

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»**  
**№3(79)**

Абай атындағы  
Қазақ ұлттық педагогикалық  
университеті

**ХАБАРШЫ**

«Педагогика ғылымдары» сериясы,  
№3(79), 2023 ж.

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

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

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 30.09.2023 қол қойылды.  
Таралымы 300 дана. Көлемі 48. е.б.т.  
Пішімі 60x84 1/8. Тапсырыс 23 .

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

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

**М А З М Ұ 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**

Нурланов Ш.Н., Билялов Д.Н., Абсатова М.А., Байназар Ж.О. Институт директорства как перспективное направление программы академического превосходства HONORS COLLEGE.....	5
Korzhassarova U.I., Zhetpishbayeva B.A., Izotova A.S. Introduction of blended learning in teaching a foreign language at the university.....	16
Берикханова А.Е., Сапарғалиева Б.О., Сарсенбаева Л.О., Асилбаева Ф.Б. Анализ мировых практик внедрения action research в систему высшего образования.....	24
Abdigapbarova U., Zhienbayeva N., Sadirbekova D. Scientific and methodological recommendations for designing a hybrid educational environment in higher education institutions.....	36
Бегалиева С.Б., Шмакова Е.С. Применение современных педагогических технологий при создании и внедрении элективного курса в вузе.....	44
Tulekova G.M., Kudarova N.A., Yunosheva N.F., Kassimbekova B., Zubairaeva Z. Students' perceptions of hyflex hybrid learning: a case from the university of Kazakhstan.....	52
Sagadiyeva K.K., Mirza N.V. Pedagogical conditions for the formation of students' innovative thinking.....	68
Шумейко Т.С., Божевольная Н.В. Методология разработки учебного пособия по развитию технического творчества учащихся с использованием дистанционных технологий .....	76
Жумабаева А. Е, Базарбекова Р.Ж, Жұмабаева Ж.А. Мобильді оқыту технологиясы болашақ педагогтерді ұлттық құндылықтарға баулудың құралы ретінде.....	91
Стамбекова А.С, Нуржанова С.А, Оспанқулов Е. Мобильді білім беру ортасын құру арқылы болашақ бастауыш сынып педагогтерін ұлттық құндылықтарға баулудың құрылымдық-мазмұнды моделі.....	109

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

**ВУЗОВСКОЕ И ПОСЛЕВУЗОВСКОЕ  
ОБРАЗОВАНИЕ: ПРОБЛЕМЫ,  
ИННОВАЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ**

Шмигирилова И.Б, Таджигитов А.А., Дарбаева Д.К., Ахметжанов М.С Особенности вузовского обучения будущих педагогов – представителей цифрового поколения.....	127
Токмырзаева Г.Е., Фейзулдаева С.А., Южель Гелишли Болашақ бастауыш білім педагогтерінің фасилитациялық құзыреттілігін қалыптастырудың диагностикасы.....	140

Казахский национальный педагогический университет имени Абая

ВЕСТНИК

Серия  
«Педагогические науки»,  
№3 (79), 2023 г.

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

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

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

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

Технический секретарь:  
Косшыгулова А.С.

Редакционная коллегия:  
Хан Н.Н. – д.п.н., профессор  
КазНПУ имени Абая  
Узакбаева 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 30.09.2023.  
Формат 60x84 1/8. Объем 48. уч.-издл.  
Тираж 300 экз. Заказ 23.

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

Издательство «Ұлағат»  
Казахского национального педагогического университета им. Абая

Тавасаров М.А., Сейітқазы П.Б. Болашақ әлеуметтік педагогтің гностикалық іскерлігін медиабілім үдерісінде жетілдірудің жолдары.....	158
Битемирова Ш., Жолдасбекова С., Каратаева М., Махметова Б.Т. Болашақ кәсіптік оқыту педагогының компьютерлік графикалық құзыреттілігін қалыптастырудың мәні.....	167
Мамбетова Г.Т., Томарбаева С.Т., Байдабекова М.С. Педагогикалық инновациялар негізінде жоғары оқу орындарының тілдік сабақтарын оқу әдістемелік қамтамасыз ету.....	180
Калкаева А.Б., Головчун А.А. Ситуативная технология в формировании межкультурной коммуникативной компетенции студентов технических специальностей.....	190
Кадирсизова Ш. Б., Жунусова Ж.М. Features of using EdTech projects in teaching english at school.....	202
Пентина Е.О., Кузнецова Т.Д., Кулибина Н.В. Об особенностях интеграции технологий в формировании нарративной компетенции будущих учителей иностранного языка.....	212
Abdildauly A., Mukasheva D.M., Tleubay S.T., Martina Haas The importance of developing research skills for future biology teachers: analysis of university experience and its impact on career.	224
Ермаханов Б., Данияров Т., Искакова Л., Тұрғанәлі Қ. Жоғары оқу орны білімгерлері арасында салауатты өмір салты шкаласын (whoqol-bref-kaz) қолдануысқа ендіру.....	235
Мовкебаева З.А., Увалиева М.З. Мүмкіндігі шектеулі адамдарды ЖОО-ға қабылдау кезіндегі негізгі қиындықтар.....	246
Zhumykbayeva A.K., Ablayeva M.K. Teacher attestation: identifying the factors influencing teacher reflective skills.....	256

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

### СРЕДНЕЕ И ПОСЛЕСРЕДНЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ: АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Колумбаева Ш.Ж., Жанбеков Х.Н., Сайдахметов Б.С., Косшыгулова А.С. Педагогические классы как средство профессиональной ориентации и педагогического сопровождения подготовки обучающихся к выбору профессии «Педагог».....	265
Кудышева А.А., Попандоуло А.С., Щербакова Е.П., Жумадилова К.К. Диагностический инструментарий исследования профессионального самоопределения обучающихся в системе ОСО.....	275
Шолпанқұлова Г.К., Асылбекова М.П., Шалғынбаева Қ.Қ., Жубакова С.С. Павлодар облысы бойынша оқушылар арасындағы буллингтің алдын алу тәжірибесі.....	285
Akhmetova A.A., Beysembaeva G.Z., Bulatbayeva K.N. Effectiveness of media literacy in the process of teaching foreign languages to students.....	298
Зыкрина С.Ж. Құрылымдалған есептерді шығарудың оқушылардың зерттеушілік дағдыларын дамытуға әсері.....	310

Abai Kazakh National Pedagogical University  
BULLETIN  
Of Pedagogical sciences  
№3(79), 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: Koshygulova A.S.**

**Editorial team:**

Doctor of pedagogical sciences, professor –

**Han N.N. KazNPU named after Abai,**

Doctor of pedagogical sciences, professor –

**Uzakbayeva 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 30.09.2023. Format 60x84 1/8.  
Volume 48. – ubl.literature. Edition 300 num.  
Order 23.

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

Publishing house «Ulagat»  
Abai Kazakh National Pedagogical University

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

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

<b>Darkembayeva A.B., Kuzhagulova G.E., Makhmetova A.A., Marcinkowska B.</b> Features of the development of moral values of visually impaired students through national music.....	321
<b>Izat M.M., Kiyakbayeva U.K., Bayraktar V.</b> Formation of intellectual skills of children of the senior preschool group through educational game.....	331
<b>Метербаева К.М.</b> Мектепке дейінгі ересек топ балаларының танымдық дербестігін дамытуда Case study әдісін қолданудың ерекшеліктері.....	338
<b>Sakhipova G.K., Zhazykova M.K, Zhusupova Zh.A.</b> Scientific and pedagogical conditions of intellectual development of primary school students.....	346
<b>Коньсбаева А.Б., Бекмагамбетова Р.К., Завалишина О.В.</b> Организация психолого-педагогического сопровождения детей дошкольного возраста с проявлениями тревожности.....	359
<b>Біздің авторлар.....</b>	371
<b>Наши авторы Our autors</b>	
<b>Құттықтау.....</b>	383

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 14.01.75  
УДК 371.1**

<https://doi.org/10.51889/2959-5762.2023.79.3.001>

*Нурланов Ш.Н.,<sup>1</sup> Билялов Д.Н.<sup>1</sup>, Абсатова М.А.,<sup>1\*</sup> Байназар Ж.О.<sup>1</sup>*

*<sup>1</sup>Казахский национальный педагогический университет имени Абая,  
г. Алматы, Казахстан*

**ИНСТИТУТ ДИРЕКТОРСТВА КАК ПЕРСПЕКТИВНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ  
ПРОГРАММЫ АКАДЕМИЧЕСКОГО ПРЕВОСХОДСТВА HONORS COLLEGE**

*Аннотация*

В практике деятельности ведущих мировых университетов Honors College – это один из эффективных способов развития талантов одаренных студентов, имеющих высокие учебные результаты. Авторы в данной статье институт директорства попытались рассмотреть как перспективное направление программы академического превосходства Honors college.

Ученые попытались на основе анализа научно-педагогической, специальной литературы раскрыть проблему профессиональных компетентностей и личных качеств директора школы. Обзор литературы показал, что изучение института директорства, как предмета исследования, началось в англосаксонских странах и с 1900-х годов ученые США, Великобритании, Австралии, Канады, стран Скандинавии и других стран занимаются исследованием различных вопросов, касающихся директоров школ. Актуальность данного вопроса возобновилась в 1970-х годах. Это связано с тем, что с демографическим ростом и всеобщим обучением вопрос школьной эффективности стал особенно важным.

На основе изучения трудов зарубежных и казахстанских исследователей авторы попытались охарактеризовать портрет директора школы, его функции и составляющие профессиональной компетентности. Также исследователями были представлены принципы стратегии образцового лидерства.

Особенностью настоящего исследования является то, что ученые попытались впервые в рамках казахстанской науки представить свое видение проблемы профессиональной компетентности «нового директора». В работе раскрыты вызовы и стратегии их преодоления.

**Ключевые слова:** директор, школа, вызовы, стратегии, руководитель, образовательная организация, лидерство.

*Ш.Н. Нурланов,<sup>1</sup> Д.Н. Билялов,<sup>1</sup> М.А. Абсатова,<sup>1\*</sup> Ж.О. Байназар<sup>1</sup>  
<sup>1</sup>Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті  
Алматы қ., Қазақстан*

**ДИРЕКТОРЛЫҚ ИНСТИТУТ HONORS COLLEGE АКАДЕМИЯЛЫҚ ҮСТЕМДІК  
БАҒДАРЛАМАСЫНЫҢ ПЕРСПЕКТИВАЛЫ БАҒЫТЫ РЕТІНДЕ**

*Аңдатпа*

Әлемдік жетекші университеттердің іс-тәжірибесінде Honors college- жоғары оқу орны нәтижелері бар дарынды студенттедің талантын дамытудың тиісді тәсілдерінің бірі. Авторлар директорлық институтын Honors college академиялық үстемдік бағдарламасының перспективалы бағыты ретінде қарастыруға тырысқан.

Ғалымдар ғылыми-педагогикалық, арнайы әдебиеттерді талдау негізінде мектеп директорының кәсіби құзыреттіліктері мен қасиеттері мәселесін ашуға тырысты. Әдебиет-

терге шолу көрсеткендей, директорлық институтты зерттеудің пәні ретінде қарастыру англосаксон елдерден бастау алады, ал 1900-шы жылдардан бастап АҚШ, Ұлыбритания, Австралия, Канада, Скандинавия елдері және өзге елдер ғалымдары мектеп директорына қатысты түрлі мәселелерді зерттейді. Аталмыш мәселенің өзектілігі 1970-ші жылдардан бастап қайта қолға алынады. Оның себебі, демографиялық өсу мен жалпылама оқытуға байланысты мектеп тиімділігі сұрағы аса маңызды болды.

Шетелдік және қазақстандық зерттеушілердің еңбектерін зерттеу негізінде авторлар мектеп директорының портретіне, оның функциялары мен кәсіби құзыреттілігінің құрамдас бөліктеріне сипаттама беруге тырысқан. Сонымен қатар зерттеушілер үлгілік көшбасшылық стратегиясының қағидаларын көрсете білген.

Аталмыш зерттеудің ерекшелігі ретінде, ғалымдардың қазақстандық ғылымның аясында «жаңа директордың» кәсіби құзыреттілігі мәселесін алғаш рет қарастырғаны атап өтуге болады. Жұмыста сынақтар мен оны жеңу жолдары қарастырылады.

**Түйін сөздер:** директор, мектеп, сынақтар, стратегиялар, жетекші, білім беру ұйымы, көшбасшылық.

*Nurlanov Sh.<sup>1</sup>, Bilyalov D.N.<sup>1</sup>, Absatova M.A.,<sup>1</sup> \*Bainazar Zh.<sup>1</sup>  
<sup>1</sup>Abai Kazakh National Pedagogical University,  
Almaty, Kazakhstan*

## **THE INSTITUTE OF PRINCIPALSHIP AS A PROMISING DIRECTION OF THE HONORS COLLEGE ACADEMIC EXCELLENCE PROGRAM**

### *Abstract*

In the practice of the world's leading universities, Honors College is one of the most effective ways to develop the talents of gifted students with high academic results. The authors in this article tried to consider the Institute of directorship as a promising direction of the Honors College academic excellence program.

The authors tried to solve the problem of professional competencies and personal qualities of the school principal based on the analysis of scientific, pedagogical, and specialized literature. A review of the literature showed that the study of the institute of directorship as a subject of research began in Anglo-Saxon countries and since the 1900s scientists from the USA, Great Britain, Australia and Canada have been researching various issues concerning school principals. The relevance of this issue resumed in the 1970s. This is due to the fact that demographic growth and universal education, the issues of school efficiency have become especially important.

Based on the study of the works of foreign and Kazakhstani researchers, the authors tried to characterize the portrait of the school principal, his/her functions and components of professional competence. The researchers also presented the principles of an exemplary leadership strategy.

The peculiarity of this study is that scientists have tried for the first time in the framework of Kazakh science to present their vision of the problem of professional competence of the “new principal”. The study reveals the challenges and strategies to overcome them.

**Keywords:** principal, school, challenges, strategies, manager, educational organization, leadership.

**Основные положения.** В практике деятельности ведущих мировых университетов Honors College – это один из эффективных способов развития талантов одаренных студентов, имеющих высокие учебные результаты.

Институт директорства это перспективное направление программы академического превосходства Honors college.

Высокий уровень профессионализма директора, его управленческие компетентности составляют основу качества всей образовательной организации.

В условиях инновационной и цифровой трансформации образования руководитель-директор школы должен уметь своевременно реагировать на изменения и принимать эффективные методы управления.

Впервые в рамках казахстанской науки представлено авторское видение проблемы профессиональной компетентности «нового директора», раскрыты вызовы и стратегии их преодоления.

**Введение.** В соответствии с Законом Республики Казахстан «Об образовании» от 27 июля 2007 года №319-III-образование непрерывный процесс воспитания и обучения, осуществляемый в целях нравственного, интеллектуального, культурного, физического развития [1].

Общеизвестно, что реализация процессов воспитания и обучения является ведущей деятельностью образовательной организации. Необходимо отметить, что результаты качества осуществления целостного педагогического процесса напрямую зависят как от педагогов, так и управляющего руководства, в лице директора школы.

На наш взгляд и взгляд ученых, изучающих проблемы директорства, высокий уровень профессионализма директора, его управленческие компетентности составляют основу качества всей образовательной организации.

В тоже время в условиях инновационной и цифровой трансформации образования меняются подходы к организации процесса обучения и воспитания, требования к содержанию и результату обучения и, естественно, в таких условиях руководитель-директор школы должен уметь своевременно реагировать на изменения и принимать эффективные методы управления. Из вышесказанного вытекает проблема значимости готовности директора школы к новым вызовам, инновационным подходам.

Здесь же необходимо отметить, что в «Концепции развития дошкольного, среднего, технического и профессионального образования Республики Казахстан на 2023-2029 годы» от 28 марта 2023 года №249 определены следующие проблемы: «В Казахстане отсутствует практика подготовки лидеров в образовательной сфере до назначения. Только 13 % директоров Казахстана отметили, что обучались управлению школой до вступления в должность, тогда как показатель ОЭСР достигает 31%. Подготовка управленческого персонала навыкам лидерства и менеджмента производится «по факту» то есть после назначения на руководящую должность. В стране отсутствует республиканский кадровый резерв руководителей организаций образования» [2].

В тоже время необходимо отметить, что Министр науки и высшего образования Республики Казахстан С.Нурбек в обсуждении “Концепции развития образования РК на 2022-2026 годы” определяет как ведущий принцип «переход к опережающей модели подготовки кадров» [3].

Учитывая, вышесказанное, мы считаем, что реализация программы академического превосходства по типу Honors College в Республике Казахстан послужило бы своевременным решением обозначенных принципов и актуальных задач системы образования.

В практике деятельности ведущих мировых университетов Honors College – это один из эффективных способов развития талантов одаренных студентов, имеющих высокие учебные результаты.

Как показывает анализ источников, Honors College впервые был запущен в Университете Орегона (США) в 1960-х годах. Тогда для удержания самых талантливых выпускников школ штата Орегон – самые талантливые выпускники школ уезжали учиться в такие вузы лиги плюща, как Гарвард, Стэнфорд и т.д. – руководство регионального вуза приняло решение обучать таких студентов по другой программе с привлечением менторов из крупных компаний штата с последующим их трудоустройством на более высокие должности. Таким образом, удалось удержать часть конкурентноспособных выпускников школ в родном штате [4].

Для подготовки высококвалифицированных педагогов в Казахском Национальном педагогическом университете имени Абая в 2022 году в пилотном режиме был запущен проект Honors College. Целью данного проекта является подготовка профессиональных учителей для специализированных школ Казахстана через предоставления студентам дополнительного образования и баз производственной практики. Так, согласно плану работы Honors College, студенты прошли производственную практику на базе Республиканской физико-математической школы в г.Алматы [5].

На наш взгляд, одним из перспективных направлений программы академического превосходства Honors college является институт директорства.

Целью настоящего исследования является обобщение позиции ученых на основе анализа научно-педагогической, психологической и специальной литературы, касающейся характеристик профессиональных и личных компетентностей, качеств директора, определение особенности руководителя образовательной организации-директора и ключевых моментов управленческой деятельности нового директора.



**Материалы и методы.** В данном исследовании мы использовали теоретические и эмпирические методы: анализ, синтез, обобщение, изучение передового опыта, наблюдение.

Изучение директорства, как предмета исследования, началось в англосаксонских странах [6]. Еще с 1900-х годов ученые США, Великобритании, Австралии, Канады, стран Скандинавии и других стран занимаются исследованием различных вопросов, касающихся директоров школ [7]. Актуальность данного вопроса возобновилась в 1970-х годах. Это связано с тем, что с демографическим ростом и всеобщим обучением вопрос школьной эффективности стал особенно важным.

При этом исследования в области изучения проблем школьного лидерства и управления эволюционировал с вопросов «научного менеджмента» с середины 50-х годов прошлого столетия, стилей управления (1970-ые годы). В последующие десятилетия исследователи проникались идеей трансформационного лидерства в образовании [8], распределенного лидерства [9] и коллаборации, а также вопросами обеспечения равенства, инклюзии и разнообразия. На современном этапе наибольшее внимание уделяется вопросам лидерства в условиях повсеместной цифровизации образования.

В Казахстане обществом также поднимаются вопросы школьной эффективности [10]. Как показывает международный опыт, эффективность школы связана с эффективностью и компетентностью школьного директора.

**Результаты и обсуждение.** Казахстанские ученые Ахметова Г.К., Нурумжанова К.А. в своих трудах выделяют главный критерий эффективности менеджмента, который заключается в том, насколько успешно адаптируется выпускник школы в общественную среду, а успешность выпускника в рыночной среде определяется конкурентоспособностью выпускника на рынке образования и труда. Они отмечают, что необходимы стратегический, функциональный, органический, также системно организованный менеджмент, в котором управление происходит не людьми, а процессами: основными, дополнительными, обеспечивающими [11].

В качестве функции директора исследователи определяют: стратегическое и тактическое планирование, разработка инновационных производственных и иных творческих направлений деятельности школы, информационное руководство образовательным процессом, организация внешних связей, маркетинговая деятельность формирования положительного имиджа школы, финансово-хозяйственная деятельность, рисунок-1.



Рисунок-1 Функции директора школы (Ахметова Г.К., Нурумжанова К.А.)

В своих «Заметках для руководителя» Дубровина И.Г. считает: В период модернизации казахстанской системы образования центральным звеном успешности становится поиск новых подходов управления школой. Сегодня процесс управления школой следует рассматривать с позиции ее развития, потому что разносторонне развитую личность можно

сформировать только в условиях развивающейся школы...Чтобы организовать работу коллектива школы в режиме развития, руководителю необходимо обладать качествами лидера. Директор является первым лидером в своем коллективе. Это накладывает на него определенные обязательства. Как лидер он должен, в первую очередь, выработать в себе специфические навыки, которым ему необходимо обучить команду и коллектив. Важной особенностью для руководителя является умение не только выстроить ВИДЕНИЕ, образ своей школы и перспектив ее развития, но и подчинить всю свою работу и работу педагогического коллектива, как единой команды, достижению этой цели [12].

В своем исследовании российский автор В.В.Юнина дает следующую характеристику современному директору школы, рисунок-2:



Рисунок-2 Характеристика современного директора школы (В.В.Юнина)

– творческая личность, способная преодолевать стереотипы и находить нетрадиционные пути решения стоящих перед школой задач, создавать и использовать инновационные управленческие технологии,

– личность, постоянно работающая над собой, над своими профессиональными и личностными качествами,

–стратег, видящий перспективу развития своей школы на несколько лет вперед,

– личность, вдохновляющая своим примером педагогический коллектив [13].

В отношении качеств руководителя учебного заведения, Т.Е. Пучкова выражает свои позиции следующим образом: Директор -первое лицо в школе и это положение обязывает его мыслить стратегически, быть дальновидным, работать над созданием совершенной системы управления. Эта постановка вопроса предполагает, что директора школ-это профессиональные и умелые инновационные менеджеры [14].

Одновременно, Г.П. Щедровицкий определяет особенность профессиональной деятельности руководителя, которая выражается в том, что это процесс управления -деятельность над деятельностью, т.е. деятельность по управлению деятельностью других [15].

Исследователи Д.Кузес и Б.Познер, основываясь на изучении опыта руководителей в течении 30 лет, выделяют пять принципов стратегии образцового лидерства: указывайте путь, пробудите интерес к общему видению, стимулируйте процесс, предоставьте другим возможность действовать, вдохновляйте сердца [16], рисунок-3.

На основе анализа научно-педагогической, психологической литературы ученый И.Д.Чечель представляет следующие составляющие профессиональных компетентностей руководителя учреждения образования: управленческая, коммуникативная, инновационная,

экономическая, психологическая, психотерапевтическая, конфликтологическая, информационная, информационно-технологическая компетентность [17], рисунок -4.



Рисунок-3 Принципы стратегии образцового лидерства (Д.Кузес, Д.Познер)

В тоже время ученые выделяют ключевые проблемы по данному вопросу, к примеру, Г.К. Петров, Д.Н. Александрова выявили, что проблемной можно считать особенность подготовки современного руководителя. Как показывают результаты исследования абсолютное большинство директоров школ в регионе приходят в данную профессию из педагогической сферы, осваивая программы соответствующих курсов. Однако в процессе подготовки к эффективному руководству школой преобладает тенденция к самообразованию и информальному обучению. Отсутствие квалифицированной и методологической подготовки является препятствием на пути раскрытия инновационного потенциала директора общеобразовательной школы, вынужденного определять стратегию развития учебного заведения, опираясь на собственный опыт и фрагментарные знания [18].

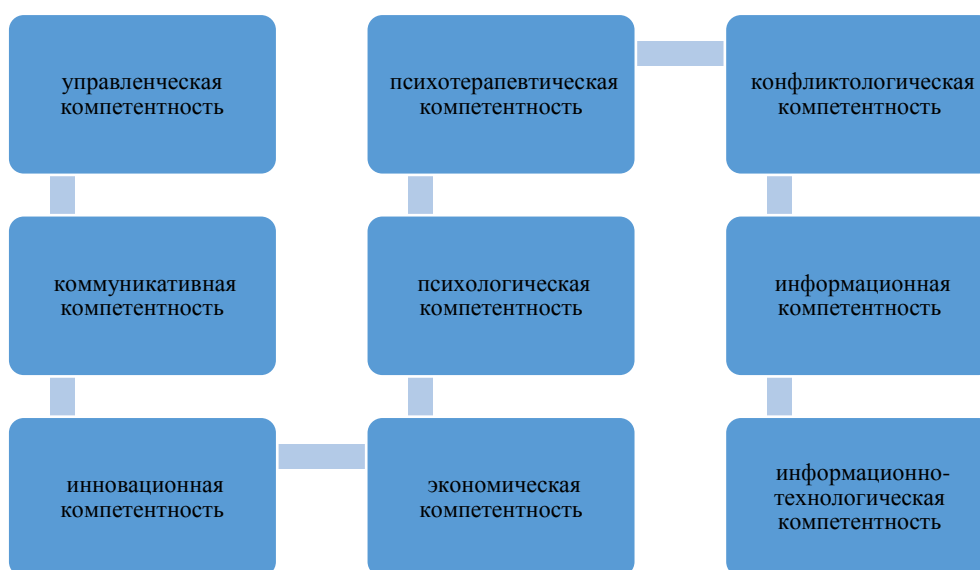


Рисунок – 4 Составляющие профессиональных компетентностей руководителя учреждения образования (И.Д. Чечель)

Необходимо отметить, что ученые в своих исследованиях особое внимание уделяют изучению новых директоров школ в течение первого года на новой должности. Так, выяснилось, что первый год работы директора школы закладывает основу на которую он/а будет опираться всю свою карьеру [19].

*Вызовы.* Ученые из Мексики, через проведение фокус группы с привлечением девяти новых директоров, выяснили, что работа с документацией было самым сложным испытанием для нового директора школы [20]. Исследуя опыт работы новых директоров школ в Турции посредством анализа 200 анкетных данных и 14 собеседований, Вауар заключил, что жестокость (низкий уровень безопасности в школе), отрицательное отношение семей к школе, иммигранты из Сирии и Ирака, объединения учителей (синдикализм), отрицательное отношение учителей к директорам и увеличение количества дисциплинарных нарушений являются серьезными вызовами [21]. Ученые из США, исследуя опыт 62 новых директоров школ, выявили, что они сталкиваются с такими вызовами, как сложность руководства учебным процессом, управление кадрами, управление бюджетом и различные ожидания родителей [22].

В Сингапуре директоров школ готовят заранее. Так, перед тем как назначить нового директора школы, ответственное ведомство проводит обучение для будущих директоров. Ученые этой страны провели исследование, которое было направлено на выявление возможных сложностей, с которыми могут столкнуться будущие директора. В исследовании приняли участие слушатели программы по подготовке директоров школ. В рамках данного исследования выяснилось, что будущие директора ожидают, что они столкнутся с такими вызовами, как адаптация к новой среде и роли, сложность работы с новыми коллегами и заинтересованными лицами и сложность оправдания ожиданий других людей вкупе с попыткой придерживаться своих ценностей [23].

В Колумбии ученые провели исследование опыта 37 новых директоров школ и пришли к выводу, что построение отношения с родителями и обществами, где находятся школы, являются ключевыми вызовами для новых директоров этой страны [24]. В Малайзии было проведено анкетирование 168 новых директоров школ и 11 собеседований. В результате данного исследования ученые выявили, что наследие предыдущего директора и большой объем работы являются основными вызовами для новых директоров школ этой страны [25]. В Саудовской Аравии было проведено исследования с участием 12 новых директоров. Ученые пришли к выводу, что новые директора в этой стране сталкиваются со следующими вызовами: выполнение нескольких ролей, одиночество и изоляция, большой объем работы, наследие и стиль руководства предыдущей администрации. В Канаде ученые провели качественное исследование опыта трех новых директоров школ и выяснили, что профессиональное развитие учителей, построение эффективной команды, дисциплина учеников, работа с родителями и управление финансами школы стали основными вызовами [26].

Исследователи из Канады провели анализ опыта новоиспеченных директоров сельских школ. Их работа позволила выявить ряд трудностей, с которыми сталкиваются эти специалисты. Среди них -проблема привлечения квалифицированных кадров, значительный объем рабочих обязанностей и разнообразие функций, которые они должны выполнять. Кроме того, они часто сталкиваются с ограниченностью ресурсов для собственного профессионального развития, сложностью управления изменениями и необходимостью отчитываться перед вышестоящими структурами [27]. Среди 6 сельских директоров школ штата Монтаны (США) было проведено феноменологическое исследование, в ходе которого выяснилось, что у них есть сложности с балансированием личной и профессиональной жизнью, построением эффективных взаимоотношений с учителями и другими заинтересо-ванными лицами и нехваткой финансирования [28].

Ученые из Финляндии и Эстонии выявили проблемы, связанные с сотрудничеством учителей, сотрудничеством с семьями, вовлеченностью учащихся, сотрудничеством с внешними организациями. К примеру, женщина-директор описывает проблему, связанную с сотрудничеством учителей: учителя старших классов занимают более высокое положение в иерархии учителей, чем их сверстники, работающие в начальных школах. "такое мышление нашло отражение в их нежелании сотрудничать друг с другом и в неуважительном отношении, которое было препятствием для развития сообщества в школе [29].

Группа ученых из Канады, Бельгии, Англии и США провели исследование опыта новых директоров начальных школ. Они заключили, что новым директорам не хватает навыков и знаний в юридических и административных вопросах [30].

Как становится ясно из проведенных исследований новые директора школ нередко сталкиваются с обширным набором трудностей. В следующем разделе будут представлены рекомендации, большая часть из которых связана с проведением обучающих тренингов и наставничества.

Однако опыт ранней подготовки директоров школ Сингапура свидетельствует о том, что даже ранняя подготовка может иметь свои недостатки. Тем не менее, мы считаем, что ранняя подготовка директоров школ важна, так как преподавание в классе и управление школой требуют разных навыков и знаний. Ниже будут приведены рекомендации из международного опыта по преодолению трудностей, с которыми сталкиваются новые директора школ.

*Стратегии преодоления вызовов.* Малазийские исследователи выяснили что для преодоления вызовов новые директора школ этой страны эффективно выстраивают отношения с учителями, (в том числе в неформальной обстановке), активно работают с родителями посредством более частых встреч, более открыты к предложениям учителей, эффективно делегируют обязанности заместителям, занимаются профессиональным развитием и работают с ментором [25, с.10].

Исследователи из США утверждают, в отличие от новых учителей, от новых директоров ожидают, что они начнут работать эффективно уже с первого дня на новой должности [19, с.9]. В этой связи они рекомендуют обучение, коучинг и менторство.

В целом, многие ученые соглашаются с тем, что коучинг и менторинг являются важными инструментами по подготовке новых директоров школ [25, с.4] Также ученые говорят о важности балансирования личной и профессиональной жизни. Так, в своем исследовании NG отмечает, что его респонденты говорят о том, что помимо работы у них есть еще и свои семьи [23, с.372]. Работа директора школы, по их мнению, может поглотить все их время.

Группа ученых из Канады, Бельгии, Англии и США рекомендуют проведение обучения для новых директоров по юридическим и административным вопросам. [29, с.18].

Slater рекомендуют повышать квалификацию новых директоров по следующим темам: выстраивание коммуникаций, тайм-менеджмент, официальное письмо, использование технологий, документооборот и школьная культура [20, с.712].

В своей работе *Your First Year As A Principal: Everything You Need to Know That They Don't Teach You In School* (Первый год в качестве школьного учителя: все, что нужно вам знать, чего не учат в школе ) Tena Green дает свои рецепты для новых директоров школ на основе своего опыта и результатов исследования других ученых. По ее мнению, новые директора школ должны:

- Построить хорошие отношения со всеми учениками и учителями,
- Иметь высокий авторитет среди родителей и общества,
- Учредить комитеты родителей и учителей,
- Участвовать в работе внешкольных занятий,
- Выделить отдельное время для учителей, родителей и учеников,
- Поддерживать учителей,
- Обеспечивать персонал ресурсами,

- Интересоваться достижениями учеников и учителей,
- Вовремя отвечать на электронные письма и телефонные звонки,
- Поддерживать библиотечарей, спортивных тренеров, и других сотрудников,
- Встречаться с представителями общественных организаций,
- Заботиться об эмоциональном благополучии учащихся,
- Присутствовать на мероприятиях и быть доступным,
- Поощрять учителей,
- Поддерживать школьную культуру [21].

Автор утверждает, что именно вышеназванное упускают новые директора школ. Поэтому она на своем примере и опыте других директоров дает конкретные рекомендации по выполнению каждого шага.

Как видно исследователи согласны, что новым директорам школ зачастую не хватает определенных навыков и знаний. В этой связи предлагается проведение обучающих тренингов, семинаров, коучинга. Также, ученые считают, что для новых директоров важно иметь более опытных менторов, которые могут поддержать в сложное время.

**Заключение.** Из исследований, проведенных в разных странах, видно, что работа директора школы является сложным и ответственным делом, которое включает в себя управление учебным процессом, кадрами, бюджетом и ожиданиями родителей. Однако, существуют определенные вызовы и сложности, которые зависят от конкретной страны и образовательной системы. Например, в Мексике сложностью для новых директоров является работа с документацией, в Турции - жестокость, негативное отношение семей к школе и учителей к директорам, а в Сингапуре будущие директора ожидают адаптации к новой среде и роли, сложности работы с новыми коллегами и оправдания ожиданий других людей вкпе с попыткой придерживаться своих ценностей. Таким образом, директора школ сталкиваются с различными вызовами и сложностями, которые требуют умения управлять людьми и ресурсами, принимать решения и находить компромиссы в интересах всех сторон.

Общий вывод на основе представленных исследований и рекомендаций для новых директоров школ заключается в том, что для эффективной работы на новой должности необходимо выстраивать отношения с учителями и родителями, делегировать обязанности заместителям, заниматься профессиональным развитием, работать с ментором и балансировать личную и профессиональную жизнь. Также важным является получение знаний в области юридических и административных вопросов, обучение в таких сферах, как коммуникация, тайм-менеджмент, официальное письмо, использование технологий, документооборот и развитие школьной культуры. Необходимо подчеркнуть, что новые директора школ должны стремиться к построению позитивных отношений со всеми участниками образовательного процесса, активно принимать участие во внешкольных занятиях, уделять время для общения с учителями, родителями и учениками, поддерживать персонал и школьную культуру, обеспечивать эмоциональное благополучие учащихся, быть доступными для всех сторон и поощрять учителей за их труд. Однако, многие новые директора школ не уделяют должного внимания этим аспектам работы, что может привести к негативным последствиям для образовательного процесса.

Совершенно очевидно, что нельзя принимать сложившуюся ситуацию как данность и ожидать от вновь назначенных директоров школ полной профессиональной готовности к этой сложнейшей работе. Необходимо создавать возможности для их обучения (посредством программ послевузовского образования) и постоянного повышения их квалификации по широкому спектру вопросов.

*Исследование выполнено в рамках грантового финансирования Комитета науки Министерства науки и высшего образования Республики Казахстан, ИРН АР 19677510*

Список использованной литературы:

1. Закон Республики Казахстан «Об образовании», 27 июля 2007 года №319-III
2. Концепция развития дошкольного, среднего, технического и профессионального образования Республики Казахстан на 2023-2029 годы, 28 марта 2023 года №249
3. Выступление министра С.Нурбек на заседании правительства <https://turantimes.kz/politika/38592-kak-budut-razvivat-obrazovanie-v-kazahstane-do-2026-goda.html>
4. Clark Honors College: Where Students Belong, Contribute and Lead. — Текст : электронный // Clark Honors College : [сайт]. — URL: <https://honors.uoregon.edu/>.
5. Нурланов Ш., Билялов Д., Абсатова М. Модель академического превосходства по типу Honors College: опыт и особенности // Абай атындағы ҚазҰПУ-ң Хабаршысы «Педагогика ғылымдары» сериясы, №1(77), 2023 ж. С.5-13
6. Oplatka I. The principalship in developing countries: Context, characteristics and reality // *Comparative education*. – 2004. – Т. 40. – №. 3. – С. 427-448
7. Cubberley E. P. *The principal and his school: The organization, administration, and supervision of instruction in an elementary school*. – Boston, Houghton Mifflin, 1923
8. Burns, J.M. (1978) *Leadership*. New York, NY: Harper and Row.
9. Brown, M.M. and Hosking, D.D. (1986). *Distributed leadership and skilled performance as successful organization in social movements*. *Human Relations*, 39, pp. 65–79.
10. Yakavets N., Frost D., Khoroshash A. School leadership and capacity building in Kazakhstan // *International Journal of Leadership in Education*. – 2017. – Т. 20. – №. 3. – С. 345-370.
11. Ахметова Г.К., Нурумжанова К.А. Менеджмент сельской школы в современных социально-экономических условиях Казахстана. Монография. Павлодар. Кереку, 2015-157с.
12. Дубровина И.Г. Инновации и лидерство в образовании: новый взгляд на управление современной школой (заметки для руководителя) // *Открытая школа*, №2 февраль 2015 [https://open-school.kz/glavstr/tema\\_nomera/tema\\_nomera\\_143\\_4.htm](https://open-school.kz/glavstr/tema_nomera/tema_nomera_143_4.htm)
13. В.В.Юнина Какой директор нужен современной школе? // *Специальное образование*, 2017 <file:///C:/Users/Lenovo/Downloads/kakoy-direktor-nuzhen-sovremennoy-shkole.pdf>
14. Т.Е.Пучкова Директор школы как инновационный менеджер образовательного учреждения (кадровый аспект) // *Теория и практика общественного развития*, 2010, №3 <https://cyberleninka.ru/article/n/direktor-shkoly-kak-innovatsionnyu-menedzher-obrazovatelno-uchrezhdeniya-kadrovyu-aspekt>
15. Г.П.Щедровицкий *Оргуправленческое мышление. Идеология, методология, технология*. Москва, 2015
16. Д.Кузес, Б.Познер *Вызов лидерства. Пять практик выдающихся руководителей*. ООО Манн,Ивано.Фербер, 2021г.
17. И.Д.Чечель *Директор школы и его команда: стратегия и тактика коллективного профессионального развития*. М. Национальный книжный центр «Сентябрь», 2016-192с.
18. Г.К.Петров, Д.Н.Александрова *Представления директоров школ о модели современного эффективного руководителя общеобразовательной организации* // *ЧиО*, 2021, №3(63) <https://cyberleninka.ru/article/n/predstavleniya-direktorov-shkol-o-modeli-sovremennogo-effektivnogo-rukovoditelya-obscheobrazovatelnoy-organizatsii>
19. Hartzell G. N. et al. *Addressing the Problems of First-Year Assistant Principals*. – 1994.
20. Slater C. L., Garcia J. M., Lopez Gorosave G. *Challenges of a successful first-year principal in Mexico* // *Journal of Educational Administration*. – 2008. – Т. 46. – №. 6. – С. 702-714.
21. Bayar, A. (2016). *Challenges Facing Principals in the First Year at Their Schools*. *Universal Journal of Educational Research*, 4(1), 192-199.
22. Shoho A. R., Barnett B. G. *The realities of new principals: Challenges, joys, and sorrows* // *Journal of School leadership*. – 2010. – Т. 20. – №. 5. – С. 561-596.
23. Ng P. T. *Aspiring principals' perception of the challenges of beginning principals and the support that they need* // *Asia Pacific Journal of Education*. – 2015. – Т. 35. – №. 3. – С. 366-376.
24. Pineda-Báez C. et al. *Challenges facing novice principals: A study in Colombian schools using a socialisation perspective* // *Issues in Educational Research*. – 2019. – Т. 29. – №. 1. – С. 205-222.
25. Tahir L. M. et al. *Initial challenges and possible useful countering strategies: Perspectives from Malaysian novice principals* // *SAGE Open*. – 2021. – Т. 11. – №. 1. – С. 21582440211000052.

26. Szalipski S., Lenarduzzi G. *Beginning principals: Reflections on challenges and supports* // *International Journal of English and Education*. – 2015. – Т. 4. – №. 2. – С. 447-457.
27. Kooymans R., Jakubiec B. A. E., Preston J. P. *Common challenges faced by rural principals: A review of the literature* // *The Rural Educator*. – 2013. – Т. 35. – №. 1. – С. 1.
28. Wieczorek D., Manard C. *Instructional Leadership Challenges and Practices of Novice Principals in Rural Schools* // *Journal of Research in Rural Education*. – 2018. – Т. 34. – №. 2.
29. Vandenberghe R. *Beginning Primary School Principals in Belgium: How They Deal with External Influences and Develop Professionally*. – 2003.
30. Kirsi Tirri et al. (2021). *Current Challenges in School Leadership in Estonia and Finland: A Multiple-Case Study among Exemplary Principals*. *Education Research International*, 2021, 1-11. // <https://doi.org/10.1155/2021/8855927>
31. T.Green *Your First Year As A Principal: Everything You Need to Know That They Don't Teach You In School*, 2009

#### References:

1. Закон Республики Казахстан «Об образовании», 27 iyulya 2007 goda №319-III
2. Концепция развития дошкольного, среднего, технического и профессионального образования Республики Казахстан на 2023-2029 годы, 28 marta 2023 goda №249
3. Vystuplenie ministra S.Nurbek na zasedanii pravitel'stva <https://turantimes.kz/politika/38592-kak-budut-razvivat-obrazovanie-v-kazahstane-do-2026-goda.html>
4. Clark Honors College: *Where Students Belong, Contribute and Lead*. — Tekst : elektronnyj // Clark Honors College : [sajt]. — URL: <https://honors.uoregon.edu/>.
5. Nurlanov SH., Bilyalov D., Absatova M. *Model' akademicheskogo prevoskhodstva po tipu Honors College: opyt i osobennosti* // *Abaj atyndaғы ҚазҰПУ-ң Хабаршысы «Педагогика ғылымдары» сериясы, №1(77), 2023 zh.S.5-13*
6. Oplatka I. *The principalship in developing countries: Context, characteristics and reality* // *Comparative education*. – 2004. – Т. 40. – №. 3. – S. 427-448
7. Cubberley E. P. *The principal and his school: The organization, administration, and supervision of instruction in an elementary school*. – Boston, Houghton Mifflin, 1923
8. Burns, J.M. (1978) *Leadership*. New York, NY: Harper and Row.
9. Brown, M.M. and Hosking, D.D. (1986). *Distributed leadership and skilled performance as successful organization in social movements*. *Human Relations*, 39, pp. 65–79.
10. Yakavets N., Frost D., Khoroshash A. *School leadership and capacity building in Kazakhstan* // *International Journal of Leadership in Education*. – 2017. – Т. 20. – №. 3. – S. 345-370.
11. Ahmetova G.K., Nurumzhanova K.A. *Menedzhment sel'skoj shkoly v sovremennyh social'no-ekonomicheskikh usloviyah Kazahstana. Monografiya. Pavlodar. Kereku, 2015-157s.*
12. Dubrovina I.G. *Innovatsii i liderstvo v obrazovanii: novyj vzglyad na upravlenie sovremennoj shkoloy (zametki dlya rukovoditelya)* // *Otkrytaya shkola, №2 fevral' 2015* [https://open-school.kz/glavstr/tema\\_nomera/tema\\_nomera\\_143\\_4.htm](https://open-school.kz/glavstr/tema_nomera/tema_nomera_143_4.htm)
13. V.V.YUnina *Kakoy direktor nuzhen sovremennoj shkole?* // *Special'noe obrazovanie, 2017* file:///C:/Users/Lenovo/Downloads/kakoy-direktor-nuzhen-sovremennoy-shkole.pdf
14. T.E.Puchkova *Direktor shkoly kak innovatsionnyj menedzher obrazovatel'nogo uchrezhdeniya (kadrovyy aspekt)* // *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya, 2010, №3* <https://cyberleninka.ru/article/n/direktor-shkoly-kak-innovatsionnyy-menedzher-obrazovatel'nogo-uchrezhdeniya-kadrovyy-aspekt>
15. G.P.SHCHedrovickij *Orgupravlencheskoe myshlenie. Ideologiya, metodologiya, tekhnologiya*. Moskva, 2015
16. D.Kuzes, B.Pozner *Vyzov liderstva. Pyat' praktik vydayushchihsya rukovoditelej*. OOO Mann, Ivano.Ferber, 2021g.
17. I.D.CHechel' *Direktor shkoly i ego komanda: strategiya i taktika kollektivnogo professional'nogo razvitiya*. M. Nacional'nyj knizhnyj centr «Sentyabr'», 2016-192s.
18. G.K.Petrov, D.N.Aleksandrova *Predstavleniya direktorov shkol o modeli sovremennogo effektivnogo rukovoditelya obshcheobrazovatel'noj organizatsii* // *CHiO, 2021, №3(63)* <https://cyberleninka.ru/article/n/predstavleniya-direktorov-shkol-o-modeli-sovremennogo-effektivnogo-rukovoditelya-obshcheobrazovatel'noy-organizatsii>



19. Hartzell G. N. et al. *Addressing the Problems of First-Year Assistant Principals*. – 1994.
20. Slater C. L., Garcia J. M., Lopez Gorosave G. *Challenges of a successful first-year principal in Mexico //Journal of Educational Administration*. – 2008. – Т. 46. – №. 6. – S. 702-714.
21. Bayar, A. (2016). *Challenges Facing Principals in the First Year at Their Schools*. *Universal Journal of Educational Research*, 4(1), 192-199.
22. Shoho A. R., Barnett B. G. *The realities of new principals: Challenges, joys, and sorrows //Journal of School leadership*. – 2010. – Т. 20. – №. 5. – S. 561-596.
23. Ng P. T. *Aspiring principals' perception of the challenges of beginning principals and the support that they need //Asia Pacific Journal of Education*. – 2015. – Т. 35. – №. 3. – S. 366-376.
24. Pineda-Báez C. et al. *Challenges facing novice principals: A study in Colombian schools using a socialisation perspective //Issues in Educational Research*. – 2019. – Т. 29. – №. 1. – S. 205-222.
25. Tahir L. M. et al. *Initial challenges and possible useful countering strategies: Perspectives from Malaysian novice principals //SAGE Open*. – 2021. – Т. 11. – №. 1. – S. 21582440211000052.
26. Szalipski S., Lenarduzzi G. *Beginning principals: Reflections on challenges and supports //International Journal of English and Education*. – 2015. – Т. 4. – №. 2. – S. 447-457.
27. Kooymans R., Jakubiec B. A. E., Preston J. P. *Common challenges faced by rural principals: A review of the literature //The Rural Educator*. – 2013. – Т. 35. – №. 1. – S. 1.
28. Wiczorek D., Manard C. *Instructional Leadership Challenges and Practices of Novice Principals in Rural Schools //Journal of Research in Rural Education*. – 2018. – Т. 34. – №. 2.
29. Vandenberghe R. *Beginning Primary School Principals in Belgium: How They Deal with External Influences and Develop Professionally*. – 2003.
30. Kirsi Tirri et al. (2021). *Current Challenges in School Leadership in Estonia and Finland: A Multiple-Case Study among Exemplary Principals*. *Education Research International*, 2021, 1-11. <https://doi.org/10.1155/2021/8855927>
31. T.Green *Your First Year As A Principal: Everything You Need to Know That They Don't Teach You In School*, 2009

**IRSTI 14.01.85**  
**UDC 37:004**

<https://doi.org/10.51889/2959-5762.2023.79.3.002>

*Kopzhassarova U.<sup>1</sup>, Zhetpisbayeva B. ,<sup>1</sup> Izotova A. <sup>1\*</sup>*

*<sup>1</sup> Karaganda University named after academician E.A. Buketov,  
Karaganda, Kazakhstan*

## **INTRODUCTION OF BLENDED LEARNING IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE AT THE UNIVERSITY**

### *Abstract*

Research paper focuses on the viewpoints on the blended learning technology used in the system of American and European education during some period of time. The given work deals with the analysis of the nature of blended learning, its prospects and opportunities. Kazakhstan also seeks the ways to adopt best practices in the implementation of blended learning and offer its own vision of the possibilities of this method in the context of the domestic education. The purpose of this article is to regard the theoretical treatment of foreign experts about the nature, peculiarities and prospects of the blended learning on the whole. A plenty of the sources belong to American researchers representing the community of initiators of the blended learning and Russian experts as the implementers of this initiative in the context of the educational system modernization. The experts point to the system-forming nature of the blended learning and its direction to student-centered learning. In experts' opinion, the blended learning development in the education system implies a qualitative transformation of the academic role of the teacher, methodological support and

organization of the educational process as a whole. Experts think that the successful development of the blended learning depends mainly on the resource conditions of the learning environment resources, which should be provided with the appropriate digital infrastructure, content, IT staff, digital competencies of teachers and students. The results obtained indicate that there is a need for practical understanding of the theoretical foundations of the blended learning in relation to specific higher educational programs.

**Keywords:** education, hybrid, digital, blended learning, theoretical, method, models, resources, context.

*У.И. Копжасарова, <sup>1</sup> Б.А. Жетписбаева, <sup>1</sup> А.С. Изотова <sup>1\*</sup>  
<sup>1</sup> Академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды университеті  
Қарағанды, Қазақстан*

## **УНИВЕРСИТЕТТЕ ШЕТЕЛ ТІЛІН ОҚИТУ БАРЫСЫНДА АРАЛАС ОҚИТУДЫ ЕНГІЗУ**

### *Аңдатпа*

Мақалада белгілі уақыт аралығында американдық және еуропалық білім беру жүйесінде қолданылған аралас оқыту технологиясына ғалымдардың көзқарасы қарастырылған. Бұл жұмыс аралас оқытудың мәнін, оның болашағы мен мүмкіндіктерін талдауға арналған. Қазақстан да аралас оқытуды енгізудің озық тәжірибесін енгізуге ұмтылады және отандық білім беру контекстінде бұл әдістің мүмкіндіктері туралы өзіндік көзқарасын ұсынады. Бұл мақаланың мақсаты ретінде жалпы аралас оқытудың мәні, ерекшеліктері және болашағы туралы шетелдік сарапшылардың теориялық әзірлемелеріне шолу жасау болып табылады. Дереккөздердің негізгі бөлігі аралас оқыту бастамашылары қауымдастығын білдіретін американдық зерттеушілерге және білім беру жүйесін жаңғырту жағдайында осы бастаманы жүзеге асырушылар ретінде ресейлік сарапшыларға тиесілі. Сарапшылар аралас оқытудың жүйе құраушы сипаты мен оның оқытуға бағытталғанына назар аударады. Сарапшылардың пікірінше, білім беру жүйесінде аралас оқытуды дамыту мұғалімнің академиялық рөлін сапалы түрлендіруді, жалпы білім беру үдерісін әдістемелік қамтамасыз етуді және ұйымдастыруды көздейді. Сарапшылар аралас оқытудың табысты дамуы негізінен білім беру ортасының ресурстарына байланысты екенін мойындайды, олар тиісті цифрлық инфрақұрылыммен, мазмұнмен, IT қызметкерлерімен, оқытушылар мен студенттердің сандық құзыреттіліктерімен қамтамасыз етілуі тиіс. Алынған нәтижелер нақты жоғары білім беру бағдарламаларына қатысты аралас оқытудың теориялық негіздерін практикалық түсіну қажеттілігін көрсетеді.

**Түйін сөздер:** білім беру, гибридік, сандық, аралас оқыту, теориялық, әдістеме, модельдер, ресурстар, контекст.

*Копжасарова У.И.<sup>1</sup>, Жетписбаева Б.А.<sup>1</sup>, Изотова А.С.<sup>1\*</sup>  
<sup>1</sup> Карагандинский университет им.академика Е.А. Букетова  
г.Караганда, Казахстан*

## **ВНЕДРЕНИЕ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ**

### *Аннотация*

В статье рассматривается точка зрения ученых на технологию смешанного обучения, применяемого в системе американского и европейского образования в течение определенного периода времени. Данная работа посвящена анализу сущности смешанного обучения,

его перспектив и возможностей. Казахстан тоже стремится перенимать передовой опыт реализации смешанного обучения и предлагает своё видение возможностей этого метода в контексте отечественного образования. Целью данной статьи является рассмотрение теоретических разработок зарубежных специалистов о сущности, специфике и перспективах смешанного обучения в целом. Основной состав источников принадлежит американским исследователям, представляющим сообщество инициаторов смешанного обучения, и российским экспертам как реализаторам этой инициативы в условиях модернизации образовательной системы. Эксперты указывают на системообразующий характер смешанного обучения и его направленность на личностно-ориентированное обучение. По мнению специалистов, развитие смешанного обучения в системе образования предполагает качественную трансформацию академической роли преподавателя, методического обеспечения и организации образовательного процесса в целом. Эксперты признают, что успешное развитие смешанного обучения, зависит в основном от ресурсов образовательной среды, которые должны быть обеспечены соответствующей цифровой инфраструктурой, контентом, IT-персоналом, цифровыми компетенциями преподавателей и студентов. Полученные результаты свидетельствуют о необходимости практического осмысления теоретических основ смешанного обучения применительно к конкретным программам высшего образования.

**Ключевые слова:** образование, гибридное, цифровое, смешанное обучение, теоретическое, метод, модели, ресурсы, контекст.

**Main provisions.** Kazakhstan seeks ways to adopt the best practices in the implementation of blended learning and offer its own vision of this method possibilities in the context of domestic education. This process is still at the initial stage of the reflection, the results of which are presented in the research works on the development of the Kazakh education system. In this regard, an objective idea about the modern paradigm of the domestic education has developed, which has been integrated into international practice for thirty years and mastered to some extent the existing trends. It includes a development of the student-oriented learning model, the creation of an electronic ecosystem in universities, the formation of LMS content, the development of IT competencies among students and teachers, the introduction of distance technologies, etc. In our opinion, these are the basic conditions for the purposeful development of blended learning in Kazakhstan. The relevance of the problem of blended learning in Kazakhstan is related, first of all, to the necessity of identifying effective models in the context of resource conditions and prospects of the domestic education system development. In this regard, the purpose of this article is to identify the theoretical ideas of foreign experts about the nature, specifics and prospects of blended learning in general.

The new methodological strategy should be based on intervention tactics that will require the student to make more efforts to study problem based issues. There will be a narrowing of the pedagogical tasks of the teacher, who will be able to concentrate on the development of educational methods, the interpretation of student learning outcomes, the introduction of the group teaching method, and research work. New didactic functions will appear: for example, the forms of information presentation (text, sound, graphic, multimedia) will become more diverse, it will be possible to study the course content non-linearly, illustration modeling systems will be used and the degree of visibility of the material will be increased. It will allow the student to choose acceptable forms of learning activities. It will require the creation of the new tools for managing digital resources: for example, tools for creating and publishing educational content; for communication and feedback (Mirapolis, Vebinar.ru, Skype, Google chat, etc.); for collaboration (Google Docs, Word Online, etc.); for planning educational activities (electronic journal, organizer, etc.); for learning management (LMS).

**Introduction.** At the current period there is a growing interest of the expert community to the blended learning. There exist numerous attempts to theoretical comprehension this method used in the system of American and European education over the last 20 years. Available publications contain an analysis of the blended learning nature, discussions about its prospects and opportunities. The theoretical foundations made by the experts of the beginning of the XX century make it possible to develop various methodological models for training specialists at higher education system, which faces new challenges of the globalizing world.

In modern conditions, the role of e-learning is noticeably increasing, which over the past decades has been implementing through online learning technologies and distance education. The intensity of the development of these technologies was determined mainly by the strategic tasks of the globalized world, which went into total self-isolation in year 2019. Finding themselves in a difficult situation, universities were forced to strengthen the interaction between traditional and e-learning formats. Having long period experience of education informatization, the implementation of the principles of distance learning universities managed to organize the educational process by combining real-time mode, modern communication technologies and their own electronic resources. In fact, it has become a serious challenge for the entire education system, which during the two years of the pandemic tested the viability of the blended learning. The history of the blended learning began in the early 2000s in the American business community, which used this method in training the staff. The first attempts to comprehend the effectiveness of this method were the work of American researchers Bonk, Graham [1, p. 132], Harrison and Vaughan [2, p. 12], thanks to which blended learning began to be used in the public education system. Over the years of observation, there has been a scientific opinion that this method can compensate the shortcomings of traditional and e-learning when used in its pure form. This is evidenced by the growing popularity of blended learning over the past 16 years, which is successfully used today in educational institutions in the United States, Europe, and Southeast Asia. The educational community of these countries has sufficient experience in using this method, which since 2006 has become the subject of the scientific research. Among the countries of the post-Soviet space, Russian experts are actively studying blended learning, who offer their experience in implementing existing Blended Learning models [3, p. 23].

**Materials and methods.** The study of the theoretical concepts of the blended learning is carried out on the materials of scientific and methodological works of foreign researchers in the 2000-2010s [4, p. 5]. Plenty of the sources belong to American researchers representing the community of initiators of the blended learning, and Russian experts as the implementers of this initiative in the context of the modernization of the educational system. The object of the study in the research works is the nature of blended learning; an expert assessment of its advantages, limitations and prospects of this method are also given; the conditions for its successful development are determined. To achieve the goal, we used a set of the research methods, including comparative analysis, synthesis, and inductive generalization.

**Results.** There is a common treatment of experts' views in understanding the blended learning essence, which has a hybrid nature, combines traditional and electronic formats. Using various conceptual markers from method to technology, experts recognize the system-forming nature of blended learning. A student-centered approach is noted as a defining feature. The goal set of the blended learning method is associated with the development of the self-learning student's skills, self-organization, information search culture. According to experts, the development of blended learning in the education system will entail a qualitative transformation of the academic role of the teacher, policy in the field of methodological support and organization of the educational process as a whole. Experts consider that the successful development of blended learning mostly depends on the resource conditions in an educational institution, which must be provided with appropriate digital infrastructure, content, and IT personnel. Among the new competencies of staff should be

the skills of modeling the process of blended learning, which is presented in the scientific literature in at least six versions.

A comparative analysis of publications indicates a positive attitude of the expert community towards blended learning, which is defined as promising and timely in the context of social trends and demands of the digital society. There is an obvious need up to the time for practical understanding of the theoretical foundations of the blended learning in the context of the specific educational programs of higher education.

**Discussion.** It is known that the idea of blended learning does not have a specific authorship, so its development was rather chaotic, due to the desire to change established teaching methods. This circumstance has complicated the theoretical understanding of the specifics of blended learning and its clear definition in the scientific literature. The analysis carried out in this regard shows that foreign experts consider blended learning as an academic combination of two formats: full-time and electronic. So, according to the definition of experts E. Rosetta and R. Frasi, blended learning combines formal and non-formal learning, i.e. face-to-face and online communication [5, p. 7]. Other experts, sharing this interpretation, clarify it with the concept of "information technology [6, p. 22], which is actively used for educational purposes. Having common view in the idea on the hybrid nature of blended learning, experts treat its methodological status in different ways. According to our observations, at least 6 terms traditional for pedagogical science are used: method, educational approach, technology, educational program, a form of organization of the educational process, training system. Some experts use alternative terms such as "combined instruction", "hybrid learning", "web-enhanced instruction", "integrated learning". Obviously, this expresses the desire of the experts to present the blended learning process in different ways, which is gaining popularity in the educational environment and is constantly comprehended by the expert community. For example, expert P. Valitan calls blended learning a combination of educational content delivery methods and knowledge management techniques [7, p. 4]. Despite the difference in terminological preferences, most of the experts have the same view point in defining of the purpose of blended learning, which is aimed at strengthening the student-centered vector of educational activity. Thus, according to American experts B. Greenberg and R. Schwartz, the idea of blended learning is to teach taking into account the individual characteristics of each student [8, p. 8]. Russian experts E.G. Pyanykh, Yu.P. Nemchaninova believe that the technology of blended learning is aimed at developing in students the skill of planning and organizing their educational activities with a focus on the final result [9, p. 257]. The idea that students in the course of blended learning are taught to make conscious choice and take responsibility for the final result are emphasized in many publications. The role of self-learning is big. The given approach to the goal determines the experts' treatment to the blended learning benefits. Here, as in the case of its interpretation, various possibilities of this method are highlighted. Some researches treat them as student's independent management of his "educational route" [10, p. 644], others consider them as a "synergetic technology that allows person more effectively use the advantages of full-time and e-learning, neglect level or mutually compensate the shortcomings of each of them" [11, p. 416]. American and European experts pay great attention to the possibilities of self-observation, self-assessment and self-regulation of learning, thanks to which the student monitors his own actions, evaluates his own success and reacts to his own learning outcomes. At the same time, the student can manage the learning process by applying strategies known to him, such as, meta-cognition, timing, critical thinking, distribution of forces. According to expert J. Reay, this list will be enriched as the blended learning method is studied [12, p. 32]. A number of experts highlight a whole range of the advantages, including a reduction of the student's classroom load, an increase in an individual approach to learning, the development of students' cognitive abilities and emotional intelligence, regulation of the pace of mastering the material, freedom to choose the time of study, and a single platform for managing the process. Some experts, such as H. Singh and K. Reed, believe that blended learning allows you to optimize learning outcomes and learning costs [13, p. 11]. Experts

agree that the development of blended learning requires following certain conditions. First of all, it is information and communication infrastructure, digital ecosystem, electronic educational content. Students and teachers should have developed IT competencies to effectively use these resources. Administrative services should reconsider the principles of planning the educational process with an emphasis on its individualization and hybridity. Additional efforts will be required to master such teaching methods as case-method, game, demonstration, inversion (contradiction), group work, search method, immersion in task, problem based project, programmed (guaranteed result), free associations, heuristic conversation according to Socrates, empathy (personal analogy). In addition, the teacher will have to change the role of the leader of the learning process and become an assistant who understands the individual needs of the student well. At the moment the main tasks of the teacher are to form the student's skills of self-study, collaboration, virtual communication for educational purposes. A comparative analysis of specialized literature allows us to note the unity of experts in the opinion about the transformation of the usual educational and methodological activities of a teacher in the blended learning conditions, so the rejection of study groups with a stable composition of students will become inevitable. They will vary depending on the level of preparedness, cognitive abilities. It will be necessary to move away from the traditional principle of transferring educational information in the format of a monologue and ready-made solutions. Much attention of experts is concentrated on the reformatting of the educational process in blended learning. The hybridity and compensatory nature of this method will require alternating in time traditional and e-learning formats. According to Russian experts, it will look in the following way:

1	2	3	4	5
Traditional format	Traditional format	Electronic format	Electronic format	Traditional format
Instruction period	Orienting period	Demonstrational period	Consolidating period	Final period
Organizational issues	Introductory lectures, setting tasks, assignments	Analysis of visual material and specific situations	Completing tasks, developing skills	Discussion of the results, control, summing up
With the teacher's participation		Student's independent work		With the teacher's participation

The resources availability, methodologically trained teachers will allow developing a regulatory framework and defining a blended learning model. In the expert literature, there are different ideas about the organizational and methodological boundaries of the blended learning. The analysis performed, shows that in most cases very similar models are distinguished, despite the difference in their names [14, p.15]. Having studied various typologies proposed by experts, we follow the model range, given below:

№	Model	Description
1	Face-to-face model	The main part of the curriculum is mastered in a traditional format using electronic resources as auxiliary
2	Rotation model	There is an alternation of training formats in the ratio of 50% / 50%. The student chooses the mode of work independently.
3	Flex model	The main part of the curriculum is mastered in the format of e-learning, independently.
4	Online Lab model	The basic part of the classes takes place in a regular classroom, for separate classes all students move to special IT rooms, where they work individually on the assignment in the online environment.
5	Flipped classroom	New material is mastered by students on their own with the involvement

		of recommended Internet sources and other electronic resources. Discussion of the studied, conversation with students, group work takes place in a traditional format with the participation of a teacher. The recommended ratio of classroom and electronic classes is 50%/50%.
6	Online driver model	Contact training in small groups begins with the participation of a teacher, continues independently using electronic resources, IT, platforms

Many experts, referring to practice, recommend combining these models even within the same training course. It is recognized that the factors determining the choice of model or their combination are the nature of viewpoint, the content of the expected learning outcomes, the level of complexity of the topic being studied [15, p. 329]. The content of modern publications testifies to the academic optimism of the experts, regarding the prospects for blended learning. As a rule, social trends are the reason, associated with the development of the digital society, the demand for the principle of "lifelong learning", and the popularity of online learning.

**Conclusion.** Blended learning is the subject of special study. As a result, a scientific understanding of the nature of blended learning, the conditions and prospects for its development has been developed. At this stage of theoretical understanding, it is possible to develop methodological tools for training specialists of a specific profile. Blended learning method have been used in English language teaching in Kazakhstan to provide students with a more personalized and engaging learning experience, and to help address some of the challenges facing the education system in the country. By incorporating a variety of blended learning methods and approaches, teachers are able to cater to the needs and preferences of different learners, while also promoting the development of digital literacy and technological skills. While there are some challenges that need to be addressed, the benefits of blended learning are clear, and it has the potential to transform the way education is delivered and experienced in Kazakhstan. With continued investment in ICT infrastructure and teacher training programs, blended learning can help to create a more flexible, personalized, and effective learning environment for students in Kazakhstan. We offer developing an educational and methodological base for each specialty, improving students' IT competence, equipping classrooms with modern technology, organizing free access to sites and platforms, increasing student self-study hours, improving the quality of the internet. Successful implementation of blended learning can improve the competitiveness of a modern specialist, enhance the quality of education, and expand the number of students through the use of an accessible electronic environment and flexible learning conditions, including those with disabilities and foreign citizens.

In conclusion, it should be noted that the opinions of experts agree that the development of blended learning in foreign language classes requires certain conditions to be met. First of all, it is information and communication infrastructure, digital ecosystem, modern electronic educational content. Students and teachers should have developed IT competencies to effectively use these resources. The administrative services of universities should reconsider the principles of planning the educational process with an emphasis on its individualization and hybridity. Additional efforts will be required to master such teaching methods as case-method, game, demonstration, inversion (contradiction), group, search, immersion in the task, problematic, project, programmed (guaranteed result), free associations. In addition, the teacher will have to change the role of the leader of the learning process and become an assistant who understands the individual needs of the student. Now the main tasks of the teacher are to form the student's skills of self-study, collaboration, virtual communication for educational purposes. As technology continues to advance, it becomes important for foreign language teachers to stay up-to-date and proficient in using IT technologies.

References:

1. Curtis J. Bonk, Charles R. Graham. *The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs: handbook* / Curtis J. Bonk, Charles R. Graham. - San Francisco, CA: John Wiley and Sons, 2006. – P. 132–133
2. D. Randy Garrison, Norman D. Vaughan. *Blended Learning in Higher Education-Framework, Principles, and Guidelines: handbook* / D. Randy Garrison, Norman D. Vaughan. - San Francisco, CA: The Jossey-Bass Company Wiley Imprint, 2006. – P. 12–13
3. 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. Режим доступа: <https://www.disscat.com/content/teoretiko-pragmaticheskie-osnovy-ispolzovaniya-formy-smeshannogo-obucheniya-inostrannomu-ang/>
4. Watson J., Murin A. *A History of K-12 Online and Blended Instruction in the United States. Handbook of Research on K-12 Online and Blended Learning: handbook* / J. Watson, A. Murin. – Pittsburg: ETC Press Publ., 2014. – P. 5-6
5. Friesen N. *Report: Defining Blended Learning.* – 2012. – P. 7-9. [Electronic resource] URL: [https://www.normfriesen.info/papers/Defining\\_Blended\\_Learning\\_NF.pdf/](https://www.normfriesen.info/papers/Defining_Blended_Learning_NF.pdf/) (date of access: 20.01.2022)
6. Rosett A., Vaughan F. *Blended learning: handbook* / A. Rosett, F. Vaughan – Brighton: CEO Epic Group plc, 2003. — P. 22-24
7. Valiathan P. *Blended Learning Models :Learning circuits ASTD’s Source of E-learning.- American Society for Training & Development.* – 2002. – P. 4-6. [Electronic resource] URL: [http://https://www.academia.edu/17903067/Blended\\_Learning/](http://https://www.academia.edu/17903067/Blended_Learning/) (date of access: 19.01.2022)
8. Greenberg B. *Blended Learning: Personalizing Education for Students: online course* / B. Greenberg, R. Schwartz, M. Horn. – 2020. - P. 8-9. [Electronic resource] URL: <https://goo.gl/7ZneuO/> (date of access: 29.11.2021)
9. Пьяных Е. Г., Немчианова Ю. П. Смешанное обучение как эффективная форма работы с магистрами в области естественно-научного образования // Вестник Томского государственного педагогического университета – 2012. – № 7. – С.257–260
10. Карпачева К. В. Использование смешанного обучения в процессе обучения профессиональному иностранному языку студентов инженерного профиля / К. В. Карпачева, Н.В. Демьяненко // Молодой ученый. Сер. Педагогика – 2015. – № 13 (93). – С. 644-646
11. Полат Е. С., Бухаркина М. Ю., Моисеева М. В. *Теория и практика дистанционного обучения: Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений/ Е. С. Полат.* — М.: Издательский центр Академия, 2004. — 416 с
12. Reay J. *Blended learning — a fusion for the future* // *Knowledge Management Review*, 2001. - P. 32-34.
13. Singh H., Reed Ch. A. *White Paper: Achieving Success with Blended Learning* // *American Society for Training & Development.* - 2001. - P. 11-14
14. Hanson, K., S., Clem, F., A.: *Chapter 10: To blend or Not to Blend*, In C. J. Bonk, C. R. Graham (eds.). *Handbook of blended learning: Global Perspectives, local designs.* Pfeiffer Publishing, San Francisco, CA, 2006. – P.15-16
15. Hammond, M.: *Book Reviews: G.Salmon E-moderating: The Key to Teaching and Learning Online (second ed.), Computers & Education*, 48, 2007. - P. 329-333

References:

1. Curtis J. Bonk, Charles R. Graham. *The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs: handbook* / Curtis J. Bonk, Charles R. Graham. - San Francisco, CA: John Wiley and Sons, 2006. – P. 132–133
2. D. Randy Garrison, Norman D. Vaughan. *Blended Learning in Higher Education-Framework, Principles, and Guidelines: handbook* / D. Randy Garrison, Norman D. Vaughan. - San Francisco, CA: The Jossey-Bass Company Wiley Imprint, 2006. – P. 12–13
3. 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.* – М., 2012. – 23 s. [Elektronnyj resurs] URL: [:https://www.disscat.com/content/teoretiko-pragmaticheskie-osnovy-ispolzovaniya-formy-smeshannogo-obucheniya-inostrannomu-ang/](https://www.disscat.com/content/teoretiko-pragmaticheskie-osnovy-ispolzovaniya-formy-smeshannogo-obucheniya-inostrannomu-ang/) (data obrashcheniya 13.04.2023)



4. Watson J., Murin A. *A History of K-12 Online and Blended Instruction in the United States. Handbook of Research on K-12 Online and Blended Learning: handbook / J. Watson, A. Murin. – Pittsburg: ETC Press Publ., 2014. – P. 5-6*
5. Friesen N. *Report: Defining Blended Learning. – 2012. – P. 7-9. [Electronic resource] URL: [https://www.normfriesen.info/papers/Defining\\_Blended\\_Learning\\_NF.pdf](https://www.normfriesen.info/papers/Defining_Blended_Learning_NF.pdf) // (date of access: 20.01.2022)*
6. Rosett A., Vaughan F. *Blended learning: handbook / A. Rosett, F. Vaughan – Brighton: CEO Epic Group plc, 2003. – P. 22-24*
7. Valiathan P. *Blended Learning Models :Learning circuits ASTD’s Source of E-learning.- American Society for Training &Development. – 2002. – P. 4-6. [Electronic resource] URL: [http://https://www.academia.edu/17903067/Blended\\_Learning/](http://https://www.academia.edu/17903067/Blended_Learning/) // (date of access: 19.01.2022)*
8. Greenberg B. *Blended Learning: Personalizing Education for Students: online course / B. Greenberg, R. Schwartz, M. Horn. – 2020. - P. 8-9. [Electronic resource]URL: <https://goo.gl/7ZneuO/> // (date of access: 29.11.2021)*
9. P’yanyh E.G., Nemchaninova Yu.P. *Smeshannoe obuchenie kak effektivnaya forma raboty s magistrami v oblasti estestvenno-nauchnogo obrazovaniya (Blended Learning as an Effective Form of Working with Masters in Science Education) //Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – 2012. – № 7. – S.257–260*
10. Karpacheva, K.V. *Ispol’zovanie smeshannogo obucheniya v processe obucheniya professional’nomu inostrannomu yazyku studentov inzhenernogo profilya / K.V. Karpacheva, N.V. Dem’yanenko //Molodoj uchenyj. Ser. Pedagogika – 2015. – № 13 (93). – S. 644-646*
11. Polat E.S., Buharkina M.Yu., Moiseeva M. V. *Teoriya i praktika distancionnogo obucheniya: Uchebnoe posobie dlya studentov vysshih pedagogicheskikh uchebnyh zavedenij/ E.S. Polat. – M.: Izdatel’skij centr Akademiya, 2004. – 416 s*
12. Reay J. *Blended learning — a fusion for the future //Knowledge Management Review, 2001. - P. 32-34.*
13. Singh H., Reed Ch.A. *White Paper: Achieving Success with Blended Learning //American Society for Training & Development. – 2001. – P. 11-14*
14. Hanson, K., S., Clem, F., A.: *Chapter 10: To blend or Not to Blend, In C.J. Bonk, C.R. Graham (eds.). Handbook of blended learning: Global Perspectives, local designs. Pfeiffer Publishing, San Francisco, CA, 2006. – P.15-16*
15. Hammond, M.: *Book Reviews: G.Salmon E-moderating: The Key to Teaching and Learning Online (second ed.), Computers & Education, 48, 2007. - P. 329-333*

**МРНТИ 14.35.07**  
**УДК 378.4**

<https://doi.org/10.51889/2959-5762.2023.79.3.003>

Берикханова А.Е.,\*<sup>1</sup> Сапарғалиева Б.О.,<sup>1</sup> Сарсенбаева Л.О.,<sup>2</sup> Асилбаева Ф.Б.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> *Казахский национальный педагогический университет имени Абая,  
г. Алматы, Казахстан*

<sup>2</sup> *Алматинский филиал Санкт-Петербургского гуманитарного  
университета профсоюзов  
г. Алматы, Казахстан*

## **АНАЛИЗ МИРОВЫХ ПРАКТИК ВНЕДРЕНИЯ ACTION RESEARCH В СИСТЕМУ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

### *Аннотация*

В статье представлен анализ лучших мировых практик внедрения Action Research (AR) в образование разных стран мира на примере США, Японии, Великобритании, Финляндии, Австралии, России, Казахстана и др. Раскрывается история возникновения метода «Action Research», вклад ученых Kurt Lewin, John Dewey, John Collier, Stephen Corey, Lawrence Stenhouse, W.Carr, S.Kemmis, J.Whitehead, Walter R. Borg и др. Показана специфика содержания и форм внедрения подхода в разных странах. Рассмотрены возможности разви-

тия научно-исследовательской и творческой активности педагогов на основе подхода исследования в действии. Раскрываются преимущества, потенциальные возможности, особенности, различные подходы и методики исследования в действии.

Авторы также цитируют в данной статье руководящие принципы исследовательской деятельности, известные как единство исследований и практики в рамках неформального метода "Action Research", синергия усилий через командную работу и сотрудничество, единство исследований и практики, синергия усилий через командную работу и сотрудничество. Также показана роль рефлексии при осуществлении исследования в деятельности. Обосновывается возможность практического применения исследования (AR) для повышения результативности профессиональной деятельности педагога, образовательной деятельности обучающихся, улучшения качества общего образования.

**Ключевые слова:** исследовательская активность, action research, неформальный метод, Lesson study, рефлексивная практика, педагог-исследователь, коллаборация, синергия.

А.Е. Берикханова\*<sup>1</sup>, Б.О. Сапарғалиева<sup>1</sup>, Л.О. Сарсенбаева<sup>2</sup>, Ф.Б. Асилбаева<sup>1</sup>  
<sup>1</sup>Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы қ., Қазақстан  
<sup>2</sup>Санкт-Петербург кәсіподақтар гуманитарлық университетінің Алматы филиалы, Алматы қ., Қазақстан

## ANALYSIS OF GLOBAL PRACTICES OF IMPLEMENTING ACTION RESEARCH IN THE HIGHER EDUCATION SYSTEM

### Аннотация

Мақалада АҚШ, Жапония, Ұлыбритания, Финляндия, Австралия, Ресей, Қазақстан және т.б. мысалында әлемнің әртүрлі елдерінің білім алуына Action Research (AR) енгізудің үздік әлемдік тәжірибелеріне талдау ұсынылған. "Action Research" әдісінің пайда болу тарихы, Kurt Lewin, John Dewey, John Collier, Stephen Corey, Lawrence Stenhouse ғалымдарының қосқан үлесі ашылады, W.Carr, S.Kemmis, J.Whitehead, Walter R.Borg және т.б. әртүрлі елдерде тәсілді енгізудің мазмұны мен формаларының ерекшелігі көрсетілген. Іс-әрекеттегі зерттеу тәсілі негізінде педагогтердің ғылыми-зерттеу және шығармашылық белсенділігін дамыту мүмкіндіктері қарастырылды. Іс-әрекеттегі зерттеудің артықшылықтары, әлеуетті мүмкіндіктері, ерекшеліктері, әртүрлі тәсілдері мен әдістері ашылады.

Сондай-ақ, авторлар берілген мақалада "Action Research" бейресми әдісі шеңберінде зерттеу мен практиканың бірлігі, топтық жұмыс пен ынтымақтастық арқылы күш-жігердің синергиясы, зерттеу мен практиканың бірлігі, топтық жұмыс пен ынтымақтастық арқылы күш-жігердің синергиясы деп аталатын зерттеу қызметінің жетекші принциптерін келтіреді. Зерттеуді іс-әрекетте жүзеге асыру барысында рефлексияның рөлі де көрсетілген. Педагогтің кәсіби қызметінің, білім алушылардың білім беру қызметінің нәтижелілігін арттыру, жалпы білім беру сапасын жақсарту үшін зерттеуді іс жүзінде (AR) қолдану мүмкіндігі негізделеді.

**Түйін сөздер:** зерттеу белсенділігі, action research, бейресми әдіс, Lesson study, рефлексиялық тәжірибе, педагог-зерттеуші, ынтымақтастық, синергия.

Berikhanova A.<sup>1</sup>, Sapargalieva B.<sup>1</sup>, Sarsenbayeva L.<sup>2</sup>, Assilbayeva F.<sup>1</sup>  
<sup>1</sup>Abay Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan  
<sup>2</sup>Almaty branch of St. Petersburg Humanitarian University of Trade Unions, Almaty, Kazakhstan

## ЖОҒАРЫ БІЛІМ БЕРУ ЖҮЙЕСІНЕ ACTION RESEARCH-ТІ ЕНГІЗУДІҢ ӘЛЕМДІК ТӘЖІРИБЕЛЕРІН ТАЛДАУ

### Abstract

The article presents an analysis of the world's best practices of implementing Action Research (AR) in education in different countries of the world on the example of the USA, Japan, Great Britain, Finland, Australia, Russia, Kazakhstan, etc. The article reveals the history of the "Action Research" method, the contribution of scientists Kurt Lewin, John Dewey, John Collier, Stephen Corey, Lawrence Stenhouse, W. Carr, S. Kemmis, J. Whitehead, Walter R. Borg, etc. The specifics

of the content and forms of implementation of the approach in different countries are shown. The possibilities of the development of research and creative activity of teachers based on the approach of research in action are considered. The advantages, potential opportunities, features, various approaches and methods of research in action are revealed.

The authors also cite in this article the guiding principles of research activity, known as the unity of research and practice within the informal method of "Action Research", synergy of efforts through teamwork and cooperation, unity of research and practice, synergy of efforts through teamwork and cooperation. The role of reflection in the implementation of research in the activity is also shown. The possibility of practical application of the research (AR) to improve the effectiveness of the professional activity of the teacher, the educational activities of students, improving the quality of general education is substantiated.

**Keywords:** research activity, action research, informal method, Lesson study, reflexive practice, teacher-researcher, collaboration, synergy.

**Основные положения.** *Исследовательская деятельность* современного педагога как последовательный, практический, интерактивный процесс, направленный на решение исследовательских вопросов, возникающих в ходе реальной преподавательской практики, повышение качества образования в целом.

*«Action Research»* - признанный в современном мировом образовательном пространстве неформальный метод систематического, рефлексивного, аналитического исследования, нацеленный на выявление проблемных вопросов в профессиональной практике и своевременного реагирования на них, внесения необходимых корректив непосредственно в ходе образовательного процесса.

*Возникновение предпосылок «Action Research»* в начале XX-го века, в ответ на запрос на педагогов, осуществляющих свою деятельность на научной основе, реализующих интеллектуальный и творческий потенциал за счет исследований собственной практики.

Вклад в развитие «Action Research» Kurt Lewin, John Dewey, John Collier, Stephen Corey, Lawrence Stenhouse, W. Carr, S. Kemmis, J. Whitehead, Walter R. Borg.

*Развитие «Action Research»* в США. Японии, Великобритании, Канаде, Австралии, Финляндии, России, Казахстане.

*Ведущие принципы «Action Research»:* единство исследования и практики обучения; коллаборация, синергия и командная работа практиков-исследователей.

*Педагогическая рефлексия* педагога-исследователя как анализ и осознание педагогом собственной практической деятельности с целью ее анализа и корректировки, самосовершенствования и саморазвития.

**Введение.** В современном мире повышается наукоемкость образования, что обусловлено необходимостью интеграции научно обоснованных исследовательских методов в образовательный процесс с целью повышения качества подготовки будущих специалистов. В результате за последние годы существенно вырос объем научных исследований на всех уровнях образовательной системы. Соответственно, меняется позиция педагога, которому отведена ведущая роль в воспроизводстве академических знаний, выполнение которой возможно лишь при условии саморазвития на основе исследований своей профессиональной практики, реализации творческого подхода, рефлексии, внесения инноваций в педагогическую деятельность.

Исследовательская деятельность современного педагога представляет собой последовательный, практический, интерактивный процесс, сочетающий в себе компоненты, основанные на действиях, направленных на решение исследовательских вопросов, возникающих в ходе реальной преподавательской практики. Проявляемая в ходе этой деятельности исследовательская активность педагога приводит к совершенствованию его профессиональной деятельности.

В современном мировом образовательном пространстве одним из подходов, способствующих актуализации у педагогов-практиков исследовательского потенциала, признан «Action Research» или «исследование в действии». Исследование в действии является уникальным неформальным методом систематических аналитических и рефлексивных исследований, проводимых преподавателями для обнаружения проблемных вопросов в своей профессиональной практике и своевременного реагирования на них, внесения необходимых корректив. Данный подход предоставляет возможность преподавателям не только решать возникающие академические вопросы, но и повышать организационную и исследовательскую культуру всех субъектов организаций образования.

Action Research (исследование в действии) является эффективным и малозатратным методом, позволяющим создавать благоприятную творческую среду для всех заинтересованных сторон – обучающихся, преподавателей, учителей и тренеров организаций образования за счет актуализации внутренних ресурсов образовательного процесса.

«Action Research» можно представить как процесс систематической оценки и анализа повседневной деятельности педагога, как современную рефлексивную форму преподавания. Исследование в действии подразумевает проведение критического анализа и рефлексии педагогами собственного преподавания, и на основе полученных данных совершенствование своей практики. Кроме личного профессионального развития, реализация исследований в действии предполагает обмен опытом с другими преподавателями, объединенными в команду для разработки подходов и методик, позволяющих совершенствовать образовательный процесс.

**Материалы и методы.** В рамках исследовательского проекта были использованы методы: теоретический анализ научной литературы по проблеме исследования; анализ нормативных документов; моделирование; анализ и обобщение педагогического опыта; опросные методы (анкетирование, фокус-группа); наблюдение; количественный и качественный анализ эмпирических данных, методы математической статистики (корреляционный и факторный анализ). В данной статье приведены промежуточные результаты исследовательского проекта, полученные на основе анализа и обобщения мирового опыта внедрения неформального метода исследований Action Research в образовательную практику.

**Результаты и обсуждение.** Результаты международного исследования, проведенного Организацией экономического сотрудничества и развития (ОСЭР) в области обучения и преподавания – TALIS (*Teaching and learning international survey*) показали, что современные преподаватели ценят собственные исследования и внедряемые авторские разработки и рассматривают их в качестве основы для эффективного преподавания и передачи передового педагогического опыта на уровне школы, вуза и других образовательных организаций [1, с. 6]. Все больше преподавателей проявляют исследовательскую активность, интегрируя науку и практику в своей профессиональной деятельности.

Исторические корни исследования в действии в образовании восходят к началу XX-го века, когда передовые учителя и ученые впервые раскрыли роль практических исследовательских действий педагогов, позволяющих выстраивать свою преподавательскую деятельность на научной основе и в значительной степени повысить ее интеллектуальный потенциал за счет исследований собственной практики.

Происхождение категории «исследование в действии» в науке часто связывают с именем немецко-американского социального психолога Курта Левина (Kurt Lewin), который впервые применил данный термин. Ученый охарактеризовал исследование в действии как циклический процесс, включающий поэтапное планирование, действие и оценивание конечного результата действия [2, с.4]. К. Левиным также были разработаны методологические основы исследования в действии, как следствия социальных изменений и процессов групповой динамики [2, с.5]. Суть исследования в действии заключается в решении конкретных проблем в реальных условиях и стремлении применить весь багаж научных

знаний на практике. Самой важной идеей такого динамического подхода можно назвать анализ подлинных актуальных условий и трансформацию действий группы в сторону улучшения. Исследование в действии рассматривалось К. Левиным как один из методов решения социальных задач. Ученый утверждал, что исследования в действии необходимо проводить при участии социальных групп, так как они относятся к феноменам, подвергаемым изменениям и характеризующимся групповой динамикой. Левин отмечал, что для трансформации социальной практики исследователям необходимо привлекать на всех этапах исследования специалистов-практиков, действующих в подлинных обстоятельствах [2, с. 6].

В США в 30-е годы XX века проблема исследований в действии активно изучается Джоном Дьюи (John Dewey). Дж. Дьюи исследовал основные позиции педагогов того времени в отношении развития образования и подверг критике разделение знаний и действий. Ученый подчеркивал, что преподавателям нужно апробировать собственные идеи в ходе своей работы и воплощать теоретические знания в реальную жизнь. Дьюи призывал педагогов использовать рефлексивный метод преподавания и выделять собственные педагогические взгляды, опираясь на синтез знаний и исследований своей практики [2, с.6].

В это же время Джон Коллиер (John Collier) вводит термин «исследование действия» на основе исследований общинных образований индейских резерваций [2, с.6].

В 50-е годы Стефен Кори (Stephen Corey) внедряет Action Research в образовательный процесс педагогического колледжа, непосредственно привлекая к этому процессу учителей, учащихся и родителей. Ученый-практик был убежден в том, что трансформация в образовании не произойдет до тех пор, пока педагоги-практики не станут вовлекаться для разработки образовательных программ и методологии обучения, базируясь на эксперименте в ходе своей профессиональной практики. По его мнению, легче изменить свое преподавание на основании собственных открытий, чем опираться на чей-то опыт, описанный в книгах. Однако, согласно принятому в то время подходу в образовании по принципу управления «сверху вниз», учителей рассматривали лишь как проводников учебных программ, разработанных экспертами. Сами учителя не рассматривались как инициаторы внесения изменений в практику образования, поэтому и исследование в действии не считалось актуальным на тот момент [3, с 95].

Технология исследования урока, появившаяся в середине 60-х годов XX-го века в Японии, доказала свою эффективность и впоследствии была успешно использована в других странах как эффективный подход к улучшению качества обучения. Данная технология способствует росту профессионального мастерства учителя без отрыва от образовательного процесса школы. Основными элементами данной технологии являются:

- 1) выявление проблемы;
- 2) совместное планирование урока группой учителей с учетом поставленной проблемы;
- 3) проведение урока одним из учителей при активном наблюдении за учебным процессом всеми остальными членами группы;
- 4) проведение интервью с учащимися;
- 5) коллективное обсуждение урока и интервью с группой.

При необходимости дополнительно осуществляются следующие этапы:

- 6) корректировка группой первоначального плана урока с учетом итогов обсуждения;
- 7) повторное проведение урока одним из учителей группы;
- 8) повторное обсуждение урока.

В 70-х годах XX-го века британский ученый Лоуренс Стенхаус (Lawrence Stenhouse) ввел термин «практикующий исследователь» для характеристики педагогов, занимающихся исследованием в действии для совершенствования преподаваемых дисциплин. Принципиально важным ученый считал повышение статуса педагога не просто как реализующего учебные программы, а как педагога-практика, принимающего активное участие в качестве исследователя, внедряющего инновации и осуществляющего модификации программ и

методов преподавания. Л. Стенхаус привлекал педагогов к исследованию на основе систематического самоанализа и анализа своих уроков вместе с учащимися и коллегами [4].

Исследования Л. Стенхауса получили широкое распространение и уже в 80-х годах XX-го века возросла популярность исследований в действии в США, Канаде, Новой Зеландии, Австралии и др. В США возникло движение за расширение возможностей и прав педагогов, а исследователей-практиков нового поколения стали называть «учителями-профессионалами». Таким образом подчеркивалась их научно-исследовательская направленность, лидерские позиции в образовании, вовлеченность в рефлексивную практику и способность принимать ответственность за решения, непосредственно касающиеся их профессиональной деятельности.

В 80-е годы прошлого века W. Carr, S. Kemmis на основе практико-ориентированного подхода описывали исследование в действии как взаимодействие трех аспектов: улучшение практики; улучшение понимания практики; улучшение ситуации, в которой находится практика. Однако ученые отмечали, что фокус только на одном аспекте в любом случае привлечет внимание к другим, так как невозможно улучшить практику преподавания без понимания динамического ее изменения как целостного процесса [5].

J.Whitehead выделил несколько этапов, которых следует придерживаться при проведении исследовании в действии:

1) выделить проблему, на основе которой можно сформулировать исследовательский вопрос;

2) определить ожидаемый результат;

3) сформировать план действий, направленный на решение поставленных задач;

4) оценить свой результат;

5) провести анализ действий по достижению результата, проблем, возникших на пути своего исследования [6].

В Великобритании в 90-е годы XX-го века появилось движение «Учитель как исследователь», которое способствовало распространению Action Research как качественного прикладного неформального метода. Представителями этого движения являются B.Cunningham, N.K. Denzin, Y.S. Lincoln, C.Glesne, A. Peshkin, D.W. Stewart, и P.N. Shamdasani [7-10].

Рассмотрим исследование в действии по Вальтеру Боргу (Walter R. Borg). Ученый отмечал, что такого типа исследования нацелены на вовлечение педагогов на решение проблем, появляющихся в процессе проведения своего урока и предполагающее анализ своей личной практики и собственного опыта. Если педагог принимает решение о проведении исследования в действии, то его деятельность должна осуществляться поэтапно: определение проблемы; сбор данных; анализ данных; изменение деятельности, основанное на полученных данных; рефлексия. В качестве рисков внедрения исследования в действии В. Борг указывает на вероятность не критичной самооценки своей профессиональной деятельности, а также формальный характер оценки. В связи с этим важно, чтобы педагог обладал критическим мышлением, умел поставить под сомнение собственные убеждения, ценности и предположения относительно своей деятельности. Другим не менее важным аспектом, по мнению В. Борга, является привлечение к исследованию обучающихся через осмысление изучаемого предмета и анализ степени его усвоения, что позволит на основе обратной связи выявить пробелы и успехи, а также разработать рекомендации по работе с обучающимися для своих коллег-педагогов. Концептуальным основанием исследования в действии является повышение эффективности образования на основе усиления ответственности всех субъектов образовательного процесса за поиск и исследование проблем как самостоятельно, так и в коллаборации друг с другом [11].

В Канаде создаются профессиональные сообщества, объединяющие всех педагогов, внедряющих Action Research. Доктор Judith M. Newman признана популяризи-

тором данного подхода, считая его значимым средством усовершенствования педагогической деятельности [12].

В университетах Австралии и Новой Зеландии применяется метод исследования совместных действий – Participatory action research (PAR), который близок по целям и направленности Action Research. К. Seymour-Rolls и I. Hughes видят суть метода в осуществлении коллективного группового саморефлексивного исследования с дальнейшей реконструкцией педагогического процесса [13]. Ian Hughes предлагает в качестве инструментов применять исследовательский дневник, интервью и фокус-группы. R. Hatten, D. Knapp, R. Salonga представляют исследование в действии (AR) в виде спирали, разворачивающейся на основе реализации таких этапов, как разработка плана по повышению уровня деятельности; осуществление плана; наблюдение за деятельностью и ее оценка; групповая рефлексия [14].

Финляндия относится к странам, где Action Research активно интегрируется в образовательное пространство, обеспечивая значительные успехи всей системы образования. Данный подход начал развиваться в стране в с конца 70-х годов XX-го в виде организационных и свободных исследований, экспериментальных исследований социального действия, «исследований вмешательства». Huuhtanen, Kauppinen, Lahtonen, Hekkinen главным условием реализации данного подхода считают тесное взаимодействие членов целевой группы в решении выявленной проблемы. M. Palmu отмечает, что наиболее признанными среди финских исследователей оказались модели: социально-психологические (K. Levin), модель TQM, модели европейских и финских ученых S. Kemmis, R. F. Chisholm, M. Elden, B. Gustavsen, C. Argyris, E. Schein, E. Gummesson, U. Suojanen, H. L. T. Heikkineni др. M. Palmu отмечает главные характеристики Action Research: нацеленность на результат в виде повышения осознанности деятельности, усиление профессионального контроля качества, развитие плюрализма и демократических отношений, ориентированность на практику, видение проблемы как неотъемлемой части изменений, создание междисциплинарной группы профессионалов и др. [15].

Внедрение исследований в действии как методологической и методической основы лучших практик преподавания способствовало созданию множества международных организаций и агентств, объединяющих академических и практических работников организаций образования, таких, как AERA (American Education Research Association) и Claremont Lincoln (США), CARN (Великобритания), CCAR (Швеция), CLAYSS (Аргентина), и CARPED и PRIA (Индия). Стали открываться институты, лаборатории, ассоциации, консультативные и тренинговые центры по интеграции исследований в действии. В 1996 году начал публиковаться онлайн-журнал Action Research International (главный редактор Bob Dick). Ассоциация Action Learning, Action Research & Process Management Association (ALARPM), созданная в 1991 году (Австралия), регулярно один раз в два года проводит всемирные конгрессы по исследованию в действии. В ассоциацию входят социальные работники, педагоги, ученые, менеджеры, консультанты и студенты.

Action Research известно в разных странах как: «исследование в действии», «совместное исследование», «самостоятельное исследование», «изучение действий», «контекстуальное исследование действий», которые едины в понимании исследования как совместно прилагаемых усилий группой специалистов непосредственно на рабочем месте, в процессе профессиональной практической деятельности.

В советской психолого-педагогической науке и практике исследовательская деятельность раскрывается на основе деятельностного и системного подходов как развивающаяся система исследовательских действий, лежащих в основе получения знаний. К исследовательским действиям относят интеллектуальные действия (анализ, синтез, обобщение, классификацию, сравнение, абстрагирование) и практические, творческие, действия, которые

в совокупности обеспечивают исследовательскую деятельность в соответствии с поставленными задачами и целями.

В Российской Федерации в последние годы реализуются проекты внедрения Action Research как инструмента повышения профессионализма учителей и отмечается его высокая эффективность за счет сотрудничества педагогов и повышения их исследовательской активности [16]. В рамках Action Research применяются рефлексивная практика, профессиональные кейсы и «кейсы развития».

В Республике Казахстан в настоящее время осуществляется активное внедрение инновационных форм и методов, позволяющих актуализировать исследовательский потенциал педагогов с целью повышения качества образования. Так, Центром педагогического мастерства «Назарбаев Интеллектуальные школы» (ЦПМ НИШ), в сотрудничестве с департаментом образования Кембриджского университета осуществляется внедрение Action Research (исследование в действии), lesson study (исследование урока), самообучение. Применение этих методов предполагает включение педагогов в процесс исследования собственной практики непосредственно в процессе преподавания, изучение личного опыта на основе педагогической рефлексии. Все интегрируемые формы и методы исследований педагогов направлены на улучшение и модернизацию личной практики педагогов, на стимуляцию собственного профессионального развития в качестве субъектов педагогической деятельности.

Ш.Т. Таубаева [17] отмечает, что проблема рефлексии в профессиональном развитии учителя является актуальной и требует дальнейшего исследования учеными для реализации одной ведущей цели – сделать уроки доступными, креативными, интересными для восприятия обучающимися, что будет способствовать успешности учебной деятельности в целом.

В исследованиях, осуществляемых в рамках проекта по интеграции Action Research в образовательный процесс университетов, отмечается что данный метод позволяет значительно повысить уровень исследовательской активности преподавателей с учетом психолого-педагогических условий высших учебных заведений [18,19].

К.М. Сагинов, Г.Н. Ермагамбетова, С.Т. Атейбек [20] пишут, что исследование в действии должно начинаться с постановки исследовательского вопроса. Педагогу необходимо самому дать полные и конкретные ответы на такие вопросы, как: «Что вы хотите изменить в своей практике? Почему вы хотите это изменить?» При этом, отвечая на вопросы, необходимо помнить о том, что исследование в действии изучает проблемы, с которыми сталкиваются педагоги. Встречаются ситуации, когда перед педагогом стоит сразу несколько вопросов, которые требуют проведения исследования. При этом важно ограничиться всего одним предметом исследования, на который педагог может оказать влияние.

После того, как цель исследования определена, следующим шагом является формирование вопросов, которые направляют исследование:

- Предположите, как можно повлиять на проблему?
- Какие доказательства необходимо собрать, чтобы сделать выводы о том, что и как изменилось на уроке?
- Каким образом можно получить доказательства?

В рамках интеграции Action Research за основу приняты два ведущих принципа, касающиеся совершенствования и повышения качества исследования педагога:

- 1) единство исследования и практики обучения;
- 2) коллаборация и командная работа практиков-исследователей.

Реализация данных принципов обеспечивает существенные преимущества Action Research, позволяющих рассматривать его как одну из лучших возможностей трансформации образовательного процесса в учебных заведениях. Это, во-первых, внедрение исследований непосредственно в практику работы педагога. Во-вторых, результативность исследований



повышается за счет синергии усилий группы педагогов, мотивированных на положительные изменения своей деятельности. Учет этих принципов позволит не только улучшить качество исследований, но и повысить качество результатов обучения и педагогической практики [3].

Выбор инструмента или формы исследования в действии зависит от целевой группы, вовлеченной в данный исследовательский процесс. Например, возможно осуществлять исследование как на уровне конкретного преподавателя, исследовательской группы из числа преподавательского состава, так и исследование в рамках организации образования. Исследование в действии заключается в развитии профессиональных навыков у преподавательского состава посредством решения определенных исследовательских вопросов, возникших в процессе проведения учебных занятий. Таким образом, во время проведения исследования в действии, преподаватель вносит коррективы в личную преподавательскую практику.

На начальном этапе важно выбрать правильную методику сбора данных, учитывая как качественные, так и количественные характеристики исследуемого явления. Необходимо также понимать, что различные методы исследования показывают только отдельные стороны предмета исследования и применение только одного метода позволит проанализировать вопрос только с одной стороны и не даст глубокого результата исследования. Поэтому, для рассмотрения своей практики требуется применение комплекса взаимодополняющих методов, что позволит достигнуть более точных и конкретных результатов.

В рамках неформального метода Action Research наиболее действенными методами получения данных признаны самонаблюдение, а также интервью с применением наблюдения, фокус-группа, анкетирование, беседа. Достоверность полученных данных обеспечивается применением комплекса конкретных и точных инструментов сбора информации, касающейся собственного педагогического опыта. Обработка полученных данных во время исследования должна сочетать количественный и качественный анализ, сопровождаться сложными статистическими расчетами. Интерпретация данных позволит проверить выдвинутую гипотезу, сделать выводы и разработать рекомендации для коллег. Педагог-исследователь, рефлексируя, в итоге, сможет обосновать свою теорию и определить, каким образом можно повлиять на общий исход исследования [21]. Таким образом, в какой форме бы не проводилось исследование – одним педагогом, группой коллег или всем коллективом организации образования, оно всегда должно пройти определенные стадии.

Важная роль в ходе реализации исследования в действии отводится педагогической рефлексии, заключающейся в способности объективно воспринимать и подвергать анализу свою педагогическую деятельность. Педагогу постоянно приходится анализировать и сопоставлять промежуточные результаты, полученные в процессе своей деятельности с промежуточными этапами, с заключительными положениями, а также уточнять, корректировать на постоянной основе все ее компоненты. На наш взгляд, определение педагогической рефлексии с позиции педагога-исследователя звучит как рефлексивное исследование педагогом собственной практической деятельности с целью самосовершенствования, самоорганизации, самоанализа, корректировки своих профессионально-личностных качеств, что предполагает постоянное саморазвитие.

Педагоги, реализующие исследования в действии руководствуются вопросами такого рода: «Как мне улучшить свою практику?». При этом важно понимать, что этот процесс реализуется в течение определенного времени, так как включает ряд этапов, требует разработки методических материалов. Выделяют четыре ключевых процесса исследовательского цикла в действии: планирование, реализация плана, сбор и анализ данных по мере реализации плана, размышление о полученных результатах (рефлексия). Успешность в этом процессе обеспечивается через осуществление подлинного сотрудничества с коллегами, которые стремятся улучшить свою практику и выступают в качестве со-исследователей. Также реализация исследования в действии потребует от педагога затрат энергии,

проявления приверженности цели, некоторого психологического напряжения, волевых усилий со стороны исследователей-практиков.

Всегда есть определенные риски при принятии решений об участии в исследованиях в действии. В первую очередь педагог должен быть убежден в необходимости изменения своей профессиональной практики, мотивирован на самосовершенствование и выход из зоны комфорта. Важно осознание необходимости изменения своего мышления, устоявшегося самовосприятия и профессиональных привычек, принятия ответственности за свои решения и последствия этих решений. Данные установки основываются на ценностях исследователей, которые связаны с будущими преобразованиями на основе передовых социальных теорий настоящего времени.

Ожидается, что исследователь в действии, как и все исследователи, поделится результатами исследований в рамках локальной образовательной среды и за ее пределами. Важно понимать, что эти разработки будут критически изучены другими профессионалами, включая тех, чьи знания и системы убеждений могут заметно отличаться от знаний исследователей в действии. В случае успешной реализации результатов исследования в рамках профессионального сообщества в перспективе передовой педагогический опыт будет распространяться в более широком образовательном пространстве.

Для минимизации рисков необходимо развивать у практиков-исследователей такие качества, как самоорганизация, непредвзятость, открытость новому опыту, вариативность и гибкость мышления и поведения, коммуникабельность, умение работать в команде и др.

На этапе сбора информации исследователь получает данные разных форматов, что требует информационной компетентности. Важно тщательно обрабатывать, структурировать всю информацию, чтобы предотвратить отсутствие каких-либо данных и обеспечить быструю их обработку. При проведении активных исследований важно проверять и сопоставлять информацию, собранную из разных источников – полученных в результате собственного исследования, на основе изучения педагогического опыта и др.

Также исследователю важно быть открытым для получения нового опыта. Ключом к проведению качественных исследований является поиск точных ответов на исследовательские вопросы и подтверждение выдвинутых гипотез. Избирательность в отношении получаемых данных должна находиться в балансе с непредвзятостью мнений на протяжении всего процесса исследования, что позволит увидеть новые перспективы и получить полезные результаты.

Педагоги новой формации ориентированы на постоянный поиск путей и способов улучшения профессиональной практики преподавания. Исследование в действии – отличный способ реализовать эту направленность, поскольку оно позволяет предпринимать шаги для улучшения образовательных результатов через актуализацию скрытых ресурсов собственной деятельности.

**1. Выводы.** Образовательный процесс можно считать одним из самых сложных, и среди различных подходов, позволяющих эффективно повлиять на его результаты и эффективность, признан Action Research или исследование в действии. Данный подход позволяет наиболее полно реализовать творческий потенциал и рефлексивную активность, которые характеризуют исследовательскую деятельность педагога. На основе исследования педагогической действительности, анализа личного и коллективного опыта, педагог формирует новые способы и формы деятельности, вносит инновации в образовательный процесс. Исследовательская деятельность педагога в данном формате способствует более широкой профессиональной реализации личности в новой педагогической реальности в условиях модернизации системы образования. При этом в качестве критерия сформированности исследовательских навыков учителя выступает рефлексивный и творческий подход к собственной деятельности. На основе применения педагогом методов педагогического

исследования происходит постоянное обновление личного профессионального опыта, осуществляется профессиональная самореализация.

Анализ мирового опыта интеграции Action Research в образовательный процесс позволил рассматривать его как одного из наиболее действенных, наукоемких, экономичных и неформальных методов повышения эффективности образовательного процесса. В настоящее время Action Research внедряется на всех уровнях образовательной системы разных стран. Педагоги-исследователи осваивают методологию и практические навыки применения данного метода, формируют необходимые личностно-профессиональные качества, обеспечивающие успешность педагогической практики.

*Статья отражает промежуточные результаты исследования, выполняемого в рамках грантового научного проекта ИРН: AP14872311 «Теория и технология развития исследовательской активности преподавателей вуза на основе интеграции в практику неформальных форм исследований как Action Research».*

*Список использованной литературы:*

1. *Creating Effective Teaching and Learning Environments: first results from TALIS*. Paris: OECD.- 310 p. [Электрон. ресурс] – URL: <http://www.oecd.org/edu/talis/firstresults>
2. Stenhouse L. *An introduction to Curriculum Research and Development*, London: Heineman, 1975 – P. 248.
3. «Action Research» как стратегия повышения эффективности собственной деятельности современного педагога Кротова А.С., Адаснаева Н. М. // *European research*, 2016 № 1 (2) [Электрон.ресурс] – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/action-research-kak-strategiya-povysheniya-effektivnosti-sobstvennoy-deyatelnosti-sovremennogo-pedagoga>
4. Stenhouse L. *An introduction to Curriculum Research and Development*, London: Heineman, 1975. - P. 248.
5. Carr W., Kemmis S. (1986) *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. Philadelphia Falmet Press. – P.249.
6. Whitehead J. (1985) *An analysis of an individual's educational development - the basis for personally oriented action research*. Published in Shipman, M. (Ed.) *Educational Research: Principles, Policies and Practice*, Falmer; London. - pp. 97 – 108.
7. Cunningham D. *Action Research and Organizational Development*. London, March 1993. – P.288.
8. Denzin N. K., Lincoln Y.S. (2011) *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.- 1050p.
9. Glesne C., Peshkin A. (1992) *Becoming qualitative research: An introduction*. White Plains. New York. - P. 220.
10. Stewart D.W., Shamdasani P.N. (1990). *Focus groups: Theory and practice*. London: Sage.
11. Borg W. *Applying educational research: A practical guide for teachers*. New York: Longman, 2018. – P.350.
12. Newman J. (1999) *Validity and Action Research: An Online Conversation in I.Hughes (ed) Action Research Electronic Reader online*: <http://www.behs.cchs.usyd.edu.au/arow/reader/>
13. Seymour-Rolls K., Hughes I. *Participatory Action Research: Getting the Job Done*. <http://www.aral.com.au/arow/rseymour.html#xref000>
14. Hatten R., Knapp D., Salonga R. (1997) *Action Research: Comparison with the concepts of 'The Reflective Practitioner' and 'Quality Assurance'* <http://www.aral.com.au/arow/rdr.html>
15. Palmu M. (1998) 'Action research in Finland' in Hughes I (Ed) *Action Research Electronic Reader [online] The University of Sydney*, available <http://www.behs.cchs.usyd.edu.au/arow/reader/palmu.htm>
16. *Исследование в действии (Action Research): новые инструменты для реализации ФГОС*. – Институт образования НИУ ВШЭ, 11.06.2015: <https://ioe.hse.ru/news/151142024.html>
17. Таубаева Ш. Т. *Исследовательская культура учителя: от теории к практике: монография / Ш. Таубаева*. – Стер. изд. – Алматы: Қазақ университеті, 2020.- 424с.

18. Сагинов К.М., Ермагамбетова, Г.Н., Атейбек, С.Т. Исследование учителем собственной практики // *Методическое пособие – Астана: Центр педагогического мастерства АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы», 2014. – 147 с.*

19. Байдильдинова Д.К., Сарсенбаева Л.О., Асилбаева Ф.Б. Совершенствование научно-исследовательской активности преподавателей на основе подхода ACTION RESEARCH. // *Вестник КазНПУ имени Абая, серия «Педагогические науки». 75, 3 (ноя. 2022), 119–135. DOI:https://doi.org/10.51889/5783.2022.90.64.010.*

20. Берикханова А.Е., Ибраимова Ж.К., Жекеева А.Е. Научно-теоретические основы развития исследовательской активности преподавателей ВУЗа. *Вестник КазНПУ имени Абая, серия «Педагогические науки». 3№(75),2022, 42–54. DOI:https://doi.org/10.51889/5887.2022.42.79.004.*

21. Шибанов В.А. Action Research: исследовательская деятельность учителя [Электрон. ресурс] – URL: <https://pandia.ru/text/81/488/17134.php?ysclid=lf4awfa9ho812308679>

#### References:

1. *Creating Effective Teaching and Learning Environments: first results from TALIS. Paris: OECD.- 310 p. [Электрон. ресурс] – URL: <http://www.oecd.org/edu/talis/firstresults>*

2. *Stenhouse L. An introduction to Curriculum Research and Development, London: Heineman, 1975 – P. 248.*

3. «Action Research» kak strategiya povysheniya effektivnosti sobstvennoj deyatel'nosti sovremennogo pedagoga Krotova A. S., Adaspaeva N. M. // *European research, 2016 № 1 (2) [Elektron.resurs] – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/action-research-kak-strategiya-povysheniya-effektivnosti-sobstvennoj-deyatelnosti-sovremennogo-pedagoga>*

4. *Stenhouse L. An introduction to Curriculum Research and Development, London: Heineman, 1975. - P. 248.*

5. *Carr W., Kemmis S. (1986) Becoming critical: Education, knowledge and action research. Philadelphia Falmet Press. – P.249.*

6. *Whitehead J. (1985) An analysis of an individual's educational development - the basis for personally oriented action research. Published in Shipman, M. (Ed.) Educational Research: Principles, Policies and Practice, pp. 97-108; Falmer; London*

7. *Cunningham D. Action Research and Organizational Development. London, March 1993. – P.288.*

8. *Denzin N. K., Lincoln Y.S. (2011) The SAGE Handbook of Qualitative Research. Thousand Oaks, CA: Sage.1050p.*

9. *Glesne C., Peshkin A. (1992) Becoming qualitative research: An introduction. White Plains. New York.*

10. *Stewart D.W., Shamdasani, P.N. (1990). Focus groups: Theory and practice. London: Sage.*

11. *Borg W. Applying educational research: A practical guide for teachers. New York: Longman, 2018. – P.350.*

12. *Newman J. (1999) Validity and Action Research: An Online Conversation in I.Hughes (ed) Action Research Electronic Reader online: <http://www.behs.cchs.usyd.edu.au/arow/reader/>*

13. *Seymour-Rolls K., Hughes I. Participatory Action Research: Getting the Job Done. <http://www.aral.com.au/arow/rseymour.html#xref000>*

14. *Hatten R., Knapp D., Salonga R. (1997) Action Research: Comparison with the concepts of 'The Reflective Practitioner' and 'Quality Assurance'<http://www.aral.com.au/arow/rdr.html>*

15. *Palmu M. (1998) 'Action research in Finland' in Hughes I (Ed) Action Research Electronic Reader [online] The University of Sydney, available <http://www.behs.cchs.usyd.edu.au/arow/reader/palmu.htm> (download date)*

16. *Issledovanie v dejstvii (Action Research): novye instrumenty dlya realizacii FGOS. – Institut obrazovaniya NIU VSHE, 11.06.2015: <https://ioe.hse.ru/news/151142024.html>*

17. *Taubaeва SH.T. Issledovatel'skaya kul'tura uchitelya: ot teorii k praktike: monografiya / SH. Taubaeva. – Ster. izd. – Almaty: Қазақ университети, 2020.- 424s.*

18. *Saginov K. M., Ermagambetova, G. N., Atejbek, S. T. Issledovanie uchitelem sobstvennoj praktiki \ \ Metodicheskoe posobie – Астана: Centr pedagogicheskogo masterstva АОО «Nazarbaev Intellektual'nye shkoly», 2014. – 147 s.*

19. *Bajdil'dinova D.K., Sarsenbaeva L.O., Asilbaeva F.B., Sovershenstvovanie nauchno? issledovatel'skoj aktivnosti prepodavatelej na osnove podhoda ACTION RESEARCH. Vestnik KazNPU imeni*

Abaya, seriya «Pedagogicheskie nauki». №3, (75),2022. 119–135. DOI: <https://doi.org/10.51889/5783.2022.90.64.010>

20. Berikhanova A.E., Ibraimova Zh.K., Zhekeeva A.E., *Scientific and theoretical foundations for the development of research activity of university teachers. Bulletin of Abay KazNPU, series “Pedagogical Sciences”*. 3№(75), 2022, 42–54. DOI:<https://doi.org/10.51889/5887.2022.42.79.004>.

21. SHibanov V.A. *Action Research: issledovatel'skaya deyatel'nost' uchitelya [Elektron. resurs]* – URL: <https://pandia.ru/text/81/488/17134.php?ysclid=lf4awfa9ho812308679>

IRSTI: 14.35.07

<https://doi.org/10.51889/2959-5762.2023.79.3.004>

Abdigapbarova U.,<sup>1</sup> Zhienbayeva N.,<sup>1</sup> Sadirbekova D.<sup>1\*</sup>

<sup>1</sup>Abai Kazakh National Pedagogical University,  
Almaty, Kazakhstan

## SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL RECOMMENDATIONS FOR DESIGNING A HYBRID EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

### Abstract

The article presents scientific and methodological recommendations for modeling a hybrid form of education at a fundamentally new qualitative level, with a rethinking of the positions of both the teacher of a higher educational institution and the personality of the future teacher.

The scientific and methodological system of designing a hybrid educational learning environment consists of four interrelated components: target, content, methodological (instrumental), and performance-evaluation. The basis of hybrid modeling is: seamless, subjectivity and manufacturability.

Within the framework of scientific and methodological recommendations, hybrid training of future teachers is considered both from the standpoint of its basic principles, technologies, tools, and from the standpoint of providing psychological and pedagogical conditions for professional training in a digital environment.

Scientific and methodological recommendations for designing a hybrid educational environment for modern students involve the formation of essential attitudes, attitudes, professionalism, personality traits and qualities that enable future teachers to actively, consciously and responsibly, creatively perform their professional functions and duties.

**Keywords:** professional training, hybrid educational environment, hybrid learning, personalized trajectory, digital environment, students.

У.М. Абдигапбарова,<sup>1</sup> Н.Б. Жиенбаева,<sup>1</sup> Д.К. Садирбекова<sup>1\*</sup>  
<sup>1</sup> Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университет,  
Алматы, Қазақстан

## ЖОҒАРҒЫ ОҚУ ОРЫНДАРЫНДА ГИБРИДТІ БІЛІМ БЕРУ ОРТАСЫН ҚҰРУДЫҢ ҒЫЛЫМИ-ӘДІСТЕМЕЛІК ҰСЫНЫСТАРЫ

### Андатпа

Бұл мақалада жоғары оқу орны мұғалімінің де, болашақ мұғалім тұлғасындағы ұстанымдарын қайта қарастыра отырып, оқытудың гибридті формасын түбегейлі, жаңа сапалы деңгейде модельдеудің ғылыми-әдістемелік ұсыныстары келтірілген.

Гибридті білім беру ортасын құрудың ғылыми-әдістемелік жүйесі өзара байланысты төрт компоненттен тұрады: мақсатты, мазмұнды, әдістемелік (құралдар), нәтижелі-бағалау. Гибридті модельдеудің негізі ретінде жіксіз, субъективті және технологиялық.

Ғылыми-әдістемелік ұсынымдар шеңберінде болашақ педагогтарды гибридті оқыту оның базалық қағидағдары, технологиялары, құралдары тұрғысынан да, цифрлық ортада кәсіптік даярлаудың психологиялық-педагогикалық жағдайларын қамтамасыз ету тұрғысынан да қарастырылады.

Қазіргі студенттерді оқытудың гибридті білім беру ортасын жобалаудың ғылыми-әдістемелік ұсыныстары болашақ мұғалімге өзінің кәсіби қызметтері мен міндеттерін белсенді, саналы және жауапкершілікпен, шығармашылықпен орындауға мүмкіндік беретін маңызды көзқарастарды, қарым-қатынастарды, кәсібилікті, жеке қасиеттер мен қасиеттерді қалыптастыруды көздейді.

**Түйін сөздер:** кәсіби дайындық, гибридті білім беру ортасы, жеке траектория, сандық орта, студенттер.

*Абдиганбарова У.М.<sup>1</sup>, Жиенбаева Н. Б.<sup>1</sup>, Садирбекова Д.К.<sup>1\*</sup>*

*<sup>1</sup>Казахский национальный университет им. Абая,  
г. Алматы, Казахстан*

## **НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ КОНСТРУИРОВАНИЯ ГИБРИДНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ**

### *Аннотация*

В статье представлены научно-методические рекомендации моделирования гибридной формы обучения на принципиально новом качественном уровне, с переосмыслением позиций как педагога высшего учебного заведения, так и личности будущего педагога.

Научно-методическая система конструирования гибридной образовательной среды обучения состоит из четырех взаимосвязанных компонентов: целевого, содержательного, методического (инструментального), результативно-оценочного. Основанием моделирования гибридной являются: бесшовность, субъектность и технологичность.

В рамках научно-методических рекомендаций, гибридное обучение будущих педагогов рассматривается как с позиции его базовых принципов, технологий, инструментов, так и с позиции обеспечения психолого-педагогических условий профессиональной подготовки в цифровой среде.

Научно-методические рекомендации проектирования гибридной образовательной среды обучения современных студентов предполагают формирование существенных установок, отношений, профессионализма, свойств и качеств личности, которые обеспечивают возможность будущему педагогу активно, сознательно и ответственно, творчески выполнять свои профессиональные функции и обязанности.

**Ключевые слова:** профессиональная подготовка, гибридная образовательная среда, гибридное обучение, персонализированная траектория, цифровая среда, студенты.

**Main provisions.** The term "hybrid learning" in the works of M.N.Morozov, A.Yu.Uvarov, A.V.Fedorov, V.E.Steinberg is mainly associated with the construction of educational resources; as the design of a system of relations between a person and a means of activity (D.Norman, D.Perkins, B.Fuller, Sh.Turkle); communication between participants in joint educational activities within Moodle learning systems (A.Halaseh); identify factors for the successful implementation of hybrid learning: personalization; mastery-based learning; an environment of high expectations (Andreeva N.V., Rozhdestvenskaya L.V., Yarmakhov B.B.).

The interest in studying the scientific and theoretical foundations of hybrid learning has been reflected in numerous studies by Russian and foreign authors: assessment of the state of the pedagogical environment of an educational institution according to the parameters of "tradition" and "innovation" (Marei A.); the basics of creating ergonomic, pedagogically sound learning conditions that stimulate the development of cognitive, motivational spheres of the student receive answers in the interdisciplinary scientific branch that is being formed at the present stage – "Pedagogical modeling of hybrid learning" (Baklashkina O.N. et al., 2016, Tomlinson B. et al., 2020); education in the digital age (Kizilova A.S. et al., 2018, Nikulina T.V. 2018, Loginova S.L. 2019, Klepikova A.G. 2009, Ignatova N. Y. 2017); development of a "collection of digital educational resources" in hybrid learning (About Dubrovina.O.A. 2018).

The analysis of the research of the above-mentioned authors showed that an active transition to a hybrid form of education is possible under the condition of a high level of implementation of "digital and educational technologies used as dominant in educational technologies and contributing to the achievement of the planned learning goals."

There is no doubt that hybrid learning will be increasingly implemented in the educational system every year. At the same time, various educational technologies will be actively introduced. This will increase the level of personalization, motivation and other factors of the effectiveness of the hybrid process.

Improving pedagogical skills in the university training of a future teacher means: multilevel updating of educational results, the content of hybrid learning; technologies of the educational process; academic self-assessment and evaluation of the results achieved in an actively developing digital environment for cardinal improvement of educational results (About Dubrovina.A. 2018).

Academic self-assessment is one of the main characteristics of improving pedagogical skills, as it contains a cognitive representation of the perceived abilities of a teacher and a student in a situation of academic achievements.

U.M. Abdigapbarova and N.B. Zhiembayeva substantiate the fact that internal motivation is important for learning outcomes, related to the perceived competence of the future teacher and which can be supported by complex tasks of the influence of the academic Self-concept on internal motivation (Abdigapbarova U.M. et al., 2019, Zhiembayeva N. et al., 2021).

Revealing the essence of the pedagogical paradigm of hybrid learning, it should be noted that it is based on the subjectivity of the student. Therefore, the didactic potential of a hybrid educational space is to expand opportunities for its self-realization and self-development. In this regard, the educational process is built from the position of providing a choice, using which the student can build an individual educational track in accordance with their capabilities and needs (Tomlinson B. et al., 2020).

The expediency of a hybrid educational space as a pedagogical paradigm of a new innovative level is also confirmed by the fact that it provides:

- effective implementation of educational programs by integrating the advantages of traditional education and new digital educational technologies in online and offline education formats;
- readiness of the future teacher of a new format in the style of "liberal arts";
- the unity of cognitive, personal, activity aspects of the content of the goals of hybrid learning;
- clear structuring of the learning content, while presenting it in the form of "free development space, free time and space based on the HyFlex model".

The HyFlex format erases the spatial and temporal boundaries for students, puts forward new technical and methodological requirements for the organization of the learning process, assumes a different marketing strategy for recruiting students for educational programs implemented in a hybrid format, changes the idea of academic mobility of students; variability of learning, adaptation of the learning process to individual opportunities and needs of students (Klepikova A.G. 2009).

**Introduction.** At the session of the UN General Assembly, President of the Republic of Kazakhstan Kassym-Jomart Tokayev outlined the important mission of humanity "It is necessary to prevent the transformation of the largest failure of education systems in modern history into a "generation catastrophe" (Report of the President of the Republic of Kazakhstan K.K. Tokayev. 2020).

The evidence that innovative processes and trends have a significant impact on the Kazakh education system is undeniable. In this regard, there is an urgent need to create a comfortable educational environment for a new generation.

Digitalization is called a basic element and a key tool for achieving such an environment in the address of the head of Kazakhstan "Kazakhstan in a new reality: a time for action". Based on this postulate, the question on the agenda of higher educational institutions is natural: "What does the multitude of innovative developing digital platforms mean in essence and content?", "What are the fundamental differences between the tasks of a teacher and a student in traditional and hybrid learning?"

In our opinion, the main difference between pedagogical tasks in traditional and hybrid teaching is the role positions that the teacher occupies. The competence of the teacher is expressed in the ability to vary the designated formats of classes to achieve learning goals related to the organization of feedback, the use of neuroscience techniques.

**Materials and methods.** The process of meaningful construction of hybrid learning of modern students in the educational digital environment of the university is the concept of modeling hybrid learning in the context of innovative, pedagogical and digital technologies; integration of electronic multimedia educational materials, simulators and digital control and measuring materials; use of educational technological resources; introduction of changes in the field of digital technologies and the educational process, types of digital educational and methodological materials, forms of digital assessment.

The optimal implementation process is presented by us as scientific and methodological recommendations for modeling hybrid learning in the educational environment of a modern university.

An attempt to formulate our own research position involves explaining the principles of choosing the concept of hybrid learning Baizarova A.E., Alkanova O.N., Barannikova K.A. (Barannikov K.A. et al., 2023). Under their leadership, a joint research group (GSOM of St. Petersburg State University, MSPU and VTB Bank) studied the features of the deployment and implementation of a hybrid learning format, teaching methodology, technological solutions for a hybrid learning format.

**Results and discussion.** The results of the work are the white paper of hybrid learning. It seems to us that conceptualization and conclusions about the hybrid learning model, its possibilities and development options, features and requirements for technological equipment for the implementation of hybrid learning are clearly manifested in it.

The basis for modeling the hybrid form, according to the authors of the work "The White Book of Hybrid Learning" are: seamless, subjectivity and manufacturability (Fig.1). The "docking" of online and offline classes is provided by the "seamless" content of the discipline (its thoughtful design taking into account the capabilities, technologies used, the experience of the teacher and students) (Barannikov K.A. et al., 2023).

We believe that the technological effectiveness of the implementation of hybrid learning is associated with both the intensive development of modern technologies and their constant updating. Subjectivity is certainly considered in the organization of feedback, neuroimaging.



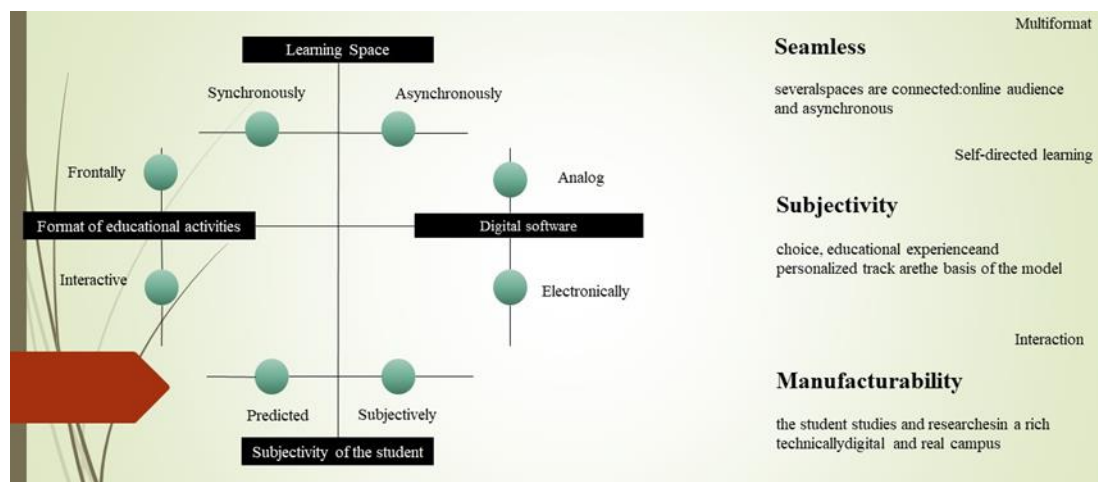


Figure 1. Features of hybrid learning (authors: Baizarov A.E., Alkanova O.N., Barannikov K.A.)

Within the framework of our project, the basis for modeling a hybrid educational environment for university students should be four interrelated components: cognitive-procedural, value-motivational, reflexive-activity, personality-developing with characteristic performance indicators:

1. cognitive-procedural (awareness of the directions of digitalization of various spheres of life, about innovative and communication technologies used in future professional activity; the presence of ideas about the principles of interaction of the future teacher with the digital environment; competence in the search and transformation of the professional digital environment; possession of technologies of optimal orientation and productive communication in educational and professionally-oriented hybrid environment);

2. value-motivational (acceptance of the values of scientific and technological knowledge in the field of digitalization, understanding their focus on the development of man, society and the state; consideration of the digital environment as an element of future professional activity; awareness of the importance of owning digital culture as a competitive advantage of a specialist; interest in the use of communication technologies for the creative transformation of objects of future work);

3. reflexive-activity (awareness of the need for a critical attitude to the data presented on the Internet; the ability to independently comprehend the importance of elements of a hybrid environment for future professional activity; compliance with cybersecurity rules in working with electronic information sources and digital communication; adequate representation of virtual identity in digital communication and constructive behaviors in hybrid environment; reflection on the success of the use of digital tools in educational and professional activities);

4. personal development (awareness of digital culture as a professionographic characteristic of a person; mastering and implementing principles and constructive behaviors in a digital environment in accordance with moral and ethical norms; focus on the creative use of electronic means in the development of a hybrid environment; manifestation of initiative and activity in the use of digital resources for the development of professional competencies and personal development; activity in an educational and professionally-oriented hybrid environment).

Expedient and effective in designing a hybrid educational environment for university students, we assume will be the use of the didactic designer I.N. Semenova, A.V. Slepukhin.

The didactic constructor is defined by the above authors as an artificially created conditional sample of a pedagogical phenomenon (process) in the form of a set of structural components, descriptions of these components and the connections between them:

– target orientation – the level of target categories and the formation of competencies and competencies;

– didactic significance, cognitive conformity, by target categories and cognitive processes;

– form of education, content and types of educational activities, types of communication, synchronicity, frequency of interaction, degree of individualization, independence, adaptation (Semenova I. N. 2013);

To model a hybrid educational environment for university students:

– it is important that teachers learn to discuss and identify ways to solve problems in teaching and learning, themselves undergoing training based on a hybrid approach;

– creation of educational communities: the division of new students into groups that meet regularly in classes conducted by a certain group of teachers; shorter and more visible feedback lines and discussion of ways to review information; creating conditions for teachers and students for a "dialogic field";

– permanent acquaintance of students with the theoretical ideas underlying hybrid learning, for a better understanding of the significance of this approach;

– a variety of interactions in hybrid learning: synchronicity of interaction – the possibility of combined learning directly or indirectly – by means of communication (technology);

– the use of multimedia tools to create a more developing learning environment that provides reliable assessment and individualizes practice, helps to provide feedback and forms critical thinking;

– transition to new forms of assessment: adoption of innovative forms of assessment, which means the transition from simple written tests to stimulating forms, such as portfolios, mutual and self-assessment of group activity skills;

– development and improvement of program quality monitoring processes: within these processes, the assessment of future teachers is one of the key components of the program;

– professional development of the teaching staff should be an integral part of teaching activities and occur through the same proactive application of hybrid learning.

Speaking about the serious pedagogical efforts required of university teachers applying hybrid learning, it is important to see the development of pedagogical qualifications of teachers interacting with self-directed hybrid learning of students.

**Conclusion.** There is no doubt that hybrid learning will be increasingly implemented in the educational system every year. At the same time, various educational technologies will be actively developed and implemented. This will increase the level of personalization, motivation and other factors of the effectiveness of the educational process.

Therefore, the relevance and relevance of the introduction of hybrid learning, its institutional and humanitarian significance is acute. A modern university needs to strengthen "cognitive mobility" – the processes of moving intellectual potential in digital forms of knowledge production, concentration of thinking, ideas and pedagogical skills in the development and implementation of strategies for seamless educational experience for online and offline students.

A significant methodological basis for distinguishing hybrid learning into an independent category is the availability of opportunities for the subjectivity of the student. Subjectivity means the active role of students in building their own learning format and adapting the content and technologies of learning to this format.

Today, the flexible hybrid model (HyFlex) is positioned as a progressive model of hybrid learning, providing students with complete freedom in choosing the format, time and speed of mastering the educational program. As a result, personalized and interactive learning environments are formed.

Thus, the basis for modeling a hybrid educational environment for university students should be four interrelated components: cognitive-procedural, value-motivational, reflexive-activity, personality-developing, which, in turn, provide an educational process for the formation of cognitive and special competencies of students, focused on the creation of their own educational products.

The article was prepared within the framework of the AP19680443 project "Hybrid modeling of the educational environment of a modern university".

References:

1. Общеполитические дебаты 75-й сессии Генеральной Ассамблеи ООН. Доклад президента Республики Казахстан К.К.Токаева [https://www.akorda.kz/ru/speeches/external\\_political\\_affairs/ext\\_speeches\\_and\\_addresses/vystuplenie-prezidenta-kazahstana-kasym-zhomarta-tokaeva-na-obshchepoliticheskikh-debatah-75-i-sessii-generalnoi-assamblei-oon](https://www.akorda.kz/ru/speeches/external_political_affairs/ext_speeches_and_addresses/vystuplenie-prezidenta-kazahstana-kasym-zhomarta-tokaeva-na-obshchepoliticheskikh-debatah-75-i-sessii-generalnoi-assamblei-oon) 23 сентября 2020 г.
2. Марей А. Цифровизация как изменение парадигмы [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.bcg.com/ru-ru/about/bcg-review/digitalization.aspx>.
3. Баклашкина О.Н., Максимова Н.В., Луц С.С. Преимущества гибридной формы обучения в преподавании. Научный журнал Байкальского государственного университета. -2021, Т. 12, №3
4. Андреева Н.В., Рождественская Л.В., Ярмахов Б.Б. Шаг школы в гибридное обучение. – М.: Буки Веди, 2016. – 280 с.
5. Tomlinson B., Whittaker C. Learning in English Language Teaching: Course Design and Implementation. British Council [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https:// englishagenda.britishcouncil.org/sites/default/files/attachments/d057\\_blended\\_learning\\_final\\_web\\_only\\_v2.pdf](https://englishagenda.britishcouncil.org/sites/default/files/attachments/d057_blended_learning_final_web_only_v2.pdf) (дата обращения: 18.10.2020).
6. Кизилова А.С., Фадеев Г.Н., Волков А.А. Гибридное образование: оценка в категориях информационно-аксиологического подхода // Вестник Мининского университета. – 2018. – Т. 6. – № 1. – С. 1–18.
7. Никулина Т.В. Информатизация и цифровизация образования, понятия, технологии, управление / Т. В. Никулина // Педагогическое образование в России. – 2018, №8. – 107-113 с.
8. Логинова С.Л. Цифровизация высшего образования: основные противоречия // Непрерывное образование: теория и практика реализации. Материалы II Международной научно-практической конференции. Екатеринбург, 2019. С. 104–107
9. Клепикова А.Г. Подготовка будущего учителя к использованию гибридного обучения в профессиональной деятельности. – Белгород, 2009. – 256 с.
10. Игнатова Н. Ю. Образование в цифровую эпоху: монография / Н.Ю. Игнатова. Нижний Тагил: НТИ (филиал) УрФУ, 2017. 128 с.
11. Дубровина О.А. Цифровые технологии – средство построения новой образовательной среды. // Современный университет в цифровой образовательной среде: ориентир на опережающее развитие: материалы X Междунар. учеб.-метод. конф.– Чебоксары:Изд-во Чуваш. ун-та,2018. – 192
12. Абдиганбарова У.М., Елубай Е. Digital competence in teacher education. //Наука и жизнь Казахстана. – Астана, 2019 – №7/1. – Б. 147-152
13. Zhiyenbayeva, N., & Ergesheva, E. (2021). Personalized learning strategy as a tool to improve academic performance and motivation of students. *International Journal of Web-Based Learning and Teaching Technologies*, 16(6), 1–17. <https://doi.org/10.4018/IJWLTT.286743>
14. Баранников К.А., Ананин Д.П., Стрикун Н.Г., Алканова О.Н., Байзаров А.Е. (2023) Гибридное обучение: российская и зарубежная практика. Вопросы образования / *Educational Studies Moscow*, № 2, сс. 33-69. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2023-2-33-69>
15. Семенова, И. Н. *Methodology of teaching mathematics methods designing in the modern educational paradigm: монография [Текст] / И. Н. Семенова //Yelm, WA, USA: Science Book Publishing House, 2013. – 156 с.*

References:

1. Obschepoliticheskie debaty 75, y sessii Generalnoy Assamblei OON, Doklad prezidenta Respubliki Kazahstan K.K. Tokaeva, (Report of the President of the Republic of Kazakhstan K.K. Tokayev.) [https://www.akorda.kz/ru/speeches/external\\_political\\_affairs/ext\\_speeches\\_and\\_addresses/vystuplenie-prezidenta-kazahstana-kasym-zhomarta-tokaeva-na-obshchepoliticheskikh-debatah-75-i-sessii-generalnoi-assamblei-oon](https://www.akorda.kz/ru/speeches/external_political_affairs/ext_speeches_and_addresses/vystuplenie-prezidenta-kazahstana-kasym-zhomarta-tokaeva-na-obshchepoliticheskikh-debatah-75-i-sessii-generalnoi-assamblei-oon), 23 sentyabrya 2020 g.
2. Marey A. Tsifrovizatsiya kak izmenenie paradigmyi (Digitalization as a paradigm shift) [Elektronnyiy resurs], Rezhim dostupa: <https://www.bcg.com/ru-ru/about/bcg-review/digitalization.aspx>.
3. Baklashkina O.N., Maksimova N.V., Luts S.S. Preimuschestva gibridnoy formy obucheniya v prepodavanii, (Advantages of the hybrid form of education in teaching) *Nauchnyiy zhurnal Baykalskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2021, T,12, No. 3

4. Andreeva N.V., Rozhdestvenskaya L.V., Yarmahov B.B. *Shag shkolyi v gibridnoe obuchenie (The school's step into hybrid education)*, M, Buki Vedi, 2016, pp. 280.
5. Tomlinson B., Whittaker C. *Learning in English Language Teaching: Course Design and Implementation. British Council [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://englishagenda.britishcouncil.org/sites/default/files/attachments/d057\\_blended\\_learning\\_final\\_web\\_only\\_v2.pdf](https://englishagenda.britishcouncil.org/sites/default/files/attachments/d057_blended_learning_final_web_only_v2.pdf) [data obra-shenia: 18.10.2020]*.
6. Kizilova A.S., Fadeev G.N., Volkov A.A. *Gibridnoe obrazovanie, otsenka v kategoriyah informatsionno,aksiologicheskogo podhoda (Hybrid education: evaluation in the categories of information-axiological approach)*, Vestnik Mininskogo universiteta, 2018, T, 6, No. 1, pp. 1–18.
7. Nikulina T. V. *Informatizatsiya i tsifrovizatsiya obrazovaniya, ponyatiya, tehnologii, upravlenie (Informatization and digitalization of education, concepts, technologies, management)*, T. V. Nikulina, Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii, 2018, no. 8, pp. 107-113
8. Loginova S.L. *Tsifrovizatsiya vysshego obrazovaniya, osnovnyie protivorechiya, Nepreryivnoe obrazovanie, teoriya i praktika realizatsii (Digitalization of higher education: the main contradictions)*, Materialyi II Mezhdunarodnoy nauchno, prakticheskoy konferentsii, Ekaterinburg, 2019, pp. 104-107
9. Klepikova A.G. *Podgotovka buduschego uchitelya k ispolzovaniyu gibridnogo obucheniya v professionalnoy deyatel'nosti (Preparation of a future teacher for the use of hybrid learning in professional activity)*, Belgorod, 2009. p. 226
10. Ignatova N. Yu. *Obrazovanie v tsifrovuyu epohu, monografiya (Education in the digital age: monograph)*, N. Yu. Ignatova, Nizhniy Tagil, NTI (filial) UrFU, 2017, p. 128
11. Dubrovina O.A. *Tsifrovyye tehnologii, sredstvo postroeniya novoy obrazovatel'noy sredyi (Digital technologies are a means of building a new educational environment)*, Sovremennyiy universitet v tsifrovoy obrazovatel'noy srede, orientir na operezhayuschee razvitie, materialyi X Mezhdunar, ucheb,metod, konf, Cheboksaryi, Izd,vo Chuvash, un,ta, 2018, p. 192
12. Abdigapbarova U.M., Elubay E, *Digital competence in teacher education (Digital competence in pedagogical education)*, Nauka i zhizn Kazahstana, Astana, 2019, No. 7,1, pp. 147-152
13. Zhiyenbayeva, N., & Ergesheva, E. (2021). *Personalized learning strategy as a tool to improve academic performance and motivation of students. International Journal of Web-Based Learning and Teaching Technologies*, 16(6), 1–17. <https://doi.org/10.4018/IJWLTT.286743>
14. Barannikov K.A., Ananin D.P., Strikun N.G., Alkanova O.N., Bayzarov A.E., 2023, *Gibridnoe obuchenie, rossiyskaya i zarubezhnaya praktika (Hybrid education: Russian and foreign practice)*, Voprosyi obrazovaniya, Educational Studies Moscow, No. 2, pp. 33-69. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2023-2-33-69>
15. Semenova I. N. *Methodology of teaching mathematics methods designing in the modern educational paradigm: монография [Tekst] / Semenova I. N //Yelm, WA, USA: Science Book Publishing House, 2013. – p.156.*

МРНТИ 14.35.07  
УДК 378

<https://doi.org/10.51889/2959-5762.2023.79.3.005>

Бегалиева С.Б.<sup>1</sup>, Шмакова Е.С.<sup>2\*</sup>

<sup>1</sup>Казахский национальный университет имени аль-Фараби,  
г. Алматы, Казахстан

<sup>2</sup>Таразский региональный университет имени М.Х. Дулати,  
Тараз, Казахстан

## ПРИМЕНЕНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ СОЗДАНИИ И ВНЕДРЕНИИ ЭЛЕКТИВНОГО КУРСА В ВУЗЕ

### Аннотация

В настоящей статье исследуется проблема применения инновационных педагогических технологий при создании и внедрении элективного курса. На основании анализа научно-методических работ казахстанских и зарубежных авторов даются определения понятиям «педагогическая технология», «современные технологии», «инновационные технологии». Обосновывается целесообразность и эффективность внедрения элективных курсов, созданных с применением инновационных авторских технологий, в учебную траекторию, как вспомогательный компонент для расширения и углубления работы над основными дисциплинами. Предлагается фрагмент работы над художественным текстом в рамках реализации проектной технологии, использования цифровых возможностей и средств педагогического дизайна. Демонстрируются нелинейные методы преподавания, в частности, метод интервью в рамках проектной деятельности. Описанные в исследовании педагогические технологии позиционируются как практико-ориентированные, направленные на совершенствование навыков самообучения, развитие критического мышления и формирование профессиональных компетенций.

**Ключевые слова:** инновационные педагогические технологии, элективный курс, педагогический дизайн, нелинейные методы преподавания, информационные технологии, практико-ориентированные технологии, технология проектного обучения.

С.Б. Бегалиева,<sup>1</sup> Е.С. Шмакова<sup>2\*</sup>

<sup>1</sup>Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, Алматы қ., Қазақстан

<sup>2</sup>М.Х. Дулати атындағы Тараз өңірлік университеті, Тараз қ., Қазақстан

## УНИВЕРСИТЕТТЕ ТАҢДАУ ПӘНІН ҚҰРУ ЖӘНЕ ЖҮЗЕГЕ АСЫРУДА ЗАМАНАУЫ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ТЕХНОЛОГИЯЛАРДЫ ҚОЛДАНУ

### Аңдатпа

Бұл мақалада элективті курсты құру және енгізу кезінде инновациялық педагогикалық технологияларды қолдану мәселесі зерттеледі. Қазақстандық және шетелдік авторлардың ғылыми-әдістемелік жұмыстарын талдау негізінде «педагогикалық технология», «заманауи технологиялар», «инновациялық технологиялар» ұғымдарына анықтама беріледі. Инновациялық авторлық технологияларды қолдана отырып құрылған элективті курстарды негізгі пәндер бойынша жұмысты кеңейту мен тереңдетудің көмекші компоненті ретінде оқу траекториясына енгізудің орындылығы мен тиімділігі негізделеді. Жобалық технологияны іске асыру, Цифрлық мүмкіндіктер мен педагогикалық дизайн құралдарын пайдалану шеңберінде көркем мәтінмен жұмыс жасау фрагменті ұсынылады. Оқытудың сызықтық емес әдістері, атап айтқанда, жобалық қызмет шеңберіндегі сұхбат әдісі көрсетіледі. Зерттеуде

сипатталған педагогикалық технологиялар өзін-өзі оқыту дағдыларын жетілдіруге, сыни ойлауды дамытуға және кәсіби құзыреттілікті қалыптастыруға бағытталған тәжірибеге бағытталған.

**Түйін сөздер:** инновациялық педагогикалық технологиялар, элективті курс, педагогикалық дизайн, оқытудың сызықтық емес әдістері, ақпараттық технологиялар, тәжірибеге бағытталған технологиялар, жобалық оқыту технологиясы.

*Begalieva S.<sup>1</sup>, Shmakova E.<sup>2\*</sup>*

<sup>1</sup>*Kazakh National University named after al-Farabi, Almaty, Kazakhstan*

<sup>2</sup>*Taraz Regional University named after M.H. Dulati, Taraz, Kazakhstan*

## **APPLICATION OF MODERN PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES IN THE CREATION AND IMPLEMENTATION OF AN ELECTIVE COURSE AT A UNIVERSITY**

### *Abstract*

This article examines the problem of the use of innovative pedagogical technologies in the creation and implementation of an elective course. Based on the analysis of scientific and methodological works of Kazakhstani and foreign authors, definitions of the concepts «pedagogical technology», «modern technologies», «innovative technologies» are given. The expediency and effectiveness of introducing elective courses created with the use of innovative author's technologies into the educational trajectory as an auxiliary component for expanding and deepening work on the main disciplines is substantiated. A fragment of work on a literary text is proposed within the framework of the implementation of project technology, the use of digital capabilities and means of pedagogical design. Nonlinear teaching methods are demonstrated, in particular, the interview method within the framework of project activities. The pedagogical technologies described in the study are positioned as practice-oriented, aimed at improving self-learning skills, developing critical thinking and forming professional competencies.

**Keywords:** innovative pedagogical technologies, elective course, pedagogical design, nonlinear teaching methods, information technologies, practice-oriented technologies, project-based learning technology.

**Основные положения.** Внедрение новых педагогических технологий в систему образования – процесс во многом творческий, однако требующий понимания того, что такое технология и как это понятие соотносится со средствами обучения и с образовательным процессом в целом. Термин «педагогическая технология» можно интерпретировать в нескольких аспектах (научном, формально-описательном, процессуально-описательном), которые определяют ее как науку о наиболее рациональных способах обучения, как систему методов и принципов, применяемых в обучении, как реальный процесс обучения. Генезис этого понятия определяется различными трактовками и подходами к определению и применению педагогических технологий в образовательном процессе (М.В. Кларин, В.П. Беспалько, Г.К. Селевко и др.).

**Введение.** Согласно Концепции развития высшего образования и науки в Республике Казахстан на 2023 – 2029 годы [1], главной целью высшей школы становится подготовка специалиста новой формации, обладающего широким спектром компетенций, прочными знаниями и профессиональными навыками. Подготовка специалистов такого уровня требует обновления и усовершенствования методов и технологий подготовки.

Закон Республики Казахстан «Об образовании» гласит: «Главная задача системы образования – это создание необходимых условий в сфере образования, направленных на формирование и профессиональное развитие личности на основе национальных и общечеловеческих ценностей, на достижениях науки и практики, внедрения новых технологий обучения,

информатизации образования, выхода на международные глобальные сети» [2]. В данной выдержке нас интересует последняя ее часть — «внедрение новых технологий» и «информатизация образования». Оба этих направления – являются объектом обсуждения в настоящем исследовании, определяют его актуальность и научно-практическую значимость. Предметом исследования становится создание элективного курса по творчеству современных казахстанских писателей с применением инновационных образовательных технологий и средств педагогического дизайна.

Цель предпринятого исследования – определить перечень инновационных технологий, которые будут направлены на создание элективного курса, его внедрение, апробацию.

Круг задач в рамках научного исследования представлен следующим образом: предполагается исследование трудов казахстанских и зарубежных ученых с целью определения понятий «педагогическая технология», «средства обучения», «элективный курс», его структура, инновационные технологии создания и внедрения; отбор инновационных педагогических технологий, соответствующих цели и ожидаемым результатам внедрения элективного курса по литературе; использование средств педагогического дизайна для создания мотивирующего на развитие профессиональных компетенций образовательного контента в рамках элективного курса; отбор цифровых обучающих возможностей для создания более эффективного и востребованного обучающего материала.

В изменившихся реалиях, когда потребность в формировании качественных знаний растет, а традиционные «линейные» методы устаревают и их сменяют инновационные «нелинейные», на авансцену образовательного процесса выходит такая отрасль практической педагогики, как «педагогический дизайн» [3, с. 233].

Актуальность создания элективных курсов с применением средств педагогического дизайна определяется в современной траектории образования тем, что этот образовательный контент призван удовлетворить потребность в узконаправленных курсах. Такие курсы решают «общекультурные компетенции, приобщая студентов к культурным общегуманитарным парадигмам» [4, с. 77]. Элективный курс по творчеству современных писателей Казахстана будет способствовать приобщению студентов к современной казахстанской литературе, развивать профессиональные компетенции, воспитывать патриотические чувства.

**Материалы и методы.** Для реализации цели и решения задач, представленных в предыдущем разделе, в статье были применены методы анализа и синтеза научно-методической литературы. Проведен системно-структурный анализ научно-методических трудов представителей казахстанской и зарубежной педагогической мысли, осуществлен контент-анализ специальных литературных источников для разработки теоретических основ создания элективных курсов с применением новейших достижений в науке об образовании. Применен метод моделирования для создания модели элективного курса.

Материалами для настоящего научного изыскания послужили труды казахстанских и зарубежных ученых по проблеме исследования: М.В. Кларина, В.П. Беспалько, Г.К. Селевко С.Б. Бегалиевой, Г.А. Кажигалиевой, Н.Н. Хан, О.А. Сулеймановой и др.

**Результаты и обсуждение.** Современные педагогические технологии – это средства реализации новой образовательной парадигмы, призванной сформировать педагога новой формации, профессиональные компетенции которого отвечают требованиям времени и прогрессу.

Инновационные педагогические технологии – «это проект определенной педагогической деятельности, последовательно реализуемой на практике, главным показателем которой является прогрессивное начало по сравнению со сложившимися традициями и массовой практикой» [5, с. 113]. Исходя из данного определения, инновационная педагогическая технология — это технология частного типа, так как посредством нее реализуются индивидуальные авторские подходы педагога к обучающимся и к образовательному про-

цессу: «инновационные педагогические технологии включают в себя личностный подход, фундаментальность образования, творческое начало, акмеологический подход, профессионализм» [5, с. 113].

Перечислим некоторые возможности и применения современных педагогических технологий.

Посредством применения современных педагогических технологий в образовательном процессе реализуется повышение мотивации учащихся. Использование интерактивных методик и инструментов, таких как компьютерные программы, интерактивные доски, онлайн-курсы и др., делает учебный процесс более интересным и привлекательным для учащихся. Это способствует активному вовлечению студентов в учебную деятельность и повышению их успеваемости.

Современные педагогические технологии способствуют индивидуализации образования. Благодаря использованию различных онлайн-платформ и программ, преподаватели могут адаптировать учебный материал под конкретные потребности каждого ученика. Это позволяет учащимся получать образование в соответствии с их темпом обучения, уровнем знаний и способностями.

Современные педагогические технологии способствуют развитию критического мышления и творческого потенциала учащихся. «Использование интерактивных заданий, проектных работ, групповых проектов и других активных методик помогает развивать ученикам навыки анализа, проблемного мышления, поиска решений и самостоятельной работы» [6, с. 137].

Современные педагогические технологии играют важную роль в образовании, способствуя повышению мотивации учащихся, индивидуализации образования, развитию критического мышления и доступа к образовательным ресурсам. Они помогают создать более эффективную и интересную учебную среду, способствующую успешному обучению и развитию учащихся.

Таким образом, современные педагогические технологии позволяют в новом формате реализовать обновленное содержание образования, применяя новые формы, методы и средства обучения. Внедрение в учебный процесс инновационных технологий – одно из самых перспективных направлений развития высшего образования, позволяющее индивидуализировать и интенсифицировать учебный и воспитательный процессы, формируя специалиста новой формации.

Формирование профессиональных компетенций и навыков наряду с основными дисциплинами является прерогативой элективных курсов, направленных на расширение основной учебной программы и изучения дополнительного материала.

Основными задачами элективных курсов в вузе можно считать:

- «решение мотивационно-ценностных задач»;
- «формирование социальной компетентности и адаптивности»;
- «использование в качестве инновационных образовательных практик» [4, с. 77-78].

Элективные курсы направлены на индивидуализацию обучения и «призваны обеспечить вариативность учебного процесса» [7, с. 301].

В настоящее время литература как учебный предмет (в школьной программе и в вузе) становится в число менее приоритетных дисциплин, сокращается количество часов, определенных на этот предмет, а чтение из эстетического процесса превращается в информационный. В этой связи элективные курсы позволяют удовлетворить потребность в эстетическом воспитании школьников, а в высшей школе сосредоточить внимание на более узкой проблеме, углубиться в проблемный вопрос, который не вошел в основную программу, но является важным для формирования филологических компетенций. По мнению А.Н. Борисовой, «элективные курсы – это новейший механизм актуализации и индивидуализации процесса обучения» [8, с. 194].



Элективный курс по литературе имеет важную роль и значение в образовательной системе:

1. Расширение литературного кругозора: элективный курс по литературе позволяет студентам изучать различные жанры, эпохи и авторов, которые могут быть за пределами основной программы. Это помогает расширить их знания о литературе и представить им новые и интересные произведения.

2. Развитие аналитических навыков: изучение литературы требует аналитической интерпретации текстов, исследования символики, образного строя, персонажного ряда и тем, а также понимания литературных приемов и стилей. Элективный курс по литературе помогает студентам развивать свои аналитические навыки и критическое мышление.

4. Понимание и аппрециация культурного наследия: литература является важной частью культурного наследия общества. Изучение элективного курса по литературе помогает студентам понять и оценить культурное наследие своей страны и других культур.

5. Развитие эмоционального интеллекта: литература часто затрагивает эмоциональные темы и вызывает различные эмоции у читателей. Элективный курс по литературе позволяет студентам развивать свой эмоциональный интеллект, способность понимать и выражать свои эмоции, а также сопереживать героям и ситуациям в произведениях.

6. Возможность самовыражения и творчества: изучение литературы может стимулировать творческое мышление студентов. Они могут создавать свои собственные произведения, анализировать и интерпретировать тексты, а также выражать свои мысли и идеи посредством творческих работ и проектов.

В целом, элективный курс по литературе играет важную роль в развитии студентов, помогая им «расширить свои знания и навыки, развить критическое мышление и эмоциональный интеллект, а также понять и оценить культурное наследие и творчество различных авторов» [9, с. 48].

При создании и внедрении в учебный и внеучебный процесс элективных курсов следует учитывать современные требования к учебному процессу, в ряду которых — применение современных педагогических технологий, инновационных технологий, средств педагогического дизайна.

Инновационные педагогические технологии реализованы в рамках элективного курса по творчеству современных казахстанских писателей, образовательный контент которого выстроен с применением проектной технологии, информационно-коммуникационных технологий и средств педагогического дизайна.

Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) в образовательном процессе в современных реалиях играют ведущую роль в развитии профессиональных навыков будущего специалиста, поскольку «способствуют достижению основной цели модернизации образования – доступности обучения, повышению его качества, формированию конкурентоспособности выпускника, его способности ориентироваться в информационном пространстве, пользоваться возможностями новейших цифровых технологий» [10, с. 347].

Информационно-коммуникационные технологии играют важную роль в современном образовательном процессе. Они помогают улучшить качество образования, повысить доступность образовательных ресурсов и сделать обучение более интерактивным и эффективным.

Одним из основных преимуществ ИКТ в образовании является возможность доступа к большому количеству информации и образовательным ресурсам через интернет. Учащиеся могут использовать онлайн-учебники, электронные библиотеки, видеоуроки и другие электронные материалы для самостоятельного изучения материала. ИКТ позволяют создавать интерактивные учебные материалы, которые стимулируют активное участие учащихся в обучении. Например, можно использовать интерактивные доски или специаль-

ные программы, которые позволяют учащимся решать задачи, общаться с преподавателями и с сокурсниками, а также делиться своими результатами и идеями.

ИКТ способствуют развитию навыков коммуникации и сотрудничества. Учащиеся могут использовать электронную почту, чаты, форумы и другие средства коммуникации для общения с преподавателями и своими одноклассниками, обмена информацией, задавания вопросов и решения совместных задач. Информационно-коммуникационные технологии позволяют проводить дистанционное обучение. Это особенно полезно для учащихся, которые не могут посещать школу по разным причинам, например, из-за болезни или географического расстояния. Дистанционное обучение позволяет им получить доступ к образованию и общению с преподавателями и другими учениками через интернет.

В целом, информационно-коммуникационные технологии играют важную роль в образовательном процессе, помогая улучшить качество образования, повысить доступность образовательных ресурсов и сделать обучение более интерактивным и эффективным.

В основе проектной технологии лежат принципы практико-ориентированности и личностно-ориентированного обучения. Студенты учатся применять на практике полученные знания, ориентироваться в информационной среде, развивать критическое мышление. «Технология проектов всегда ориентирована на самостоятельную деятельность студентов – индивидуальную, парную, групповую, которую студенты выполняют в течение определенного отрезка времени» [5, с. 116].

Работа над проектом состоит из нескольких этапов, среди которых: поисковый (формулирование научного аппарата, поиск научной литературы), технологический этап (работа над проектом), заключительный (анализ полученных результатов и выводы по проекту).

Разнообразить элективный курс, сделать его интересным и вовлекающим в учебный процесс, по мнению Н.А. Борисовой, возможно за счет применения проектной технологии [8, с. 194]. По мнению ученого проектно-исследовательская деятельность является определяющим фактором «в формировании у обучающихся умения самостоятельно извлекать знания из различных источников и применять их впоследствии при решении исследовательских задач» [8, с. 194]. Проектная технология полностью соответствует общепредметным и предметным компетенциям, заявленным в ОП «6В01706 – Подготовка учителей русского языка и литературы», реализуя предметные, метапредметные и личностные результаты.

С.Б. Бегалиева отмечает, что «проект обычно направлен на ликвидацию какого-либо серьезного недостатка, «разрыва» в образовательной практике» [11, с. 6]. Эта идея коррелирует с озвученной выше проблемой недостатка часов в программах по литературе в школе и в вузе. В связи с этим, создание элективных курсов с качественным образовательным контентом, с применением современных и инновационных авторских технологий позволит сформировать более полное восприятие учебного курса (в нашем случае современного казахстанского литературного процесса).

Таким образом, в рамках элективного курса по творчеству современных казахстанских прозаиков реализуются проектная и информационно-коммуникационная технологии, позволяющие представить мотивирующий к самообучению, вовлекающий, развивающий критическое мышление и обладающий аксиологическим компонентом образовательный контент.

Элективный курс «Автор и герой в современной русскоязычной прозе Казахстана» предназначен для студентов-филологов, магистрантов и рассчитан на 4 кредита (7 лекций и 15 практических занятий). Курс коррелирует с дисциплинами «Введение в литературоведение», «Современный литературный процесс», «Теория литературы», обладая широкими возможностями развития у учащихся предметных компетенций. При разработке курса в ряду ожидаемых результатов основной задачей было формирование у учащихся проектно-исследовательских и информационно-коммуникационных компетенций.

В рамках педагогического эксперимента были апробированы теоретические и практические занятия курса, в результате отмечено расширение знаний студентов о проектной деятельности, намечены проблемные вопросы в рамках курса, сформированы контрольные и экспериментальные группы.

Репертуар лекционных занятий представлен следующими темами: «Теоретические основы понятий «автор и «герой»», «Формы авторского присутствия в тексте», «Типология литературных героев», «Своеобразие системы персонажей и авторская позиция в современной русскоязычной прозе Казахстана» и др.

Практические задания ориентированы на реализацию проектной и информационно-коммуникативной технологий. В соответствии с темами практических занятий студенты выполняли краткосрочные или долгосрочные проекты, выполняя все этапы от постановки проблемного вопроса, цели и задач до защиты проекта и публикации его результатов.

Примером одного из выполненных проектов может служить проектно-аналитическая работа с применением цифровых возможностей над повестью Ю.Серебрянского «Пражаки», которая была апробирована на образовательной платформе Цюрихского университета (Швейцария). В данном проекте был реализован метод интервью.

Ключевыми вопросами данного интервью явились вопросы о проблемах и перспективах современной казахстанской русскоязычной литературы, ее месте в мировом цифровом пространстве, а также о творчестве самого Ю.Серебрянского, в частности, о проблематике, героях его повести «Пражаки». Работа с интервью предполагала несколько этапов:

1. Знакомство с биографией и творчеством русскоязычного польско-казахстанского писателя и поэта Ю.Серебрянского, в частности, с повестью «Пражаки».

2. Формирование проблемных вопросов по биографии интервьюируемого, его повести.

3. Проведение интервью.

4. Работа с материалами интервью.

На последнем этапе работы с интервью обучаемым предлагался ряд вопросов и заданий для закрепления знаний, полученных в ходе создания интервью. Все задания к интервью и тексту повести являются творческими и креативными, развивающими у обучаемых активную познавательную деятельность:

Прочтите повесть Юрия Серебрянского «Пражаки» (<https://magazines.gorky.media/druzhba/2014/9/prazhaki.html>) и просмотрите интервью с автором. Ответьте на вопросы:

1. Вы согласны с автором в выборе названия повести? Предложите альтернативные названия повести, обоснуйте ответ.

2. Обратите внимание на стиль и синтаксис повести. Как вы думаете, это влияние поэзии или сценического искусства. Найдите подтверждение своего ответа в тексте и записи интервью.

3. Восстановите интермедийный план повести (архитектура, музыка, живопись и др.). Объясните, как влияет интермедийный план в повести «Пражаки» на ее идейное содержание.

4. В повести «Пражаки» довольно много упоминаний о музыкальных композициях и их исполнителях или авторах. Можно подумать, что автор подбирает саундтреки к отдельным эпизодам своей повести. Попробуйте визуализировать экспозицию повести:

*«Тихий и низовой шум тысяч травинок, трущихся друг о друга. Ветром. Единичное касание травинок бесшумно, а общий фон еще как слышен. Глушит даже океан.*

*Да, есть океан. Определенно, некоторые ноты добавляют жуки, ящерицы, змеи и, бог знает, какие еще оркестранты. Вся дорогу до края непонятно, что там дальше. Но если постараться — там океан. Карин старается почти каждый день. Поднимается. Пробел черного, вулканического песка — пляжа между обрывом и кромкой воды с утеса не виден».*

Какую музыкальную композицию вы подобрали бы к этому отрывку. Обоснуйте ответ

5. Поисковая система Google на запрос «Прага, архитектура» выдает следующий результат:

[https://www.google.kz/search?q=прага+архитектура&tbm=isch&source=hp&sa=X&ved=2ahUK Ewjny4mKvY\\_1AhX16aYKHZ-mB-cQsAR6BAgJEAE&biw=1326&bih=626](https://www.google.kz/search?q=прага+архитектура&tbm=isch&source=hp&sa=X&ved=2ahUK Ewjny4mKvY_1AhX16aYKHZ-mB-cQsAR6BAgJEAE&biw=1326&bih=626) . Соответствуют ли результаты поисковой системы с видением автора? Обоснуйте ответ, опираясь на текст повести и интервью с автором.

6. В повесть «Пражаки» Юрий Серебрянский вводит имя известной русской поэтессы, намеренно допуская неточность. Найдите эту ошибку и восстановите исторический факт. Опираясь на интервью, объясните, для чего автор прибегает к такой подмене и как это влияет на идею произведения.

7. Опираясь на интервью с автором и текст повести, охарактеризуйте персонажную систему повести. Представьте ответ в виде схемы.

8. Какой вопрос вы задали бы автору повести в рубрике «Вопрос автору»?

Важно отметить, что задания предполагают связь литературы с другими видами искусств: архитектурой, живописью, музыкой и пр. Таким образом, реализуется не только учебная цель, но и развивающая и воспитательная. Форма подачи вопросов и заданий не является линейной. Большинство заданий предполагают переход по гиперссылкам, мотивируя обучаемых переработать несколько видов информации (вербальную, невербальную: зрительную, звуковую и пр.), задействовав оба полушария головного мозга [3, с. 237-238].

**Заключение.** Таким образом, создание элективного курса с применением современных педагогических технологий (проектной и информационно-коммуникативной), согласно проведенному исследованию, способствует повышению заинтересованности студентов, повышает уровень вовлеченности и самостоятельности, развивает критическое мышление и навыки групповой работы. Все перечисленные компетенции являются важными при освоении цикла профилирующих дисциплин в рамках образовательной программы, что еще раз подтверждает целесообразность и эффективность создания и внедрения элективных курсов.

*Список использованной литературы:*

1. Концепции развития высшего образования и науки в Республике Казахстан на 2023 – 2029 годы. [электронный ресурс] URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2300000248>
2. Закон Республики Казахстан «Об образовании» (с изменениями и дополнениями по состоянию на 01.07.2023 г.) [электронный ресурс] URL: [https://online.zakon.kz/Document/?doc\\_id=30118747](https://online.zakon.kz/Document/?doc_id=30118747)
3. Шмакова Е.С. Педагогический дизайн в вузе: «интервью с автором» как нелинейный метод преподавания литературы. Педагогика және психология / Педагогика и психология / Pedagogy and Psychology -No 4(49), 2021. С. 232-240. <https://doi.org/10.51889/2021-4.2077-6861.23>
4. Сулейманова О. А., Водяницкая А. А. Элективный курс как инновационная образовательная среда // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. – 2019. – №. 2. – С. 77-84.
5. Митина Н. А. Использование новых педагогических технологий в учебном процессе вуза // Залог нашей конкурентоспособности – инновационное образование. Жетысуйский государственный университет им. И. Жансугурова, 2011. – С. 111.
6. Бегалиева С. Б. Научные основы формирования творческой активности будущих учителей средствами современных педагогических технологий // Алматы. – 2009. – 346 с.
7. Евдокимова А. В., Тимофеева А. А. Актуальность элективных курсов по литературе в современной школе // Педагогическое призвание. – 2021. – С. 301-305.
8. Борисова Н. А. Применение проектно-исследовательской деятельности в рамках элективного курса по литературе // Филология, иностранные языки и медиакоммуникации. – 2021. – С. 193-196.
9. Еркибаева, Г. Г. Инновационные технологии и их реализация в образовательном процессе / Г. Г. Еркибаева, Л. П. Илларионова. – Москва: Общество с ограниченной ответственностью «Издательско-торговый Дом «Перспектива», 2021. – 168 с.
10. Байсеитова А. Б., Жандарова А. А. Инновационные технологии в профессиональном образовании // Вестник современных исследований. – 2021. – №. 3-8. – С. 4-8.

11. Бегалиева С. Б. Метод проектов в образовательной деятельности // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2016. – №. 1. – С. 5-6.

References:

1. *Konceptii razvitiya vysshego obrazovaniya i nauki v Respublike Kazahstan na 2023 – 2029 gody.* [jelektronnyj resurs] URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2300000248>
2. *Zakon Respubliki Kazahstan «Ob obrazovanii» (s izmenenijami i dopolnenijami po sostojaniju na 01.07.2023 g.)* [jelektronnyj resurs] URL: [https://online.zakon.kz/Document/?doc\\_id=30118747](https://online.zakon.kz/Document/?doc_id=30118747)
3. *Shmakova E.S. Pedagogicheskij dizajn v vuze: «interv'ju s avtorom» kak nelinejnyj metod prepodavaniya literatury. Pedagogika zhāne psihologija / Pedagogika i psihologija / Pedagogy and Psychology -No 4(49), 2021. S. 232-240.* <https://doi.org/10.51889/2021-4.2077-6861.23>
4. *Sulejmanova O.A., Vodjanickaja A. A. Jelektivnyj kurs kak innovacionnaja obrazovatel'naja sreda // Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta. Serija: Filologija. Teorija jazyka. Jazykovoje obrazovanie. – 2019. – №. 2. – S. 77-84.*
5. *Mitina N.A. Ispol'zovanie novyh pedagogicheskikh tehnologij v uchebnom processe vuza // Zalog nashej konkurentosposobnosti–innovacionnoje obrazovanie. Zhetysujskij gosudarstvennyj universitet im. I. Zhansugurova, 2011. – S. 111.*
6. *Begaliev S.B. Nauchnye osnovy formirovaniya tvorcheskoj aktivnosti budushhih uchitelej sredstvami sovremennyh pedagogicheskikh tehnologij // Almaty. – 2009. – 346 s.*
7. *Evdokimova A.V., Timofeeva A. A. Aktual'nost' jelektivnyh kursov po literature v sovremennoj shkole // Pedagogicheskoe prizvanie. – 2021. – S. 301-305.*
8. *Borisova N.A. Primenenie proektno-issledovatel'skoj dejatel'nosti v ramkah jelektivnogo kursa po literature // Filologija, inostrannye jazyki i mediakommunikacii. – 2021. – S. 193-196.*
9. *Erkibaeva, G.G. Innovacionnye tehnologii i ih realizacija v obrazovatel'nom processe / G. G. Erkibaeva, L. P. Illarionova. – Moskva: Obshhestvo s ogranichennoj otvetstvennost'ju «Izdatel'sko-torgovyyj Dom «Perspektiva», 2021. – 168 s.*
10. *Bajseitova A.B., Zhandarova A.A. Innovacionnye tehnologii v professional'nom obrazovanii // Vestnik sovremennyh issledovanij. – 2021. – №. 3-8. – S. 4-8.*
11. *Begaliev S.B. Metod proektov v obrazovatel'noj dejatel'nosti // Nauchnoe obozrenie. Pedagogicheskie nauki. – 2016. – №. 1. – S. 5-6.*

IRSTI 14.35.05

<https://doi.org/10.51889/2959-5762.2023.79.3.006>

Tulekova G.,<sup>1\*</sup> Kudarova N.,<sup>2</sup> Yunosheva N.,<sup>1</sup> Kassimbekova B.,<sup>3</sup> Zubairaeva Z.<sup>4</sup>

<sup>1</sup>Toraighyrov University, Pavlodar, Kazakhstan

<sup>2</sup>Eurasian Humanitarian Institute, Astana, Kazakhstan

<sup>3</sup>Nations Friendship University named after the Academician A.Kuatbekov  
Shymkent, Kazakhstan

<sup>4</sup>Kokshetau University named after A. Myrzakhmetov, Kokshetau, Kazakhstan

## STUDENTS' PERCEPTIONS OF HYFLEX HYBRID LEARNING: A CASE FROM THE UNIVERSITY OF KAZAKHSTAN

### Abstract

This study examined students' perceptions of the Hyflex hybrid learning technology at a Kazakh university. In this study, a qualitative method was used to collect information; statistical measurements are not used and served to form hypotheses and research ideas.

Data was collected from 21 students using basic qualitative research methods: in-depth student interviews to assess how they perceive Hyflex blended learning and how well students understand Hyflex blended learning. Based on the results, students prefer Hyflex blended learning and find it more valuable.

At the same time, students still faced some difficulties, almost all of a personal nature, related to the habit of systematic control by the teacher, weak self-organization, insufficient skills for independent work, and limited opportunities for interaction with other students and teachers.

These results highlight the importance of providing support to students in understanding their resources and goals, creating opportunities for success, maintaining and enhancing student self-

esteem in the time and resources available; changing the interests and needs of students through the transformation of consciousness and understanding of their education.

The results of the research can be used to develop courses and programs using Hyflex hybrid technology and to create the best possible learning environment for both in-person and online students.

**Keywords:** Hyflex, hybrid learning, higher education, perception, students, case, study.

Г.М. Тулекова<sup>1\*</sup>, Н.А. Кударова<sup>2</sup>, Н.Ф. Юношева,<sup>1</sup> Б.А. Касимбекова<sup>3</sup>, З.А. Зубайраева<sup>4</sup>

<sup>1</sup>Торайғыров университеті, Павлодар қ., Қазақстан

<sup>2</sup>Еуразия гуманитарлық институты, Астана қ., Қазақстан

<sup>3</sup>Академик Ә.Қуатбеков атындағы Халықтар Достығы университеті,  
Шымкент қ., Қазақстан

<sup>4</sup>А.Мырзахметов атындағы Көкшетау университеті, Көкшетау қ., Қазақстан

## СТУДЕНТТЕРДІҢ HUFLEX ГИБРИДТІ ОҚЫТУДЫ ҚАБЫЛДАУЫ: ҚАЗАҚСТАН УНИВЕРСИТЕТІНІҢ КЕЙСІ

### Аңдатпа

Бұл зерттеуде студенттердің Қазақстан университетінде hyflex гибриді оқыту технологиясын қабылдауы қарастырылды. Сонымен қатар, сапалы ақпаратты жинау әдісі қолданылды; статистикалық өлшемдер қолданылмайды олар гипотезалар мен зерттеуді қалыптастыруға қызмет етеді. 21 респонденттен алынған деректер негізгі сапалы зерттеу әдістемесі арқылы жинақталды: студенттер Hyflex гибриді оқытуды қалай қабылдайды және Hyflex гибриді оқыту технологиясын қаншалықты түсінетінін бағалау үшін студенттермен сұхбат жүргізілді.

Нәтижелерге сәйкес, студенттер Hyflex гибриді оқытуды қалайтыны және оны пайдалы деп санайтыны анықталды. Айтарлықтай студенттер әлі де кейбір қиындықтарға тап болады, ең алдымен жеке басты мәселелерге байланысты: мұғалімнің жүйелі бақылау әдетімен, өзін-өзі ұйымдастырудың әлсіздігімен, демек, өз бетінше жұмыс істеу дағдыларының дамымағандығымен, басқа білім алушылармен және оқытушылармен өзара әрекеттесу мүмкіндіктерінің шектеулі болуы баршылық.

Бұл нәтижелер білім алушыларға олардың ресурстары мен мақсаттарын түсінуде қолдау көрсетудің, олардың табысқа жетуіне мүмкіндіктер жасаудың, қолда бар уақыт пен ресурстар шегінде студенттердің өзін-өзі бағалауын қолдау мен арттырудың маңыздылығын көрсетеді; сананы өзгерту және олардың оқу қызметін түсіну арқылы студенттердің қызығушылықтары мен қажеттіліктерін өзгерту болып келеді.

**Түйін сөздер:** Hyflex, гибриді оқыту, жоғары білім, қабылдау, студенттер, кейс, зерттеу.

Тулекова Г.М.,<sup>1\*</sup> Кударова Н.А.,<sup>2</sup> Юношева Н.Ф.,<sup>1</sup> Касимбекова Б.А.,<sup>3</sup> Зубайраева З.А.<sup>4</sup>

<sup>1</sup>Торайғыров университет, г. Павлодар, Казахстан

<sup>2</sup>Евразийский гуманитарный институт, г.Астана, Казахстан

<sup>3</sup>Университет Дружбы Народов имени академика А.Қуатбекова, г. Шымкент, Казахстан

<sup>4</sup>Кокшетауский университет имени А.Мырзахметова, г. Кокшетау, Казахстан

## ВОСПРИЯТИЕ СТУДЕНТАМИ ГИБРИДНОГО ОБУЧЕНИЯ HUFLEX: КЕЙС КАЗАХСТАНСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

### Аннотация

В этом исследовании изучалось восприятие студентами гибридной технологии обучения Hyflex в казахстанском университете. В данном исследовании использовался качественный метод, предполагающий сбор информации; статистические измерения не используются и служат для формирования гипотез и исследовательских идей.

Данные 21 респондента были собраны с использованием базовой методологии качественного исследования: интервью со студентами, чтобы оценить, как они воспринимают гибридное обучение Hyflex и насколько хорошо обучающиеся понимают технологию гибридного обучения Hyflex.

Согласно результатам, студенты предпочитают гибридное обучение Hyflex и считают его более полезным. В то же время студенты по-прежнему сталкивались с некоторыми трудностями, прежде всего личностного характера, связанными с привычкой к систематическому контролю со стороны преподавателя, слабой самоорганизацией, следовательно, недостаточно развитыми навыками самостоятельной работы, ограниченными возможностями взаимодействия, с другими обучающимися и преподавателями.

Данные результаты подчеркивают важность оказания поддержки обучающихся в понимании их ресурсов и целей, создания возможностей для достижения ими успеха, поддержания и повышения самооценки студентов в пределах имеющегося времени и ресурсов; изменение интересов и потребностей студентов через трансформацию сознания и понимания их учебной деятельности.

**Ключевые слова:** Hyflex, гибридное обучение, высшее образование, восприятие, студенты, кейс, исследование.

**Main provisions.** HyFlex combines the terms “hybrid” and “flexible.” Hybrid learning refers to learning that integrates complementary face-to-face (synchronous) and online learning (asynchronous) experiences in service of intended learning objectives (see CTL’s guide on Blended Learning to learn more). All students in a hybrid course are expected to undergo the same combination of online and in-person activities. In contrast, the “flexible” aspect of HyFlex is that students are given choice in how they participate in the course and engage with the material in the mode that works best for them over the course and from session to session.

The Hybrid-Flexible (HyFlex) course design delivers a student-directed multi-modal learning experience. Students choose between attending and participating in class sessions in a traditional classroom (or lecture hall) setting or an online environment. Online participation is available in synchronous or asynchronous mode; sometimes both and sometimes in only one online mode. When considering whether or not to offer HyFlex classes in a program or institution, it is helpful to understand the values and associated fundamental design principles that undergird the approach many have followed in more than a decade of implementation.

The primary reason a HyFlex course design should be considered is to give students a choice in how they complete course activities in any given week (or topic). Without meaningful choice, there is no flexibility and therefore no HyFlex. Without flexibility, all you have is a standard hybrid course. Choosing to implement this principle requires that an instructor value providing participation choice to students more than s/he values forcing everyone into the “best” way of learning a set of content.

Teaching a hybrid/HyFlex course allows instructors to draw on their in-person and online teaching experiences to create flexible, accessible, and equitable learning environments for in-person and remote students alike.

The development of the Hybrid-Flexible (HyFlex) course design was driven by several important institutional, faculty, and student factors. Institutional factors include the location, instructional history, and enrollment characteristics of the university. Faculty factors include the capacity and capability to teach online and in the classroom and the motivation to try something new to better serve students. Student factors included academic interests, technical abilities, and time and location constraints/restraints of the current student enrollment.

At its core, the Hybrid-Flexible (HyFlex) course design delivers a student-directed multi-modal learning experience. Students choose between attending (participating) in-class sessions in a traditional classroom (or lecture hall) setting or an online environment. Online participation is

available in synchronous or asynchronous mode; sometimes both. When considering whether or not to offer HyFlex classes in a program or institution, it is helpful to understand the values that undergird the approach. The HyFlex course design is built upon four fundamental values: Learner Choice, Equivalency, Reusability, and Accessibility, each with a corresponding guiding, or universal, principle for designers and instructors to follow. These four “pillars” provide a consistent and solid foundation for resulting courses and programs.

Along with the increase in the variability of programs, the requirements for educational results are also being updated. In the cases of Kazakh universities, one can find a purposeful transition from narrow-profile knowledge training to the formation of a wide range of professional and universal competencies.

This practice was incorporated into the educational process, especially at the onset of the pandemic as a crisis, perhaps as a one-time measure. We believe this approach is not merely a response to the fact that universities and students have shown some social activity during the pandemic. It has become some kind of claim that the integration of different types of activities and different fields on which a person’s education can be built leads to the fact that the educational process becomes more effective when a wider range of learning outcomes is formed from professional skills to universal competencies and various personal characteristics.

With many countries and regions now discouraged from fully returning students or students to classrooms and classrooms, many schools have opted for a hybrid learning model - part online, part face-to-face - known as HyFlex. Consequently, they faced a serious problem: how to provide the same full-fledged education, both in the classroom and via the Internet? Technical issues are at stake here, and it's hard not to get confused by the vast array of possible solutions [4]. First introduced to higher education in 2006, it gives students the choice of taking classroom courses or studying online, with the ability to switch from one to the other at any time. Hybrid learning technology involves the unique management of the student's time while providing him with methodological support, in particular, through:

1) Synchronous learning, similar to an online class, which can be carried out based on individual learning;

2) Asynchronous learning, providing an ideal platform for the implementation of distance learning.

Now, the HyFlex model is becoming a particularly relevant solution, as it can significantly reduce the number of students present in the classroom or classroom.

Three Guiding Principles for HyFlex Equipment.

To turn regular classrooms into HyFlex-ready classrooms, schools are hiring systems integrators and their own IT staff and looking at options. The main requirements of the technical proposal are summarized as guaranteeing the following three conditions:

1. Improving the overall level of learning

In the simplest case, educational institutions can limit themselves to using video conferencing services, such as Zoom. After all, these services are easy to use and very affordable. But if only video conferencing is used, it will not be able to provide the necessary level of interaction and interest for students. For today's students to truly “remotely attend” classes, educators need a much wider arsenal than just webcam video, laptop audio, and a few screen-sharing features [5].

The solution should offer advanced video capture features with a focus on interactivity and quality. Schools should provide teachers with tools to engage students in the process. Audiovisual information that is seen and heard by remote and full-time students should match as much as they can. For example, if students in the classroom receive information on a whiteboard, online students should also be able to see it. If a student in class asks a question, online students need to hear it too. The solution is to capture and transmit images from computer and projector screens, as well as audio and video from the audience itself.

2. Ease of use for teachers.



For most teachers, the main criterion is the ease of use. They are unlikely to want to master the technical nuances in addition to preparing the lectures themselves. A smooth and orderly transition to the new way of working is essential, and this requires direct integration with existing tools such as the university's Learning Management System (LMS). Also important is the automation of the workflow - the ability to schedule lecture recordings and automatic file uploads, ensuring that video files are available for students to watch at any time.

3. Easy to install and maintain for staff.

Reliability is the number one factor that IT staff and educators expect from any solution. It is natural to expect that the system will always provide consistent quality results. This means that every HyFlex class or classroom must be equipped with the most reliable cameras, audio and video equipment, and video and audio capture devices. All of this should be carefully tested.

4. High-performance, HyFlex classroom equipment.

At the heart of any HyFlex classroom, the solution is video streaming and recording hardware that enables remote learning by capturing, mixing, and delivering video content online. It is also important that the equipment for these solutions is as reliable and easy to use as possible, especially for students.

Hybrid learning has been the subject of study by many foreign and domestic scientists. On the contrary, FitzGerald advises distinguishing between them, since blended learning combines a full-time format and asynchrony, while full-time and distance learning are combined in hybrid learning.

Pesen defined hybrid learning as an ideal approach for combining the strongest aspects of classroom and online learning and developing the knowledge and communication skills necessary for success. It is inferred that the main purpose is to contribute to the learning of students by making the most effective and efficient use of the educational environment created by combining face-to-face learning with technology-supported teaching. In the hybrid learning process, face-to-face lessons are taught with in-class activities, while some activities and practices should continue outside the classroom. In order to carry out these practices outside the classroom in an appropriate way, there is a need for an auxiliary tool that can manage the distance education process.

Some web tools are used for presenting and managing learning material and course content on the web in the distance part of blended learning environments, sharing the presented material in different ways such as chat or discussion platforms, evaluating and observing the students' performance, homework, exams, providing feedback on assignments and exams. These web tools include Moodle, Blackboard, Edpuzzle, Blogs, Camtasia Studio, E-learning Platform, Google Docs, Learning Management Systems, Blackboard, Khan academy, Moodle, Prezi, Storyline, Youtube.

Although creating hybridity starts with technological solutions and set-ups, this is only one of the conditions for creating the user experience within a certain setting, as no form of technology can change practice. In line with Goodyear, learning space is conceptualized as the ecosystem of learners, teachers, pedagogical practices, digital and material resources, buildings, and furniture. This perspective aims to investigate the interrelations within this ecosystem. In that sense, it is crucial to investigate how people think about hybrid models of learning and teaching and to investigate how hybrid teaching and learning are experienced by both teachers and learners [6].

Previous research focusing on student engagement in hybrid classrooms is scarce, but the existing literature is consistent in that they all report that although hybrid education provides a lot of benefits, including flexibility, it brings many challenges, which are both pedagogical and technological.

The main pedagogical challenge reported in previous literature is that on-site students and remote students experience the lesson differently in the hybrid synchronous situation, although the Research & Development field strives for designing and implementing both pedagogical strategies and technological systems that enact comparable learning experiences [7].

Previous research shows that remote learners feel a significant sense of distance from their teacher and their face-to-face classmates. A qualitative study conducted by Olt concluded that the

experience of the remote participant can be explained and understood by the concept of ‘ambiguity’ regarding group membership, the functionality of technology, and place.

Also, Huang showed that the remote students felt excluded from the chief class because they were physically separated from the face-to-face class, especially when the remote class encounters technical difficulties without immediate support. In the study of Weitze, remote students indicated that it is difficult to alert the teacher that they want to answer a question, which makes them feel frustrated and uninvolved.

Therefore, it is important to consider this in the design of the classes and to be aware that remote students need to feel more invited into the class activity.

Looking into the literature on hybrid learning environments, it is generally viewed as both engaging and relevant due to its high level of flexibility [8].

More and more researchers claim that the nature and structure of future universities will be hybrid to better deal with changing contexts. This will entail that physical and digital learning and research environments must be designed in a holistic way to accommodate the different needs of a diverse university community.

Hybrid learning environments allowing learners to attend synchronous online courses at home, at work, or when traveling, are not new in the field.

**Introduction.** The COVID-19 pandemic has devastated many aspects of human life, including those on the education front. In trying to contain the spread of the virus, schools were closed for long periods of time, examinations could not be carried out, and learning according to syllabus stalled. Subsequently, remote learning was adopted in schools in countries around the world, a shift that brought with it many constraints and challenges. A possible long-term solution to these issues lies in the hybrid mode of learning. Hybrid learning (HL) is examined from the perspective of four dimensions: learning environment, learning experiences, learning management and content of learning. A Hybrid Learning Curriculum Framework for Schools (HLCFS) is proposed to facilitate systemic and sustainable change. This framework integrates linear hierarchical and nonlinear lateral curriculum design; deliberates adequate knowledge; and organizes it meaningfully for schools. Powerful knowledge and disciplinary thought systems are explored in designing the HL curriculum in order to integrate the modalities of both virtual learning and physical classroom learning. Pedagogical and curriculum change moving towards interdisciplinary learning provides the flexibility and rigour required in HL. A feasible assessment strategy in HL needs to include technical support in the form of a learning management system, as well as more hands-on assistance to the teachers. Assessment also needs to be aligned to the intended curriculum in HLCFS for optimal achievement. The required student competences include skills to search information and the right attitude to learning. We may have no choice but to accept hybrid learning, which will change the landscape of education. It is an alternative that cannot be ignored. Moreover, teachers and students were the second-largest groups of digital technology users during the pandemic. Notably, digital technology has changed higher education teaching and learning interaction and strategies, allowing technology-enhanced distance learning, blended learning, or combined on-site and distance learning, such as HyFlex.

The pandemic has exposed some of the difficult issues in developing higher education. It is becoming more and more obvious that many existing models and practices of universities cannot be preserved in their former format [1]. In this context, the development potential of Kazakhstan's university system depends on the success of this transformation. Its complexity is largely determined by the scale and complexity of the necessary transformations that will affect the management system, didactics, technologies, and assessment systems. At the same time, there are no obvious “correct” development scenarios, and Kazakhstan has to work in the mode of hypotheses, trials, and continual managerial reflection. Such a “start-up format” of transformation is visible in the variability of approaches to quality management in international cases but is also visible when analyzing the practice of Kazakhstani universities. Each university has chosen a

priority strategic direction for changing the quality assurance system. It is this diversity that becomes a collective asset for development and the basis for the transfer of the most compelling quality management practices between regions and universities.

In this regard, it is important to identify the most common areas of development in the broad range of solutions and practices that Kazakh universities have developed to manage the quality of education during the pandemic.

In the 21st century technology age, human beings need education more than ever. Undoubtedly, this need increases the duties and responsibilities of the teacher in the education system. Education in the digital age emphasizes globalization and internationalization. Today, in the learning atmosphere of education, developing technology and the radical transformations that occur in all areas of life accordingly affect all elements of education. With these conditions that significantly change the structure and functioning of education, it is essential to take measures to facilitate the adaptation of students from all socioeconomic levels to changing conditions. Otherwise, it will be difficult to ensure equality of opportunity in education.

It is accepted by everyone that the qualifications of teachers are important in achieving the goals of education. Changes in many areas from the planning to the implementation of education have brought along discussions about the skills that teachers should possess. The current process makes it necessary to focus attention on some focal points within the framework of the new position of the teacher, the difficulties he/she faces and the opportunities he/she has. In the 21st century, teachers face a number of challenges. When these challenges, which we can call a series of "innovations", are well analyzed, situations that can be advantageous for the teacher will emerge. Changes in fundamental issues such as learning environment, students, teaching techniques, social life and work life are critical for teachers. Teachers have a critical role to play in ensuring that students adapt to changing social structures and are prepared for the work life of the future. In order for teachers to fulfill this important task in future education, there are some basic skills such as leadership, collaboration and professional ethics.

It is obvious that an education system based on "possessing knowledge" and "transferring knowledge" will be insufficient to create the modern human model needed. A new model of education is needed to raise contemporary people (Bates and Poole, 2003; Mabuan, 2021; Tanguay & Many, 2022). The main objective of contemporary education is to educate students who have developed problem solving skills, who recognize the methods of accessing information, who have gained analytical thinking skills, who keep their willingness to be informed alive, to direct students to teamwork and to ensure that students are active throughout the entire learning process. The realization of this goal necessitates a change in the pre-professional and in-service training of teachers to meet these requirements.

Education is not a process of "telling" and "being told", but an active process of "giving meaning". "Giving meaning" to classroom experiences is something that experienced teachers do every moment. Utilizing these experiences is an enriching element in preparing prospective teachers for the reality they will encounter in the classroom in the future Wasserman, (1993). Teaching through case method teaching, which is based on the development of professional competencies of teachers by utilizing each other's experiences through real life events, is developing as an increasingly important method in teacher education. This method has been found to improve individuals' ability to communicate their thoughts more effectively, to think critically, to make better decisions and to generate alternative solutions to complex problems.

This study is concerned with the HyFlex hybrid learning format that includes F2F and ERT instructional components, specifically how, for each class meeting, students are allowed to choose between physically attending the lecture in a classroom environment or remotely in a virtual setting. HyFlex courses enable full flexibility of participation where students choose attendance mode: face-to-face, online synchronously, or mixed attendance. Furthermore, students might change their attendance mode throughout the semester [2].

HyFlex, similar to other hybrid learning programs, offers a good balance between work, family, and other obligations, allowing students to avoid costly commutes and course conflicts. The HyFlex course design provides two modes of communication between the instructor and the F2F and remote learners: semi-directional (one-way) and bi-directional communication, where remote learners can communicate with F2F students and the instructor in real-time. Because of this, the HyFlex learning environments also present notable logistical and pedagogical challenges.

One of the noticeable elements of the transformation is the renewal of educational programs and their content. There is a gradual transition from uniform "monolithic" programs to variable multitrack programs-constructors. Such a change is reflected in the expansion of students' opportunities to assemble their program and educational trajectory.

Furthermore, the hybridization of the learning environment is associated with breaking traditional scheduled boundaries between family time and study time and the need to monitor learning in multiple locations via diverse communication methods.

HyFlex education during the COVID-19 pandemic differs from traditional HyFlex education during normal circumstances. More concretely, it differed from the traditional HyFlex model as it was implemented amid a pandemic when students had no choice. Consequently, most higher education institutions that adopted the pandemic version of "emergency HyFlex" did not have the infrastructure necessary to facilitate equitable learning experiences and outcomes across all learning modalities as in the traditional HyFlex format. On the one hand, such challenges include monitoring academic integrity. On the other hand, it is widely known that technology affects an individual's ethical behaviour. Non-traditional learning environments (e.g., hybrid and HyFlex) are highly vulnerable to academic integrity-related issues, such as buying and selling assignments and exploiting bugs in virtual tests or submission systems.

Moreover, the different HyFlex attendance modes, namely HyFlex primarily F2F, HyFlex primarily online, and hybrid (a combination of either F2F or online), present distinct pedagogical challenges and markedly different learning outcomes.

Thus, elements such as minors, elective courses, modules, systems of additional courses, and educative events of the student's choice are becoming more widespread [3].

**Materials and Methods.** In the last 15 years, new educational models have been proposed such as HyFlex learning and teaching conceptualized by Beatty and multi-access education conceptualized by Irvine et al.

Yet to be able to make thoughtful design decisions, more empirical research is needed about how these new learning spaces are experienced by both students and teachers, as the latter has often been neglected in previous research. Moreover, research is needed to inform pedagogy in these post-digital learning spaces [10].

We agree with Qi & Tian that four characteristics of hybrid learning set it apart from other educational technologies: a combination of formal and informal learning in terms of its implementation throughout life; flexibility; and adaptability (lifetime learning).

AlNajdi created the HyFlex learning hybrid learning platform. On it, students have the opportunity to choose their format of study: full-time, online, or mixed form. Some researchers believe that HyFlex training may be attractive to college and undergraduate students. Zehler states that technology will become ubiquitous in the future of blended learning that emphasizes the use of games. Following Awadh & Higgins among the advantages of hybrid learning, one can single out "an increase in the productivity of the educational process, an increase in the availability of materials, a reduction in financial costs, an increase in the information and communication competence of all participants in the educational process".

We agree with Bennett [11] in dividing the number of difficulties in blended learning into two categories:

- Difficulties specific to both hybrid and distance learning in general;
- Difficulties unique to hybrid learning.

The first category includes technical difficulties for instructors and students connecting to online courses. For example, a sudden power outage in residential buildings, poor internet connection, not working camera or microphone, low computer RAM or lack of a good computer or smartphone, and background noises. Often a serious problem is the technical illiteracy of teachers and students, which requires interpretive dialogues and master classes on working in a digital environment.

It is also necessary to talk about the psychological case. Teaching at home and taking online classes can often suffer from distractions. Teachers complained about the lack of visual contact (many students either turned off their pictures or posted theirs), and the inability to control what students were doing at a given time. For students connected online, psychological difficulties were related to embarrassment or reluctance to turn on the camera.

These include the concept of a “hybrid learning environment”. This concept was developed in close participation with the educational practice of higher education and higher vocational education.

We can also agree with Van den Akker and distinguish the physical and digital setting with its tools, documents, and artifacts, which can be intentionally planned and designed in a specific educational context, and the socio-cultural setting in which learners carry out their activities which emerges from this intentionally planned and designed environment [12].

What of the “hybrid” part of the concept? To understand hybridity, one needs to acknowledge different modes of learning. In general, a broad distinction between two modes of learning can be made: learning situated in an educational environment that is based on formal, intentionally planned educational activities and learning situated in a mostly informal work environment. The educational environment tends to focus more on individuals, while in a workplace environment; the focus is more on activities, often carried out in a team or within an organizational structure. Learning in schools usually has an emphasis on mental activities, while in a workplace the additional use of different tools and instruments is quite customary

One of the problems unique to blended learning is the uneven attention paid to students online and in the classroom. The last one gets more. In addition, the sound quality during video broadcasts can cause a certain discomfort for all participants in the educational process. The issue of testing remains unclear. Students have complained about unfair conditions, but different control tasks can be assigned to those physically in the classroom and those attending classes remotely. Everyone can take the test online, but those who write tests at home are in a better position than students who write tests in class. As a result, it can be difficult to objectively assess the outcomes of both hybrid and distance learning [13].

The results of these studies show that student achievement in blended classrooms is comparable to traditional face-to-face classes. Students are satisfied with and benefited from online activities. There are some studies on online learning in universities and schools in developing countries.

Several studies have highlighted the benefits of hybrid learning as well as the challenges faced by students and faculty, but none of these studies examined hybrid learning from the perspective of Kazakh students and the specific challenges they face.

Designing a HyFlex Course: Process Guidance. HyFlex courses allow for student choice in their participation mode, either in the classroom (when available) or online, and in many cases when online, either synchronous or asynchronous participation. (Note: A modified HyFlex design might only support student choice between synchronous and asynchronous modes when the in-person classroom option is not available.)

In a HyFlex course, the instructor provides instructional structure, content, and activities to meet the needs of students participating in any participation mode. Activities in each mode often overlap, reusing learning resources, activities, and assessments for all students when possible and practical, but in total, they are typically not the same activities for students in all participation

modes. Activities in each mode must lead to equivalent learning outcomes. No matter which participation format is chosen, teaching and learning activities should ideally:

- Present content effectively and professionally
- Engage learners with generative learning activities
- Use authentic assessment to evaluate student learning

The decision to adopt a HyFlex course design should consider the same factors used to decide whether or not to create a fully online course or a hybrid (or blended) course. Once the decision to deliver all or part of a course in the HyFlex format has been made, several important steps should be completed during the design process (before developing the course) which will help instructors implement an effective HyFlex teaching and learning environment for all students in every participation mode. These steps are not all-inclusive to the course design process; good instructional design practice and a thorough systematic process should still be followed. The design steps highlighted here are included here to emphasize the unique requirements and challenges of the HyFlex course design [14].

1. Assess the opportunities (value) and challenges (costs).
2. Confirm or modify expected student learning outcomes.
3. Plan student learning activities (focus on content).
4. Plan to assess student learning outcomes.
5. Develop student engagement strategies.
6. implementation plan (technical, student, faculty, administrative factors).
7. Evaluate the return on expectations.

It is important to consider the physical space and its effects on teaching concerning HyFlex. Leijon and Lundgren conceptualized different types of space in the HyFlex model, including both physical space and interactional space. How these spaces are designed or adapted is critical for optimal communication, interaction, and, as a result, learning. A teacher implementing the HyFlex model needs to be able to communicate whilst interacting with all the different spaces. The teacher's movement within the space and the variety of teaching styles must be considered when implementing a design and fitting additional equipment. Critically, as Binnewies and Wang note, students often appreciate the flexibility that HyFlex provides, but this is constrained by the available technology. Prior studies have shown that audio quality (in the sense of not having too much noise) is important in determining the quality of a learning space. Mantooth reinforces the point that, for effective learning environments, any novel technology needs to be paired with appropriate pedagogy, which is a point that this research endorses. There is an emerging literature on student perceptions of this form of learning environment, with Keiper identifying examples of positive feedback with a given tool in a specific context [15].

Other Course Design Formats in the Hybrid-Flexible Genre. There have been many others working on similar approaches to combining classroom students and online students; some are very similar – even identical – to HyFlex and others with significant differences from HyFlex. Many of these instructional formats were developed during the same timeframe that we were reporting our work with the HyFlex course design, and others came afterward. All use their branding (name, primarily) for their purposes, whether or not they were aware of the HyFlex approach at the time.

- Mode-Neutral (2008)
- Multi-Access Learning (2009)
- Converged Learning (2012)
- Peirce Fit ® (2014)
- Multi-Options (2014)
- FlexLearning (2012)
- Flexibly Accessible Learning Environment (FALE) (2018)
- Blendflex (2016)
- Comodal (2016)

- Flexible Hybrid (2014)
- Synchronous Learning in Distributed Environments (SLIDE) (2011)
- gxLearning (2011)
- Blendsync (2011)
- Remote-Live Participation (RLP) (2018) [16].

It was proposed that implementing the HyFlex model should follow a holistic approach. For example, Flavin stated that, in the context of virtual learning environments, simply adapting technology to current practices is not disruptive and maintains the status quo; therefore, change must come from pedagogical practices. This is a sentiment echoed by Gogia, who discussed the risks of making HyFlex all about investing in the technology and forgetting about the pedagogy. It was agreed that, to produce an efficient solution, a multidisciplinary decision-making process was necessary. Shang identified four stages in the knowledge acquisition process (namely, planning, extraction, analysis, and verification), with this process being transferable from technology design to other domains as described and extended by Guenther [17].

Research questions

Q1: What do you know about Hyflex hybrid learning?

Q2: What specific benefits of Hyflex hybrid learning can you name?

Q3: What do you think are the disadvantages of Hyflex hybrid learning?

Q4: What advice can you give teachers about using the Hyflex hybrid learning format in the education process?

Objectives: The objective of the study is to examine students' perceptions of Hyflex hybrid learning technology at a Kazakh university.

Specific objectives: Short-term objective: To evaluate the results of in-depth student interviews to assess how they perceive Hyflex Hybrid Learning and how well students understand Hyflex Hybrid Learning.

Long-term goal: To give the student's subjectivity a new quality, allowing the student to make his own decision about the model and method of his participation in the educational process.

In the experiments, a qualitative method is used, which involves the collection in a free form; focuses not on statistical measurements, but on comprehending, reviewing, and interpreting empirical data, which is a structure for the formation of fundamental and productive ideas [9]. The purpose of the qualitative research method is to obtain exploratory data, not to collect the sum of opinions. In the well-known method, when explaining and explaining concepts, instead of numbers, words are used. In our study, the quantitative data obtained were not subjected to quantitative analysis.

The study design included formulating the topic, questions, and assumptions; selecting approaches and methods; planning the sample, timing the fieldwork, and how the data will be analyzed. Descriptive research questions were formed. In addition, participating experts have carried out at least three years of practical work as experts in large research institutions specializing in empirical research. The experts were asked to evaluate the suitability of the questions for the study.

The in-depth interview with 21 students from Toraighyrov University in Pavlodar was an informal face-to-face conversation with research participants, conducted according to a pre-planned plan and based on the use of methods that encourage respondents to a long and detailed discussion of issues of interest to the researcher. The specified number of respondents is sufficient to form a well-developed typology map based on their responses, which will serve as a starting point for further research. In the survey of in-depth interviews, the method of equal quota is used to select respondents (the principle of random selection is retained within the quota). Using this method is considered expedient by the researchers since the main parameters and characteristics important for the study are known.

Interviews are one-on-one and last 30 to 60 minutes. During the interview, the interviewee's personal opinions, beliefs, and values were studied. The interviews used open-ended questions rather than a clear “yes” or “no.” Reflection and feedback, within the framework of which the understanding, questions, or positions of students are fixed, are obligatory stages in the study.

**Results.** *Research Question 1:* What do you know about Hyflex hybrid learning?

According to an analysis of interview data, a majority of students (90%) view blended learning as a combination of online and in-person activities. The hybrid format, in their opinion, involves the parallel work of online participants and full-time students in a single hybrid learning environment. Different groups of learners are training at the same time, blurring the line between in-person participants and online students.

Student A stated in the interview:

*In the Hyflex hybrid learning model, teachers work with students, some of whom are in the classroom and some of whom are connected online. Elements of asynchronous learning are integrated into the educational process - online exercises and pre-recorded video instructions.*

Student C told:

*HyFlex combines the terms "hybrid" and "flexible." The HyFlex format combines classroom (synchronous) and online (asynchronous) learning to achieve desired educational goals.*

Student D also stated:

*Students can learn at their own pace by varying their study timetable and the format of their participation in courses according to their personal preferences and interests.*

10% of students do not understand what blended learning is and note that any form of distance learning can be Hyflex hybrid learning.

Student B mentioned

*Hyflex hybrid learning is online learning via the Internet.*

Student E stated in the interview:

*Students are not physically present in class (this may also apply to teachers in some cases).*

*Research Question 2:* What specific benefits of Hyflex hybrid learning can you name?

All students cite certain benefits of Hyflex hybrid learning. Here are the most common responses from students:

- *Students join the class and interact with the entire group via a video link;*
- *Groups can listen to lecture material in both synchronous and asynchronous formats;*
- *Online students participate in all activities of the class on an equal basis with in-person participants;*
- *You can connect to courses from anywhere in the city, country;*
- *You do not have to miss classes and lose points;*
- *You can always contact the teacher in the chat and ask questions.*

*Research Question 3:* What do you think are the disadvantages of Hyflex hybrid learning?

Students identified the following as disadvantages:

You have to disassemble a lot on your own, you need computer literacy, the ability to work on the platform that the teacher uses, technical problems, and computer fatigue.

*Research Question 4:* What advice can you give teachers about using the Hyflex hybrid learning format in the education process?

As recommendations to the teacher on the use of hybrid learning technology, they gave such:

- use different educational platforms;
- develop massive open online courses (MOOC) in some disciplines, for example, in the course of Pedagogy, Kazakh language, Methods of teaching a foreign language, and others;
- ensure the adaptability of the course to the needs of each student;
- provide equal participation of online and offline students in the learning process;
- provide instructions for completing tasks posted online;
- provide immediate feedback.



Student K stated in the interview:

*Structure educational content in portions, enabling the student to work and master the content in stages.*

Student L told:

*Provide regular and frequent feedback from students, both to check retention of engagement and to implement the principles of constructive alignment.*

Student M also stated:

*To implement a significant proportion of events in an interactive format, enabling students to act subjectively and actively within the course and event*

This important feedback from students applies to the construction of a general Hyflex hybrid learning construct. An important methodological feature of the hybrid approach to designing classes – is the inability to make a reference or the only correct scheme for constructing classes. This is largely determined by the significant role of the student's subjectivity in the Hyflex hybrid learning model, which affects the need for the implementation of variable and flexible programs. The pedagogical design of the courses should take into account equal learning opportunities for students online and offline, allow to stimulate the involvement and interaction of two groups, which leads to a revision of the lesson scenario, features of the choice of digital tools and task options, the development of a teacher's habit of working equally with both groups of students at the same time.

**Discussion.** The study presented set out to examine students' perceptions of Hyflex hybrid learning at a Kazakh university and, more specifically, to identify how well students understand Hyflex Hybrid Learning. In this direction, special attention was paid to the assessment of the Hyflex hybrid technology format, how students assessed their ability to regulate their learning in this format, and the degree of student satisfaction with the training received. First, about preferences in terms of the form of education, most students prefer the Hyflex hybrid technology format. This conclusion is consistent with other studies, which found that 65% of students prefer hybrid technology. The fact that students rate hybrid learning more positively than full face-to-face classes may be because they are considered a more effective way to resolve doubts, and develop learning, participation, and interaction.

In this direction, special attention was paid to the assessment of the Hyflex hybrid technology format, as well as how students assessed their ability to regulate their learning in this format, and the degree of student satisfaction with the training received. First, about the preferences in terms of the form of education, most students prefer the Hyflex hybrid technology format. This conclusion is consistent with other studies. The fact that students rate hybrid learning more positively than face-to-face classes may be because they are considered a more effective way to resolve doubts and develop learning, participation, and interaction.

By choosing Hyflex Optimal Hybrid Learning, students can choose flexible schedules and learning modes, and make it easier for fellow students to interact with a friend and with a computer. For students who do not physically participate in classes, hybrid learning allows you to gain knowledge remotely. The hybrid learning model also allows students to attend educational courses without having to relocate. At the same time, for students who want to study accurately, such a system does not interfere at all. In addition, hybrid learning provides greater accessibility for people with limited access. This conclusion is consistent with other studies.

The new practice is increasingly becoming part of the student's request; this is seen in the results of research. Thus, the proportion of students who prefer hybrid or mixed forms increased from 25% in 2020 to 50% in 2021. An even more pronounced request among teachers' reviewers: in 2020, only 22% of respondents' hybrid or mixed formats become part of the daily norm, and in 2021 the share of such teachers will give 70%.

The modern practice encourages the teacher to work simultaneously with students in the classroom, with students, located in the online space, as well as to conduct the activity for students taking the course asynchronously. Students, due to various circumstances, can change between

these three spaces, and in the case of hybrid learning, this movement between spaces is not predetermined by the teacher but walks based on the decision of the students themselves. That such non-linear hybrid learning logic not simply raises the question of the digital competencies of the university professor, but also about new methodological approaches.

Existing studies related to hybrid learning (HL) mainly focus on its effectiveness. These studies measure students' performance, perceptions and reflections on the implementation of HL. Surveys and interviews are the two main methodologies used. The findings of these studies indicate that the performance of students in hybrid classes is equivalent to that in traditional in-person classes. Students are satisfied with online activities and benefited from the activities. Willson found that hybrid learning was more time-consuming, while Walker et al. discovered students' confidence in meeting course learning objectives increased. Regardless of the modality, students reported that the course improved their understanding of key concepts and that they were satisfied with their course. Huang examined the internal difficulties and external challenges of a hybrid e-learning programme at a university in Taiwan that used the 'Four Elements' model of 'cost, service, quality and flexibility' and the 'Structure-System-Process paradigm deployment of resources'. Huang argued that with these models in place, the programme was expected to develop a competitive advantage. The above-mentioned studies look at the effectiveness of current HL programmes in particular institutions, rather than considering a hybrid framework that can be used across schools. The majority of these studies also focus on universities. There are few studies of hybrid learning in schools [18].

However, research into HyFlex is still in its infancy. Therefore, little is known about the correlates of unethical student behavior across the different HyFlex attendance modes. Nonetheless, some evidence suggests that although HyFlex learning may be suitable for many, it is not necessarily the right fit for all.

Although many contributing factors to academic dishonesty have been cited in the literature, there is no consensus regarding its primary cause. Some studies have emphasized the role of situational or contextual factors, such as the academic discipline and the learning environment alone or combined. For example, research has found that HyFlex and off-campus courses might be particularly challenging regarding academic integrity for students in science, technology, engineering, and mathematics (STEM) disciplines. Specifically, HyFlex instruction necessitates sound technical and campus support, making it less suitable for subjects that require extensive laboratory work. This notion is strengthened by the sharp increase in file-sharing websites among STEM students during the pandemic. Other studies have focused on individual characteristics, such as students' demographic and personality traits.

In addition, another line of research has focused on the interaction between situational and individual variables as predictors of academic dishonesty.

The present study underscores the value of HyFlex teaching and particularly the use of HyFlex teaching to teach law-abiding leadership and national security within the framework of leadership. It also highlights the importance of conducting evaluation studies to understand the views of the students under HyFlex teaching [19].

**Conclusion.** The presented study showed that this Hyflex hybrid learning format has a significant advantage in providing a detailed study of the material in person, as well as immediate feedback. Even more than that, it was discovered that the Hyflex hybrid learning format is designed so that all classes are held synchronously in person and online, just like the hybrid model, but that students who cannot connect remotely can view the recordings of the classes later. Additionally, this teaching method gives students the freedom to choose the format in which they want to engage and complete their assignments. Benefits include the ability to integrate a range of technologies, combining traditional and digital education systems while utilizing fewer human resources. This synergy makes it possible to better manage students and develop individual educational trajectories, taking into account their interests and skills. The above overview included research into various

experiments and developments with nontraditional learning environments. We need suitable concepts to understand and discuss these developments in both educational research and practice.

These findings are in line with previous research claiming that on-site students and remote students experience courses differently in the hybrid synchronous situation. Nevertheless, this study provided qualitative evidence that the design of the learning space really does matter to the remote experience. Students following the course through live stream without interaction or visibility to the teachers had the lowest engagement scores. Next, the qualitative data in relation to research question showed that one out of three students referred to the set design as being determinant for being engaged during synchronous courses.

HyFlex options may be more effective for students choosing online participation if there is a large group of students who are likely to also be online in a given week. If online participation is considered to be a “second choice” option (perhaps because it can be a lonely virtual space when everyone else is in class), online discussions may be sparse and relatively ineffective as interactive discussions.

Even when students did not choose alternative participation modes often, many reports being very satisfied and pleased that they had the choice to participate in a different mode if they had to (or wanted to). Almost all of the students surveyed preferred a mix of online and classroom participation modes, and most of these students report that they would prefer all of their courses adopt a student-controlled flexible approach to participation.

If hybrid learning is to remain a permanent part of the learning landscape, university leaders will also need to integrate it into their strategic planning efforts. This will mean, among other things, a renewed emphasis on issues of digital equity.

#### References:

1. García-Planas M., Torres J. *The transition from the classroom to non-classroom teaching at the UPC during the COVID-19 pandemic // International Journal of Educational Research and Innovation.* – 2021. – 3. – P. 177-187.
2. Shah S., Shah A., Memon F., Kemal A., Soomro A. *Online learning during the COVID-19 pandemic: Applying the self-determination theory in the ‘new normal’ // Revista de Psicodidáctica.* – 2021. – 26(2). – P.168-177.
3. Rodicio M. L., Ríos M. P., Mosquera M.J., Penado M. *La brecha digital en estudiantes españoles ante la crisis de la COVID-19 // Revista Internacional de Educación para la Justicia Social.* – 2020. – 9(3e). – P.103-125.
4. Lorenzo-Lledó A., Lledó A., Gilabert-Cerdá A., Lorenzo G. *The Pedagogical Model of Hybrid Teaching: Difficulties of University Students in the Context of COVID-19 // European journal of investigation in health, psychology and education.* – 2021. – 11(4). – P.1320–1332.
5. Klimova B. F., Kacatl J. *Hybrid learning and its current role in the teaching of foreign languages // Procedia-Social and Behavioral Sciences.* – 2015. – 182. – P.477-481.
6. Duncan K., Kenworthy A., McNamara R. *The effect of synchronous and asynchronous participation on students' performance in online accounting courses // Accounting Education.* – 2012. – 21(4). – P.431-449.
7. Zarzycka E., Krasodomska J., Mazurczak-Mąka A., Turek-Radwan M. *Distance learning during the COVID-19 pandemic: students' communication and collaboration and the role of social media // Cogent Arts & Humanities.* – 2021. – 8(1). – P.1953228.
8. Kazu I.Y., Yalcin C.K. *Investigation of the Effectiveness of Hybrid Learning on Academic Achievement: A Meta-Analysis Study // International Journal of Progressive Education.* – 2022. – 18(1). – P.249-265.
9. FitzGerald E. *Creating user-generated content for location-based learning: an authoring framework // Journal of Computer Assisted Learning.* – 2012. – 28(3). – P.195-207.
10. Berge Z. L. *Barriers To Communication In Distance Education. Turkish Online Journal of Distance Education.* – 2013. – № 14(1). – P.374-388.
11. Raes A. *Exploring Student and Teacher Experiences in Hybrid Learning Environments: Does Presence Matter?. Postdigital Science and Education.* – 2022. – 4(1). – P.138–159.
12. Qi, Ls., Tian, Ak. *Design and Application of Hybrid Learning Platform Based on Joomla // Communications in Computer and Information Science.* – 2011. – 202. – P.214-226.

13. AlNajdi S. Hybrid learning in higher education // *Information Technology & Teacher Education International Conference*. – 2014. – 25. – P. 214-220.
14. Zehler A., Cole B., Arter S. Hyflex simulation: A case study of a creative approach to unprecedented circumstances // *Clinical Simulation in Nursing*. – 2021. – 60. – P.64-68.
15. Awadh A., Higgins S. Effects of traditional, blended, and e-learning on students' achievement in higher education // *Journal of Computer Assisted Learning*. – 2012. – 29. – P.220-234.
16. Bennett D., Knight E., Rowley J. The role of hybrid learning spaces in enhancing higher education students' employability // *British Journal of Educational Technology*. – 2020. – 51(4). – P.1188-1202.
17. Kvale S. Ten standard Objections to Qualitative Research Interviews // *Journal of Phenomenological Psychology*. – 1994. – 25(2). – P.147-173.
18. Ng Soo Boon. Developing a Hybrid Learning Curriculum Framework for Schools // *In-Progress Reflection*. – 2021. – 45. – P. 1-27.
19. Акылбеков К., Каймулдинова К., Карбаева Ш. Модель проектирования геоэкономических компетенций будущих специалистов педагогических вузов // *Вестник Казахского национального педагогического университета имени Абая. Серия «Педагогические науки»*. – 2022. – 1(73). – С.7-15

#### References:

1. García-Planas M., Torres J. The transition from the classroom to non-classroom teaching at the UPC during the COVID-19 pandemic // *International Journal of Educational Research and Innovation*. – 2021. – 3. – P. 177-187.
2. Shah S., Shah A., Memon F., Kemal A., Soomro A. Online learning during the COVID-19 pandemic: Applying the self-determination theory in the 'new normal' // *Revista de Psicodidáctica*. – 2021. – 26(2). – P.168-177.
3. Rodicio M. L., Ríos M. P., Mosquera M.J., Penado M. La brecha digital en estudiantes españoles ante la crisis de la COVID-19 // *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*. – 2020. – 9(3e). – P.103-125.
4. Lorenzo-Lledó A., Lledó A., Gilabert-Cerdá A., Lorenzo G. The Pedagogical Model of Hybrid Teaching: Difficulties of University Students in the Context of COVID-19 // *European journal of investigation in health, psychology and education*. – 2021. – 11(4). – P.1320-1332.
5. Klimova B. F., Kacel J. Hybrid learning and its current role in the teaching of foreign languages // *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. – 2015. – 182. – P.477-481.
6. Duncan K., Kenworthy A., McNamara R. The effect of synchronous and asynchronous participation on students' performance in online accounting courses // *Accounting Education*. – 2012. – 21(4). – P.431-449.
7. Zarzycka E., Krasodomska J., Mazurczak-Mąka A., Turek-Radwan M. Distance learning during the COVID-19 pandemic: students' communication and collaboration and the role of social media // *Cogent Arts & Humanities*. – 2021. – 8(1). – P.1953228.
8. Kazu I.Y., Yalcin C.K. Investigation of the Effectiveness of Hybrid Learning on Academic Achievement: A Meta-Analysis Study // *International Journal of Progressive Education*. – 2022. – 18(1). – P.249-265.
9. FitzGerald E. Creating user-generated content for location-based learning: an authoring framework // *Journal of Computer Assisted Learning*. – 2012. – 28(3). – P.195-207.
10. Berge Z. L. Barriers To Communication In Distance Education. *Turkish Online Journal of Distance Education*. – 2013. – № 14(1). – P.374-388.
11. Raes A. Exploring Student and Teacher Experiences in Hybrid Learning Environments: Does Presence Matter?. *Postdigital Science and Education*. – 2022. – 4(1). – P.138-159.
12. Qi, Ls., Tian, Ak. Design and Application of Hybrid Learning Platform Based on Joomla // *Communications in Computer and Information Science*. – 2011. – 202. – P.214-226.
13. AlNajdi S. Hybrid learning in higher education // *Information Technology & Teacher Education International Conference*. – 2014. – 25. – P. 214-220.
14. Zehler A., Cole B., Arter S. Hyflex simulation: A case study of a creative approach to unprecedented circumstances // *Clinical Simulation in Nursing*. – 2021. – 60. – P.64-68.
15. Awadh A., Higgins S. Effects of traditional, blended, and e-learning on students' achievement in higher education // *Journal of Computer Assisted Learning*. – 2012. – 29. – P.220-234.
16. Bennett D., Knight E., Rowley J. The role of hybrid learning spaces in enhancing higher education students' employability // *British Journal of Educational Technology*. – 2020. – 51(4). – P.1188-1202.
17. Kvale S. Ten standard Objections to Qualitative Research Interviews // *Journal of Phenomenological Psychology*. – 1994. – 25(2). – P.147-173.

18. Ng Soo Boon. *Developing a Hybrid Learning Curriculum Framework for Schools // In-Progress Reflection.* – 2021. - 45. – P. 1-27.

19. Akylbekov K., Kaimuldinova K., Karbaeva Sh. *Model for designing geo-economic competencies of future specialists of pedagogical universities // Bulletin of Abay Kazakh National Pedagogical University. Series «Pedagogical sciences».* – 2022. - 1(73). – P.7-15

МРНТИ 14.35.07  
УДК 378.1

<https://doi.org/10.51889/2959-5762.2023.79.3.007>

*Sagadiyeva K. <sup>1\*</sup>, Mirza N. <sup>1</sup>*

<sup>1</sup>*Karaganda Buketov University,  
Karaganda, Kazakhstan*

## PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF STUDENTS' INNOVATIVE THINKING

### *Abstract*

The article substantiates the relevance of the presented topic, draws attention to the problem of formation and development of innovative thinking among university students. In conditions of constant changes, rapid development of technologies and the surrounding reality, graduates need appropriate competencies, among which innovative thinking stands out, allowing them to change professional reality based on the knowledge and skills acquired at the university in order to improve its quality. The authors reveal the essence of the concept of "innovative thinking", the differences between creative and innovative thinking. The purpose of the study is to determine the pedagogical conditions for the formation and development of innovative thinking among university students. To achieve this goal, methods of theoretical analysis and processing of empirical data were used. The main method was a survey of students using a questionnaire developed by the authors. The analysis made it possible to identify the pedagogical conditions for the formation of innovative thinking: self-realization, the introduction of innovative educational technologies, consideration of individuality, the creation of an innovative environment and the role of a teacher coordinator.

**Keywords:** innovation; innovator, innovative thinking, competencies, students, university.

*К.К. Сагадиева,<sup>1\*</sup> Н.В. Мирза <sup>1</sup>*

<sup>1</sup>*Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды университеті,  
Қазақстан, Қарағанды қ.*

## СТУДЕНТТЕРДІҢ ИННОВАЦИЯЛЫҚ ОЙЛАУЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУДЫҢ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ШАРТТАРЫ

### *Аңдатпа*

Мақалада ұсынылған тақырыптың өзектілігі негізделеді, жоғары оқу орындарының студенттерінде инновациялық ойлауды қалыптастыру және дамыту мәселесіне назар аударылады. Тұрақты өзгерістер, технологиялардың қарқынды дамуы, қоршаған шындық жағдайында түлектерге тиісті құзыреттер қажет, олардың ішінде университетте алған білім мен дағдылар негізінде оның сапасын арттыру мақсатында кәсіби шындықты өзгертуге мүмкіндік беретін инновациялық ойлау ерекшеленеді. Авторлар "инновациялық ойлау" ұғымының мәнін, шығармашылық және инновациялық ойлау арасындағы айырмашылықтарды ашады. Зерттеудің мақсаты-ЖОО студенттерінде инновациялық ойлауды қалыптастыру мен дамытудың педагогикалық шарттарын анықтау. Осы мақсатқа жету үшін деректерді теориялық талдау және эмпирикалық өңдеу әдістері қолданылды. Негізгі әдіс

ретінде авторлар жасаған сауалнаманы қолдана отырып, студенттерге сауалнама жүргізілді. Жүргізілген талдау инновациялық ойлауды қалыптастырудың педагогикалық шарттарын бөліп көрсетуге мүмкіндік берді: өзін-өзі жүзеге асыру, инновациялық білім беру технологияларын іске асыру, даралықты есепке алу, инновациялық ортаны құру және оқытушы-үйлестірушінің рөлі.

**Түйін сөздер:** инновация, инноватор, инновациялық ойлау, құзыреттілік, студенттер, ЖОО.

Сагадиева К.К. <sup>1\*</sup>, Мирза Н.В. <sup>1</sup>

<sup>1</sup>Карагандинский университет имени академика Е.А. Букетова,  
г. Караганда, Казахстан

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИННОВАЦИОННОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ

### *Аннотация*

В статье обосновывается актуальность представленной темы, обращается внимание на проблему формирования и развития инновационного мышления у студентов вузов. В условиях постоянных изменений, стремительного развития технологий, окружающей действительности выпускникам необходимы соответствующие компетенции, среди которых выделяется инновационное мышление, позволяющее на основе полученных в вузе знаний и навыков изменять профессиональную реальность в целях повышения ее качества. Авторы раскрывают суть понятия «инновационное мышление», различия между творческим и инновационным мышлением. Цель исследования – определить педагогические условия формирования и развития инновационного мышления у студентов вузов. Для достижения данной цели использовались методы теоретического анализа и эмпирической обработки данных. В качестве основного метода выступил опрос студентов с использованием разработанной авторами анкеты. Проведенный анализ позволил выделить педагогические условия формирования инновационного мышления: самореализация, реализация инновационных образовательных технологий, учет индивидуальности, создание инновационной среды и роль преподавателя-координатора.

**Ключевые слова:** инновации, инноватор, инновационное мышление, компетенции, студенты, вуз.

**Main provisions.** The determinization of the pedagogical conditions for the formation and development of innovative thinking among university students is one of the goals of study.

Innovative thinking is a complex process involving many components. Innovative thinking is the quality of an innovator.

Skills as competencies that need to be formed in students for the development of innovative thinking in the learning environment

**Introduction.** The urgency of the problem of the development of innovative thinking is due to the modernization of the education system, the labor market. Any state should be interested in more subjects with innovative thinking, because their presence largely ensures the dynamism and development of society [1, p. 125].

Globalization and the development of the world labor market exacerbates the need for university graduates who possess a new format of competencies. The education system has gone from a knowledge-based approach to a competence-based approach, which is aimed at developing various types of competencies.

Competencies are defined as "the ability to use the knowledge, skills and abilities acquired in the learning process in professional activity" [2].

In the conditions of constant changes, rapid development of technologies, and the surrounding reality, graduates need appropriate competencies, among which innovative thinking stands out, allowing them to change professional reality based on the knowledge and skills acquired at the university in order to improve its quality.

Thus, the success of students' future professional activity largely depends on their innovative thinking. Despite the demand for innovative thinking, not all university graduates have it. E.L. Buslaeva notes that "the educational environment is closely connected with the system of social values and contains specially organized conditions and opportunities for the development and formation of personality. It is in the university that the qualities necessary for professional activity and the implementation of socially significant goals and objectives are laid. Consequently, the educational environment should create the conditions necessary for the development and formation of an active, innovative-minded personality" [3, p. 350]. Let's consider the connection of key concepts in the framework of our study.

The concept of "innovation" is generally understood as the introduction of something new, a new formation. Linking the concepts of "innovation" and "innovative thinking", it can be assumed that the latter implies a certain style of thinking of a person that allows him to create innovations that lead him to innovation. The number of interpretations of the concept of "innovative thinking" has grown significantly in recent years.

In the work of V.P. Delia, innovative thinking in the most general form should be understood as "developing thinking leading to new results, the subject of which is "processes aimed at creating new fragments of reality, their transformation or, conversely, maintaining a stable state of existing reality" [4, p. 32].

A.P. Usoltsev and T.N. Shamalo define innovative thinking as thinking aimed at performing innovative activities, which is carried out at the cognitive and instrumental levels and is creative, scientific and theoretical, socially positive, constructive and transformative. The practical orientation of innovative thinking is its most important feature [5, p.96].

Innovative thinking is also defined as "a special type of thinking that contributes to the creation and introduction of new tangible and intangible products in a specific sphere of human activity, inextricably linked with the desire of the subject to innovative activity for professional development and self-realization" [6, 128].

There are scientists' views on innovative thinking as a process, not an ability or qualities. Researcher I.V. Tarasova suggests the formulation of innovative thinking: "... a mental dynamic process of progressive movement from awareness of problematic meanings born of a certain situation of social practice to the creation of new meanings that transform it, not reflected in objective reality, their comprehensive cognition and subsequent implementation in this objectively existing reality" [7, p. 22].

Researcher S.V.Sokerina reveals in detail the nine components of innovative thinking [8, p.3]. The author has made an attempt to rank the components of innovative thinking and build them into an integral structure as they are formed: goal-setting, initiating, semantic, procedural, cognitive, meaningful, emotional, socially conditioning and personal.

Based on the analysis of interpretations of the concept of "innovative thinking", several key characteristics can be identified. Innovative thinking is a complex process involving many components. It is free and rational, leads to new results, to a practical solution of an existing problem in any sphere of society.

Innovative thinking should also be distinguished from the concept of "creative thinking". The concepts of "creativity" and "innovation" are similar in meaning and are used when describing the creation of something new. In the definitions of a number of authors (P. Drucker, V.P. Delia, V.K.Lukashevich, G.V. Lavrentiev, M.M. Kashapov, A.B. Khutorskoy), the similarity of innovative thinking with creative thinking is traced, but a comparative analysis can identify enough differences between them.

The author E.V. Batovrina offers a comparative analysis of these concepts according to seven criteria: essence, product, characteristic features, result, prerequisites for formation, the role of professional training of the subject, connection with the main activity of the subject [9, p. 150]. According to the author, the characteristic features of innovative thinking are a combination of intuition and logic, pragmatism, focus on getting results, close connection with the main field of activity of the subject, creative search within the sphere of professional interests. According to the author, in contrast to creative thinking, special training is required to form innovative thinking. According to the "result" criterion, innovative thinking differs in the expected (predicted) result, while the result of creative thinking is unpredictable. In addition, the prerequisites for the formation of innovative thinking, in addition to imagination and fantasy, are logic, knowledge and experience. Innovative thinking is inextricably linked with a specific type of activity, as well as with the creation of something new that has never existed before and its successful implementation. The product of innovative thinking, as well as creative thinking, is an idea, but only innovative thinking also generates technologies for the implementation of this idea.

Innovative thinking is the quality of an innovator. Sokolova A.P. and a number of researchers distinguish five skills of an innovator: synthesis of knowledge from various fields, the ability to ask questions, observation, expansion of information sources, the ability to conduct experiments [10, p. 246]. We tried to consider these skills in the context of student learning.

The skill of synthesizing knowledge from various fields, in our opinion, is provided through interdisciplinary connections of professional training, when performing project work, passing professional practice. The ability to ask questions as a skill, in our opinion, needs to be formed in daily learning activities using a dialogic learning approach. It is also necessary to create an opportunity to use this skill. Students' questions may be of a research, problematic, provocative nature, should be aimed at studying various aspects of professional activity, questioning theoretical positions. Observation skills are formed in the process of practical training, research, observation and analysis of the activities of current professionals in a particular field. The expansion of information sources implies the implementation by students of purposeful communication with teachers, university scientists, communication with students of other educational programs and courses, students' participation in scientific conferences. The ability to conduct experiments is based on the desire of students to try something new, to immerse themselves in a new environment, the desire to understand a process or phenomenon from the inside, in parts, to put and test hypotheses. This is facilitated by the participation of students in project activities, in the development of startups, performing research tasks, writing term papers and theses.

We can consider these skills as competencies that need to be formed in students for the development of innovative thinking in the learning environment.

**Materials and methods.** The purpose of the study is to determine the pedagogical conditions for the formation and development of innovative thinking among university students.

To achieve the research goal, we used methods of theoretical analysis and empirical data processing. The main method was a survey of students using the questionnaire "Innovative thinking for professional activity" developed by the authors. The survey included a number of questions aimed at clarifying students' awareness of the essence of innovative thinking, understanding its significance, its key components, and ways of its development. In some questions, a multiple choice of answers was provided, the opportunity to choose from the available ones and add your own answer. 55 students of 3-4 courses took part in the surveys. Based on the results of the surveys, mathematical data processing, quantitative results and qualitative data analysis were carried out.

**Results and Discussion.** According to the survey, an innovator, according to students, is a person who is looking for innovation (36.3%), creates innovations (32.7%), generates new ideas (27.7%), promotes innovative ideas (72.7%), organizes the process of implementing innovation based on an idea (87.2%). In general, most students understand the term "innovator" correctly, as a person who introduces innovations, solves practical issues with the help of innovations, and benefits



from the introduction of innovations. This understanding of the term "innovator" allowed most students to give the correct characterization of innovative thinking (Fig. 1).

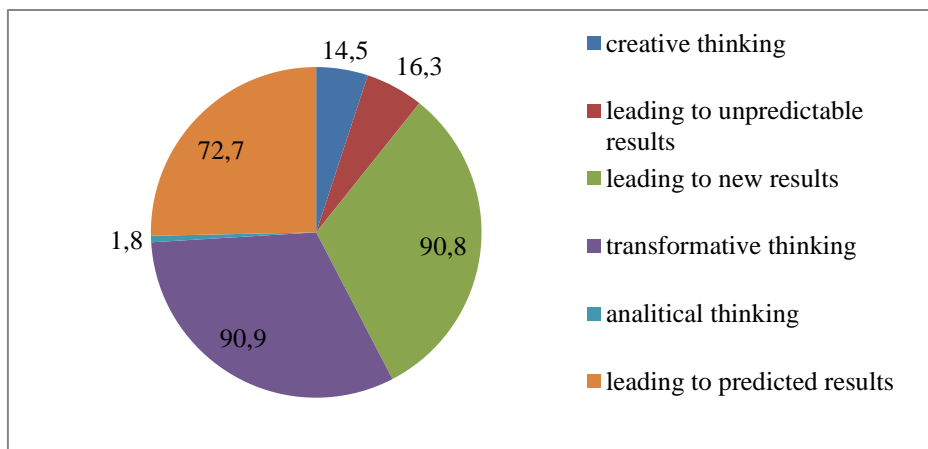


Figure 1. The concept of "innovative thinking" (survey results)

“Innovative thinking” is understood by some students as “creative thinking”, thinking that leads to unpredictable results, which is not true. Also, a small percentage of respondents consider innovative thinking only analytical (1.8%). It should be noted that the majority of students distinguish between creative and innovative thinking, choosing the options "thinking that leads to new results" (90.9%), "transformative thinking aimed at performing innovative activities" (90.9%). The correct understanding of the essence of the concept by the majority of students allowed them to highlight the skills of innovative thinking (Fig. 2).

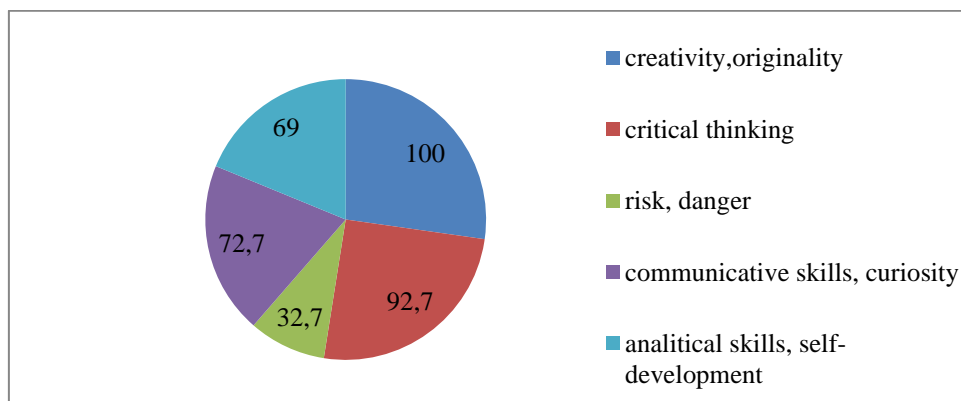


Figure 2. Innovative thinking skills (survey results)

Students primarily attribute creativity and originality (100% each), critical thinking (92.7%), problem solving ability (58.1%), communication skills and curiosity (72.7%), analytical abilities (69%), risk (32.7%), self-development (69%) to innovative thinking skills.

Almost all respondents noted the need for innovative thinking for future professional activity (94.5%) and identified a number of necessary conditions for its development. The students' answers to the question "What is necessary for the development of innovative thinking in the learning environment?" are shown in Figure 3.

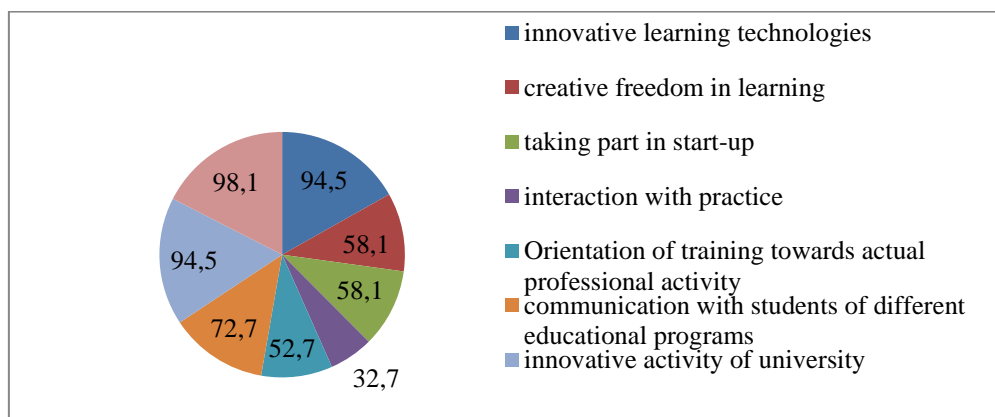


Figure 3. Conditions for the formation of innovative thinking in the learning process (survey results)

According to the survey, students are sufficiently aware of the essence and skills of innovative thinking, and are aware of its importance for professional activity.

As can be seen in Figure 2, as the dominant conditions for the development of innovative thinking in the process of learning in a university, students distinguish:

- innovative learning technologies (94.5%);
- innovative activity of the university (94.5%);
- the possibility of self-realization in training (98.1%);
- communication with students of different educational programs (72.7%);
- creative freedom in learning and participation in startups (58.1% each).

In our opinion, the majority of students noted innovative learning technologies as one of the main conditions, since they are closer to them in the period of origin, developed taking into account the characteristics of the modern generation of students, which gives more opportunities for self-realization. The innovative activity of the university is reflected in the content of educational programs, which creates an innovative educational environment for students, allows them to immerse themselves in innovative processes, be participants in research and development, and participate in startups. As for the condition "communication with students of different educational programs", this allows students to implement a collaboration on the introduction of innovations in the learning process, in the practice of professional activity from the point of view of various aspects.

The analysis of theoretical sources and the results of the survey allow us to formulate several conditions for the formation of innovative thinking of students in the course of professional training.

Firstly, the process of forming innovative thinking of students is based on the need for self-development, self-realization. The desired state in the future determines the prospect of a student's self-development, makes him actively transform his own life activity, self-actualize by searching for new opportunities, mastering new types of activities. In order to find new opportunities, the student needs to realize the current level of his development as a student, a future professional, and determine the zone of potential growth.

Secondly, the formation of innovative thinking of students should be coordinated taking into account their individuality in the learning process. This condition is closely related to the previous one, since taking into account individuality provides conditions for the student's self-realization. The personality of the student, his qualities are at the center of learning. When implementing the learning process, the student's worldview, interests, emotional sphere, personality qualities, his status in the team, etc. are taken into account.

Thirdly, the formation of innovative thinking among students is provided by the system of educational technologies. The technologies used (digital, problem-based, Case-technologies, project

method, etc.) should make it possible to develop students' ability to solve problems in their professional activities. A study by foreign researchers J.Y. Kim and other scientists reveals the positive impact of the ability to solve problems on the innovative behavior of students. The authors in their study state the importance of students' cognitive abilities being manifested in the form of behavior [11, p. 2].

Fourth, the creation of an innovative learning environment by the teacher and the university is one of the conditions for the formation of innovative thinking of students. Foreign researchers Franco P.F. and DeLuca D.A. emphasize that today, since interdisciplinarity is emphasized, teachers face the problem of how to prepare today's students to become effective members of interdisciplinary teams and leaders [12, p. 25]. In other words, the solutions are outside the usual circle of participants in the learning process.

The last pedagogical condition for the formation of innovative thinking of students is a change in the position of the teacher, moving away from the direct source of knowledge to the role of coordinator of the learning process. Training is based on the principle of student independence, the functions of a modern teacher are changing. The teacher coordinates the research activities of students, provides assistance in choosing individual educational routes, priority areas of self-development, creates conditions for creative freedom, effective communication.

**Conclusion.** Thus, the high relevance of the development of innovative thinking of future specialists is due to the change of priorities in the education system, constant changes in the labor market, the need of society for professionals who can transform the world. We can note that the success of students' future professional activity largely depends on their innovative thinking.

Innovative thinking is considered by various researchers as an ability, as a quality of personality, as a process, compared with creative thinking, opposed to it.

The purpose of our research was to determine the pedagogical conditions for the formation and development of innovative thinking among university students.

Based on the results of the study, we identified the following pedagogical conditions for the formation of innovative thinking:

1. The process of formation of innovative thinking is based on the need for self-realization of students.

2. Taking into account the individuality of the student in the learning process improves the quality of the formation of innovative thinking.

3. The formation of innovative thinking among students is provided by a system of innovative educational technologies that develop the ability to solve problems, see the prospects for innovation, develop critical thinking, creativity and other components of innovative thinking.

4. Creation of an innovative learning environment by the teacher and the university.

5. The teacher is the coordinator of the student's learning process.

The formulation of these conditions will assist teachers in the formation of innovative thinking of students in the learning process. The considered pedagogical conditions expand the possibilities of students, the learning process in the formation of their innovative thinking. The prospect of further research is a detailed study of the psychological, organizational and other conditions for the formation of innovative thinking of students in the conditions of the university.

#### References:

1. Сундетбаев Д.М., Колдыбаев С.А. Об инновационном мышлении и проблемы его формирования в Казахстане // Вестн. КазНУ. Сер. Филос. Сер. Культ. Серия полит. - 2016. - № 4(58). – С. 124-130.
2. Государственный общеобязательный стандарт высшего образования. – URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2200028916#z10> (дата обращения: 31.04.2023)
3. Буслаева Е.Л. Формирование инновационного мышления личности в условиях образовательной среды вуза // Человеческий капитал. – 2019. – № 6 2(126). – С. 349-352.
4. Деля, В.П. Инновационное образование, формирующее инновационное мышление: монография. – Балашиха: Ин-т соц. - экон. прогнозирования и моделирования, 2005. – 265 с.

5. Усольцев А.П., Шамало Т.Н. Понятие инновационного мышления // Педагогическое образование в России – 2014. – № 1. – С. 94-98.
6. Батоврина Е. В., Блохина М. С. Развитие инновационного мышления персонала в процессе профессиональной подготовки // Вестн. Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Сер. соц. науки - 2017. - № 4(48). - С. 126–134.
7. Феномен инновационного мышления руководителя учреждения культуры: монография / И.В. Тарасова. - Астрахань: АИПКП, 2014. – 132 с.
8. Сокерина С. В. Инновационное мышление: концептуальный подход // Human Progress. - 2021. - № 2. – С. 1-10.
9. Батоврина Е. В. Searching and Retaining Innovative Staff: Assessment of the Factors Promoting Employee Innovative Thinking within an Organizational Development Context // Journal of Creativity and Business Innovation. – 2016. – № 2. – С. 144-159.
10. Соколова А.П. Инновационное развитие и инновационное мышление // Вестн. Академии знаний. – 2021. – № 42(1). – С. 245-250.
11. Kim, J.Y., Choi, D.S., Sung, C.S. et al. The role of problem solving ability on innovative behavior and opportunity recognition in university students // Journal of Open Innovation. - 2018. - № 4. – P. 1-13.
12. Franco P.F., DeLuca D.A. Learning Through Action: Creating and Implementing a Strategy Game to Foster Innovative Thinking in Higher Education // Simulation & Gaming. – 2019. - № 50(1). – P. 23–43.

#### References:

1. Sundetbaev D. M., Koldybaev S. A. Ob innovacionnom myshlenii i problemy ego formirovaniya v Kazahstane // Vestn. KazNU. Ser. Filos. Ser. Kul't. Seriya polit. – 2016. – № 4(58). – S. 124-130.
2. Gosudarstvennyj obshcheobyazatel'nyj standart vysshego obrazovaniya. - URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2200028916#z10> (data obrashcheniya: 31.04.2023)
3. Buslaeva E. L. Formirovanie innovacionnogo myshleniya lichnosti v usloviyah obrazovatel'noj sredy vuza // CHelovecheskij kapital. – 2019. – № 6-2(126). – S. 349-352.
4. Deliya, V.P. Innovacionnoe obrazovanie, formiruyushchee innovacionnoe myshlenie: monografiya. – Balashiha: In-t soc. - ekon. prognozirovaniya i modelirovaniya, 2005. – 265 s.
5. Usol'cev A. P., SHamalo T. N. Ponyatie innovacionnogo myshleniya // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii – 2014. – № 1. - S. 94-98.
6. Batovrina E.V., Blohina M.S. Razvitie innovacionnogo myshleniya personala v processe professional'noj podgotovki // Vestn. Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo. Ser. soc. nauki – 2017. - № 4(48). - S. 126–134.
7. Fenomen innovacionnogo myshleniya rukovoditelya uchrezhdeniya kul'tury: monografiya / I.V. Tarasova. - Astrahan': AIPKP, 2014. – 132 s.
8. Sokerina S.V. Innovacionnoe myshlenie: konceptual'nyj podhod // Human Progress. - 2021. - № 2. – S. 1-10.
9. Batovrina E.V. Searching and Retaining Innovative Staff: Assessment of the Factors Promoting Employee Innovative Thinking within an Organisational Development Context // Journal of Creativity and Business Innovation. – 2016. – № 2. – S. 144-159.
10. Sokolova A. P. Innovacionnoe razvitie i innovacionnoe myshlenie // Vestn. Akademii znaniy. – 2021. – № 42(1). – S. 245-250.
11. Kim, J.Y., Choi, D.S., Sung, C.S. et al. The role of problem solving ability on innovative behavior and opportunity recognition in university students // Journal of Open Innovation. - 2018. - № 4. – P. 1-13.
12. Franco P.F., DeLuca D.A. Learning Through Action: Creating and Implementing a Strategy Game to Foster Innovative Thinking in Higher Education // Simulation & Gaming. – 2019. – № 50(1). – P. 23–43.

Шумейко Т.С.<sup>1\*</sup>, Божевольная Н.В.<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Костанайский региональный университет имени А.Байтурсынова,  
Костанай, Казахстан

## МЕТОДОЛОГИЯ РАЗРАБОТКИ УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ ПО РАЗВИТИЮ ТЕХНИЧЕСКОГО ТВОРЧЕСТВА УЧАЩИХСЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ДИСТАНЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

### Аннотация

В статье обоснована актуальность развития технического творчества детей в современном Казахстане, в том числе с использованием дистанционных образовательных технологий; обозначена роль педагога в данном процессе, а также значимость учебной литературы в профессиональной подготовке будущих педагогов.

В качестве методологии разработки учебного пособия в статье обосновано взаимодействующее единство системного, интегративного, компетентностного и модульного подходов; теория учебника, теория конвергенции традиционного и инновационного образования, теория инженерного образования, в частности, обоснование экспириентивных методов изучения теории в инженерном вузе, вопросы качества учебника в условиях системного обновленного содержания образования. Раскрыты принципы проектирования учебного пособия – системности и целостности, наглядности, модульности, интегративности, лаконичности и конкретности, непрерывного саморазвития, которые явились теоретической основой его разработки.

Представлена схема, характеризующая структуру и содержание разработанного учебного пособия. Оно состоит из семи модулей: «Техническое творчество как научный феномен и цель воспитания»; «Технико-технологические основы развития технического творчества школьников»; «Образовательная робототехника как инновационное направление технического творчества»; «ИКТ в профессиональной деятельности педагога». «История развития и организация дистанционного обучения»; «Развитие технического творчества школьников с использованием систем дистанционного обучения (на примере системы Moodle)»; «Средства дополненной и виртуальной реальности в развитии технического творчества школьников». Каждый модуль представлен информационным, контрольно-оценочным блоками и блоком самообразования.

**Ключевые слова:** техническое творчество; дистанционные образовательные технологии; дополнительное техническое образование; профессиональная подготовка педагогов; методология разработки учебной литературы.

Т.С. Шумейко,<sup>1\*</sup> Н.В. Божевольная<sup>1</sup>

<sup>1</sup>А.Байтұрсынов атындағы Қостанай өңірлік университеті  
Қостанай, Қазақстан

## ҚАШЫҚТЫҚТАН ОҚЫТУ ТЕХНОЛОГИЯЛАРЫН ПАЙДАЛАНА ОТЫРЫП, ОҚУШЫЛАРДЫҢ ТЕХНИКАЛЫҚ ШЫҒАРМАШЫЛЫҒЫН ДАМУ БОЙЫНША ОҚУ ҚҰРАЛЫН ӘЗІРЛЕУ ӘДІСТЕМЕСІ

### Аңдатпа

Мақалада қазіргі Қазақстандағы балалардың техникалық шығармашылығын дамытудың өзектілігі, оның ішінде қашықтықтан білім беру технологияларын қолдану негізделеді; осы үдерістегі педагогтың рөлі, сондай-ақ болашақ педагогтарды кәсіби даярлаудағы оқу әдебиетінің маңыздылығы көрсетілген.

Оқу құралын әзірлеу әдістемесі ретінде мақалада жүйелік, интегративті, құзыреттілік және модульдік тәсілдердің бірін-бірі толықтыратын бірлігі; оқулық теориясы, дәстүрлі және

инновациялық білім берудің конвергенция теориясы, инженерлік білім беру теориясы, атап айтқанда инженерлік университетте теорияны зерттеудің экспериментивті әдістерінің негіздемесі, білім берудің жүйелі жаңартылған мазмұны жағдайындағы оқулық сапасының мәселелері негізделген. Оқу құралын жобалау принциптері ашылды – жүйелілік пен тұтастық, көрнекілік, модульдік, интегративтілік, нақтылық пен нақтылық, оны дамытудың теориялық негізі болған үздіксіз өзін-өзі дамыту.

Әзірленген оқу құралының құрылымы мен мазмұнын сипаттайтын схема ұсынылған. Ол жеті модульден тұрады: "техникалық шығармашылық ғылыми құбылыс және тәрбие мақсаты ретінде"; "оқушылардың техникалық шығармашылығын дамытудың техникалық-технологиялық негіздері"; "Білім беру робототехникасы техникалық шығармашылықтың инновациялық бағыты ретінде"; "мұғалімнің кәсіби қызметіндегі акт". "Даму тарихы және қашықтықтан оқытуды ұйымдастыру"; "Қашықтықтан оқыту жүйелерін пайдалана отырып, оқушылардың техникалық шығармашылығын дамыту (Moodle жүйесінің мысалында)"; "Оқушылардың техникалық шығармашылығын дамытудағы толықтырылған және Виртуалды шындық құралдары". Әрбір модуль Ақпараттық, бақылау-бағалау блоктарымен және өзін-өзі тәрбиелеу блогымен ұсынылған.

**Түйін сөздер:** техникалық шығармашылық; қашықтықтан білім беру технологиялары; қосымша техникалық білім беру; педагогтерді кәсіби даярлау; оқу әдебиеттерін әзірлеу әдістемесі.

*Shumeiko T.,<sup>1\*</sup> Bozhevonnaya N.<sup>1</sup>*  
*<sup>1</sup>Kostanay Regional University named after A.Baitursynov,*  
*Kostanay, Kazakhstan*

## **METHODOLOGY OF DEVELOPING A TEXTBOOK ON THE DEVELOPMENT OF TECHNICAL CREATIVITY OF STUDENTS USING DISTANCE TECHNOLOGIES**

### *Abstract*

The article substantiates the relevance of the development of technical creativity of children in modern Kazakhstan, including with the use of distance learning technologies; the role of the teacher in this process is indicated, as well as the importance of educational literature in the professional training of future teachers.

As a methodology for the development of a textbook, the article substantiates the complementary unity of systemic, integrative, competence-based and modular approaches; textbook theory, theory of convergence of traditional and innovative education, theory of engineering education, in particular, the justification of experimental methods of studying theory in an engineering university, textbook quality issues in the context of a systematic updated content of education. The principles of the textbook design – systematicity and integrity, clarity, modularity, integrativity, conciseness and concreteness, continuous self-development, which were the theoretical basis for its development, are disclosed.

The scheme characterizing the structure and content of the developed textbook is presented. It consists of seven modules: "Technical creativity as a scientific phenomenon and the purpose of education"; "Technical and technological foundations for the development of technical creativity of schoolchildren"; "Educational robotics as an innovative direction of technical creativity"; "ICT in the professional activity of a teacher". "History of development and organization of distance learning"; "Development of technical creativity of schoolchildren using distance learning systems (using the example of the Moodle system)"; "Augmented and virtual reality tools in the development of technical creativity of schoolchildren". Each module is represented by information, control and evaluation blocks and a self-education block.

**Keywords:** technical creativity; distance learning technologies; additional technical education; professional training of teachers; methodology for the development of educational literature.

**Основные положения.** Методологическую основу разработки учебного пособия по развитию технического творчества школьников с использованием дистанционных образовательных технологий составило взаимодействующее единство системного, интегративного, компетентностного и модульного подходов и принципы системности и целостности, наглядности, модульности, интегративности, лаконичности и конкретности, непрерывного саморазвития, диалектического единства дифференциации и интеграции в обучении;

✓ содержание учебного пособия носит бинарный характер: его направленность на подготовку будущих педагогов к развитию технического творчества школьников определяет изложение в его содержании теоретических основ феномена «техническое творчество» и раскрытия сущности наиболее эффективных форм, методов, приемов и средств формирования технического творчества у обучающихся; необходимость формирования у будущих педагогов компетенций в сфере использования дистанционных образовательных технологий (ДОТ) для развития творчества предполагает описание в содержании учебного пособия как самих ДОТ, так и способов их реализации;

✓ рассмотрение самообразования как самостоятельной целенаправленной деятельности обучающегося по освоению новых знаний и способов деятельности, составляющей основу для саморазвития и самосовершенствования, обусловило включение в структуру учебного пособия блоков самообразования, построенных с учетом принципов: мотивации самообразовательной деятельности; педагогического руководства самообразовательной деятельностью обучающихся; самостоятельности суждений и развития творчества в самообразовательной деятельности; интеграции знаний в самообразовании; обязательной рефлексии самообразовательной деятельности.

**Введение.** В современном Казахстане актуальность развития технического творчества детей и молодежи не вызывает сомнения и обусловлена, прежде всего, быстрыми темпами развития техники и производственных технологий, которые, в свою очередь, определяют возрастающую потребность в инженерных кадрах, владеющих профессиональными компетенциями в высокотехнологичных отраслях.

Задача обеспечения развития «системы инженерного образования и современных технических специальностей с присвоением сертификатов международного образца», поставленная в Стратегии «Казахстан-2050» в период, когда человечество находилось «на пороге Третьей индустриальной революции», для которой характерна «совершенно иная», чем ранее, «технологическая реальность» («цифровые и нанотехнологии, робототехника» и др.) [1], остается актуальной и сегодня. На значимость технического образования для современного Казахстана указал К.-Ж. К. Токаев, выступая перед Парламентом в 2022 году: он поручил к 2025 году открыть не менее пяти филиалов авторитетных зарубежных вузов, причем 2 филиала с техническим уклоном – на западе страны [2].

Необходимость развития инженерного образования свидетельствует, что формировать технические компетенции подрастающего поколения следует уже со школьной скамьи, чтобы в дальнейшем обеспечить профессиональную подготовку инженеров, владеющих инновационными навыками на основе знаний как классических общетехнических дисциплин, так и научно-теоретических основ новейших достижений в сфере техники и технологий.

Вместе с тем, в настоящее время общее среднее и дополнительное образование детей не обеспечивает в должной степени удовлетворения потребности в пропедевтической технико-технологической подготовке детей и молодежи к освоению инженерных профессий. Это вызвано рядом обстоятельств, среди которых в среднем образовании следует отметить введение учебного предмета «Художественный труд» вместо предметов «Технология» и «Изобразительное искусство» при обновлении школьного содержания образования, начиная с 2017-2018 учебного года, когда «Художественный труд» был введен в учебные планы

пятых и седьмых классов. Это повлекло за собой смещение акцента с технико-технологической подготовки школьников на уроках технологии на художественное воспитание в процессе изучения предмета «Художественный труд». Как следствие – недостаточный уровень технологических компетенций, одной из составляющих которых является техническое творчество как личностное качество обучающихся. Исключение из школьной программы *обязательного для изучения* школьниками предмета «Черчение» и введение предмета «Графика и проектирование» как *предмета по выбору* для старшекласников – еще один фактор, способствовавший снижению уровня технико-графической и технологической подготовки выпускников школ. Преобладание в структуре дополнительного образования программ «музыкальной, художественной и спортивной направленностей по сравнению с программами технической и естественно-научной направленностей» [3], является очевидной причиной сокращения количества школьников, мотивированных и подготовленных к освоению компетенций в сфере техники и технологий на профессиональном уровне.

Таким образом, противоречие между потребностью общества в квалифицированных инженерных кадрах, с одной стороны, и недостаточной направленностью общего среднего (на качественном уровне) и дополнительного образования детей (на количественном уровне), на формирование компетенций обучающихся в сфере техники и технологий, с другой стороны, актуализирует проблему развития технического творчества школьников.

В становлении личности ученика в образовательном процессе велика роль учителя, о профессии которого Я.А. Коменский говорил, что она важна и почетна «как никакая другая под солнцем». Вместе с тем, нельзя отрицать роль учебной литературы в обучении и в образовании в целом. Причем значимость традиционной, печатной литературы не снижается, несмотря на развитие электронного обучения. Поэтому, в качестве одной из задач нашего научного проекта «Формирование готовности будущих педагогов к развитию технического творчества школьников с использованием дистанционных образовательных технологий» мы определили исследование методологических основ разработки учебной литературы по развитию технического творчества с использованием дистанционных технологий.

Исследование дистанционных образовательных технологий в развитии технического творчества школьников в нашем проекте обусловлено вынужденным введением дистанционного обучения в организациях образования всех видов и уровней в связи с пандемией коронавируса 2020 года в мире. Однако внедрение дистанционного обучения не является спонтанным, необходимость «интенсивно внедрять инновационные методы, решения и инструменты в отечественную систему образования, включая дистанционное обучение и обучение в режиме онлайн, доступные для всех желающих» обозначены еще в 2012 году в Стратегии «Казахстан-2050»: новый политический курс состоявшегося государства [1].

Таким образом, с учетом значимости традиционной учебной литературы, *целью данной статьи* является описание методологии разработки и структурно-содержательная характеристика учебного пособия «Развитие технического творчества школьников с использованием дистанционных образовательных технологий», предназначенного для профессиональной подготовки в вузе будущих педагогов дополнительного технического образования школьников.

**Материалы и методы.** Для достижения обозначенной цели использованы как теоретические, так и эмпирические методы исследования. Теоретический анализ научно-педагогической и методической литературы позволил выявить принципы разработки проектируемого учебного пособия, обосновать его структуру и содержательное наполнение. С помощью теоретического анализа также были определены концептуальные основы исследования, позволившие обосновать основные подходы и теории, составившие теоретико-методологическую основу разработки проектируемого учебного пособия по



развитию технического творчества школьников с использованием дистанционных образовательных технологий.

Теоретико-методологической основой разработки нашего учебного пособия явилось взаимодополняющее единство системного, интегративного, компетентностного и модульного подходов, а также основные положения теории конвергенции традиционного и инновационного образования (Е.М. Дорожкин, Э.Ф. Зеер, П.Н. Новиков) [4, 5]; теория учебника (В.П. Беспалько, Д.Д. Зуев, И.Я. Лернер и др.) [6, 7, 8]; теория инженерного образования, в частности, обоснование экспириентивных методов изучения теории в инженерном вузе (В.Н. Кругликов) [9].

В разработке структуры и содержательного наполнения проектируемого учебного пособия мы учитывали справедливо высказанную К.К. Жампеисовой точку зрения о том, что современная система высшего образования «находится в перманентном разрешении противоречий посредством системного обновленного содержания образования, ... внедрения инновационных методов и технологий обучения в практику современных вузов», однако при этом учебники для вузов зачастую «очень объемны, перегружены излишней информацией, ненужными рассуждениями» [10, с. 7]. Кроме того, учитывали вывод о необходимости «при разработке учебников и учебных пособий» следовать принципу «лучше меньше, но глубже, прагматичнее» [10, с. 10].

**Результаты и обсуждение.** Прежде чем перейти непосредственно к структурно-содержательной характеристике учебного пособия, разработанного нами в рамках реализации научного проекта «Формирование готовности будущих педагогов к развитию технического творчества школьников с использованием дистанционных образовательных технологий», остановимся на некоторых методологических аспектах разработки учебной литературы, которые были учтены нами в качестве методологии разработки учебного пособия «Развитие технического творчества школьников с использованием дистанционных образовательных технологий».

Анализ теоретических основ разработки учебной литературы свидетельствует о необходимости четкого понимания авторами педагогической целевой предназначенности учебника. Нельзя не согласиться с мнением Д.Д. Зуева о том, что школьный учебник необходимо конструировать так, чтобы он помогал решению определенных учебно-воспитательных задач, стоящих перед школой; чтобы целенаправленно формировать в нем те же свойства и качества, которые активно помогут включить учащегося в процесс обучения. Очевидно, что данное утверждение совершенно справедливо и для вузовского учебника; при этом разница между школьным и вузовским учебником будет состоять, в первую очередь, в уровне сложности и многогранности тех задач, которые решаются в образовательном процессе вуза, а также в более высоком уровне пропедевтической подготовленности студентов, который позволит включить в структуру учебника определенный содержательно-методический компонент, направленный на организацию самостоятельной работы студентов. Для нашего исследования также представляется важным понимание *дидактической функции учебника* в трактовке Д.Д. Зуева в двух аспектах: во-первых, это «целенаправленно сформированные его» (т.е. учебника) «свойства (качества) как носителя содержания образования» и, во-вторых, свойства учебника как «основного книжного средства обучения, наиболее полно отвечающие целевому назначению учебника в процессе реализации содержания образования в условиях развивающего, воспитывающего обучения» [7].

То есть учебник как носитель содержания образования, при рассмотрении с позиций *компетентностного подхода*, должен содержать учебный материал, направленный на формирование соответствующих компетенций обучающихся как ожидаемых результатов образования. В нашем случае – компетенций, перечень которых определяет готовность к развитию технического творчества школьников и готовность к использованию в процессе развития технического творчества дистанционных технологий обучения. Во-первых, это

группа компетенций, связанных с пониманием технического творчества как научного феномена и способностью достигать целей его развития: понимание сущности технического творчества, знание его направлений в дополнительном образовании детей; знание принципов, способов осуществления педагогической поддержки технического творчества и способность осуществлять ее в практической деятельности; знание форм и методов развития технического творчества школьников и способность обосновывать их выбор и результативно применять, умение анализировать эффективность собственной педагогической деятельности по развитию технического творчества школьников; знание и умение применять педагогические технологии в дополнительном техническом образовании детей. Во-вторых, группа компетенций, базирующихся на технико-технологических основах развития технического творчества школьников: понимание роли общетехнических дисциплин как когнитивной основы технического творчества, знание их перечня, предмета исследования, целей и содержания каждой из них; понимание роли графической грамотности и пространственного мышления в техническом творчестве, знание способов и средств ее развития; иметь представление о методике разработки конструкторско-технологической документации и знать ее этапы. В-третьих, компетенции педагога в области образовательной робототехники: понимание функций роботов; знание и владение навыками их конструирования и программирования; наличие представлений о робототехнических наборах и кабинетах робототехники и их значения для развития технического творчества школьников; знание и способность применять на практике методику разработки и создания роботов с использованием конструкторов LEGO. Следующая, четвертая группа компетенций характеризуется знанием информационно-коммуникативных технологий (ИКТ) и способностью применять их в профессионально-педагогической деятельности. К ней относятся компетенции: знанием сущности ИКТ; пониманием и навыками использования инструментария и средств ИКТ в педагогическом процессе; способностью осуществлять выбор и использовать пакеты прикладных средств в образовательной деятельности; использовать сетевые и облачные технологии в профессиональной деятельности. Пятая группа компетенций характеризует теоретическую готовность к дистанционному обучению, объединяя такие компетенции как знание и понимание истории развития и организации дистанционного обучения; знание развития дистанционного обучения в мире в целом и понимание особенностей развития дистанционного обучения в дополнительном образовании детей в Казахстане. Шестая группа компетенций отражает преимущественно практическую готовность использования систем дистанционного обучения, в частности системы Moodle, для развития технического творчества школьников. Эта группа включает следующие компетенции: знание и понимание характеристик системы Moodle как системы управления учебными курсами (CMS) и как системы управления процессом обучения (LMS); знание и способность использовать средства коммуникации системы Moodle; умение создавать и редактировать ресурсы (файлы, папки, страницы, гиперссылки) и активные элементы курса (интерактивная лекция, задание, тест, семинар, опрос, форум, чат, анкета и др.); использовать и анализировать использование ресурсов и элементов курса в процессе обучения; знать различные типы вопросов теста в Moodle, алгоритм их создания и уметь создавать тесты в Moodle; уметь осуществлять контроль знаний обучающихся в системе дистанционного обучения Moodle и анализировать его результаты. Седьмая группа компетенций связана с использованием средств дополненной и виртуальной реальности в развитии технического творчества школьников и объединяет компетенции: знание и понимание сущности и типов дополненной и виртуальной реальности, знание средств дополненной и виртуальной реальности и их возможностей для развития технического творчества; способность использовать средства дополненной и виртуальной реальности в развитии технического творчества обучающихся; знать алгоритм и уметь разрабатывать приложения с использованием технологии дополненной реальности; знать методику

использования очков виртуальной реальности и уметь использовать их для развития технического творчества школьников. О том, какие структурные компоненты учебного пособия направлены на формирование перечисленных компетенций, можно судить по схеме, которая определяет структурно-содержательную характеристику нашего учебного пособия и далее будет приведена в данной статье (рисунок 1).

Понимание учебника в качестве «основного книжного средства обучения» обуславливает введение в его структуру компонентов, направленных на реализацию трансформационной, координирующей, развивающее-воспитательной функций, а также функции закрепления и самоконтроля и функции самообразования, выделенных Д.Д. Зуевым в числе дидактических функций учебника [7]. В нашем учебном пособии перечисленные функции реализуются в методическом (блоке практических работ), контрольно-оценочном блоках и блоках самообразования, входящих в структуру каждого модуля учебного пособия. В информационных блоках всех модулей нашего учебного пособия реализованы функции: информационная (предполагает отражение предметного содержания образования и видов деятельности, которые должны быть сформированы у обучающихся), трансформационная (связана с преобразованием научно-теоретических, мировоззренческих, художественно-ценностных, технико-технологических и других знаний, включенных в учебник, с учетом принципа доступности и посильности обучения) и систематизирующая (обеспечивает строгую последовательность изложения учебного материала в систематизированной форме, овладение обучающимися приемами систематизации) [7].

Отметим, что направленность нашего учебного пособия [11] на подготовку будущих педагогов к развитию технического творчества школьников требует изложения в его содержании как теоретических основ феномена «техническое творчество», так и раскрытия сущности наиболее эффективных форм, методов, приемов и средств формирования технического творчества у обучающихся. Вместе с тем, поскольку речь идет об использовании дистанционных образовательных технологий (ДОТ) для развития творчества, в содержании учебного пособия предполагается описание как самих ДОТ, так и способов их реализации. Такой подход к конструированию содержания учебного пособия, безусловно, требует соблюдения *принципа системности и целостности*.

В философском понимании принцип системности, являясь принципом диалектико-материалистической методологии, выражает «философские аспекты системного подхода» и выступает «основой изучения сущности и всеобщих черт системного знания, его гносеологических оснований и категориально-понятийного аппарата, истории системных идей и системоцентрических приемов мышления, анализа системных закономерностей различных областей объективной действительности» [12, с. 586]. В процессе проектирования нашего учебного пособия мы исходили из следующих особенностей принципа системности. Во-первых, учитывая преобладающую ориентацию принципа системности на «изучение стабильных форм, структурных зависимостей и соотношений», таких как часть и целое, иерархия и др. [12, с. 586], в структуру нашего учебного пособия мы включили семь модулей, каждый из которых представлен тремя блоками, содержательно и технологически отражающими определенные аспекты модуля. Эту же особенность принципа системности мы учитывали, формулируя основные понятия, представленные в учебном пособии (техническое творчество, общетехнические учебные дисциплины, робототехника, робот, информационно-коммуникативные технологии (ИКТ), дистанционное обучение и др.) и раскрывая сущность и типологию феноменов, обозначенных данными терминами. Во-вторых, принцип системности «в практике научного исследования выступает в диалектической связи с принципом развития» и «органически дополняет познание процессов изменения, становления и развития» [12, с. 586]. В нашем учебном пособии это нашло отражение в достаточно подробном рассмотрении истории становления и развития дистанционного обучения, в кратком описании истории развития робототехники и ИКТ. В-третьих, рассмотрение принципа системности в качестве одного из «методологических оснований синтеза и интеграции научного знания» обуславливает потребность «в системном синтезе знаний» и «в преодолении дисциплинарной узости», которая возникает вследствие

«специализации знания» [12, с. 586]. Эта особенность принципа системности наиболее четко проявляется во втором модуле учебного пособия под названием «Технико-технологические основы развития технического творчества школьников», в блоке «Общетехнические дисциплины как когнитивная основа технического творчества». Рассматривая общетехнические дисциплины как когнитивную основу технического творчества, мы обратились к термину «когнитивный», который в философии, психологии и других науках связывают с процессом познания. В словаре иностранных слов данный термин трактуется как «относящийся к познанию, к функциям мозга, которые обеспечивают формирование понятий, оперирование ими и получение выводных знаний» [13].

В русском языке «познание» традиционно понимается в значении «приобретение знания, постижение закономерностей объективного мира», «совокупность знаний в какой-нибудь области» [14, с. 503]. Феномен «техническое творчество» в педагогическом аспекте рассматривается как «вид деятельности учащихся, результатом которой является технический объект, обладающий признаками полезности и субъективной (для учащихся) новизны» [15]. Таким образом, резюмируя, что когнитивная основа технического творчества позволяет субъекту творческого процесса приобрести знания и навыки, которые в дальнейшем позволят ему создавать технические объекты, обладающие признаками полезности и новизны, к когнитивной основе технического творчества мы относим содержание образования, интегрированное в перечне общетехнических дисциплин, к которым традиционно относятся следующие учебные дисциплины: 1. Инженерная графика. 2. Теоретическая механика. 4. Сопrotивление материалов. 5. Технология конструкционных материалов. 6. Термодинамика и теплотехника. 7. Электротехника и электроника. 8. Теория машин и механизмов. 9. Детали машин. Очевидно, что каждая из перечисленных учебных дисциплин имеет свой специфический предмет исследования. Вместе с тем знания, интегрированные в содержании всех этих дисциплин, в совокупности составляют теоретическую основу, овладев которой, обучающиеся получают сформированную систему общетехнических знаний, составляющую теоретическую базу для развития их технического творчества как качества личности, и основу осуществления творческого процесса проектирования технических объектов. Такая интеграция является одним из примеров учета в нашем учебном пособии принципа системности в качестве одного из «методологических оснований синтеза и интеграции научного знания» [12].

Рассматривая принцип системности в единстве с принципом целостности, отметим, что понятие целостности не просто выражает «внутреннее единство объекта, его относительную автономность, независимость от окружающей среды» [16, с. 1462]; оно связано с «внутренней активностью объектов» и характеризует их качественное своеобразие, «обусловленное присущими им специфическими закономерностями функционирования и развития» [12, с. 731]. Опираясь на принцип системности и целостности в конструировании нашего учебного пособия, мы сочли необходимым интегрировать методические блоки (т.е. блоки практических работ) в информационные блоки соответствующих модулей. Такой подход к структурированию учебной информации был применен при изучении образовательной робототехники; информационно-коммуникационных технологий в профессиональной деятельности педагога; использования системы дистанционного обучения Moodle для развития технического творчества; изучения возможностей средств дополненной и виртуальной реальности в развитии технического творчества школьников, - и позволил обеспечить единство теории и практики в формировании компетенций студентов, направленных на развитие технического творчества школьников с использованием дистанционных образовательных технологий.

Одним из старейших принципов обучения, также как и разработки учебной литературы, является «золотое правило дидактики» – *принцип наглядности*, сформулированный Я.А. Коменским (1592 – 1670) в далеком XVII веке, и не утративший своей актуальности в современном образовании. Я.А. Коменский не только теоретически обосновал принцип наглядности, но и применил наглядность на практике, создав в 1658 году первый иллюстрированный учебник «Мир чувственных вещей в картинках». Психолого-педагогический смысл принципа наглядности состоит в том, что чем больше органов чувств задействовано в процессе восприятия учебного материала, тем более эффективен процесс его усвоения. Принцип наглядности получил дальнейшее развитие и в теории разработки современной учебной литературы. Так, Д.Д. Зуев, определяя «структурный компонент» школьного учебника как «реально существующую и обязательно присутствующую в

конкретном учебнике структурную единицу, оптимальная совокупность которых создает целостную структуру общей модели современного учебника» [7, с. 94], выделяет в структуре учебника две важнейшие системы – текст и внетекстовые компоненты. Не останавливаясь на характеристике достаточно большого разнообразия текстов современного учебника, отметим, что структурная система «внетекстовые компоненты» еще более неоднородна в сравнении с текстами и объединяет такие компоненты как 1) аппарат организации усвоения, 2) иллюстративный материал и 3) аппарат ориентировки. Согласно теоретическим основам построения школьного учебника, обоснованным в трудах Д.Д. Зуева, иллюстративный материал (иллюстрации, чертежи, схемы, планы, диаграммы, графики, карты и т. д.), находясь в тесном взаимодействии с другими структурными компонентами учебника, реализует его дидактические функции специфическими, только ему одному присущими средствами цветного или черно-белого изображения: он призван усилить познавательное, идейное, эстетическое и эмоциональное воздействие на учащегося учебного материала учебника и обеспечить тем самым его успешное усвоение [7].

В разработанном нами учебном пособии «Развитие технического творчества школьников с использованием дистанционных образовательных технологий» принцип наглядности имеет особенно важное значение, так как восприятие иллюстративного материала, приведенного в учебном пособии, играет важную роль в формировании способов действий обучающихся, поскольку иллюстрирует алгоритмы использования ИКТ в профессиональной деятельности педагога, алгоритмы программирования роботов, алгоритм процесса создания учебного курса в системе дистанционного обучения Moodle, алгоритм работы со средствами виртуальной и дополненной реальности. Кроме того, иллюстративный материал в нашем учебном пособии выполняет мотивационную функцию. Например, иллюстрации модуля 1 «Техническое творчество как научный феномен и цель воспитания» способствуют формированию познавательной активности обучающихся в сфере технического творчества.

Как было отмечено выше, методологическую основу конструирования нашего учебного пособия (т.е. определения и обоснования его структуры) составил *модульный подход* (М.А. Чошанов, В.В. Шоган, П.А. Юцявичене, Н.М. Яковлева и др.), предполагающий конструирование и осуществление учебного процесса на основе модульного построения содержания учебной дисциплины. Соответственно, разработанное нами учебное пособие также имеет модульную структуру, то есть его содержание представлено укрупненными дидактическими единицами – модулями, в соответствии с которыми осуществляется освоение содержания образования обучающимися. Включая логически завершенную часть учебного материала, модуль объединяет, как минимум, три обязательных компонента. Во-первых, это компонент, направленный на формирование знаний обучающихся, то есть информационный или познавательный блок. Во-вторых, компонент, направленный на формирование способов деятельности обучающихся, их умений и навыков, опыта учебно-профессиональной деятельности – блок практических работ. И, наконец, обязательным компонентом модуля является компонент, предназначенный для осуществления контроля знаний и умений обучающихся, как составляющих их компетенций, характеризующих результативность образовательного процесса – контрольно-оценочный блок. Кроме того, в структуру модуля могут быть включены и другие блоки, направленные на выполнение различных образовательных функций. В частности, в нашем учебном пособии это блок самообразования, способствующий формированию готовности будущих педагогов к постоянному самостоятельному освоению новшеств в профессионально-педагогической сфере, к саморазвитию и самосовершенствованию. Таким образом, структурирование содержания образования на основе модульного подхода способствует обеспечению единства теоретической и практической готовности будущих педагогов, а также развитию определенных их личностных качеств. То есть модульное структурирование учебного пособия в целом направлено на формирование компетенций будущих педагогов, характеризующих их готовность к развитию технического творчества школьников и к использованию средств дистанционных образовательных технологий в данном процессе.

В основе такого структурирования лежит принцип модульности, предполагающий логическое разделение учебного материала на модули и блоки, каждый из которых включает логически обоснованное содержание учебной информации, направленное на достижение цели конкретного модуля, то есть на достижение конкретных образовательных результатов, выраженных в компетенциях.

С учетом принципа модульности в структуру учебного пособия мы включили семь модулей, содержание каждого из которых предполагает формирование компетенций, соответствующих целям и содержанию учебного материала модуля:

1. Техническое творчество как научный феномен и цель воспитания.
2. Техничко-технологические основы развития технического творчества школьников.
3. Образовательная робототехника как инновационное направление технического творчества.
4. ИКТ в профессиональной деятельности педагога.
5. История развития и организация дистанционного обучения.
6. Развитие технического творчества школьников с использованием систем дистанционного обучения (на примере системы Moodle).
7. Средства дополненной и виртуальной реальности в развитии технического творчества школьников.

Каждый модуль учебного пособия включает три блока: информационный, контрольно-оценочный и блок самообразования. В структуру информационных блоков некоторых модулей, имеющих практикоориентированную направленность на выработку способов деятельности студентов в рамках содержания соответствующего модуля, интегрированы методические блоки, или, другими словами, блоки практических работ.

Наглядно структурно-содержательная характеристика разработанного нами учебного пособия представлена на схеме (рисунок 1).

Направленность содержания учебного пособия на достижение двух взаимосвязанных целей – формирование у будущих педагогов готовности к развитию технического творчества школьников и готовности к использованию в этом процессе дистанционных образовательных технологий – актуализируют опору на *принцип интегративности* при разработке учебного пособия, который является одним из наиболее значимых принципов интегративного подхода.

В философском понимании интеграция – «сторона процесса развития, связанная с объединением в единое целое ранее разрозненных частей и элементов» [12, с. 215]. При этом отмечается, что интеграция может иметь место как в существующих системах, проявляясь в усилении взаимодействия между их элементами, так и во вновь создающихся при возникновении и укреплении взаимосвязей между ранее разрозненными частями.

Для нашего исследования методологии разработки учебной литературы представляется значимым диалектическое единство дифференциации и интеграции. В частности, в нашем учебном пособии для детального изучения феномена развития технического творчества, методов и средств его осуществления, как одной из составных частей предмета изучения, и процесса использования дистанционных образовательных технологий (ДОТ) в обучении и развитии, как второй части, необходимо дифференцировать соответствующее содержание учебного пособия. Такая дифференциация достигается за счет разделения содержания учебного пособия на отдельные модули. Вместе с тем, необходимость формирования целостной системы соответствующих компетенций у студентов обуславливает интеграцию изучения технического творчества и возможностей использования ДОТ для развития. На практике эта интеграция реализуется при выполнении практических заданий, которые в ряде модулей интегрированы в информационные блоки и построены на интеграции уже изученной и освоенной студентом теоретической информации предыдущих модулей с содержанием последующих. Особенно четко это проявляется при выполнении практических заданий по алгоритмам, описанным в содержании модуля 6 «Развитие технического творчества школьников с использованием систем дистанционного обучения (на примере системы Moodle)».

Отмечая значимость интеграционных процессов в профессиональной подготовке будущих педагогов, ученые убедительно обосновывают «потребность современного общества в подготовке нового типа педагога – универсального (интегрированного) педагога, чьи профессиональные компетенции будут отвечать запросам современного образования» [17, с.5]. Формирование такого специалиста в условиях «традиционной (предметной) подготовки будущих педагогов, ориентированной на узкую специализацию» невозможно [17, с.6]. Опираясь на вывод ученых о тесной связи уровня интеграционных процессов в образовании с формированием у студентов педагогических вузов «таких динамических характеристик как саморазвитие, самореализация, самоактуализация, самоопределение» [17, с.5], мы пришли к выводу о необходимости ввести в каждый модуль нашего учебного

пособия блоки самообразования, направленные на самостоятельный поиск, анализ, отбор и освоение информации в соответствии с темой модуля. Именно самостоятельная работа, организованная в соответствии с методическими рекомендациями соответствующего блока, способствует формированию перечисленных выше качеств современного педагога, позволяет отойти от узконаправленных, быстро устаревающих, знаний, развивая в процессе самостоятельного поиска, анализа и структурирования информации интегрированные профессиональные компетенции, направленные на формирование саморазвивающейся, открытой к интеграции личности.

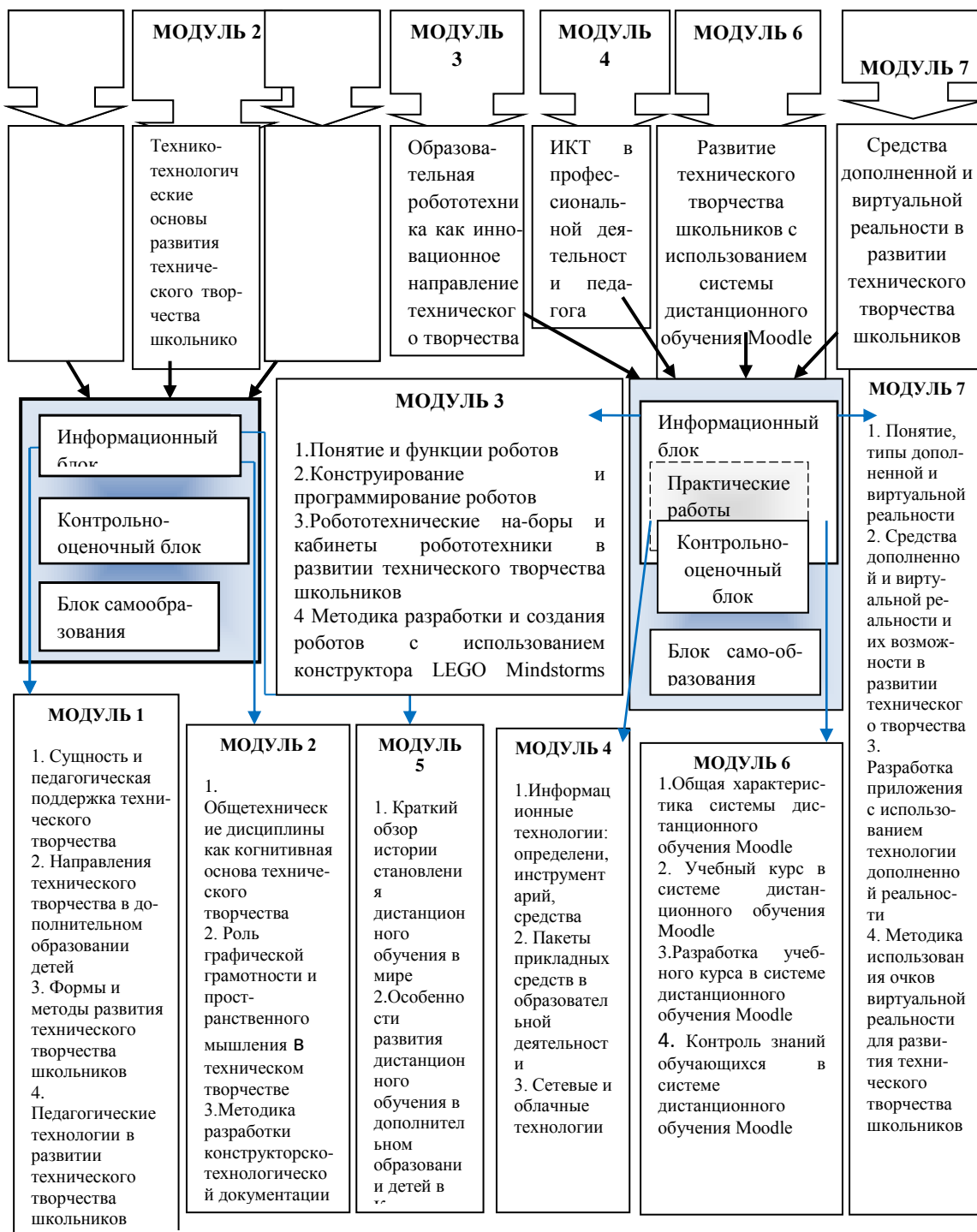


Рисунок 1. Структура учебного пособия «Развитие технического творчества школьников с использованием

Рассматривая *самообразование* как самостоятельную целенаправленную деятельность обучающегося по освоению новых знаний и способов деятельности, составляющую основу для саморазвития и самосовершенствования, на основе теоретического анализа диссертационных исследований по педагогике (О.А. Зуевой, А.И. Копысовой, Л.Ф. Михальцовой и др.) мы выделили основополагающие принципы самообразования: 1. Принцип глубокой мотивации самообразовательной деятельности. 2. Принцип обязательного педагогического руководства самообразовательной деятельностью студентов. 3. Принцип самостоятельности суждений и развития творчества в самообразовательной деятельности обучающихся. 4. Принцип интеграции знаний в самообразовании. 5. Принцип обязательной рефлексии самообразовательной деятельности.

Безусловно, перечисленные принципы реализуются в образовательном процессе при непосредственном взаимодействии преподавателя и студентов. Вместе с тем, при разработке блоков самообразования в учебном пособии они были реализованы с помощью следующих средств и приемов. Первый принцип: Мотивация учебной деятельности студентов в процессе самообразования достигается за счет введения в содержание учебного пособия дополнительной информации о процессе самообразования и его результатах; представления иллюстративного материала, развивающего интерес студентов к самообразованию в рамках изучения содержания конкретной темы или модуля в целом. Второй принцип: педагогическое руководство самообразовательной деятельностью студентов осуществляется через рекомендации по изучению теоретических вопросов или выполнению практических заданий, а также представления выходных данных материалов, рекомендуемых для изучения. Третий принцип реализуется через формулировку вопросов или заданий, направленную на проявление самостоятельности студентов при изучении и анализе теоретического учебного материала и развитие творчества в процессе выполнения практических заданий. Четвертый принцип реализуется посредством формирования метапредметных компетенций через выполнение специально сформулированных заданий, объединяющих знания содержания различных тем и модулей. Пятый принцип предполагает обязательный анализ хода и результатов самообразовательной деятельности студентов; рекомендация о необходимости рефлексии по завершении изучения каждого вопроса или выполнения задания дается в методических рекомендациях по выполнению заданий. Отметим, что при наличии в блоках самообразования вопросов и заданий как репродуктивного, так и творческого уровня, все вопросы блока самообразования модуля 6 «Развитие технического творчества школьников с использованием систем дистанционного обучения (на примере системы Moodle)» носят практикоориентированный творческий характер, и в большинстве случаев направлены на интеграцию знаний содержания разных модулей, то есть носят интегрированный характер и способствуют формированию метапредметных компетенций будущих педагогов.

С позиции гносеологии «тенденция к интеграции знания есть не что иное, как стремление к достижению конкретного знания», которое достигается с помощью «синтеза различных частных результатов, теорий или даже отдельных дисциплин в одно, единое целое» – поэтому «конкретное знание выступает как интегрированное знание» [18, с. 83]. Данное утверждение находит подтверждение в следующих словах К.Маркса: «Конкретное потому конкретно, что оно есть синтез многих определений, следовательно, единство многообразного» [19, с.37]. Таким образом «конкретное» есть «философская категория, выражающая единство, целостность объекта во всем многообразии его связей и отношений» [16, с. 618]. Теоретическое познание, как известно, осуществляется на основе философского принципа восхождения от абстрактного к конкретному. В философии «восхождение от абстрактного к конкретному» трактуется как «метод научного исследования, состоящий в движении теоретической мысли ко все более полному, всестороннему и целостному восприятию предмета»; при этом с позиций диалектики абстрактное понимается как «односторонность знания, а конкретное – как его полнота, содержательность», то есть



принцип восхождения от абстрактного к конкретному характеризует движение научно-познавательного процесса: от менее содержательного, абстрактного, к более содержательному, конкретному [12, с.100].

Остановимся кратко на *принципе конкретности и лаконичности* как одном из методологических принципов разработки нашего учебного пособия. Понятие «конкретный» в словаре иностранных слов определяется как «реально существующий, вполне определенный, предметный, вещественный; рассматриваемый во всем многообразии свойств и отношений (в отличие от абстрактного, отвлеченного)» [20, с. 251]. Лаконичный – «отличающийся лаконизмом, краткий, немногословный»; лаконизм – «краткость и четкость в выражении мысли» [20, с.277]. Таким образом, опираясь на принцип конкретности и лаконичности в разработке нашего учебного пособия, мы старались представить содержание каждой дидактической единицы пособия (модуля) во всем многообразии свойств, отношений и аспектов его изучения, при изложении содержания соответствующей дидактической единицы формулируя предложения четко, кратко и понятно.

Направленность нашего учебного пособия на развитие технического творчества обучающихся во многом способствовала проявлению интереса к *экспириентивным методам изучения теории* в инженерном вузе, описанным в одноименной статье В.Н. Кругликова. Как отмечает автор названной статьи, «в рамках практико-ориентированного подхода зародилась идея об особой форме образования – экспириентивном обучении, которое понимается как процесс формирования представления о сути объекта или явления через непосредственный опыт» [9с. 60-61]. Экспириентивный метод появился как инновационный метод изучения теории, который возможно реализовать четырьмя способами «в зависимости от очередности освоения новой информации и ее практического использования в рамках одного занятия»: 1) теория + 0 (активная форма освоения теории при полном отсутствии практических занятий); 2) теория + практика (на первом этапе – изучение теории на основе индивидуального или интерактивного подходов и дальнейшее решение практической задачи с применением изученного материала); 3) практика + теория («студентам предлагается кейс, решение которого требует поиска ранее не освоенных профессиональных знаний»); интегративный подход («овладение теорией происходит в ходе решения поставленной практической задачи» с использованием новой информации) [9, с. 62-63]. Интерес к данному методу явился одним из факторов, которые способствовали внедрению блоков практических работ некоторых модулей учебного пособия в информационные блоки. В дальнейшем такой подход к конструированию учебного пособия позволит совершенствовать методику его использования в образовательном процессе педагогического вуза с разработкой соответствующих методических рекомендаций.

**Заключение.** Таким образом, в основу разработки нашего учебного пособия, предназначенного для развития соответствующих компетенций у студентов педагогических вузов, под названием «Развитие технического творчества школьников с использованием дистанционных образовательных технологий» положены принципы системности и целостности, наглядности, модульности, интегративности, конкретности и лаконичности, непрерывного саморазвития через самообразование. С учетом перечисленных принципов была разработана модульная структура учебного пособия, объединяющая семь модулей, каждый из которых направлен на формирование соответствующих компетенций, включая метапредметные. Интерес авторов к экспириентивным методам обучения в инженерном вузе во многом способствовал внедрению блоков практических работ в информационные блоки некоторых модулей, что имеет дальнейшие перспективы для совершенствования методики работы с учебным пособием в образовательном процессе вуза.

Разработанное учебное пособие рекомендовано для студентов педагогических вузов и может быть полезно для повышения квалификации педагогов дополнительного образования, работающих по направлению развития технического творчества школьников.

Статья подготовлена в рамках исследования по проекту АР09261048 «Формирование готовности будущих педагогов к развитию технического творчества школьников с использованием дистанционных образовательных технологий» по договору № 186/36-21-23 на реализацию научных, научно-технических проектов по грантовому финансированию Министерства науки и высшего образования Республики Казахстан от 15.04.2021 года.

Список использованной литературы:

1. Стратегия "Казахстан-2050": новый политический курс состоявшегося государства. Послание Президента Республики Казахстан - Лидера Нации Н.А. Назарбаева народу Казахстана, г. Астана, 14 декабря 2012 года [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/K1200002050>
2. Выступление К.-Ж.К. Токаева в Мажилисе 11 января 2022 года [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://yandex.ru/video/preview/68127104307564486>
3. Концепция развития образования Республики Казахстан на 2022 – 2026 годы. Утверждена Постановлением Правительства Республики Казахстан от 24 ноября 2022 года № 941 [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2200000941#z65>
4. Дорожкин Е.М., Зеер Э.Ф. Методология профессионально-педагогического образования: теория и практика (смыслообразующие положения интеграции профессионально-педагогического образования). – Образование и наука. – 2014. – № 10. – С.18-30. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2014-10-18-30>
5. Новиков П.Н. Теоретические основания опережающего профессионального образования: дис. ... д-ра пед. наук. – Москва, 1997. – 347 с.
6. Беспалько В.П. Теория учебника: Дидактический аспект. Монография. – М.: Педагогика, 1988. – 160 с.
7. Зуев Д.Д. Школьный учебник. М.: Педагогика, 1983. – 238 с.
8. Лернер И.Я. О дидактических основаниях построения учебника // Проблемы школьного учебника. – Вып. 20. – М.: Просвещение, 1991. – С. 19–20.
9. Кругликов В.Н. Экспериментивные методы изучения теории в инженерном вузе. – Образование и наука. – 2018. – № 20(6). – С. 50-69. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2018-6-50-69>
10. Жампеисова К.К. О сущности кризиса высшего образования. – Вестник КазНПУ имени Абая, серия «Педагогические науки».. – 2021. - № 4 (72). – С. 5-11.
11. Шумейко Т.С., Божевольная Н.В., Даулетбаева Г.Б., Жарлыкасов Б.Ж. Развитие технического творчества школьников с использованием дистанционных образовательных технологий: учебное пособие для студентов педагогических вузов. – Костанай: Центрум, 2022. – 175 с.
12. Философский энциклопедический словарь: [Текст] / Редкол.: С.С. Аверинцев, Э.А. Араб-Оглы, Л.Ф. Ильичев и др. – 2-е изд. – М.: Сов. энциклопедия, 1989. – 815 с.
13. Комлев Н.Г. Словарь иностранных слов. – М.: Эксмо, 2006. – 669 с.
14. Ожегов С.И. словарь русского языка. – М.: Русский язык, 1975. – 846 с.
15. Педагогический терминологический словарь [Электронный ресурс] – Режим доступа: [https://pedagogical\\_dictionary.academic.ru/3166/%D0%A2%D0%B5%D1%85%D0%BD%D0%B8%D1%87%D0%B5%D1%81%D0%BA%D0%BE%D0%B5\\_%D1%82%D0%B2%D0%BE%D1%80%D1%87%D0%B5%D1%81%D1%82%D0%B2%D0%BE](https://pedagogical_dictionary.academic.ru/3166/%D0%A2%D0%B5%D1%85%D0%BD%D0%B8%D1%87%D0%B5%D1%81%D0%BA%D0%BE%D0%B5_%D1%82%D0%B2%D0%BE%D1%80%D1%87%D0%B5%D1%81%D1%82%D0%B2%D0%BE). – Дата обращения 20.04.2022
16. Советский энциклопедический словарь [Текст] / Гл. ред. А.М. Прохоров. – 2-е изд.- М.: Сов. энциклопедия, 1982. – 1600 с.
17. Жампеисова К.К., Хан Н.Н. Методологические основы интеграции, интеграционных процессов в высшем педагогическом образовании// Вестник КазНПУ имени Абая, серия «Педагогические науки».– 2022. - № 3(75). – С. 5-12.
18. Научно-технический прогресс. Словарь / Под ред. Р.Г. Яновского и др. – М.: Политиздат, 1987. – 366 с.
19. Маркс К. и Энгельс Ф. Сочинения, т. 46, ч. 1. – М.: Издательство политической литературы, 1968. – 317 с.
20. Словарь иностранных слов: / Под ред. Ф.Н. Петрова. – 16-е издание, исправленное. – М.: Русский язык, 1988. – 624 с.

References:

1. Strategia "Kazakhstan-2050": novyi politicheski kurs sostoiavshegosia gosudarstva. Poslanie Prezidenta Respubliki Kazakhstan - Lidera Natsii N.A. Nazarbaeva narodu Kazakhstana, g. Astana, 14 dekabria 2012 goda [Electronnyi resurs] – Rezhim dostupa: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/K1200002050>
2. Vystuplenie K.- Zh.K. Tokaeva v Mazhilise 11 ianvaria 2022 goda [Electronnyi resurs] – Rezhim dostupa: <https://yandex.ru/video/preview/68127104307564486>
3. Kontseptsiiia razvitiia obrazovaniia Respubliki Kazakhstan na 2022 - 2026 gody. Utverzhdena Postanovleniem Pravitelstva Respubliki Kazakhstan ot 24 noiabria 2022 goda № 941 [Electronnyi resurs] – Rezhim dostupa: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2200000941#z65>
4. Dorozhkin E.M., Zeer E.F. Metodologiiia professionalno-pedagogicheskogo obrazovaniia: teoriia i praktika (smysloobrazuiushchie polozheniia integratsii professionalno-pedagogicheskogo obrazovaniia). – Obrazovaniie i nauka. – 2014. – № 10. – P.18-30. [Electronnyi resurs] – Rezhim dostupa: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2014-10-18-30>
5. Novikov P.N. Teoreticheskie osnovaniia operezhaiushchego professionalnogo obrazovaniia: dis. ... d-ra ped. nauk. – Moskva, 1997. – 347 p.
6. Bepalko V.P. Teoriia uchebnika: Didakticheskii aspekt. Monografiia. – M.: Pedagogika, 1988. – 160 p.
7. Zuev D.D. Shkolnyi uchebnik. – M.: Pedagogika, 1983. – 238 p.
8. Lerner I.YA. O didakticheskikh osnovaniiakh postroeniia uchebnika // Problemy shkolnogo uchebnika. – Vyp. 20. – M.: Prosveshchenie, 1991. – P. 19–20.
9. Kruglikov V.N. Ekspirientivnye metody izucheniia teorii v inzhenernom vuze. – Obrazovaniie i nauka. – 2018. – № 20(6). – P.50-69. [Electronnyi resurs] – Rezhim dostupa: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2018-6-50-69>
10. Zhampeisova K.K. O sushchnosti krizisa vysshego obrazovaniia. – Vestnik KazNPU imeni Abaiia, seriia «Pedagogicheskie nauki». – 2021. - № 4 (72). – P. 5-11.
11. Shumeiko T.S., Bozhevolnaia N.V., Dauletbaieva G.B., Zharlykasov B.Zh. Razvitie tekhnicheskogo tvorchestva shkolnikov s ispolzovaniem distantsionnykh obrazovatelnykh tekhnologii: uchebnoe posobie dlia studentov pedagogicheskikh vuzov. – Kostanai: Tsentrum, 2022. – 175 p.
12. Filosofskii entsiklopedicheskii slovar: [Tekst] / Redkol.: S.S. Averintsev, E.A/ Arab-Ogly, L.F. Ilichev i dr. – 2-e izd. – M.: Sov. entsiklopediia, 1989. – 815 p.
13. Komlev N.G. Slovar inostrannykh slov. – M.: Eksmo, 2006. – 669 p.
14. Ozhegov S.I. Slovar russcogo iazyka. – M.: Russkii iazyk, 1975. – 846 p.
15. Pedagogicheskii terminologicheskii slovar [Electronnyi resurs] – Rezhim dostupa: [https://pedagogical\\_dictionary.academic.ru/3166/%D0%A2%D0%B5%D1%85%D0%BD%D0%B8%D1%87%D0%B5%D1%81%D0%BA%D0%BE%D0%B5\\_%D1%82%D0%B2%D0%BE%D1%80%D1%87%D0%B5%D1%81%D1%82%D0%B2%D0%BE](https://pedagogical_dictionary.academic.ru/3166/%D0%A2%D0%B5%D1%85%D0%BD%D0%B8%D1%87%D0%B5%D1%81%D0%BA%D0%BE%D0%B5_%D1%82%D0%B2%D0%BE%D1%80%D1%87%D0%B5%D1%81%D1%82%D0%B2%D0%BE)
16. Sovetskii entsiklopedicheskii slovar: [Tekst] / Gl. red. A.M. Prokhorov. . – 2-e izd.- M.: Sov. entsiklopediia, 1982. – 1600 p.
17. Zhampeisova K.K., Han N.N. Metodologicheskie osnovy integratsii, integratsionnykh protsessov v vysshem pedagogicheskom obrazovanii.// Vestnik KazNPU imeni Abaiia, seriia «Pedagogicheskie nauki». – 2022. - № 3(75). – P. 5-12.
18. Nauchno-tehnicheskii progress. Slovar / Pod redaktsiei R.G. Yankovskogo i dr. – M.: Politizdat, 1987. – 366 p.
19. Marks K. I Engels F. Sochineniia, t. 46, ch. 1. – M.: Izdatelstvo Politicheskoi Literatury, 1968. – 317 c.
20. Slovar inostrannykh slov / Pod. red. F.N. Petrova. – 16-e izdanie, ispravlennoe. – M.: Russkii Yazyk, 1988. – 624 p.

А.Е. Жумабаева, <sup>1\*</sup> Р.Ж. Базарбекова, <sup>1</sup> Ж.А. Жұмабаева <sup>1</sup>

Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті,  
Алматы, Қазақстан

## МОБИЛЬДІ ОҚЫТУ ТЕХНОЛОГИЯСЫ БОЛАШАҚ ПЕДАГОГТЕРДІ ҰЛТТЫҚ ҚҰНДЫЛЫҚТАРҒА БАУЛУДЫҢ ҚҰРАЛЫ РЕТІНДЕ

### Аңдатпа

Соңғы онжылдықта оқыту технологияларының қарқынды дамуына байланысты ЖОО-да мобильді оқытуды енгізуге және оны қолдануға деген көзқарас өзгеруде. Сол себепті бұл мақалада білім алушылардың мобильді оқытудың (M-learning) ұлттық құндылықтарға баулу құралы ретіндегі мүмкіндіктерін зерттеу сөз болады.

Бұл зерттеудің мақсаты – бастауыш білім беру мамандығында оқитын болашақ педагогке ұлттық құндылықтарды дәріптеуді мобильді орта, яғни бұл жерде мобильді контент арқылы дәріптеуге деген көзқарасын анықтау болды. Сабақта мобильді технологияларды қолдануға қатысты студенттердің көзқарасы анықталып, мобильді қосымшаларды қолдану арқылы ұлттық құндылықтарды дәріптеу мүмкіндігі туралы түсініктерін анықтау мақсатында сауалнама әзірленді. Сауалнама нәтижесінде студенттерді ұлттық құндылыққа баулуда мобильді құрылғылардың мүмкіндіктері туралы түсініктері мен көзқарастары жинақталып, мобильді орта құрудың жолдары мен мобильді контент тақырыптары анықталды.

**Түйін сөздер:** мобильді оқыту технологиясы, мобильді контент, мобильді кеңістік, ұлттық құндылықтар, смартфон.

Жумабаева А.Е., <sup>1\*</sup> Базарбекова Р.Ж., <sup>1</sup> Жұмабаева Ж.А. <sup>1</sup>

<sup>1</sup>Казахский национальный педагогический университет имени Абая,  
Алматы, Казахстан

## ТЕХНОЛОГИЯ МОБИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ КАК СРЕДСТВО ПРИОБЩЕНИЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К НАЦИОНАЛЬНЫМ ЦЕННОСТЯМ

### Аннотация

В связи с бурным развитием технологий обучения в последнее десятилетие меняется отношение к внедрению и использованию мобильного обучения в высших учебных заведениях. Поэтому в данной статье будут рассмотрены результаты изучения возможностей мобильного обучения (M-обучения) как средства приобщения студентов к национальным ценностям.

Целью данного исследования было определение установки будущих учителей, обучающихся начальному образованию, на прославление национальных ценностей через мобильную среду, то есть мобильный контент. Определено отношение студентов к использованию мобильных технологий на занятиях, а также разработан опрос с целью определения их понимания возможности прославления национальных ценностей посредством использования мобильных приложений. В результате опроса были собраны концепции и взгляды на возможности мобильных устройств по привлечению студентов к национальным ценностям, определены способы создания мобильной среды и темы мобильного контента.

**Ключевые слова:** технология мобильного обучения, мобильный контент, мобильное пространство, национальные ценности, смартфон.

Zhumabaeva A.<sup>1\*</sup>, Bazarbekova R.<sup>1</sup>, Zhumabayeva Zh<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Abai Kazakh National Pedagogical University,

Almaty, Kazakhstan

## MOBILE LEARNING TECHNOLOGY AS A MEANS OF INTRODUCING FUTURE TEACHERS TO NATIONAL VALUES

### Abstract

In connection with the rapid development of learning technologies in the last decade, the attitude towards the introduction and use of mobile learning in higher education institutions is changing. Therefore, this article will consider the results of studying the possibilities of mobile learning (M-learning) as a means of familiarizing students with national values.

The purpose of this study was to determine the attitude of future teachers studying primary education to the glorification of national values through a mobile environment, that is, mobile content. The attitude of students to the use of mobile technologies in the classroom was determined, and a survey was developed to determine their understanding of the possibility of glorifying national values through the use of mobile applications. As a result of the survey, concepts and views on the possibilities of mobile devices to attract students to national values were collected, ways to create a mobile environment and themes of mobile content were identified.

**Keywords:** mobile learning technology, mobile content, mobile space, national values, smartphone.

**Негізгі ережелер.** ҚР Президенті Қ.К.Тоқаев болашақ білім педагогтерінің ұлттық өнердің, мәдениет пен дәстүрдің алдыңғы қатарлы үлгілерін, тілдің орасан зор байлығын жан дүниесіне сіңіріп, сол арқылы «жеті түрлі ілім білетін» ұрпақ тәрбиелеуге даярлау қажеттігін көрсетеді.

Зерттеудің негізгі идеясы ЖОО-да мобильді білім беру ортасын құру арқылы болашақ бастауыш білім беру педагогтерін ұлттық құндылықтарға баулу мүмкіндіктерін анықтау. Идеяны жүзеге асыруда келесідей негізгі ережелер басшылыққа алынды:

- мобильді технология арқылы болашақ бастауыш білім педагогтерін ұлттық құндылықтарға баулу мәселесі бойынша ғылыми-теориялық зерттеулер;
- ұлттық құндылыққа баулуда мобильді технологияны қолданудың мүмкіндіктері туралы пікірлері мен көзқарастары туралы сауалнама нәтижесінде студенттерден алынған ақпарат.

**Кіріспе.** Соңғы жылдары мобильді технология арқылы білім алушыларға кәсіби бағдарланған дербес мобильді кеңістік (орта) құруға бірегей мүмкіндік ашылып отыр. Бұл бір жағынан, проблемаларды анықтау және оларды шешу жолдарын іздеу, қажетті ақпаратты табу, алған білімдерін сыни тұрғыдан талдау және оны практикада қолдану сияқты білім берудің қазіргі заманғы құзыреттілікке бағытталған тұжырымдамасына сәйкес келсе, екінші жағынан, оқытушыға білім алушының жеке ерекшеліктерін ескеруге, проблемаларды дер кезінде диагностикалауға, білім алушының жеке траекториясын құруға және т.б. мүмкіндік береді. Білім алушылар мобильді технология арқылы шынайы ресурстарға, оқу материалдары мен бағдарламаларына жылдам және тұрақты қол жеткізе алады, тапсырмаларды тез орындай алады, оқу үдерісіне басқа қатысушылармен кез келген уақытта және кез келген жерде байланыса алады [1].

Сонымен қатар, мобильді технология дауыстық, мәтіндік және визуалды байланысты қамтамасыз етеді, яғни ақпаратты айтуға, жазуға және демонстрациялап көрсетуге мүмкіндік береді. Қолжетімділігі, пайдаланудың қарапайымдылығы және арзандығы жағынан мобильді технология виртуалды бұлтта кез келген форматта ақпаратты құруға, жинақтауға және

жіктеуге ғана емес, сонымен бірге ақпаратпен алмасуға, презентациялауға, кері байланыс жасауға мүмкіндік береді [2].

Дегенмен, көптеген зерттеушілер дамыған әдістемелік базаның, яғни мазмұнды контенттің болмауы білім беруде мобильді құрылғыларды пайдалануды тежейтінін атап өтеді [3]. Сондықтан да қазіргі ЖОО-да қазақ тілінде ұлттық құндылықтарды дәріптейтін арнайы контент дайындау маңызды деп ойлаймыз.

Алдымен мобильді контент ұғымының мәнін ашып алайық. Мобильді контент (ағылш. content – мазмұн) дегеніміз – кез келген ақпараттық ресурстың мазмұны (мысалы, веб-сайт) – мәтін, графика, мультимедиа т.б., яғни кез келген жеке пайдаланушы смартфоннан, компьютерлік құрылғыдан жүктей алатын барлық ақпаратты контентке жатқызуға болады. Пайдаланушы үшін контенттің өзектілігі, оның қазіргі уақыттағы маңыздылығы және ұсынылған деректердің сенімділігі, сонымен қатар оны іздеу үшін қойылған мақсаттарға сәйкестігі ерекше маңызды [4].

Мобильді контент – мәтін, дыбыс, графика, флэш, мобильді ойын, фильмдер және GPS навигациясы сияқты смартфондарда пайдаланылатын веб-гипермәтіннің, ақпараттық мазмұнның және электрондық медианың кез келген түрі [5]. 1990 жылдардың соңынан бастап мобильді контент бүкіл әлем бойынша маңызды нарыққа айналды.

Мобильді контент және 4-G ұялы желілері бойынша оңтүстік корейлықтар, жапондықтар және еуропалықтар әлемдегі алдыңғы қатарлы елдерге жатады. Бұл елдер мобильді смартфондарды көп пайдаланушы ретінде жылдар бойы арнайы мобильді контентке қол жеткізіп келеді. 2007 жылға дейін Apple компаниясының телефоны шыққанға дейін мобильді қосымшалар (ойындардан басқасы) айтарлықтай шектеулі болды. Соңғы жылдары әртүрлі салаларда мобильді контентті пайдалану сәйкесінше өсті. Алғашқы смартфондар мен iPhone телефондарының шыққанына 15 жылдан астам уақыт өтті. Содан бері адамзаттың мәтіндерді оқу, суреттерді қарау, мазмұнды зерттеу сияқты ақпаратты қабылдау тәсілі өзгерді. Қазіргі адамдардың 97% мобильді интернетті пайдаланады және олардың көпшілігі смартфонды компьютер ретінде пайдаланады. Мысалы, қазіргі смартфон камералары бірнеше миллион пикселі бар фотосуреттер мен бейнелер сияқты мультимедианы шығара алады және қалталы бейнекамера ретінде әрекет ете алады. Әлемдегі адамдардың 92,6% интернетке ұялы телефон арқылы кіреді. Бұл мобильді құрылғылар мен планшеттерді Интернетке кіру құралы ретінде қарастыратынын білдіреді [6].

Park, Y. мобильді оқытуды (m-learning) электронды оқытумен (e-learning) және барлық жерде қолданылатын оқытуды (u-learning) салыстыра отырып, мобильді оқытудың технологиялық атрибуттары мен педагогикалық мүмкіндіктерін сипаттайды.

Park, Y. мобильді оқытуға байланысты зерттеулерді төрт түрге бөледі: 1) жоғары транзакциялық қашықтық әлеуметтендірілген m-оқыту, 2) жоғары транзакциялық қашықтық дараланған m-оқыту, 3) төмен транзакциялық қашықтық әлеуметтендірілген m-оқыту және 4) төмен транзакциялық қашықтық дараланған m-оқыту [7].

Соңғы жылдары смартфондар білім берудің көптеген салаларында қолданылады. Смартфондарды білім алушылар ақпаратқа қол жеткізу, зерттеулер жүргізу және емтихан-дарға дайындалу сияқты мобильді оқытудың көптеген мақсаттарында пайдаланады. Мобильді технологияның уақыт пен кеңістікке тәуелсіз болуы, оларды кез келген уақытта пайдалануға болатыны және олардың практикалық тұрғыдан ыңғайлылығы бүкіл әлемде мобильді оқытудың дамуына ықпал етіп отыр.

Мобильді технология білім алушыларға қол жетімді смартфондар оқу мүмкіндіктерін қамтамасыз етуге айтарлықтай үлес қосты және осыдан кейін көптеген зерттеушілер мобильді телефондағы білім беру қосымшаларының әлеуетін зерттей бастады.

Мысалы, Kate Tzu-Ching Chen оқытушылар мен студенттердің мобильді оқытуды (M-learning) қабылдауын зерттеген. Зерттеу барысында ЖОО-да оқытушы неғұрлым жас болса, соғұрлым M-learning-ті қабылдау деңгейі жоғары болатынын анықтаған [6].

Лан мен Си оқушыларға мобильді және интернет технологияларын пайдалана отырып, кез келген жерде және кез келген уақытта оқу материалдарына қол жеткізуге мүмкіндік алумен қатар интернетте қол жетімді басқа викториналарды, басқатырғыштарды, тест сұрақтарын және т.б. шеше отырып, өз білімін тексере алады, тіпті осы викториналар, басқатырғыштар арқылы IQ деңгейін арттыра алатынын айтады [8].

Бере мен Рамбе дамушы елдердегі жоғары оқу орындарында мобильді оқытуды зерттеп, білім алмасу, академиялық қауымдастықтарды дамыту және жедел қарым-қатынас жасау арқылы бірлескен оқу мүмкіндіктеріне қол жеткізуге болатынын жазды. Осы зерттеуде мобильді оқыту ортақ оқу ортасын құруға, бұл өз кезегінде белсенді оқу мүмкіндіктерін арттыратынын айтты [9].

R.Salhab, W.Daheг мобильді оқыту аудиторияда да, одан тыс уақытта да оқу тәжірибесін байытатынын, әсіресе білім алушыларға осы ғаламдық желілік қоғамда белсенді және әлемдегі барлық ақпараттан хабардар болуға көмектесетінін жазған. Зерттеу нәтижесінде олар студенттердің мобильді технологияны қолдану барысында танымдық деңгейінің қалай өзгеретіндігін анықтайды [10].

Авторлар өз мақаласында студенттер Wordwall, Socrative және Kahoot сияқты мобильді қосымшаларды пайдаланудың арқасында өздерінің бәсекеге қабілетті табиғатына ие болатынын, геймификация қолданбалары ойыншыларға марапаттау жүйесін ұсынатынын айтқан. Дұрыс жауап берген студенттер өздерін үздік санайды. Барлығы жеңіске жетуді қалайтындықтан, олар жақсы нәтижеге жету үшін жарысады. Олар ойынды ойнамас бұрын ұғымдарды үйреніп, түсіну арқылы жеңіске жетуге тырысады.

R.Salhab, W.Daheг мобильді құрылғылардың сенімділігін талдағаннан кейін, мобильді оқытуда смартфондар пайдалы құрал болып табылады деген қорытынды жасайды [10].

Н.Н.Касаткина көбінесе, смартфондар сауалнама алуға, мобильді қосымшаларды пайдалануға қолайлы екенін айтады [11].

Білім алушылар мобильді технологияны тиімді пайдалану және жаңа форматта озық білім алу үшін әлемде кеңінен қолданылатын қосымшаларды қолданады. Сондай-ақ, осындай зерттеулерді талдау нәтижесі болашақ педагогтерге мобильді оқытудың қолжетімділігін арттыру үшін оқу орындарында әлемде кеңінен қолданылатын қосымшаларды қолдану арқылы теориялық және практикалық сабақтар өту қажеттілігін көрсетеді.

Қазақстанның жоғары оқу орындарында мобильді оқыту әлі де толық қарастырылмаған. Мысалы, көптеген университеттер тегін бағдарламаларды (мысалы, жаңалықтар, күнтізбелер, карталар) ұсынса да, бұл бағдарламалар әдетте білім беруден тыс контекстерде қолданылады. Park ақпараттық жүйелерді пайдалану бойынша зерттеулердің болмауынан осы жүйелердің ЖОО-да белгілі бір бағытта немесе белгілі бір мақсатта қолданылмайтынын сөз етеді [12].

**Зерттеу әдістері мен материалдары.** Соңғы бірнеше онжылдықта технологиялардың қарқынды дамуына байланысты ЖОО-да мобильді оқытуды қабылдап, оны қолдануға деген көзқарас өзгеруде. Сол себепті жоба аясында білім алушылардың мобильді оқытуды (M-learning) қабылдау ерекшеліктерін және оның ұлттық құндылықтарға баулу құралы ретінде қандай мүмкіндіктері барын анықтау қажет болды.

*Зерттеудің мақсаты* – мобильді технология арқылы болашақ бастауыш білім педагогтерін ұлттық құндылықтарға баулу мүмкіндіктерін анықтау. Мақалада мобильді технологияны қолдануға қатысты студенттердің көзқарасын және мобильді қосымшаларды қолдану арқылы ұлттық құндылықтарға баулу мүмкіндігі түсініктерін анықтау мақсатында сауалнама әзірленді. Сауалнама арқылы студенттерді ұлттық құндылыққа баулуға мобильді технологияны қолданудың мүмкіндіктері туралы пікірлері мен көзқарастары туралы ақпарат жинақталды.

Зерттеуде деректерді жинау SPSS бағдарламалық жасақтамасы арқылы талданды.

Зерттеу әдістемесі ретінде сандық және сапалық әдістерді қолдандық. Сандық бөлімде зерттеу сауалнама тәсілі, ал сапалық бөлімде феноменологиялық тәсіл қолданылды. Сауалнама Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті «Бастауыш білім ақпараттық-коммуникациялық технологиямен», «Бастауыш білім көптілділікпен», «Бастауыш білім бизнес-инновациямен» білім беру бағдарламалары бағытында оқитын 1-2 курс білім алушыларымен жүргізілді. Сауалнамаға 116 білім алушы қатысты.

Сауалнама мазмұны төмендегідей сұрақтардан тұрды:

1. Ұлттық құндылық не үшін қажет?
2. Білім беруде мобильді телефонды қолданудың пайдасы.
3. Мобильді технологияларды оқу үдерісінде қолданудағы проблемалар мен кедергілер.
4. Ұлттық құндылықтарды арнайы насихаттау үшін мобильді құралдардың ықпалы бар ма?
5. Ұлттық құндылықтарды арнайы насихаттау үшін Instagram, Facebook, Tik-Tok, YouTube т.б. мобильді құралдарының қайсысын дұрыс деп санайсыз?
6. Мобильді қосымша ұлттық құндылықтарды дәріптеуде қандай мүмкіндіктер ұсынады деп ойлайсыз?
7. Оқушыларды ұлттық құндылыққа баулу мақсатында әзірленген мобильді қосымша қандай функцияларды қамтуы тиіс? Сіз үшін өте қажетті болатын кемінде 5 функцияны айтыңыз.
8. «Ұлттық қазына» инстаграмм парақшасына жастарды ұлттық құндылықтарға баулу үшін қандай контент ұсынар едіңіз?

**Зерттеу нәтижелері.** Сауалнама мазмұны қоғамда ұлттық құндылықтың қаншалықты маңызды екенін және мобильді қосымшалар мен оған кіретін контенттің ұлттық құндылықты дәріптеудегі мүмкіндігін анықтауға бағытталды.

«Ұлттық құндылық не үшін қажет?» деген **1-сұраққа** респонденттердің 31,8% – «Рухани мұрамызды, ұлт тарихын сақтау үшін», 36,2% -ы – «қандай ұлт екенімізді білу үшін», 18,1%-ы – «айта алмаймын», 12% – «ұлттық құндылықтар қазіргі кезде аса маңызды емес», 1,7%-ы – «мүлдем қажет емес, ұлттық құндылықтың орнына жаһандану идеясын қолдаймын» деп жауап берген. Бұл нәтижелер студент жастар арасында ұлттық құндылықтың маңыздылығына екіұшты көзқарастың бар екендігін көрсетеді. Студенттердің едәуір пайызы (31,8%) ұлттық құндылықтардан гөрі жаһандануды қолдаса, сәл жоғары пайызы (36,2%) олардың қай ұлтқа жататынын білу маңызды деп санайды. Айта кету керек, айтарлықтай пайызы (18,1%) нақты жауап бере алмады, бұл нақты пікірдің жоқтығын немесе осы мәселе бойынша белгісіздікті көрсетеді. Сонымен қатар, аз пайыз (12%) қазіргі әлемде ұлттық құндылықтар маңызды емес деп санайды, ал аз пайыз (1,7%) ұлттық құндылық идеясымен үзілді-кесілді келіспейді. Бұл сұрақ нәтижелерінің көрсеткіштері 1-суретте бейнеленді.

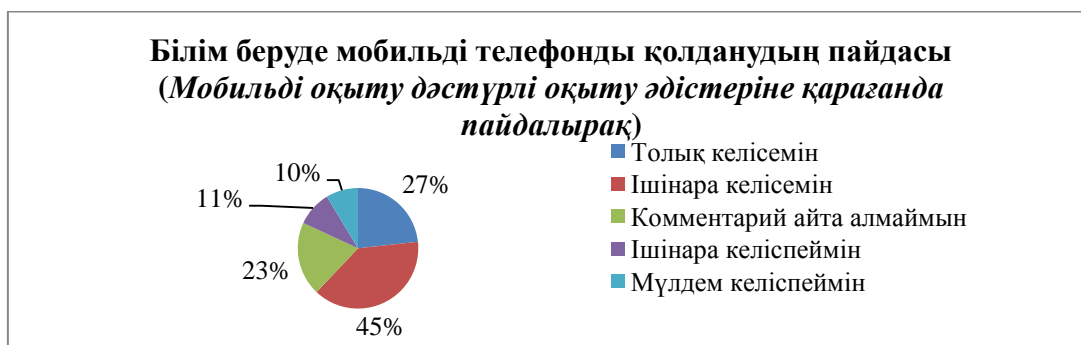


Сурет 1– Сауалнаманың 1-сұрағының көрсеткіші



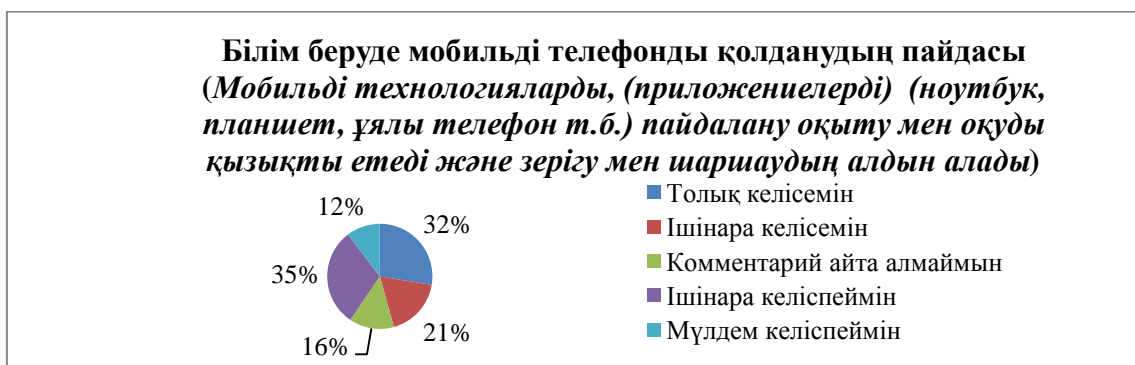
Сонымен, 1-сұрақ бойынша алынған нәтиже болашақ педагогтердің ұлттық құндылықтың не үшін қажет екендігі туралы түсініктерінің толыққанды емес екендігін байқатты.

«Білім беруде мобильді телефонды қолданудың пайдасы» 2-сұрағына берілген «Мобильді оқыту дәстүрлі оқыту әдістеріне қарағанда пайдалырақ» деген жауапқа студенттердің 27%-ы «толық келісемін», 45%-ы «ішінара келісемін», 23%-ы «комментарий айта алмаймын», 11%-ы «ішінара келіспеймін», 10%-ы «мүлдем келіспеймін» деп жауап берді. Сауалнама нәтижелеріне сүйене отырып, студенттердің көпшілігі (72%) мобильді оқытудың дәстүрлі оқыту әдістеріне қарағанда пайдалырақ екеніне толық немесе ішінара келісетінін көрсетті. Бұл көпшілік студенттің білім беруде мобильді технологияны енгізудің артықшылықтары бар екендігін байқағанын көрсетеді. Дегенмен, айтарлықтай студенттердің аз бөлігі (21%) бұл мәлімдемеге түсініктеме бере алмайтынын немесе келіспейтінін атап өткен. Бұл кейбір студенттердің мобильді оқытудың артықшылықтарына әлі сенімді емес екенін немесе білім беруде мобильді технологияны пайдаланудың ықтимал кемшіліктері немесе шектеулері туралы алаңдаушылық бар екендігін аңғартады. Сауалнаманың 2-сұрағының 1-шкаласы бойынша көрсеткішін 2-суреттен көруге болады.



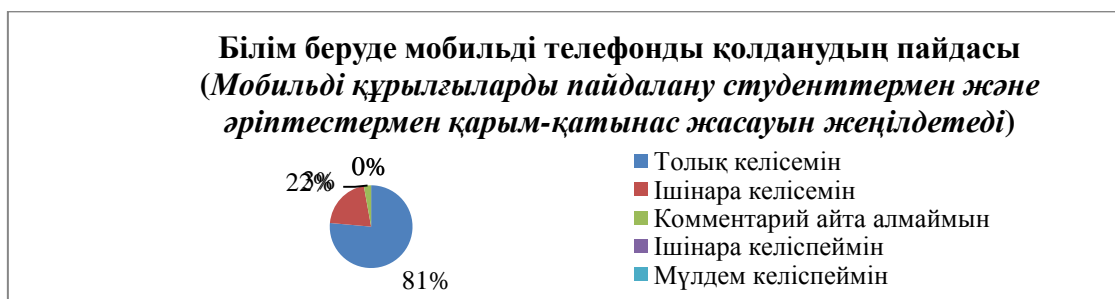
Сурет 2 – Сауалнаманың 2-сұрағының 1-шкаласы бойынша көрсеткіші

«Мобильді технологияларды (қосымшаларды, ноутбук, планшет, ұялы телефон т.б.) пайдалану оқыту мен оқуды қызықты етеді және зерігу мен шаршаудың алдын алады» деген жауапқа студенттердің 32% -ы «толық келісемін», 21% -ы «ішінара келісемін», 16%-ы «комментарий айта алмаймын», 35%-ы «ішінара келіспеймін», 12%-ы мүлдем келіспеймін деп жауап берген. Студенттердің едәуір аз бөлігі (53%) бұл шағыммен толық немесе ішінара келіссе, студенттердің едәуір бөлігі (47%) оған түсініктеме бере алмайды немесе келіспейді. Бұл мобильді технологияның оқушылардың белсенділігін сақтауда және зерігу мен шаршаудың алдын алуда қаншалықты тиімді екендігі туралы кейбір келіспеушіліктер немесе белгісіздік болуы мүмкін екенін көрсетеді. Айта кету керек, студенттердің көпшілігі (35%) бұл пікірмен ішінара келіспейді, бұл олардың мобильді технологияның білім берудегі кейбір артықшылықтарын көре алғанын көрсетуі мүмкін, бірақ сонымен бірге олар барлық зерігу мен шаршау мәселелеріне шешім болмауы мүмкін екенін мойындайды. Сауалнаманың 2-сұрағының 2-шкаласы бойынша көрсеткішін 3-суреттен көруге болады.



Сурет 3 – Сауалнаманың 2-сұрағының 2-шкаласы бойынша көрсеткіші

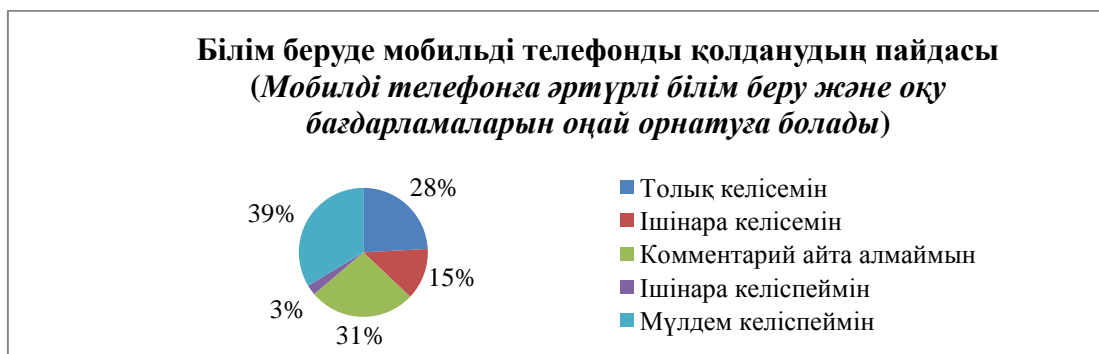
«Мобильді құрылғыларды пайдалану студенттермен және әріптестермен қарым-қатынас жасауын жеңілдетеді» деген жауапқа студенттердің 81%-ы «толық келісемін», 22% -ы «ішінара келісемін», 3% -ы «комментарий айта алмаймын», 0%-ы «ішінара келіспеймін», 0% -ы «мүлдем келіспеймін» деп жауап берген. Сауалнама нәтижелеріне сүйене отырып, студенттердің басым көпшілігі (81%) мобильді құрылғыларды пайдалану студенттермен және әріптестермен қарым-қатынасты жеңілдететінімен толық келіседі, тағы 22%-ы ішінара келіседі. Алынған нәтижелер студенттер мен оқытушылар арасындағы қарым-қатынас пен ынтымақтастықты жеңілдету үшін мобильді технологияның құндылығын мойындайтынын көрсетеді. Бұл мобильді технологияның қарым-қатынасқа тигізетін пайдасын студенттер әртүрлі контекстер мен пәндер бойынша кеңінен танитынын және қабылдайтынын көрсетуі мүмкін. Сауалнаманың 2-сұрағының 3-шкаласы бойынша көрсеткішін 4-суреттен көруге болады.



Сурет 4– Сауалнаманың 2-сұрағының 3-шкаласы бойынша көрсеткіші

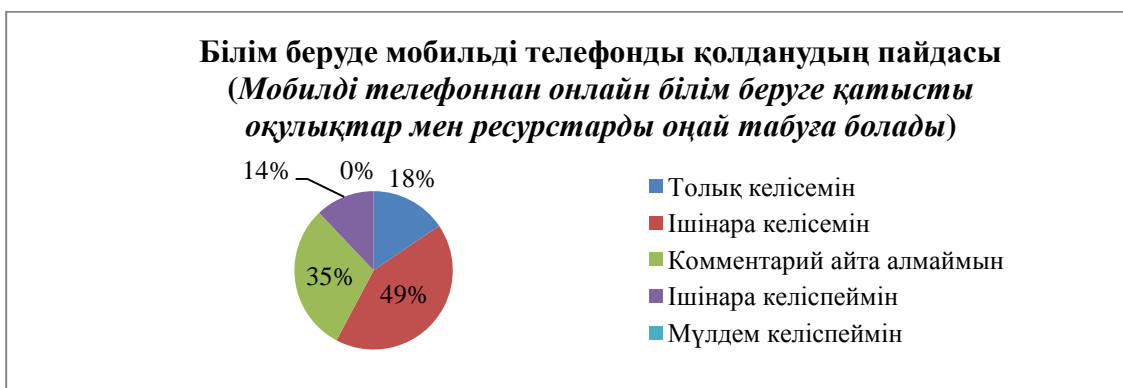
«Мобильді телефонға әртүрлі білім беру және оқу бағдарламаларын оңай орнатуға болады» деген жауапқа студенттердің 28%-ы «толық келісемін», 15%-ы «ішінара келісемін», 31%-ы «комментарий айта алмаймын», 3%-ы «ішінара келіспеймін», 39%-ы «мүлдем келіспеймін» деп жауап берген. Сауалнама нәтижелеріне сүйенсек, студенттердің едәуір бөлігі (70%) ұялы телефондарға әртүрлі білім беру және оқыту бағдарламаларын оңай орнатуға болады деген пікірге түсініктеме бере алмайды немесе келіспейді. Бұл мобильді құрылғылар арқылы білім беру ресурстарына қол жетімділік пен қол жетімділікке қатысты кейбір белгісіздік немесе келіспеушіліктер болуы мүмкін екенін көрсетеді. Айта кету керек, студенттердің көпшілігі (39%) бұл мәлімдемемен мүлдем келіспейді, бұл олардың мобильді құрылғылар білім беру және оқыту бағдарламаларына қол жеткізудің тиімді құралы екеніне сенбеуі мүмкін екенін көрсетеді. Бұл интернетке қосылудың шектелуі, мобильді құрылғыларда сақтау немесе деректерді өңдеу қуатының жеткіліксіздігі немесе қол жетімді ресурстар туралы хабардарлықтың болмауы сияқты мәселелерге қатысты алаңдаушылықты

көрсетуі мүмкін. Бір қызығы, бірде-бір студент бұл мәлімдемемен ішінара немесе үзілді-кесілді келіспеді және тек өте аз бөлігі (3%) түсініктеме бере алмады. Сауалнаманың 2-сұрағының 4-шкаласы бойынша көрсеткішін 5-суреттен көруге болады.



Сурет 5 – Сауалнаманың 2-сұрағының 4-шкаласы бойынша көрсеткіші

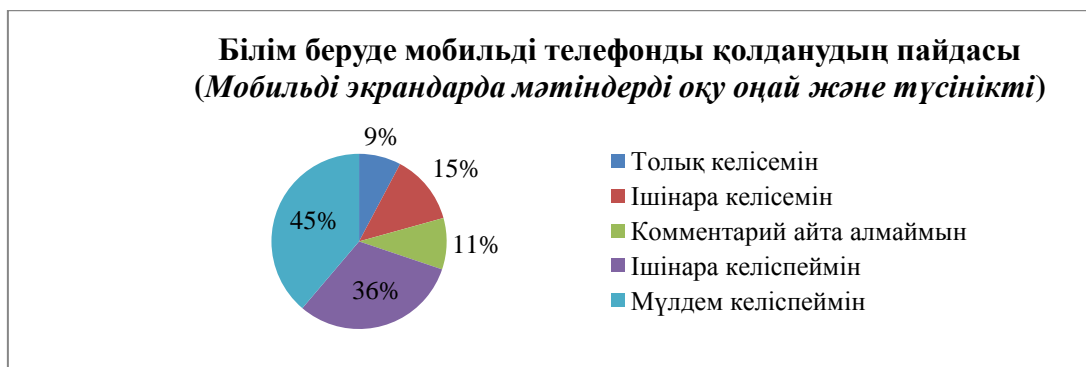
«Мобилді телефоннан онлайн білім беруге қатысты оқулықтар мен ресурстарды оңай табуға болады» деген жауапқа студенттердің 18%-ы «толық келісемін», 49%-ы «ішінара келісемін», 35%-ы «комментарий айта алмаймын», 14%-ы «ішінара келіспеймін», 0%-ы «мүлдем келіспеймін» деп жауап берген. Сауалнама нәтижелеріне сүйене отырып, студенттердің көпшілігі (67%) онлайн білім беруге қатысты оқулықтар мен ресурстарды ұялы телефондардан оңай табуға болатынына толық немесе ішінара келісетін сияқты, тағы 35%-ы түсініктеме бере алмады. Бұл студенттердің оқу материалдарына қол жеткізу үшін мобильді құрылғылардың әлеуетін жалпы оң бағалайтынын көрсетеді. Бір қызығы, студенттердің аз бөлігі (14%) бұл мәлімдемемен ішінара келіспеді, бұл олардың мобильді құрылғыларда тиісті білім беру ресурстарын іздеуде қиындықтар немесе шектеулер болуы мүмкін екенін көрсетеді. Сауалнаманың 2-сұрағының 5-шкаласы бойынша көрсеткішін 6-суреттен көруге болады.



Сурет 6 – Сауалнаманың 2-сұрағының 5-шкаласы бойынша көрсеткіші

«Мобильді экрандарда мәтіндерді оқу оңай және түсінікті» деген жауапқа студенттердің 9%-ы «толық келісемін», 15% -ы «ішінара келісемін», 11% -ы «комментарий айта алмаймын», 36% -ы «ішінара келіспеймін», 45%-ы «мүлдем келіспеймін» деп жауап берген. Сауалнама нәтижелері бойынша студенттердің көпшілігі (81%) мобильді экрандардағы мәтіндерді оқу оңай және түсінікті екендігімен ішінара немесе үзілді-кесілді келіспейтіні анықталды. Бұл студенттер арасында мобильді экрандар ұзағырақ немесе күрделі мәтіндерді оқу үшін оңтайлы болмауы мүмкін деген кең таралған пікір бар екенін көрсетеді. Бір

қызығы, студенттердің аз бөлігі (24%) бұл мәлімдемемен толық немесе ішінара келіседі, бұл кейбір студенттердің мобильді құрылғыларда оқуды қолайлы нұсқа деп санайтынын көрсетеді. Алайда, студенттердің көпшілігі (11%) түсініктеме бере алмады, бұл олардың тақырып бойынша өз пікірлерін білдіру үшін жеткілікті тәжірибесі немесе білімі жоқтығын көрсетуі мүмкін. Сауалнаманың 2-сұрағының 6-шкаласы бойынша көрсеткішін 7-суреттен көруге болады.



Сурет 7– Сауалнаманың 2-сұрағының 6-шкаласы бойынша көрсеткіші

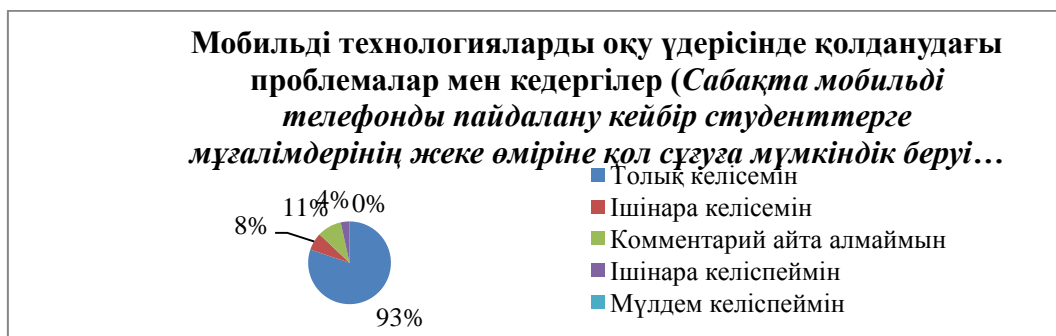
«Мобилді технология кез келген уақытта, кез келген жерде деректерді табуды жеңілдетеді, уақытты үнемдейді» деген жауапқа студенттердің 93%-ы «толық келісемін», 8%-ы «ішінара келісемін», 11%-ы «комментарий айта алмаймын», 4%-ы «ішінара келіспеймін», 0% -ы «мүлдем келіспеймін» деп жауап берген. Сауалнама нәтижелері бойынша студенттердің басым көпшілігі (93%) мобильді технологиялар деректерді кез келген уақытта және кез келген жерде табуды жеңілдетіп, уақытты үнемдейтінімен толық келіседі. Бұл студенттердің ақпаратқа қол жеткізу және оны алу үшін мобильді құрылғыларды пайдаланудың ыңғайлылығы мен тиімділігін жалпы оң бағалайтынын көрсетеді. Бір қызығы, студенттердің аз бөлігі (8%) бұл мәлімдемемен ішінара келіседі, бұл олардың деректерге қол жеткізу үшін мобильді құрылғыларды пайдалану кезінде кейбір шектеулерге немесе мәселелерге тап болуы мүмкін екенін байқатады. Тұтастай алғанда, бұл нәтижелер мобильді құрылғылардың деректерді табудың және уақытты үнемдеудің тиімді құралы ретінде қабылданғанын көрсетеді. Сауалнаманың 2-сұрағының 7-шкаласы бойынша көрсеткішін 8-суреттен көруге болады.



Сурет 8 – Сауалнаманың 2-сұрағының 7-шкаласы бойынша көрсеткіші

«Мобильді технологияларды оқу үдерісінде қолданудағы проблемалар мен кедергілер» **3-сұрағына** берілген «Сабақта мобильді телефонды пайдалану кейбір студенттерге мұғалімдерінің жеке өміріне қол сұғуға мүмкіндік беруі мүмкін» жауабына студенттердің

5%-ы «толық келісемін», 13%-ы «ішінара келісемін», 47%-ы «комментарий айта алмаймын», 29% -ы «ішінара келіспеймін», 22%-ы «мүлдем келіспеймін» деп жауап берген. Сауалнаманың 3-сұрағының 1-шкаласы бойынша көрсеткішін 9-суреттен көруге болады.



Сурет 9 – Сауалнаманың 3-сұрағының 1-шкаласы бойынша көрсеткіші

«Интернеттің қымбат болуы мобильды технологияларды білім алу үшін пайдалануға мүмкіндік бермейді» жауабына студенттердің 75% -ы «толық келісемін», 10% -ы «ішінара келісемін», 20%-ы «комментарий айта алмаймын», 10%-ы «ішінара келіспеймін», 1%-ы «мүлдем келіспеймін» деп жауап берген. Студенттердің көпшілігі (75%) интернеттің жоғары құны мобильді технологияны оқуда қолдануға мүмкіндік бермейтінімен толық келіседі. Бұл студенттердің оқу үдерісінде мобильді құрылғыларды пайдалануды қолдау үшін сенімді және арзан Интернет қосылымына қол жеткізе алмайтынын көрсетуі мүмкін. Бұл мәселе, әсіресе, дамушы елдерде немесе интернетке қосылу құны жоғары және қызмет көрсету сапасы төмен болуы мүмкін Интернет байланысы шектеулі аймақтарда өзекті болып табылады. Бұл мәлімдемемен ішінара келісетін студенттердің 10% -ы интернетке білім беру мақсатында қол жеткізуде кейбір шектеулерге тап болуы мүмкін, бірақ бұл мобильді технологияны пайдалануға толығымен кедергі келтіретін дәрежеде емес екендігін көрсетеді. Түсініктеме бере алмайтын студенттердің 20%-ы өз пікірлерін қалыптастыру үшін мобильді технологияларды оқыту үшін пайдалануда қолданылатын интернеттің құны туралы жеткілікті ақпарат немесе тәжірибесі болмауы мүмкін. Бұл шағыммен ішінара келіспейтін студенттердің 10%-ы интернеттің құны мобильді технологияларды оқуда пайдалануда ең маңыздыкедергі емес немесе арзан интернет қызметтеріне қол жеткізе алады деп сенуі мүмкін. Сауалнаманың 3-сұрағының 2-шкаласы бойынша көрсеткішін 10-суреттен көруге болады.



Сурет 10 – Сауалнаманың 3-сұрағының 2-шкаласы бойынша көрсеткіші

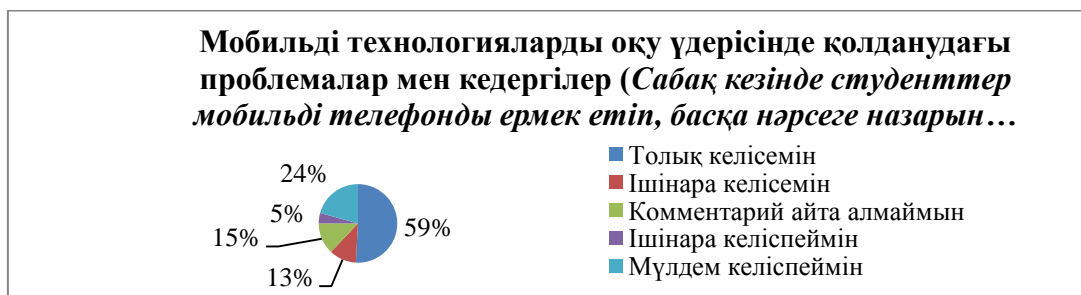
«Кейде мобильді оқыту қымбат бағдарламаларды пайдалануды талап етеді» жауабына студенттердің 14%-ы «толық келісемін», 8%-ы «ішінара келісемін», 21%-ы «комментарий

айта алмаймын», 36%-ы «ішінара келіспеймін», 37%-ы «мүлдем келіспеймін» деп жауап берген. Нәтижелерге сүйене отырып, студенттердің көпшілігі (73%) мобильді оқыту қымбат бағдарламаларды қолдануды қажет ететіндігімен ішінара немесе үзілді-кесілді келіспейді. Бұл студенттердің мобильді оқытуды міндетті түрде қымбат деп қабылдамайтынын көрсетеді. Алайда, студенттердің едәуір бөлігі (21%) бұл мәлімдемеге түсініктеме бере алмайды, бұл олардың мобильді оқытудың осы аспектісі туралы шешім қабылдау үшін жеткілікті ақпарат немесе тәжірибе болмауы мүмкін екенін көрсетеді. Айта кету керек, студенттердің аз пайызы (14%) мобильді оқыту қымбат бағдарламаларды пайдалануды қажет ететін кейбір жағдайлар болуы мүмкін деген пікірмен толық келіседі. Бұл белгілі бір курстардың немесе білім беру бағдарламаларының ерекше талаптарына байланысты болуы мүмкін. Сауалнаманың 3-сұрағының 3-шкаласы бойынша көрсеткішін 11-суреттен көруге болады.



Сурет 11– Сауалнаманың 3-сұрағының 3-шкаласы бойынша көрсеткіші

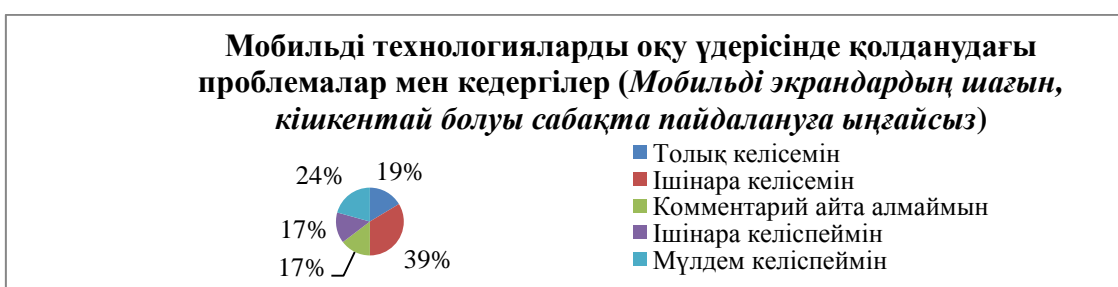
«Сабақ кезінде студенттер мобильді телефонды ермек етіп, басқа нәрсеге назарын аударып отыруы мүмкін» жауабына студенттердің 59%-ы «толық келісемін», 13%-ы «ішінара келісемін», 15%-ы «комментарий айта алмаймын», 5%-ы «ішінара келіспеймін», 24%-ы «мүлдем келіспеймін» деп жауап берген. Оқытушылар үшін ұялы телефондардың білім алушылардың назарын аударудың ықтимал мүмкіндігін түсіну керектігін, мұны алдын алу шараларын қабылдау маңызды деп ойлаймыз. Мысалы, сабақ кезінде ұялы телефондарды пайдалануға тыйым салатын саясатты енгізу немесе белсенді қатысуды қажет ететін мобильді оқу іс-шараларын әзірлеу қажет. Сауалнаманың 3-сұрағының 4-шкаласы бойынша көрсеткішін 12-суреттен көруге болады.



Сурет 12 – Сауалнаманың 3-сұрағының 4-шкаласы бойынша көрсеткіші

«Мобильді экрандардың шағын, кішкентай болуы сабақта пайдалануға ыңғайсыз» жауабына студенттердің 19%-ы «толық келісемін», 39%-ы «ішінара келісемін», 17%-ы «комментарий айта алмаймын», 17%-ы «ішінара келіспеймін», 24%-ы «мүлдем келіспеймін» деп жауап берген. Осы сауалнаманың нәтижелері студенттердің едәуір бөлігі (58%) шағын

мобильді экрандар сыныпта қолдануға ыңғайсыз екендігімен толық немесе ішінара келісетіндігін көрсетеді. Бұл оқушылардың оқу процесіне әсер етуі мүмкін шағын экрандарда мәтіндерді оқу немесе оқу материалдарын көру қиынға соғатынын көрсетуі мүмкін. Дегенмен, айтарлықтай пайызы (41%) түсініктеме бере алмайтынын немесе ішінара келіспейтінін ескеру маңызды, бұл олардың кішкентай экрандарды үлкен кедергі деп санамауы мүмкін екенін көрсетеді. Қолданылатын мобильді құрылғының түрі осы мәселе бойынша студенттердің пікіріне әсер етуі мүмкін екенін ескерген жөн. Мысалы, шағын экранды смартфондарды пайдаланатын студенттер мұны ыңғайсыз деп санайды, ал планшеттерді немесе ноутбуктерді пайдаланатындар мұндай проблемаға тап болмауы мүмкін. Сондай-ақ, ұзақ уақыт бойы мобильді құрылғыларды пайдалануға дағдыланған студенттердің шағын экрандар мәселесіне тап болу ықтималдығы аз болуы мүмкін, ал мобильді технология онша ыңғайлы емес басқаларға бейімделу қиынырақ болуы мүмкін. Сауалнаманың 3-сұрағының 5-шкаласы бойынша көрсеткішін 13-суреттен көруге болады.



Сурет 13 – Сауалнаманың 3-сұрағының 5-шкаласы бойынша көрсеткіші

«Мобильді телефонда мәтін теру, енгізу, редакциялау қиын» жауабына студенттердің 46%-ы «толық келісемін», 35%-ы «ішінара келісемін», 16%-ы «комментарий айта алмаймын», 13%-ы «ішінара келіспеймін», 6%-ы «мүлдем келіспеймін» деп жауап берген. Студенттердің көпшілігі (46%) ұялы телефонға теру, теру және редакциялау қиын екендігімен толық келіседі, ал тағы 35% бұл мәлімдемемен ішінара келіседі. Бұл студенттердің теру мен өңдеуді қажет ететін академиялық жұмыс үшін ұялы телефондарды пайдалану ыңғайлылығына қатты алаңдайтынын көрсетеді. Студенттердің тек 6% -ы бұл тұжырыммен мүлдем келіспейді, бұл студенттердің аз бөлігі ұялы телефонға мәтін теру немесе редакциялау қиын емес екенін көрсетеді. Студенттердің бұл тобына мобильді құрылғыларды академиялық мақсатта пайдалану ыңғайлы болуы мүмкін немесе олар үлкен экрандары бар және / немесе теру мүмкіндіктері жақсы мобильді құрылғыларға қол жеткізе алады. Бір қызығы, студенттердің 16%-ы бұл мәлімдемеге түсініктеме бере алмайды, бұл олардың академиялық жұмыс үшін ұялы телефондарды пайдалану тәжірибесі жеткіліксіз болуы мүмкін немесе бұл мәселе бойынша қатты пікір қалыптаспаған болуы мүмкін. Сауалнаманың 3-сұрағының 6-шкаласы бойынша көрсеткішін 14-суреттен көруге болады.



Сурет 14 – Сауалнаманың 3-сұрағының 6-шкаласы бойынша көрсеткіші

«Мобильді құрылғылардағы шектеулі жад (память) студенттерге және оқытушыларға оқу материалдарын сабақта шексіз пайдалануға мүмкіндік бермейді» жауабына студенттердің 15%-ы «толық келісемін», 12%-ы «ішінара келісемін», 20%-ы «комментарий айта алмаймын», 41%-ы «ішінара келіспеймін», 28%-ы «мүлдем келіспеймін» деп жауап берген. Сауалнаманың 3-сұрағының 7-шкаласы бойынша көрсеткішін 15-суреттен көруге болады.



Сурет 15– Сауалнаманың 3-сұрағының 7-шкаласы бойынша көрсеткіші

Респонденттердің «Ұлттық құндылықтарды арнайы насихаттау үшін мобильді құралдарының ықпалы бар ма?» деген **4-сұраққа** студенттердің 75% -ы «ия, қазіргі заманда осы құралдардың ықпалы көп», 18%-ы «ықпалы жартылай бар», 0 %-ы «айта алмаймын», 0 % -ы «әлеуметтік желілер арқылы ұлттық құндылықты дәріптеу мүмкін емес», 6%-ы «студент жастар ұлттық құндылыққа қызықпайды, қазір заман басқа» деп жауап берген. Жауаптарға сәйкес, студенттердің басым көпшілігі мобильді құралдар ұлттық құндылықтарды дәріптеуге үлкен әсер етеді деп санайды. Бұл студенттердің өз елінің құндылықтары мен мұраларын тарату және дәріптеу үшін мобильді құралдарды пайдаланудың әлеуетін көретіндігін байқатады. Сонымен қатар бұл олардың ұлттық құндылықтарды ілгерілету үшін әлеуметтік желілер мен басқа да мобильді технологияларды қолданудың маңыздылығын мойындайтындығын көрсетеді. Дегенмен, студенттердің аз пайызы ұлттық құндылыққа қызығушылық танытпайтынын және қазіргі уақытта ұлттық құндылықтарды дәріптеудің өзектілігін көрмейтінін ескеру маңызды. Бұл ұлттық мұра мен құндылықты сақтау мен насихаттаудың маңыздылығы туралы қосымша білім беру және хабардарлықты арттыру қажеттілігін көрсетеді. Сауалнаманың 4-сұрағы бойынша көрсеткішті 15-суреттен көруге болады.

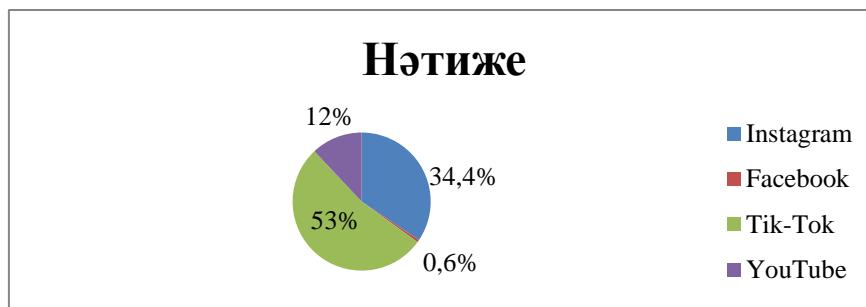


Сурет 15– Сауалнаманың 4-сұрақ бойынша көрсеткіші

Респонденттердің сауалнаманың «Ұлттық құндылықтарды арнайы насихаттау үшін Instagram, Facebook, Tik-Tok, YouTube т.б. мобильді құралдарының қайсысын дұрыс деп



санайсыз?» **5-сұрағына** берген жауаптарынан төмендегілерді тұжырымдай аламыз. Сауалнаманың 5-сұрағы бойынша көрсеткішті 16-суреттен көруге болады.



Сурет 16 – Сауалнаманың 5-сұрақ бойынша көрсеткіші

Жастардың *Facebook-ті* бұрынғыдан аз пайдалануының бірнеше себептері бар. Олар: басқа әлеуметтік медиа платформалардың пайда болуы, мысалы Instagram, Snapchat, TikTok және Twitter сияқты басқа әлеуметтік медиа платформалардың таралуы байқалады, олар жастар арасында танымал болды. Өйткені бұл платформалар көрнекі мазмұн, қысқа бейнелер және жедел хабар алмасу сияқты жас ұрпақ үшін тартымды мүмкіндіктерді ұсынады. Сонымен қатар Facebook-тің пайда болғанына он жылдан астам уақыт болды және жас ұрпақ оны жаңа әлеуметтік медиа платформалармен салыстырғанда ескірген немесе дизайн жағынан тартымсыз деп қабылдауы мүмкін.

Респонденттердің ұлттық құндылықтарды *Instagram* арқылы насихаттау оң нәтиже береді деп таңдауларының себебін бұл қосымшаның пайдаланушыларына фотосуреттер мен бейнелерді бөлісу арқылы көрнекі қабылдауларына көбірек бағытталуымен байланыстырамыз. Сонымен бірге Instagram Stories және Reels сияқты Instagram-ның мүмкіндіктері пайдаланушыларға өмірінің сахна артындағы сәттері, қысқа бейнелер және музыкалық мазмұн сияқты жеке, шығармашылық мазмұнды бөлісуге мүмкіндік береді. Бұл қоғамдастық сезімін қалыптастыруға және жас қолданушылармен резонанс тудыратын әңгімелер айтуға ықпал етеді. Instagram қолданушылары өздерінің шынайы болмысын, қызығушылықтарын бөлісе алатын өзін-өзі көрсету платформасына айналды. Бұл платформаны адалдық пен ашықтықты бағалайтын жастар үшін шынайы және қолжетімді етті. Instagram-да адамдар танымал және табысты бола алатын, мазмұнды құра алатын және қызығушылық танытатын аудиторияны тарта алатын кең әсер ету мәдениеті қалыптасқан. Бұл жастарды өздерінің қызығушылықтарын берік ұстануға және өз мазмұнын жасауға шабыттандырды. Instagram пайдаланушыларға шынайы өмірде білетін адамдармен байланыс орнатуға, сондай-ақ олардың мүдделерімен бөлісетін жаңа адамдар мен қауымдастықтармен байланыс алаңын орнатуға мүмкіндік береді.

Ұлттық құндылықтарды *TikTok* арқылы насихаттау оң нәтиже береді деген таңдауларды бірнеше себептермен байланыстыра аламыз. TikTok жастар арасында танымалдығы жөнінен 1-орында. Өйткені бұл қосымшада пайдаланушыларға олардың қызығушылықтары мен мінез-құлқына бейімделген мазмұнды көрсетеді, бұл пайдаланушылардың платформада жаңа және тартымды мазмұнды табу мүмкіндігін арттырады. Сонымен бірге TikTok өзінің вирустық тенденцияларымен танымал, олар көбінесе платформада тез таралатын шығармашылық және ойын-сауық бейнелерімен байланысты. Бұл қосымша арқала жастар танымал тенденцияның бір бөлшегі бола алады. Олардың мүдделерімен бөлісетін басқа адамдармен қарым-қатынас жасай алатын орынға айналды. TikTok арқылы жастар өздерінің шығармашылығымен кең көлемдегі аудиториялармен бөлісе алады.

TikTok және Instagram сияқты жаңа әлеуметтік медиа платформалардың пайда болуымен жастар *YouTube*-ке аз уақыт жұмсауы мүмкін. YouTube – бұл пассивті платформа, мұнда

пайдаланушылар басқалармен сөйлесудің орнына мазмұнды тұтынады. Бұл қауымдастық пен әлеуметтік өзара әрекеттестіктің болмауы оны әлеуметтік байланыстарды бағалайтын жас ұрпақ үшін тартымды етпеуі мүмкін. Сонымен қатар YouTube жарнамаға көбірек көңіл бөледі және көптеген пайдаланушылар платформадағы жарнамалардың жиілігі мен ұзақтығына шағымданады. Бұл жарнама блокаторларын пайдалану немесе жарнамасыз мазмұнды іздеу ықтималдығы жоғары жас ұрпақ үшін кедергі болуы мүмкін. Соңғы жылдары YouTube бірнеше қарама-қайшылықтарға тап болды, соның ішінде мазмұнды модерациялау, алгоритмдік бұрмалау және жалған ақпаратты тарату мәселелері. Бұл мәселелер әрине жастардың сеніміне нұқсан келтіруі және олардың платформаны пайдалану мүмкіндігін азайтуы мүмкін. Жас ұрпақ өз уақытын көлемді мазмұнды ұсынатын немесе өмір салтына сәйкес келетін платформаларда өткізуді жөн көруі мүмкін.

Респонденттердің сауалнаманың «*Мобильді қосымша ұлттық құндылықтарды дәріптеуде қандай мүмкіндіктер ұсынады деп ойлайсыз?*» **6-сұрағына** берген жауаптары негізінде төмендегідей тұжырымдарға келеміз.

Мобильді қосымшалар ұлттық құндылықтарды насихаттаудың көптеген мүмкіндіктерін ұсынады. Міне, мобильді қосымшалар арқылы ұлттық құндылықтарды дәріптеуге мүмкіндіктері төмендегідей.

Білім беру. Мобильді қосымшаларды адамдарға ұлттық құндылықтары, мәдениеті, дәстүрлері мен тарихы туралы хабарлау үшін пайдалануға болады. Интерактивті және тартымды мазмұнды ұсына отырып, қосымшалар адамдарға өздерінің ұлтының ұлттық ерекшеліктерінің маңыздылығын түсінуге көмектеседі.

Байланыс. Мобильді қосымшалар адамдар арасындағы байланысты жеңілдетеді және ұлттық бірлікке ықпал етеді. Олар адамдарға өз елі мен оның құндылықтары туралы талқылау және пікір алмасу үшін форумдар ұсына алады.

Ойындар. Мобильді қосымшалар ұлттық құндылықтар мен этиканы үйретуге арналған ойындарды ұсына алады. Мұндай ойындар көңілді болуы мүмкін, бірақ сонымен бірге маңызды сабақ береді.

Жаңалықтар мен ақпарат. Мобильді қосымшалар ел туралы жаңалықтар мен ақпаратты, соның ішінде ағымдағы оқиғаларды, мәдени іс-шараларды және тарихи мағлұматтарды ұсына алады. Бұл адамдарға жаңалықтардан хабардар болуға және олардың ұлттық ерекшеліктерін ескеруге көмектеседі. Цифрлы технология заманында мобильді қосымша арқылы ұлттық құндылықтар жөнінде өзіне қалаған ақпаратты іздеп таба алады.

Азаматтық белсенділік. Мобильді қосымшаларды азаматтық белсенділікті ынталандыру және ұлттық іс-шаралар мен бастамаларға қатысу үшін пайдалануға болады. Олар адамдарға еріктілік, қайырымдылық және ұлттық құндылықтарды насихаттайтын іс-шараларға қатысу құралдарын ұсына алады.

Жалпы, мобильді қосымшалар ұлттық құндылықтарды дәріптеудің және ұлттық бірегейлікті нығайтудың қуатты құралы бола алады. Оқу, қарым-қатынас, ойын, жаңалықтар және азаматтық белсенділік мүмкіндіктерін ұсына отырып, қосымшалар адамдарға өз елімен және оның құндылықтарымен мағыналы байланыс орнатуға көмектеседі.

Респонденттердің сауалнаманың «*Оқушыларды ұлттық құндылықты дәріптеу мақсатында әзірленген мобильді қосымша қандай функцияларды қамтуы тиіс? Сіз үшін өте қажетті болатын кемінде 5 функцияны айтыңыз*» **7-сұрағына** берген жауаптары негізінде төмендегідей тұжырымдарға келеміз.

Респонденттер мобильді қосымшалар төмендегідей функцияларды қамтуы керектігін алдыға тартады. Олар:

Әлеуметтік желілермен интеграция. Қосымшаны әлеуметтік желілермен байланыстыруға болады, мұнда білім алушылар өз білімдері мен жетістіктерін достарымен және отбасымен бөлісе алады. Бұл өздерінің ұлттық құндылықтарын мақтан тұтатын білім алушылар қауымдастығын құруға көмектеседі.

Тарихи оқиғалар мен тұлғалар. Сонымен қатар қосымша елдің дамуында маңызды рөл атқарған тарихи оқиғалар мен тұлғалар туралы ақпарат бере алады. Бұл білім алушыларға осы тұлғалардың қосқан үлестерін бағалауға және маңызды оқиғалардың мәнмәтінін түсінуге көмектеседі.

Викториналар мен ойындар. Мобильді қосымшада ұлттық құндылықтар мен тарихқа қатысты викториналар мен ойындар болуы тиіс. Бұл білім алушылар үшін оқуды қызықты әрі интерактивті етеді және оларға ақпаратты жақсы есте сақтауға көмектеседі.

Қоғамдық жұмыстарға арналған мүмкіндіктер. Мобильді қосымша сонымен қатар білім алушылардың ұлттық құндылықтарды насихаттайтын қоғамдық шараларға қатысу мүмкіндіктерін қамтуы мүмкін. Бұл білім алушыларға алған білімдерін іс жүзінде қолдануға және өз қауымдастықтарына оң әсер етуіне көмектеседі.

Ұлттық ескерткіштер мен мұражайларға виртуалды экскурсиялар. Мобильді қосымша білім алушыларға смартфондарынан елдің тарихы мен мәдениетін зерттеуге мүмкіндік беретін ұлттық ескерткіштер мен мұражайларға виртуалды экскурсиялар ұсына алады.

Тіл үйрену. Мобильді қосымша білім алушыларға ұлттық тілді немесе өз елінің аймақтық диалектілерін үйрететін тіл үйрену модульдерін ұсына алады. Бұл білім алушыларға өз елінің тілдік ерекшелігін түсінуге және бағалауға көмектеседі.

Ұлттық мерекелер мен фестивальдер. Мобильді қосымша ұлттық мерекелер мен фестивальдер, сондай-ақ олардың мәдени, ұлттық маңызы туралы ақпарат бере алады. Бұл білім алушыларға елдің әртүрлі мәдени мұраларын түсінуге және бағалауға көмектеседі.

Жаңалықтар және ағымдағы оқиғалар. Мобильді қосымша білім алушыларға ағымдағы оқиғалардан хабардар болуға көмектесетін ұлттық оқиғалар туралы жаңалықтар мен жаңартуларды ұсына алады.

Жеке тұлғаға бағдарланған оқыту. Мобильді қосымша әр білім алушының оқу стиліне, қарқынына және қалауына қарай оқуды жекелендіру үшін жасанды интеллект пен машиналық оқыту алгоритмдерін қолдана алады.

Виртуалды пікірталастар. Мобильді қосымша ұлттық құндылықтар туралы мәселелерге қатысты тақырыптар бойынша білім алушылар арасында виртуалды пікірталастар үшін платформа ұсына алады. Бұл білім алушыларға сыни ойлау мен қарым-қатынас дағдыларын дамытуға, сондай-ақ азаматтық белсенділік сезімін тәрбиелеуге көмектеседі.

**Талқылау.** Респонденттердің ««Ұлттық қазына» инстаграмм парақшасына жастарды ұлттық құндылықтарға баулу үшін қандай контент ұсынар едіңіз?» деген сұраққа берген жауаптары негізінде төмендегідей тұжырымдарға келеміз. «Ұлттық қазына» инстаграмм парақшасына (<https://www.instagram.com/ulttyq.qazyna>) ұлттық құндылықтарға баулуға септігін тигізетін мынадай контенттерді ұсыну қажет деп санаймыз. Олар:

Ұлтының басынан өткерген тарихи фактілері және оқиғалары. Елдің мәдени және саяси мұрасына қатысты қызықты тарихи фактілер мен оқиғалармен бөлісу қажет. Бұл жастарға өз елінің өткенін түсінуге және оның бай тарихын бағалауға көмектеседі.

Ұлттық мерекелер. Тәуелсіздік күні немесе басқа ұлттық мерекелерді қамтып, олардың шығу тегі мен ұлттық маңызы туралы ақпарат беру. Бұл жастарға өз елінің әртүрлі ұлттық мұраларын түсінуге және бағалауға көмектеседі.

Ұлттық ескерткіштер мен тарихи, табиғи орындар. Тарихи ғимараттар, мүсіндер, ұлттық ескерткіштер мен тарихи жерлерді көрсету. Бұл жастарға осы елінің тарихи орындарының тарихын түсінуге және ұлттық мақтаныш сезімін тәрбиелеуге көмектеседі.

Өнер және әдебиет. Елдің мәдени әртүрлілігін көрсететін, ұлттық құндылықтарды насихаттайтын өнер, әдебиет және басқа да мәдени құндылықтарды көрсету. Бұл жастарға өз елінің тұрғындарының шығармашылығын бағалауға, олардың ұлттық бірегейлікке қаншалықты үлес қосқандығын түсінуге көмектеседі.

Ұлы тұлғалар мен қайраткерлердің қанатты сөздері. Патриотизм, бірлік және әділеттілік сияқты ұлттық құндылықтарды насихаттайтын ұлы тұлғалар мен қайраткерлердің

шабыттандыратын қанатты сөздерімен бөлісу қажет. Бұл жастарға өз елінің құндылығын түсінуге көмектеседі және оларды осы құндылықтарға дәріптеліп өмір сүруіне жол ашады.

Батырлардың шабыттандыратын әңгімелері. Батылдық, батырлық сияқты құндылықтарды бейнелейтін батырлар туралы әңгімелермен бөлісу. Бұл жастарды осы тұлғаларға үлгі ретінде қарауға және олар ұсынатын адами құндылықтарды тереңірек түсінуге шабыттандырады.

Мәдени іс-шаралар мен ұлттық дәстүрлер. Елдің бай ұлттық мұрасын көрсететін би, музыка және тамақ сияқты іс-шаралар мен дәстүрлерді атап өту қажет. Бұл жастарға мәдени-ұлттық мақтаныш сезімін тәрбиелеуге көмектеседі.

Білім беру ресурстары. Жастарға ұлттық құндылықтар мен мәдени мұралар туралы ақпарат беретін кітаптар, деректі фильмдер және подкасттар сияқты білім беру ресурстарын қамтамасыз ету қажет. Бұл жастарды Instagram парақшасында бөлісетін мазмұннан тыс білім алуды және білімдерін кеңейтуге ынталандырады.

**Қорытынды.** Қорыта айтқанда, болашақ бастауыш сынып мұғалімдеріне арналған ұлттық құндылықтарды дәріптеуге бағытталған мобильді контент дайындамас бұрын осы мамандықта оқитын білім алушылар арасында мобильді кеңістік (орта) құру қажеттігін түсіндік. Осы мақсатта жоба аясында болашақ бастауыш сынып педагогтерін ұлттық құндылыққа баулитын мобильді орта – «Ұлттық қазына» жастар клубы құрылып, жоғарыда көрсетілген бағытта жұмыс жүргізілуде.

Негізгі базалық ұлттық құндылықтардың барлығы адамгершілік құндылықтар жүйесінде ашылатын болғандықтан, мобильді контентке әлеуметтік ынтымақтастық, азаматтық тәрбие, отбасы құндылықтары, қазақ халқының тілі мен діні, қазақтың ұлы тұлғаларының тарихи мұрасы, өнер және әдебиет мұраларын т.б. оқып-танысу көзделеді. Сондықтан да білім алушыларды ұлттық құндылыққа баулу мақсатында салт-дәстүр, тарих, ұлттық мұра, ұлттық тіл т.б. ақпараттар жинақталған арнайы мобильді контент құрастырылуы қажет және бұл контент барлық білім алушыға кез келген уақытта тез, әрі қолжетімді болуы керек деп санаймыз.

*Жүргізілген зерттеу Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрлігінің 2022-2024 жылдарға арналған ғылыми гранттық қаржыландыру АР 14872058 «Мобильді білім беру ортасын құру арқылы болашақ бастауыш білім педагогтерін ұлттық құндылықтарға баулу» жобасының аясында орындалды.*

*Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:*

1. Шарифжанова Н., Шарипова Д., Жураева Н. Мобильное обучение – новая технология в образовании // *Inter Conf.* 2021. Vol. 41 [Электронный ресурс]. URL:<https://ojs.ukrlogos.in.ua/index.php/interconf/article/view/8657> (дата обращения: 27.04.2023)

2. Chun, K.M. *Pedagogical innovation through mobile learning implementation: an exploratory study on teachers' extended and emergent use of mobile learning systems (Doctoral dissertation)*. Northeastern University, Boston, MA, United States, 2019.

3. Baek, Y., Zhang, H., and Yun, S. *Teachers' attitudes toward mobile learning in Korea, 2017*. *TOJET Turk. Online J. Educ. Technol.* 16, 154-163.

4. Хоменко О.В. Реализация мобильного обучения на примере Портала мобильного контента ОмГТУ. <https://cyberleninka.ru/> [Электронный ресурс]. (дата обращения: 23.03.2023)

5. Электронный ресурс. [https://ru.wikipedia.org/wiki/Мобильный\\_контент](https://ru.wikipedia.org/wiki/Мобильный_контент)

6. Kate Tzu-Ching Chen. (2020) *University EFL Students' Use of Online English Information Searching Strategy*. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, Vol. 8, Issue 1, Pp. 111-127. doi: 10.30466/IJLTR.2020.120810

7. Park, Y. *A pedagogical framework for mobile learning: Categorizing educational applications of mobile technologies into four types*. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 12 (2), 2011,78-102. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v12i2.791>

8. Y.Lan, Y.Sie, *Using RSS to support mobile learning based on media richness theory. Computers & Education. Vol. 55, Issue 2, 2010, Pp. 723-732* <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.03.005>
9. Bere, A., Rambe, P. *Understanding mobile learning through a socially embedded approach: The case of instant messaging. Int. J. Education. Dev. Using inf. Commune. Tech. 15, 2019, 132-153.*
10. R.Salhab, W.Daher. *University Students' Engagement in Mobile Learning. European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education, 2023, 13 (1), 202-216; <https://doi.org/10.3390/ejihpe13010016>*
11. Касаткина Н. Н. *Исследование готовности студентов вузов к мобильному обучению // Ярославский педагогический вестник. – 2017. - № 6. – С. 133-137.*
12. Sarrab M, Elgamel L, Aldabbas H. *Mobile Learning (M-Learning) and Educational Environments // International Journal of Distributed & Parallel Systems. 2018. Vol.3. N 4 Pp. 31-38. <https://doi.org/10.5121/IJDPS.2012.3404> (дата обращения: 14.12.2022).*

#### References:

1. Sharifzhanova N., Sharipova D. Zhuraeva N. *Mobilnoe obuchenie novaya tekhnologiya v obrazovanii // Inter Conf. 2021. Vol. 41. [Elektronnyy resurs]. URL:<https://ojs.ukrlogos.in.ua/index.php/interconf/article/view/8657> (data-obrashheniya- 11.03.2022).*
2. Chun, K. M. *Pedagogical innovation through mobile learning implementation: an exploratory study on teachers' extended and emergent use of mobile learning systems (Doctoral dissertation). Northeastern University, Boston, MA, United States, 2019.*
3. Baek, Y., Zhang, H., and Yun, S. *Teachers' attitudes toward mobile learning in Korea. TOJET Turk. Online J. Educ. Technol. 16, 2017, 154-163.*
4. Khomenko O. V. *Realizatsiya mobil'nogo obucheniya na primere Portala mobil'nogo kontenta OmGTU. <https://cyberleninka.ru/> [Elektronnyy resurs]. (data obrashcheniya: 23.03.2023.*
5. *Elektronnyy resurs: [https://ru.wikipedia.org/wiki/Мобильный\\_контент](https://ru.wikipedia.org/wiki/Мобильный_контент)*
6. Kate Tzu-Ching Chen. *University EFL Students' Use of Online English Information Searching Strategy. Iranian Journal of Language Teaching Research, Vol. 8, Issue 1, 2020, Pp. 111-127. doi: 10.30466/IJLTR.2020.120810*
7. Park, Y.A *pedagogical framework for mobile learning: Categorizing educational applications of mobile technologies into four types. The International Review of Research in Open and Distributed Learning, 12 (2), 2011, 78-102. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v12i2.791>*
8. Y.Lan, Y.Sie, *Using RSS to support mobile learning based on media richness theory. Computers & Education. Vol. 55, Issue 2, 2010, Pp. 723-732* <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.03.005>
9. Bere, A., Rambe, P. *Understanding mobile learning through a socially embedded approach: The case of instant messaging. Int. J. Education. Dev. Using inf. Commune. Tech. 15, 2019, 132-153.*
10. R.Salhab, W.Daher. *University Students' Engagement in Mobile Learning. European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education, 2023, 13 (1), 202-216; <https://doi.org/10.3390/ejihpe13010016>*
11. Касаткина Н. Н. *Issledovaniye gotovnosti studentov vuzov k mobil'nomu obucheniyu // Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik. – 2017. - № 6. – С. 133-137.*
12. Sarrab M, Elgamel L, Aldabbas H. *Mobile Learning (M-Learning) and Educational Environments // International Journal of Distributed & Parallel Systems. 2018. Vol.3. N 4. Pp. 31-38. <https://doi.org/10.5121/IJDPS.2012.3404> (data obrashcheniya: 14.12.2022).*

А.С. Стамбекова,<sup>1\*</sup> С.А. Нуржанова,<sup>1</sup> Е.Оспанкулов<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті,  
Алматы, Қазақстан

## МОБИЛЬДІ БІЛІМ БЕРУ ОРТАСЫН ҚҰРУ АРҚЫЛЫ БОЛАШАҚ БАСТАУЫШ СЫНЫП ПЕДАГОГТЕРІН ҰЛТТЫҚ ҚҰНДЫЛЫҚТАРҒА БАУЛУДЫҢ ҚҰРЫЛЫМДЫҚ-МАЗМҰНДЫ МОДЕЛІ

*Аңдатпа*

Мақала мобильді білім беру ортасын құру арқылы болашақ бастауыш сынып педагогтерін ұлттық құндылықтарға баулудың құрылымдық-мазмұнды моделін жасауға арналған. Модельді құру мақсатында ұлттық құндылықты, мобильді білім беру ортасын, мобильдік технологияны зертеген шетелдік және отандық ғалымдардың зерттеулеріне талдау жасалынып, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университетінде білім алатын магистранттар мен болашақ бастауыш педагогтерінен алынған сауалнама мазмұны мен нәтижесі сипатталған. Нәтижесінде мобильді білім беру ортасын құру арқылы болашақ бастауыш сынып педагогтерін ұлттық құндылықтарға баулудың құрылымдық-мазмұнды моделі құрастырылды. Мобильді білім беру ортасын құру арқылы болашақ бастауыш сынып педагогтерін ұлттық құндылықтарға баулудың құрылымдық-мазмұнды моделін сынақтан өткізу үшін жүргізілген анықтаушы эксперименттің тест тапсырмалары беріліп, оның статистикалық талдауы жазылған.

**Түйін сөздер:** мобильді білім беру ортасы, мобильдік технология, болашақ бастауыш сынып педагогтері, ұлттық құндылық, құрылымдық-мазмұнды модель.

Стамбекова А.С.,<sup>\*1</sup> Нуржанова С.А.,<sup>1</sup> Оспанкулов Е.<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Казахский национальный педагогический университет имени Абая,  
Алматы, Казахстан

## СТРУКТУРНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ПРИОБЩЕНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К НАЦИОНАЛЬНЫМ ЦЕННОСТЯМ ПУТЕМ СОЗДАНИЯ МОБИЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

*Аннотация*

Данная статья посвящена разработке структурно-содержательной модели приобщения будущих педагогов начальных классов к национальным ценностям путем создания мобильной образовательной среды. В целях разработки модели проведен анализ исследований зарубежных и отечественных ученых, исследовавшие проблемы приобщения молодежи к национальным ценностям, мобильную образовательную среду, мобильные технологии, также описаны содержание и результаты анкетирования магистрантов и будущих педагогов начальной школы, обучающихся в Казахском национальном педагогическом университете имени Абая. В результате была разработана структурно-содержательная модель приобщения будущих педагогов начальных классов к национальным ценностям путем создания мобильной образовательной среды. Для апробации структурно-содержательной модели приобщения будущих педагогов начальных классов к национальным ценностям путем создания мобильной образовательной среды были разработаны тестовые задания в ходе проведения констатирующего эксперимента и сделан статистический анализ.

**Ключевые слова:** мобильная образовательная среда, мобильные технологии, будущие педагоги начальных классов, национальная ценность, структурно-содержательная модель.

*Stambekova A.,<sup>1\*</sup> Nurzhanova S.,<sup>1</sup> Ospankulov E.<sup>1</sup>*  
*<sup>1</sup>Abai Kazakh National Pedagogical University,*  
*Almaty, Kazakhstan*

## **STRUCTURAL-CONTENT MODEL OF INTRODUCING FUTURE PRIMARY EDUCATION TEACHERS TO NATIONAL VALUES THROUGH THE CREATION OF A MOBILE EDUCATIONAL ENVIRONMENT**

### *Abstract*

This article is devoted to the development of a structural and content model of introducing future primary school teachers to national values by creating a mobile educational environment. In order to develop the model, the analysis of the research of foreign and domestic scientists who have studied the problems of introducing youth to national values, mobile educational environment, mobile technologies has been carried out, the content and results of the survey of undergraduates and future primary school teachers studying at the Abai Kazakh National Pedagogical University are also described. As a result, a structural and content model was developed for introducing future primary school teachers to national values by creating a mobile educational environment. To test the structural and content model of introducing future primary school teachers to national values by creating a mobile educational environment, test tasks were developed during the ascertaining experiment and a statistical analysis was made.

**Keywords:** mobile educational environment, mobile technologies, future primary school teachers, national value, structural and content model.

**Негізгі ережелер.** Мақалада ҚР «Рухани жаңғыру» бағдарламасының ұлттық жаңғыру кезеңіне көшіруге арналған жол картасы мен қазақ елінің ұлттық идеясы «Мәңгілік ел» идеясы және «Қазақстан 2050» Стратегиясында баса көрсетілген «Ұлттық рухани жаңғыру» ұлттық жоба басшылыққа алынды. Негізгі идеямыз ЖОО-да мобильді білім беру ортасын құру арқылы болашақ бастауыш сынып педагогтерін ұлттық құндылықтарға баулудың құрылымдық-мазмұнды моделін жасау негізінде білімалушылардың болашаққа деген сенімін нығайту, тұлғаның өзін-өзі жүзеге асыруына ықпал ету, ұлттық рухани әлеуетін дамыту және ұлттық құндылықтарға баулу. Идеяны жүзеге асыруда келесідей негізгі ережелер басшылыққа алынды:

– мобильді білім беру орта, болашақ бастауыш сынып педагогтерін ұлттық құндылықтар мәселесі бойынша әлемдік және отандық тәжірибелер;

– мобильді білім беру ортасын құру арқылы болашақ бастауыш сынып мұғалімдерін ұлттық құндылықтарға баулудың құрылымдық-мазмұндық моделі;

– болашақ бастауыш сынып мұғалімдерін ұлттық құндылықтарға, мобильді технологияларға қатынасы.

**Кіріспе.** Қазақстан қоғамында болып жатқан түбегейлі өзгерістер қазіргі жастар тәрбиесінің маңызды мәселелерін түсінуге түбегейлі жаңа көзқараста көрініс тапты. Қазіргі қоғамда қалыптасқан объективті әлеуметтік-мәдени жағдай дәстүрлі моральдық нормалар мен мораль ережелерінің өзгеруінен, стресстік жағдайлардың күшеюінен, моральдық сенімдер мен көзқарастардың тұрақтылығының төмендеуінен көрінеді. Осы мәселелердің бірі – бүгінгі таңда нағыз әлеуметтік-педагогикалық құбылыс ретінде қарастырылатын ұлттық тәрбие.

Республикадағы қоғамдық қатынастардың бүкіл жүйесін үздіксіз жаңғырту жағдайында жастардың бойында ұлттық құндылықтар мен патриотизмді қалыптастыру мәселесі ерекше өзектілікке, жаңа мәнге ие болуда.

Өйткені, қазіргі кезеңде ең үлкен байлық – ұлттың рухани саулығының сақталуы қоғамдағы адамгершілік мәдениеттің даму жағдайына тікелей байланысты. Осыған байланысты студенттерді ұлттық құндылықтармен таныстыруды мақсатты түрде ұйымдастыру қажет-

тілігі туындайды, өйткені тұлғаның адамгершілік мәдениеті маманның кәсіби мәдениетінің маңызды құрамдас бөлігі болып табылады, бұл әсіресе педагогикалық университет студенттеріне қатысты болмақ.

Қазіргі кезеңде мобильді құрылғылар, цифрлық технологиялар, интернет жастардың күнделікті өміріне кеңінен енуде. Сондықтан студенттерді ұлттық құндылықтарға баулу, ұлттық тәрбие беру үдерісін мобильді білім беру ортасын құру арқылы жүзеге асыру бүгінгі қоғам талабы болмақ.

Осыған орай ұлттық құндылықты дамыту, ұлттық кодты сақтау мақсатында дайындалған «Мәдени мұра», «Рухани жаңғыру», «Мәңгілік ел» стратегиялық мемлекеттік бағдарламаларын білім беру жүйесінің цифрлық трансформациялау жағдайында жүзеге асыру қажеттілігі туындайды [1].

Айта кететіндей, мобильді білім беру ортасы цифрлық білім беру қызметтері мен ресурстарын, білім беру үдерісіне қатысушылардың өзара әрекеттесу кеңістігін қамтиды және өзгермелі де икемді болуы шарт. Бүгінгі таңда мобильді оқыту дәстүрлі білім беруге тән кейбір шектеулерді алып тастауға, пайдаланылатын оқу құралының функционалдығын сақтай отырып, ақпарат көздеріне кез келген уақытта қол жеткізуге және психологиялық, ұйымдастырушылық кедергілерді еңсеруге мүмкіндік береді

Мобильді оқыту – білім беру ортасындағы өзгерістерге әсер етіп отырған цифрлық технологиялардың қарқынды дамуының нәтижесі. Бүгінгі күні мобильді білім беру ортасында оқытуды тиімді жүзеге асыру үшін жаңа педагогикалық модельдер қажет, оқытудың жаңа әлеуметтік құрылымын құру, оқытудың түрлі стратегиялары мен тәсілдері негізінде мобильді оқытуды тиімді дамыту.

Соңғы жылдары шетелдік зерттеушілер еңбектерінде ұлттық құндылыққа негізделген жоғары сапалы білім берудің қазіргі жағдайы мен болашағы туралы мәселелер бірқатар талқыланған.

Maryrose Chinwe Mbanefo Нигериядағы базалық білім беру саласындағы саясат жоспарын тиімді іске асыру жолымен ұлттық мақсаттарға қол жеткізу жолында негізгі білім берудегі ұлттық стратегияларға жету дәрежесін зерттеп, зерттеудің сипаттамалық дизайнын қолданды. Оған қол жеткізудің жолдары ретінде білім алушылардың тиісті қарым-қатынасы мен хабардарлығын арттыруды, білім сапасы мен стандарттарды сақтауға назар аударуды, саясат жоспарын тиімді жүзеге асыру үшін қолайлы климат және оқыту мен білім алу мүмкіндіктерін құруды ұсынған [2].

Prasenjit Das Үндістанның 2020 жылға арналған ұлттық білім беру саясаты негізінде білім беру жүйесінде жасалып жатқан өзгерістерді талқылады. National Education Policy-2020 оқушылар мен мұғалімдерге ұлттық құндылық аясында беретін мүмкіндіктерді сипаттады. Олар: ұлттық құндылыққа негізделген барлық оқушыларға жоғары сапалы білім ұсыну, әлемдік аренада қайтадан көшбасшы болу, болашақ мұғалімдерді даярлауда шығармашылық пен айтарлықтай жақсартуларға қол жеткізу. National Education Policy-2020 негізгі мақсаты ретінде мұғалімдердің сабақ жоспарларын, нұсқаулар мен дағдыларды құрастыру бойынша ең жақсы дайындықтан өтуін қамтамасыз ету екенін көрсеткен [3].

Chatzara Maria және Tsiakis Theodosios Грецияның жоғарғы оқу орындарында құндылықтарды бірлесіп құру туралы әдебиеттеріне шолу жасау арқылы құндылықтардың қазіргі жағдайы мен болашағын талдады. Білім беру ортасында құндылықтарды бірлесіп құру тетіктерін түсіну білім беру қызметтерінің сапасын арттырудағы маңызын көрсетті. Құндылықты бірлесіп құру әрекеті білімалушылардың үлгерімін арттыруға және олардың қажеттіліктерін қанағаттандыруға, олармен өзара әрекеттесуге бағытталғандығын, сонымен қатар жоғары оқу орындарында ұлттық құндылыққа баулуда қолданылатын бағыттар және оны ЖОО-дар үшін де, білімалушылар үшін де жүзеге асыру нәтижелерін ұсынады. [4].

Jim Nordern Ұлыбританиядағы, АҚШ-ғы, Франциядағы, Германиядағы білім беруді зерттеудің әртүрлі дәстүрлеріндегі білім беру мен оның сараптамасы бойынша әлеуметтану



және философиялық жұмыстарға талдау жасаған. Білім беру сипатын зерттеу арқылы оқытудың мамандандырылған және мамандандырылмаған формалары арасындағы қатынастарды мұқият зерделеп, білім беру практикасының формаларын олардың негізгі элеуметтік-гносеологиялық сипаты тұрғысынан ажыратуға баса назар аударады [5].

Соңғы жылдары мобильді технологиялар мен қосымшаларды білім беру мақсатында пайдалануға бағытталған көптеген шетелдік зерттеулер бар (Kearney Burden және Rai [6]; Vano [7]; Romero [8]).

Бірақ олардың мобильді оқытуға деген көзқарастары әртүрлі. Мәселен McConatha, Praul және Lynch смартфондар мен шағын құрылғылар қолданып, мобильді оқытуды шағын мобильді есептеуіш құрылғыларды пайдалану арқылы қолданылатын оқыту ретінде анықтаған [9].

Ал, Mirski және Abfalter мобильді технологияны қашықтықтан оқыту барысында туындайтын проблеманы шешудің бір жолы ретінде қарастырады [10].

Ardies De Maeyer, Gijbels және van Keulen білімалушылар мен оқытушылардың мобильдік технологияны қаншалықты қолдануға құштарлығын және оның қоршаған ортаға оң немесе теріс әсер ететінін анықтау үшін пайдалануға болады деп санайды [11].

Дүние жүзіндегі бірнеше университеттер кез келген уақытта, кез келген жерде әртүрлі тәсілдермен оқытуды ұсыну мақсатында мобильдік технологияны әдісті енгізді. Канада колледжі мен Сан-Франциско мемлекеттік университеті білімалушылардың үлгерімін анықтау, ағымды және қорытынды бағалау үшін планшеттер мен сымсыз технологияны қамтитын интерактивті оқыту желісін енгізді (Enriquez). Erkollar және Oberer Түрік университетінде мобильді оқытуды географиялық ақпарат жүйесі модулімен біріктіру мәселесін қарастырып, мұнда әрбір білімалушының қарым-қатынасын жеңілдету мақсатында Google және Hangout программалары енгізілген планшеттік құрылғылармен қамтамасыз етілді. Glackin Rodenhiser және Herzog білімалушылардың цифрлық кітапханамен танысуын арттыру үшін мобильді құрылғылар мен электронды кітаптарды біріктіру мәселесін қарастырды [12].

De Pablos Tennyson және Lytras Шарджадағы Америка университетінде білімалушыларға математика курсына бір семестр бойы iPad қолданудың әсерін тексеру үшін екі зерттеу жүргізген [13].

Campos Jorge және Barreto Israel соңғы онжылдықта білімалушыларға білім беру мақсатында технологиялар мен мобильді қосымшаларды қолдану барысында туындайтын әр түрлі қиындықтарды зерттеген. Олар Перудегі бес Каджамарка университетінің білімалушылары мен оқытушылардың жоғары оқу орындарында мобильді технологияларды қолдануға деген көзқарастарын анықтау мақсатында олардан сауалнама алып, нәтижесін сенімділік альфа Кронбахтың көмегімен бағалаған. Білімалушылардың жасына, жынысына, мамандығына және қолданылатын ұялы телефон түріне қатынасы арасында статистикалық маңызды айырмашылықтардың болуына бағалау жүргізген. Сонымен қатар, оқытушылардың да жасына, жынысына, университет тәжірибесіне, академиялық деңгейіне және қолданылатын ұялы телефон түріне қатынасы арасындағы статистикалық маңызды айырмашылықтардың болуына бағалау жүргізген. Нәтижесінде экспериментке қатысқандардың мобильді құрылғы түріне қатынасы арасында статистикалық маңызды айырмашылықтар бар екенін анықтап, мобильді технологияларының білім беру жүйесіне оң әсер ететінін байқады [14].

Қазақстандық зерттеушілер ұлттық тәрбие берудің теориялық-әдістемелік, ғылыми-педагогикалық және психологиялық-педагогикалық негіздерін цифрлық технологияларды білім беру үдерісінде қолдану мәселелерін бірқатар зерттеген.

Ұлттық құндылықтарға бағдарланған маман тұлғасын қалыптастырудағы инновациялық идеялар мен оларды жүзеге асыру әдістері, технологиялары мәселесі бойынша А.Берикханова [15], А.Қуанышбаева [16], Ғ.Ж. Тұңғышбаева [17], Ж.Тұрғанбаева [18], Ж.Ж. Қуанышбаева [19], Г.К. Шашаева [20], Г.К. Джонисова [21] еңбектерінде жан жақты қарастырылған.

Цифрлық технологияларды оқу үдерісінде пайдалану мәселелерін А.С.Амирова, К.Д.Бузаубаева, А.А.Маковецкая [22], цифрлық технологияларды пайдалана отырып мобильді орта құру мәселелерін А.Е.Жұмабаева, С.А.Нұржанова, Р.Ж.Базарбекова, А.С.Стамбекова, Ж.Жұмабаева, Е.Е.Оспанкулов [23], мобильді технологиялар білім беру үдерісінде пайдалану жайлы А.Б. Закарьянова [24], Н.Н. Керимбаева [25], К.Е. Икласова [26], Г.С. Бимашева [27] зерделеген. Аталған мәселе бойынша ғылыми зерттеулерді талдау

ғалымдардың жеке тұлғаның ұлттық құндылыққа тәрбиелеу мәселесіне тұрақты қызығушылық танытқанын көрсетеді.

Түрлі білім беру процестерін модельдеу тәжірибесін, атап айтқанда, болашақ мұғалімдерге ұлттық тәрбие беру үдерісін зерттеу болашақ мұғалімдерді ұлттық құндылықтарға мобильді білім беру ортасын құру арқылы баулудың құрылымдық-мазмұндық моделін ұсынуға мүмкіндік берді.

Бұл процесс бастауыш білім беру мамандығы бойынша білім алатын болашақ мұғалімдерді дайындау аясында жүзеге асырылады.

*Мақаланың мақсаты:* мобильді білім беру ортасын құру арқылы болашақ бастауыш сынып мұғалімдерін ұлттық құндылықтарға баулудың құрылымдық-мазмұндық моделін қарастыру.

Бұл мақсат келесі *міндеттермен* анықталады:

– болашақ бастауыш сынып мұғалімдерін ұлттық құндылықтарға, мобильді технологияларға қатынасын анықтауға бағытталған сауалнама алу;

– мобильді білім беру ортасын құру арқылы болашақ бастауыш сынып мұғалімдерін ұлттық құндылықтарға баулудың құрылымдық-мазмұндық моделін ұсыну, қорытынды жасау;

Осы міндеттерді жүзеге асыру мақсатында мобильді білім беру ортасын құру арқылы болашақ бастауыш сынып мұғалімдерін ұлттық құндылықтарға баулудың құрылымдық-мазмұндық моделін әзірледік.

**Зерттеу материалдары және әдістері.** Біздің зерттеуіміздегі құрылымдық-мазмұндық модельдеу мобильді білім беру ортасын құру арқылы жастарды туған жеріне, өз ұлтына деген патриоттық сезімді ояту, ізгілікке баулу, ұлттық болмысын сақтаған, бабалардан мирас болып қалған ізгі қасиеттерді бойына сіңірген жастарды тәрбиелеу, жастарды ұлттық және жалпыадамзаттық мәдени құндылықтар рухында тәрбиелеу мәселелерін шешуге арналады (сурет 1).

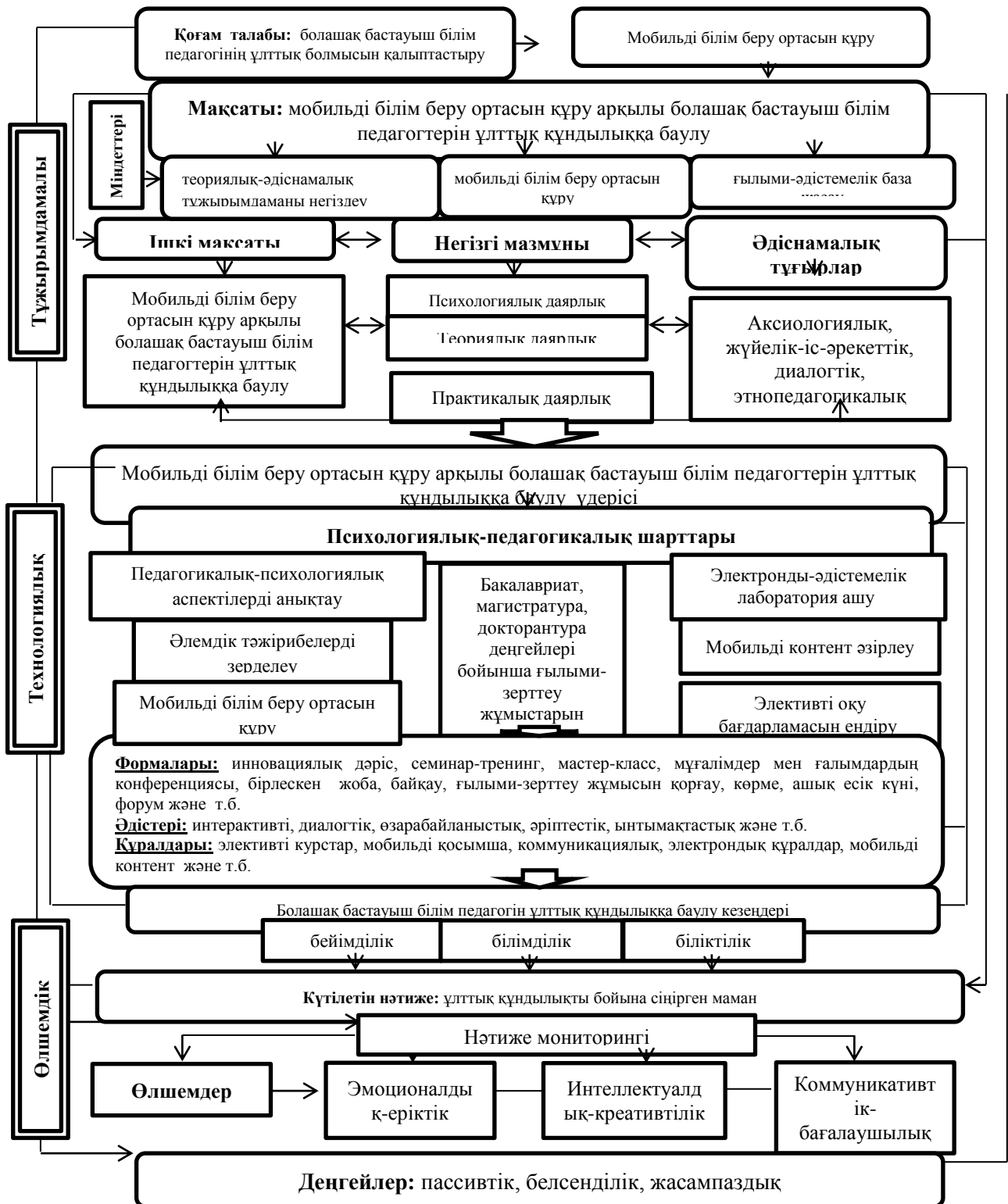
Біз ұсынған құрылымдық-мазмұндық модель *тұжырымдамалық, технологиялық және өлшемдік* блоктарынан тұрады. Аталған модель педагогикалық жоғары оқу орындарында мобильді білім беру ортасын құру арқылы болашақ бастауыш білім педагогтерін ұлттық құндылыққа баулу үдерісіндегі жоғарыда көрсетілген барлық элементтердің өзара байланысы мен бірлестігін қамтиды.

Бәрінен бұрын *тұжырымдамалық* блок мазмұнында мобильді білім беру ортасына, ұлттық құндылыққа баулуға деген *қоғамдық сұраныс* талаптарын анықтап алудың қажеттігі туындады. Біз оларды былайша топтастырдық:

– ұлттық құндылықтарды бойына сіңірген, ұлттық санасы қалыптасқан жеке тұлғаны тәрбиелеу қажеттілігі;

– жоғары педагогикалық оқу орындарында заманауи ұлттық тұлғаны қалыптастыруды жүзеге асыратын мобильді білім беру кеңістігін құру зәрулігі;

Сондай-ақ осы блокта мобильді білім беру ортасын құру арқылы болашақ бастауыш білім педагогтерін ұлттық құндылыққа баулу деп модельдің мақсатын қарастырамыз. Қойылған мақсат ҚР «Рухани жаңғыру», «Мәңгілік ел», «Цифрлы Қазақстан» мемлекеттік бағдарламаларын талаптарымен, жоғары педагогикалық білім беру саласында медиасауатты, ұлттық құндылықтарды бойына сіңірген болашақ педагог тұлғасын даярлау қоғамның әлеуметтік тапсырысымен нақтыланып отыр. Аталған мақсатқа қол жеткізу келесідей міндеттерді жүзеге асыру арқылы мүмкін болады: мобильді білім беру ортасын құру арқылы болашақ бастауыш білім педагогтерін ұлттық құндылыққа баулудың теориялық-әдіснамалық тұжырымдамасын әзірлеу; мобильді білім беру ортасын құру арқылы болашақ бастауыш білім педагогтерін ұлттық құндылыққа баулудың моделін құрастыру; ЖОО мобильді білім беру ортасын құру; білім алушылардың теориялық және практикалық даярлықтарын жақындастыру; жоғары оқу орындарында болашақ бастауыш білім педагогтерінің ұлттық санасының қалыптасуын бағалайтын өлшемдік құралдарды жетілдіру. Мобильді білім беру ортасын құру арқылы болашақ бастауыш білім педагогін ұлттық құндылыққа баулудың құрылымдық-мазмұндық моделі 1-суретте ұсынып отырмыз.



Сурет 1. Мобильді білім беру ортасын құру арқылы болашақ бастауыш білім педагогін ұлттық құндылыққа баулудың құрылымдық-мазмұндық моделі

Сондай-ақ, бұл блокта болашақ бастауыш білім педагогін ұлттық құндылыққа баулуға ықпал ететін әдіснамалық тұғырлар мен ұстанымдар беріледі. Бастауыш білім педагогтерін ұлттық құндылыққа баулуда мынадай *әдіснамалық тұғырлар* басшылыққа алынады:

аксиологиялық тұғыр, жүйелілік-іс-әрекеттік тұғыр, диалогтік тұғыр, этнопедагогикалық тұғыр.

*Аксиологиялық тұғыр* этникалық мәдениеттердің құндылық әлеуетін анықтауға ықпал етеді. Бұл ұлттық құндылықтарды жүзеге асырумен, білім алушылардың құндылық қатынасымен байланысты.

*Жүйелілік-іс-әрекеттік тұғырдың* жүйелілік аспектісі білім беру жүйесінің өзара байланысын және өзара әрекеттесуін (студенттердің білім беру кеңістігі және олардың жеке дамуы үшін педагогикалық қолдау) қамтиды. Іс-әрекеттік аспектісі (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, И.А. Зимняя, И.А. Лернер, П.И. Пидкасистый, С.Л. Рубинштейн) болашақ бастауыш білім педагогтерінің құндылық ерекшеліктерін анықтайды, мұнда олардың бірлескен қызметі адамгершілік тәрбие және әлеуметтендіру құралы ретінде әрекет етеді. Тұлғаның басқа адамдармен қарым-қатынасы диалогтік ұстанымы бойынша құрылады.

Басшылыққа алынатын *диалогтық тұғыр* субъект-субъектілік қатынастардың басымдығын қамтамасыз етеді.

*Этнопедагогикалық тұғыр* өз халқының тарихи өткеніне құрметпен қарауын қалыптастыру, ұлттық мәдениеттің дәстүрлерін сақтау және тарату мақсатында оқушылардың мәдени мұрасына, отбасы институтына тарту бойынша педагогикалық үдерісті ұйымдастыру үшін бастауыш білім педагогінің қызметін мақсатты жобалауды қамтиды.

Мақсаттарға жету үшін зерттеу жұмысында басшылыққа алатын іргелі және көмекші әдіснамалық тәсілдемелерді анықтап, нақтылай отырып, әдіснамалық ұстанымдарды сипаттаймыз.

*Тұтастық ұстанымы.* Біздің зерттеуімізде бастапқы нүкте үш негізгі бағыттың бірлігі мен үйлесімді өмір сүруі болып табылады. Олар: бастауыш білім педагогін бастауыш сынып мұғалімі лауазымына кәсіби даярлау, бастауыш сынып мұғалімі тұлғасындағы мектептің балалардың ата-аналарымен отбасылық тәрбие мәселелері бойынша өзара іс-қимылы және балаларды тәрбиелеуде ұлттық құндылықтарды пайдалану.

Ұлттық құндылықтардың негізінде ата-баба мұрасы болып табылатын мәдениет жатыр, сондықтан келесі ұстаным – *ұлттық ұстанымды* бөліп көрсеткен жөн.

*Ұлттық ұстаным.* Балаларды оқыту мен тәрбиелеу кезінде әрқашан халықтың тарихи дамуына, географиялық және табиғи жағдайларына байланысты өзіндік ерекшелігі ескерілуі керек. Адам – ол туып-өскен және өмір сүретін мәдениеттің элементтерін сіңіретін уақыттың өнімі. Ж.Аймауытовтың еңбектерінде ұлт қағидатын қарастыра отырып, ана тілінің рөліне зор мән берді.

*Даралау ұстанымы.* Болашақ бастауыш білім педагогінің ата-аналармен жұмыс істеуге дайындығын қалыптастыру кезінде даралау ұстанымы әр студенттің жеке ерекшеліктерін ескеруді көздейді.

Тұжырымдамалық блоктың теориялық, психологиялық, практикалық даярлық секілді негігі мазмұнға тоқталайық.

*Психологиялық даярлық* – бұл болашақ бастауыш білім педагог тұлғасының іс-әрекет, қарым-қатынас, ұлттық санасын дамыту бойынша ерекше психологиялық жұмыс. Ол біздің зерттеуімізде мотивациялық, эмоционалдық-еріктік даярлықты қалыптастырудан тұрады.

*Теориялық даярлық* – болашақ бастауыш білім педагогтерін ұлттық құндылықтар бойынша терең және жан-жақты білімдермен қаруландыруға бағытталған және танымдық қабілеттерін дамытатын шеберлік пен дағдылар жүйесі.

Теориялық даярлық *әдіснамалық деңгейде:*

- мобильді білім берудің, ұлттық құндылыққа баулудың қажеттілігін сезіну;
- олардың ерекшеліктері туралы білімдерді меңгеру;

*теориялық деңгейде:*

- мобильді білім беру ортасы, ұлттық құндылықтар бойынша теориялық білімдерді меңгеру;

– мобильді білім беру ортасын құрудың, ұлттық құндылыққа баулудың негізгі теориялық алғышарттарын білу;

– қарастырылып отырған мәселенің негізгі элементтерін игеру болып табылады.

Мобильді білім беру ортасын құру арқылы болашақ бастауыш білім педагогтерін ұлттық құндылыққа баулу бойынша практикалық даярлығы олардың процессуалдық-нәтижелік компонентін дамытуға ықпал етеді.

Модельдің технологиялық блогы Мобильді білім беру ортасын құру арқылы болашақ бастауыш білім педагогтерін ұлттық құндылыққа баулу үдерісінің технологиялық (ішкі мазмұндық, ұйымдастырушылық) жағын көрнекі түрде көрсетуге мүмкіндік береді.

Технологиялық блок мобильді білім беру ортасын құру жағдайында болашақ бастауыш білім педагогтерінің ұлттық құндылыққа баулудың психологиялық-педагогикалық шарттарынан; оны жүзеге асырудың формаларынан, әдістерінен, құралдарынан; даярлау кезеңдерінен тұрады.

Модельдің технологиялық блогы мобильді білім беру ортасын құру арқылы болашақ бастауыш білім педагогтерін ұлттық құндылыққа баулудың психологиялық-педагогикалық шарттарының (бакалавриат, магистратура, докторантура деңгейлері бойынша ғылыми-зерттеу жұмыстарын жүргізу, элективті курс бағдарламасын әзірлеу, ендіру; әлемдік тәжірибелерді зерделеу, мобильді білім беру ортасын құру, электронды-әдістемелік лаборатория құру, мобильді контент әзірлеу, іс-шаралар ұйымдастыру) өзара байланыстылығын көрсетеді. Осы шарттар сақталғанда және олар өзараәрекеттестікте жүзеге асырылғанда ғана болашақ бастауыш білім педагогтерін ұлттық құндылыққа тиімді баулу жүзеге асырылады.

Осы блоктағы элективті курстарды ендіру болашақ бастауыш білім педагогтерінің ұлттық құндылықтардың маңыздылығын түсінуі, олардың ұлттық және жалпыадамзаттық мәдени құндылықтар рухында тәрбиелену қажеттілігінен туындайды.

Сондай-ақ, ұлттық құндылықтарды бойларына баулуды іске асыру үшін мобильді білім беру ортасын құру қажет. Арнайы электронды-әдістемелік лаборатория құрылады. Аудио, видео материалдар түрінде түрлі мобильді контенттер құрастырылады. Мобильді қосымша, сайт әзірленеді. Бакалавриат, магистратура, докторантура деңгейлері бойынша білім алушылар ұлттық құндылық мәселесі аясында ғылыми-зерттеу жұмыстарын жүргізеді.

Осы тұрғыдан аталған блокта мобильді білім беру ортасын құру арқылы болашақ бастауыш білім педагогтерін ұлттық құндылыққа баулу барысында қолданылатын формалар, әдістер, құралдар көрсетіледі. *Формаларға* инновациялық дәріс, мастер-класс, семинар-тренинг, бірлескен жоба, мұғалімдер мен ғалымдардың конференциясы, диплом жұмысын қорғау, байқау, көрме, ашық есік күні, форум және т.б., *әдістерге* интерактивті, диалогтік, өзарабайланыстық, әріптестік, ынтымақтастық және т.б., ал *құралдарға* элективті курстар, мобильді технология және т.б. ендірілген. Бұлардың барлығы да күтілетін нәтижені қалтастыруда ықпалы зор.

Технологиялық блоктағы тағы бір маңызды құрам болып мобильді білім беру ортасын құру арқылы болашақ бастауыш білім педагогтерін ұлттық құндылыққа баулуды жүзеге асыру кезеңдері белгіленген. Бұл бейімділік, білімділік, біліктілік кезеңдерінен тұрады. Осы кезеңдер даярлықтың мазмұнына (психологиялық, теориялық, практикалық) кәсіби-тұлғалық сапаларының компоненттерінің (мотивациялық-құндылықтық, инновациялық-танымдық, процессуалдық-нәтижелік) қалыптасуына сәйкес жүзеге асырылады. Кезеңдердің жүзеге асырылуына жоғарыда көрсетілген технологиялық мазмұн негіз болады. Ал бұл болса, модельдің құрылымдық бөліктерінің бір-бірімен тығыз байланыста құрылғандығын білдіреді. Сондай тағы бір байланыс **өлшемдік блоктың** болуын қажет етеді.

*Мотивациялы-құндылықтық компонент* болашақ бастауыш білім педагогінің ұлттық құндылықтарға ынтымақтастық, қызығушылық, қажеттіліктері мен өз білімдерін, біліктері мен жеке қасиеттерін үнемі жетілдіруге ұмтылуды, оны практикалық тәжірибемен байыту мақсатында өзіндік білім мен өзін-өзі жетілдіруге қажеттіліктерді қарастырады.

*Инновациялық-танымдық* компонент – студенттердің ұлттық құндылықтар туралы білімінің болуы дегенді білдіреді және «ұлттық тәрбие», «ұлттық болмыс», «ұлттық сана» туралы білімнің болуы, модельдеуі, ұғымдық-категориялық аппаратын талдауы, жүйелеуімен анықталады.

*Процессуалдық-нәтижелік компонент* – теориялық алынған білімді кәсіби іс-әрекетте қолдану.

Модельдегі өлшемдік блокта эмоционалдық-еріктік, интеллектуалдық-креативтілік, коммуникативтік-бағалаушылық өлшемдері көрсетіледі. Олардың төмен, орта, жоғары деңгейлері жасампаздық, белсенділік, пассивтік тұрғысынан айқындалған.

Сонымен, мотивациялық-құндылықтық, инновациялық-танымдық, процессуалдық-нәтижелік компоненттер тұлғаны біртұтас дамыту аясын қамтиды. Оның өлшемдері мен көрсеткіштері төмендегі 1-кестеде ұсынылған.

*Кесте 1 – Мобильді білім беру ортасын құру арқылы болашақ бастауыш білім педагогтерінде ұлттық құндылық туралы білімнің қалыптасқандығының компоненттері, өлшемдері мен көрсеткіштері*

Компоненттері	Өлшемдері	Көрсеткіштері
1	2	3
Мотивациялық-құндылықтық	Эмоционалдық-еріктік	– ұлттық құндылықтарға қызығушылығы; бағыттылығы; – теориялық білімді практикада бекітуге әрдайым ынтасының болуы; – ұлттық болмысы қалыптасқан педагог болуға эмоционалдық-адамгершілік қатынасы; – ұлттық құндылықтар рухында тәрбиеленген педагог болуға ерік-жігерінің болуы
Инновациялық-танымдық	Интеллектуалдық-креативтілік	–жеке тұлғалық болмысында ұлттық сапаның болуы; –ұлттық құндылықтар жайында білімінің тереңдігі;
Процессуалдық-нәтижелік	Коммуникативтік бағалаушылық	–ұлттық құндылықтарды мақтан тұту, бағалау –ұлттық құндылықтарға жасампаздығын байқауы
<b>Деңгейлері</b>		
Пассивтік	Белсенділік	Жасампаздық

*Пассивтік* (төмен деңгей) ұлттық құндылық туралы мәселеге қызығушылығы жоқ, олар туралы білімдерді игеру қажеттілігін түсіне қоймайды;

Ал, *белсенділік* (орта деңгей) болып саналып, студенттің ұлттық құндылықтарға деген қызығушылығы, яғни өзіндік оң көзқарасының болуы, мақтан тұтуы секілді біліктеріне ие екендігін көрсетеді. Өз Отаны алдында жауапкершілікті түсінеді, ұлттық құндылық туралы білімдерді игеру қажеттілігін түсінеді; теориялық-әдістемелік және арнайы білімдердің жеткілікті көлеміне ие.

Ал, *жасампаздық* (жоғары деңгей) туралы айтпас бұрын осы терминнің мәніне назар аударып өтейік. Бұдан біз жасампаздық ұғымы бір саланы жаңғырту, өркендету түсінігімен берілетіні ұғынамыз.

Зерттеуде болашақ бастауыш білім педагогінің жасампаздық деңгейі оның жасампаз педагог ретінде өз ұлтының ұлттық құндылықтарын сақтауға, дәріптеуге ұмтылысы, Отан мүддесі үшін жауапкершілікті аса түсінуі, орындауы, ұлт құндылықтарын мақтан тұтуы, өркендеуі үшін өз үлесін қосуы жоғары деңгейімен айқындалады. Жоғары эмпатиясының

болуымен ерешеленеді. Ұлттық болмысы қалыптасқан педагог болуға ұмтылысы жоғары деңгейді көрсетеді.

Жоғарыда берілген материалдар негізінде бакалавр және магистранттарға сауалнама мен тест әдістері қолданылды.

Зерттеу жұмысы Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университетінде өткізіліп, оған 98 магистрант пен 183 болашақ бастауыш педагогтері қатысты. 6B01302 - Бастауыш білім бизнес инновациялармен, 6B01303 - Бастауыш білім ақпараттық-коммуникациялық технологиялармен, 6B01304 - Бастауыш білім көптілділікпен, 6B01305 - Бастауыш білім ағылшын тілінде білім беру бағдарламалары бойынша оқитын бақылау тобына 90, эксперимент тобына 93 білімалушы және 7M01301 – Бастауышта оқыту педагогикасы мен әдістемесі мамандығы бойынша 98 магистрант таңдап алынды.

Сауалнама мобильді білім беру ортасын құру арқылы болашақ бастауыш педагогтерінің ұлттық құндылыққа баулудың құрылымдық-мазмұндық моделін анықтау мақсатында өткізілді.

Сауалнама сұрақтары:

– «Ұлттық құндылықтарды дамыту үшін не қажет деп ойлайсыз? Астында берілген сөздерден қажеттісін белгілеңіз. Жүйелілік, қарым-қатынас, этнопедагогика, мотивация, құндылық, белсенділік, дүниетаным, таным, қабылдау, өзара әрекеттестік.

– «Қазіргі уақытта білімалушыларды ұлттық құндылыққа баулу үшін қандай педагогикалық шарттар қажет?»

– Білімалушыларды ұлттық құндылыққа баулудың қандай білім беру формалары ықпал етеді деп ойлайсыз?

– «Төменде берілген әдістердің ішінен білімалушыларды ұлттық құндылыққа баулитын ең қолайлы әдістерді таңдап алыңыз» Көрнекілік, интербелсенді, сөздік, диалогтық, бақылау, өзара әрекет, серіктестік, ынтымақтастық, практикалық, ойын т.б.

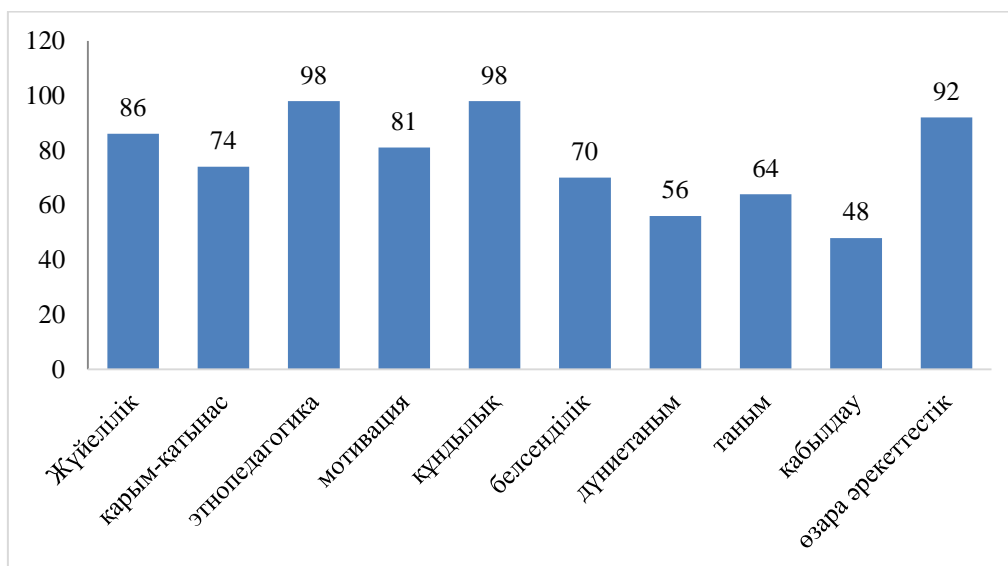
Анықтаушы эксперимент барысында білімалушыларына 1 дұрыс жауабы бар 10 тест тапсырмалары ұсынылды.

1. Ұлттық құндылық дегеніміз не?
2. Ұлттық құндылықтардың түрлері қандай?
3. Ұлттық идеяның негізгі қағидаларын қамтитын мемлекеттік құжаттар?
4. Ұлттық құндылықтың құрамдас бөліктері қандай?
5. Бастауыш сыныптарда оқушылардың бойына сіңіретін ұлттық құндылықтың түрі?
6. Жалпыадамзаттық құндылықтарды қалыптастыру дегеніміз не?
7. Мобильді технологияны зерттеген ғалымдар?
8. Мобильді технологияның түрлерін белгіле?
9. Мобильді технологияны қолданудың жолдары қандай?
10. Мобильді технология дегеніміз не?

**Зерттеу нәтижелері және талқылау.** Мобильді білім беру ортасын құру арқылы болашақ бастауыш педагогтерінің ұлттық құндылыққа баулудың құрылымдық-мазмұндық моделін анықтау мақсатында білімалушылар мен магистранттардан сауалнама алынды.

Педагогикалық тәсілдерді анықтау үшін бақылау және эксперимент топ білімалушыларына сұрақ қойылды.

«Ұлттық құндылықтарды дамыту үшін не қажет деп ойлайсыз? Астында берілген сөздерден қажеттісін белгілеңіз. Жүйелілік, қарым-қатынас, этнопедагогика, мотивация, құндылық, белсенділік, дүниетаным, таным, қабылдау, өзара әрекеттестік. Сұрақ нәтижесі 2-суретте ұсынылған.

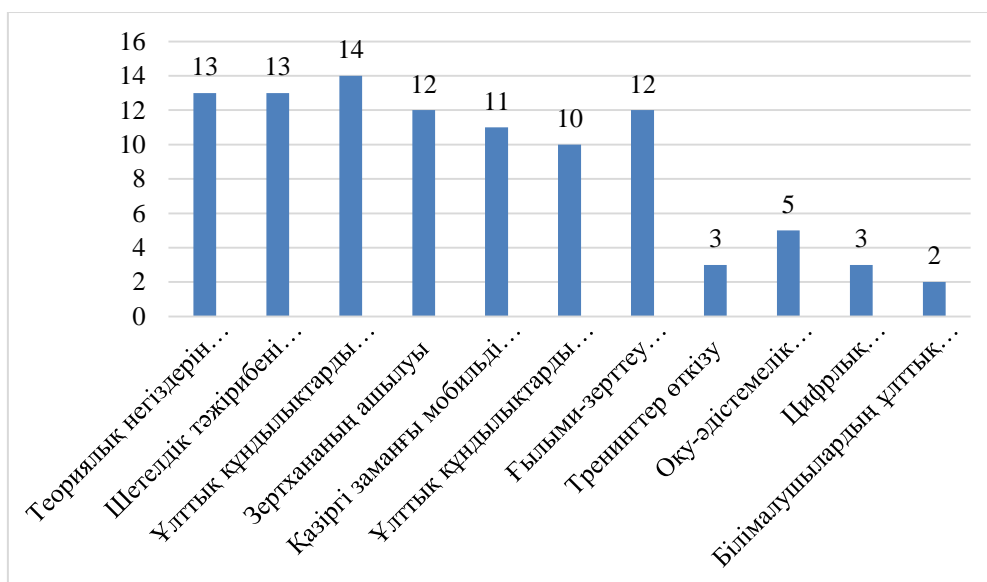


Сурет 2. Сауалнама нәтижелері

Сауалнама нәтижесінде жүйелілікті 86 респондент таңдады 87,7%, қарым-қатынасты 74 респондент белгіледі 75,5%, этнопедагогиканы 98 респондент көрсетті 100%, мотивацияны 81 респондент таңдады 82,6%, құндылықты 98 респондент 100%, белсенділікті 70 респондент белгіледі 71,4%, дүниетанымды 56 респондент 57,1%, танымды 66 респондент 67,3%, қабылдауды 48 респондент 48,9%, өзара әрекеттестікті 92 респондент белгіледі 93,8%.

Сонымен, біз келесі зерттеу тәсілдерін анықтадық: аксиологиялық, жүйелі-белсенділік, диалогтық, этнопедагогикалық.

Модельдің психологиялық-педагогикалық шарттарын анықтау үшін магистранттарға «Қазіргі уақытта білімалушыларды ұлттық құндылыққа баулу үшін қандай педагогикалық шарттар қажет?» деген сұрақ қойылды. Сұраққа берілген жауаптар 3-суретте ұсынылып отыр.



Сурет 3. Сауалнама нәтижелері

Бұл диаграммада біз мазмұны жағынан ұқсас жауаптарды біріктіріп, олардың ең көп таралған түрін көрсеттік. Суретте берілген нәтижелерді 2-кестеден көруімізге болады.



Кесте 2 – Сауалнама нәтижелері

Магистранттардың жауаптары	Магистранттар саны	%
Теориялық негіздерін анықтау	13	13.27
Шетелдік тәжірибені қолдану	13	13.27
Ұлттық құндылықтарды дамытуға қажетті орта жасау	14	14.29
Зертхананың ашылуы	12	12.24
Қазіргі заманғы мобильді технологияларды пайдалану	11	11.22
Ұлттық құндылықтарды дамытудың арнайы курсы енгізу	10	10.20
Ғылыми-зерттеу жұмыстарын жүргізу	12	12.24
Тренингтер өткізу	3	3.06
Оқу-әдістемелік құралдарды әзірлеу	5	5.10
Цифрлық технологияларды қолдану	3	3.06
Білімалушылардың ұлттық құндылықтарға деген қызығушылығын арттыру	2	2.04
Барлығы	98	100

Нәтижесінде біз модельдің келесі психологиялық-педагогикалық шарттарын анықтадық: теориялық негіздерін анықтау, шетелдік тәжірибені қолдану, ұлттық құндылықтарды дамытуға қажетті орта жасау, зертхана ашу, қазіргі заманғы мобильді технологияларды пайдалану, ұлттық құндылықтарды дамытудың арнайы курсы енгізу, ғылыми-зерттеу жұмыстарын жүргізу, тренингтер өткізу, оқу-әдістемелік құралдарды әзірлеу, цифрлық технологияларды қолдану, білімалушылардың ұлттық құндылықтарға деген қызығушылығын арттыру.

Мобильді орта арқылы ұлттық құндылықтарды дамыту формаларын анықтау үшін респонденттерге «Білімалушыларды ұлттық құндылыққа баулудың қандай білім беру формалары ықпал етеді деп ойлайсыз» деген сұрақ қойылды. Респонденттердің ең жиі жазған жауаптары 3-кестеде берілген.

Кесте 3 – Сауалнама нәтижелері

Жоқ.	Шарттар	Магистранттар саны	%
1	Инновациялық дәріс	86	87,76
2	Семинар-тренинг	91	92,86
3	Қашықтықтан оқыту курстары	53	54.08
4	Негізгі пәндер бойынша сынақ тренажеры	47	47,96
5	Заманауи цифрлық технологиялар	96	97,96
6	Ғылыми-практикалық конференциялар	76	77,55
7	Пәндер бойынша материалдар, оқулықтар, оқу-әдістемелік құралдар	56	57.14
8	Оқуға қажетті материалдық-техникалық жабдық (арнайы компьютерлік және техникалық құралдар)	13	13.27
9	Бірлескен жоба	92	93,88
10	Байқаулар	85	86,73
11	Ғылыми-зерттеу жұмысын қорғау	63	64.29
12	Пәндер бойынша ақпаратты аудио және видео	17	17.35

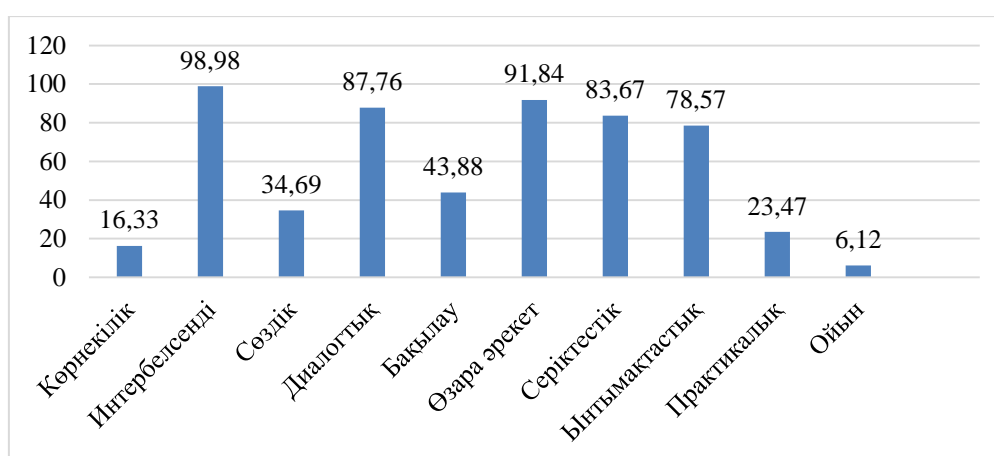
13	Көрме	74	75,51
14	Ашық есік күні	69	70.41
15	Форум	78	79,59

Сауалнама нәтижелері мобильді орта арқылы білімалушылардың ұлттық құндылыққа арттырудың формаларын анықтауға мүмкіндік берді: инновациялық дәріс, семинар-тренинг, заманауи цифрлық технологиялар, ғылыми-практикалық конференциялар, бірлескен жоба, конкурс, ғылыми-зерттеу жұмысын қорғау, көрме, ашық есік күні, форум және т.б.

Мобильді ортаны құра отырып, білімалушылардың ұлттық құндылыққа баулудың тиімді әдістерін анықтау мақсатында респонденттерге мынадай сұрақ қойылды: «Төменде берілген әдістердің ішінен білімалушыларды ұлттық құндылыққа баулитын ең қолайлы әдістерді таңдап алыңыз». Көрнекілік, интербелсенді, сөздік, диалогтық, бақылау, өзара әрекет, серіктестік, ынтымақтастық, практикалық, ойын т.б. Сұрақ нәтижесі 4-кестеде және 4-суретте ұсынып отырмыз.

Кесте 4 – Сауалнама нәтижелері

Әдістер	Магистранттар саны	%
Көрнекілік	16	16.33
Интербелсенді	97	98,98
Сөздік	34	34.69
Диалогтық	86	87,76
Бақылау	43	43,88
Өзара әрекет	90	91,84
Серіктестік	82	83,67
Ынтымақтастық	77	78,57
Практикалық	23	23.47
Ойын	6	6.12



Сурет 4. Сауалнама нәтижелері

Нәтижесінде мобильді ортаның көмегімен ұлттық құндылықтарды дамытудың тиімді әдістері анықталды: интерактивті, диалогтық, өзара әрекеттестік, серіктестік, ынтымақтастық және т.б.

Мобильді білім беру ортасын құру арқылы болашақ бастауыш педагогтерін ұлттық құндылыққа баулудың құрылымдық-мазмұндық моделін жүзеге асыру үшін білімалушы-

лардың ұлттық құндылықтар туралы білімдерін анықтау мақсатында анықтаушы экспериментін жүргіздік. Экспериментке Абай атындағы ҚазҰПУ-дың 1 және 2 курстарының 183 білімалушылары қатысты. Бақылау тобында 90, экспериментте 93 білімалушылар.

Білімалушыларға 1 дұрыс жауабы бар 10 тест тапсырмалары ұсынылды.

1. Ұлттық құндылық дегеніміз не?
2. Ұлттық құндылықтардың түрлері қандай?
3. Ұлттық идеяның негізгі қағидаларын қамтитын мемлекеттік құжаттар?
4. Ұлттық құндылықтың құрамдас бөліктері қандай?
5. Бастауыш сыныптарда оқушылардың бойына сіңіретін ұлттық құндылықтың түрі?
6. Жалпыадамзаттық құндылықтарды қалыптастыру дегеніміз не?
7. Мобильді технологияны зерттеген ғалымдар?
8. Мобильді технологияның түрлерін белгіле?
9. Мобильді технологияны қолданудың жолдары қандай?
10. Мобильді технология дегеніміз не?

Нәтижесінде келесі 5-кестеде ұсынылған нәтижелер алынды

Кесте 5 – Сауалнама нәтижелері

№	Тест сұрақтары	Бақылау тобы		Эксперименттік топ	
		саны	%	саны	%
1	Ұлттық құндылық дегеніміз не?	34	37,78	31	33.33
2	Ұлттық құндылықтардың түрлері қандай?	25	27.78	27	29.03
3	Ұлттық идеяның негізгі қағидаларын қамтитын мемлекеттік құжаттар?	14	15.56	16	17.20
4	Ұлттық құндылықтың құрамдас бөліктері қандай?	35	38,89	37	39,78
5	Бастауыш сыныптарда оқушылардың бойына сіңіретін ұлттық құндылықтың түрі?	16	17.78	20	21.51
6	Жалпыадамзаттық құндылықтарды қалыптастыру дегеніміз не?	26	28.89	23	24.73
7	Мобильді технологияны зерттеген ғалымдар?	5	5.56	9	9.68
8	Мобильді технологияның түрлерін белгіле?	25	27.78	22	23.66
9	Мобильді технологияны қолданудың жолдары қандай?	13	14.44	14	15.05
10	Мобильді технология дегеніміз не?	9	10	11	11.83

Топтар арасындағы статистикалық және білім деңгейі бойынша айырмашылықтарды тексеру үшін  $\chi^2$  критерийі пайдаланылды.

$$\chi^2 = \frac{1}{n_1 n_2} \sum \frac{(n_1 Q_{2i} - n_2 Q_{1i})^2}{Q_{1i} + Q_{2i}}, n_1, n_2 \text{ эксперименттік және бақылау топтарының}$$

білімалушылары.  $Q_{1i}, Q_{2i}$  - эксперименттік және бақылау топтарының жауаптары.

Кесте 6 – Топтар арасындағы статистикалық және білім деңгейі бойынша айырмашылықтар

Сұрақтар	$(n_1Q_{2i} - n_2Q_{1i})^2$	$Q_{1i} + Q_{2i}$	$\frac{(n_1Q_{2i} - n_2Q_{1i})^2}{Q_{1i} + Q_{2i}}$	$\chi^2$
Ұлттық құндылық дегеніміз не?	1427.16	65	21.95631529	0,01063
Ұлттық құндылықтардың түрлері қандай?	585.328	52	11.25630353	
Ұлттық идеяның негізгі қағидаларын қамтитын мемлекеттік құжаттар?	64.4596	отыз	2.148653452	
Ұлттық құндылықтың құрамдас бөліктері қандай?	2154.42	72	29.92255224	
Бастауыш сыныптарда оқушылардың бойына сіңіретін ұлттық құндылықтың түрі?	131,55	36	3.654172537	
Жалпыадамзаттық құндылықтарды қалыптастыру дегеніміз не?	459.403	49	9.375574333	
Мобильді технологияны зерттеген ғалымдар?	2.60146	14	0,185818344	
Мобильді технологияның түрлерін белгіле?	388.613	47	8.268354996	
Мобильді технологияны қолданудың жолдары қандай?	42.5534	27	1.576052228	
Мобильді технология дегеніміз не?	12.5911	20	0,629552549	

$$\chi_1^2 \approx 0,01$$

$q = 0,05$  маңыздылық деңгейі мен еркіндік дәрежесі  $v = 10-1 = 9$ .

$$\chi_1^2 < \chi_2^2 \cdot 0,01 < 16,9$$

Көрсетілген маңыздылық деңгейінде топтардың айтарлықтай статистикалық айырмашылықтары жоқ, бұл дегеніміз эксперименттік және бақылау топтары ғылыми-зерттеу жұмыстарын жүргізуге жарамды болып саналады.

**Қорытынды.** Бұл зерттеу жұмысында шетелдік және қазақстандық зерттеушілер еңбектерінде ұлттық құндылыққа негізделген білім берудің қазіргі жағдайы мен болашағы туралы мәселелер талқыланды. Мобильді оқыту – бұл білім беру ортасындағы өзгерістерге әсер етіп отырған цифрлық технологиялардың қарқынды дамуының нәтижесі екендігі және осыған орай бүгінгі күні мобильді білім беру орта құру арқылы оқытуды тиімді жүзеге асыру үшін жаңа педагогикалық модельдердің қажеттілігі анықталды.

Болашақ мұғалімдерге ұлттық тәрбие беру үдерісін зерттеу нәтижесінде білімалушыларды ұлттық құндылықтарға мобильді білім беру ортасын құру арқылы баулудың құрылымдық-мазмұндық моделі жасалды.

Мобильді білім беру ортасын құру арқылы болашақ бастауыш педагогтерінің ұлттық құндылыққа баулудың құрылымдық-мазмұндық моделін анықтау мақсатында анықтаушы эксперимент, сауалнама жүргізілді.

Жүргізілген сауалнама нәтижелері бойынша мынадай мәліметтер алынды: қазіргі кезде білімалушыларды ұлттық құндылықтармен таныстыру үшін қандай жағдайлар қажет сұрағының нәтижесінде аксиологиялық, жүйелік-белсенділік, диалогтық, этнопедагогикалық тәсілдері таңдалды.

Модельдің психологиялық-педагогикалық шарттарын анықтау мақсатында қойылған сұрақ бойынша ұлттық құндылықтарды дамытуға қажетті орта жасау, зертхана ашу, қазіргі заманғы мобильді технологияларды пайдалану, ұлттық құндылықтарды дамыту бойынша арнайы курс енгізу қажеттілігі туындады.

Ұлттық құндылықтарды дамыту үшін қолданылатын әдістердің ішінен ең қолайлысы болып заманауи цифрлық технологиялар анықталды.

Мобильді ортаны құра отырып, ұлттық құндылыққа баулудың тиімді әдісі ретінде интерактивті әдістер таңдалды.

Анықтаушы эксперимент өткізіліп, топтар арасындағы статистикалық және білім деңгейі бойынша айырмашылықтарды тексеру үшін  $\chi^2$  критерийі пайдаланылды. Көрсетілген маңыздылық деңгейінде топтардың айтарлықтай статистикалық айырмашылықтары болмады, демек эксперименттік және бақылау топтары ғылыми-зерттеу жұмыстарын жүргізуге жарамды болып саналады.

Келесі кезекте ұсынылған «Мобильді білім беру ортасын құру арқылы болашақ бастауыш білім педагогін ұлттық құндылыққа баулудың құрылымдық-мазмұндық моделі» іріктелген топтарда қалыптастырушы эксперимент барысында сынақтан өткізіледі.

*Жүргізілген зерттеу Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрлігінің 2022-2024 жылдарға арналған ғылыми гранттық қаржыландыру АР 14872058 «Мобильді білім беру ортасын құру арқылы болашақ бастауыш білім педагогтерін ұлттық құндылықтарға баулу» жобасының аясында орындалды.*

*Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:*

1. «Мәдени мұра», «Рухани жаңғыру», «Мәңгілік ел» стратегиялық ұлттық жобалар тұжырымдамасы туралы. <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/P080001016>
2. Mbanefo, Maryrose & Olatunji, F.. Towards achieving national goals through effective implementation of basic education policy plan // ResearchGate. - 2022. Vol.1.Nc.10. – P.1-14. DOI: <https://www.researchgate.net/publication/364325027>
3. Das, Prasenjit Teacher Education in the Light of National Education Policy-2020 // Disha international publishing house. - 2023. – P. 64-72. DOI: [-https://www.researchgate.net/publication/369627532](https://www.researchgate.net/publication/369627532)
4. Chatzara, Maria & Tsiakis, Theodosios. Literature review of value co-creation in education institutes: current states and future perspectives // Journal of Education, Society & Multiculturalism. -2023. Vol. 4. Nc. 1. – P. 30-50. DOI:10.2478/jesm-2023-0002
5. Jim Hordern Educational knowledge: traditions of inquiry, specialisation and practice// Pedagogy, Culture & Society. - 2018. – P. 577-591. DOI: <https://doi.org/10.1080/14681366.2018.1428221>
6. Kearney, M., Burden, K., y Rai, T. Investigating teachers' adoption of signature mobile pedagogies // Computers & Education 80 - 2015. – P.48-57. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.08.009>
7. Bano, M., Zowghi, D., Kearney, M., Schuck, S., Aubuson, P. Mobile learning for science and mathematics school education: A systematic review of empirical evidence // Computers & Education - 2018. 121, – P. 30-58. <https://doi.org/10.1007/s10798-014-9268-x>
8. Romero, R. Depression and the meaning of life in university students in times of pandemic // International Journal of Educational Psychology - 2020. 9(3), – P. 223-242. <https://doi.org/10.17583/ijep.2020.6784>
9. Meconatha, D., Praul, M., y Lynch, M. Mobile learning in higher education: an empirical assessment of a new educational tool // The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET-2008. №7 (3), – P. 15-21. Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1102943.pdf>
10. Mirski, P., Abfalter, D. Knowledge enhancement on site-guests' attitudes towards m-learning. In Proceeding of the information and communication technologies in tourism. – Cairo: Egypto, 2004.

11. Ardies, J., De Maeyer, S., Gijbels, D., y Van K,H. Students attitudes towards technology // *International Journal of Technology and Design Education* - 2015. №25, – P. 43-65. <https://doi.org/10.1007/s10798-014-9268-x>

12. Glackin, B, Rodenhiser, R., y Herzog, B. A library and the disciplines: a collaborative project assessing the impact of ebooks and mobile devices on student learning // *The Journal of Academic Librarianship* -2014. № 40(3-4), – P. 299-306. <https://doi.org/10.1016/j.acalib.2014.04.007>

13. De Pablos, P., Tennyson, R., y Lytras, M. Assessing the role of Mobile technologies and distance learning in higher education // *Reino Unido: Editorial IGI Global* -2015.

14. Campos, Jorge & Barreto, Israel *Tecnología móvil en el aprendizaje universitario // Sophia*. - 2021. Vol. 17. Nc. 1. – P. 1016. DOI:10.18634/sophiaj.17v.1i.1015

15. Берикханова А. Ұлттық құндылықтарға бағдарланған маман тұлғасын қалыптастырудағы инновациялық идеялар мен оларды іске асыру тетіктері // *Ізденіс. Гуманитарлық ғылымдар сериясы = Поиск. Серия гуманитарных наук*. – 2011. - №4(45) – Б. 221-225.

16. Қуанышбаева А. Ұлттық құндылықтарды танытудағы педагогикалық технологиялардың маңызы // *Қазақстан мектебі*. - 2012. №2. – Б.33-36.

17. Тұңғышбаева Ф.Ж. Ұлттық құндылықтарды оқыту процесінде пайдалану әдістері// *Жантану мәселелері*. – 2015. №2. – Б.7-9.

18. Тұрғанбаева Ж. Ұлттық құндылықтарды тәрбиеде қолданудың жаңа үрдістері // *Қазақстан мектебі*. – 2018. - №3. – Б.44-48.

19. Қуанышбаева Ж.Ж. Қазақстан Республикасындағы жалпыадамзаттық және ұлттық құндылықтар (саясаттанулық талдау): филос.ғыл.докт. ...дис. (PhD) (саясат). – Алматы: 2015. – Б.154.

20. Шашаева Г.К. Қазақстанның мәдени мұра құндылықтарын жүйелеу және оларды жоғары білім беруді жетілдіру: филос.ғыл.докт. ...дис. (PhD) (педагогика және психология). – Алматы: 2016. – Б.170.

21. Джонисова Г.Қ. Бастауыш мектептің оқу-тәрбие үдерісінде оқушылардың ұлттық құндылық бағдарын қалыптастыру: пед.ғыл.канд. ... автореф. – Атырау: 2010. – Б.30.

22. Амирова А.С., Бузаубаева К.Д., Маковецкая А.А. Цифрлы педагогика. Оқулық. –Тараз: ИП «Бейсенбекова Ә.Ж.»: 2022. – Б.314.

23. Жумабаева А.Е., Базарбекова Р.Ж., Нұржанова С.А., Стамбекова А.С., Жұмабаева Ж., Оспанкулов Е.Е. Analysis of Prospective Primary School Teachers' Attitudes towards Mobile Learning Tools and Acceptance of Mobile Learning // *International Journal of Education in Mathematics, Science, and Technology (IJEMST)* - 2023. №11(3), – P.728-743. – <https://www.ijemst.net/index.php/ijemst/article/view/3322>

24. Закарьянова А.Б. Мобильді технологиялар білім беру үрдісінде // *Педагогикалық альманах* - 2016. №3. – Б.46-50.

25. Керимбаева Н.Н. Мобильные технологии в виртуальных средах обучения// *Абай атындағы ҚазҰПУ-нің хабаршысы. Физика-математика ғылымдарының сериясы*. –2021. - № 3. – С. 197-204.

26. Икласова К.Е. Мобильді технологиялар мен қосымшалар пәні бойынша зертханалық жұмыстар жинағы. Оқу-әдістемелік құрал. – Петропавл: СҚУ, 2022. – Б.153.

27. Бимашева Г.С. Мобильные технологии как инструмент обучения английскому языку как иностранному// *Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университетінің хабаршысы*. – 2021. - №2. – С.161-171.

#### References:

1. «Madeni mura», «Rukhani zhangyru», «Mangilik el» strategiialyk ulityk zhobalar tuzhyrymdamasy turaly. <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/P080001016>

2. Mbanefo Maryrose & Olatunji, F.. Towards achieving national goals through effective implementation of basic education policy plan // *ResearchGate*. - 2022. Vol.1.Nc.10. – P.1-14. DOI: <https://www.researchgate.net/publication/364325027>

3. Das, Prasenjit *Teacher Education in the Light of National Education Policy-2020 // Disha international publishing house*. - 2023. – P. 64-72. DOI: <https://www.researchgate.net/publication/369627532>

4. Chatzara Maria & Tsiakis, Theodosios. Literature review of value co-creation in education institutes: current states and future perspectives // *Journal of Education, Society & Multiculturalism*. -2023. Vol. 4. Nc. 1. – P. 30-50. DOI:10.2478/jesm-2023-0002

5. Jim Hordern *Educational knowledge: traditions of inquiry, specialisation and practice// Pedagogy, Culture & Society*. - 2018. – P. 577-591. DOI: <https://doi.org/10.1080/14681366.2018.1428221>

6. Kearney M., Burden, K., y Rai, T. Investigating teachers' adoption of signature mobile pedagogies // *Computers & Education* 80 - 2015. – P.48-57. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.08.009>
7. Bano M., Zowghi, D., Kearney, M., Schuck, S., Aubuson, P. Mobile learning for science and mathematics school education: A systematic review of empirical evidence // *Computers & Education* - 2018. 121, – P. 30-58. <https://doi.org/10.1007/s10798-014-9268-x>
8. Romero R. Depression and the meaning of life in university students in times of pandemic // *International Journal of Educational Psychology* - 2020. 9(3), – P. 223-242. <https://doi.org/10.17583/ijep.2020.6784>
9. Mcconatha D., Praul, M., y Lynch, M. Mobile learning in higher education: an empirical assessment of a new educational tool // *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET* -2008. №7 (3), – P. 15-21. Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1102943.pdf>
10. Mirski P., Abfalter, D. Knowledge enhancement on site-guests' attitudes towards m-learning. In *Proceeding of the information and communication technologies in tourism*. – Cairo: Egypto, 2004.
11. Ardies J., De Maeyer, S., Gijbels, D., y Van K, H. Students attitudes towards technology // *International Journal of Technology and Design Education* - 2015. №25, – P. 43-65. <https://doi.org/10.1007/s10798-014-9268-x>
12. Glackin B, Rodenhiser, R., y Herzog, B. A library and the disciplines: a collaborative project assessing the impact of ebooks and mobile devices on student learning // *The Journal of Academic Librarianship* -2014. № 40(3-4), – P. 299-306. <https://doi.org/10.1016/j.acalib.2014.04.007>
13. De Pablos, P., Tennyson, R., y Lytras, M. Assessing the role of Mobile technologies and distance learning in higher education // *Reino Unido: Editorial IGI Global* -2015.
14. Campos, Jorge & Barreto, Israel *Tecnología móvil en el aprendizaje universitario* // *Sophia*. - 2021. Vol. 17. Nc. 1. – P. 1016. DOI:10.18634/sophiaj.17v.1i.1015
15. Berikhanova A. Ultyk kundylyktarga bagdarlangan maman tulgasyn kalyptastyrudagy innovatsiialyk ideialar men olardy iske asyru tetikteri // *Izdenis. Gumanitaryk gylymdar seriyasy = Poisk. Seriiia gumanitarykh nauk*. - 2011. - №4. – B. 221-225.
16. Kuanyshbaeva A. Ultyk kundylyktardy tanytudagy pedagogikalyk tekhnologiialardyn manyzy // *Kazakstan mektebi*. - 2012. №2. – B.33-36.
17. Tungyshbaeva G.Zh, Ultyk kundylyktardy okytu protsesinde paidalanu adisteri// *Zhantanu maseleleri*. – 2015. №2. – B.7-9.
18. Turganbaeva Zh. Ultyk kundylyktardy tarbiyede koldanudyn zhana urdisteri // *Kazakstan mektebi*. – 2018. - №3. – B.44-48.
19. Kuanyshbaeva Zh.Zh. *Kazakstan Respublikasyndagy zhalpyadamzattyk zhane ultyk kundylyktar (saiasattanulyk taldau): filos.gyl.dokt. ...dis. (PhD) (saiasat)*. – Almaty: 2015. – B.154.
20. Shashaeva G.K. *Kazakstannyn madeni mura kundylyktaryn zhuiyeleu zhane olardy zhogary bilim berudi zhetildiru: filos.gyl.dokt. ...dis. (PhD) (pedagogika zhane psikhologiya)*. – Almaty: 2016. – B.170.
21. Dzhonisova G.K. *Bastauysh mekteptin oku-tarbie uderisinde okushylardyn ultyk kundylyk bagdaryn kalyptastyru: ped.gyl.kand. ... avto-ref. – Atyrau: 2010. – B.30.*
22. Amirova A.S., Buzaubakova K.D., Makovetskaia A.A. *Tsifrlly pedagogika. Okulyk. –Taraz: IP «Beisenbekova A.Zh.»: 2022. – B.314.*
23. Zhumabaeva A.E., Bazarbekova R.Zh., Nurzhanova S.A., Stambekova A.S., Zhumabayeva Zh., Ospankulov E.E. *Analysis of Prospective Primary School Teachers' Attitudes towards Mobile Learning Tools and Acceptance of Mobile Learning* // *International Journal of Education in Mathematics, Science, and Technology (IJEMST)* - 2023. №11(3), – P.728-743.<https://www.ijemst.net/index.php/ijemst/article/view/3322>
24. Zakarianova A.B. *Mobildi tekhnologiialar bilim beru urdisinde* // *Pedagogikalyk almanakh* - 2016. №3. – B.46-50.
25. Kerimbaeva N.N. *Mobilnye tekhnologii v virtualnykh sredakh obucheniia*// *Abai atyndagy KazUPU-nin khabarshysy. Fikhika-matematika gylymdarynyn seriyasy*. – 2021. - № 3. – S. 197-204.
26. Iklasova K.E. *Mobildi tekhnologiialar men kosymshalar pani boynsha zertkhanalyk zhumystar zhinagy. Oku-adistemelik kural*. – Petropavl: SKU, 2022. – B.153.
27. Bimasheva G.S. *Mobilnye tekhnologii kak instrument obucheniia angliiskomu iazyku kak inostrannomu*// *Kazak ultyk kyzdar pedagogikalyk universitetinin khabarshysy*. – 2021. - №2. – S.161-171.

**ЖОҒАРЫ ЖӘНЕ ЖОҒАРЫ ОҚУ ОРНЫНАН КЕЙІНГІ БІЛІМ:  
МӘСЕЛЕЛЕР, ЖАҢАШЫЛДЫҚ, ДАМУ БОЛАШАҒЫ  
ВУЗОВСКОЕ И ПОСЛЕВУЗОВСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ:  
ПРОБЛЕМЫ, ИННОВАЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ**

МРНТИ 14.35.07  
УДК 378.14

<https://doi.org/10.51889/2959-5762.2023.79.3.011>

*Шмигирилова И.Б.,\*<sup>1</sup> Таджигитов А.А.,<sup>1</sup> Дарбаева Д.К.,<sup>1</sup> Ахметжанов М.С.<sup>1</sup>*

*<sup>1</sup>Северо-Казахстанский университет им. М. Козыбаева,  
г. Петропавловск, Казахстан*

**ОСОБЕННОСТИ ВУЗОВСКОГО ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ  
ПЕДАГОГОВ – ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ ЦИФРОВОГО ПОКОЛЕНИЯ**

*Аннотация*

Цифровизация всех сфер деятельности человека не могут не отразиться и на образовательных процессах. Те, кто сейчас в вузах осваивают профессию педагога, своей профессиональной деятельностью будут определять систему образования будущего. Сегодняшние студенты являются типичными представителями цифрового поколения, поэтому изучение характерных черт этого поколения актуально в свете решения проблемы модернизации и развития образовательной системы в ответ на вызовы 21 века. Таким образом, остро стоит вопрос поиска наиболее эффективных форм, методов и приемов вузовского обучения будущих учителей, которые, с одной стороны, сами являются представителями цифрового поколения, с другой стороны, будут вынуждены обучать школьников, еще более ориентированных на цифровые технологии. Цель исследования: на основе обобщения характерных черт цифрового поколения актуализировать идеи трансформации методов и форм вузовской подготовки будущих педагогов – типичных представителей этого поколения. Теоретическое исследование базировалось на аспектном анализе научных источников. Для сбора эмпирических данных использован онлайн-опрос практикующих школьных учителей и вузовских преподавателей. Материалы, представленные в статье, могут быть полезны при осуществлении дальнейших исследований указанной проблемы и, кроме того, могут быть использованы практикующими педагогами в своей профессиональной деятельности.

**Ключевые слова:** подготовка учителей в вузе, цифровое поколение, поколение Z, цифровизация образования, цифровые компетенции.

*И.Б. Шмигирилова,<sup>1\*</sup> А.А. Таджигитов,<sup>1</sup> Д.К. Дарбаева,<sup>1</sup> М.С. Ахметжанов<sup>1</sup>  
<sup>1</sup>М.Қозыбаев атындағы Солтүстік Қазақстан университеті,  
Петропавл қ., Қазақстан*

**САНДЫҚ БУЫН ӨКІЛДЕРІ – БОЛАШАҚ ПЕДАГОГТАРДЫ ЖОҒАРЫ ОҚУ  
ОРЫНДАРЫНДА ОҚЫТУДЫҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ**

*Аңдатпа*

Адам қызметінің барлық салаларын цифрландыру білім беру процестеріне де әсер ете алмайды. қазір жоғары оқу орындарында педагог мамандығын игеріп жүргендер өздерінің кәсіби қызметімен болашақтың білім беру жүйесін айқындайтын болады. Бүгінгі студенттер цифрлық ұрпақтың типтік өкілдері болып табылады, сондықтан 21 ғасырдың сын-тегеурін-



деріне жауап ретінде білім беру жүйесін модернизациялау және дамыту мәселесін шешу аясында осы ұрпақтың сипаттамаларын зерттеу өзекті болып табылады. Осылайша, бір жағынан цифрлық ұрпақтың өкілдері болып табылатын болашақ мұғалімдерді жоо-да оқытудың неғұрлым тиімді нысандарын, әдістері мен тәсілдерін іздеу мәселесі өткір тұр, екінші жағынан, цифрлық технологияларға одан да бағдарланған оқушыларды оқытуға мәжбүр болады. Зерттеудің мақсаты: цифрлық ұрпақтың сипаттамаларын жалпылау негізінде болашақ педагогтарды – осы ұрпақтың типтік өкілдерін жоо-да даярлаудың әдістері мен формаларын өзгерту идеяларын өзектендіру. Теориялық зерттеу ғылыми дереккөздерді аспективі талдауға негізделген. Эмпирикалық деректерді жинау үшін тәжірибелі мектеп мұғалімдері мен университет оқытушыларының онлайн-сауалнамасы пайдаланылды. Мақала-да келтірілген материалдар аталған проблеманы одан әрі зерттеу кезінде пайдалы болуы мүмкін, сонымен қатар тәжірибелік педагогтар өздерінің кәсіби қызметінде қолдана алады.

**Түйін сөздер:** ЖОО-да мұғалімдерді даярлау, цифрлық ұрпақ, Z буыны, білім беруді цифрландыру, цифрлық құзыреттер.

*Shmigirilova I.,<sup>1\*</sup> Tadzhigitov A.,<sup>1</sup> Dardaeva D.,<sup>1</sup> Akhmetzhanov M.<sup>1</sup>  
<sup>1</sup>M. Kozybaev North Kazakhstan University,  
Petrovsk, Kazakhstan*

## **FEATURES OF UNIVERSITY TRAINING OF FUTURE TEACHERS – REPRESENTATIVES OF THE DIGITAL GENERATION**

### *Abstract*

The digitalization of all spheres of human activity cannot but affect educational processes. Those who are now mastering profession of a teacher in universities will determine education system of future with their professional activities. Today's students are typical representatives of digital generation, so study of the characteristics of this generation is relevant in light of solving problem of modernizing and developing educational system in response to challenges of 21st century. Thus, there is an acute issue of finding most effective forms, methods and techniques of university education for future teachers, who, on one hand, are themselves representatives of digital generation, on other hand, will be forced to teach schoolchildren who are even more digitally oriented. Purpose of study: based on generalization of characteristic features of digital generation, to update ideas of transforming methods and forms of university training of future teachers – typical representatives of this generation. Theoretical study was based on an aspect analysis of scientific sources. To collect empirical data, an online survey of practicing school teachers and university teachers was used. Materials presented in article may be useful in carrying out further research on this problem and, in addition, can be used by practicing teachers in their professional activities.

**Keywords:** teacher training at the university, digital generation, generation Z, digitalization of education, digital competencies.

**Основные положения.** Цифровизация системы профессионального образования, являясь глобальным процессом, должна сопровождаться тщательным и глубоким научным изучением, поскольку в противном случае существует риски дегуманизация не только образовательных, но и всех иных социальных отношений и нарастание кризиса интеллектуальной культуры членов современного общества.

Для эффективного взаимодействия с современным студенчеством, вузовским преподавателям необходимо владеть знанием и пониманием социально-психологических характеристик, типичных для представителей цифрового поколения и оказывающих существенное влияние на их обучение.

Вузовская подготовка будущих учителей – представителей цифрового поколения, должны выстраиваться на разумном и обоснованном использовании таких методов и технологий, которые ориентированы на потребности и познавательные возможности современных студентов, но при этом обеспечивают формирование навыков критического мышления, эффективной познавательной деятельности и профессионально значимых качеств.

В учебные планы педагогических образовательных программ, необходимо включить дисциплины, которые будут ориентированных на освоение методов и технологий цифровой дидактики и педагогического дизайна.

**Введение.** Интенсивное развитие технологий, цифровизация всех сфер деятельности человека не могут не отразиться и на образовательных процессах. Сегодня первые представители поколения постмиллениалов заканчивают вузы и вливаются в профессиональные сообщества. И то, как они будут осуществлять свои трудовые функции, в значительной мере определит дальнейшее технологическое и социальное развитие государства. Это напрямую относится и к сегодняшним выпускникам педагогических образовательных программ. Более того, те, кто сейчас в вузах осваивают профессию педагога, своей профессиональной деятельностью будут определять систему образования ближайшего будущего, от которой, в свою очередь, во многом будет зависеть то, какими будут члены нашего общества и в достаточно отдаленной перспективе.

Нынешние и будущие студенты являются типичными представителями цифрового поколения. Проблема изучения характеристик этого поколения тесно связана с вопросами о том, как модернизировать и развивать образовательную систему, которая, отвечая вызовам 21 века, будет способна использовать все преимущества цифровой экономики, но при этом не утратит направленности на тот уровень фундаментальности и гуманистические ценности, необходимые для формирования будущего гармоничного и успешно развивающегося общества. Таким образом, остро стоит вопрос поиска наиболее эффективных форм, методов и приемов вузовского обучения будущих учителей, которые, с одной стороны, сами являются представителями цифрового поколения, с другой стороны, будут вынуждены обучать школьников, еще более ориентированных на цифровые технологии.

Цель исследования: на основе обобщения характерных черт цифрового поколения актуализировать идеи трансформации методов и форм вузовской подготовки будущих педагогов – типичных представителей этого поколения. Материалы, представленные в статье, могут быть полезны при осуществлении дальнейших исследований указанной проблемы и, кроме того, могут быть использованы практикующими педагогами в своей профессиональной деятельности.

**Материалы и методы.** Аспектный анализ научных источников позволил изучить выводы ученых о качествах, характерных для представителей цифрового поколения и обосновать значимость проблемы поиска новых подходов к процессу вузовского обучения студентов образовательных программ педагогического направления, которые как раз и принадлежат к данному поколению. Для сбора дополнительных качественных данных использован онлайн-опрос практикующих школьных учителей и вузовских преподавателей, направленный на установления тех черт современных обучающихся, которые, по мнению респондентов, препятствуют качественному обучению. Опрос осуществлялся с применением гугл-платформы. В опросе приняли участие 64 школьных педагога и 18 вузовских преподавателей. Выше описанные методы исследования и личный опыт авторов статьи позволил обобщить характеристики репрезентантов цифрового поколения, подходы к организации их обучения, а также предложить примеры адаптации форм и методов учебного процесса к возможностям и запросам современных студентов.

**Результаты и обсуждение.** Сбор эмпирического материала осуществлялся в процессе онлайн-опроса. Каждый респондент должен был выбрать по три пункта из предложенного списка, содержащего перечень наиболее часто встречающихся в научной литературе качеств

и черт личности сегодняшних школьников и студентов, которые отрицательно сказываются в процессе их обучения. Кроме того, участники опроса могли дополнить указанный перечень, либо оставить комментарий к свои ответам. На рисунке 1 показаны результаты опроса.

Анализ данных, представленных в диаграмме, приводит к выводу о том, что практически все характеристики современного цифрового поколения, описанные в научной литературе, обнаруживаются в реальной образовательной практике. Более того, в своих комментариях педагоги отмечали, что трудно было остановиться только на трех пунктах перечня, поскольку каждая из представленных характеристик в большей или меньшей степени присуща разным представителям современного поколения обучающихся и, следовательно, оказывает влияние на качество их образовательных результатов. Наибольшее препятствие в обучении современных школьников и студентов представляют собой, ряд связанных между собой факторов, которые, прежде всего, определяют их умения работать с информацией. Для уяснения сути этих факторов обратимся к научным источникам.

Цифровое поколение в научной литературе имеет и множество обозначений: центинеалы, постмиллениалы, цифровые аборигены, цифророжденные, поколение Z. Граница рождения цифрового поколения по представлению различных авторов колеблется от середины 90-х годов прошлого века до первой трети первого десятилетия века 21-го. Такой временной диапазон границы смены поколений соотносится со временем активного распространения цифровых технологий в различных странах, поскольку качестве формирующего фактора, обуславливающего общий опыт данного поколения, является, то, что его представители с рождения интегрированы с цифровой средой.



Рисунок 1. Результаты опроса педагогов

Цифровой мир, в котором происходит взросление и развитие современных детей и молодежи, при всей индивидуальности каждого из них, формирует их общие качества, которые необходимо изучать и анализировать, в том числе и для того, чтобы адаптировать систему образования к современным реалиям. Раскрытие специфики цифрового поколения с позиции образовательных процессов приобрела актуальность сравнительно недавно. Кратко остановимся на отличительных характеристиках представителей поколения Z, выделяемых в социологических, педагогических и психологических исследованиях [1 – 5 и др.] и прокомментируем их в ракурсе образовательных практик.

Одной из первых отличительных особенностей, которую указывают все без исключения исследователи и которая, по сути, является определяющей для большинства других характеристик, является привязанность современных обучающихся к виртуальной среде и гаджетам, предоставляющим доступ к ней. Более того, такая привязанность подчас переходит в зависимость. Представители цифрового поколения легко осваивают технические и технологические новинки, владеют стратегиями навигации по различным сетевым ресурсам, знают, как получить информацию в глобальной сети. Цифровая среда для сегодняшних студентов и школьников неотъемлемая составляющая их существования. Г. Смолл и Г. Ворган [6] доказали, что головной мозг детей поколения Z, формирующийся в двух реальностях (виртуальной и фактической) при постоянном использовании гаджетов выстраивает нейронные пути отличные от тех, которые были характерны для всех предыдущих поколений. Не случайно подавляющее большинство исследователей озвучивают мысль о том, что обучение представителей цифрового поколения невозможно выстроить без использования смарт-технологий.

Однако среди практикующих педагогов существуют и такие, которые призывают с осторожностью использовать сетевые ресурсы и гаджеты в учебном процессе. Н. В. Тамарская [7] отмечает, что более консервативными в этом отношении являются преподаватели технических, а также в отдельных случаях физико-математических дисциплин. Во многом это объясняется тем, что качественная, достоверная и хорошо структурированная информация из таких научных областей не всегда быстро находится в глобальной сети. При этом обучающиеся привыкли ориентироваться на первое, из того что им предлагает интернет. Например, исследование, проведенное А.Р. Бухарбаевой [8], что для поиска информации 80% студентов приоритетным источником считают Википедию. Кроме того, качественное освоение ряда фундаментальных дисциплин невозможно без наличия определенной системы базовых знаний. При этом ориентация на информацию, предоставляемую интернетом, ее доступность порождает у современных студентов и школьников цифровую амнезию: зачем что-то запоминать, что-то заучивать, если информацию можно найти щелчком мыши. Заметим, что указанная проблема все больше обостряется, поскольку по данным статистики [9] с 2016 использование мобильных устройств и планшетов превышает использование стационарных компьютеров. А это означает, что доступность информации только растет, что, в свою очередь, еще более снижает ценность знаний для цифровых аборигенов.

Однако не только особенности преподаваемых наук и учебных дисциплин должны осознаваться педагогами при использовании ими в учебном процессе цифровых технологий. Когнитивная нагрузка на развивающийся мозг, создаваемая при обращении к многочисленным гаджетам и информационным ресурсам отрицательно сказывается на устойчивости внимания обучающихся. Они теряют способность к кропотливой работе, ориентированной на сколь-нибудь сложную задачу. Недаром исследователи отмечают, что характерной чертой цифровых аборигенов является их склонность к переключению с одного вида деятельности на другой, при этом уровень концентрации внимания на каждом из них достаточно невысока. Появился даже специальный термин – «многозадачность» [4, 10, 11], который характеризует эту способность современного молодого поколения. Умение реализовывать одновременно несколько задач не стоит считать исключительно положительным качеством человека: постоянное переключение внимания с одной деятельности на другую не способствуют развитию навыка устанавливать приоритеты между реализуемыми задачами и, кроме того, снижают качество выполнения каждой из них.

Среди характеристик цифрового поколения выделяется и та, что большинство из них не любят читать книг, даже электронных, поскольку предпочитают получать информацию не в текстовом, а в визуализированном формате: видеоролики, мемы, flash-анимацию, лонгриды и т.п. Если же цифровые аборигены и вынуждены обращаться к текстовой информации, то они

предпочитают наиболее краткие сообщения – их более удобно читать с экрана смартфона. При этом более развернутый текстовый материал просматривается лишь фрагментарно.

Многозадачность, состояние информационной перегрузки и, как следствие, склонность ориентироваться на яркие, пусть и упрощенные визуальные образы и разрозненные смысловые фрагменты приводит к тому, что у многих представителей цифрового поколения понятийное мышление вытесняется клиповым. Клиповое мышление – это процесс, который состоит в отражении фактов, явлений и свойств объектов «без учета связей между ними, характеризующийся фрагментарностью информационного потока, алогичностью, полной разнородностью поступающей информации, высокой скоростью переключения между фрагментами информации, отсутствием целостной картины восприятия окружающего мира» [12]. Отношение к феномену клипового мышления у исследователей неоднозначно. Такой стиль мышления для человека, проживающего жизнь в глобальной сети, несомненно, является средством защиты от перенасыщения информацией. Кроме того, клиповое мышление может служить инструментом первичного знакомства с информацией. Клиповое мышление как бы обходит анализ, создавая новые пути и ускоряя процесс восприятия информации [13]. Однако аналитико-синтетическая деятельность человеку с клиповым мышлением недоступна.

Индивид, мыслящий в формате клипа, акцентирует внимание на сиюминутных событиях, явлениях и фактах, не задумываясь об их сущности и смысле – у него формируется клиповое сознание и мозаичная картина мира. Обладатели клипового сознания – лучшая целевая аудитория для манипуляторов. Рассматривая такое мышление в контексте процессов обучения, исследования [15, 16 и др.] свидетельствуют, что оно препятствует глубокому и критическому анализу информации, приводит к утрате умений понимать и усваивать научный текст, логично пересказывать его, не обращаясь к гаджетам, четко, кратко и связно передавать его основную идею. Обучающиеся предпочитают взаимодействие с интернет-ресурсами в формате «Ctrl+C – Ctrl+V». У них снижается уровень переработки информации, тем самым утрачивается возможность критически мыслить и усваивать систему необходимых предметных знаний.

Таким образом, не смотря на уверенность представителей цифрового поколения в том, что они обладают высоким уровнем цифровой грамотности, это далеко не так. Поскольку сегодня цифровое общество сталкивается с лавинообразными потоками плохо структурированной, практически не подвергающейся цензуре информацией умение ее критически оценивать, проверять на достоверность, актуальность и полезность, а также создавать информационные продукты, которые свидетельствуют не только о техническом мастерстве и владении технологиями, но и о способности планировать, структурировать и систематизировать информацию, именно эти качества соотносятся сегодня с высшим уровнем цифровой грамотности [17, 18 и др.]. Цифровая грамотность – это определенного рода социальная практика, которая измеряется не столько инструментальной составляющей, сколько способами и особенностями мышления и видения [18]. В этой связи стоит упомянуть о результатах международного исследования цифровой грамотности проведенной в 2018 году, в котором приняли участие 46000 обучающихся и 26000 педагогов из 14 стран, в том числе и из Казахстана [19]. Это исследование показало, что: а) 18 % учащихся не смогли достичь даже самого низкого уровня цифровой грамотности; б) только 21 % обучающихся демонстрируют достаточно высокий уровень цифровой грамотности; в) всего лишь 2 % принявших в исследовании учащихся достигли наивысшего уровня цифровой грамотности, продемонстрировав, критическое мышление и способность к самоконтролю при работе с интернет ресурсами и в процессе создания информационных продуктов. Таким образом, у сегодняшних школьников и студентов, при потенциально высоком уровне использования цифровых инструментов практически отсутствует культура взаимодействия с информацион-

ным пространством. Поэтому в качестве одной из важных задачи вузовского обучения является формирование развитие у обучающихся информационно-познавательной культуры.

Еще один из важных выводов, который нашел отражение в итоговом отчете данного исследования и который необходимо учитывать при организации обучения, свидетельствует о том, что различие в уровне цифровой грамотности учащихся внутри стран больше, чем различие в средних показателях такого уровня между странами. Так разница между самым высоким (553 – Дания) и самым низким (395 – Казахстан) средним баллом составила 158 пунктов. При этом, разница разделяющая средние баллы владения цифровой грамотностью у 5% учащихся с лучшими и худшими показателями у этих же стран колеблется от 216 (Дания) и до 347 (Казахстан). Такое положение дел означает, что подготовка будущих педагогов должна быть нацелена на обеспечение их готовности организовывать и реализовывать обучение школьников значительно отличающихся друг от друга по уровню сформированности цифровой грамотности.

Анализируя черты характерные для представителей цифрового поколения нельзя не отметить и те из них, которые хотя и не определяются как когнитивные процессы, но имеют значительное влияние на их протекание. Исследователи отмечают, что для цифровых аборигенов характерными чертами являются: сосредоточение на лично-значимых, но краткосрочных целях; широкий, но часто поверхностный кругозор; нестабильное эмоциональное состояние (лабильность); интровертность; колеблющаяся самооценка; потребность в самовыражении; склонность к прокрастинации; болезненная реакция на прямую критику. Сегодняшние школьники и студенты в качестве мотива к обучению на первое место ставят личный интерес и эмоциональное удовлетворение. Они нацелены на проявление креативности, но признаки креативности видят в основном во внешних атрибутах.

Таким образом, очевидно, что принимая во внимание обозначенные выше характеристики цифрового поколения, многие традиционные технологии обучения необходимо пересмотреть. Эта проблема особенно остро стоит в контексте подготовки будущих педагогов. Обобщая рекомендации, предлагаемые исследователями и практикующими педагогами в научных статьях, через призму собственного опыта обозначим направления преобразований образовательного процесса вуза, которые позволят обеспечить качественное обучение сегодняшних студентов – представителей цифрового поколения.

Во-первых, как это уже отмечалось ранее, сегодняшний учебный процесс не мыслим без использования цифровых технологий. Однако преподаватели должны помнить, что такие технологии не стоит использовать только потому, что «так надо». Использование гаджетов, мобильных приложений, образовательных платформ, систем управления обучением и т.п. должно быть целесообразным, тщательно продуманным, четко организованным и разумно дозированным. Преподаватели вуза на конкретных примерах должны продемонстрировать образцы грамотного и творческого использования возможностей сетевых ресурсов и смарт-инструментов, донести до сознания будущих учителей, что чрезмерное и непродуманное использование цифровых технологий не только не приведет к повышению качества обучения, но может и навредить. Технологии не должны вступать в противоречие с необходимыми традиционными фундаментальными дисциплинами, напротив, при освоении их студентами должны способствовать их актуализации, нацеливать на новые идеи. Кроме того, учитель должен быть готов работать и в ситуации отсутствия интернета и гаджетов, а также со школьниками уровень цифровой грамотности которых может сильно различаться.

Во-вторых, необходимо пересмотреть форматы представления учебного содержания и способы взаимодействия с ним обучающихся. Способ донесения информации до студентов важно выбирать в соответствии с особенностями их восприятия: структурировать учебный материал, разделяя его на отдельные смысловые сегменты, первичное освоение которых может быть обеспечено через использование вопросов и заданий, требующих умения без больших временных затрат ориентироваться в содержании информационного блока;

использовать при объяснении не только вербальные средства, но и визуальные (инфографику, схемы, видеоролики, картинки и т.п.); предлагать студентам в качестве дополнительных источников информации сетевые ресурсы, которые, отвечая требованиям научности, в то же время наиболее интересно транслируют содержание необходимое к освоению. Очевидно, что современные студенты практически перестали конспектировать содержание лекций, поэтому полезно обучить их фиксировать особенно значимые элементы учебного материала структурированной форме (например, в форме таймлайна или скейчноутинга). Такие способы «конспектирования» не только более интересны современным студентам, но и реализуются как аналитико-синтетическая деятельность.

Задания и задачи, которые будут выполнять студенты должны быть представлены краткими и четкими формулировками, значимыми целями, фиксированным дедлайном, который должен быть соблюден при любых обстоятельствах. Там, где это целесообразно полезно не ограничивать обучающихся рамками, определяющими порядок и методы достижения цели, поощряя их инициативу и творческий подход. При этом преподавателю необходимо добиваться того, чтобы студенты понимали, в каких случаях и почему результат выполнения задания должен быть представлен в строгом соответствии с требованиями, а в какой ситуации не только можно, но и нужно проявлять креативность. Кроме того, обучающимся должны быть известны и понятны критерии оценивания их учебной работы. Заметим также, что важно не увлекаться количеством заданий, чтобы не провоцировать поверхностное отношение к их выполнению.

Самостоятельная работа студентов с информационными ресурсами должна представлять собой полный цикл работы с информацией: осуществление поиска информации, используя эффективные стратегии работы в сети; анализ, сравнение, критическое осмысление информации, оценку ее объективности, актуальности, полезности для конкретной учебной ситуации; объединение, систематизацию и структурирование информационных блоков, полученных из различных источников; подготовка нового информационного продукта в соответствии с потребностями самого обучающегося и/или требования представленными в задании.

В соответствии с интересами цифрового поколения учебная деятельность может строиться на разумном сочетании очного и онлайн форматов, а также при активном использовании онлайн-хранилищ для обеспечения быстро доступа к учебным материалам. Везде, где это целесообразно необходимо использовать активные формы и виды учебной работы будущих учителей, поддерживающие их познавательную мотивацию: кейс-задания, индивидуальные и групповые мини-проекты, методические мастерские, имитационные игры и т.п. При этом, если в рамках учебного мероприятия используются дискуссионные формы деятельности студентов, то целесообразно отказаться от количественной оценки их активности, ориентируясь на рефлексивные практики. Вообще саморефлексия, самооценивание и взаимооценка должны стать непременным атрибутом обучения будущих педагогов.

В-третьих, важно развивать и личностные качества студентов, проявляя внимание к их потребностям и интересам; развивая адекватную самооценку заслуженно и искренне хвалить и тактично критиковать, одновременно поощряя их желание исправить допущенные ошибки и просчеты. Обеспечивая студентам возможность проявить самостоятельность и творчество при выполнении заданий, нужно быть готовым откликнуться на их просьбу о консультации, оказывать им своевременную эмоциональную поддержку. Обучение представителей цифрового поколения необходимо всемерно мотивировать не только с помощью специально подобранных средств и методов обучения, но и через выстраивания внутригрупповых взаимоотношений и взаимодействия с преподавателями на основе взаимоуважения.

В-четвертых, для эффективного выполнения своих трудовых функций и плодотворного взаимодействия с современным студенчеством, вузовским преподавателям кроме пред-

метных и педагогических знаний и умений необходимо владеть пониманием тех социально-психологических характеристик, свойственных представителям цифрового поколения, которые оказывают влияние на их обучение. Сегодня не приемлема ситуация «цифровой студент – нецифровой преподаватель». В этой связи преподавателям крайне важно освоить принципы и методы цифровой дидактики, овладеть технологией педагогического дизайна, всемерно повышать собственную цифровую грамотность и, более того, выступать инициаторами развития технологической инфраструктуры вузов. Осознанная необходимость выступать в роли посредника между цифровым и реальным миром, обеспечивать процесс обучения в соответствии с требованиями цифровой экономики с ориентацией на потребности и возможности обучающихся цифрового поколения, вступать в неизбежную конкуренцию с гаджетами и виртуальным миром за внимание студентов должна стать для вузовских преподавателей стимулом саморазвития.

Приведем примеры конкретных приемов, которые были апробированы авторами статьи в процессе обучения будущих учителей математики и информатики. Вначале опишем, как можно организовывать освоение студентами теоретического материала.

Заметим, что хорошо себя зарекомендовала стратегия «перевернутого обучения», которая выстраивается по такому алгоритму: самостоятельное знакомство обучающихся с теоретическим материалом, работа над его пониманием, фиксация внимания на наиболее значимых аспектах содержания – первичный опрос (тестирование) по наиболее важным элементам материала лекции – онлайн или офлайн занятие, целью которого является обсуждению тех аспектов теории, которые остались непонятыми студентами, и разбор основных типов задач (вопросов, заданий), при решении которых используется изучаемый материал – самостоятельная работа обучающихся по решению типовых задач, выполнению типовых заданий – контроль освоения темы. Желательно, чтобы студенты при необходимости могли обратиться к преподавателю за дополнительной консультацией. Данная стратегия, особенно в отношении фундаментальных математических дисциплин, требует от педагога тщательной подготовки: детального определения объема и содержания теоретического материала, предназначенного для самостоятельного изучения, его адаптации к возможностям студентов; продумывания вопросов для проведения первичного опроса; обязательного анализа его результатов четкого понимания того, что из предлагаемого материала осталось не понятым студентами и на что нужно в первую очередь обратить внимание на занятии. Опыт использования такого вида обучения позволил заметить, что теоретический материал обучающимся целесообразно предоставлять в двух форматах: тщательно структурированный текст лекции с применением инфографики и видео-лекция, предварительно записанная преподавателем. Опытным путем было выяснено, что отдельно каждый из двух форматов предпочитают примерно по 35-40 % студентов, остальные 20-30 % – обращаются и к тому и к другому формату. Также полезно использовать чат-боты, программы, предназначенные для ответов на особенно часто встречающиеся вопросы студентов.

Еще один способ организации освоения студентами теоретического материала – это клиповые (фазовые, дискретные лекции). Такой вид лекций был апробирован в формате дистанционного обучения во время пандемии [20], но успешно используется и проведении лекционных занятий в аудитории. Такая лекция состоит из отдельных клипов (фаз). Каждый клип длился не больше 10-12 минут: преподаватель с опорой на наглядную презентацию представляет законченный фрагмент теории, поле предлагает студентам вопросы для обсуждения и первичного закрепления материала. Работа над вопросами реализовывалась через их предъявление на слайде презентации или с использованием мобильных приложений (например, Kahoot, Mentimeter и др.). В связи с тем, что такой формат как раз и пригоден для восприятия индивида с клиповым мышлением, а вопрос мог быть обращен к любому из обучающихся и активность каждого в процессе обсуждения учитывались при подведении результатов текущего контроля – студенты реже отвлеклись во время прослушивания



лекции. При этом работа над вопросами заставляла обучающихся осмысливать и анализировать полученную информацию, рассуждать на ее основе, делать выводы, то есть обращаться к критическому мышлению.

Еще один прием, который успешно зарекомендовал себя – это использование фреймовой записи лекций. Особенно эффективен такой прием для цикла методических дисциплин. Прием состоит в том, что студенты не конспектируют все содержание лекции, а по мере ее прослушивания заполняют фрейм. Пример такого фрейма представлен на рисунке 2. Эффективность данного приема определяется тем, что: во-первых, зафиксировать учебный материал в таком формате невозможно без его анализа; во-вторых, такой способ конспектирования, позволяющий писать гораздо меньше (как правило, конспект занимает одну страницу), студентами воспринимается как более удобный и творческий; в-третьих, в определенной мере такой конспект является личным информационным продуктом обучающегося. Студенты, приобретая опыт такого конспектирования, начинают использовать подобные приемы и при самостоятельной работе с информационными ресурсами.

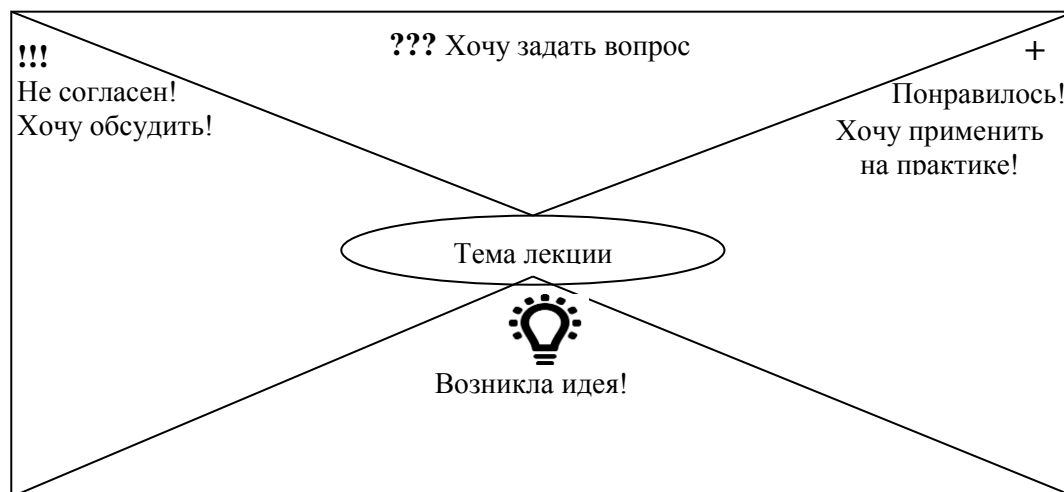


Рисунок 2. Пример фрейма для работы над содержанием лекции

Для формирования у обучающихся умений работать с сетевыми ресурсами, критически оценивать информацию использовался и следующий прием, который был опробован при изучении дисциплин, целью которых является повторение, обобщение и систематизация содержания курса школьной математики (элементарная алгебра, элементарная геометрия, практикум по решению школьных математических задач, методические основы решения школьных математических задач). Перед рассмотрением того или иного раздела преподаватель каждому из студентов дает ссылку на ресурс (ролик в ютубе, разработку представленную учителем, обучающий сайт и т.д.), на котором размещена информация по этому разделу. Перед студентом ставится задача: ознакомиться с содержанием информации; проанализировать ее; сравнить с соответствующим разделом школьного учебника или с материалом, предоставленным преподавателем; выявить в информации ресурса ошибки, неточности, неудачно подобранные примеры; определить все ли значимые элементы раздела рассмотрены. Представление итогов такой работы обучающихся может быть различным: письменное изложение анализа содержания интернет-источника, описание того, что необходимо исправить, чем дополнить материал; подготовка презентации по результатам анализа и выступление перед одноклассниками; использование выявленных ошибок и неточностей при подготовке мини-проекта «Почему не всегда стоит доверять интернет-источникам?». Для того, чтобы убедить обучающихся в необходимости критического

отношения к материалам сетевых ресурсов целесообразно регулярно использовать в обучении данный прием, при этом подбирая именно такие источники, в которых обязательно имеются ошибки или недочеты.

На практических занятиях по методическим дисциплинам наряду с освоением и применением при проектировании уроков интерактивных динамических сред «Живая математика» и «GeoGebra» студентами был встречен с интересом метод «Кейс от эксперта». Вначале занятия студентам демонстрировался ролик, в котором эксперт (учитель математики или информатики) представлял проблемную ситуацию, с которой он сталкивался в процессе своей профессиональной деятельности, описывал сопутствующий контекст и формулировал задачу: найти наилучший путь решения возникшей проблемы. Обучающиеся искали решение проблемы либо индивидуально, либо в малых группах и затем выносили свои предложения на общее обсуждение, в ходе которого и выбиралось лучшее решение, которое оформлялось любым выбранным студентами способом и отправлялось эксперту для оценки. Оценка при этом представляла собой не только выставленные баллы, но и разбор положительных и отрицательных аспектов, предложенного обучающимися решения. Студенты с интересом относились к подобной работе, поскольку понимали, что с похожими проблемами они также могут столкнуться в своей профессиональной деятельности.

Все описанные выше приемы и методы, с одной стороны, ориентированы на формы и способы учебной деятельности, более комфортные для сегодняшнего поколения студентов, с другой стороны, направлены на поддержание и развитие навыков работы с информацией, креативности, нацеленности на конкретный результат, который будет востребован в будущей профессии.

**Заключение.** Цифровизация порождает множество факторов, которые нельзя не учитывать, стремясь к качественному образованию, отвечающему требованиям современности. Ряд таких факторов связан с появлением и закреплением у современных школьников и студентов, представителей цифрового поколения отличительных черт, определяющих их личные приоритеты, познавательные мотивы и способности к обучению. Обобщив характеристики цифровых аборигенов, представленные в научной литературе и актуализировав идеи трансформации методов и форм их обучения, отметим следующее:

– знание преподавателями вузов особенностей когнитивных процессов сегодняшних студентов – будущих педагогов, объективно отличающихся от предыдущих поколений обучающихся, важно для научного подхода к определению направлений совершенствования их вузовского обучения;

– модернизация и развитие системной подготовки будущих учителей в ответ на вызовы цифровизации и появления нового типа обучающихся должны базироваться: на целесообразном, тщательно продуманном и разумно дозированном использовании smart-технологий; на обеспечении такого формата учебного содержания, форм и методов взаимодействия с ним обучающихся, которые, с одной стороны, ориентированы на потребности и познавательные возможности студентов, с другой стороны, формируют навыки эффективной работы с информацией, умение критически мыслить, ответственность, готовность к развитию личных и профессионально значимых качеств;

– формирование модели учителя нового типа с новыми возможностями и мышлением наряду с совершенствованием процесса обучения традиционным дисциплинам требует введения в учебные планы педагогических образовательных программ курсов, ориентированных на освоение методов и технологий цифровой дидактики и педагогического дизайна;

– вузовские преподаватели, стремясь к постоянному развитию, должны проявлять себя в качестве проводников между цифровым и реальным миром для сегодняшних студентов – будущих учителей, служить примером в реализации тех многочисленных функций, эффективность реализации которых отличает компетентного педагога. , обеспечивать процесс обучения в соответствии с требованиям цифровой экономики с ориентацией

на потребности и возможности обучающихся цифрового поколения, а также неизбежная конкуренция за внимание студентов с гаджетами и виртуальным миром должны стать для вузовских преподавателей стимулом саморазвития.

Список использованной литературы:

1. Cilliers E.J. Reflecting on Social Learning Tools to Enhance the Teaching-Learning Experience of Generation Z Learners // *Frontiers in Education*. – 2021– Vol. 5 Article 606533. <http://dx.doi.org/10.3389/feduc.2020.606533>
2. Dolot, A. The characteristics of Generation Z // *E-Mentor* – 2018. Vol. 74, – P. 44–50. <https://doi.org/10.15219/em74.1351>
3. Matani R., Natour Y. Z-Generation and Challenges of Education System in the XXI Century // *Journal of Education and Culture Studies*. – 2020. Vol. 4(4). – P. 54– 61. URL: <http://dx.doi.org/10.22158/jecs.v4n4p>
4. Воробьева М.В. Особенности и обучение I-поколения (поколения Z) // *Педагогическое образование и наука*. – 2019. № 5 – С. 108–112.
5. Барсукова Н.В. Обучение студентов поколения Z в условиях новой реальности // *Современный ученый*. – 2021. № 1. – С. 48–52.
6. Small G., Vorgan G. Meet your iBrain // *Scientific American Mind*. – 2008. Vol. 19(5). – P. 40–49.
7. Тамарская Н. В. Особенности подготовки преподавателей университета к обучению поколения Z // *Ярославский педагогический вестник*. – 2019. – № 5 (110). С. 51–57. <https://doi.org/10.24411/1813-145X-2019-10522>
8. Бухарбаева А.Р. Современные тенденции в обучении студентов-бакалавров по направлению «Реклама и связи с общественностью» в российских вузах // *Вестник УГНТУ. Наука, образование, экономика. Серия экономика*. – 2018. Т. 26, № 4. – С. 130–135.
9. Statcounter. Mobile and tablet internet usage exceeds desktop for the first time worldwide. Retrieved from. – 2016. <http://gs.statcounter.com/press/mobile-and-tablet-internet-usage-exceeds-desktop-for-first-time-worldwide>
10. Ли Ч. Поколение «Z» в современной системе образования: особенности и актуальные проблемы // *Современный ученый*. – 2022. № 1. – С. 190–193.
11. Carter, T. Preparing Generation Z for the Teaching Profession. *SRATE Journal* – 2018. Vol.27(1) – P. 1–8.
12. Семеновских Т.В. Феномен «клипового мышления» в образовательной вузовской среде. // *Интернет-журнал «Наукоедение»*. – 2014. № 5 (24). <http://naukovedenie.ru/PDF/105PVN514.pdf>
13. Danchenko I.O., Tyurina V.O. Considering the features of clip thinking in the process of professional formation competences and learning results of students in institutions of higher education // *The 1 International Science Conference on Multidisciplinary Research, January 19 – 21, 2021, Berlin, Germany*. 1113 p., P. 645–648. <https://doi.org/10.46299/ISG.2021.I.I>
14. Крайнов А. Л. Клиповое мышление в контексте образовательных практик: социально-философский анализ // *Известия Саратовского ун-та. Серия. Философия. Психология. Педагогика*. – 2019. Т. 19(3). – С. 262–266. <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2019-19-3-262-266>
15. Старицына О. А. Клиповое мышление vs образование. Кто виноват и что делать? // *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. – 2018. Т. 7(16), № 2 (23). – С. 270–274.
16. Шмигирилова И. Б., Колисниченко С. В., Григоренко О. В. Цифровые технологии в преподавании математики // *Актуальные вопросы образования*. – 2022. № 3. – С. 153–160.
17. Сардарова Ж.И., Жұмашева Н.С., Муссағалиева Г.Б. Педагогтардың цифрлық құзыреттілігі: бүгінгі жағдайы, проблемалары // *Абай атындағы ҚазҰПУ-нің ХАБАРШЫСЫ «Педагогика ғылымдары» сериясы*. – 2022. № 73(1). – Б. 157–157. <https://doi.org/10.51889/2022-1.1728-5496.16>
18. Саметова Ф.Т., Оналбаева А.Т., Омарханова А.К. Профессиональные компетенции цифрового педагога // *Вестник Академии педагогических наук Казахстана*. – No2. – 2021. – С. 80–90
19. Pates D., Sumner N. E-learning spaces and the digital university // *The International Journal of Information and Learning Technology*. 2016. Vol. 33(3). P. 159–171. <https://doi.org/10.1108/IJILT-10-2015-0028>
20. Preparing for Life in a Digital World. IEA International Computer and Information Literacy Study 2018. International Report. – Springer Nature Switzerland AG. 315 p.

21. Шмигирилова И.Б., Дарбаева Д.К., Рыбалко Н.А. Педагогический дизайн как средство повышения эффективности обучения в условиях цифровизации // Вестник КазНПУ имени Абая, серия «Педагогические науки». – 2022. № 74(2) – С. 46–53. <https://doi.org/10.51889/2022-2.1728-5496.05>.

#### References:

1. Cilliers E.J. Reflecting on Social Learning Tools to Enhance the Teaching-Learning Experience of Generation Z Learners // *Frontiers in Education*. – 2021– Vol. 5 Article 606533. <http://dx.doi.org/10.3389/educ.2020.606533>
2. Dolot, A. The characteristics of Generation Z // *E-Mentor* – 2018. Vol. 74, – P. 44–50. <https://doi.org/10.15219/em74.1351>
3. Matani R., Natour Y. Z-Generation and Challenges of Education System in the XXI Century // *Journal of Education and Culture Studies*. – 2020. Vol. 4(4). – P. 54– 61. URL: <http://dx.doi.org/10.22158/jecs.v4n4p>
4. Vorob'yeva M.V. Osobennosti i obucheniye I-pokoleniya (pokoleniya Z) // *Pedagogicheskoye obrazovaniye i nauka*. – 2019. № 5 – S. 108–112.
5. Barsukova N.V. Obucheniye studentov pokoleniya Z v usloviyakh novoy real'nosti // *Sovremennyy uchenyy*. – 2021. № 1. – S. 48–52.
6. Small G., Vorgan G. Meet your iBrain // *Scientific American Mind*. – 2008. Vol. 19(5). – P. 40–49.
7. Tamarskaya N. V. Osobennosti podgotovki prepodavateley universiteta k obucheniyu pokoleniya Z // *Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik*. – 2019. – № 5 (110). S. 51–57. <https://doi.org/10.24411/1813-145X-2019-10522>
8. Bukharbayeva A.R. Sovremennyye tendentsii v obuchenii studentov-bakalavrov po napravleniyu «Reklama i svyazi s obshchestvennost'yu» v rossiyskikh vuzakh // *Vestnik UGNTU. Nauka, obrazovaniye, ekonomika. Seriya ekonomika*. – 2018. T. 26, № 4. – С. 130–135.
9. Statcounter. Mobile and tablet internet usage exceeds desktop for the first time worldwide. Retrieved from. – 2016. <http://gs.statcounter.com/press/mobile-and-tablet-internet-usage-exceeds-desktop-for-first-time-worldwide>
10. Li CH. Pokoleniye «Z» v sovremennoy sisteme obrazovaniya: osobennosti i aktual'nyye problemy // *Sovremennyy uchenyy*. – 2022. № 1. – S. 190–193.
11. Carter, T. Preparing Generation Z for the Teaching Profession. *SRATE Journal* – 2018. Vol. 27(1) – P. 1–8.
12. Semenovskikh T.V. Fenomen «klipovogo myshleniya» v obrazovatel'noy vuzovskoy srede. // *Internet-zhurnal «Naukovedeniye»*. – 2014. №. 5 (24). <http://naukovedenie.ru/PDF/105PVN514.pdf>
13. Danchenko I.O., Tyurina V.O. Considering the features of clip thinking in the process of professional formation competences and learning results of students in institutions of higher education // *The 1 International Science Conference on Multidisciplinary Research, January 19 – 21, 2021, Berlin, Germany*. 1113 p., P. 645–648. <https://doi.org/10.46299/ISG.2021.1.1>
14. Kraynov A. L. Klipovoye myshleniye v kontekste obrazovatel'nykh praktik: sotsial'no-filosofskiy analiz // *Izvestiya Saratovskogo un-ta. Seriya. Filosofiya. Psikhologiya. Pedagogika* – 2019. T. 19(3). – S. 262–266. <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2019-19-3-262-266>
15. Staritsyna O. A. Klipovoye myshleniye vs obrazovaniye. Kto vinovat i chto delat'? // *Azimut nauchnykh issledovaniy : pedagogika i psikhologiya*. – 2018. T. 7(16), № 2 (23). – S. 270–274.
16. Shmigirilova I. B., Kolisnichenko S. V., Grigorenko O. V. Tsifrovyye tekhnologii v prepodavanii matematiki // *Aktual'nyye voprosy obrazovaniya*. – 2022. № 3. – S. 153–160.
17. Sardarova J.İ., Jumaşeva N.S., Mwsagalieva G.B. Pedagogtardıñ cıfırlıq quziretiligi: bügingi jaǵdayı, problemaları // *Vestnik KazNPU imeni Abaya, seriya «Pedagogicheskiye nauki»*. – 2022. № 73(1). – S. 157–157. <https://doi.org/10.51889/2022-1.1728-5496.16>
18. Sametova F.T., Onalbayeva A.T., Omarkanova A.K. Professional'nyye kompetentsii tsifrovogo pedagoga // *Vestnik Akademii pedagogicheskikh nauk Kazakhstana*. – No2. – 2021. – S. 80–90.
19. Pates D., Sumner N. E-learning spaces and the digital university // *The International Journal of Information and Learning Technology*. 2016. Vol. 33(3). P. 159–171. <https://doi.org/10.1108/IJILT-10-2015-0028>
20. Preparing for Life in a Digital World. IEA International Computer and Information Literacy Study 2018. International Report. – Springer Nature Switzerland AG. 315 p.
21. Shmigirilova I.B., Darbayeva D.K., Rybalko N.A. Pedagogicheskiy dizayn kak sredstvo povysheniya effektivnosti obucheniya v usloviyakh tsifrovizatsii // *Vestnik KazNPU imeni Abaya, seriya «Pedagogicheskiye nauki»*. – 2022. № 74(2) – S. 46–53.

Г.Е. Токмырзаева<sup>1\*</sup>, С.А. Фейзулдаева<sup>1</sup>, Южель Гелишли<sup>2</sup>

<sup>1</sup>І.Жансүгіров атындағы Жетісу университеті, Талдықорған қ., Қазақстан

<sup>2</sup>Гази университеті, Анкара қ., Түркия

## БОЛАШАҚ БАСТАУЫШ БІЛІМ ПЕДАГОГТЕРІНІҢ ФАСИЛИТАЦИЯЛЫҚ ҚҰЗЫРЕТТІЛІГІН ҚАЛЫПТАСТЫРУДЫҢ ДИАГНОСТИКАСЫ

### Аңдатпа

Мақалада болашақ бастауыш білім педагогтерінің фасилитациялық құзыреттілігін қалыптастырудағы негізгі ұғымдарға теориялық талдаулар жасалады. Фасилитация ұғымының психологиялық аспектілері сипатталады. Болашақ маманның өзін-өзі тануы, өзіндік тұжырымдамасы мен мінез-құлқын өзгерту үшін үлкен ресурстарды таба алуы маңызды болады. Ғалымдардың тұжырымдамаларындағы фасилитация, фасилитаторлық жұмыстар және педагог-фасилитатор қызметтері зерделенеді. «Фасилитация», «фасилитатор» ұғымдарына нақтылаулар жасалады. Фасилитация – анағұрлым жоғары сапалы және практиканың заманауи сұраныстарына сәйкес келетін барлық саладағы кәсіпқойларды оқытудың құралы. Фасилитатор – білім беру ісіне келгенде ішкі дүниесінің күрделілігі мен алуан түрлілігі, оның өзіне және басқа адамдарға деген қызығушылығы, өзі мен басқаларды оң көзқараспен қабылдауы педагог маманның кәсіби дамуына, білім сапасының артуына ықпалын тигізетін маман. Болашақ бастауыш білім педагогтерінің фасилитациялық құзыреттілігін қалыптастырудың әдіснамалық маңызын фасилитациялық тұғыр және жүйелік тұғырлар құрайтындығы айтылады. Диагностикалау жұмыстарында өзін-өзі дамыту бойынша іс-әрекеттегі білім алушылардың белсенділігін зерттеуге арналған С.С. Кункевичтің «Менің жеке дамуым» атты әдістемесі жүргізіледі. Әдістемені жүргізуде білім алушылардың жеке басының өзін-өзі дамыту іс-әрекетіндегі белсенділік дәрежесін анықтау жолға қойылды. Диагностикалаудың екінші кезеңінде респонденттерден сауалнама алынып, нәтижелері сандық, сапалық тұрғыдан талданады. Математикалық-статистикалық талдаулар жасалды. Эксперименттің нәтижесінде болашақ бастауыш білім педагогтерінің фасилитациялық құзыреттілігін қалыптастыруға арналған ғылыми-әдістемелік ұсыныстар берілді.

**Түйін сөздер:** фасилитация, фасилитаторлық жұмыстар, фасилитатор-педагог, фасилитациялық тұғыр, педагогикалық оптимизм.

Токмырзаева Г.Е.\*,<sup>1</sup> Фейзулдаева С.А.,<sup>1</sup> Южель Гелишли<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Жетісуского университета имени И. Жансугурова, г.Талдықорған, Казахстан

<sup>2</sup>Университет Гази,г. Анкара, Турция

## ДИАГНОСТИКА ФОРМИРОВАНИЯ ФАСИЛИТАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

### Аннотация

В статье сделан теоретический анализ основных понятий в формировании фасилитационной компетентности будущих педагогов начального образования. Описаны психологические аспекты понятия фасилитации. Будет важно, чтобы будущий специалист смог найти большие ресурсы для самопознания, изменения самооценки и поведения. Изучаются фасилитация, фасилитаторская работа и услуги педагога-фасилитатора в концепциях ученых. Уточняются понятия «фасилитация», «фасилитатор». Фасилитация – это инструмент обучения профессионалов во всех областях, который является более качествен-

ным и соответствует современным требованиям практики. Фасилитатор – это специалист, чья сложность и разнообразие внутреннего мира, когда речь идет об образовании, его интерес к себе и другим людям, позитивное отношение к себе и другим способствуют профессиональному развитию педагога, повышению качества образования. Отмечается, что методологическое значение формирования фасилитационной компетентности будущих педагогов начального образования составляют фасилитационные и системные подходы. В диагностических работах проводится методика С.С. Кункевича «Мое личное развитие», посвященная изучению активности обучающихся в деятельности по саморазвитию. В проведении методики налажено определение степени активности в деятельности личностного саморазвития обучающихся. На втором этапе диагностики опрашиваются респонденты, результаты анализируются количественно, качественно. Проведен математико-статистический анализ. В результате эксперимента были даны научно-методические рекомендации по формированию фасилитационной компетентности будущих педагогов начального образования.

**Ключевые слова:** фасилитация, фасилитаторская работа, фасилитатор-педагог, фасилитационный подход, педагогический оптимизм.

*Tokmyrzayeva G. \*,<sup>1</sup> Feizuldayeva S.,<sup>1</sup> Yücel Gelisli<sup>2</sup>*

*<sup>1</sup>Zhetysu university named after I. Zhansugurov. Taldykorgan, Kazakhstan*

*<sup>2</sup>Gazi University. Ankara, Turkey*

## **DIAGNOSTICS OF THE FORMATION OF THE FACILITATION COMPETENCE OF FUTURE PRIMARY EDUCATION TEACHERS**

### *Abstract*

The article makes a theoretical analysis of the basic concepts in the formation of the facilitation competence of future primary education teachers. The psychological aspects of the concept of facilitation are described. It will be important for the future specialist to be able to find great resources for self-knowledge, self-esteem and behavior changes. Facilitation, facilitation work and the services of a teacher-facilitator in the concepts of scientists are studied. The concepts of «facilitation» and «facilitator» are being clarified. Facilitation is a tool for training professionals in all fields, which is of higher quality and meets the modern requirements of practice. A facilitator is a specialist whose complexity and diversity of the inner world when it comes to education, his interest in himself and other people, a positive attitude towards himself and others contribute to the professional development of a teacher, improving the quality of education. It is noted that the methodological significance of the formation of the facilitation competence of future teachers of primary education consists of facilitation and system approaches. In the diagnostic works, S. S. Kunkevich's methodology «My personal development» is carried out, dedicated to the study of students' activity in self-development activities. In carrying out the methodology, the degree of activity in the activity of personal self-development of students has been established. At the second stage of diagnostics, respondents are interviewed, the results are analyzed quantitatively, qualitatively. A mathematical and statistical analysis was carried out. As a result of the experiment, scientific and methodological recommendations were given for the formation of the facilitation competence of future primary education teachers.

**Keywords:** facilitation, facilitation work, facilitator-teacher, facilitation approach, pedagogical optimism.

**Негізгі ережелер.** «Фасилитация» ұғымы алғашқы рет қарапайым және белгілі тапсырмаларды табысты орындауға қызықтыру деген мағынаны берсе, қазіргі уақытта педагогикалық мамандар топтық ортада адамның басым реакцияларын күшейту дегенді білдіреді.

*фасилитация* – бір уақытта топтық талқылауды тиімді ұйымдастыруға мүмкіндік беретін үдеріс, *идеялар тобы және инновациялық құралдардың жиынтығы* екендігі нақтылана түседі. Фасилитатор ұғымының мәні кәсібилік, кәсіби даярлық түсініктеріне синонимдес келеді, яғни кәсібилікті фасилитаторлық арқылы жүзеге асырсақ, кәсіби дамудың жоғары деңгей көрсеткіштерінің бірі фасилитатор бола алу, фасилитациялық жұмыстарды дұрыс ұйымдастыру т.б.

«*Фасилитация* – анағұрлым жоғары сапалы және практиканың заманауи сұраныстарына сәйкес келетін барлық саладағы кәсіпқойларды оқытудың құралы»; «*фасилитатор* – білім беру ісіне келгенде ішкі дүниесінің күрделілігі мен алуан түрлілігі, оның өзіне және басқа адамдарға деген қызығушылығы, өзі мен басқаларды оң көзқараспен қабылдауы педагог маманның кәсіби дамуына, білім сапасының артуына ықпалын тигізетін маман».

Болашақ бастауыш білім педагогтерінің фасилитациялық құзыреттілігін қалыптастырудың әдіснамалық негізін *фасилитациялық тұғыр және жүйелік тұғыр* құрайды. Фасилитациялық тұғыр оқу бағдарламасы бойынша болашақ педагогтың қажеттіліктерін, яғни *өзін еркін сезінуін, дүниетанымдық пікірін, ұстанымын, таңдауын* қанағаттандырады, оқу материалы және оны ұсыну, жүзеге асыру, рефлексия құру, оқытушының бағасын субъективті іс-әрекет ретінде қабылдауын қарастырады, ал жүйелік тұғыр болашақ бастауыш білім педагогтерінің фасилитациялық құзыреттілігін қалыптастыруға деген үдерістің жүзеге асырылуына қажетті логикалық тізбегін айқындайды, олар: педагогикалық үдеріс кезінде (фасилитация уақытында) *идеяның пайда болуы, өзгеріске түсуі, оның жаңаруы, түрлендірілуі* болады.

Болашақ бастауыш білім педагогтерінің фасилитациялық құзыреттілігін қалыптастырудың диагностикасы өзін-өзі дамыту бойынша іс-әрекеттегі білім алушылардың белсенділігін зерттеуге арналған «*Менің жеке дамуым*» *әдістемесі* (С.С. Кункевич) арқылы жүргізіледі.

**Кіріспе.** Қазақстан Республикасындағы білім берудің модернизациялануы, яғни педагогикалық білім берудің жаңа стандарттарының, білім беретін мектептердің жаңа түрлерінің пайда болуы, қабылдау сынақтарының жаңа формаларға көшуі, білім беру мазмұнының деңгейлік және жаңартылған модульдерге ауысуы, тәрбие мен оқытудың жаңа технологияларының әзірленуі мен кәсіби бәсекелестік бастауыш мектеп мұғалімінің білімі, білігі мен тұлғалық қасиеттеріне қойылатын талаптарға өзгеріс енгізді. Осыған байланысты еңбек нарығында бәсекеге қабілетті болашақ бастауыш сынып мұғалімдеріне, инновациялық білім беру технологияларын меңгерген жоғары білімді педагог мамандарға деген қажеттілік артып отыр.

Қазақстан Республикасының «Білім туралы» Заңының 1-бап, 9-1 тармағында: «...білім беру – имандылық, зияткерлік, мәдени, тәндік жағынан дамыту және кәсіби даярлықты қалыптастыру мақсаттарында жүзеге асырылатын тәрбиелеу мен оқытудың үзіліссіз процесі»; 3-бабы 8-тармағында: «...оқытудың, тәрбиенің және дамытудың бірлігі» деп атап көрсетіледі [1]. Заңдағы көрсетілген баптар ЖОО-да болашақ мамандарды дайындаудағы ұсынылатын білім беру бағдарламалары мен оқу жоспарларындағы кәсібиліктің, құзыреттіліктің қамтамасыз етілуін қадағалап, болашақ мамандардың кәсіби даярлануындағы құзыреттіліктердің қалыптасуына мүмкіндік береді.

Қазақстан Республикасының 2025 жылға дейінгі Ұлттық даму жоспарында: «инновациялық ойлаумен дамуға, табысқа, бәсекеге қабілеттілікке және жасампаздыққа бағдарланған креативті ұрпақты тәрбиелеу тұлғаның жаңа білімдерін, жобаларын қалыптастыру есебінен экономиканың бәсекеге қабілеттілігін әртараптандыру және арттыру үшін аса маңызды» деген тікелей басымдықтарды іске асыруды көздейді [2].

Ендеше жоғарыда көрсетілген әрі талданған нормативтік құжаттардың мақсат, міндеттерін шешу жолында қазіргі кезде маманды сапалы дайындау және болашақта кәсіби іріктеу үшін кәсіби маңызды сапалардың мазмұнын сипаттау және оларды өлшеу бағанасының көрсеткіштері арқылы айқындалған түрленуінің қолайлы шегін анықтау қажеттігі туындап отыр. Ал оның көрсеткіштерінің бірі болашақ педагогтердің өз шығармашылығын кәсіби

ортада жарыққа шығару. Бұл өз кезегінде болашақ мамандардың фасилитациялық құзыреттілігінің болуын міндеттейді.

Мемлекетіміз үшін білім, ғылымдағы субъективті идеяларды қамтамасыз етуде формальды және формальды емес білім беруді оқытудың нәтижелерін танудың озық жүйесінде, бақытты өмір сүруге қажетті дұрыс және тұрақты әдеттер сезімдерін, ізденушілік мәдениетін меңгеруде пайымын айқындайтын және көшбасшылығын қамтамасыз ететін студенттердің «моральдық компасында» кәсіби даярлау ісінде құзыреттіліктердің игерілуі бірінші дәрежелі басымдықтар ретінде қарастырылады.

Білімдік парадигмадан таным үдерісіне қатысушылардың белсенді әрекеттерін талап ететін әрекеттік парадигмаға көшу жолында білім парадигмасының философиялық, психологиялық негіздері бойынша педагогикалық қызметтің қалыптасуында фасилитациялық қызметтің басты шарты диалогтік білім яғни, субъект-субъект диадасындағы өзара байланысының формасы болады.

Субъектілердің өзара әрекеттестігіндегі басты фактор мұндағы қатысушы педагог мамандардың қызығушылықтары, қажеттіліктері, мақсаттарын түсіну бола алады. Адам санасындағы, әрекетіндегі демократиялық пен ізгіліктің көрінісі толеранттылық болса, ол өз кезегінде педагогтың кәсіби қызметіндегі белгілі әдіспен өзгеріске ұшырап, оның диалогтық бағдары мұғалімнің өмірлік көзқарасында, мінез-құлығында, кәсібіне, өзіне деген көзқарасында, әдістер мен инновациялық ресурс көздерін таңдауында көрініс тауып, болашақ бастауыш сынып мұғалімі өзін-өзі педагогикалық үдерістің фасилитаторына айналдыра алуы мүмкін.

Зерттеулерге сүйенсек, фасилитацияға дайындықты қамтитын кәсіби құзыреттіліктерді қалыптастыру ЖОО-да кәсіби білім беру кезеңінде басталатынына қарамастан, фасилитациялық үдерісті ұйымдастырудың практикалық дағдыларын дамыту жеткіліксіз болып табылады, фасилитацияға дайындықтың құрамдас бөліктерін құрайтын жеке психологиялық сипаттамалар толық қалыптаспаған. Бұл бүгінгі таңда мемлекет пен қоғам алға қойған кәсіби міндеттерін мұғалімнің тиімді жүзеге асыруы мақсатында ЖОО-да оқыту кезеңінде болашақ бастауыш сынып мұғалімдерінің кәсіби даярлық жүйесін жеңілдетуге дайындықтармен қалыптастыруды толықтыру қажеттігін көрсетеді.

Білім берудің барлық сатыларында қарастырылатын фасилитациялық жұмыстар бойынша К.Рождерс [3], Б.А. Әлмұхамбетов [4], Ж. Қараев [5], Б.А. Тұрғынбаева [6] және т.б. ғалымдар зерделеген.

Қазіргі таңда ЖОО-да болашақ педагогтерді даярлауда фасилитациялық құзыреттілікті зерттеу мәселесі әлі де болса нақтылауларды қажет етеді, болашақ бастауыш сынып мұғалімдерін дайындауда бұл құбылыстың теориялық негіздері және негізгі сипаттамалары толық анықталмаған, сондай-ақ ЖОО-да кәсіби білім беру кезеңінде дамытудың тиімді әдіс-төмесінің жасалмауының арасында қарама-қайшылықтар туындап, бүгінгі мақаламызда болашақ бастауыш білім педагогтерінің фасилитациялық құзыреттілігін қалыптастырудың құрылымдық-мазмұндық моделін дайындап ұсынуды жөн санаймыз. Сондықтан ең алдымен, фасилитациялық құзыреттілік, болашақ бастауыш білім педагогтерінің фасилитациялық құзыреттілігін қалыптастырудың мазмұны мен құрылымына талдаулар жүргізіп, оны модельдеу және бастапқы диагностикасын жүргізу жолға қойылады. Мақаламыздың алдағы бөлімдерінде ұсынылады.

**Материалдар мен зерттеу әдістері.** Болашақ бастауыш білім педагогтерінің фасилитациялық құзыреттілігін қалыптастыруды теориялық және эмпирикалық негіздеуде ассоциациялау, контент-талдау, жинақтау, салыстыру, жалпылау, диагностикалау т.б. әдістер жүзеге асады.

Болашақ мамандардың кәсіби даярлығында алдымен өздерінің тәрбиесі мен білімі, біліктілігі, адамгершілігі, жақсылыққа бейім болуы, ғылымды меңгеруі сынды кәсіби құзыреттілігінің қалыптасуына басымдық беру керектігін алға шығарамыз.



Бұл тұрғыда А.Маслоу (1908-1970) өз зерттеулерінде: «...Өзін-өзі өзектендіретін адамдардың тұлғалық ерекшеліктерін: тәуелсіз болу, креативтілік, дүниені философиялық қабылдау, қарым-қатынастағы демократиялық, өнімділік т.б.» деп бөліп сипаттайды. А.Маслоу «фасилитация» ұғымы турасында: «...өзін-өзі өзектендіретін адам қандай да бір іске кіріскен ...олар сол іске берілген, бұл олар үшін өте құнды – бұл олардың басты ұстанымы» деп түсіндіреді [7]. ЖОО-дағы студенттердің кәсіби даярлануы болашаққа үнемі даму мен өз мүмкіндігін тәжірибеде жүзеге асыруды көздейді. А.Маслоудың пікірі бойынша, өзін-өзі өзектендіру туа берілетін құбылыс, ол адамның табиғатына кіреді. Автордың пікірінен байқайтынымыз, фасилитация арқылы өзін-өзі дамыту жүзеге асады, яғни бұл адамның ядросын құрайды деуге болады.

ЖОО-да болашақ мамандардың кәсіби анықталуы көптеген сатылардан тұрады. Студенттердің кәсіби анықталу сатыларын әр психолог әр түрлі кезеңдерге бөледі. Мәселен, американдық психолог Д.Сюпер адамның кәсіби жолының кейбір өзіне тән сатыларын бөліп қарастырады. Оны ең бірінші болашақ маманның өзінің *ікемділігі мен қабілетін анықтау* және соған сәйкес мамандықты іздеуі қызықтырған [8].

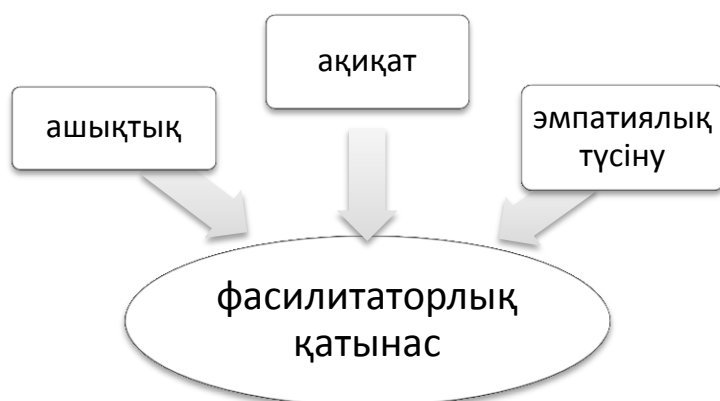
Осы орайда болашақ мамандардың кәсіби біліктілігін келесідей өлшемдер арқылы сипаттауға болады:

- ЖОО-да алған теориялық білімдерін тәжірибемен ұтымды үйлестіре білу білігі;
- өз мамандығы бойынша құбылысты шындықты жүйелі түрде қабылдап, одан анализ шығара білуі;
- білім алуда әдістемелік жұмыстарды фасилитаторлық тұрғыда ұйымдастыру;
- алған білімдерінен жүйелі әрекет жасай алуы;
- заманауи түсінігі арқылы технологияны жетік білуі;
- өз-өзіне есеп беруі, өз әрекетін рефлексиялай алуы және т.б.

Білім беру жүйесінің негізгі мәселелерінің бірі – ЖОО-дары студенттерінің кәсіби қалыптасуы. Болашақ мамандардың танымдық іс-әрекеттеріне, олардың жеке тұлғалық қасиеттерінің қалыптасуына дербес мақсатының болуы, білім мен іскерлікті игеруге деген талпынысы, өзінің болашақ қызметі туралы нақты ғылыми дәйекті ақпараттардың болуы және жоспарлы бағдарламалардың жүйелі болуы айтарлықтай ықпал етеді. Жоғарыда көрсетілген өлшемдердің барлығы дерлік фасилитаторлық жұмыстар негізінде толығып, студенттердің кәсіби даярлығы тереңдей түсуге мүмкіндігі жоғары.

К.Роджерстің тұжырымдамалары басым түрде фасилитациялық білімді зерттеуге арналған. Оның пікірінше: *«педагогикалық фасилитация – оқытудың өнімділігін арттыру, қарым-қатынастың ерекше стилі мен мұғалімнің жеке басының арқасында кәсіптік-педагогикалық процестің субъектілерінің дамуы»* деп көрсетіледі. К.Роджерс пен басқа гуманистік бағыттағы психологтардың оқыту мен тәрбиелеу саласындағы теориялық және практикалық әзірлемелерінде *белсенділік, тұлғалық, қарым-қатынас* т.б. қабілеттерге сай шығармашылығы жан-жақты зерттеледі.

К.Роджерстің зерттеулерінің ауқымы кеңдігі сол, білім берудің нақты реформасы мұғалімнің оның студенттермен тұлғааралық қарым-қатынасы процесінде жүзеге асырылатын белгілі бір жеке көзқарастарына негізделуі керек екендігін негізге ала отырып, ол фасилитатордың үш негізгі қатынасын анықтайды. Олардың *біріншісі «ақиқат», екіншісі «ашықтық»* терминдерімен сипатталған мұғалімнің өз ойлары мен тәжірибесіне ашықтығын, студенттермен тұлғааралық қарым-қатынаста оларды шын жүреппен тыңдай білуін білдіреді. Бұл көзқарас болашақ бастауыш білім педагогіне тән таза рөлдік мінез-құлыққа деген балама етінде қарастырылады [3, 576].



1-сурет. Фасилитатордың субъективті қатынасы (педагогикалық оптимизм)

«Эмпатикалық түсіну» терминімен сипатталатын үшінші жағдай педагогтің әрбір оқушының ішкі әлемі мен мінез-құлқын өзінің ішкі позициясымен, көзімен көруі. Осы үш қатынас болашақ бастауыш білім педагогінің «қабылдау», «сенім» сипаттары бойынша мұғалім-фасилитатордың екінші жағдайы мұғалімнің әрбір оқушының мүмкіндіктері мен қабілетіне деген ішкі сенімі (1-суретте ұсынылады). Бұл көзқарас көп жағдайда психологиялық-педагогикалық ғылымда әдетте педагогикалық оптимизм деп аталады.

ЖОО студенттерімен әрекеттесу кезінде фасилитатордың негізгі белгілерін шетел ғалымы К.Роджерс өз жұмысында анықтайды. Ол білім беру реформасы негізінен мұғалімнің оқушылармен тұлғааралық қарым-қатынас үдерісінде жүзеге асырылатын жеке көзқарастарының өзгеруіне негізделуі керек деп санайды. Фасилитатор-мұғалімге тән сипаттамалар:

– «ашықтық», мұғалімдер өз ойларына, сезімдеріне, қарым - қатынастарына, сондай-ақ оқушылармен тұлғааралық қарым-қатынаста өз ойлары мен тәжірибелерін ашық білдіру және тарату қабілеті;

– мұғалімнің әр оқушының мүмкіндіктері мен қабілеттеріне деген ішкі сенімін білдіретін «қабылдау» және «сенім»; көп жағдайда бұл көзқарас «педагогикалық оптимизм», «оқушының жағымды қасиеттеріне сүйену» деуге сәйкес келеді;

– «эмпатикалық түсіну», мұғалімнің оқушыны басқаруға деген көзқарасы, оның реакцияларын, іс-әрекеттерін оқушының өзі тұрғысынан бағалау арқылы көрінеді. Осылайша, білім беру парадигмасының өзгеруі мұғалімді фасилитатордың қасиеттерімен байытудың қажеті жоқ, баланы тыңдайтын және еститін, көретін, түсінетін, кешіретін және қабылдайтын адам. Ол үшін эмпатикалық және рефлексиялық қабілеттеріңізді өзектендіру, сондай-ақ бастауыш мектепте баланың еркін және шығармашылық өзін-өзі көрсетуі үшін жағдай жасау қажеттігі туындайды.

К.Роджерс педагог-фасилитатор өз оқушыларымен тіл табыса отырып, оқушылардың позициясына кіріп, әр нәрсеге балалардың көзімен қарай алатынын атап өтеді. Сондай-ақ, К.Роджерс осы көзқарастардың негізінде әрбір педагог-фасилитатор өзінің оқыту құралдарын әзірлейтінін алға шығарады [3, 169б].

Ынталандыру, оқытудың ынтымақтастық сипатын беру – білім берудің ең негізгі көрсеткіші. Белгілі бір тұлғаға яғни, оқушыға білім беруде дәлелденген формалар мен әдістерден басқа дамытатын технологияларды қолдану қарастырылған: интерактивті дәрістер, кәсіби жағдаяттарды модельдеу, іскерлік ойындар, ойын жаттығулары, тренингтер.

Осы ұйымдастыру формаларын жүзеге асыруда жетекші мұғалімге маңызды рөл жүктеледі. Оларды жүзеге асыру арқылы мұғалімге жаңа педагог-фасилитатор лауазымын қабылдау қажет болады. Фасилитация (ағылшын тілінен аударғанда жеңілдету, алға жыл-

жыту) термині психологияда басқа адамның немесе топтың қатысуына байланысты жеке адамның немесе топтың өнімділігін жеңілдету, оңтайландыру және арттыру үдерісі. Фасилитация фасилитатор арқылы кездейсоқ, бейсаналық түрде жүзеге асады.

Бұл ретте оқушы мен мұғалімнің арасында қарым-қатынас жоғары болса, білім сапасының белгілі бір жағдайда жоғарылайтынын ккруге болады. Әрбір адамның жеке қадір-қасиетіне қарамастан жасы, мәдени және интеллектуалдық даму деңгейі, еркіндік қабілетінің маңыздылығы мен өзектілігінде жатыр. Тұлғаның дамуын белсенді қалыптастыру үшін тұлғалық белсенділіктің көрінуіне ықпал ететін арнайы психологиялық атмосфераны құру, басқаша айтқанда, фасилитативтік әрекетті жүзеге асыру қажеттігі туындайды.

Е.Ф. Зеер, А.Б. Орлов және т.б. ресейлік зерттеушілер фасилитативтік педагогикалық өзара әрекеттестік, субъект-субъект диадасында екеуінің де тұлғалық өсуінің шеңберінде анықтауды айтады. Сонымен, педагогикалық фасилитация үдеріс ретінде жеңілдету және оқытудың, оқыту мен тәрбиелеудің өнімділігін күшейту, педагогикалық өзара әрекеттестік субъектілерінің қарым-қатынас стилі мен мұғалім мен оқушының тұлғалық қасиеттеріне байланысты дамуын негізге алады. Авторлардың нақтылауларында: «педагог-фасилитатор – өзінің ықпалымен оқушылардың бастамасының, дербестігінің көрінуіне әсер ететін, олардың психикалық даму процесіне ықпал ететін және тұлғааралық жағымды қарым-қатынасты қамтамасыз ететін мұғалім» деп түсіндіріледі [9].

Фасилитаторлық жұмыстарды ұйымдастырудағы психологиялық ерекшеліктер – бастауыш сынып оқушыларына жеңіл түрде білім берудің ең маңызды факторы. Мысалы, болашақ мұғалімнің тартымдылығын сипаттайтын бақылау бірліктерінің тобына «күлімсіреу, көңілді мимика», достық көріністе «қатаң – құрғақ көзқарас», «түсіну үшін жеткілікті сөйлеу қарқыны», «жылдам немесе тым баяу қарқын» т.б. мимикалардың мәнерлілігін тудыратын полярлық көрсеткіштер негізделеді.

Р.С. Димухамедов зерттеулері бойынша: «фасилитация – әкімшілдік басқаруға, оқытуға керісінше, құндылықтарды ашып көрсете алу. Ол мінез-құлықтағы икемділік, өзгере алушылық» деп беріледі. Р.С. Димухамедовтың нақтылауларымен келісе отырып, фасилитацияны адамның ойлауын дамытуды ынталандыру, мінез-құлқын түзеуге мүмкіндік деп түсінеміз. Бұл тұжырымдары фасилитаторлық жұмыстарды ұйымдастыруға байланысты психологиялық тұрғыдан біршама кеңейтуге көмек болар еді [10].

Фасилитатордың психологиялық ерекшеліктеріне білім беру ортасында тұрақсыздықты жеңуге ұмтылысы, оқушының қызығушылықтарын, жеке көзқарасты ынталандыру және дамыту мүмкіндіктеріне аса ден қоя білуі басты мәселе. Психологиядағы мұндай тәсілдің орталық гипотезасы – адам өзін-өзі тануы, өзіндік тұжырымдамасы мен мінез-құлқын өзгерту үшін үлкен ресурстарды таба алуы.

Талдаулардан көріп отырғанымыздай, ресурстарға қол жеткізу белгілі бір жеңілдетілген психологиялық атмосфераны құруға ықпал ететін бірнеше жағдайда мүмкін болады. Бұл шарттар: қарым-қатынаста конгруентті өзін-өзі көрсету, шынайылық, сөзсіз оң көзқарас пен басқаларды үкімсіз қабылдау, белсенді эмпатикалық тыңдау және түсіну. Болашақ бастауыш білім педагогі осы шарттарды негізге ала отырып, *траекториямен коммуникация құра алу, түсіну, тыңдау* арқылы болашақта оқушының білім алуын жеңілдетеді. Алайда бұл ретте фасилитацияның педагогикалық тұрғыдан талдануы қажеттігі туындайды.

Б.А.Тұрғынбаева болашақ мұғалімдердің шығармашылық әлеуетін дамытуда фасилитацияның маңызды екендігін тұжырымдай келе: «фасилитациялау әр адамды білім алудың барлық кезеңдерінде белсенді жағдайға қояды, білім алу үрдісін мәнді етеді. Осыған орай фасилитатор: білім алушының *ынтасын(мотивтерін) оятуды фасилитациялау*, яғни білім алу үдерісіне саналы ене алуына ықпал ету; *мақсатты анықтауды фасилитациялау* (соңғы нәтижені модельдеу), *ізденісті фасилитациялау* – білім алудың алгоритмделген, регламентке бағынышты, оқытудың рецептік әдістеріне негізделген танымдық жолынан, интерактивті, ұжымдық ойлау арқылы, дамуды ынталандыратын тұрғыда ұйымдастыруға

көшіру; әрекет ету әдісін фасилитациялау; рефлексияны фасилитациялауды жүзеге асырады» деп тұжырым жасайды [6, 192б]. Б.А. Тұрғынбаеваның зерттеулерінен мынандай қорытынды шығады, яғни болашақ бастауыш сынып мұғалімдері фасилитатор-педагогке тән шыдамдылық, төзімділік, эмпатия, ашықтық, энтузиазм, әдептілік, әртістік, ұйымдастырушылық қабілеттер, өзін-өзі жетілдірушілік қабілетті жатқызамыз.

Б.К.Оразова өзінің еңбектерінде бастауыш сынып оқушыларын *өзін-өзі тануда*, оқу мәселелерін топта жұмыс істеу кезінде және жеке шешуде білім берудің фасилитаторлық әдіс-тәсілдерді қолдану керектігін басшылыққа алады. Автор ұйымдастырушылық формалардың әртүрлілігі ғана шығармашылық әлеуеттің, танымдық мотивтердің өсуін қамтамасыз етеді, оқушыға танымдық іс-әрекеттің құрдастарымен өзара әрекеттесуді үйренуге көмектеседі [11]. Себебі, мұғалім мен оқушының арасындағы коммуникациядан білім сапасын арттыруға негіз болатыны белгілі. Осындай сапаларды қалыптастыру болашақ мамандарды дайындау жағдайларына негізделеді.

Мұғалімнің толеранттылығын көрсететін бақылау бірліктерінің ең негізгісі – оқушылардың жауабын шыдамдылықпен тындай алуы. Фасилитатор-мұғалім «жоғарыдан» позициясын ұстанбайды, керісінше оқушысын жігерлендіреді, көтермелейді, бүгінгі тілмен айтқанда, мотивация береді. Педагогикалық іс-әрекеттің маңызды компоненттерінің бірі оның мотивациясы екендігін бірден аңғаруға болады. Өйткені, педагогикалық іс-әрекетте де оқу іс-әрекетіндегі сияқты мотивациялық бағдарланулар ажыратылады. Олар ішкі түрткілер, мысалы өз іс-әрекетінің үдерісі мен нәтижесіне бағдарлану. Сонымен қатар, бала мен ересек адамның өзара әрекеттесуінің ерекше формасы ретінде педагогикалық іс-әрекетте үстемдік немесе билік түрткілері сияқты бағдарланулар арқылы ықпал жасайды.

Н.А.Аминов педагогикалық қабілеттерді зерттеушілердің бірі ретінде фасилитаторлықтың педагогикалық іс-әрекетке ерекше қатысы бар екенін атап көрсетеді. Оның пікірінше, *«педагогикалық фасилитация – өзара әрекеттесу субъектілерінің (мұғалім мен студенттер) өзара әсер етуінің екі жақты процесі»* деп ұсынылады. Бұл тұста бастауыш сынып оқушыларының іс-әрекетінде бақылау бірліктерінің топтарын құрайтын элементтерді де бөліп көрсетуге болады [12]. Ғалымның зерттеуі бойынша, *қызығушылықты білдіру, белсенділік, бастама, материалды игеру, ойлауды жеделдету, шығармашылық әлеуетті жүзеге асыру* сияқты сыртқы элементтер анықталды. Мысалы, белсенділік, бастамашылық көрсеткіштері: *«өз қалауы бойынша тақтаға шығу», «тапсырманы орындауға құштарлық», «үзіліс кезінде мұғалімге жақындауға ұмтылу»* және т.б. Оқушының фасилитатор-мұғалімге деген қызығушылығының сыртқы көрінісін мына көрсеткіштерден байқаймыз: *«мұғаліммен көз байланысы», «мұғалімнің сөзіне жауап ретінде мимиканың өзгеруі», «денесі мен басы мұғалімге тікелей бағытталуы»* және т.б.

Оқушылардың ойлау деңгейіне қатысты көрсеткіштер: *«мұғалімге қоятын сұрақтарды нақтылау», «кеңес сұрау, бағалау», «өз көзқарасын, пікірін білдіруге ұмтылу»* және т.б. Жоғарыда келтірілген оқушы көрсеткіштері оқушының сабақ уақытында өзін еркін сезіне алатындығын, яғни педагог-фасилитатордың тәрбиелік және тұлғааралық қарым-қатынасты конструктивті шеше алатындығының бірден-бір дәлелі. Педагог-фасилитатор тек өз пікірін дұрыс деп санамайды, басқалардың пікіріне де шын көңілмен қызығушылық танытады. Яғни, қарым-қатынастың әрбір субъектісі қайталанбас тұлға ретінде танылады. Педагог-фасилитатор ең белсенді оқушыларға ғана емес, барлық оқушыларға ілтипатпен қарайды, қарым-қатынас құралдарын, эмоционалдық күйлерді алмасуға мүмкіндік береді, кері байланыс пен өзара түсіністікті қамтамасыз етеді. Бастауыш білім беруде фасилитаторлық жұмыстарды ұйымдастырудың тиімді, әрі сапалы екендігін осы көрсеткіштерден байқауға болады.

А.К.Маркова: *«...мұғалімнің фасилитаторлық қасиетінің көрінісі оның кәсіби шеберлігінің көрсеткіші»* – деген көзқарасын білдіреді. Расымен де, мұғалім фасилитаторлық қабілетке ие болса, оқу үдерісін жеңілдете отырып, оқушы топтың білім деңгейімен қоса,

қарым-қатынас аспектілерін орната алады. Бастауыш сынып мұғаліміне қойылатын талаптар мен жауапкершілік орасан зор [13].

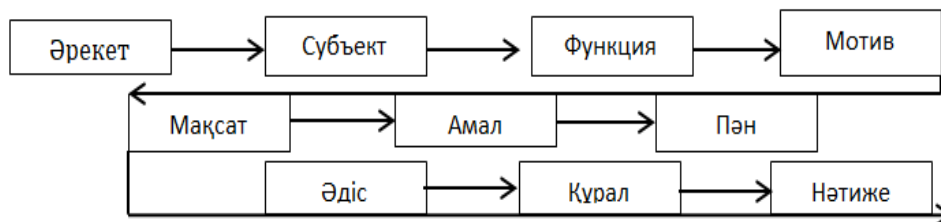
Scopus халықаралық ғылыми журналдарындағы зерттеулерге сүйенсек, F.Martin, Ch.Wang, A.Sadaf-тың еңбектерінде фасилитаторлықтың функцияларын төрт салада қарастырған. Атап айтқанда, *менеджерлік, әлеуметтік, педагогикалық және техникалық* салаларда бөліп талдайды.

Менеджерлік бойынша фасилитаторлықтың функциялары: фасилитатор өз саласы бойынша сұрақтарға уақтылы жауап беруші және апта сайынғы хабарландыруларды қамтамасыз етеді. Ал әлеуметтік бойынша көмектесу стратегияларын *орындаушы, пікірталас форумдарын ұйымдастырушы, бірнеше сұрақтар тұрғысынан байланыстырушы* қызметін атқарады. Келесі, педагогикалық фасилитаторлықтың тапсырмалар/жобалар бойынша оқытушылардың кері байланысы, түрлі жаңа әдістерді қолдану, оқытушының студенттің рефлексиясына жеке жауабының болуын көздесе, бұл ретте техникалық фасилитаторлықта ұйымдастыру жұмыстарын жүргізуде интерактивті визуалды бағдарламасы, тіпті фасилитатор медиа түрінде контенттер дайындайды (Мартин, Ванг және Садаф, 2018) [14].

Фасилитатордың маңызды функциясы – білім алушыға(мұғалім немесе педагог қызметкер) оның қызметінде қолдау көрсету: оқу ақпараты ағынында ілгері табысты жылжуына ықпал ету, түрлі ақпараттардың ауқымды көлемдерін меңгеруде көмектесу, туындаған мәселелердің шешімдерін жеңілдету, өзінің қабілеттерін, өзінің жеке қасиеттерін түсінуде, өз бетінше дамуына, өз бетінше жетілуіндегі қажеттіліктеріне қолдауды қамтамасыз ету. Дүниежүзілік білімділік қоғамдастығында осыған орай, болашақ педагогтердің бұл функциясын ерекше атап көрсететін – *facilitator – фасилитатор* деген атаумен жаңа термин пайда болды(білім алуына, тәжірибе алмасуына, шығармашылық жұмыстарын, ғылыми материалдарын жариялап көрсетуге ықпал етіп, жеңілдететін, көмектесетін тұлға).

А.Т. Тұралбаева өзінің зерттеулерінде: «фасилитациялау біліктілікті арттыру жүйесінің негізгі ұстанымдарының бірі» деген көзқарасты ұстанады. Автор: «біліктілікті арттыру жүйесінде жүргізілетін фасилитацияның мақсаты: *педагог қызметкерлердің білімін жетілдіру жағдайында топқа жасампаздықпен және нәтижелі жұмыс жасауға мүмкіндік беретін сенімді әдісті* іздеп табу. Басқа сөзбен айтқанда, бұл топтық жұмысты ұйымдастыруға бағытталған арнайы әрекеттер» деп түсіндіреді. Ғалымның пайымдауларымен келісе отырып, бастауыш білім беру жүйесінде педагогтерді фасилитаторлық жұмыстарды ұйымдастыруға кәсіби даярлау біліктілікті арттыра түседі. А.Т. Тұралбаева фасилитаторлық қызметтерге байланысты: «...нұсқаушы-тренер – бұл жүйеде жаңартылған немесе деңгейлік білім беру бағдарламасы бойынша сертификатталған маман. Жаңартылған білім мазмұны бойынша барлық инструкцияны түсіндіре алады. Ал, *жетекші-ұйымдастырушы* – бастауыш білім беру бойынша әдістемелік жұмыстарды ұйымдастырып, білім сапасына жауапты маман. *Идеялар генераторы* - жаңа идея тудыру және оны жүзеге асырушы, білім беру бағдарламаларын құрастырушы немесе өңдеуші. Білім беру үдерісінде қарапайым дүниені ойлау басқа да, идеяны жетілдіру басқа. Ендеше тың идея табу, сондай-ақ, идея генераторы болу үшін түрлі әдістерді өңдеп шығару жоғары кәсіби қабілеттілікті талап етеді. *Дәріскер* – білім қоры жоғары, кәсіби сөйлеу мәдениеті бар құзыретті маман. *Мұғалім-конструктивист* материалды баяндауға және дайын білімді беруге емес, жаңа білімді өз бетімен алу үшін білім беруші. *Фасилитатор* – ғылым мен практиканың арасындағы кәсіби мәні жоғары ақпаратты жарнамалаушы мотиватор, өзінің немесе өзге де педагогтердің шығармашылық жұмыстарын қандай да бір топтар арасында ұйымдастырушы» [15] деп көрсетеді.

Автордың пікірінен студенттерді кәсіби даярлауда фасилитаторлық қызметтің функционалдық құрылымы арқылы берілетін, кәсіби функцияларын орындау үшін өте қажетті деп саналатын теориялық және практикалық даялықтардың бірлігін фасилитация деп айтуға болады.



2-сурет. Фасилитацияның педагогикалық атрибуттары

Фасилитация саналы және мақсатты әрекеттерді реттеуді көздейді. Фасилитацияны педагогикалық қызмет ретінде қарастыруға атрибутивті талдау жүргізіп, оның келесі атрибуттарын бөліп көрсетуге және қарастыруға мүмкіндік берді: 1) әрекет; 2) субъект; 3) функция; 4) мотив; 5) мақсат; 6) амал; 7) пән; 8) әдіс; 9) құрал; 10) нәтиже. **Әрекет** – тұлғаның дамуының негізі, құралы және шарты. Білім берудің дәстүрлі білім моделінде адамның және оның психикасының сана, белсенділік, субъективтілік, көзқарас, фокус, мотивация сияқты атрибуттары талап етілмейді. **Субъект** – жеке тұлға (топ, ұжым), ол алдағы қызметтің себептері, мақсаттары мен тәсілдері туралы есеп береді және оны жүзеге асыруға дайындайды. **Функция** – субъектінің қызметіне оның ішкі ынталандыруы итермелейді де, қанағаттандыруға дайындықты көрсетеді. Бұл өз кезегінде мотивпен байланыста жүргізіледі, **мотив** – фасилитацияның ұйымдастырылуында өздігінен туындайтын білім күші. **Мақсат** – бұл іс-әрекеттер нәтижеге бағыттала отырып, керемет нәтижені көрсетуге жол деп айтамыз. **Амал** – семантикалық және функционалды мақсатқа ие болады: ол субъектінің санасында іс-әрекет үдерісінің жеткілікті дәрежеде көрінуін қамтамасыз етуге арналған. **Пән (тақырып)** – білім алушы бір уақытта оқу пәні ретінде де әрекет етеді. «Субъект, тағы да субъект және нәтиже» үштік ұғыммен бірге қызмет санатының мазмұнын ашады. Өз кезегінде «үдеріс» ұғымының мазмұны екі атрибут арқылы ашылады – «**әдіс**» және «**құрал**». **Нәтиже** – біріншіден, білім беру өнімі, екіншіден, өмір сүруде субъектілерде туындайтын қатынастар. Жалпы алғанда, фасилитацияның атрибуттық талдауы, оның атрибуттарын анықтауға және өзара сәйкестендіруге мүмкіндік берді, бұл қызмет әдіскер, оқытушы және ересектерге білім беру жүйесінде оқитын негізгі ұғымдар болуы мүмкін екені анықталды [16].

Болашақ бастауыш білім педагогтерінің фасилитациялық құзыреттілігін қалыптастырудағы психологиялық және педагогикалық талдаулар бойынша контент-талдау әдісі орындалды (1-кестеде берілді).

Кесте 1 – «Фасилитация», «фасилитатор» ұғымдарының контент-талдауы

Зерттеуші ғалымдардың аты-жөні	Негізгі ұғымдарға берген анықтамалары	Комментарийлер
А.Маслоу	«...Өзін-өзі өзектендіретін адамдардың тұлғалық ерекшеліктерін: тәуелсіз болу, креативтілік, дүниені философиялық қабылдау, қарым-қатынастағы демократиялық, өнімділік т.б.»;	<i>Тәуелсіз болу</i>
К.Роджерс	«Педагогикалық фасилитация – оқытудың өнімділігін арттыру, қарым-қатынастың ерекше стилі мен мұғалімнің жеке басының арқасында кәсіптік-педагогикалық процестің субъектілерінің дамуы»;	<i>Қарым-қатынас стилі</i>
Е.Ф. Зеер	«Педагог-фасилитатор – өзінің ықпалымен	<i>Жағымды мұғалім</i>

А.Б. Орлов	оқушылардың бастамасының, дербестігінің көрінуіне әсер ететін, олардың психикалық даму процесіне ықпал ететін және тұлғааралық жағымды қарым-қатынасты қамтамасыз ететін мұғалім»;	
Р.С. Димухамедов	«фасилитация – әкімшілік басқаруға, оқытуға керісінше, құндылықтарды ашып көрсете алу. Ол мінез-құлықтағы икемділік, өзгере алушылық»;	Мінез-құлықтағы өзгерушілік
Б.А. Тұрғынбаева	«фасилитациялау әр адамды білім арудың барлық кезеңдерінде белсенді жағдайға қояды, білім алу үрдісін мәнді етеді, олар: ынтасын(мотивтерін) ояуды фасилитациялау, яғни білім алу үдерісіне саналы ене алуына ықпал ету; мақсатты анықтауды фасилитациялау (соңғы нәтижені модельдеу), ізденісті фасилитациялау – білім арудың алгоритмделген; әрекет ету әдісін фасилитациялау; рефлексияны фасилитациялауды жүзеге асырады»;	Белсенді шығармашылық әрекет
Н.А. Аминов	«педагогикалық фасилитация – өзара әрекеттесу субъектілерінің (мұғалім мен студенттер) өзара әсер етуінің екі жақты процесі»;	Әрекеттесу үдерісі
А.Т. Тұралбаева	«фасилитатор – ғылым мен практиканың арасындағы кәсіби мәні жоғары ақпаратты жарнамалаушы мотиватор, өзінің немесе өзге де педагогтердің шығармашылық жұмыстарын қандай да бір топтар арасында ұйымдастырушы»;	Мотиватор, ұйымдастырушы
А.К.Маркова	«..мұғалімнің фасилитаторлық қасиетінің көрінісі оның кәсіби шеберлігінің көрсеткіші»;	Кәсіби шеберлігінің көрсеткіші
Г.С. Саволайнен	«фасилитация – оқушыға, оқушылар тобына эмоционалды қолайлы атмосфера құру, оқушылардың өз қабілеттеріне деген сенімділігін арттыру, олардың өзіндік өнімді қызметке деген қажеттілігін ынталандыру және қолдау мақсатында оң әсер ету қабілеті».	Ынталандыру қабілеті

Осы орайда талдаулардан байқағанымыздай, К.Р. Роджерстің тұлғалық орталықтандырылған тәсілінің тұжырымдамасына сүйене отырып, К.А. Морнов өзінің көзқарасын (ұстанымын) дәлелдейді, оған сәйкес маман-педагогтың *кәсіби-педагогикалық құзыреттілігі жеке-кәсіби құзыреттіліктің* бөлігі бола отырып, *фасилитация (фасилитация) саласындағы міндеті, яғни фасилитациялық құзыреттілік* болып табылатыны айтылады [3, 1026].

Әдебиеттермен жүргізілген талдаулардың негізінде біз фасилитаторлықты меңгеру үшін эмпатия, рефлексия, көшбасшылық пен коммуникативтілік секілді қасиеттердің дамуындағы жеткілікті деңгей алғышарты болады деген қорытындыға келдік. Бірақ одан өзге, фасилитатор болу үшін болашақ маманға осы феномен туралы ғылыми, жүйелі білімдер қажет. Сол себепті біз, фасилитациялық тұғырды негізге аламыз.

**Фасилитациялық тұғырдың** қызметін қысқаша қарастырып өтейік:

– білім алушыны қандай болса да, кім болса да қабылдау және оның қалауындағы қызметті түсінуіне септігін тигізу;

– оқу бағдарламасы болашақ педагогтың қажеттіліктерін (*өзін еркін сезінуін, дүниетанымдық пікірін, ұстанымын, таңдауын*) қанағаттандыратын болуы керек;

– *оқу материалы және оны ұсыну* сипаты болашақ маманның алдыңғы алған біліміне сай жеке тәжірибесін қамтамасыз ету қажет;

– бакалаврды *белсенді түрде жеңілдету(стимулдау)* немесе өзін-өзі бағалай алатын, дамыта алатын, көрсете алатын деңгейде мүмкіндік беру;

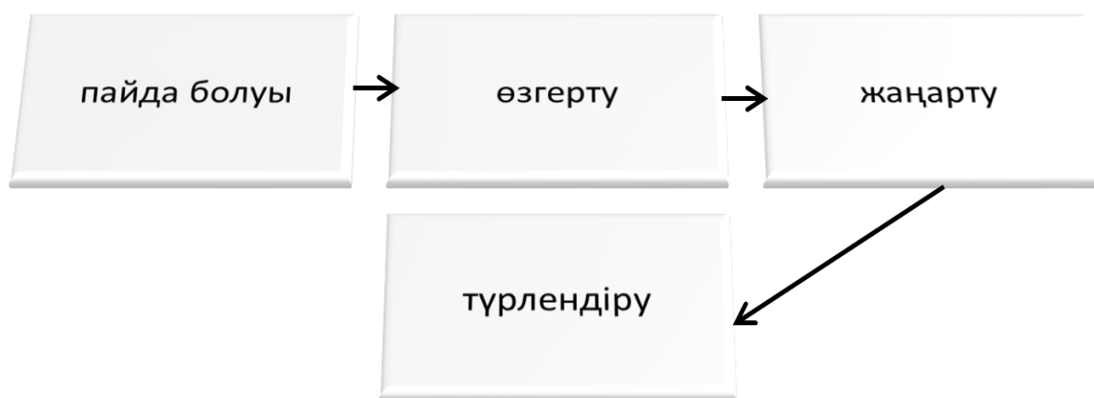
– оның жеке тұлғалық қасиеттерінің құқығын қорғауды қамтамасыз ету, топтағы әр студент білім беру процесі кезінде жасы мен педагогикалық, өмірдік тәжірибесіне қарамас-тан өз пікірін білдіруіне, тақырыпты талқыға салуына қарсылық білдірмеу;

– білім беру жүйесі оны жүзеге асыру, рефлексия құру, оқытушының бағасын субъективті іс-әрекет ретінде қабылдау керек.

ЖОО-да педагогикалық үдерісін оның «жасушасы» арқылы сипаттау жүйенің жұмыс істеп тұрғанын тексеруге мүмкіндік береді. Фасилитация контекстіндегі оқу үдерісі бұл білім алу мен білім берудің арасындағы байланысты құру жүйесі болып табылады, ол болашақ маманның тұлға ретінде дамуын қамтамасыз етуге атсалысады.

Ендеше осы ретте жүйелік тұғырдың маңызы жоғары болмақ. Жүйелік тұғыр танымдық әрекеттегі ең әмбебап құрал. Олай болатын себебі, болашақ бастауыш білім педагогтерінің фасилитациялық құзыреттілігін қалыптастыру ісі жүйе ретінде қарастырылады. Жүйе – біртұтас бүтіндік құрайтын өзара байланысты бөлшектердің ретке келтірілген жиынтығы мен олардың арасындағы қатынасы. «Жүйе» ұғымының грек тілінен аудармасы «ретпен құрастыру» деп түсіндіріледі, зерттеудің тұтастығын көрсетіп тұрғанымен, терең талдау барысында бөліктерден тұратындығы анықталады [17].

Жүйелік тұғыр бойынша болашақ бастауыш білім педагогтерінің фасилитациялық құзыреттілігін қалыптастыруға деген үдерістің жүзеге асырылуы керек логикалық тізбегін айқындаймыз. Олар: педагогикалық үдеріс кезінде (фасилитация уақытында) идеяның пайда болуы, өзгеріске түсуі, оның жаңаруы, түрлендірілуі (3-суретте сипатталады).



3-сурет. Фасилитациялық жұмысты ұйымдастыру логикасы

Бұл тізбекте болашақ бастауыш білім педагогтерінің фасилитациялық құзыреттілігін қалыптастыру логикасының сызбасы көрсетілген. Болашақ мұғалімнің фасилитациялық стилінің қалыптасу кезеңдерін жүзеге асыру үшін оның танымдық және кәсіби қызметін фасилитациялық әдістермен байытуға мүмкіндік беретін арнайы педагогикалық қолдау қажет. Фасилитациялық бағдарланған педагогикалық қамтамасыз етуді ұйымдастыруды біз стратегиялық, шығармашылық сипаттағы, бағдарланған педагогикалық қызмет ретінде қарастырамыз және болашақ мұғалімнің фасилитаторлық әдістің мәні мен маңыздылығын түсінуі, педагогикалық қызметтің фасилитаторлық әдістерін игеруі, педагогикалық құндылықтар негізінде фасилитаторлық стильдің шығармашылық өзін-өзі түрлендіруге ұмтылуына қол жеткіземіз. Педагогикалық қызмет барлық кезеңдерде болашақ бастауыш білім педагогтерінің фасилитациялық стилін қалыптастырудың субъективті үдерісін сүйемелдейді. Сондықтан да келесі бөлімде болашақ бастауыш білім педагогтерінің фасилитациялық құзыреттілігін қалыптастырудың диагностикасын ұйымдастыру жолға қойылды.



Біз, *фасилитация* – анағұрлым жоғары сапалы және практиканың заманауи сұраныстарына сәйкес келетін барлық саладағы кәсіпқойларды оқытудың құралы деп анықтама береміз. Бастауыш сынып оқушылары субъектілігінің іске асырылмауы оның бірінші сыныптан бастап, оқуға қызығушылықтың жоғалтуына, ал келешекте өзінің тұтас білімділік әрекетіндегі мәнінің доғалуына, оқу әрекетіне жалпы теріс қатынастың туындауына жетелейді. Осы қарым-қатынастардың өзара шарттасуы болашақ бастауыш білім педагог субъектілігінің ерекшелігін құрайды.

Қорыта келгенде, «*фасилитатор – білім беру ісіне келгенде ішкі дүниесінің күрделілігі мен алуан түрлілігі, оның өзіне және басқа адамдарға деген қызығушылығы, өзі мен басқаларды оң көзқараспен қабылдауы педагог маманның кәсіби дамуына, білім сапасының артуына ықпалын тигізетін маман*» деп нақтылау жасаймыз. Іс жүзінде білім алушы онда туындаған сұрақтар санына сай келетін мөлшерінде ғана меңгереді, яғни оның оқу үдерісінде белсенділігіне қарай атқарылатын жұмыстар тыс қалып қоюы ықтимал. Сондықтан фасилитациясыз жүргізілетін жұмыстардың материалдық, эмоционалдық және қисынды құрылым тұрғысынан баяндалуы ешқандай да оң нәтижеге жеткізбейді деп санаймыз. Фасилитация ұстанымы арқылы білім алушылармен жұмыс жүргізуде олардың саналы түрде материалды меңгертіні анық деп тұжырымдауға болады.

**Зерттеу нәтижелері.** Білім беру саласындағы теориялық және практикалық әдістемелерде К.Роджерстің және де басқа гуманистік бағыттағы психологтардың тәжірибесі осындай орталықтандыруды педагог-фасилитатордың қызметі, оның шығармашылық ерекшеліктерін жан-жақты зерттеп, оның қалыптасу жолдары мен тәсілдерін ойлап шығарады.

К.Роджерс және басқа да психологтардың жүргізген зерттеулері фасилитаторлардың өмірі мен кәсібіндегі өзін-өзі белсендіру тенденциясының көріністерін беру маңызды екенін көрсетті. Сол зерттеулердің нәтижесінде К.Роджерс ұйымдық мәселелерді, педагог-фасилитатордың ішкі сезімдерін және тәжірибелерін сипаттауға және талдауға әрекет жасады. Мұғалімнің фасилитациясындағы даму мәселелерінің шешімі осындай бірнеше аспектілерді қажетті етіп қарастырады:

– *кәсіби-педагогтық қызметтегі фасилитацияны дамытудың теориялық негіздеулерінің қажеттілігі;*

– *кәсіби педагог маман болып қалыптасудың барысындағы тұлғалық-бағдарлы технологияларды анықтау;*

– *түрлі тренингтер, қарым-қатынас және өзін-өзі тану арқылы педагогтардың фасилитациясындағы әрекеттерді негіздеу.*

Болашақ мамандардың іскерлігін, дағдысын жетілдіру арқылы оқу үдерісіне жаңа эксперименттік бағдарламаларды әзірлеу және енгізу білім берудің ең заманауи техникалық оқу құралдары болып саналатыны күмәнсіз. Сондықтан болашақ бастауыш білім педагогтерінің фасилитациялық құзыреттілігін қалыптастыруды диагностикалау негізінде І.Жансүгіров атындағы Жетісу университетінде эксперименттік алаң құрылып өз жұмысын бастады.

*Эксперимент жүргізудің мақсаты:* жоғары оқу орнында білім беруде болашақ бастауыш білім педагогтерінің фасилитациялық құзыреттілігін қалыптастырудың бастапқы деңгейін анықтау болып табылады. Тәжірибелік жұмыс І.Жансүгіров атындағы Жетісу университетінің 6В010200 – «Бастауыш оқытудың педагогикасы мен әдістемесі» мамандықтары бойынша студенттердің қатысуымен жүргізілді. Экспериментке 117 студент қатысып, 58 студент – бақылау тобында, 59 студент – тәжірибелік топта болды.

Тәжірибелік жұмыс төмендегі ретпен жүзеге асырылды:

– тәжірибелік жұмыстың мақсаты мен міндеттерін айқындау;

– диагностикалық әдістемелер таңдау және жүргізу;

– тәжірибелік жұмыстың нәтижелерін математикалық-статистикалық әдістері арқылы өңдеу, сипаттау.

Зерттеу жұмысымыздың айқындаушы эксперименті барысында болашақ бастауыш білім педагогтерінің фасилитациялық құзыреттілігін қалыптастырудың деңгейін анықтау үшін әдістемелер кешені қолданылды. Атап айтсақ:

– білім алушылардың фасилитаторлық категориялар туралы түсінігінің деңгейін анықтауға арналған сауалнама;

– мамандық таңдаудың негізгі мотивтерін анықтау мақсатында білім алушыларға арналып жасалған өзін-өзі дамыту бойынша іс-әрекеттегі білім алушылардың белсенділігін зерттеуге арналған «Менің жеке дамуым» әдістемесі (С. С. Кункевич).

Сыналушыға мамандық туралы 12 пікірден тұратын сұрақ-жауап ұсынылады. *Өзін-өзі дамыту бойынша іс-әрекеттегі білім алушылардың белсенділігін зерттеуге арналған «Менің жеке дамуым» әдістемесі (С. С. Кункевич).*

**Мақсаты:** білім алушылардың жеке басының өзін-өзі дамыту іс-әрекетіндегі белсенділік дәрежесін анықтау

**Өткізу барысы.** Әр студент мәлідемелерді тыңдауға (оқуға) және сұраққа өз бетінше жауап беруге шақырылады: «ол қаншалықты жиі жасайды?» Ол үшін студент әр тұжырымның немесе оның нөмірінің алдына сан жазуы керек, бұл оның көзқарасына сәйкес келетін жауапты білдіреді [18].

Сандар келесі жауаптарды білдіреді:

3-үнемі;

2-жиі;

1-сирек;

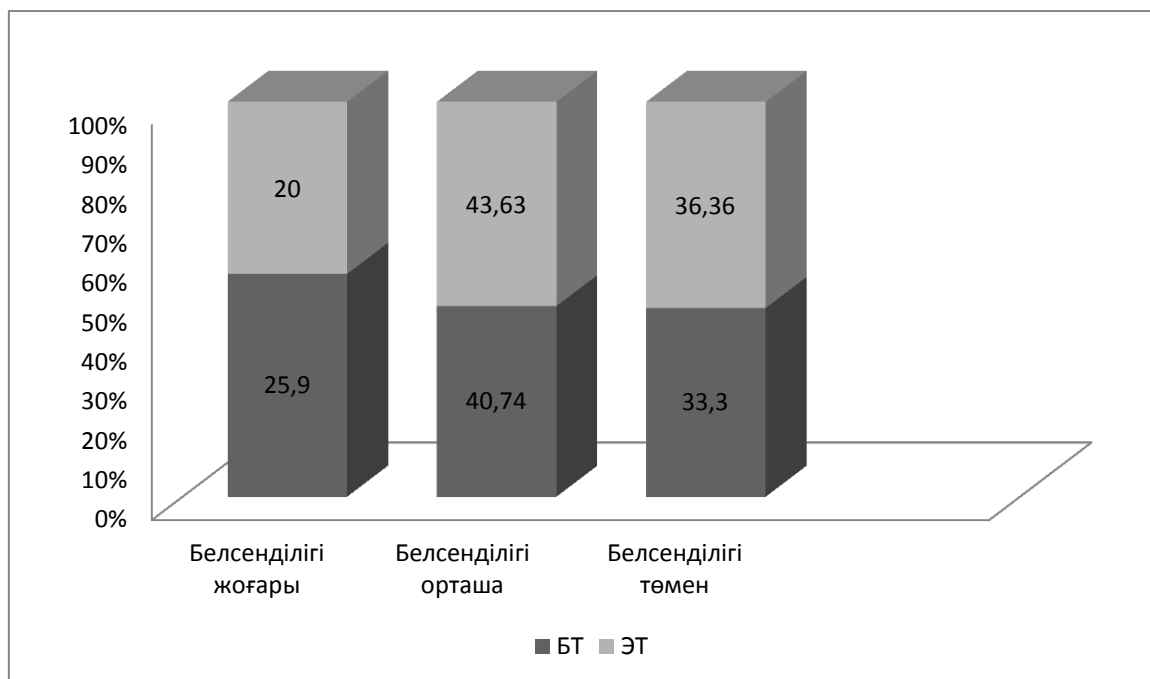
0-ешқашан.

**Нәтижелерді талдау.** Экспериментке 117 респондент қатысып, болашақ бастауыш білім педагогтерінің фасилитациялық құзыреттілігін қалыптастыруды зерттеуде мамандық таңдаудың негізгі мотивтерін анықтау мақсатында білім алушыларға арналып жасалған С.С. Кункевичтің әдістемесін қолдандық. Әдістеме нақты сыналушының мамандық таңдаудағы қандай да бір мотивтерінің рөлін анықтауға мүмкіндік береді. Осылайша, білім алушылардың ішкі жан дүниесін түсінетін және оларды қалай бар, солай қабылдай алатын ұстаз өзінің ішкі сезімдеріне сайып келгенде, мейірімділік таныта алып, олардың мазмұнды оқуына және жалпы тұлғалық дамуына жағдай жасау үшін қажетті әдіс-тәсілді пайдаланады. Егер керісінше, боалшақ педагог өз шәкірттерінің ішкі әлемін, сезімдерін түсінбесе, оларды қабылдай алмаса, оқушыларға құрметсіздік танытып, салқындық танытса, педагогтың өзінің де жеке басына кері әсерін тигізетін болады.

*Кесте 2 - Өзін-өзі дамыту бойынша іс-әрекеттегі білім алушылардың белсенділігін зерттеуге арналған «Менің жеке дамуым» әдістемесіндегі (С. С. Кункевич) анықтау экспериментінің нәтижелері*

Белсенділік көрсеткіштері	А 2,2 балдан көп		А 2,2 балдан аз, А 1,5 балдан көп		А 1,5 балдан аз	
	п	%	п	%	п	%
Жауаптар саны	Белсенділігі жоғары (фасилитаторлыққа дайын)		Белсенділігі орташа (фасилитаторлық жұмыстарды атқаруға дайын емес)		Белсенділігі төмен (фасилитаторлық жұмыстарды атқаруға дайын емес)	
БТ-58	15	25,8	24	41,3	19	32,7
ЭТ-59	12	20,3	25	43,1	22	37,9
Барлығы-117 /199,9%	27	46,1	49	41,8	41	35
Орташа мәні	12,5		23		19	

Алынған нәтижелерді өңдеу. Студенттің өзін-өзі дамыту іс-әрекетіндегі белсенділігінің көрсеткіші (а) оның жауаптары балдарының қосындысын жауаптар санына бөлуден алынған жеке көрсеткіш болып табылады. Егер А 2,2 балдан көп болса, онда белсенділіктің жоғары дәрежесінде фасилитаторлыққа дайын деп айтуға болады; егер А 1,5 балдан көп болса, бірақ 2,2 балдан аз немесе 1,5 балдан аз болса, бұл сәйкесінше студенттің өзін-өзі дамыту жұмысындағы белсенділігінің орташа немесе төмен деңгейін көрсетеді, бұл өз кезегінде әлі фасилитаторлық жұмыстарды атқаруға дайын емес деген жауапты білдіреді.



4-сурет. Өзін-өзі дамыту бойынша іс-әрекеттегі білім алушылардың белсенділігін зерттеуге арналған «Менің жеке дамуым» әдістемесіндегі (С.С. Кункевич) анықтау экспериментінің нәтижелері

С.С. Кункевичтің әдістемесі бойынша анықтау экспериментінің нәтижелері А 2,2 ден жоғары, яғни белсенділігі жоғары фасилитаторлыққа дайын БТ-да 15 студент, ол 25,8 %-ды құрайды, ал ЭТ-да 12 студент, бұл дегеніміз 20,3 %-дық көрсеткіште болады. Екінші көрсеткіш А 2,2 балдан аз, А 1,5 балдан көп, белсенділігі орташа (фасилитаторлық жұмыстарды атқаруға дайын емес) БТ-да 24 адам жауап санымен белгілі болды, ал ЭТ-да 25 студент, яғни 41,3 %-ды беріп отыр. А 1,5 балдан аз, белсенділігі төмен (фасилитаторлық жұмыстарды атқаруға дайын емес) көрсеткішіндегі жауаптардан белгілі болғаны БТ-да -19, 32,7 %-ды, ал ЭТ-да 22 студент 37,9 %-ды көрсетеді. Диагностикалық әдістеменің орташа мәні: фасилитаторлыққа дайын – 12,5, фасилитаторлыққа дайын емес – 23 және 19 орташа мәнді көрсетті.

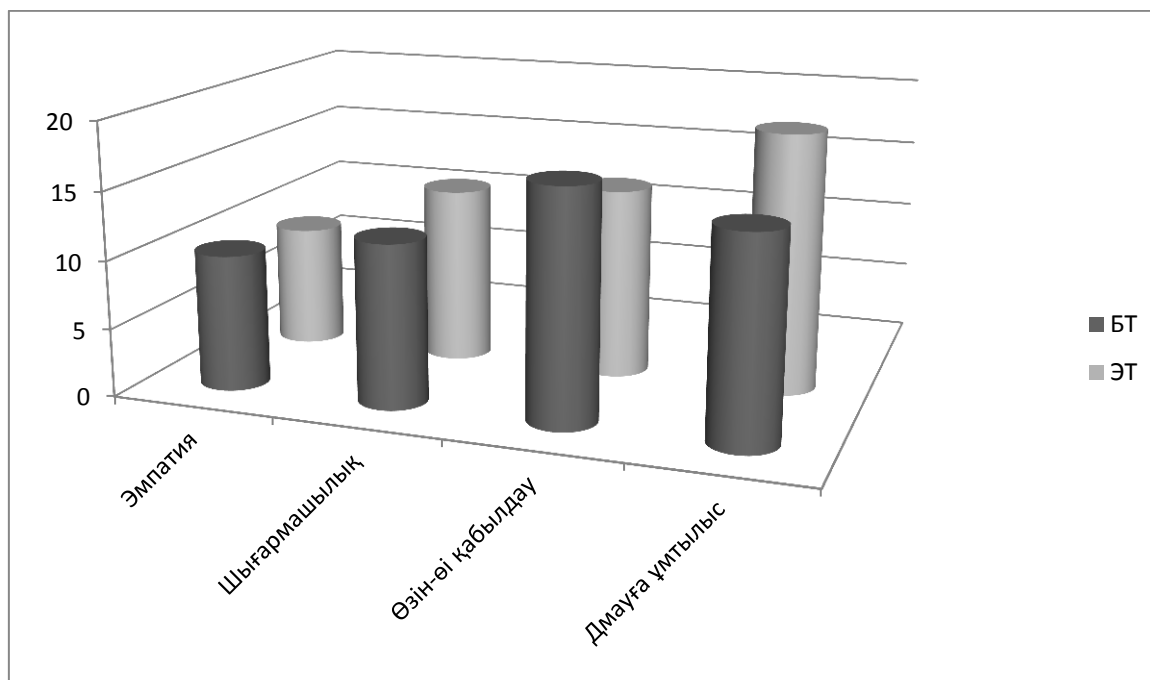
Келесі жүргізілетін сұрақ студенттерге арналады.

– Төменде көрсетілген қасиеттердің ішінен фасилитаторға қажет қасиеттерді белгілеңіз.

Кесте 3 – Фасилитаторға қажетті қасиеттер тізімі (сауалнама нәтижесі) нәтижелері

Қасиеттер тізімі	1	2	3
Эмпатия			+
Қаталдық	+		

Жауапкершілік		+	
Икемділік		+	
Қағидасыздық	+		
Сәйкестік		+	
Мазасыздық	+		
Тәуелділік		+	
Ашықтық		+	
Бағыныштылық	+		
Коммуникативтілік		+	
Сәйкестік	+		
Шығармашылық			+
Топтың көңіл-күйіне сезімталдық		+	
Тәуелсіздік	+		
Өзін-өзі қабылдау			+
Сезімталдық	+		
Рефлексивтілік		+	
Өз сезімдерін көрсету қабілеті және мінез-құлықтағы эмоциялар	+		
Дамуға ұмтылыс			+
Өз сезімдерін, эмоцияларын және қажеттіліктерін білуге ұмтылыс		+	



5-сурет. Анықтау кезеңіндегі фасилитаторға қажетті қасиеттер тізімі (2-кезеңі) нәтижелері

Екінші кезеңі студенттерге фасилитаторлыққа қажетті қасиеттер тізімі берілді. Жауап реті 1,2,3 сандарынан тұрады. Бұл дегеніміз, әр қасиеттің тұсына қойылатын жауап үшін ұсынылған сандар реті. Мысалы, эмпатия қасиеті үшін қай санды таңдауды қажет ететінін студент өзі жауап береді.

Педагогикадағы фасилитация оқытудың мазмұны мен әдістерін ғана емес, сонымен қатар балалардың білім беру нәтижелерін қамтамасыз ететін мұғалімнің жеке көзқарастарын да өзгертеді. Педагогикалық фасилитация оқу процесіне де, мұғалімнің жеке басына да бірқатар

талаптар қояды. Ол балалармен қарым-қатынас пен қарым-қатынастың ерекше стилін құра алуы керек. Фасилитация өнерімен айналысатын тәрбиешілер мотиваторлар болып табылады, олар оқушыларға білім алуға еркіндік пен мүмкіндік береді, ең бастысы олармен бірге оқиды. Фасилитациялық тәсілде жұмыс істеген кезде мұғалім білім беру ортасының мүмкіндіктерін пайдалана отырып, балалардың білім беру қызметін шебер басқарады, бағыттайды, қолдайды.

Тәжірибелік-эксперименттік жұмыстар барысы анықтап отырғанындай, болашақ бастауыш білім педагогтерінің фасилитациялық құзыреттілігін қалыптастырудың бастапқы деңгейі анықталды.

Жүргізілген әдістемелерге сай, болашақ бастауыш білім педагогтерінің фасилитациялық құзыреттілігін қалыптастырудың әдістемесін дайындау жайлы қорытындыға келдік. Осы орайда мақаламыздың қорытынды бөлімінде ұсыныстар беріледі.

**Қорытынды.** Фасилитатор тұлғасы – өз бетінше ықпал етудің, өздігінен ізденудің, өз шығармашылық жұмыстарын басқа әріптестеріне жариялап, ұтымды пікір алудың, озық тәжірибесін таратудың маманы. Білім беру мекемелері ретінде жалпы білім беретін мектептердегі педагог қызметкерлер өзінің білім алу үдерісін белсенділікпен құрып, білімділік ортасында өзінің белгілі бір даму траекториясын таңдайды. Ендеше білім берудегі бірқатар міндеттерді шешудегі негізгі субъективтік идеялардың бірі болашақ бастауыш білім педагогтерін фасилитаторлық қызметтерді ұйымдастыруға кәсіби даярлау болашақ маманның өзіндік дамуы, кәсіби-тұлғалық дамуында маңызды болады. Сәйкесінше, болашақ бастауыш білім педагогтерін фасилитаторлық жұмыстарды ұйымдастыруға кәсіби даярлау өте тиімді. Егер Қазақстанда әр мектеп фасилитаторлық жұмыстарды ұйымдастырып, жүзеге асыратын болса, білім беру жүйесі реттеледі, білім сапасы жоғарылайды. Себебі, фасилитаторлық жұмыстың негізгі функциясы – топтың қарым-қатынасының табысты болуын қамтамасыз етеді. Демек, болашақ педагог-фасилитатор оқушылардан құралған топпен жақсы коммуникацияға ие болса, білім берудің де күші жоғарылайды.

Болашақ бастауыш білім педагогтерінің фасилитациялық құзыреттілігін қалыптастыруды теориялық негіздеуде және диагностикасын ұйымдастыруда келесідей ғылыми-әдістемелік ұсыныстарды беруге болады. Олар:

– ЖОО-дағы болашақ бастауыш білім педагогтерін кәсіби даярлау ісінде білім беру бағдарламаларының мазмұнына «Студенттердің фасилитациялық құзыреттілігін қалыптастыру негіздері» атты элективті курсты кіріктіру;

– «Фасилитатор-педагог» инновациялық орталық бағдарламасын дайындау, жүзеге асыру.

#### Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

1. Білім туралы Қазақстан Республикасының 2007 жылғы 27 шілдедегі, №319-III Заңы. [\(http://adilet.zan.kz/kaz/docs/U1800000633\(10.11.2019\)\)](http://adilet.zan.kz/kaz/docs/U1800000633(10.11.2019)) (дата обращения 28.03.2023 )

2. Национальный план развития Республики Казахстан до 2025 года. Утвержден Указом Президента Республики Казахстан от 15 февраля 2018 года № 636 URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/U1800000636>

3. Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека. - М.: Издательская группа Прогресс; Универс, 1994. - 480 с.

4. Альмухамбетов Б.А. История становления и тенденции развития системы повышения квалификации педагогических кадров в Казахстане: Дис. д-ра пед. наук: 13.00.01 – Алматы, 2002. – 250 с.

5. Қараев Ж.А. Оценка деятельности учащихся в условиях применения педагогической технологии. // Вестник высшей школы Казахстана. -1998. -№-.С. 82-88.

6. Тұрғынбаева Б.А. Болашақ мұғалімдердің әлеуетін дамыту: кәсіби шығармашылық жолында. - Алматы: «Полиграфия – сервис К0», 2012. – 316 б.

7. Маслоу А. Мотивация и личность. – СПб.: Питер, 2008. –352 с.

8. Майевтика // [Электронный ресурс] <http://ru.wikipedia.org/wiki/>

9. Зеер Э.Ф., Орлов А.Б. *Личностно-развивающие технологии начального профессионального образования : учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведени. / Э.Ф. Зеер. – М.: Издательский центр «Академия», 2010. - 176 с.*
10. Димухамедов Р.С. *Обновление научных основ педагогики повышения квалификации. Челябинск. Изд. ЧПГУ, 2005.*
11. Оразова Б.К. *Мектепке психологиялық даярлық диагностикасының ғылыми негіздері. - Алматы, 2002. – 80 б.*
12. Аминов Н.А. *Компетентностный подход в образовании. – М.: АПК и ППРО, 2005. - 101 с.*
13. Маркова А.К. *Психология труда учителя: Кн. для учителя / А.К. Маркова. – М.: Просвещение, 1993. -126 с.*
14. <https://olj.onlinelearningconsortium.org/index.php/olj/index>
15. B.Aidarbekov, G.Utupova. *The general preparation of the training of elementary school and the family and the education of gifted children school in cooperation principles International Journal Web of Science Vol. 73.No. 4 Apr 2017*
16. Тұралбаева А.Т. *Жаңартылған білім мазмұнының әдістемелік ережеліктері. - Алматы, 2017. – 112б.*
17. Issakova G.O., Kaltayeva G.K., Bakhtiyarova G.R. et al. *Formation of professional competence of students in higher educational institutions based on a systematic approach: feasibility and effectiveness // International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET). – 2021. – Vol. 16, №10. – P. 163-178.*
18. [http://www.gumer.info/bibliotek\\_Buks/Psihol/freydjer/index.php](http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/freydjer/index.php)

Reference:

1. *Bilim týraly Qazaqstan Respýblikasynyń 2007 jylǵy 27 shildedegi, №319-III Zańy. -<http://adilet.zan.kz/kaz/docs/U1800000633> (10.11.2019) (data obrasheniya 28.03.2023 )*
2. *Nasionalnyi plan razvitiya Respýbliki Kazahstan do 2025 goda. Ýtverjden Ýkazom Prezidenta Respýbliki Kazahstan ot 15 fevralá 2018 goda № 636 URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/U1800000636>*
3. *Rodjers K.R. Vzglád na psihoterapiý. Stanovlenie cheloveka. - M.: Izdatelskaia grýppa Progres; Ýnivers, 1994. - 480 s.*
4. *Almýhambetov B.A. Istoria stanovlenia i tendensu razvitiya sistemy povysheniya kvalifikasu pedagogicheskikh kadrov v Kazahstane: Dis. d-ra ped. naýk: 13.00.01 – Almaty, 2002. – 250 s.*
5. *Qaraev J.A.Osenka deiatelnosti ýchashihsá v ýsloviah primeniya pedagogicheskoi tehnologu. // Vestnik vysshei shkoly Kazahstana.-1998. -№-.S. 82-88.*
6. *Turǵynbaeva B.A. Bolashaq muǵalimderdiń áleyetin damytý: kásibi shyǵarmashylyq jolynda.- Almaty: "Poligrafia – servis K0", 2012. – 316 b.*
7. *Masloý A. Motivasiya i lichnos. - Spb.: Piter, 2008. -352 s.*
8. *Maievtika // [Elektronnyi resýrs] <http://ru.wikipedia.org/wiki/>*
9. *Зеер Е. Ф., Орлов А.Б. Личностно-развивающие технологии начального профессионального образования : учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведени. / Е.Ф. Зеер. – М.: Издателски сентр "Академия", 2010. - 176 с.*
10. *Dimýhamedov R.S. Obnovlenie naýchnykh osnov pedagogiki povysheniya kvalifikasu. Chelábinsk. Izd. CHPGÝ, 2005.*
11. *Orazova B.K. Mektepke psihologialyq dаяrlyq diagnostikasynyń ғылыми негіздері. Almaty, 2002. – 80 b.*
12. *Aminov N.A. Kompetentnostnyi podhod v obrazovanii. – M.: APK i PPRO, 2005. - 101 s.*
13. *Markova A.K. Psihologia trýda ýchetelá: Kn. dlá ýchetelá / A.K. Markova. – M.: Prosvesheniye, 1993. -126 s.*
14. <https://olj.onlinelearningconsortium.org/index.php/olj/index>
15. *B.Aidarbekov, G.Utupova. The general preparation of the training of elementary school and the family and the education of gifted children school in cooperation principles International Journal Web of Science Vol. 73.No. 4 Apr 2017*
16. *Turalbaeva A.T. Jańartylǵan bilim mazmunynyń ádistemelik erekshelikteri. - Almaty, 2017. – 112b.*
17. *Issakova G.O., Kaltayeva G.K., Bakhtiyarova G.R. et al. Formation of professional competence of students in higher educational institutions based on a systematic approach: feasibility and effectiveness // International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET). – 2021. – Vol. 16, №10. – R. 163-178.*
18. [http://www.gumer.info/bibliotek\\_Buks/Psihol/freydjer/index.php](http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/freydjer/index.php)

М.А. Тавасаров\*<sup>1</sup>, П.Б. Сейітқазы<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Л.Н. Гумилев атындағы Еуразиялық ұлттық университеті,  
Астана, Қазақстан

## БОЛАШАҚ ӘЛЕУМЕТТІК ПЕДАГОГТІҢ ГНОСТИКАЛЫҚ ІСКЕРЛІГІН МЕДИАБІЛІМ ҮДЕРІСІНДЕ ЖЕТІЛДІРУДІҢ ЖОЛДАРЫ

*Андатпа*

Мақалада, болашақ әлеуметтік педагогтің медиабілім беру үдерісіндегі гностикалық іскерлігін жетілдіру мәселесінің бағыттары қарастырылған. Заманауи білім беруді дамытуда медианың мүмкіндіктерін белсенді пайдалану негізгі трендке айналуға айналуда. Қазіргі таңда, педагогикалық мамандарды даярлауға арналған әлеуметтік тапсырыс пен заманауи білім беру жүйесі негізінде, медиа және ақпараттық кеңістіктің өзгеруі жағдайында педагогикалық қызметін тиімді ұйымдастыра алатын және оның нәтижелерін бағалай білетін болашақ әлеуметтік педагогтің гностикалық іскерліктерін медиабілім үдерісінде жетілдіру өзекті мәселелердің біріне айналып отыр. Заманауи қоғам медиа мен цифрлық технологиялар әлемінде өмір сүруде. Әлеуметтік педагогті даярлаудың тәжірибесі білім берудегі адам мен қоғам арасындағы өзара байланыстың даму заңдылықтары мен деңгейін көрсетеді. Медиабілім адамның әлеуметтік өмірін қамтамасыз ету үдерісін бағалау өлшемдері тұрғысынан өзіндік ерекше жүйе. Білім берудің заманауи мәселелері педагогикадағы теориялық-практикалық зерттеулердің әдіснамалық негіздемесін талап етеді. Қазіргі ғылымда әдіснама күрделі теориялық және практикалық мәселелерді шешуде оларды қолданудағы ең алдымен дүниетанымдық қағидалардың жиынтығы ретінде қарастырылады: бұл зерттеушінің дүниетанымдық ұстанымы, сонымен бірге бұл таным әдістері туралы білім, оларды нақты қолданудың бастапқы қағидалары мен тәсілдерін негіздейтін практикалық қызмет. Әдіснаманың жоғары философиялық деңгейінің мазмұны білімнің жалпы қағидаларын және жалпы ғылымның категориялық жүйесін құрайды. Демек, ғылымдар – фактілер, құбылыстар, тілдер, әдістерге; іс-әрекет-білімді меңгеру, міндеттерді шешу, тәжірибе жүргізу, шығармашылық жұмыстарға; білім-анықтау, түсініктер, заңдар, теорияларға негізделеді. Ғылыми педагогикалық әдебиеттерді зерделеу барысында әдіснамалық тұғырлары мен ұстанымдар, медиабілім үдерісінде болашақ әлеуметтік педагогтің гностикалық іскерлігін жетілдіру бағыттары негізінде қарастырылды. Зерттеу мақсаты – медиабілім және цифрлық мәселелер бойынша отандық және шетелдік жұмыстарды талдау мен зерделеу, медиабілім мен цифрлық технологияларды білім беруде пайдалану, болашақ әлеуметтік педагогтің гностикалық іскерлігін медиабілім үдерісінде жетілдірудің жолдары мен құрылымдық мазмұндық моделін айқындау. Нәтижесінде, болашақ әлеуметтік педагогтің оқу міндеттерінің құрамы, технологияларды пайдалану мүмкіндіктері және қажетті іскерліктер құрамы анықталды.

**Түйін сөздер:** әлеуметтік педагог, гностикалық іскерліктер, педагогикалық іскерлік, медиабілім, медиабілім іскерліктері, медиа-технология, ақпараттық технология, цифрлық технология.

Тавасаров М.А., \*<sup>1</sup> Сейітқазы П.Б. <sup>1</sup>

<sup>1</sup>Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева,  
Нур-Султан, Казахстан

## ПУТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ГНОСТИЧЕСКИХ УМЕНИЙ БУДУЩЕГО СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА В ПРОЦЕССЕ МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ

### Аннотация

В статье рассмотрены направления проблемы совершенствования гностических умений будущего социального педагога в процессе медиаобразования. В развитии современного образования основным трендом становится активное использование возможностей медиа. В настоящее время одной из актуальных проблем в процессе медиаобразования становится совершенствование гностических умений будущего социального педагога, способного эффективно организовывать педагогическую деятельность и оценивать ее результаты в условиях трансформации меди и информационного пространства на основе социального заказа на подготовку педагогических кадров и современной системы образования. Современное общество живет в мире меди и цифровых технологий. Опыт подготовки социального педагога отражает закономерности и уровень развития взаимосвязи человека и общества в образовании. Следовательно, медиаобразование это своеобразная система с точки зрения критериев оценки процесса обеспечения социальной жизни человека. Современные проблемы образования требуют методологического обоснования теоретико-практических исследований в педагогике. В современной науке методология рассматривается, прежде всего, как совокупность мировоззренческих принципов в их применении при решении сложных теоретических и практических задач: это мировоззренческая позиция исследователя, в то же время это знание методов познания, практическая деятельность, обосновывающая первоначальные принципы и способы их реального применения. Содержание высокого философского уровня методологии составляет общие принципы знания и категориальную систему науки в целом. Наука – факты, явления, языки, методы; действие-овладение знаниями, решение задач, проведение экспериментов, творческая работа; знание-определение, понятия, законы, теории. В ходе изучения научно-педагогической литературы были рассмотрены методологические подходы и позиции, направления совершенствования гностических умений будущего социального педагога в процессе медиаобразования. Цель исследования – анализ и изучение отечественных и зарубежных работ по медиаобразованию и цифровым вопросам, использование медиа-образования и цифровых технологий в образовании, определение структурно-содержательной модели и путей совершенствования гностических умений будущего социального педагога в процессе медиаобразования. В результате был определен состав учебных задач будущего социального педагога, возможности использования технологий и необходимые умения.

**Ключевые слова:** социальный педагог, гностические умения, педагогические умения, медиаобразование, медиаобразовательные умения, медиа-технологии, информационные технологии, цифровые технологии.

*Tavasarov M., \*<sup>1</sup> Seiitkazy P.<sup>1</sup>*

<sup>1</sup>*L.N.Gumilyov Eurasian National University, Nursultan, Kazakhstan*

## WAYS TO IMPROVE THE Gnostic SKILLS OF A FUTURE SOCIAL PEDAGOGUE IN THE PROCESS OF MEDIA EDUCATION

### Abstract

The article considers the directions of the problem of improving the gnostic skills of the future social pedagogue in the process of media education. In the development of modern education, the main trend is the active use of media opportunities. Currently, one of the urgent problems in the process of media education is the improvement of the gnostic skills of the future social pedagogue,



who is able to effectively organize pedagogical activity and evaluate its results in the conditions of transformation of the media and information space on the basis of a social order for the training of teaching staff and the modern education system. Modern society lives in a world of copper and digital technologies. In modern science, methodology is considered, first of all, as a set of ideological principles in their application in solving complex theoretical and practical problems: it is the ideological position of the researcher, at the same time it is knowledge of the methods of cognition, practical activity that substantiates the original principles and ways of their real application. The content of the high philosophical level of methodology constitutes the general principles of knowledge and the categorical system of science as a whole. Science-facts, phenomena, languages, methods; action-mastering knowledge, solving problems, conducting experiments, creative work; knowledge-definition, concepts, laws, theories. The purpose of the research is to analyze and study domestic and foreign works on media education and digital issues, the use of media education and digital technologies in education, to determine the structural and content model and ways to improve the gnostic skills of the future social pedagogue in the process of media education. As a result, the composition of the educational tasks of the future social pedagogue, the possibilities of using technologies and the necessary skills were determined.

**Keywords:** social pedagogue, gnostic skills, pedagogical skills, media education, media education skills, media technology, information technology, digital technology

**Негізгі ережелер.** Зерттеу мәселесі бойынша философиялық, педагогикалық және психологиялық ғылыми еңбектер негізге алынды. Болашақ әлеуметтік педагогтің гностикалық іскерлігін медиабілім үдерісінде жетілдірудің жолдары мен құрылымдық мазмұндық моделін айқындау мәселелері қарастырылды.

Медиабілім-бұқаралық байланыс заңдылықтарын оқып білуге бағытталған білім саласы. Медиабілім беру мәселесін дұрыс шешудің бірден-бір жолы-бұқаралық ақпарат құралдары өнімдерімен сауатты жұмыс жасай алатын болашақ әлеуметтік педагогті дайындау болып табылады. Медиабілім бағыттарын жүзеге асыру цифрландыруға сәйкес білім берудің барлық жүйесін қайта құруға алып келуде. Медиабілім берудің әдіснамалық негіздері арнайы білім беру үдерісін жаңарту мен қайта құру қағидаларына сәйкес келеді.

**Кіріспе.** Мемлекет басшысының «Халық бірлігі және жүйелі реформалар-ел өркендеуінің берік негізі» атты Қазақстан халқына Жолдауында қазіргі жаһандық өзгерістер кезеңінде түлектің білімі еңбек нарығына шыққанға дейін-ақ жеткіліксіз болып қалуы, сонымен қатар, білім беру жүйесіне жігерлі әрі білікті мамандар қажетігінің маңызына тоқтала келіп, «Цифрлы ұстаз» білім беру жобасын жүзеге асыру тапсырылды[1]. Демек, түрлі салаларға цифрлық технологияларды енгізу елдің әлеуметтік-экономикалық дамуының стратегиялық міндеті болып табылады.

Медиабілім беруді жүзеге асыру педагогтар мен білім алушылар үшін, сондай-ақ жалпы заманауи білім беру үшін жаңа перспективаларды ашады: онлайн-курстар, оқыту платформалары, қашықтықтан оқыту, жеке тұлғалардың білімге қол жетімділігін кеңейту; жеке білім беру траекториялары мен оқытуды дербестендіру; педагогикалық тәжірибемен алмасу мүмкіндігі, вебинарлар мен ашық дәрістерге қатысу, әлеуметтік желілерде үздік білім беру тәжірибесін пайдалану; білім беру ұйымдарында қашықтықтан оқыту технологияларын пайдалана отырып, студенттерге жеке модульдер мен курстарды оқу арқылы академиялық ұтқырлықты кеңейтуді көздейді. Сонымен қатар, үздіксіз білім беру байланысын жоғары деңгейде қамтамасыз ету, жаңа білім беру ақпаратын визуализациялауға, оны қол жетімді етуге мүмкіндік беретін педагогикалық практиканы қабылдау, студенттердің өзін-өзі жетілдіруін ұйымдастыру, білім жетістіктерін бағалаудың жаңа технологияларын қамтамасыз ету, педагогтің орындауындағы бірқатар функцияларды оңтайландыру және жеңілдету қарастырылған.

Осы ретте, медиабілім беру үдерісінде болашақ әлеуметтік педагогтің гностикалық іскерлігін жетілдіру бойынша төмендегідей сипатамаларды келтіреміз.

Әлеуметтік педагогті даярлау-педагогиканың жаңа бір бағыты. Білім беру жүйесінде әлеуметтік педагогті даярлау жоғары оқу орындарының әлемдік тәжірибеге назар аударуына байланысты болды. Әлеуметтік білім беру мемлекеттің саясатын жүзеге асыруға, құндылықтарының қалыптасуына, азаматтардың бәсекеге қабілеттілігін, инновациялық іскерліктерін, белсенділігін арттыруға ықпалын тигізуде ұлттық мүддеге сәйкес екендігін көрсетті.

Әлеуметтік педагогика әдіснамасы негізінде (грек тілінде *methods*-әдіс, және *logos*-ғылым) бір тұтас әлеуметтік педагогиканың ғылыми бағыттарының, құрылымдық компоненттерімен теория және практикалық негіздері анықталады.

Бұл тәжірибелердің негізін С.И. Григорьев, А.М. Егорычев, В.И. Жуков, Л.В. Мардахаев, М.А. Галагузова, И.А. Липский, А.В. Мудрик және басқалар салған және олар әлеуметтік педагогикалық білім беру жүйелеріне талдау жасап, белгілі бір тұжырымдарды қарастырған.

Әлеуметтік педагогиканың теориялық-әдіснамалық негіздері В.Г. Бочарова, В.И. Загвязинский, И.А. Липский, Л.В. Мардахаев, А.В. Мудрик, Г.Н. Филонов, Л.И. Новикова, Ю.С. Мануйлов т.б. еңбектерінде жарияланған.

– Л.В. Мардахаев, - әлеуметтік нормаларды сақтауға, әлеуметтік өзін өзі жетілдіруге бағытталған түрлі санаттардағы адамдармен тікелей әлеуметтік-педагогикалық жұмысты ұйымдастыру [2].

– В.В. Краевский, - әлеуметтік-педагогикалық ақиқатты кескіндейтін білімдерді алу тәсілдері мен тұғырларының принциптері, әлеуметтік-педагогикалық теорияның негіздері мен құрылымы туралы жүйе және ғылыми әлеуметтік-педагогикалық зерттеулердің сапасын бағалау әдістері мен логикасын, бағдарламаларын негіздеу және білімдерді алу бойынша іс-әрекет жүйесі [3].

Қазақстанда, әлеуметтік тәрбие мәселесі Р.Ж. Иржанова, К.Қ. Құнантаева, Б.Ы. Мұқанова, М.Н. Кузьмина, Н.Н. Тригубова, ал болшақ педагогтарды әлеуметтік-педагогикалық жұмысқа даярлау Ш.Ж. Колумбаева, Г.Ж. Меңлібекова, И.Б. Сикымбаева, С.С. Досанова, Р.И. Бурганова т.б. ғылыми-зерттеу жұмыстарында қарастырылған [4]. Әлеуметтік-педагогиканың теориясы танымдық қызметті іске асырады және теориялық білімнің шынайылығы әлеуметтік-педагогикалық практикалық мәселелерін зерттеуді қамтамасыз етеді.

Болашақ әлеуметтік педагогтің медиабілім үдерісіндегі гностикалық іскерлігі-бұл болашақ кәсіби қызметіндегі іскерліктерді жеке тұлғалық құндылық ретінде тану, гностикалық іскерліктердің теориясы мен технологиясын меңгеру, әлеуметтік педагогикалық үдеріске қажет іскерліктерді қолдана алу және нәтижелерін кеңістікке шығару сияқты қабілеттерінің жиынтығы.

ЮНЕСКО мәліметтерінде медиабілім-бұқаралық коммуникацияны меңгерудің теориялық және практикалық іскерліктеріне бағытталған педагогикалық білімнің бір жүйесі [5].

Британ медиапедагогтары R.Kubey, W.J.Potter, W.E.Weber және A.Fedorov медиабілімнің негізгі ұғымдарына: медиа агенттігі-медиа мэтіндерді жасаушылардың жұмысын, функциялары мен мақсаттарын зерттеу; медиа категориясы-медиа мэтіндердің типологиясын – түрлері мен жанрларын зерттеу; медиа технологиялары – медиа мэтіндерді жасау тәсілдерін технологияларын зерттеу; медиа тілдері – медиа мэтіннің вербалды, аудиовизуалды, монтаж-дау қатарларын зерттеу; медиа репрезентациясы – медиа мэтіндегі ақиқатты, авторлық тұжырымдамаларды көрсету, түсіну; медиа аудиториялары-аудитория типологиясын зерттеуді жатқызады [6].

Л.Мастерман медиабілімнің бірқатар қағидаларын тұжырымдаған: қоғамның көптеген әлеуметтік құрылымдарының маңызды саласы; қайта түсіну, қайта таныстыру тұжырымдамасы; жалпы адамның өмірінде жалғаса беретін үдеріс; сыни ойлауды дамыту мен

тәрбиелеу; зерттеу үдерісі; сараптамалық құрал; өз ойын жаңа жағдайларда қолдану қабілеті; ойлау және диалог мүмкіндігі [7].

А.Silverblatt медиасауаттылық элементтері бұл – жалпы коммуникация үдерісі және медианың тұлға мен қоғамға ықпал етуін жетілдіруге мүмкіндік беретін сыни ойлау қабілеттілігі деп көрсетеді [8].

А.В. Федоров медиабілім-медиамәтінді әртүрлі формада жанрларды таңдауға, пайдалануға, сыни талдауға, медианың социумда әрекет етуінің үдерістерін талдауға ықпал ететін білімдері мен іскерліктері деген пікірді қолдайды [9].

И.А. Фатееваның пікірінше медиабілім-тұрақты бақылау жағдайында, табысты кәсібі мен әлеуметтік қызметі үшін, сәйкес білім, іскерлік, мақсаттар мен белгілі бір тұлғалық қасиеттерді қолдану қабілетідеген пікірде [10].

Ал Н.В. Кузьминаның еңбектеріндегі педагогикалық іс-әрекет пен мұғалімнің іс-әрекеттік құрылымдарын зерделей келе төмендегі мәселелені көрсетуге болады [11]:

*Гностикалық іскерлік-педагогтің білім саласына жатады. Бұл тек өз пәнін білу туралы ғана емес, сонымен қатар педагогикалық қарым-қатынас тәсілдерін, білім алушылардың психологиялық ерекшеліктерін, өзін-өзі тану және жеке тұлға және іс-әрекеттері туралы білімдер жиынтығы.*

Жоғарыда берілген анықтамаларға сәйкес, медиабілім негізінде гностикалық іскерліктерді жетілдіру-дербес шығармашыл және әлеуметтік жауапты іскерлікке қабілеттілік.

**Материалдар мен әдістері.** Бұқаралық ақпарат құралдары жыл өткен сайын адамдардың өмірінде және білім беру үдерісінде үлкен рөл атқарып келеді. Сондықтан, бүгінгі күні бұқаралық ақпарат құралдарының негізі болып табылатын медиабілімнің жүйелі дамуының маңыздылығы туындайды [12].

Ғылыми әдебиеттерге талдау жасай келе білім беру жүйесінде болашақ әлеуметтік педагогтің медиабілім беру үдерісіндегі гностикалық іскерлігін жетілдіру мәселесінің толық зерттелмегені айқындалды. Болашақ әлеуметтік педагогтің медиабілім беру үдеісінде гностикалық іскерліктерін жетілдіруге бағытталған ұйымдастырушылық педагогикалық жағдайды анықтау, негіздеу, жүзеге асыру, гностикалық іскерлік деңгейлерін анықтауға арналған диагностикалық бағалау және жетілдіру жолдары мен әдіс-тәсілдерін айқындау жүзеге асырылды. Зерттеуде қойылған мақсатқа жету үшін теориялық-эксперименттік әдістер мен әдіснамалар қолданылды. Ғылыми еңбектерде көрініс тапқан зерттеу мәселесі бойынша әртүрлі ғылыми көзқарастарды кешенді зерттеуде, сонымен қатар практикалық тәжірибені ұғынуда қолданылған теориялық талдау, синтезду, жалпылау әдістері қарастырылды.

Әлеуметтік-педагогикалық іс-әрекет әлеуметтену дағдарысы көрініс бергенде пайда болады. Әлеуметтік білім беру екі міндетті атқарады:

- қоғам және қоғамдық қатынастар, адамның әлеуметтік өзара әректесуі және қарым-қатынасы туралы тұтас білімдер жүйесі;
- әлеуметтік араласуға, қарым-қатынасқа психологиялық даярлыққа қажет практикалық іскерліктерді меңгеру [13].

Медиабілім-бұқаралық байланыс заңдылықтарын оқып білуге бағытталған білім саласы. Медиабілімнің міндеті жас ұрпақты қазіргі ақпараттық заман талаптарына, түрлі ақпаратты қабылдау мен талдауға дайындау, адамды оны түсінуге, оның психикаға әсерін білуге үйрету, байланыстың вербальдық емес формалары негізінде, техника құралдары мен қазіргі ақпараттық технологиялар көмегімен қарым-қатынас жасау тәсілдеріне үйрету.

Төменде медиабілімді қолдана отырып, педагогикалық міндеттерді жүзеге асырудағы қажетті гностикалық іскерліктер ұсынылады:

*Медиабілім негізінде педагогикалық міндеттерді жүзеге асыру:* медиа жаңа білімді іздеу мен әдістеріне сәйкес педагогикада қолдану; білім беру мен тәрбиелеудегі өзекті мәселелерді

шешуде, жаңа медиалық технологияларды іздеу; медиа технологияларды пайдаланудағы педагогикалық іскерлігін жетілдіру.

*Педагогикалық іскерліктер:* медианың жаңа білім көздерін табудағы педагогикалық мүмкіндіктері; педагогикалық тұрғыдан маңызды медиалық ақпараттарды табу және құру қабілеті; медиабілім беру салаларындағы іскерліктері.

Медиабілім беру мәселесін дұрыс шешудің бірден-бір жолы-бұқаралық ақпарат құралдары өнімдерімен сауатты жұмыс жасай алатын болашақ әлеуметтік педагогті дайындау болып табылады.

Медиабілім берудің бағыттары:

- қазіргі ақпарат жағдайында ұрпақты өмірге дайындау;
- ақпаратты қабылдау, түсіну және талдай білу;
- техника құралдарының көмегімен қарым-қатынас жасау қабілеті.

Медиабілім бағыттарын жүзеге асыру цифрландыруға сәйкес білім берудің барлық жүйесін қайта құруға алып келуде. Медиабілім беру мен цифрлық ақпарат көздерін пайдалануда педагогтің көз-қарасы мен оның функцияларын кеңейту (электронды білім беру мазмұнын дамыту, онлайн курстар құру, медиа технологияларды таңдау және пайдалану, әлеуметтік желілерде студенттермен және ата-аналармен қарым-қатынас жасау т.б.), білім беру ұйымын басқаруға цифрлық құралдар құру, электрондық білім беру ортасын енгізу. Мұндай түбегейлі өзгерістер медиабілім сапасына бірқатар мәселелер туғызады. Аталған мәліметтер медиабілім берудегі іскерліктер мен әдіс-тәсілдерге негізделеді.

Медиабілім беру үдерісіндегі іскерліктердің түрлері мен әдіс-тәсілдері:

*Дескриптивті:* мазмұндап айту, медиамәтін оқиғасын сипаттау.

*Жіктемелік:* медиамәтіннің тарихи және социомәдени контекстегі орнын анықтау.

*Сараптамалық:* медиамәтін құрылымы, медиамәтін тілі, авторлық тұжырымдама және т.б. талдау.

*Тұлғалық:* медиамәтіннен туындаған қарым-қатынас, қобалжу, еске түсіру, сезімдер, байланыстарды сипаттау.

*Түсіндірмелі-бағалау:* медиамәтін туралы эстетикалық, моральдық және т.б. өлшемдерге сәйкес оның қасиет-тері туралы пайымдауларды қалыптастыру.

**Нәтижелер және талқылау.** Әлемдік медиабілімдік көзқарас бойынша, бұқаралық ақпарат және байланыс құралдары хабарлар мен медиамәтіндерді тарату міндетінен бөлек әртүрлі маңызды қызметтерді атқарады [14].

Жаңа бұқаралық ақпараттық құралдардың революциясы «new media revolution» қарым-қатынастың мәтіндік, жазбаша формаларының басымдығы түбегейлі өзгерістерді көрсетуде. Бұл әртүрлі мәтіндік және сандық ақпаратты өңдеу мен сыни ойлауға, сонымен қатар қоғамдастық пен жалпы қоғам үшін қызметтік, практикалық мәні бар жаңа білім құруға мүмкіндік беретін аналитикалық бірліктер кешенін қамтиды. Цифрлық сауаттылық «digital literacy» тұлғаның өмір сүруімен дамуы барысында қалыптасатыны анық көрінеді. Цифрлық-технологияларды қолдану іскерліктерін меңгермей, ХХІ ғасыр қоғамындағы сәтті әлеуметтенуге қабілетсіз болатыныда анық байқалады.

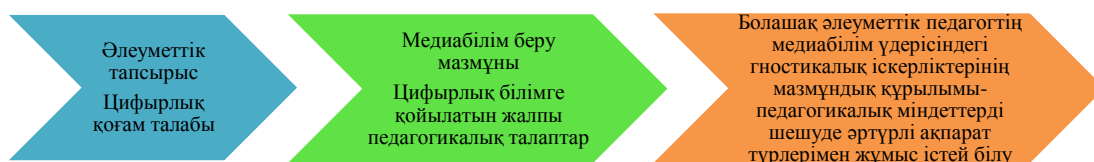
Елімізде ақпараттық технологиялардың рөлі мен білім беру туралы тұрақталған көзқарастарды ойластыру бойынша жұмыс қарқынды жүргізілді. PISA сияқты көлемді халықаралық зерттеу жобасы білім беру жүйесінің құрылымын өзгертуге және жаңа әлеуметтік-экономикалық қатынастарға қосуда. Қазіргі таңдағы зерттеулер мен жобалар білім беру сапасына, қазақстандық білім беру бағдарламаларының халықаралық талаптарға сәйкес келуі мен жаңа стандарттарды ендіруге бағытталуда.

Біздің жүргізген зерттеу жұмыстарымыздың нәтижесі бойынша болашақ әлеуметтік педагогтің гностикалық іскерлігін медиабілім үдерісінде жетілдірудің моделі дайындалды. Қазіргі әлеуметтік-экономикалық жағдайында болашақ әлеуметтік педагогтің

гностикалық іскерлігін медиабілім үдерісінде жетілдіру бағыттары бойынша олардың білімдерін арттыру, дағдыларымен іскерліктерін жетілдіруқазіргі кезеңнің өзекті мәселелерінің бірі екендігін көрсетіп отыр.Бұл жағдай әлеуметтік педагогтің медианы пайдалану әлеуетін ғылыми тұрғыдан зерделеуді қажет етеді. Осы мақсатқа жету үшін келесі міндеттер қойылды:

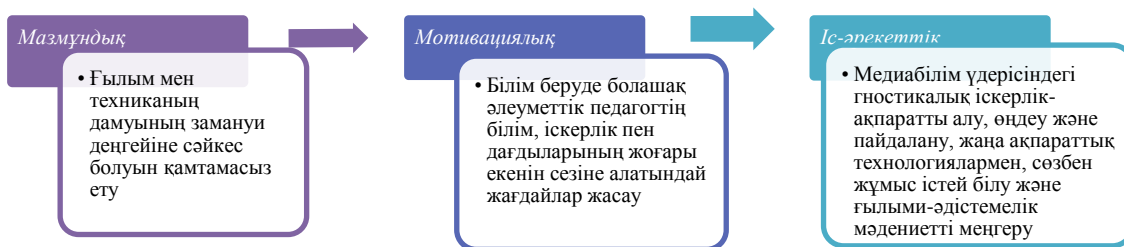
- медиа білім мен цифрлық технологияларды білім беруде пайдалану бағыттарын айқындау;
- медиабілімменцифрлық технологияларды пайдаланудаәлеуметтік педагогтің функциялары мен міндеттерін іріктеу және жіктеу, қажеттііскерліктер және оларды пайдаланудың тиімді тәсілдері мен шешімдерін анықтау;
- білім беру бағдарламаларын іске асыру кезінде медиа мен цифрлық технологияларды пайдаланудағы негізгі мәселелерді анықтау мақсатында студенттерге медиабілім беру;
- медиа және цифрлық технологияларды пайдалану бойынша әлеуметтік педагогтің әлеуетін толық іске асыру үшін педагогикалық жағдайлар жасау.

Зерттеу жұмысымыздың модельдік мақсаты – медиабілім беру үдерісінде болашақ әлеуметтік педагогтың гностикалық іскерлігін жетілдіру болып табылады.Бұл бағыттарды жүзеге асыруда қоғам сұранысы мен ұсынысына сәйкес зерделеу және болашақ әлеуметтік педагогтің білімі, іскерлігі мен дағдысын әдіснамалық тұрғыдан негіздеу мақсаты қарастырылды.



Сурет 1 - Әлеуметтік тапсырыс қоғам талабы

Болашақ әлеуметтік педагогтарды даярлаудатөмендегідей бағыттары анықталды, олар болашақ әлеуметтік педагогтарды даярлауда мынадай факторлармен байланысты:



Сурет 2 - Болашақ әлеуметтік педагогтарды даярлаудың бағыттар

Медиабілім берудің әдіснамалық негіздері арнайы білім беру үдерісін жаңарту мен қайта құру қағидаларына сәйкес келеді.

Әдіснамалық тәсілдердің нәтижесі:

- әлеуметтік педагогтің медиа және цифрлық технологияларды қолдануы мен білім берудегі әлеуметтік және педагогикалық-психологиялық, аспектілерді зерттеуге бағыттау;
- теориялық-практикалық тұрғыда, медиа және цифрлық технологияларды пайдалану бойынша жеке және кәсіби бағытталуы тиіс, осыған сәйкес, болашақ әлеуметтік педагогтің әлеуетін іске асыру мен педагогикалық қызметін жетілдіруге назар аудару.



Сурет 3 - Болашақ әлеуметтік педагогтарды даярлаудың әдіснамалық тәсілдері

Медиабілім беру мен цифрлық технологияларды пайдаланудағы әлеуметтік және педагогикалық-психологиялық негізі анықталды, олар:

- медиа және цифрлық технологияларды пайдалану бағытындағы ұйымдастыру әдістері, цифрландыру құралдары, олардың медиабілім салаласындағы мүмкіндіктері;
- медиа білім беру және цифрландырудың жалпы қоғамға, жеке тұлғаны дамытуға және әлеуметтік педагогикалық-психологиялық тұрғыда байланысы.

Аталған мәліметтерге сәйкес, іскерлік, нәтижелік-бағалу компоненті мен болашақ әлеуметтік педагогтің кәсіби қызмет жағдайына бейімделуі қарастырылды.

*Педагогикалық қызметтегі гностикалық іскерлік компоненттері:* әдістемелерді қолдану-тәрбиелеу, оқыту, зерттеу; педагогикалық іс-әрекеттің әдістері мен тәсілдерін меңгеру; жаңа технологияларды меңгеру; инновациялық және шығармашылық іс-әрекеттерді меңгеру; педагогикалық тәжірибені ұтымды пайдалану; педагогикалық жағдайларды шешу.

*Нәтижелік-бағалу компоненті:* Білімділік; конструктивтік; ұйымдастырушылық; коммуникативтік; зерттеушілік; жобалық.

*Болашақ әлеуметтік педагогтің кәсіби қызмет жағдайына бейімделуі:* гностикалық іскерліктері; кәсіби әдістемелік; технологиялық; психологиялық; интеллектуальдық қызмет; интегралдық үдерістерге бағдарлылық.

**Қорытынды.** Медиабілім беру үдерісінде болашақ әлеуметтік педагогтің «гностикалық іскерлігін жетілдіру» ұғымын талдау бізге медиа және цифрлық технологияларды пайдаланудағы педагогтің әлеуетін түсіну мен іске асырудың теориялық негіздерін жасауға мүмкіндік берді:

- медиабілім берудегі гностикалық іскерліктерді жетілдіру болашақ әлеуметтік педагогтерге білім беру және оқыту мәселелерін шешуге мүмкіндік береді;
- медиа және цифрлық технологияларды пайдаланудағы болашақ әлеуметтік педагогтің әлеуеті анықталады, білім беру мен тәрбиелеу мәселелерін шешудегі кәсібилігі, кәсіби құзыреттілігі, жеке қасиеттері, көзқарасы, құндылықтары, қарым-қатынасы және оларды пайдалану мүмкіндіктері артады.

Сондықтан, болашақ әлеуметтік педагогтердің гностикалық іскерліктерін медиабілім үдерісінде жетілдіруде қоғам тапсырысымен болашақ мамандардың қажеттіліктерін ескеру маңызды деп ойлаймыз.

*Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:*

1. Тоқаев Қ.К. «Халық бірлігі және жүйелі реформалар – ел өркендеуінің берік негізі» атты Қазақстан халқына Жолдауы [Электрондық ресурс]. - Қолжетімділік тәртібі: <https://akorda.kz/>.
2. Мардахаев Л.В. Социальная педагогика [Текст]. - Гардарика, 2005. - 269с.
3. Краевский В. В. Основы учебно-исследовательской деятельности [Текст]. - Издательство: Академия, 2012. - 255с.

4. Жексембинова А.К. Университеттік білім беру жүйесінде болашақ әлеуметтік педагогтардың зерттеушілік құзыреттілігін қалыптастыру. Философия докторы (PhD) дәрежесін алу үшін дайындалған диссертация (6D012300 –Әлеуметтік педагогика және өзін-өзі тану) [Мәтін]. Алматы: 2017.
5. UNESCO. The Seville Recommendation [Text] // Youth Media Education. -Paris: UNESCO, 2002.
6. Fedorov A. Media Education in Russia: A Brief History Текст. /A.Fedorov [Текст] // Marcus Leaning. Issues in Information and Media Literacy: Criticism, History and Policy. Santa Rosa, California: Informing Science Press, 2009. -P. 167- 188.
7. Мастерман Л. Обучение языку средств массовой информации [Текст] // Специалист. - 1993. - № 5. - С.31-32.
8. Silverblatt A.A. and Enright Eliceiri, E.M. Dictionary of Media Literacy. Westport, Connecticut [Text]. - London: Greenwood Press, 1997. - 234 p.
9. Федоров А.В. Медиаобразование, медиаграмотность, медиакритика и медиакультура [Текст] // Высшее образование в России. - 2005. - № 6. - С.134-138.
10. Фатеева И.А. Медиаобразование: теоретические основы и опыт реализации: монография /И.А.Фатеева. [Текст]. - Челябинск: Изд-во Челяб. гос. ун-та, 2007. - 270 с.
11. Кузьмина Н.В. Исследования гуманитарных систем [Текст]. - Краснодар: Парабеллум, 2013. - 90 с.
12. Сейітқазы П.Б. Болашақ мұғалімдерді БАҚ арқылы тәрбие үрдісіне дайындау. Монография [Мәтін]. - Астана, 2009. - 311 б.
13. Таубаева Ш.Т. Педагогика әдіснамасы: оқу құралы [Мәтін]. - Алматы: Қарасай, 2016. - 432 б.
14. Rakisheva G., Abdirkenova A., Abibulayeva A., Seiitkazy P., Tazhetov A. Tools of Adaptation in the Context of Globalization of Future Teachers: Transcultural Competence [Text] // Entomology and Applied Science Letters. Volume 5. - Issue 3. - 106- 112 p

#### References:

1. Токаев К.К. «Halyk birligi zhәне zhyeli reformalar –el orkendeui berik negizi» atty Kazakstan halkyna Zholdauy [The unity of the people and systemic reforms are a solid foundation for the countrys prosperity]. Retrieved from <https://akorda.kz/>.
2. Mardahaev L.V. Socialnai pedagogika [Social pedagogy] [Text]. -Gardariki, 2005. -269 p.
3. Kraevskij V.V. Osnovy uchebno-issledovatel'skoi deiatelnosti [Fundamentals of educational and research activities] [Text]. -Publishing house: Academy 2012. -255p.
4. Zhekseminova A. K. Universitettik bilim beru zhyesinde bolashak aleumettik pedagogtardyn zerteushilik kuzrettiligin kalyptastyru [Formation of research competencies of future social teachers in the university education system] Dissertation for the degree of Doctor of Philosophy (PhD) (6d012300 – social pedagogy and self-knowledge) [Text]. -Almaty: 2017.
5. UNESCO. The Seville Recommendation [Text] // Youth Media Education. -Paris: UNESCO, 2002.
6. Fedorov A. Media Education in Russia: A Brief History. /A.Fedorov [Text] // Marcus Leaning (Ed.). Issues in Information and Media Literacy: Criticism, History and Policy. Santa Rosa, California: Informing Science Press, 2009. -P. 167- 188p.
7. Masterman L. Obuchenie yazykusredstv massovoi informatsii [Teaching the language of mass media] [Text] // Specialist. -1993. -№ 5. - P.31-32.
8. Silverblatt A. A and Enright Eliceiri, E.M. Dictionary of Media Literacy. Westport, Connecticut [Text]. -London: Greenwood Press, 1997. -234 p.
9. Fedorov A.V. Mediaobrazovanie, mediagramotnost', mediakritika i mediakultura [Media education, media literacy, media criticism and media culture] [Text]. -Higher education in Russia. 2005. № 6. P. 134-138.
10. Fateeva I.A. Mediaobrazovanie teoreticheskie osnovy i opyt realizatsii [Media education theoretical foundations and implementation experience] Monograph [Text]. -Chelyabinsk, 2007. -270 p.
11. Kuzmina N. V., Zharinova E. N. Metody issledovaniya obrazovatelnykh sistem, monograph [Methods of research of educational systems, monograph] [Text]. - Publishing Center NU «Center for Strategic Studies», 2018. -162p.
12. Seiitkazy P.B. Bolashak mugalimderdi BAK arkyly tarbie urdisine dajyndau [Preparing future teachers for the educational process through the media] Monograph [Text]. -Astana: L. N. Gumilyov Eurasian National University, 2019. - 311p.
13. Taubaeva S.T. Pedagogika adisnamasy [Methodology of pedagogy] [Text]. -Almaty: Karasay, 2016. - 432 p.
14. Rakisheva G., Abdirkenova A., Abibulayeva A., Seiitkazy P., Tazhetov A. Tools of Adaptation in the Context of Globalization of Future Teachers: Transcultural Competence [Text] // Entomology and Applied Science Letters. Volume 5. - Issue 3. - 106- 112 p

Ш.А. Битемирова,<sup>1\*</sup> М.С. Каратаева,<sup>2</sup> С.А. Жолдасбекова,<sup>2</sup> Б.Т. Махметова<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Оңтүстік Қазақстан мемлекеттік педагогикалық университеті, Шымкент қ, Қазақстан

<sup>2</sup> М.Әуезов атындағы Оңтүстік Қазақстан университеті, Шымкент қ, Қазақстан

<sup>3</sup> Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматық, Қазақстан

## БОЛАШАҚ КӘСІПТІК ОҚЫТУ ПЕДАГОГЫНЫҢ КОМПЬЮТЕРЛІК ГРАФИКАЛЫҚ ҚҰЗЫРЕТТІЛІГІН ҚАЛЫПТАСТЫРУДЫҢ МӘНІ

*Аңдатпа*

Мақалада жоғары білім беру жүйесінде әлемдік кеңестігінде бәсекеге қабілетті болашақ кәсіптік оқыту педагогының компьютерлік графикалық құзыреттілігін қалыптастырудың мәні ашып көрсетілді. «Құзырет» және «құзыреттілік» ұғымының айырмашылығы мен олардың қолданылуына мән берілді. Әлеуметтік құзыреттіліктер мен өзара кәсіби құзыреттер. Кәсіби білім беру ұғымының мазмұнын анықтау үшін оның құрылымы мен зерттеуші авторлардың ой пікіріне талдау жасалды.

Сондай-ақ мақалада «Компьютерлік графика» терминін зерделеу жолдары қарастырылған. Компьютерлік графикалық құзыреттілік деп атауға болатын арнайы құзыреттілікті қалыптастыру міндеттері анықталып, болашақ кәсіптік оқыту педагогының құзыреттілігін қалыптастыру деңгейі нақтыланды. Компьютерлік графика құралдары арқылы болашақ кәсіптік оқыту педагогының құзыреттілігін дамытудағы мотивациялық компоненттің даму деңгейі көрсетілді.

Кәсіптік оқыту пәндерін өтуде, ақпараттық-коммуникациялық технологияны қолдану болашақ кәсіптік оқыту педагогының оқыту формасын толықтай өзгертуін талап етеді, сондықтан компьютерлік графикалық құралдары арқылы болашақ кәсіптік оқыту педагогының құзыреттілігін дамытудағы мотивациялық компоненттің даму деңгейі, қарастырылып, анкеттік сұрақтар арқылы анықталды. Болашақ кәсіптік оқыту педагогының компьютерлік графикалық құзыреттілігін оқыту үдерісінде тиімді пайдалану және олардың компьютерлік графикалық құзыреттілігін қалыптастыру мәселесін шешу стратегиялары қарастырылды. Зерттеу жүргізу нәтижесінде алынған нәтижелер компьютерлік графика құралдары арқылы болашақ кәсіптік оқыту педагогының құзыреттілігін дамыту қажеттілігі мен оны жүзеге асырудың өзіндік құралы ретінде қолданылуы тиіс.

**Түйін сөздер:** Кәсіптік оқыту педагогы, құзыреттілік, компьютерлік графика, қалыптастыру, қалыптастырудың мәні.

Битемирова Ш.А.,<sup>1\*</sup> Каратаева М.С.,<sup>2</sup> Жолдасбекова С.А.,<sup>2</sup> Махметова Б.Т.<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Южно-Казахстанский государственный педагогический университет,  
г. Шымкент, Казахстан

<sup>2</sup> Южно-Казахстанский университет им. М.Ауезова, г. Шымкент, Казахстан

<sup>3</sup> Казахский Национальный университет имени Абая, г. Алматы, Казахстан

## СУЩНОСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЬЮТЕРНОЙ ГРАФИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

*Аннотация*

В статье раскрыто сущность формирования компьютерно-графической компетентности будущего педагога профессионального образования, конкурентоспособного в системе



высшего образования. Акцент был сделан на различии понятий «компетенция», «компетентность» их употреблении. Социальные компетенции и межпрофессиональные компетенции, с целью определения содержания понятия профессионального образования были проанализированы его структура и мнения авторов исследования.

Также, в статье раскрывается понятие «Компьютерная графика», определяется задача формирования специальной компетенции, которую можно назвать компетенцией компьютерной графики и уточняется уровень сформированности компетенции будущего педагога профессионального образования. С помощью средств компьютерной графики уточнено уровень развития мотивационного компонента в развитии компетентности будущего профессионального педагога.

Использование информационных и коммуникационных технологий при прохождении предметов профессиональной подготовки требует полной смены формы обучения будущего педагога профессиональной подготовки. С помощью анкетирования рассмотрен и определен уровень развития мотивационного компонента в развитии компьютерно-графической компетентности будущего профессионального педагога средствами компьютерной графики.

Рассмотрены вопросы эффективного использования компетенций компьютерной графики в учебном процессе и стратегии решения проблемы формирования компетенций компьютерной графики будущего профессионального педагога. Полученные в результате исследования результаты следует использовать как самостоятельный инструмент при необходимости развития компетентности будущего педагога профессионального образования средствами компьютерной графики.

**Ключевые слова:** Педагог профессионального образования, компетенция, компьютерная графика, формирование, сущность формирования.

*Bitemirova Sh.,<sup>1\*</sup> Karataeva M.,<sup>2</sup> Zholdasbekova S.,<sup>2</sup> Makhmetova B.<sup>3</sup>*

*<sup>1</sup> South Kazakhstan State Pedagogical University, Shymkent, Kazakhstan*

*<sup>2</sup> South Kazakhstan University named after M.Auezova, Shymkent, Kazakhstan*

*<sup>3</sup> Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan*

## **THE ESSENCE OF FORMATION OF COMPUTER GRAPHIC COMPETENCE OF THE FUTURE TEACHER OF PROFESSIONAL TRAINING**

### *Abstract*

The article reveals the significance of the formation of computer-graphic competence of a teacher of future professional education, competitive in the system of higher education. Emphasis was placed on the difference between the concepts of "competence" and "competence" and their use. Social competencies and interprofessional competencies. In order to determine the content of the concept of vocational education, its structure and opinions of the authors of the study were analyzed.

The article also discusses the term "computer graphics", defines the task of forming a special competence, which can be called the competence of computer graphics, and specifies the level of formation of the competence of the future teacher of vocational education. With the help of computer graphics, the level of development of the motivational component in the development of the competence of the future professional teacher is shown.

The use of information and communication technologies in the course of professional training requires a complete change in the form of education of the future teacher of professional training. With the help of a survey, the level of development of the motivational component in the development of the competence of a future professional teacher by means of computer graphics was considered and determined.

The issues of effective use of computer graphics competencies in the educational process and strategies for solving the problem of forming computer graphics competencies of a future professional teacher are considered. The results obtained as a result of the study should be used as an independent tool if it is necessary to develop the competence of a future teacher of vocational education by means of computer graphics.

**Keywords:** Professional education teacher, competence, computer graphics, formation, meaning of formation

**Негізгі ережелер.** Болашақ кәсіптік оқыту педагогының компьютерлік графикалық құзыреттілігін қалыптастырудың мәні нақтыланды. Болашақ кәсіптік оқыту педагогының графикалық құзыреттіліктерін қалыптастыру сыни тұрғыдан ұғынылған ақпараттар негізінде саналы шешім қабылдауға, өз бетінше мақсат қоюға және оны негіздеуге, мақсатқа жету танымдық қызметті жоспарлауға және жүзеге асыруға, ақпараттарды өз бетімен табуға, талдауға, іріктеу жасауға, қайта құруға, сақтауға, түрлендіруге және тасымалдауға, оның ішінде қазіргі заманғы ақпараттық-коммуникациялық технологиялардың көмегімен жүзеге асыруға, логикалық операцияларды қолдана отырып, ақпараттарды өңдеуге, өзінің оқу қызметін жоспарлауға және жүзеге асыру үшін ақпараттарды қолдануға мүмкіндік береді.

Құзыреттілік жеке тұлғаның игерген білімі, іскерлігі мен дағдысын әлеуметтік ортада қолдана білу қабілеті болып табылады. Болашақ кәсіптік оқыту педагогтары үшін арнайы кәсіби құзыреттілік құрылымына *графикалық* құзыреттілік енеді. Болашақ кәсіптік оқыту педагогының компьютерлік графикалық құзыреттілігі: мотивациялық; танымдық, операциялық, шығармашылық компоненттерді қамтиды. Әрі олар бастауыш, базалық, алгоритмдік, шығармашылық деңгейлер бойынша қалыптасады.

**Кіріспе.** Бүгінгі таңдағы ғаламдық ақпараттық-коммуникациялық деңгейдің шарықтауы компьютерлік білім беру сапасын көтеру өзекті мәселелердің бірі болып отыр.

Білім беру бағытында білікті маман даярлау жоғары оқу орындарының басты-мақсаты-ол мамандықты игерту болса, қазіргі мақсат бәсекеге қабілетті тұлға дайындауда маманның құзыреттілік қабілетіне бағытталған білім беру жүйесін ұсыну.

Қазіргі таңда ақпараттық технологиялар, компьютерлік дизайн, графика автоматтандырылған жобалау жүйелерін меңгерген түлектерге сұраныс артуда, осыған орай кәсіптік оқыту мазмұны мен оқыту технологиясын қайта қарау және оқыту принциптерін дамытуды талап етеді.

Әсіресе, болашақ кәсіптік оқыту педагогтары үшін компьютерлік графикалық құзыреттілік маңызды кәсіби құзыреттіліктердің бірі болып табылады, ол арнайы практикалық мәселелерді шешуде графикалық білімді, дағдыларды және іскерліктерді тиімді қолдану мүмкіндігін білдіреді.

Зерттеу барысында біз кәсіптік оқыту бакалаврының кәсіби құзыреттілігін сондай-ақ, компьютерлік графикалық құзыреттіліктің маңызы мен мәнін анықтау мәселесіне тоқталамыз.

Жоғары оқу орындарының бітіруші түлектерінің кәсіби құзыреттілігін қалыптастыруда мыналарға басты назар аударылады:

- заманауи компьютерлік бағдарламаларда ақпарат көздерімен жұмыс жасай алу, аналитикалық ақпараттық жүйеде компьютерлік тапсырмаларды пайдалану және қажеттісін іріктеу;
- ақпараттық технологияларды қайта өңдей алуы;
- қажеттілік туындағанда ақпараттық жүйемен өндірісті басқара алу, электрондық құжаттарды алмастыра білу;
- мәтіндерді компьютерде даярлау, компьютерлік сауатты болу, ақпаратты мәдениеті болу, ақпараттық жабдықтау құралдарын кеңінен пайдалана алу.

Түрлі ғылым салаларында пайдалану мүмкіндіктеріне орай «құзырет», «құзыреттілік», «құзыретті» ұғымдары түрлі мәнге ие. Мақалада, болашақ кәсіптік оқыту педагогының

компьютерлік графикалық құзыреттілігін қалыптастырудың мәні мен осы ұғымдарға түсінік береміз.

**Зерттеу материалдары мен әдістері.** Болашақ кәсіптік оқыту педагогының компьютерлік графикалық құзыреттілігін қалыптастыру үшін сабақ барысында ақпараттық – коммуникациялық технологияларды қолданып, графикалық бағдарламалар құралдары арқылы болашақ кәсіптік оқыту педагогының құзыреттілігін дамытудағы мотивациялық компоненттің даму деңгейі, қарастырылып, анкеттік сұрақтар арқылы анықталды. Компьютерлік графикалық құзыреттілігін оқыту үдерісінде тиімді пайдалану мен болашақ кәсіптік оқыту педагогының, компьютерлік графикалық құзыреттілігін қалыптастыру мәселесін шешу стратегиялары қарастырылды.

«Құзырет» пен «Құзыреттілік» ұғымының айырмашылығы анықтамалық мәселесі, олардың қолданыстағы терминдік түсініктің көптеп кездесуінде. Сондықтан мақала аясында көптеген ғылым саласының қызметкерлерінің пікірі мен тұжырымдамаларын қарастырайық.

Білім беру саласында құзырет пен құзыреттілік ұғымдарын қолдануда бірнеше пікір қалыптасқан.

Ең алдымен, «құзыреттілік» терминінің мәнін ашып алайық. Ол үшін құзыр (компетенция) және құзыреттілік (компетенттілік) ұғымына тоқтала кетуді жөн көрдік. Себебі педагогикалық-психологиялық әдебиеттерде бұл ұғымдардың мағынасы ұқсас, ал негізінен көбіне түрлі категориялар үшін қарастырылады. Сонымен құзыреттілік және құзырет терминдері нені білдіреді? Олардың арасындағы айырмашылықтарды түсініп білуге бірнеше анықтамалар көмектеседі.

Қазақ тіліндегі салалық – ғылыми терминдердің түсіндірмелік сөздіктерде құзыр ұғымын «қандай да бір тапсырманы орындауға қабілетті немесе бір нәрсені жасау» деген анықтама берілген [1].

Айта кететін жайт кейбір мақалада, әдебиет жазбаларда *құзырет* сөзі *құзірет* деп жазылып кездесіп жатады. Алайда терминдік сөздіктерде құзырет болып жазылған, сондықтан да, ғылыми түсіндірме сөздіктегі жазылуды құптаймыз.

Орыс тілінің түсіндірме сөздігінде С.И. Ожеговтың ойынша «құзыреттілік – белгілі бір мәселені жан-жақты білу» [2]. Ресей ғалымы Н.Кузминаның көзқарасы бойынша, құзыреттілік дегеніміз «педагогтың басқа бір адамның дамуына негіз бола алатын білімділігі мен абройлығы» делінген [3]. Сол сияқты, Ю.Н. Емельновтың еңбектерінде құзыреттілік ұғымы ауқымды көлемде қарастырылған онда: «Құзыреттілік – жеке тұлғаның қабілеттері мен әлеуметтік белсенділігі, қоғамдағы, мәртебесі, сәтті жұмыс істеуге мүмкіндік беретін оқытудың жеке формалары» анықтамасынан жеке тұлғаның білімі, іскерлігі және тәжірибесі анық байқалады [4].

Құзыреттілік ұстанымның шығуына себепші болған мәселе, бүгінгі таңда білім беру мазмұнында қазіргі заманғы экономика мен өркениеттің сұранысына сай болмауынан туындап отыр дейді И.Д. Фруммин [5].

Шет тіліндегі сөздіктерде құзыреттілік дегеніміз бұл «жұмыстың тиімділігі мен нәтижелілігін арттыратын, жақсартатын көрсетілетін сипаттамалар мен дағдылардың жиынтығы» ретінде анықтама береді [6].

Ал Дж. Равен «Құзыреттілік» терминіне «жеке тұлғаның қасиеттерін топтайтын ұғым» деген анықтама береді [7].

Соңғы 5-7 жылда пайда болған шетелдік зерттеулердің көпшілігінде (С.I.Beelisle, М.Linard, В.Rey, G.Le Booterrf, L.Turkal, N.Guignon, M.Joras және т.б.), «құзыреттілік» ұғымы қабілеттер, білім мен дағдылардың жиынтығы ретінде емес, белгілі бір жағдайға сәйкес келетін жоғары деңгейдегі тапсырманы орындау үшін қажетті барлық ресурстарды (білім мен дағдылар, қабілеттер мен психикалық қасиеттер жүйесіне ұйымдастырылған) жұмылдыру қабілеті немесе дайындығы ретінде түсіндірілетін мақсаттары мен шарттарына сәйкес іс-әрекет деп санайды.

Осы орайда, Ф.Эрпенберг құзыреттілік қызмет жағдайындағы тұлғаның өзін-өзі ұйымдастыру көзқарастарына жатқызады [8].

Б.Брегман кәсіпқойдың құзыреттілігін маңызды жеке ресурс деп санайды [9].

«Құзырет» пен «құзыреттілік» ұғымын отандық ғалым зерттеушілер Қ.С. Құдайбергенова құзыреттіліктен білім, іскерлік, дағдының айырмашылықтарын былай түсіндіреді:

– білімнен айырмасы қызмет жөніндегі ақпараттық сипатта емес, өнімді қызмет формасы түрінде байқалады;

– дағдыдан айырмашылығы оқыған материалды топтастырып, шығармашылықты пайдалана отырып, құбылыстар мен заңдылықтарды өзгерте алатын саналы іс-әрекет;

– іскерліктен ерекшелігі дағдыға автоматты түрде жету немесе оны алмастыру емес, керісінше, бірнеше пән бойынша дағдыларын біріктіру, жалпы қызмет негізін сезіну.

Автор «құзырет» ол әр түрлі кенеттен пайда болған жағдайда мәслені шешу үшін қажетті білімді немесе іс-әрекетті көрсете білу қабілеті, білім мен өмірлік жағдайлар арасындағы байланысты орнату мүмкіндігі, ал «құзыреттілікті» адамның өзіндік деңгейіне даралық қасиеттеріне тікелей байланысты, тұлғалық, теориялық, практикалық өлшеу дәрежесі жоғары деңгейде кіріктірілген құрылым ретінде қарастыруды ұсынады [10].

Бұл жайында Б.Тұрғанбаева «өзінің практикалық әрекеті арқылы алған білімдерін өз өмірлік мәселелерін шешуде қолдана алуын құзырлылықтар деп айтамыз» деп анықтама берсе [11].

Ғалым, педагог Ш.Таубаева «Құзыреттілік – бұл тұлғаның оқыту мен әлеуметтену процестері барысында меңгерген білім мен тәжірибеге негізделген, оның жалпы қабілеті мен іс-әрекетке дайындығы ретінде айқындалатын, тұлғаның кіріктірілген қасиеті», деп қарастырады [12].

Кәсіби құзыреттілікті түсіндірудің заманауи тәсілдері әртүрлі. Көбінесе ол сапаның сипаттамасы мен біліктілік деңгейін анықтау үшін маманды кәсіби даярлау ретінде қарастырылады. Кәсіби құзыреттілік ұғымының мазмұнын анықтау мақсатында оның құрылымын қарастырайық. Кәсіби құзыреттілік ұғымын зерттеген ғалымдар: Н.С Розова, Б.С. Гершунский, В.В. Сериков, Е.В. Бондарев, А.И. Пискунов, Н.В. Кузьмина, Е.В. Арцишев, М.К. Кабардов, А.К. Маркова, Н.В. Матяш, А.Д. Щекатунова және т.б. Кәсіпке баулу мәселесіне арналған әдебиеттерді талдау арқылы құзыреттіліктің мазмұны, құрылымы және қызметі бойынша бөлуге мүмкіндік берді.

Бірінші бағытты Е.В. Бондаревская, А.И. Пискунов ұсынды, Н.С. Розова, Н.Б. Крылов, құзыреттілік пен мәдениеттің байланысы адамның дамуы, оның білім мен тәрбиесінің нәтижесі [13,14,15].

Н.С. Розованың еңбектерінде құзыреттілік үш комбинациямен ұсынылған аспектілері: семантикалық, проблемалық практикалық және коммуникативті. Онда маманды даярлау моделінің бір кезеңі, дамуы және ұсынылған жалпы мәдени құзыреттілікті қалыптастыру коммуникативтік аспектімен, ал кәсіби құзыреттілік проблемалық практикалық аспектімен анықталған Н.Б. Крыловтың айтуынша, кәсіби мәдениет бұл жүйе еңбек деңгейін тікелей қамтамасыз ететін әлеуметтік, кәсіби қызмет және оның жеке мазмұнын анықтау, еңбекке деген көзқарас. Кәсіби қызмет арқылы әрбір адам мамандықты анықтауға тырысып, өзі үшін максималды нәтижелерге қол жеткізетін қабілеттері байқалады. Сөйтіп, еңбек етуде өз қарым-қатынасын анықтайды, материалдандырады. Оның жеке мәдениеті еңбек мәдениетіне енеді [15,56б].

Өндірісте, әлеуметтік тәжірибедегі өзгерістер кезінде өз маңызы мен мәнін жоғалтпайтын маманға кәсібінен тысқары жерде қажетті құзыреттіліктің кейбір жалпы түрлері айқындалған. Б.Т. Кенжебековтың құзыреттіліктің әр түріне кәсіпаралық жалпы компоненттердің мына түрлерін енгізеді:

– *кәсіби құзыреттілік* – компьютермен жұмыс жасай алу, кеңсе жабдықтарымен жұмыс істей білу, өндірістегі жүйелі жұмыс барысын жоспарлаудағы қабілеттілік, қол машықтығы, техникалық құжаттарды түсіну оқи алу;

– *жеке тұлға құзыреттілігіне* – өз бетімен шешім қабылдауда үйреншікті емес, стандарты емес шешімдердің шешімін таба білу, теориялық және практикалық ойлау алу, еңбекті жоспарлауға және реттеуге қабілеттілік, проблеманы көре білу, өз бетімен жаңа білім мен іскерлікті игеру қабілеті;

– *дара құзыреттілікке* – өз жұмысының сапалы болуына ұмтылу, жетістік мотивациясы мен табыс қоры, өз-өзін мотивациялауға қабілеттілігі, оптимист және өзіне деген сенім болып табылады [16].

Аталған құзыреттіліктер кәсіби-іс-әрекетте, кәсіби қарым-қатынаста, жеке тұлға ретінде қалыптасуында, оның жеке дара кемелденуінде байқалады. Жоғары оқу орынының түлегі кәсіби қызметтегі біліктілігі мен іс-әрекетті атқаруда теориялық және практикалық дайындағы мен қабілетінің бірлігі. Бұл ұғымның мәні кәсіби икемділіктердің жиынтығы арқылы ашылады деп автор жоғары білімді маманның құзыреттілігін атап өтеді.

Кәсіби құзыреттілік пен әлеуметтік құзыреттілік өзара тығыз байланысты. Т.Е Исаева кәсіби құзыреттілікті – пәннің ерекшеліктерімен қамтылған және оқытушының ұстанымымен, педагогикалық жүйеге сәйкес таңдалатын оқыту әдісі, кәсіби тәжірибенің тәсілі, білім мен іскерлік жиынтығы ретінде түсіндіреді [17].

Маманның кәсіби құзыреттілігіне көп ғалымдардың пікірі бойынша төмендегі құзыреттіліктер жататының атап көрсетеді:

– ақпараттық құзыреттілік – ол ақпараттық технологияларды меңгеруін қарастырады;

– коммуникативтік құзыреттілік – ол мәдени сөйлеу деңгейінің жоғары болуы, шет тілдерді білу;

– практикалық құзыреттілік – ол арнайы кәсібінде қолданылатын техника мен технологияларды білу;

– әлеуметтік құзыреттілік – ол жауапкершілік ала білу және шешім қабылдау қабілеттілігі бірлесе топпен шешім қабылдауға қатысу, туындаған мәселелерді реттеу;

– психологиялық құзыреттілік – психологиялық жағдайда сипатына лайық тәлім алушыға психологиялық әсер етуге әдістерді дұрыс таңдай алу біліктілігі;

– экологиялық құзыреттілік – табиғаттың даму заңдылықтарын білу, кәсіби іс-әрекеттегі экологиялық жауапкершілік;

– валеологиялық құзыреттілік – денсаулық сақтау, салауатты өмір салтын ұстануда білім мен іскерлігі;

Кәсіби құзыреттілік мазмұнына қарай жалпы және арнайы болуы мүмкін. Жоғары оқу орны түлектерінің жалпы кәсіби құзыреттілігі түрлі жоғары оқу орындарының барлық түлектеріне ортақ болып табылады және білім, іскерлік, дағдылар мен өмірлік тәжірибені меңгеру ретінде айқындалады. Арнайы кәсіби құзыреттілік – түлектің кәсіби даярлығының дәрежесі мен түрі, оның белгелі бір кәсіби қызметті орындау үшін қажетті кәсіби құзыреттілігінің болуы. Бұл белгілі бір мамандық үшін қажет, біздің зерттеуімізде болашақ кәсіптік оқыту педагогтарының компьютерлік графикалық құзыреттілігін қалыптастыру үшін негіз болады.

Н.В. Федотова графикалық құзыреттілік ұғымына былайша сипаттама береді, қоғамды ақпараттандыру жағдайында болашақ техникалық маманның кәсіби дамуына бағытталатын және конструкторлық-жобалық қызметте жаңа технологияларды игеруге дайындығы, тұрақты тұлғалық және кәсіби өсуіне ие бәсекеге қабілетті маманның одан әрі қызметі үшін қажетті арнайы білімді, графикалық пікірлер мен практикалық дағдыларды меңгеруді көздейтін тұлғалық сипаттамасы ретінде көрсетеді [18].

Графикалық құзыреттілік – бұл арнайы құзыреттілікке кіретін пәндік-мамандандырылған түрі. Психологиялық-педагогикалық әдебиеттерде ол болашақ кәсіптік оқыту педагогтары-

ның кәсіби құзыреттілігінің құрамдас бөлігі ретінде қарастырылады, оның ішінде бірқатар компоненттер бар олардың арасында:

– графикалық сауаттылық – сызбаларды, графикалық құжаттарды оқи білуі, қарапайым геометриялық фигуралардың бейнесін, олардың негізгі құрылымын бейнелеу;

– графикалық ақпараттандыру – графикалық тапсырмаларды орындау үшін ақпараттар мен деректерді табу мүмкіндігі;

– графикалық білім – негізгі компьютерлік графика элементтері мен есептерді шешу әдістері, графикалық кескіндерді құру туралы білімді меңгеруі;

– графикалық іскерліктер – түрлі компьютерлік графикалық бағдарламаларды қолданып, жасалаған студенттің кеңістіктік бейнелермен жұмыс істеуге дайындығы;

– графикалық дағдылар – абстрактілі ойлау іс-әрекетін, кеңістіктік қиялды, графикалық бейнелеу арқылы техникалық идеяларды ұсыну, әдебиетпен жұмыс істеу дағдыларын меңгеру, өз бетінше шығармашылық жұмысқа дайын болу [19].

Компьютерлік графика – бұл жобалаушылар, конструкторлар мен зерттеушілер үшін жаңа тиімді техникалық құралдар, бағдарламалық жүйелер мен машиналық тілдер, аналитикалық қолданбалы және сызба геометриясы, компьютерлік бағдарламалау, есептеу математикасының әдістері және т.б. сияқты ғылымдардың синтезі негізінде туған жаңа ғылыми, оқу пәндері. Машина бұрын ешкім бейнелеуге тырыспаған осындай күрделі геометриялық нысандарды нақты бейнелейді.

Компьютерлік графиканы оқыту – бүгінгі таңдағы инженерлік білім берудің маңызды компоненттерінің бірі ретінде қарастырылады.

Компьютерлік графика саласын болашақ мамандардың кәсіби даярлығында қарқынды дамып келе жатқан бағдарламалық, зияткерлік өнімдер жағдайында тиісті, кәсіби құзыреттерді қалыптастыруға бағытталған болу қажет.

Компьютерлік графиканың өнімдері – суреттер мен кескіндер. Техникалық сурет, диаграммалар, киім үлгілері мен сызбалары, архитектурадағы жоспар көрінісі, иллюстрациялық жарнама, мультфильмдік кадры болуы мүмкін.

Компьютерде кескіндерді өңдеуде, арнайы графикалық редакторлық бағдарламалар қолданылады.

Графикалық редакторлар екі санатқа бөлінеді: *растрлық* және *векторлық*.

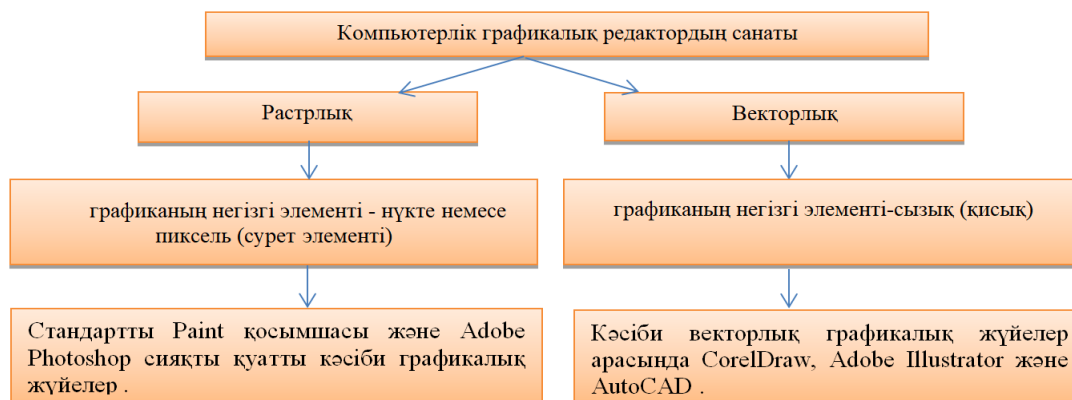
Растрлық графика – бұл графиканың элементі – нүкте немес пискель суреттердің элементтері. Растрлық графика редакторларының арасында қарапайым жүйелер бар, мысалы: Стандартты *Adobe Photoshop* және *Paint* сияқты қуатты кәсіби графикалық қосымша.

Векторлық графика - мұндағы графиканың жалғыз элементі – сызықтар мен қисықтар.

Кәсіби векторлық графикалық жүйелердің арасында *Corel Draw*, *Abode Illustrator* және *AutoCaD* ең көп таралған. Графикалық редакторлар графикалық кескіндерді жасау және өңдеу құралдары, оларды құралдар тактасына біріктіру арқылы таңдауға мүмкіндік береді. Растрлық графикалық редакторлар мен векторлық құралдар такталарында көптеген ұқсас құралдар бар. Мысалыға алсақ: қарапайым графикалық нысандарды салуға арналған құралдар жиынтығы: түзу сызық, қисық сызық, тіктөртбұрыштар, эллипс, көпбұрыш тағы басқалар. Бірақ олармен жұмыс істеу принциптері біршама ерекшеленеді (сурет-1).

Векторлық графикадағы кескіннің негізгі элементі – сызық. Әр нысанды экранға шығармас бұрын, бағдарлама объектінің кескініндегі экран нүктелерінің координаталарын есептейді, сондықтан векторлық графиканы кейде есептелген графика немесе объектіге бағытталған болады. Векторлық графиканың объектілері параметрлер жиынтығы ретінде жадыда сақталады.

Сонымен, болашақ кәсіптік оқыту педагогының графикалық құзыреттілігі – оның графикалық білімді, түсініктерді, іс-қимыл алгоритмдерін, құндылықтар мен қатынастар жүйесін және олардың қоғамдағы қауіпсіз жұмысын анықтайтын объектілерді жобалаудың барлық деңгейлері мен кезеңдерінде рефлексиясын қолдану мүмкіндігі болып табылады.



Сурет 1. Компьютерлік графикалық редактордың санаты

Іс-әрекет ұстанымының әдіснамасына сүйене отырып, біз болашақ кәсіптік оқыту педагогының компьютерлік графикалық іс-әрекетінде *аспаптық* және *мазмұнды* деңгейлерді анықтадық. *Аспаптық деңгей* – бұл қарапайым графикалық құралдарды және компьютерлік графикалық әрекеттерді орындау тәсілдерін білу деңгейі. *Мазмұндық деңгей*-графикалық құзыреттіліктің мазмұндық деңгейінің екі ішкі деңгейін бөлуге негіз болатын нақты инженерлік жүйелер мен әлеуметтік-техникалық жобалардың логикасында компьютерлік графикалық қызметті жүзеге асыруды қамтиды.

Жүйелі – техникалық кіші деңгейде күрделі адам-машина жүйелерін жобалауды, техникалық құжаттамалар жүйесін және оны дайындау технологияларын білуді қамтиды. Әлеуметтік-техникалық деңгейде білім алушы студенттің шығармашылық компьютерлік графикалық қабілеттері жүзеге асырылады, объектілерге гуманитарлық сараптама жүргізіледі, аралас стильдегі графикалық жұмыстар қолданылады.

Болашақ кәсіптік оқыту педагогтары үшін арнайы кәсіби құзыреттілік құрылымына бірқатар құзыреттер кіреді (ақпараттық, коммуникативті тағы басқа). Бұл тізімге *графикалық құзыреттілікті* қосу орынды деп санаймыз. Өз кезегінде *графикалық құзыреттілік* келесі компоненттерден тұрады: мотивациялық; танымдық; операциялық, шығармашылық және олар бастауыш, базалық, алгоритмдік, шығармашылық төрт деңгей бойынша қалыптасады.

Құрылымдық компоненттерден басқа болашақ кәсіптік оқыту педагогының компьютерлік графикалық құзыреттілігінің функционалды компоненттерінен *мотивациялық компонентін* қарастырамыз.

*Мотивациялық компонент* өзінің графикалық құзыреттілігі, оның ішінде объектілерде жұмыс істеу қауіпсіздігі үшін әлеуметтік жауапкершілікті дамыту қажеттілігін қамтиды. Графикалық құзыреттілік деңгейлерін интерпретациялау кезінде болашақ кәсіптік оқыту педагогының компьютерлік графикалық шешімдерді жедел қабылдауы үшін қажетті, оның ақпараттық – аналитикалық компоненті күшейтіледі.

Біз университетің бірінші курс студенттерінің графикалық құзыреттілігінің белгілі бір деңгейіне ие екендігін аксиома деп санаймыз, яғни олар университетке түскенге дейін суреттер салуды, сыбалар сызуды біледі, сондықтан біз назарымызды болашақ кәсіптік оқыту педагогтарының заманауи графикалық бағдарламалармен жұмыс жасауға үйретіп, компьютерлік графикалық құзыреттілігін дамытуға басты назар аударамыз.

Зерттеу барысында келесі графикалық құзыреттіліктер ең маңызды болып табылатындығы анықталды.

Танымдық компонент бойынша болашақ кәсіптік оқыту педагогтарын даярлауда, олар сызу, сызба геометрия курсының теориялық ережелерін, қажетті нормативтік құжаттарды (мемлекеттік стандарттарды, ЕСКД), техникалық сызбаларды оқу және орындай алу қажет,

конструкторлық және техникалық өндіріс құжаттамасын, автоматтандырылған жобалау жүйесі мен принциптерін білуі керек. Сонымен қатар, 3D модельдеу негіздерін, 2D дизайн негіздерін компьютерде эксперимент жасау ережелерін, білімдерін игеруі қажет.

Болашақ кәсіптік оқыту педагогы операциялық компоненттер бойынша бөлшектер, жинақтар конфигурациясын талдау, олардың тәсілдерін жоспарлау мүмкіндігін құру, әр түрлі бұйымдардың виртуальды бейнелерін көрінісін модельдеу және өңдеу тәсілдерін, модельденетін объектілердің ассоциативті сызбаларын сызу мен жобалау әдістерін, анықтамалық жүйелер мен электронды кітапханаларда сақталатын мәліметтерді және дерек-терді пайдалана білу, өз бетінше және ұжымда компьютерде эксперимент ұйымдастыруға білімі мен іскерлігі, дағдысы болуы тиіс.

Шығармашылық компонент бойынша болашақ кәсіптік оқыту педагогында аналитикалық және логикалық ойлау қабілеті, кеңістіктік ойлау мен шығармашылық, жүйелік ойлау қабілетін көрсете білуі керек.

**Нәтижелері.** Сонымен, құзыреттілік – нақты бір сала бойынша жан-жақты жоғары білімге ие адам. Осының арқасында оның пікірі салмақты және беделді болып табылады. Өмірде нақты іс-әрекеттерді, шынай жүзеге асыруға қабілетті.

Жоғарыдағы айтылған теориялық идеяларға сүйене отырып, құзыреттілік ұғымына келесідей анықтама берілді: құзыреттілік алған білімін пайдалана білу қабілеті, кәсіби мамандығына қатысты қабілеттер мен шеберліктерін меңгере білу, әлеуметтік даму деңгейіне сәйкес келетін және қоршаған ортаның әсер ету факторларына төтеп бере алатын тұлғаның интегративті қасиеттер жиынтығы.

Құзыреттілік – оқу мен өмір жағдаяттарын шешу кезінде білім алушылардың білім, іскерлік, дағдыны және қызметтің әмбебеп тәсілдерін меңгеруінен көрінетін білім берудің нәтижесі болса, «Кәсіптік оқыту» пәнінің білім беру бағдарламасының басты міндеттерінің бірі пән мазмұнын меңгере отырып, болашақ педагогтың қосымша ақпарат негізінде жұмыс істеуге дағдыландыру болып табылады. Жеке тұлғаның ақпараттық мәдениетін, кәсіби құзыреттілік негіздерін қалыптастыру болашақ педагогтың түрлі ақпарат көздерімен тиімді әрі пайдалы жұмыс істеуді игерумен тығыз байланысты.

Сонымен, білім беруде кәсіби құзырлы маман иесіне жеткен деп мамандығы бойынша өз пәнін жетік білетін, білім алушы студенттің шығармашылығы мен қабілеттілігіне жағдай жасай алатын, тұғалық-ізгілік бағыттылығы жоғары, педагогикалық шеберлік пен өзінің іс-қимылын жүйелілікпен атқаруға қабілетті, оқытудың заманауи технологияларын толық меңгерген, отандық, шетелдік тәжірибелерді шығармашылықпен оқу саласында қолдана білетін кәсіби маман педагогті айтамыз.

Кәсіптік оқыту пәндерін өтуде, ақпараттық-коммуникациялық технологияны қолдану болашақ кәсіптік оқыту педагогының оқыту формасын толықтай өзгертуін талап етеді. Яғни дәріс оқушыдан, практикалық жұмыс орындаушы маманға айналады. Педагог сабаққа қажетті ресурстарды алдын-ала дайындап компьютерге жүктейді. Білім беруде жаңа оқыту әдістерін қолдануы қажет. Компьютерлік графикалық жұмыстарды орындау барысында педагог бағдарламаларды жүктеп алғаны жөн.

Компьютерлік графика – кескіндерді, диаграммаларды, суреттерді, сызбалар мен мультипликацияларды компьютер көмегімен алуды қарастыратын информатиканың негізгі саласының бірі болып табылады. Компьютерді пайдаланушылардың қатарында, компьютерлік графикамен айналысатындардың саны күн санап артып келеді. Газеттер мен журналдардағы жарнамаларға тапсырыс беру немесе жарнамалық парақшалармен буклеттерді басып шығару компьютерлік графиканың қажеттілігін көрсетеді.

Олардың кейбіреулері осындай жұмыстарды компьютерлік бағдарламалармен жұмыс жасайтын дизайнерлік кеңселермен, жарнама агенттіктеріне тапсырыс берсе, кейбіреулері компьютерлік бағдарламалар құралын пайдаланып, өз күштерімен жасауға тырысады.



Қазіргі танымал бағдарламалардың бірде-бірі компьютерлік графикасыз жұмыс жасамайды. Статистикалық көрсеткішке сүйенетін болсақ, жаппай қолданыста жүрген бағдарламаларды жасап шығарушы бағдарлама жасаушы ұжым қызметкерлері өз жұмыстарының 90% уақытын осы графикамен шұғылдануға жұмсайды екен.

Компьютерлік графикалық бағдарламаларды қолданып сабақ беретін оқытушының алдында компьютерлік графикалық құзыреттілік деп атауға болатын *арнайы құзыреттілікті* қалыптастыру міндеті тұр бұл құзыреттілікте:

– білім алушыға модельденетін нысандарды талдаудың практикалық дағдылары үйретіледі;

– графикалық ақпаратты құрылымдау дағдыларын қалыптастырады;

– дизайн негізі ретінде кеңістіктік ойлау қабілетін дамытуға мүмкіндік береді;

– алгоритмдік және комбинаторикалық ойлаудың дамуына ықпал етеді, қабілетін дамытуға мүмкіндік береді;

Айта кететін жайт, компьютерлік графиканы кәсіби игеру оны сауатты пайдалану үшін жеткілікті шарт емес, өйткені бұл жағдайда композициялық идеяны білу мүмкіндігі қажет.

Компьютерлік графика бағдарламасымен жұмыс жасау кезінде композициялық туындыны салуға, объектілерді кескіндеуге, жалпы заңдылықтарын ескере мазмұнын білдіретін органикалық тұтастығын құрастырып, идеяны анықтауға болады.

Зерттеліп отырған жұмысымызда болашақ кәсіптік оқыту педагогының қызығушылығын анықтау мақсатында сауалнамалар алынды.

Компьютерлік графика құралдары арқылы болашақ кәсіптік оқыту педагогының құзыреттілігін дамытудағы *мотивациялық компоненттің даму деңгейі төмендегідей сауалнама сұрақтар арқылы анықталды:*

1. Компьютерлік графиканы жеке пән ретінде өту қажет деп түсінесіз бе? (ия, жоқ, білмеймін);

2. Компьютерлік графикамен жұмыс істеуге қызығасыз ба?

3. Компьютерлік графиканың қандай тапсырмалар сізді қызықтырады?

4. Компьютерлік графиканы үйренуге нендей себептер болды?

5. Компьютерлік графикамен әуестенесің бе? (ия, жоқ, ішінара)

6. Компьютерлік графикада қандай тапсырмаларды орындадыңыз?

7. Компьютерлік графика бағдарламаларымен қашаннан бері әуестенесіз?

8. Компьютерлік графикамен жұмыс жасау сенің болашақ мамандығыңа қажетті деп ойлайсың ба?(ия, жоқ, білмеймін);

9. Компьютерлік графика туралы біліміңізді толықтырып отырасың ба? (ұдайы, мүмкіндігінше, онша талпынбаймын);

10. Сабақтан тыс уақыттарда компьютерлік графика бағдарламасын пайдаланасыз ба?

11. Компьютерлік графиканы пайдалануға сұраныс бар ма?

12. Компьютерлік графиканы пайдалану адамның ой-өрісін жетілдіреді ме? (ия, жоқ, білмеймін);

13. Компьютерлік графика тапсырмаларын орындауда «интернет» материалдарына қызығушылық танытасыз ба? (ия, жоқ, уақыт жетпейді);

14. Компьютерлік графиканың қай бағыттарын ұнатасыз?

15. Компьютерлік графика бағдарламаларында педагогикалық процестің сапасын көтеруге болады деп ойлайсыз ба?

16. Үйде компьютеріңіз бар ма? (ия, жоқ, жатаханада тұрамын). Бар болса, оның көмегімен компьютерлік графика бағдарламаларында тапсырмаларды орындауға талпынасыз ба?

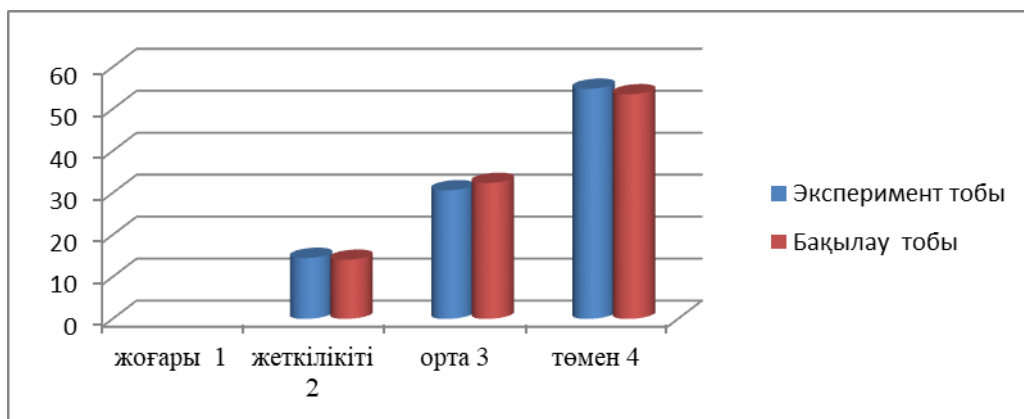
Студенттердің сұраққа берген жауаптары түрлі болды. Оларға қысқаша тоқталатын болсақ, мынадай көріністі байқауға болады. 12-ші сұраққа эксперимент тобының 62 оушының 67,2% компьютерлік графиканы пайдалану адамның ой-өрісін жетілдіреді деп жауап берсе 32,8% жоқ білмеймін деумен шектеледі. 1-ші сұраққа-57,9% оқышу жоқ десе,

24,2%-иә, 17,9%-білмеймін деп жауап берді. 16-шы сұраққа -73,8%-студент жатақанада тұрамын, онда компьютер жоқ деп жауап берсе-19%-иә,7,2%-үйде компьютер жоқ деп жауап берді.

*Кесте1*

*Мотивациялық компоненттің даму деңгейінің көрсеткіштері*

Компоненттер	Эксперимен тобы 62				Бақылау тобы 71			
	шығармашылық		алгоритмдік		базалық		бастауыш	
	ЭТ	БТ	ЭТ	БТ	ЭТ	БТ	БТ	БТ
Мотивациялық	-	-	14,51	14,08	30,64	32,39	54,83	53,52



*Сурет 2. Мотивациялық компонент негізінде болашақ кәсіптік оқыту педагогының компьютерлік графикалық құзыреттілігінің деңгейі*

**Талқылау.** Қазіргі компьютерлік графика тек көркемдеу мен безендендіру үшін ғана емес, ғылым мен медицинаның барлық саласында, коммерциялық және әкімшілік қызмет орындарында алуан түрлі ақпаратты көрнекі түрде көрсету үшін сызбалар, графиктер, диаграммалар жасау үшін қолданылады.

Автокөліктің немесе ұшақтардың жаңа үлгілерін құрастырған кезде, конструктор олардың соңғы көрінісін алу мақсатында 3D өлшемдік графикалық объектілерді қолданады.

Монитор экранында архитектор болашақ ғимараттың кең көлемді кескінін жасап, оны жер бедерімен қалай жанасатынын алдын-ала болжам жасай алады.

Ал болашақ кәсіптік оқыту педагогы мамандану бағыты бойынша мысалы: тігін бұйымдарын конструкциялау мен модельдеу бағытында киімнің сызбасын сызу, көркемдеп сәндеу, модельдеу, мата бетіне үлгіні орналастыру, мата шығынын есептеуді тағы басқа операцияларды орындайды.

Осыған орай, болашақ кәсіптік оқыту педагогының, яғни білім алушы студенттердің компьютерлік графикалық құзыреттілігін қалыптастыру мәселесін шешу үшін келесідей стратегиялар қолдану керектігін көрсеткіміз келіп отыр ол:

- 1) шығармашылық қабілеттілік;
- 2) мәселені қоя білу тәсілі;
- 3) ақпарат көздерімен жұмыс жасау;
- 4) ақпаратты жинақтау тәсілі;
- 5) ақпараттық қажеттілікті анықтау;

Олардың әрқайсысына жекелей тоқталсақ.

**Шығармашылық қабілеттілік:** өз бетінше жаңа, бір бейне құрумен сипатталады, яғни іс-әрекеттің қандай түрінде болмасын жаңалық ашу арқылы өзіндік дара дамуының бір көрінісі.

*Мәселені қоя білу тәсілі:* мәселенің негізгі мәнін іздеу, түйінін шешетін сұрақ қоя білу, дәл тұжырымдау, жалпылау, топтастыру, т.б. шарттарды орындау керек.

*Ақпараттық қажеттіліктерін анықтау:* ақпараттандыру-ақпараттық технологияларды пайдалану негізінде білім алушының ақпараттық қажеттіліктерін қамтамасыз ету, ақпараттық ресурсты іздеуге жол көрсету, қажетті ақпаратпен қамтамасыз етілгендігін анықтау.

*Ақпаратты жинау тәсілі:* ақпаратты зерттеу қосымша деректерді іздеу мен жинаудың бастапқы нүктесі болуы керек. Интернет ресурстарында жинақталған ішкі ақпараттың едәуір бөлігі бар, олардың кейбіреулері дайын және тез пайдалануға дайын, мысалы киім үлгілерін сызбасын алуға және өлшемдердің техникалық эскизі туралы мәліметтер.

*Ақпарат көздерімен жұмыс жасау:* ақпараттық-коммуникациялық технология электрондық есептеуіш техникасымен жұмыс істеуге, оқу барысында компьютерді пайдалануға, модельдеуге, электрондық оқулықтарды, интерактивті құралдарды қолдануға, интернетте жұмыс істеуге, компьютерлік оқыту бағдарламаларына негізделеді. Ақпараттық әдістемелік материалдар коммуникациялық байланыс құралдарын пайдалану арқылы білім беру.

**Қорытынды.** Мақалада зерделенген зерттеу нәтижелері оқу және оқытуға қатысты тараптар арасында сауалнама ұйымдастыру нәтижесінде анықталған факторлар болашақ кәсіптік оқыту педагогының компьютерлік графикалық құзыреттілігін арттыруға, оны дамытуға тікелей әсер ететіндігін және бұл факторлардың әсері кейбір жағдайларда кедергі келтірумен анықталғандығын көрсетті.

Болашақ кәсіптік оқыту педагогын даярлауда ақпараттық коммуникациялық технологияда, компьютерлік графикалық жұмыстарды, оның ішінде жаңа бағдарламаларды көптеп орындау мүмкіндіктерін болашақ маман ұтымды пайдалана білсе, білім сапасы қажетті деңгейде артады.

*Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:*

1. Қазақ тілі терминдерінің салалық ғылыми түсіндірме сөздігі: Педагогика және психология/ жалпы ред. Басқ. А.Құсайынов.-Алматы: Мектеп, 2007.-256 б.
2. Ожегов С.И. Словарь русского языка. М.: «Оникс 21 век»,2004.
3. Кузьмин Н.В Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения [текст]-Н.В Кузьмина; ВНИИ проф.-тех. Обр.-М.: Высшая школа, 1990.-117с
4. Емельянов Юрий Николаевич. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности: автореферат дис.... доктора психологических наук: 19.00.05/ЛГУ.-Ленинград,1991.-38с.
5. Фрумин И.Д. Компетентностный подход как эстетический этап обновления содержания образования Педагогика развития: ключевые компетентности и их становление: материалы 9-й научно-практической конференции.-Красноярск, 2003.-С.36
6. [https://en.wikipedia.org/wiki/competence\\_\(human\\_resource\)](https://en.wikipedia.org/wiki/competence_(human_resource))
7. Джон Равен «Компетентность в современном обществе краткое содержание» Литагент «Когито-Центр»881f530e-013a-102c-99a-0288a49f2f10год 2002
8. Құдайбергенова К.С. Құзырлылық тұлға дамуының сапалық критерийі //Білім сапасын бағалаудың мәселелері: әдіснамалық негізгі және практикалық нәтижесі: Халықаралық ғылыми-практикалық конф. Материалдары. –Алматы: ББЖ КБАРИ, 2008.-30-36б.
9. Тұрғынбаева Б. Бастауыш сынып оқушыларының шығармашылық қабілеттерін дамытудың педагогикалық шарттары. // Бастауыш мектеп. №3.-2009-13б.
10. Таубаева Ш.Т., Барсай Б.Т., Оспанова Б.Ә. Педагогтың кәсіби-дидактикалық құзыреттілігінің мәні мен мазмұны. // Білім әлемінде.-2013.№3.-3-5б.
11. Бондаревская Е.В. Прогностическая роль концепции личности-ориентированного образования в развитии целостной теории [текст]: Рукопись/ Е.В.Бондаревская-М.,1999.
12. Пискунов А.И. Педагогическое образование: цель, задачи и содержание [текст]/А.И.Пискунова//Педагогика.-1995.№4-С.59-63
13. Розов Н.С Ценности гуманитарного образования [текст]/Н.С Розов//Высшее образование в России.-1996.-№1.-С.85-89с

14. Кенжебеков Б.Т Университет студенттерінің кәсіби құзыреттілігін қалыптастырудың теориясы мен практикасы.-Астана: Л.Н Гумилев атындағы Еуразиялық ұлттық университеті, 2001.-275б.

15. Исаева Т.Е. Классификация профессионально-личностных компетенций вузовского преподавателя//Педагогика.-2006.-№2

16. Федотова Н.В Тестовый контроль уровня знаний студентов по дисциплине «Начертательная геометрия» (Электронный ресурс): учебно-методическое пособие для студентов очно-заочной форм обучения- Волгоград: ВолГТУ, 2021.-92с.

17. Вязанкова В.В Формирование графической компетенции бакалавров технических направлений подготовки в условиях информационно-образовательной среды//Современные проблемы науки и образования 2021.№ 2.С. 1-55. <https://doi.org/10.17513/spno.30663>

#### References:

1. Qazaq tili terminderiniñ salalyq ğylymi túsindirme sózdıǵı: Pedagogika jáne psihologia/ jalpy red. Basq. A. Qūsainov.-Almaty: Mektep, 2007.-256 b.

2. Ojegov S.İ. Slovar ruskogo iazyka. M.: «Oniks 21 vek», 2004

3. Kuzmin N.V Profesionalizm lichnosti prepodavatelä i mastera proizvodstvennogo obuchenia [teks]-N.V Kuzmina; VNİ prof.-teh. Obr.-M.: Vyssaia škola, 1990.-117s

4. Emelänov İuri Nikolaevich. Teoria formirovania i praktika soveršen stvo van ia komuni kativnoi kompetentnosti: avtoreferat dis.... doktora psihologicheskikh nauk: 19.00.05/LGU.-Leningrad, 1991.-38s.

5. Frumin İ.D. Kompetentnostnyi pohod kak estesvennyi etap obnovlenia soderjania obrazovania Pedagogika razvitiia: klüchevye kompetentnosti i ih stanovlenie: materialy 9-i nauchno-prakticheskoi konferensii.-Krasnoïarsk, 2003.-S.36

6. [https://en.wikipedia.org/wiki/competence\\_\(human\\_resource\)](https://en.wikipedia.org/wiki/competence_(human_resource))

7. Jon Raven «Kompetentnost v sovremennom obşestve kratkoe soderjanie» Litagent «Kogito-Sentr»881f530e-013a-102s-99a-0288a49f2f10god 2002

8. Qūdaibergenova K.S. Qūzyrlylyq tūlǵa damuynyñ sapalyq kriteriü //Bilim sapasyn baǵaladyñ mäseleleri: ädisnamalyq negizgi jáne praktikalyq nätiyesi: Halyqaralyq ğylymi-praktikalyq konf. Materialdary. –Almaty: BBJ KBARİ, 2008.-30-36b.

9. Tūrǵynbaeva B. Bastauyş synyp oquşylaryny şyǵarmaşylyq qabileterin damytudyñ pedagogikalıq şarttary. // Bastauyş mektep. №3.-2009-13b.

10. Taubaeva Ş.T., Barsai B.T., Ospanova B.Ä. Pedagogtyñ käsibi-didaktikalıq qūzyrettiliginin mäni men mazmūny. // Bilim äleminde.-2013.№3.-3-5b.

11. Piskunov A.İ. Pedagogicheskoe obrazovanie: sel, zadachi i soderjanie [teks]/A.İ.Piskunova//Pedagogika.-1995.№4-S.59-63

12. Piskunov A.İ. Pedagogicheskoe obrazovanie: sel, zadachi i soderjanie [teks]/A.İ. Piskunova//Pedagogika.-1995.№4-S.59-63

13. Rozov N.S Senosti gumanitarnogo obrazovania [teks]/N.S Rozov//Vysşee obrazovanie v Rosii.-1996.-№1.-S.85-89s

14. Kenjebekov B.T Universitet studentteriniñ käsibi qūzyrettiligin qalyptastyruyñ teoriasy men praktikasy.-Astana: L.N Gumilev atyndaǵy Eurazialyq ũlttyq universiteti, 2001.-275b.

15. İsaeva T.E. Klasifikasiia profesionälno-lichnostnyh kompetensi vuzovskogo prepodavatelä//Pedagogika.-2006.-№2

16. Fedotova N.V Testovyi kontrol urovnä znani studentov po disipline «Nachertatelnaia geometria» (Elektronnyi resurs): uchebno-metodicheskoe posobie dlä studentov ochno-zaochnoi form obuchenia-Volgograd: VolGTU, 2021.-92s.

17. Väzankova V.V Formirovanie graficheskoi kompetensii bakalavrov tehniceskikh napravleniı podgotovki v usloviiah informasionno-obrazovatelnoi sredy//Sovremennye problemy nauki i obrazovaniiaiu 2021.№ 2.S. 1-55. <https://doi.org/10.17513/spno.30663>

МРНТИ: 14.01.07  
УДК: 378.4

<https://doi.org/10.51889/2959-5762.2023.79.3.015>

Г.Т. Мамбетова,<sup>1\*</sup> С.Т. Томарбаева,<sup>2</sup> М.С. Байдабекова<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Оңтүстік Қазақстан мемлекеттік педагогикалық университеті, Шымкент қ., Қазақстан

<sup>2</sup> М. Әуезов атындағы Оңтүстік Қазақстан Университеті, Шымкент қ., Қазақстан

## ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ИННОВАЦИЯЛАР НЕГІЗІНДЕ ЖОҒАРЫ ОҚУ ОРЫНДАРЫНЫҢ ТІЛДІК САБАҚТАРЫН ОҚУ ӘДІСТЕМЕЛІК ҚАМТАМАСЫЗ ЕТУ

### Аңдатпа

Бұл мақалада тілдік мәселесі көп қырлы, теориялық, педагогикалық бағыттағы тұрғыдан зерттеуді қажет етеді практикалық деңгейлерде жүзеге асыру үшін педагогтар мен психологтардың ғылыми ізденістері, ең алдымен, жаңа әдістер мен тәсілдерді іздеуге, гипотезаларды ұсынуға және оларды эксперименттік тексеруге бағытталған. Инновация білім беру қызметінің жаңа құралы, жаңа әдісі, педагогикалық қызметтің әдістемесі, жаңа бағдарламалары, олардың жаңа технологиясы ретінде қарастырылған. Педагогикалық инновацияда тілдік оқу-әдістемелікті қамтамасыз етуде қолданылатын практикалық педагогикалық инновациялық қызметте қолдануға болатын сабақтарда оқу-әдістемелік инновациялық әдістер. Жоғары оқу орындарында оқу-әдістемелікпен қамтамасыз етуде оқу мүмкіндіктерін кеңейту. Педагогикалық инновациялар оқытудың жаңа әдістемелерін, оқытудың электрондық платформаларын және басқа технологияларды қамтиды. Тілдік дағдыларды біріктіру: тыңдау, сөйлеу, оқу және жазу сияқты тілдік дағдылар. Оқытудың барлық жаңа әдістері жоғары оқу орындарының ғылыми-зерттеу институттары мен ғылыми-әдістемелік материалдарында зерттеледі және сипатталады. Грамматикалық ойындар арқылы сабақтарда білім алушылар әртүрлі жағдайларды түсінеді және оларды шешу жолдарын қарастырады. Тәжірибелі білім беру мазмұнында – стандарттарда, бағдарламаларда, оқу кешендерінде жүзеге асырылады.

**Түйін сөздер:** Оқу-әдістемелік, педагогикалық инновация, жоғары оқу орындары, тілдік сабақтар, білім алушы, педагог.

Мамбетова Г.Т.,<sup>1\*</sup> Томарбаева С.Т.,<sup>2</sup> Байдабекова М.С.,<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Южно-Казахстанского государственного педагогического университет,  
г. Шымкент, Казахстан

<sup>2</sup> Южно-Казахстанский университет им. М. Ауэзова,  
г. Шымкент, Казахстан

## УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ЯЗЫКОВЫХ ЗАНЯТИЙ ВУЗОВ НА ОСНОВЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИННОВАЦИЙ

### Аннотация

В данной статье рассматривается проблема языка с многогранной, теоретической, педагогической направленностью для реализации на практических уровнях научные поиски педагогов и психологов направлены, прежде всего, на поиск новых методов и подходов, выдвижение гипотез и их экспериментальную проверку. Инновация рассматривается как

новый инструмент, новый метод образовательной деятельности, методика педагогической деятельности, новые программы, их новая технология. Учебно-методические инновационные методы на уроках, которые могут быть использованы в практической педагогической инновационной деятельности, применяемые в педагогическом инновационном обеспечении языковой учебно-методической деятельности. Расширение возможностей обучения в учебно-методическом обеспечении в высших учебных заведениях. Педагогические инновации включают новые методики обучения, электронные платформы обучения и другие технологии. Интеграция языковых навыков: языковые навыки, такие как аудирование, речь, чтение и письмо. Все новые методы обучения изучаются и описываются в научно-исследовательских институтах и научно-методических материалах вузов. На уроках с помощью грамматических игр обучающиеся понимают различные ситуации и рассматривают пути их решения. Практикуется в содержании образования-стандартах, программах, учебных комплексах.

**Ключевые слова:** Учебно-методические, педагогические инновации, вузы, языковые занятия, обучающийся, педагог.

*Mambetova G.T.,\*,<sup>1</sup> Omarbayeva S.,<sup>2</sup> Baidabekova M.<sup>2</sup>*

*<sup>1</sup> Doctoral student of the South Kazakhstan State Pedagogical University,  
Shymkent, Kazakhstan*

*<sup>2</sup> M. Auezov South Kazakhstan University,  
Shymkent, Kazakhstan*

## **EDUCATIONAL AND METHODOLOGICAL SUPPORT OF LANGUAGE CLASSES OF UNIVERSITIES BASED ON PEDAGOGICAL INNOVATIONS**

### *Abstract*

This article discusses the problem of language with a multifaceted, theoretical, pedagogical orientation. To be implemented at practical levels, the scientific searches of teachers and psychologists are primarily aimed at finding new methods and approaches, putting forward hypotheses and their experimental verification. Innovation is considered as a new tool, a new method of educational activity, methods of pedagogical activity, new programs, their new technology. Educational and methodological innovative methods in the classroom, which can be used in practical pedagogical innovation activities, used in pedagogical innovative support of language teaching and methodological activities. Expansion of learning opportunities in educational and methodological support in higher educational institutions. Pedagogical innovations include new teaching methods, electronic learning platforms and other technologies. Integration of language skills: language skills such as listening, speaking, reading and writing. All new teaching methods are studied and described in research institutes and scientific and methodological materials of universities. In the classroom, with the help of grammar games, students understand various situations and consider ways to solve them. It is practiced in the content of education-standards, programs, educational complexes.

**Keywords:** Educational and methodological, pedagogical innovations, universities, language classes, student, teacher.

**Негізгі ережелер.** Тілдік мәселесі көп қырлы, теориялық, педагогикалық бағыттағы тұрғыдан зерттеуді қажет етеді практикалық деңгейлерде жүзеге асыру үшін педагогтар мен психологтардың ғылыми ізденістері, ең алдымен, жаңа әдістер мен тәсілдерді іздеуге, гипотезаларды ұсынуға және оларды эксперименттік тексеруге бағытталған. Осы уақытқа жоғары оқу орындарындағы тілдік тұлғасын қалыптастыру мәселесі билингвизм мен

көптілділік саласындағы үлкен ілгерілеулерге қарамастан аз зерттелген күйінде қалып отыр [1].

Тілдік оқытуда педагогтердің кәсіби даярлау жүйесін оқытудың практикалық бағытын күшейтуге бағытталған тілдерді өзара әрекеттесуін ұйымдастыру және болашақ мамандардан тек білімді талап етпейді тілді оқу-әдістемелікпен, сонымен қатар жоғары оқу орындары мен оқу-тәрбие процесін оңтайландыру дағдылары интерактивті сипаттағы педагогикалық инновацияларды пайдалану. Педагогикалық инновациялық тілдік білім берудегі оқу-әдістемелікпен қамтамасыз етуде жоғары оқу орнының білім алушысы оқытудың мазмұнын, яғни оқытылатын тілдік материалды, игерілуі керек тілдік дағдыларды оқу-әдістемеліктің көмегімен игеруі; жоғары оқу орнының педагогі білім алушыларға материалды іріктеу және «беру», олардың оқу еңбегін ұйымдастыру, білім алушылардың білімі мен дағдыларын анықтау жөніндегі қызметін ұйымдастыру болып табылады. Жоғары оқу орындарындағы білім алушыларға инновациялық технология тілді меңгеруде оқу-әдістемеліктің қамтамасыз етілуінде құрылымын арттыруға және оны қарым-қатынаста кеңінен қолдануға жағдай туғызады. Педагогикалық инновациялық әдістерді қолдануда тілдік білім беруді қамтамасыз етілуде, танымдық және дағдыларын жетілдіріп қана қоймай, жаңа мүмкіндіктердің деңгейін қалыптастырады.

Сонымен, тілдерді оқытуда оқу процесін ұйымдастырудың маңызды сәттері және оның нәтижелерін оңтайландыру-жаңа әдістер мен педагогикалық технологияларды енгізу. Осы зерттеу аясында «оқытудың педагогикалық инновациясы» ұғымы нақтыланады, жүйелік категория ретінде түсінеміз ғылыми білімді қолдану, оқу процесін талдау мен ұйымдастырудың ғылыми тәсілдері эмпирикалық педагогикалық инновациялар және жоғары нәтижелерге қол жеткізуге бағытталған білім алушының жеке басының білімі мен дамуы. Өз зерттеуінде «процесті оқу-әдістемелік қамтамасыз етудегі инновациялық технологиялармен студенттерді оқытуда» Е.В. Крапивник келесі тиімді әдістерді ұсынады оқу-тәрбие процесінде қолдануға болатын оқытудың инновациялық технологиялары жоғары оқу орындарында қолданудағы: ынтымақтастықта оқыту; жобалап оқыту технологиясы; білім алушыға бағытталған оқыту; қашықтықтан оқыту; интерактивті оқыту; тіл портфелі және басқаларын қамту.

Мәселен, педагогика ғылымында процесс жеткілікті терең және жан-жақты зерттелмеген жоғары оқу орындарындағы мамандарды даярлау құралы ретінде тілдің қалыптасуының артуы және оның ішінде тілдік тұлғаны қалыптастырудың шығармашылық және зерттеу қызметімен бірлестіктерінде көрініс табады. Тілдік тұлғаны қалыптастыруға арналған заманауи зерттеу жұмыстары жоғары оқу орындарындағы білім алушылардың тілдік тұлғасын қалыптастыру тұжырымдамасының негізі бола алмайды, өйткені олардың барлығы тым қарама-қайшы және әртүрлі болып келеді. Шетелдік ғалымдардың ішінде Aitchison J., Carroll D.W., Chomsky N. және т. б. тілдік мәселесінің зерттелуіне өз үлестерін қосса, ал педагогтар мен психологтардың тілдік мәселесіне маңызды үлес қосқан ғалымдарды атап өтсек: В.И. Андреев, В.П. Беспалько, М.И. Богомолова және т.б. тілдік мәселенің педагогикалық инновациялық тұрғысынан кеңінен зерттеулер жүргізген [2]. Оқу-әдістемелікпен қамтамасыз етуде ең алдымен гипотезаны жасаушылар американдық лингвистер Эдвард Сепир мен Бенджамин Ли Уорф «дүниетаным» және «тілдік дүниетаным» ұғымдарын ажыратуға айтарлықтай үлес қосты деп айтуға болады. Оның негізгі тезисі-әртүрлі тілдерде сөйлейтін адамдар әлемді басқаша қабылдайды және басқаша ойлайды деген тұжырым келтірген. Тұжырымдаманың түпнұсқа авторы американдық әуесқой этнолингвист Б.Л. Уорф болды [3, б.179].

Педагогикалық инновациялық үдерістің білімге, ғылымға зерттеу пәніне ХІХ 50-ші жылдарының аяғында ене бастады. Қазіргі педагогикалық білім беруде «инновация» ерекшеленеді. Инновация білім беру қызметінің жаңа құралы, жаңа әдісі, педагогикалық қызметтің әдістемесі, жаңа бағдарламалары, олардың жаңа технологиясы ретінде

қарастырылып жүзеге асырылып келеді. М.М. Поташник, В.А. Сластенин, Л.С. Подымова, Р.Н. Юсуфбекова, В.И. Загвязинский және басқалар инновациялық педагогикалық процесс күрделі, көп деңгейлі құбылыс деп қарастырса Р.Н. Юсуфбекова инновацияда үш блокты бөліп көрсетеді. Бірінші блок педагогикалық әдістемесінде жаңаның құрылуын көрсетеді. Ұғымдар жүйесі: инновацияларды жіктеудегі «жаңа», жаңаны құру шарттары мен критерийлері, жаңасын құру кезеңдері деп көрсетілсе. Екінші блок – жаңаны қабылдау, оны игеру және бағалау блогы деп қарастырған. Үшінші блок жаңасын қолданумен, педагогикалық жаңашылдықты енгізумен байланысты жүзеге асыруда [4].

**Кіріспе.** Елімізде спалы білім беру және тілдік мәдениетті дамытумен қатар инновациялық технологияларды қолдану күн санап артып келеді. Президентіміз Қасым-Жомарт Тоқаевтың Қазақстан халқына «Әділетті мемлекет», «Біртұтас ұлт», «Берекелі қоғам» жолдауында қоғамды құрудың өзі инновациялар мен өзгерістерден тұратынын атап өткендей. Педагогикалық инновацияларды тілдік сабақтарда кеңінен қолданудың мақсаты оқу-әдістемеліктерде педагогикалық технология, инновациялық жаңартулар мен тәжірибелерді енгізу. Сондай-ақ, жоғары оқу орында тілдік сабақтарды оқу-әдістемелік қамтамасыз етудегі педагогикалық инновацияларды қолдануда, оқыту бағдарламасын әзірлеу кезінде ескерілуі тиіс негізгі аспект болып табылады. Бүгінгі қарқынды дамып келе жатқан отандық шетелдік ортада педагогтер дәстүрлі тәсілді қолданбай білімді озық тәжірибелі беруге дайын болуы керек. Білім алушылардың табысты нәтижелеріне қол жеткізу үшін әртүрлі инновациялар мен әдістерді қолдануы қажет екені мәлім. Педагогикалық инновациялар оқытудың жаңа әдістемелерін, оқытудың электрондық платформаларын және технологияларды қамтиды. Жоғары оқу орындарында тілдерді оқытудың қазіргі даму тенденцияларын түсіну үшін ғылыми-әдістемелік қамтамасыз ету тиісті нормативтік-құқықтық құжаттарға сілтеме болып, ғылыми-техникалық прогрестің өзгеруіне сондай-ақ, әлеуметтік ортаның сұраныстарына жауап беруде. Қазіргі білім беруде педагогика өз теориясын нақты бағдарлай отырып қайта құруда: білім алушының жеке басын, бағдарлауға, дамытуға арналған білім беру жүйесін құруда. Педагогикалық үдерісте ішкі жүйелердің құрамындағы жүйе, компоненттері мен элементтерін іске асыруда. Педагогикалық үдерісте бұл қоғамның да, жеке тұлғаның да дамуы мен өзін-өзі дамытудағы қажеттіліктерін қанағаттандыруға бағытталған білім беру міндеттерін шешу мақсатында педагогикалық құралдарды қолдана отырып, білім беру мазмұны бойынша педагогтер мен білім алушылардың арнайы ұйымдастырылған өзара әрекетесуінде. Бүгінгі таңда жоғары оқу орындарында тілдік тұлғасын дамыту мәселесіне ерекше көңіл бөлініп келеді.

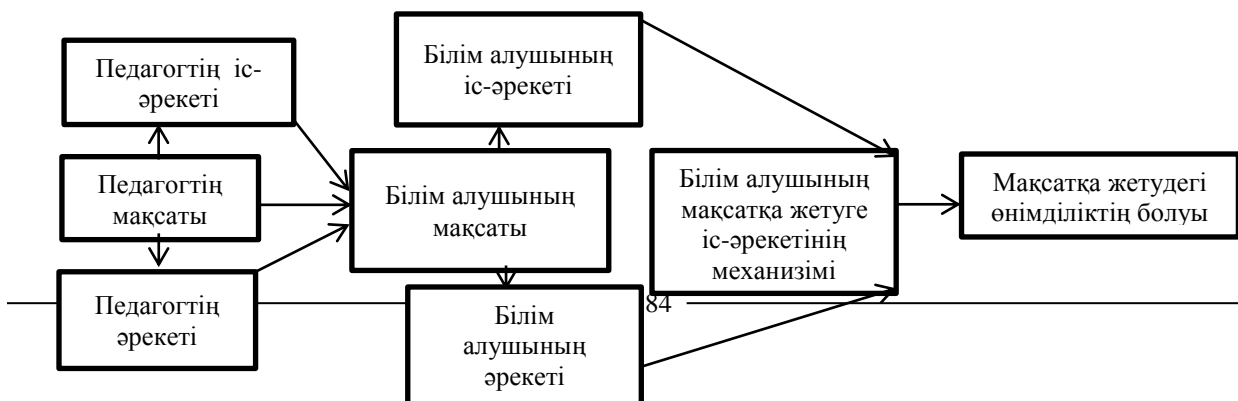
**Зерттеу материалдары және әдістері.** Ғалымдардың зерттеулеріне сүйенетін болсақ тілді оқытудың негізгі әдістерін түсіндірмелі оқу, грамматикалық оқыту, жазбаша жаттығулар жүргізу, білім алушылардың сөйлеуін дамыту, тілдік даму заңдылықтарын мағыналы қабылдау деп санады. Жоғары оқу орнында оқитын тілдік өзіндік зерттеу әдістері мен тілдік ерекшеліктері бар. Тілді оқытудың кемшіліктері ретінде әдіскер формальды-грамматикалық оқытудың үстемдігін, оқытудың дедуктивті жолын, тілдік оқулықтарының жоқтығын, педагогтердің сапасының төмендігі деп атайды. Ф.И. Буслаевтың зерттеулерінде тек тілді ғана емес, өз тілін де үйренетін бағыттың негізін қалады. Ғалым тілді оқытудың екі әдістемелік тұжырымдамасын ұсынды: лингвоцентрлік және антропоцентрлік. Лингвоцентрлік тұжырымдаманың зерттеу пәні бұл бірнеше деңгейден тұратын жүйе ретінде тілдік: фонетикалық, морфологиялық және т. б. Антропоцентрлік зерттеу пәнінің тұжырым-дамалар болып табылатын тілдік тұлға, сөйлеу сөздерін шығаруға және қабылдауға қабілетті адамдар деп есептеді. Л.В. Байбородова, Н.М. Борытко, Н.В. Журавская, А.В. Круглий, Е.И. Козырева, А.О. Малихин, М.И. Рожкова, С.Н. Павлова, А.В. Криккова және т. б. зерттеулерде жоғары білім беру жүйесіндегі білім беру кеңістігі мен үдерісін ұйымдастырудың әртүрлі педагогикалық шарттары ұсынылғанын атап өту маңызды т.б. авторларды



негізінен білім беру процесін ұйымдастыруға педагогикалық жағдай жасау мәселесі қызықтырды [ 5].

Заманауи инновациялық технологиялар мен тұжырымдамалар үшін өзіндік анықтамалығы болуы керек. Көптеген педагогикалық инновациялар ғылым мен білімнің әртүрлі салаларында сәтті қолданылып келеді. Бірақ практикалық сабақтарда жүзеге асыру барысында нәтижеге жету үшін педагогтерден талап пен білімді қажет етеді. Педагог жаңа талаптарға тез бейімделіп, таңдалған инновацияларды оқу процесінде қолдануды үйренуі керек. Оқытудың барлық жаңа әдістері жоғары оқу орындарының ғылыми-зерттеу институттары мен ғылыми-әдістемелік материалдарында зерттеледі және сипатталады. Педагогтер жергілікті және халықаралық білім беру институттарында қолданылатын әдістер мен технологиялардың жаңартылуын белсенді түрде қадағалап отыруын қажет етеді. Әдістемелік материалдарда білім алушылар үшін де, педагогтер үшін де оқытудың жаңа әдістері туралы толық ақпарат болуы керек. Қамтамасыз етілу жүйесі мен ғылыми-әдістемелік материалдардың бірлескен жұмысын ұйымдастыру ерекше жағдай болып табылады. Өйткені, бұл педагогикалық инновацияларды қамтамасыз етуде педагог жұмысының маңызды элементі болып табылатын ғылыми-әдістемелік материалдар екені мәлім. Ол жаңа технологиялық құралдарды, білім беру бағдарламалары мен материалдарын пайдалануды, оқу орындарына талдау мен зерттеу жүргізуді және табысты нәтижелерге әкелетін басқа принциптерді қамтуы керек деп түсіндіріледі. Өзекті және практикалық материалдар оқытылатын тілдер саласында жұмыс істеуі керек, грамматиканы оқытуға, оқуға, тыңдауға және сөйлесуге қатысты нақты оқыту әдістеріне жүгінуі. Олар аналитикалық шолуларды, жаттығуларды және практикалық қолдануда пайдалы болуы мүмкін барлық мүмкін вариациялары бар мысалдарды қамтуы керек. Белгілі бір оқыту әдістемесі негізінде оқу процесін таңдау және құру мүмкіндігі бар. Бүгінгі таңда оқыту әдісінің көптеген түрлері мен анықтамалары бар. Алайда, анықтамалардың әртүрлілігімен әдісті оқыту моделінің оқыту түрі, оқу бағыты ретінде түсіну қажет. Әдістің жұмыс анықтамасы келесідей болады: оқыту әдісі педагогтер мен білім алушының өзара әрекеттесу тәсілі, білімдерді, дағдыларды игеруге қол жеткізіледі, білім алушының дүниетанымы қалыптасады, қабілеттері дамиды. Оқыту бұл педагогтің жоғары оқу орнындағы білім алушысына қоғамның әлеуметтік тәжірибесін игеруге көмектесетін мақсатты үдеріс деп көрсетеді. Әдістер үдерістің өте маңызды элементі болып табылады. Тәжірибелі білім беру мазмұнында – стандарттарда, бағдарламаларда, оқу кешендерінде жүзеге асырылады. Білім беру мазмұнын игерудегі оқытудың мақсаты, әдістері мақсатқа жетудің тәсілі. Суретте. 1 Білім алушының танымдық және практикалық іс-әрекеттерін ұйымдастыратын педагогтің дәйекті іс-қимыл жүйесі ұсынылған. Дәл осы іс-әрекет білім алушылардың білім мазмұнын игеруіне әкеледі. Оқу процесінде үдерісінде білім алушы бір жағынан оқу объектісі, екінші жағынан оқу пәнін игереді. Педагогтің жетістікке жетуі үшін білім алушының қалауы қажет, оның мақсаты педагогтің мақсатына сәйкес келуі керек.

Сонымен қатар, педагог белгілі бір дәрежеде білім алушының жеке қасиеттерін. Объектінің мақсатқа жету механизмі ретінде көрсетілген материалды игеру процесінің жалпы ерекшеліктерін білсе, мақсатты қойып, қажетті іс-әрекет тәсілдерін қажетті мазмұн-мен толтыра алады.



*Сурет 1- Білім алушының танымдық және практикалық іс-әрекеттерін ұйымдастыратын педагогтің дәйекті іс-қимыл жүйесі*

Материалды игеру үдерісінің мақсаты мен ерекшеліктерін біле отырып, педагог өзінің пәндік, практикалық, интеллектуалды және эмоционалды құралдарын қолдана отырып, іс-әрекетті белгілейді және жүзеге асырады, білім алушының тиісті мақсатын жетелейді, нәтижесінде ол өз әрекеттерін өзіне қол жетімді құралдарды қолдана отырып жасайды. Білім алушының қызметі механизмді қозғалысқа келтіреді материалды игеру, соның арқасында білім алушы өзі өзгереді және оқу мақсатына жету үшін азды-көпті жақын болады. Мақсатқа жетпей, қалыптасқан әдіс туралы айту мүмкін емес. Оқыту әдісінің дұрыстығы мен толықтығының критерийі бір. Бұл аз күш жұмсай отырып, оңтайлы мерзімде мақсатқа тұрақты қол жеткізу. Әдіс мақсатқа жетуге бағытталған дәйекті әрекеттерден тұрады. Білім алушының білім алу бойынша әдістердің жіктеуі (1-кестеде берілді)

*Кесте 1- Білім алу бойынша әдістердің жіктеуі*

<b>Ауызша әдістер</b>	<b>Практикалық әдістер</b>	<b>Көрнекі әдістер</b>
Өңгіме; түсіндіру; пікірталас дәріс; кітаппен жұмыс.	Жаттығу; Практикалық жұмыстар.	Иллюстрация әдісі; Демонстрация әдісі.

Білім алу көзі бойынша жіктеу педагогикалық әдебиеттерде бірнеше рет және жеткілікті түрде сынға алынды. Бұл жіктеудің басты кемшілігі білім алушының оқудағы танымдық іс-әрекетінің сипатын көрсетпейді, олардың оқу жұмысындағы тәуелсіздік дәрежесін көрсетпейді [6].

Педагогикалық инновацияда тілдік оқу-әдістемелікті қамтамасыз етуде қолданылатын практикалық педагогикалық инновациялық қызметте қолдануға болатын сабақтарда оқу-әдістемелік инновациялық әдістерге: миға шабуыл әдісі, фундаменталистік әдіс, кейс-стади әдісі, кластер әдісі, текше әдісі және т. б. әдістерді қолдануға болады. «Миға шабул» немес «Брейн-торминг» әдісі ұжымдық талқылау әдісі, шешімді іздеу барлық қатысушылардың пікірін еркін білдіру арқылы жүзеге асырылады. Педагог пікірталас тақырыбын таңдайды, білім алушыларға тапсырманы түсіндіріп беруін талап етеді миға шабуыл ережесінде. «миға шабуылдың» мақсаты-мәселені шешудің көптеген нұсқаларын ұсыну. Өз қиялыңызды іске қосыңыз; кез-келген идеяны қабылдамаңыз, себебі ол әдеттегі пікірге қайшы келеді. Басқа қатысушылардың идеяларын дамытыңыз; - ұсынылған идеяларды бағалауға тырыспаңыз-мұны сәл кейінірек жасайсыз. Педагог барлық пайда болған идеяларды жазатын хатшыны тағайындайды. Іргетас-талистік әдіс: Іргетас идеялардың негіздерімен жасалады. Сондықтан фундаменталистік көзқарас зерттелетін идеяның ғылыми немесе басқа да күшті негіздерін іздеуден тұрады. Бұл оның болмысына деген сенімділікті арттырады, күштілермен байланыстырады, қалыптасқан идеялармен, белгілі білімді жұмылдырады, студенттерді идеялардың кемелдігін түсінуде нығайтады. Негіздер шешімдер мен әрекеттерді негіздеу процесінде құрылады. Аргумент деңгейлері әртүрлі болуы мүмкін: мазмұнды, логикалық, коммуникативті. Инновацияларды енгізу білім берудің тиімділігін арттырудың маңызды жолына айналуға болады. Білім беруде инновацияларды қолдануға деген ұмтылыс жаппай сипатқа ие болады. Инновация бұл ғылымның, техниканың, қоғамдық практиканың, инновациялар туралы ғылымның әртүрлі салаларындағы инновациялық процестердің теориясы мен практикасы. Инновацияның негізгі категориялары инновация, инновациялық қызмет, инновациялық процесс ұғымдары болып табылады. Зерттеу логикасы келесі әрекеттер тізбегіне негізделген: жұмыс ұғымдарын зерттеу

(педагогикалық жүйе және тілдік білім беру) және олардың мазмұнын талдау; - инвариантты (тілдік оқытудың мақсаты мен міндеттерін нақтылауға негіз болатын құзыреттілік және коммуникативтік тәсілдер мен оларды қолдайтын оқыту қағидаттарына) және вариативті (тілді оқытудың мазмұны, өзекті әдістері, іске асырылатын стандарттарға сәйкес оқыту нәтижелерінің мониторингі) қысқаша шолу жүргізу. Әрі қарай, біз шартты түрде бөлген осы жүйенің негізгі компоненттерін қысқаша қарастыру қисынды болып көрінеді: 1) инвариантты (тілдік оқытудың мақсаттары мен міндеттерін нақтылайтын, оқытудың іріктелген қағидаттарына сүйенетін құзыреттілік және коммуникативтік тәсілдерге); 2) вариативті (тілді оқытудың мазмұны, әдістері, іске асырылатын стандартқа сәйкес оқыту нәтижелерінің мониторингі). Өзгермелі компоненттер өзгеріп, нақты оқу жағдайларына бейімделуі мүмкін.

**Зерттеудің нәтижелері.** Қазіргі уақытта егемен ел әлемдік білім беру кеңістігіне еруге бағытталған жаңа білім беру жүйесін әзірледі. Бұл білім беру үдерісіндегі жаңартылған әрі қолайлы, елеулі өзгерістерге байланысты. Бұл білім беру парадигмасындағы өзгерістерге байланысты, білім беру мазмұны жаңартылады, жаңа әдістер мен жаңа қатынастар пайда болады. Жоғары оқу орындарында оқу-әдістемелікпен қамтамасыз етуде оқу мүмкіндіктерін кеңейту: оқу-әдістемелікті пайдаланыңыз және қажетті өзгерістерді енгізіңіз. Білім алушының тәуелсіздігін ынталандыру: педагогтер мен білім алушыларға өзін-өзі басқаруды үйренуге және насихаттауға көмектесуі. Тілдік хабардарлықты арттыру: педагогтер керек тілдік хабардарлыққа ықпал ететін іс-шараларды әзірлеу, өзін-өзі тануды белсендіру, педагогтер білім алушыға негізгі ережелерді шығара алатындай сыртқы деректерге қолдау жасау. Контекстуализациялық лингвистикалық: педагогтер лингвистикалық ішінде көрініс мәтіндердің өрнекті тілді қолдану. Оқу-әдістемелік оқу процесінде оқытудың инновациялық технологияларын қарқынды пайдалану бағытында дамиды, олар оқытудың қойылған мақсатына осындай оқытуға бөлінген уақытта барынша тиімділікпен қол жеткізуді қамтамасыз ететін оқыту әдістері мен тәсілдерінің жиынтығы, сондай-ақ оқытушының еңбегін ұйымдастырудың неғұрлым ұтымды тәсілдері. Тілдік дағдыларды біріктіру: тыңдау, сөйлеу, оқу және жазу сияқты тілдік дағдылар [7]. Тілдікті оқып үйрету барысында педагогикалық инновациядағы ойындардың алатын орны ерекше. Әр сабақтың тақырыбына сай ойындарды пайдаланып отыру білім алушылардың тіл үйренуге деген қызығушылығын, ынтасы мен зейінін арттырады. Басты мақсат ойын әрекеттері арқылы тілдік материалдарды меңгертіп, сөздік қорды молайтып, тілдесу әрекетіне жетелеу.

Тілдік сабақтарында рөлдік ойындардың маңызы зор. Ойын білім алушының сол орындалатын іс-әрекеттер арқылы тіл үйренуге деген сенімін қалыптастырады. тілдерге ғана тән дыбыстарды дұрыс айтуға, жазуға жаттықтыруға; білім алушының тілдік қарым-қатынасқа түсу дағдыларын дамытуға; жағдаяттар туғызып, іс-әрекеттер арқылы сөйлетіп үйренуге үйретеді. Белгілі педагог А.С.Макаренко баланың ойын үстінде түрлі таным-түсініктері, қасиеттері дамып, қабілеті мен белсенділігі артатынын атап көрсеткен. Сабақта ойналатын дидактикалық ойындардың пайдасы өте зор. Ол ойындарды тақырып бойынша өзгертіп тұруға ыңғайлы болады. Ойынның мақсаты, шарты балаларға түсіндіріледі. Грамматикалық ойындар арқылы сабақтарда білім алушылар әртүрлі жағдайларды түсінеді және оларды шешу жолдарын қарастырады. Балалар жақсы ойынға құлшыныспен еніп, оны игеруге, әртүрлі дағдыларды, бөлшектерді игеруге және шеберліктерін шыңдауға тырысады. Сабақта алған білімдерін одан әрі дамыту, тереңдету, олардың қызығушылығын арттыру, ой-өрісін кеңейту, шығармашылық қабілеттерін дамыту және оқуды жандандыру мақсатын көздейді [8].

Ойында грамматикалық анықтамалар мен тілдік сипаттамаларды үйренуге көптеген мүмкіндіктер болады. Оқу бағдарламасында педагогтердің авторитарлық рөлі жойылып, білім алушының серіктестікке, ынтымақтастыққа және бірлесіп жұмыс істеуге деген қызығушылығы артады. Адамның жасына қарамастан, бала кезінен бастап адам қартайғанға дейін ойынды қажет етеді. Балалардың ойлауы ойындар арқылы дамиды.

«Дыбысты таңдау ойыны». Сөйлем жазыңыз және тек ойын шарттарына сәйкес таңдаған дауысыңыздан бастаңыз. Мысалы: қойлар қалдырған қозылар қанатты сарайға қамалады.

Жұмыстың келесі кезеңі және мәтін. Бұл кезеңде тілдік материалдар мен мәтіндердің құрылымы орындалады. Мәтіннен қажетті ақпаратты бөлектеңіз және сараланған жаттығуларды әртүрлі тәсілдермен орындаңыз. Мәтінмен жұмысты ұйымдастыру келесідей: оқығаныңызды көрсетіңіз, мәтін бойынша сұрақтарға жауап беріңіз, жоспар құрыңыз және тренинг бірнеше бөлікке бөлінеді, негізінен идеяларды топтастырады және қорытындылайды. Мәтінді оқи және түсіне білу, сондай - ақ үшінші кезеңде дәптердегі негізгі идеяларды нақты түсіндіре білу-сіз үйреніп алу. Мәтінді оқығаннан кейін жұмыс істейді: Логикалық тапсырма; сөздік жұмыс істейді; дауыстық тәжірибе; ұсыныс жасаңыз; мәтін жоспарын жасаңыз; аталған мәтін; әңгімелер мен жағдайларды жасаңыз; жоспарға сәйкес мәтіннің мазмұнын жазу және айту.

Еліміздің педагогикалық жоғары оқу орындарының оқытушылары оқытылатын тақырыпты терең түсінуге, болашақ мұғалімді даярлау үшін қажетті білім мен дағдылар жүйесін қалыптастыруға бағытталған дәріс және практикалық сабақтарды ұйымдастыру міндеттерін шешу болып табылады [9,54].

**Талдау.** Соңғы уақытта оқытуға инновациялық технологияларды әзірлеу және енгізу мәселелеріне көп көңіл бөлінуде. Теориялық талдау, нақтылау, жалпылап, жүйелеу әдістері арқылы жоғары оқу орындарында оқу-әдістемелікке ықпал жасауда педагогтардың педагогикалық инновациялық кәсіби табыстылық феноменін құрылымын функциялардың бірлігінде қарастыру оның көп өлшемділігін көрсетуге мүмкіндік береді. Әдіснамалық тәсілді қолдана отырып, зерттеу әдебиеттерді шолуда қарастырылған инновациялық педагогикалық тәжірибелердің осы мекемеде жүзеге асырылатындығын ғана емес, сонымен бірге оларды жүзеге асырудағы кедергілерді де анықтауға арналған [10]. Тілі педагогтің педагогикалық қызметіндегі инновациялық іс-шаралар кешені, білім алушылардың коммуникативтік құзыреттіліктерін дамытуға бағытталған оқыту мазмұны мен технологиясындағы өзгерістерді ұсынады [11].

Сабақтарда қолданылатын оқу-әдістемелік материалдары оқытушы мен білім алушы жанама қарым-қатынас жағдайында да қолданыла алуы керек. Оқу ресурстарына қашықтан қол жеткізу оқытуды неғұрлым икемді және ұтқыр ұйымдастыруға, оқытуды айтарлықтай дараландыруға, білім алушының өзіндік және шығармашылық жұмысының көлемін ұлғайтуға, оқытушының оқу процесінің кеңесшісі және үйлестірушісі ретіндегі рөлін күшейтуге мүмкіндік береді.

Білім беру саласындағы инновациялар жеке тұлғаны қалыптастыруға, оның ғылыми-техникалық және инновациялық қызметке қабілеттілігін, білім беру процесінің мазмұнын жаңартуға бағытталған. Педагогикалық процеске қатысты инновация оқыту мен тәрбиелеудің мақсаттарына, мазмұнына, әдістері мен формаларына жаңасын енгізуді білдіреді, оқытушы мен оқушының бірлескен қызметін ұйымдастыру. Білім берудегі инновация дегеніміз алдыңғы қатарлы ғылыми әзірлемелерді білім беру процесіне қосу мүмкіндіктері және олар өздерінің ғылыми және практикалық мансаптары барысында одан әрі инновацияларды өз бетінше жүзеге асыра алатын мамандарды дайындауға мүмкіндік береді. Тілдік сабақтардағы оқу –әдістемелік барысында білім алушылардың жүйесі туралы түсінік алып, грамматикалық тұрғыдан дұрыс тіл формалары мен құрылымдарын құрастыру үшін тілдік материалды қолдана білді. Соңғы уақытқа дейін тілдерді оқытуда құрылымдық тәсіл басым болды, оның мақсаты грамматикалық және лексикалық ассимиляция түрінде тілдік оқу-әдістемелікпен тәжірибені игеру болды. Нәтижесінде мұндай оқытуға қол жеткізудегі оқытудың практикалық мақсаты – қарым-қатынас жасау, өз ойларын дұрыс жеткізе білу және сұхбаттасушыны нақты қарым-қатынас жағдайында түсіну.

Соңғы он жылдықтардағы ғылыми-әдістемелік зерттеулерде мысалы, тілдік белгілердің жалпы және жеке заңдылықтары мен жұмыс істеу ерекшеліктерін зерттеу, ауызша дағдыларды қалыптастыру әлеуметтік контекстке және сөйлеу мінез-құлқының ұлттық-мәдени ерекшелігіне негізделген, тілдік құбылыстарды зерттеу, сондай-ақ тұлғааралық қарым-қатынасқа деген қызығушылық коммуникативті тәсілдің теориясы мен практикасының одан әрі дамуына оң әсер

етті оның қазіргі кездегі басқа тәсілдермен байланысының шектерін кеңейтті. Оқытудың коммуникативті бағыты университетте тілдік оқытудың принципі мен сипаттамасы, оқу-тәрбие үдерісі оқу нәтижесінде білім алушылар оқу бағдарламасы шеңберінде қарым-қатынас құралы ретінде тілдерді қолдану үшін қажетті білім, білік, дағды мен тәжірибені меңгеруі үшін ұйымдастырылуы, мақсатты және іске асырылуы керек. ЖОО-да тілдерді оқытуды жақсарту жөніндегі шараларды іске асыру және оқу процесіне жаңа инновациялық технологияларды енгізу үшін жағдайлар жасау үшін А.И. Фефиловтың пікірінше, оқу немесе аудитория кеңістігінің құрылымын өзгерте бастады. Жоғарыда айтылғандарды ескере отырып, оқу мәтіндерінің сапасына лингводидактикалық талаптардың артуына да назар аудару керек және тіл бойынша оқулықтар. Оқу мәтіндері тек «декларативті», яғни тілдік құрылығының белгілі бір үлгілерін ұсынып қана қоймай, сонымен қатар динамикалық, ақпараттық, қызықты және эмоционалды түрде боялған болуы керек. Тіліндегі ең заманауи отандық оқулықтарда да өте кедей, оқу мәтіндеріне арналған сұрақтардың типологиясы аз ұсынылған, ол көбінесе тақырыпты талқылауға тең қатысушы емес, білім алушының «жауапкер» ретіндегі «еріксіз», «бақыланатын» рөлін анықтайды. Жалпы білім беру жүйесінде және тілдік білім беруде, атап айтқанда, жеке тұлға және оның даму мүдделері басымдықтар болған жоқ. Білім беру жүйесі тұлғаның дамуын білім беру процесінің ерекше құндылығы ретінде елемеді. Субъективтілік, сыни, мағыналық шығармашылық сияқты жеке қасиеттер қарастырылмады өзіндік құндылық. Оқыту нәтижелері нормативтік құжаттарда көзделгендей дәрежеде қол жеткізілмейді. Соңғы жылдары елде болған көптеген өзгерістер қоғамның әртүрлі салаларына, негізінен білім беру жүйесіне қатты әсер етті және болашақта мұғалімдердің кәсіби дайындығының сапасы қайта қарауды қажет етеді [12]. Жалпы білім беретін мектептердің, колледждер мен университеттердің түлектерін даярлау сапасына қойылатын талаптарды арттыруда білім беру процесін ұйымдастыруға құзыреттілік тәсілді енгізуді талап етеді [13,578].

Білім алушыларды оқыту процесінде технологияны қолданудағы оқытушының міндеті бізге белсенді дербес ұйымдастыруды көздейді білім алушының оқу материалын оқудағы жұмысы, сонымен бірге ақпарат көзі емес, көмекші және серіктес ретінде әрекет етеді.

**Қорытынды.** Нәтижесінде мұндай оқытуға қол жеткізудегі оқытудың білім беру мазмұны жаңартылады, жаңа әдістер мен жаңа қатынастар пайда болады. Оқытудың коммуникативті бағыты университетте тілдік оқытудың принципі мен сипаттамасы, оқу-тәрбие үдерісі оқу нәтижесінде білім алушылар оқу бағдарламасы шеңберінде қарым-қатынас құралы ретінде тілдерді қолдану үшін қажетті білім, білік, дағды мен тәжірибені меңгеруі үшін ұйымдастырылуы, мақсатты және іске асырылуы керек.

Білім алушылар, бір жағынан, тілді сөздіктерге, лексикалық-грамматикалық және лингвистикалық-елтану түсініктемелеріне және, әсіресе, флекциялық тілдерді үйренушілер үшін маңызды болып табыла жаттығу сипатындағы жаттығуларды қолданады. Педагогикалық инновацияда тілдік оқу-әдістемелікті қамтамасыз етуде қолданылатын практикалық педагогикалық инновациялық қызметте қолдануға болатын сабақтарда оқу-әдістемелік инновациялық әдістерге: миға шабуыл әдісі, фундаменталистік әдіс, кейс-стади әдісі, кластер әдісі, текше әдіс. Жоғарыда айтылғандарды ескере отырып, оқу мәтіндерінің сапасына лингводидактикалық талаптардың артуына да назар аудару керек және тіл бойынша оқулықтарды қолдану қажет. Тілді оқытуда аудиториядағы жұмыс тәжірибесінде көрсеткендей, пәндерді оқу-әдістемелікпен қамтамасыз етуді құру кезінде инновациялық технологияларды қолдану (соның ішінде аудиториялық және аудиториядан тыс сабақтарды өткізу кезінде, білімді бақылау және бағалау жүйелерін, сондай-ақ қашықтықтан және интерактивті сабақтарды әзірлеу кезінде жоғары оқу орындарында студенттерді оқыту процесін жетілдіруге және әлемдік жоғары кәсіптік білім беру жүйелерін жаңғырту талаптарына сәйкес білім сапасын арттыруға мүмкіндік береді.

*Пайдаланған әдебиеттер тізімі:*

1. Забелина Н.А. О билингвизме. Теория языка и межкультурная коммуникация. / Н.А. Забелина. – 2007. – № 2. – С. 14-19.

2. Беспаленко Е.М. Прагмалингвистика как средство диагностирования личностных качеств человека / Е.М. Беспаленко. Текст: непосредственный, электронный // Молодой ученый. – 2017. – № 46 (180). – С. 178-181. URL: <https://moluch.ru/archive/180/46493/> (дата обращения: 02.05.2021).
3. Богданович Г.Ю. Языковая компетенция личности в поликультурной ситуации // Гуманитарные исследования. – Астрахань: Издательский дом «Астраханский университет». – №3. – 2004. – С. 5-11.
4. Инновация как педагогическая категория / Д.О. Химматалиев, Р.Х. Файзуллаев, Ю.У. Сайфиева и др. // Образование и воспитание. – 2016. – № 3. – С. 2–4.
5. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучению иноязычной культуры общения. – М.: Рус. яз., 2007. 276 с.
6. Бабанский, Ю. К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе / Ю. К. Бабанский. – М.: Просвещение, 1985
7. Alemi, Minoos, and Parisa Daftarijard. "Pedagogical innovations in language teaching methodologies." EDULEARN10 Proceedings. IATED, 2010.
8. Бөрібекова Ф.Б., Жанатбекова Н.Ж. Қазіргі заманғы педагогикалық технологиялар: Оқулық. – Алматы: 2014. – 360 бет.
9. Киясова Б.А. Формирование творческой личности в условиях онлайн образования, важнейшая задача высшей школы. //Абай атындағы ҚАЗҰПУ-ң хабаршысы «Педагогика ғылымдары» сериясы, №1(69), 2021 ж.
10. Carvalho A. et al. Pedagogical innovation in higher education and active learning methodologies—a case study //Education+ Training. – 2021. – Т. 63. – №. 2. – С. 195-213.
11. Совач К. О. An english language teacher's innovation competence in higher educational establishment (own pedagogical experience) // Імідж сучасного педагога. – 2022. – №. 6 (207). – С. 44-48.
12. Таубаева Г.З. Мектепке дейінгі білім беру жүйесіне үйдеңгейлі маман педагогтарды даярлаудың маңызы //Абай атындағы ҚАЗҰПУ-ң хабаршысы «Педагогика ғылымдары» сериясы, No1(65), 2020 ж
13. Sergeeva, M.G., Shilova, V.S., Evdokimova, A.N., Arseneva, N.V., Degtyareva, V.V., & Zuykov, A.V. (2019). Future specialists' socialization in the context of competence approach. *Práxis Educacional*, 15(34), 578 Retrieved from <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/5796> Acesso em: 24 maio. 2022

#### References:

1. Zabelina N.A. O bilingvizme. Teoria iazyka i mejkúlturnaia komunikasia. / N.A. Zabelina. – 2007. – № 2. – S. 14-19.
2. Bepalenko E.M. Pragmalingvistika kak sredstvo diagnostirovania lichnostnyh kachestv cheloveka / E.M. Bepalenko. Tekst: neposredstvennyi, elektronnyi // Molodoi uchenyi. – 2017. – № 46 (180). – S. 178-181. URL: <https://moluch.ru/archive/180/46493/> (data obraşenia: 02.05.2021).
3. Bogdanovich G.Íu. Íazykovaia kompetensia lichnosti v polikúlturnoi situasii // Gumanitarnye issledovania. – Astrahán: Ízdatelski dom «Astrahanski universitet». – №3. – 2004. – S. 5-11.
4. Ínnovasia kak pedagogicheskaia kategoria / D.O. Himmataliev, R.H. Faizullaev, Íu.U. Saifieva i dr. // Obrazovanie i vospitanie. – 2016. – № 3. – S. 2–4.
5. Pasov E.Í. Osnovy komunikativnoi metodiki obucheniu inoiazыchnoi kúltury obşenia. M. : Rus. iaz., 2007. 276 s.
6. Babanski, Íu. K. Metody obuchenia v sovremennoi obşebrazovatelnoi şkole / Íu. K. Babanski. – M. : Prosveşenie, 1985
7. Alemi, Minoos, and Parisa Daftarijard. "Pedagogical innovations in language teaching methodologies." EDULEARN10 Proceedings. IATED, 2010.
8. Bөрібекova F.B., Janatbekova N.J. Qazırgı zamanğy pedagogikalıq tehnologialar: Oqulyq. – Almaty: 2014. – 360 bet.
9. Kiasova B.A. formirovanie tvorcheskoı lichnosti vusloviah onlain obrazovania, vajneışaa zadacha vysşei şkoly. //Abai atyndağy QAZŪPU-ñ habarşysy «Pedagogika ғылымдары» seriesy, №1(69), 2021 j.
10. Carvalho A. et al. Pedagogical innovation in higher education and active learning methodologies—a case study //Education+ Training. – 2021. – Т. 63. – №. 2. – S. 195-213.
11. Sovach K. O. An english language teacher's innovation competence in higher educational establishment (own pedagogical experience) // Imj suchasnogo pedagoga. – 2022. – №. 6 (207). – S. 44-48.
12. Taybaeva G.Z. Mektepke deiingi bilim беру jüieicine üşdeñgeili maman pedagogtardy daiarlaudyñ mañyzy // Abay atyndağy KazNPU habarşy «Pedagogika ғылымдары» seriesy, No1(65), 2020 j

13. Sergeeva, M. G., Shilova, V.S., Evdokimova, A.N., Arseneva, N.V., Degtyareva, V.V., & Zuykov, A.V. (2019). Future specialists' socialization in the context of competence approach. *PráXis Educacional*, 15(34), 578 Retrieved from <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/5796> Acesso em: 24 maio. 2022

МРНТИ 14.35.09

<https://doi.org/10.51889/2959-5762.2023.79.3.016>

УДК 378.147

Калкаева А.Б.<sup>1\*</sup>, Головчун А.А.<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Казахский национальный университет им. аль-Фараби, г. Алматы, Казахстан

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

## СИТУАТИВНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ В ФОРМИРОВАНИИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

### Аннотация

В настоящий момент вузами Казахстана реализуется компетентностный подход в подготовке специалистов технических специальностей. В рамке ключевых компетенций выпускника технического университета обозначена в том числе межкультурная коммуникативная компетенция, состоящая из целого комплекса взаимосвязанных и взаимодополняющих субкомпетенций. Целью написания данной статьи является освещение части результатов экспериментальной апробации ситуативной технологии в формировании межкультурно-коммуникативной компетенции студентов технического вуза. Ситуативные задания направлены на погружение обучающихся в условия, приближенные к реальным бытовым, академическим или профессиональным ситуациям. В результате их применения у студентов повышается мотивация к изучению иностранного языка, на практике в свободной форме закрепляется изученный материал, развиваются навыки коммуникации и формируется способность работы в команде. Экспериментально-опытное обучение профессионально-ориентированному английскому языку с использованием ситуативной технологии осуществлялось на базе КазНИТУ им.К.И. Сатпаева (Satbayev University), среди студентов первого курса бакалавриата с уровнем английского языка B2. В статье представлены условия и принципы осуществления профессионально-ориентированного иноязычного обучения в техническом вузе, а также подробно описано одно из ситуативных заданий. Приведены и проанализированы данные анкетирования 30 студентов из экспериментальных групп, в которых проводилась опытная проверка предложенной методики обучения. Полученные данные могут использоваться в трудах других ученых в данном направлении педагогической науки. В конце статьи резюмируются выводы.

**Ключевые слова:** профессионально-ориентированное обучение иностранным языкам; ситуативная технология обучения; межкультурная коммуникативная компетенция; условия иноязычного обучения в техническом вузе; английский язык для технических специальностей.

А.Б. Қалқаева<sup>1\*</sup>, А.А. Головчун<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, Алматы қ., Қазақстан

<sup>2</sup>Абылай хан атындағы Қазақ халықаралық қатынастар және әлем тілдері университеті,  
Алматы қ., Қазақстан

## ТЕХНИКАЛЫҚ МАМАНДЫҚ СТУДЕНТТЕРІНІҢ МӘДЕНИЕТАРАЛЫҚ КОММУНИКАТИВТІ ҚҰЗЫРЕТТІЛІГІН ҚАЛЫПТАСТЫРУДАҒЫ ЖАҒДАЯТТЫҚ ТЕХНОЛОГИЯ

*Аңдатпа*

Қазіргі уақытта Қазақстанның жоғары оқу орындары техникалық мамандықтар бойынша мамандарды даярлауда құзыреттілікке негізделген тәсілді енгізуде. Техникалық ЖОО бітірушінің негізгі құзыреттіліктері шеңберінде өзара байланысты және бірін-бірі толықтыратын ішкі құзыреттіліктердің тұтас кешенінен тұратын мәдениетаралық коммуникативті құзыреттілік көрсетілген. Бұл мақаланы жазудағы мақсат – техникалық университет студенттерінің мәдениетаралық және коммуникативті құзыреттілігін қалыптастырудағы жағдаяттық технологияны эксперименттік сынау нәтижелерінің бір бөлігін көрсету. Жағдаяттық тапсырмалар студенттерді нақты күнделікті, академиялық немесе кәсіби жағдайларға жақын жағдайларға батыруға бағытталған. Оларды қолдану нәтижесінде студенттердің шет тілін үйренуге деген ынтасы артады, оқытылатын материал еркін түрде тәжірибеде бекітіледі, қарым-қатынас дағдылары дамып, топта жұмыс істеу қабілеті қалыптасады. Кәсіби-бағытталған ағылшын тілін жағдаяттық технологияны қолдану арқылы эксперименттік оқыту Қ.И.Сәтбаев атындағы ҚазҰТЗУ (Satbayev University) базасында ағылшын тілі деңгейі В2 бакалавриаттың бірінші курс студенттері арасында жүргізілді. Мақалада техникалық жоғары оқу орнында кәсіби-бағдарлы шет тілінде білім беруді жүзеге асырудың шарттары мен принциптері берілген, сонымен қатар жағдаяттық тапсырмалардың бірі егжей-тегжейлі сипатталған. Ұсынылған оқыту технологиясын тексеру жүргізілген эксперименттік топтардың 30 студенттерінен сұрау деректері ұсынылып, талданған. Алынған мәліметтерді педагогика ғылымының шет тілдерді оқыту саласындағы басқа ғалымдардың еңбектерінде пайдалануға болады. Қорытындылар мақаланың соңында жинақталған.

**Түйін сөздер:** шет тілдерін кәсіби-бағдарлы оқыту; жағдаяттық оқыту технологиясы; мәдениетаралық коммуникативті құзыреттілік; техникалық университетте шет тілінде білім алу шарттары; техникалық мамандықтарға арналған ағылшын тілі.

Kalkayeva A.<sup>1\*</sup>, Golovchun A.<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan

<sup>2</sup>Kazakh Ablai khan University of International Relations and World Languages  
Almaty, Kazakhstan

## SITUATIONAL TECHNOLOGY IN THE FORMATION OF TECHNICAL STUDENTS' INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE

*Abstract*

At the moment, the universities of Kazakhstan are implementing a competency-based approach in the training of specialists in technical specialties. Within the framework of the key competencies of a graduate of a technical university, intercultural communicative competence is indicated, which consists



of a whole complex of interrelated and complementary subcompetences. The purpose of writing this article is to highlight part of the results of experimental testing of situational technology in the formation of intercultural and communicative competence of students of a technical university. Situational tasks are aimed at immersing students in conditions close to real everyday, academic or professional situations. As a result of its application, students' motivation to learn a foreign language increases, the studied material is fixed in freer practice, communication skills are developed and the ability to work in a team is formed. Experimental teaching of professionally oriented English using situational technology has been carried out at K.I. Satbayev KazNRTU (Satbayev University), among first-year undergraduate students with a B2 level of English proficiency. The article presents the conditions and principles for the implementation of professionally oriented foreign language education in a technical university and describes in detail one of the situational tasks. The data of questioning of 30 students from the experimental groups, in which verification of the proposed teaching technology has been carried out, are presented and analyzed. The obtained data can be used in the works of other scientists in this area of pedagogical science. The conclusions are summarized at the end of the article.

**Keywords:** professionally oriented teaching of foreign languages; situational learning technology; intercultural communicative competence; conditions for foreign language education at a technical university; English for technical specialties.

**Основные положения.** В связи с возрастающей интернационализацией высшего и послевузовского образования Казахстана, все большую актуальность и значимость в рамке компетенций выпускников местных технических вузов приобретает межкультурная коммуникативная компетенция. Данный вид компетенции предполагает развитие у обучающихся навыков эффективного общения на иностранном языке в различных межкультурных ситуациях – бытовых, учебных и профессиональных.

В мировой практике для формирования межкультурной коммуникативной компетенции студентов неязыковых специальностей разрабатываются и реализуются специальные курсы по профессионально-ориентированному обучению иностранному языку, которые обозначают аббревиатурой «ESP» – «English for Specific Purposes» – что в переводе означает «Английский для специальных целей». Важно отметить, что понятие ESP представляет собой не просто курсы, а целую концепцию иноязычного обучения, зародившуюся в конце 1960-х годов, когда бурно развивающиеся коммерция и новые технологии привели к потребности изучения иностранных языков для целей профессионального общения с представителями других стран (в торговле, в медицине, на производстве и т.п.). Основоположниками ESP как научной концепции являются такие британские лингвисты и методисты, как А.Уотерс, Т.Хатчинсон, Г.Виддоусон, П.Стрэвэнс, Т.Дадли-Эванс и М.Ст.Джон.

На сегодняшний день область охвата ESP значительно расширилась в результате быстро возрастающей потребности в овладении английским языком в различных сферах жизнедеятельности человека. Однако, несмотря на разнообразие курсов ESP, их разработчики должны учитывать основные концептуальные положения, впервые выдвинутые П.Стрэвэнсом в 1988 году и в дальнейшем актуализированные Т.Дадли-Эвансом и М.Ст.Джоном в 1998 году. Эти положения сгруппированы в постоянные и переменные характеристики. Согласно постоянным концептуальным характеристикам, во-первых, курсы ESP должны быть разработаны с учетом образовательных потребностей обучающихся, во-вторых, в процессе их преподавания задействуется методология целевых профессий, в-третьих, наибольшее внимание должно уделяться языку, языковым навыкам и жанрам различных ситуаций общения, присущих целевой профессии. В свою очередь, переменные характеристики предоставляют больше гибкости и вариативности в определенных параметрах: во-первых, курсы ESP могут разрабатываться для различных профессий; во-вторых, в процессе преподавания можно использовать любую другую методику, отличную от методов преподавания общего английского языка (General English); в-

третьих, обучающимися курсам ESP могут быть взрослые слушатели любого возраста с уровнем английского языка как минимум «Intermediate» [1, с.4].

Опираясь на вышеперечисленные основные концептуальные положения направления иноязычного образования ESP, авторами настоящей статьи был разработан курс профессионально-ориентированного английского языка для студентов технических специальностей КазНИТУ им. К.И. Сатпаева (Satbayev University) с использованием ситуативной методики обучения. В данной статье представлены теоретические и практические результаты исследования на примере одного ситуативного упражнения.

**Введение.** В условиях современных глобальных изменений во всех направлениях жизнедеятельности перед человечеством стоят новые задачи по модернизации экономики, производственной, социальной и научно-образовательной сфер. В частности, в Казахстане взят курс на всестороннее развитие высшего технического образования. Опираясь на инициативу Президента Республики Казахстан Касым-Жомарта Токаева, озвученную в январе 2022 года, министерством науки и высшего образования запланированы работы и ведутся активные переговоры по открытию филиалов пяти ведущих зарубежных технических университетов в нашей стране [2].

Профессионально-ориентированное обучение английскому языку в неязыковых вузах осуществляется с учетом потребностей студентов в усвоении иностранного языка для использования в будущей профессии или специальности [3, с.4]. Следовательно, данный процесс в неязыковом вузе нацелен на изучение иностранного языка как средства овладения специальностью и как средства профессионального общения [4, с.54].

Основоположник современной парадигмы иноязычного образования Казахстана профессор С.С. Кунанбаева в качестве главной цели формирования межкультурно-коммуникативной компетенции индивида рассматривает становление личности «субъекта межкультурной коммуникации», способного овладеть языком через культуру изучаемого языка на когнитивном уровне. Опираясь на тщательный анализ подходов и определений таких ученых, как Ян Ван Эк, С.Савиньон, Д.Хаймс, Л.Бахман и Д.Н. Кулибаева, С.С. Кунанбаева определяет следующие компоненты в составе межкультурно-коммуникативной компетенции: лингвокультурологическая, социальная и социокультурологическая, концептуальная, когнитивная, личностно-центрированная и коммуникативная субкомпетенции [5, с.110]. Достижение целей и задач иноязычного обучения по формированию данных субкомпетенций становится возможным благодаря применения компетентностного и коммуникативного подходов, реализуемых посредством моделирования и применения в учебном процессе разнообразных коммуникативных и ситуативных заданий.

В связи с вышеизложенным, целью настоящего исследования является выявление педагогических условий и принципов, способствующих успешному формированию межкультурно-коммуникативной компетенции студентов технических специальностей, и разработка технологии моделирования профессионально-ориентированных ситуативных заданий с учетом обозначенных принципов.

**Материалы и методы исследования.** Для выявления дидактических условий и принципов, позволяющих осуществлять эффективное иноязычное обучение в техническом университете были прочитаны и проанализированы труды ученых по выбранному направлению (теоретические методы: анализ научно-педагогической литературы, дедукция, индукция, синтез, сравнение).

Для разработки профессионально-ориентированного ситуативного упражнения был применен метод педагогического моделирования. Затем упражнение было апробировано среди студентов из экспериментальной группы в рамках обучения по дисциплине «English for Engineering» (УМКД был заранее разработан автором данной статьи Калкаевой А.Б. с применением ситуативной технологии обучения). Экспериментальная проверка предложенной технологии формирования межкультурно-коммуникативной компетенции студентов технических специальностей была проведена на базе ведущего технического вуза Казахстана – КазНИТУ им.

К.И. Сатпаева (Satbayev University). Были сформированы 4 группы из студентов бакалавриата первого года обучения – 2 экспериментальные группы в общем количестве 30 человек и 2 контрольные группы в общем количестве 30 человек. В группы «English for Engineering» были отобраны студенты с исходным уровнем владения английским языком B2 по итогам диагностического тестирования (компьютерное и устное) и студенты, предоставившие сертификат IELTS эквивалентный 5.5-6.5 баллам.

Для генерирования обратной связи студентов по экспериментальному упражнению, а также с целью определения их понимания значимости межкультурно-коммуникативной компетенции в построении карьеры будущего инженера было проведено онлайн-анкетирование на платформе Google Forms. Анкета составлена полностью на английском языке. Ответы респондентами также предоставлены на английском языке. Результаты опроса в последствии обработаны и проанализированы с применением статистического метода.

**Результаты и обсуждение.** Ожидаемым результатом профессионально-ориентированного обучения иностранному языку является формирование межкультурной коммуникативной компетенции (или межкультурной профессионально-коммуникативной компетенции), представляющей собой сложный конструкт, состоящий из ряда компетенций и субкомпетенций. Опираясь на анализ структуры и категоризации компонентов межкультурной профессиональной коммуникативной компетенции, предложенной С.С. Кунанбаевой, Е.С. Диковой, Г.В. Елизаровой и И.Н. Столяровой, мы предлагаем выделить следующие субкомпетенции применительно к студентам технических специальностей: лингвокультурологическая, социо-культурологическая, коммуникативная, личностно-центрированная и профессиональная. Для формирования перечисленных субкомпетенций необходимо соблюдение определенных педагогических условий, представляющих собой совокупность факторов, влияющих на достижение целей и задач обучения иностранному языку в техническом университете, а именно:

- организация учебного процесса, направленного на повышение уровня мотивации студентов к изучению иностранного языка;
- учет личностных особенностей (культурологических, этнических, лингвистических, психологических) студентов в процессе преподавания иностранного языка;
- применение современных педагогических и коучинговых технологий в процессе обучения иностранному языку, которые будут способствовать саморазвитию личности студента [6, с.22];
- использование новых информационно-коммуникативных технологий в преподавании иностранного языка, позволяющих разнообразить формы учебного процесса и тем самым повысить уровень интерактивности;
- поуровневое распределение студентов по группам в зависимости от уровня владения иностранным языком в целях обеспечения комфортного и эффективного образовательного процесса;
- разработка учебных материалов на основе аутентичных источников, с учетом уровня владения иностранным языком каждой из групп студентов;
- междисциплинарный характер контента образовательных программ по профессионально-ориентированному иностранному языку, применимый для широкого круга инженеринговых специальностей.

На наш взгляд, принципы организации учебного процесса при формировании межкультурной коммуникативной компетенции с наибольшей конкретизацией и точностью рассмотрены в трудах таких авторов, как И.Л. Бим, Г.В. Елизарова и А.Н. Щукин. И.Л. Бим выделяет обще-дидактические, методические и специальные принципы обучения иностранным языкам [7, с.30]. А.Н. Щукин группирует их в психологические, дидактические, лингвистические и собственно методические [8, с.148]. В свою очередь, Г.В. Елизарова категоризирует принципы обучения иностранным языкам исходя из содержания межкультурной компетенции:

- принцип осознаваемости психологических процессов и состояний, связанных с межкультурным общением;
- принцип познания и учёта ценностных культурных универсалий;
- принцип управляемости собственным психологическим состоянием и состоянием неопределённости процесса;
- принцип культурно-связанного соизучения иностранного и родного языков;
- принцип этнографического подхода к определению культурных компонентов значений явлений как лингвистического, так и нелингвистического характера;
- принцип речеповеденческих стратегий;
- принцип эмпатического отношения к участникам межкультурного общения [9, с.237].

Таким образом, основываясь на классификацию вышеназванных ученых, в нашей модели построения межкультурной профессионально-коммуникативной компетенции выпускников технического вуза мы предлагаем обозначить пять категорий принципов: общедидактические, методические, лингвистические, психологические и межкультурно-коммуникативные.

Согласно М.С. Венкович, О.В. Прокопюк и Л.Н. Шпудейко, формирование профессиональной иноязычной компетенции должно осуществляться с учетом принципов основных научных подходов (компетентностного, личностно-деятельностного и др.), которые предусматривают использование специально разработанных ситуативных технологий. Ситуативные упражнения и задания позволяют интегрировать языковой и профессиональный опыт обучающихся и способствуют их развитию в иноязычной и профессиональной областях одновременно [10, с.105].

Ситуативное (или ситуационное) обучение иностранным языкам предполагает погружение обучающихся в конкретную ситуацию, в которой они могут практически применить приобретенные знания. Ситуации могут быть проблемными, воображаемыми, реальными, специфическими, информационными и т.д. [11, с.58]. Ситуативное обучение основывается на ситуационном моделировании, посредством которого методистами создаются конкретные ситуации, участвуя в которых обучающиеся не только применяют полученные знания на практике, но и приобретают новые знания и навыки, такие как работа в команде или паре, публичные выступления, исследовательские компетенции (способность работы с данными: анализ, синтез, индукция, дедукция, критериальный отбор информации и т.п.). К компонентам коммуникативной ситуации мы относим следующее:

- контекстная рамка – моделируемые обстоятельства, в которых осуществляется целевое общение;
- коммуниканты – участники ситуативного общения, каждый из которых выполняет определенную роль;
- вербальные сообщения – продукция устной и письменной речи коммуникантов, передаваемая между ними речевая информация;
- невербальные сигналы – маркеры невербальной коммуникации, такие как движение глаз, тональность голоса, интонация, поза и жесты и т.п.;
- средства и каналы общения – объекты, через которые производится передача и обмен сообщениями;
- вспомогательные средства – дополнительные физические и нематериальные объекты, способствующие более эффективной коммуникации (фоновая музыка, материальные предметы из сценария ролевого общения, ИКТ и т.п.).

Таким образом, исходя из приведенных выше характеристик коммуникативных ситуаций, в условиях иноязычного обучения к ситуативным заданиям можно отнести не только кейс-стади, но и дискуссии, ролевые игры, а также проектную работу.

Относительно профессионально-ориентированных ситуаций для студентов технических специальностей мы считаем, что такого рода учебные упражнения должны быть разработаны на основе аутентичных источников. Поэтому, в рамках созданного курса «English for Engineering»

автор настоящей статьи А.Б.Калкаева использовала текстовые и мультимедийные материалы, а также упражнения и кейсовые задания из учебника М.Ибботсон и Дж.Дэй «Cambridge English for Engineering» от издательства Cambridge University Press 2012 года выпуска. Выбор в пользу именно данного учебника был сделан в результате пересмотра и всестороннего анализа других аутентичных учебных материалов по техническому английскому языку, а также с учетом фактора доступности и наличия в библиотечной базе университета – во избежание нарушения авторских прав. Автор учебника Марк Ибботсон сам много лет проработал инженером в строительной сфере до переезда во Францию, где начал координировать разработку и внедрение программ по обучению техническому английскому языку для компаний из различных отраслей промышленности (строительство, машиностроение, электроинжиниринг и т.п.) [12, с.3]. То есть, вся профессиональная терминология в выбранной книге является актуальной, так же как и собственно ситуативные упражнения.

В экспериментальных группах состояли студенты различных технических специальностей: «Гидрогеология и инженерная геология», «Телекоммуникации», «Гражданское строительство», «Информационная безопасность», «Архитектура», «Автоматизация и роботизация», «Компьютерные науки», «Инженерные системы и сети», «Прикладная геология», «Биотехнологии», «Нефтяная инженерия». В виду различных факторов, в крупных технических университетах невозможно распределить студентов по двум критериям одновременно: по специальности и по уровню владения иностранным языком (например, недостаточный объем аудиторного фонда, разнящееся расписание профессорско-преподавательского состава и т.п.). Поэтому студентов распределяют по группам в зависимости от их уровня иноязычной подготовки. Как результат, в одной группе могут обучаться студенты различных специальностей. Тем не менее, мы считаем, что такое распределение не оказывает негативного воздействия на образовательный процесс и его содержание, так как у всех технических специальностей имеются определенные «точки соприкосновения» – то, что имеет место быть и происходить во всех профессиональных ситуациях в работе инженеров различных специализаций. Выбранный нами учебник – «Cambridge English for Engineering» – как раз представляет собой совокупность взаимосвязанных по смыслу и тематике 10 профессионально-ориентированных модулей междисциплинарного технического характера:

1. Technology in use («Используемая технология»).
2. Materials technology. («Технология материалов»).
3. Components and assemblies («Узлы и агрегаты»).
4. Engineering design (Инжиниринговый дизайн»).
5. Breaking point («Точка разрыва»).
6. Technical development («Техническое развитие»).
7. Procedures and precautions («Процедуры и меры предосторожности»).
8. Monitoring and control («Мониторинг и контроль»).
9. Theory and practice («Теория и практика»).
10. Pushing the boundaries («Раздвигая границы») [12, с.4-5].

Ситуативные упражнения в рамках вышеуказанных контекстовых направлений позволяют сделать курс более практико-ориентированным и мотивирующим как для обучающихся, так и для преподавателей-непрофессионалов в технической области. Специально для преподавателей к основному учебнику прилагается методическая разработка «Teacher's book», содержащая разъяснительную информацию по каждому модулю, а также ссылки на полезные веб-сайты и формы для распечатки в качестве дополнительного раздаточного материала.

Помимо ситуативных заданий и кейс-стади инжинирингового контекста и контента, заимствованных из учебника «Cambridge English for Engineering», в дисциплину по профессионально-ориентированному английскому языку были интегрированы два модуля, адаптированные из курса делового английского языка, под названием «Cultural awareness for engineers» и «Project Management for Engineers» соответственно. Ситуативные задания и

профессионально-ориентированные СРС были апробированы в экспериментальной группе, состоящей из 30 студентов, тогда как в контрольной группе применялась традиционная методика обучения иностранному языку с уклоном на развитие преимущественно навыков чтения и перевода. В данной статье мы осветим результаты апробирования СРС под названием «Working across cultures», так как именно она в значительной степени нацелена на увеличение осведомленности обучающихся о различиях в межкультурной коммуникации в рамках профессионально-ориентированной ситуации общения. Как отмечает Л.Ченлю, приобретение знаний о культурных различиях и развитие культурной осведомленности обучающихся является одной из ключевых задач в современном иноязычном обучении [13, с. 227].

Обучающими целями задания «Working across cultures» являются:

- *самостоятельная свободная практика изученного технического вокабуляра и грамматики в письме и говорении в контексте реалистичных профессионально-ориентированных ситуаций;*
- *развитие навыков командной работы;*
- *формирование знаний о культурных особенностях делового общения в различных странах;*
- *формирование осведомленности о деятельности и бизнес-процессах транснациональных инжиниринговых корпораций соответствующего технического профиля;*
- *развитие письменной и устной речи на английском языке путем подготовки презентации и публичного выступления перед аудиторией.*

Для выполнения задания студентам предлагается выбрать страну, культура которых их интересует в большей степени. Необходимо представить себя в роли сотрудников транснациональной инжиниринговой корпорации, базирующейся в данной стране. Данным работникам поручено подготовить презентацию для потенциальных зарубежных партнеров под названием «Our cultural identity» («Наша культурная идентичность») о культурных особенностях делового общения в рассматриваемой стране на английском языке. Следовательно, презентация должна включать три основных раздела:

1. Корпоративный профайл транснациональной инжиниринговой корпорации: краткая информация о ключевых направлениях деятельности компании (с применением технического вокабуляра).
2. Информация о культуре делового общения в данной стране (соблюдение иерархии, традиция дарения подарков, обеденный этикет, зрительный контакт, пунктуальность, приветствия, дресс-код, прощание, обмен визитными карточками и т.п.).
3. Выводы и рекомендации о том, как налаживать деловые отношения с данной транснациональной инжиниринговой компанией, учитывая их культуру общения.

Примечательно, что для данной самостоятельной работы выбор страны не ограничивался англоговорящими странами. Это связано с тем, что английский язык уже давно не является принадлежностью исключительно Великобритании, США, Австралии и т.д. На глобальной арене английский язык заслуженно занял место языка лингва франка в межкультурном общении и приобрел статус международного языка. Как подчеркивает Б.Уилл в своей статье, опубликованной в базе «Scopus», множество пользователей английского языка и огромное разнообразие контекстов, в которых он используется, доказывают, что в мире сформировалось большое количество разновидностей данного языка, и, следовательно, единой культуры английского языка не существует [14, с.199].

Как результат, большинство студентов выбрали американскую, японскую и китайскую культуры для выполнения задания «Working across cultures», каждая из которых составила 16,7% (по 5 студентов) в общей структуре задействованных культур. Второе место среди интересующих культур следует Турции (13,3% или 4 студента). На третьем месте следуют культуры Южной Кореи (10%) и Германии (10%) – по каждой из них презентации подготовили 3 студента. Неожиданно, но культуру Великобритании выбрал всего 1 обучающийся из 30 (3,3%). Аналогично, по одному студенту выбрали Казахстан (3,3%) и Венгрию (3,3%). Диаграмма с разбивкой по выбранным странам представлена на Рисунке 1.

30 ответов

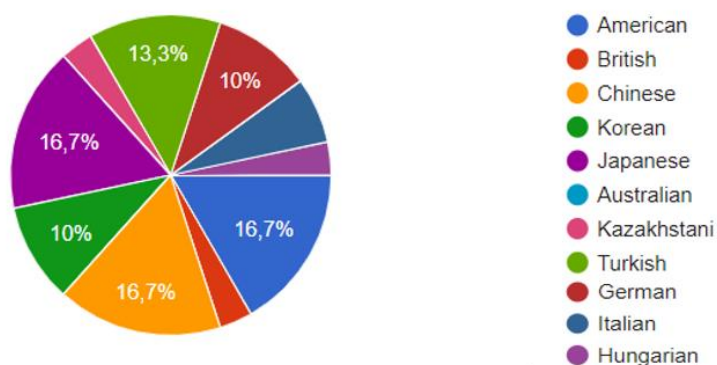


Рисунок 1. Распределение ответов на вопрос №1

В данной статье, мы бы хотели осветить также ответы на следующие вопросы, включенные в опрос, проведенной среди студентов экспериментальных групп по итогам выполнения СРС «Working across cultures»:

– In your opinion, does the knowledge and awareness of a foreign culture positively affect the professional competence of an engineer? (Как Вы считаете, оказывают ли знания и осведомленность о зарубежной культуре положительное влияние на профессиональную компетенцию инженера?)

– To what extent do you agree with the statement regarding SIS-1: «The knowledge and skills acquired by me while doing this assignment can be further applied by me in my future job»? (Насколько Вы согласны с утверждением: «Знания и навыки, приобретенные мной при выполнении данного задания могут быть в последующем применены в моей будущей работе»?)

– Как Вы считаете, являются ли профессионально-ориентированные ситуационные задания (ролевые игры, кейс-стади, дискуссии и т.п. в реалистичном инжиниринговом контексте) эффективными для формирования межкультурной коммуникативной компетенции инженера? Почему? (In your opinion, are professionally-oriented situational tasks (role-plays, case-studies, discussions, etc. within realistic Engineering context) effective for developing engineers' intercultural communicative competence?)

По итогам анкетирования, выявлено, что 29 студентов из 30 (96,7%) считают, что знания о культуре иностранной страны оказывают положительное влияние на профессиональную компетентность инженера (Рисунок 2). Такого рода статистика служит доказательством позитивного отношения студентов к заданиям по межкультурной коммуникации.

In your opinion, does the knowledge and awareness of a foreign culture positively affect the professional competence of an engineer?

30 ответов

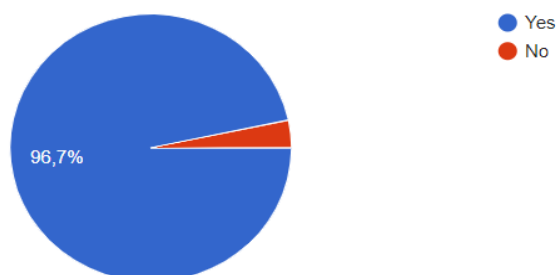


Рисунок 2. Распределение ответов на вопрос №2

95,4% опрошенных согласны с тем, что знания и навыки, приобретенные ими при выполнении ситуативного задания «Working across cultures» могут быть в последующем применены в карьере инженера (Рисунок 3). Данный показатель свидетельствует об эффективности разработанного задания.

100% респондентов уверены в эффективности профессионально-ориентированных ситуационных заданий (ролевые игры, кейс-стади, дискуссии и т.п. в реалистичном инжиниринговом контексте) в развитии межкультурной коммуникативной компетенции специалиста технического направления (Рисунок 4).

To what extent do you agree with the statement regarding SIS-1: "The knowledge and skills acquired by me while doing this assignment can be further applied by me in my future job"?



30 ответов

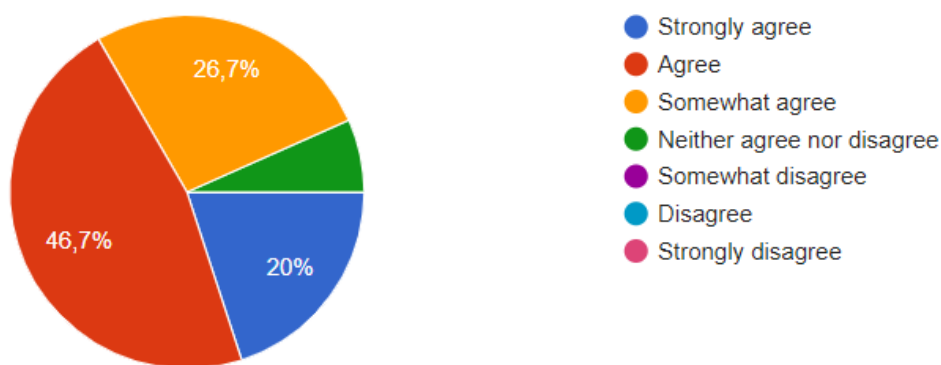


Рисунок 3. Распределение ответов на вопрос №3

In your opinion, are professionally-oriented situational tasks (role-plays, ca studies, discussions, etc. within realistic Engineering context) effective for developing engineers' intercultural communicative competence?

30 ответов

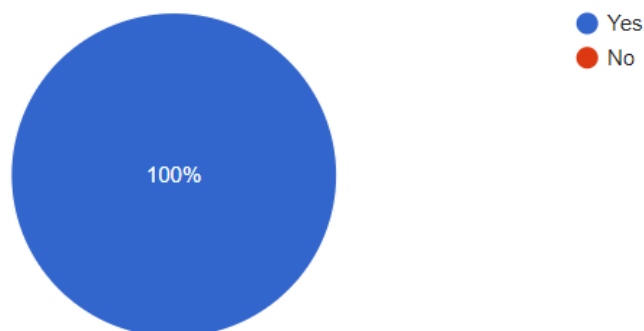


Рисунок 4. Распределение ответов на вопрос №4





нальную компетентность инженера. Следовательно, учитывая то, что аутентичные учебники по техническому английскому языку акцентируются в основном на проработке профессионального вокабуляра и развитии определенных языковых навыков, в программу курса следует интегрировать дополнительные ситуативные задания профессионально-ориентированного и межкультурного характера в форме кейс-стади, дискуссий, ролевых игр и т.п. Смоделированные дополнительные задания можно включить в качестве самостоятельной работы студента (СРС). В свою очередь, задания по межкультурному деловому общению нельзя ограничивать ознакомлением с культурой только англоговорящих стран, так как английский язык на сегодняшний день применяется и в большинстве других стран как лингва франка и международный язык, в том числе в работе международных и транснациональных инжиниринговых корпораций.

*Список использованной литературы:*

1. Dudley-Evans E., St John M. *Developments in English for specific purposes: a multi-disciplinary approach*. Cambridge [England]: Cambridge University Press, 1998, 301 p.
2. [https://forbes.kz/process/education/filialyi\\_kakih\\_vuzov\\_planiruyut\\_otkryit\\_v\\_kazahstane/](https://forbes.kz/process/education/filialyi_kakih_vuzov_planiruyut_otkryit_v_kazahstane/)
3. Образцов П.И. *Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов / Образцов П.И., Иванова О.Ю.. – Орел: ОГУ, 2005. – 114 с.*
4. Пидоренко В.В., Филиппова Л.В. *Профессионально-ориентированное обучение иностранным языкам // КНТУ. 2013. – URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/84824951.pdf> (дата обращения: 20.01.2023).*
5. Қунанбаева С.С. *Теория и практика современного иноязычного образования. – Алматы, 2010. – 345 с.*
6. Заворняева С.С., Шагдарова Т.В., Маланов И.А. *Педагогические условия формирования коммуникативной компетенции студентов-билингвов в техническом вузе. Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики». Серия: Гуманитарные науки №11-2 ноябрь 2020, С.20-24.*
7. Бим И.Л. *Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе: проблемы и перспективы: учеб. пособие для студентов пед. институтов. – М.: Просвещение, 1988. – 256 с.*
8. Елизарова Г. В. *Культура и обучение иностранным языкам: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению 050300 «Филол. Образование» – СПб.: КАРО, 2005. – 352 с.*
9. Щукин А.Н. *Обучение иностранным языкам. Теория и практика: учебное пособие для преподавателей и студентов. 3-е изд. – М.: Филоматис, 2007. – 480 с.*
10. Венкович М.С., Прокопюк О.В., Шпудейко Л.Н. *Проблемы формирования иноязычной профессиональной компетенции студентов технических специальностей в работах отечественных и зарубежных исследователей. // Вестник Брестского государственного технического университета, №6, 2015, С.104-106.*
11. Эльмуратова Н.Х. *Основные характеристики ситуационного метода обучения иностранному языку. // Международный научный журнал «Молодой ученый», № 18 (256), 2019, С.58-59. – URL: [https://moluch.ru/archive/256/58653/#google\\_vignette](https://moluch.ru/archive/256/58653/#google_vignette) (дата обращения: 20.01.2023).*
12. Ibbotson M., Day J. *Cambridge English for Engineering. Cambridge [England]: Cambridge University Press, 2012.*
13. Chenlu L. *Journal of Language Teaching and Research, Vol. 7, No. 1, January 2016, pp. 226-232. DOI: <http://www.academypublication.com/issues2/jltr/vol07/01/jltr0701.pdf>.*
14. Baker W. *Intercultural awareness: modelling an understanding of cultures in intercultural communication through English as a lingua franca, Language and Intercultural Communication, 2011, 11:3, pp. 197-214, DOI: <https://doi.org/10.1080/14708477.2011.577779>.*
15. *Онлайн платформа для формирования облака слов: <https://wordscld.pythonanywhere.com/>.*

*References:*

1. Dudley-Evans E., St John M. *Developments in English for specific purposes: a multi-disciplinary approach*. Cambridge [England]: Cambridge University Press, 1998, 301 p.
2. [https://forbes.kz/process/education/filialyi\\_kakih\\_vuzov\\_planiruyut\\_otkryit\\_v\\_kazahstane/](https://forbes.kz/process/education/filialyi_kakih_vuzov_planiruyut_otkryit_v_kazahstane/)
3. Obrazcov P.I. *Professional'no-orientirovannoe obuchenie inostrannomu jazyku na neязыkovyh fakul'tetah vuzov / Obrazcov P.I., Ivanova O.Ju.. – Орел: ОГУ, 2005. – 114 с.*

4. Pidorenko V.V., Filippova L.V. Professional'no-orientirovannoe obuchenie inostrannym jazykam // KNTU. 2013. – URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/84824951.pdf> (data obrashhenija: 20.01.2023).
5. Kunanbaeva S.S. *Teoriya i praktika sovremennogo inoyazychnogo obrazovaniya*. – Almaty, 2010. – 345 s.
6. Zavornjaeva S.S., Shagdarova T.V., Malanov I.A. *Pedagogicheskie uslovija formirovaniya kommunikativnoj kompetencii studentov-bilingvov v tehničeskom vuze. Zhurnal «Sovremennaja nauka: aktual'nye problemy teorii i praktiki»*. Serija: *Gumanitarnye nauki №11-2 nojabr' 2020*, S.20-24.
7. Bim I.L. *Teoriya i praktika obučeniya nemeckomu jazyku v srednej shkole: problemy i perspektivy: ucheb. posobie dlja studentov ped. institutov*. – M.: Prosveshhenie, 1988. – 256 s.
8. Elizarova G. V. *Kul'tura i obuchenie inostrannym jazykam: ucheb. posobie dlja studentov vuzov, obučajushihhsja po napravleniju 050300 «Filol. Obrazovanie»* – SPb.: KARO, 2005. – 352 s.
9. Shhukin A.N. *Obuchenie inostrannym jazykam. Teoriya i praktika: uchebnoe posobie dlja prepodavatelej i studentov. 3-e izd.* – M.: Filomatis, 2007. – 480 s.
10. Venskovich M.S., Prokopjuk O.V., Shpudejko L.N. *Problemy formirovaniya inojazyčnoj professional'noj kompetencii studentov tehničeskih special'nostej v rabotah otechestvennyh i zarubezhnyh issledovatelej. Vestnik Brestskogo gosudarstvennogo tehničeskogo universiteta, №6, 2015, S.104-106.*
11. El'muratova N.X. *Osnovny'e xarakteristiki situacionnogo metoda obučeniya inostrannomu jazyku. //Mezhdunarodny'j nauchny'j zhurnal «Molodoj učenij», № 18 (256), 2019, S.58-59.* – URL: [https://moluch.ru/archive/256/58653/#google\\_vignette](https://moluch.ru/archive/256/58653/#google_vignette) (data obrashhenija: 20.01.2023).
12. Ibbotson M., Day J. *Cambridge English for Engineering. Cambridge [England]: Cambridge University Press, 2012.*
13. Chenlu L. *Journal of Language Teaching and Research, Vol. 7, No. 1, January 2016, pp. 226-232. DOI: <http://www.academypublication.com/issues2/jltr/vol07/01/jltr0701.pdf>.*
14. Baker W. *Intercultural awareness: modelling an understanding of cultures in intercultural communication through English as a lingua franca, Language and Intercultural Communication, 2011, 11:3, pp. 197-214, DOI: <https://doi.org/10.1080/14708477.2011.577779>.*
15. *Onlajn platforma dlja formirovaniya oblaka slov: <https://wordcloud.pythonanywhere.com/>.*

IRSTI 14.35.09

UDC 378.147:811.111

<https://doi.org/10.51889/2959-5762.2023.79.3.017>

Kadirsizova Sh.,<sup>1\*</sup> Zhunussova Zh.<sup>1</sup>

<sup>1</sup>*Semey Medical University, Semey, Kazakhstan.*

## FEATURES OF USING EDTECH PROJECTS IN TEACHING ENGLISH AT SCHOOL

### *Abstract*

The era of 21st century is often regarded as the era of technology. Today, technology plays an important role in our life. It is possible only through technology that distances are no more barriers and education can be brought to the student's doorstep. The impact of technology can be felt in every possible field and one such field is education. It is unfortunate and alarming that we are using foreign technologies in our country at a time when educators throughout the world are developing educational technologies and are ahead of each other. When discussing the use of internet technology in English language education, it is frequently mentioned that online tools should be used in the classroom during classes. After all, education in actual educational projects at the state level is not taken into account, unless we personally use international educational projects to develop our teaching skills (for example, Coursera) or to learn a language. Furthermore, it is worth to note that there are no official educational projects in our country, except private English language courses. Based on the scientific studies, combining traditional lessons with technologies has its own challenges. The characteristics of the use of educational projects in English classes, including their advantages and disadvantages, were studied in

the provided paper, as well as a survey and question-and-answer session between students and teachers, the results of which were analyzed.

**Keywords:** educational projects, traditional classes, English teaching, advantages, disadvantages.

*Ш.Б. Кадирсизова,<sup>1\*</sup> Ж.М. Жунусова<sup>1</sup>*

<sup>1</sup>*Семей медицина университеті,*

*Семей қ., Қазақстан*

## **МЕКТЕПТЕРДЕ АҒЫЛШЫН ТІЛІН ОҚЫТУДА ЕДТЕСН ЖОБАЛАРЫН ҚОЛДАНУДЫҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ**

### *Аңдатпа*

21 ғасыр дәуірі көбінесе технология дәуірі ретінде қарастырылады. Технологияның әсері барлық мүмкін салаларда сезіледі және осындай салалардың бірі білім беру саласы болып табылады. Әлемде білімпаздар білім технологияларын жасап, бірінен-бірі озып жатқан заманда, елімізде әлемдік технологиялар әлі де жеткілікті деңгейде меңгерілген жоқ. Өйткені, шетелдік білім жобаларын біліктілікті көтеру үшін (мысалы, Коурсера) немесе тіл үйрену үшін жеке қолданғанымыз болмаса, жаппай мемлекеттік деңгейде нақты білім жобаларында білім алу қарастырылмаған және елімізде ағылшын тілін оқытудың жеке курстары болмаса, ресми онлайн білім жобалары жоқ екені шындық. Жалпы зерттеулерде ағылшын тілін оқытуда онлайн технологияларды қолдану мәселесі сөз болғанда, көбінесе аудиторияда сабақ барысында онлайн құралдарды қолдану айтылады. Ғалымдардың зерттеулеріне сүйенсек, дәстүрлі сабақ өткізу мен технологияларды араластырудың да өзіндік проблемалары бар екен. Ұсынылған мақалада ағылшын тілі сабақтарында білім жобаларын қолданудың ерекшеліктері, оның ішінде артықшылықтары мен кемшіліктері қарастырылды, сонымен қатар оқушылар мен мұғалімдер арасында сауалнама және сұрақ-жауап ұйымдастырылып, нәтижелері талданды.

**Түйін сөздер:** білім беру жобалары, дәстүрлі сабақтар, ағылшын тілін оқыту, білім беру жобаларының артықшылықтары, кемшіліктері.

*Кадирсизова Ш.Б.,<sup>1\*</sup> Жунусова Ж.М.<sup>1</sup>*

<sup>1</sup>*Медицинский университет, г. Семей, Казахстан*

## **ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЕДТЕСН ПРОЕКТОВ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ШКОЛЕ**

### *Аннотация*

Эпоху 21 века часто называют эпохой технологий. Сегодня технологии играют важную роль в нашей жизни. Влияние технологий можно почувствовать во всех возможных областях, и одной из таких областей является образование. Прискорбно и тревожно, что мы используем зарубежные технологии в нашей стране в то время, когда педагоги всего мира развивают свои образовательные технологии и опережают друг друга. Ведь образование в реальных образовательных проектах на государственном уровне не рассматривается, мы только используем международные образовательные проекты для развития своих педагогических навыков (например, Coursera) или для изучения языка. Кроме того, стоит отметить, что в нашей стране нет официальных образовательных проектов, кроме частных курсов английского языка. При обсуждении использования интернет-технологий в обучении английскому языку часто упоминается, что онлайн-инструменты следует использовать в аудиториях во время занятий. Согласно научным исследованиям, сочетание традиционных уроков с технологиями имеет свои проблемы. В представленной работе были изучены особенности использования образовательных проектов на уроках английского языка, включая их преимущества и недостатки, а также проведен опрос и сессия вопросов и ответов среди учеников и учителей, результаты

которых проанализированы.

**Ключевые слова:** образовательные проекты, традиционные занятия, обучение английскому языку, преимущества образовательных проектов и недостатки.

**Main provisions.** EdTech projects' role in English classes and their usage in Kazakhstani universities are definitely encouraged because they support not only to unload teachers' work they help to increase students' self-confidence in learning a foreign language as well.

EdTech projects' development in Kazakhstan is rapidly growing, however there are not enough educational technologies supporting English language teaching. The worldwide practice of using EdTech projects in the class show learners' positive achievements. The results of the survey prove that EdTech projects are motivational instruments in teaching foreign languages in our country and cooperate to enhance students' language knowledge. Nevertheless, some respondents state that integration of EdTech projects into English classes have negative impacts as well.

**Introduction.** One of the areas that is expanding rapidly is education technology (EdTech). In actuality, it aims to narrow the divide between traditional education and technology education. Since COVID-19 limitations have raised demand for online learning technology, the pandemic has driven the development of EdTech. As a result, online teaching and online learning have been experienced by teachers, students, and undergraduates. A new approach to the nation's educational system has also brought about new plans, methods, organizational structures, online learning opportunities, technological advancements, topics, and cutting-edge research.

Educational technology is divided into distance learning, blended learning, online learning (or e-learning). Individuals study and learn from home through distant learning (also known as digital learning or online learning). Distance learning focuses on delivering teaching to students who are not physically present in a traditional classroom [1, p.27].

The educational approach of blended learning, commonly referred to as hybrid learning, combines digital media and technology with traditional instructor-led classroom activities. It offers the possibility to combine online learning's inventive and technological developments with the engagement and participation offered by the best of conventional learning. There are four main categories of blended learning technologies: Collaborative learning technology enables students to work together on group projects and tasks as well as share resources like books and case studies. Authentic learning technology enables students to present their work to peers. Managed learning technologies are platforms that allow teachers to interact with students outside of the classroom [2,p.16].

Online learning is the most recent and widely used method of remote education today. It has had a significant influence on postsecondary education during the last decade, and the trend is expected to continue [3, p.3]. Online learning is education delivered over the Internet. It is also known as "e-learning," among other things.

Ghavifekr, Athirah, Rosdy note that the use of EdTech will result in successful learning with the aid and support of innovative elements and components, with the use of technology in education making a significant contribution to the pedagogical aspects [4, p.178]. While the researchers point out advantages of EdTech in classes, others argue that teachers lack "effective ways of using new technology" [5, p.80]. and students are entirely immersed in a technological world. As a result, inappropriate usage of some multimedia course materials 'fosterages inertia and undermines subjective initiative of students', which implies "students really become recipients of external stimulation and won't put forth their own ideas" [6, p.166]. Some researchers suggest that educational technologies "distract students' attention" and "excessive use will lead teachers and students to rely too much on modern education technology" [7, p.206].

Consequently, the purpose of the study was to analyze the most applicable EdTech projects in teaching English classes, and to explore what effect EdTech interventions have in traditional English classes and identify advantages and disadvantages of using EdTech projects in English classes. The study was conducted among undergraduates of universities in Semey and university English teachers. And were formulated the following research questions:

1. What are the most applicable EdTech projects in English classes?
2. How effective is the use of Edtech in English classes?
3. To what extent are teachers confident to use Edtech in English classes?
4. What are the advantages and disadvantages of using EdTech projects in English classes?

**Materials and methods.** The research mostly relies on questionnaire surveys and literature reviews. Undergraduate students who are enrolled in various faculties at Astana's universities are the survey's subjects. The questionnaire's content covers the student's proposals for using modern educational technologies in English lessons, the student's degree of comprehension of modern educational technology, and the implementation of modern educational technology in English classrooms. In the questionnaire survey participated 46 students and 20 teachers of the English language.

EdTech (engl. education and technology) means projects in the sphere of educational technologies [8]. EdTech is a wide category. It is used as a synonym for online education as well as a collective term for any educational technology (including technologies that help in offline learning, such as interactive whiteboards in school classrooms). The first online technologies appear in 1990s. The term "technology" is an essential topic in many disciplines, including education, in the twenty-first century. This is because technology has become the primary means of knowledge transfer in the majority of countries. Nowadays, technology integration has gone through advances and reshaped our society, completely changing the way people think, work, and live [4, p. 180].

Educational technology usage is broadly classified as:

1. Technology as a tutor;
2. Technology as a Teaching tool;
3. Technology as a learning tool [9, p. 56].

Characteristics of Educational Technology are as follows:

- It is based on scientific and technological advancements;
- It is more a practical discipline and less a theoretical one;
- It is a fast-growing modern discipline;
- It makes use of the research findings of psychology, sociology, engineering, sciences and social psychology etc., and applies the same to the field of education;
- It brings pupils, teachers and technical means together in an effective way;
- It is the science of techniques and methods. It locates the problems in the field of education, remedies them and ultimately aims at improving the education system;
- It is bound to improve the teacher, the learner and the teaching learning Process [10, p.21].

Scientists predict that EdTech educational technology will advance quickly in the future and probably replace traditional educational institutions throughout the world. The world's most popular online platforms for EdTech educational technology, including English language learning, are sorted and presented in the table below (Table 1). The USA, China, and India are among the top nations, per the data [11].

Country	EdTech projects	Activities conducted within EdTech
China	Yuanfudao	Webinars, group, personal classes
	Zuoyebang	Webinars, group, personal classes
	VIPKid	English teaching
	Zhangmen	Tutoring
India	BYJU'S	Tutoring: developed short videos, interactive assignments, tests and webinars.

	Unacademy	Preparation for tests.
USA	Coursera	MOOC (Massive open online courses)
	Udemy	Online video courses
	Duolingo	Foreign language teaching courses
	Quizlet	Digital flashcards and teaching materials (learning, remembering words) are offered in teaching English.
UK	Alison	MOOC (Massive open online courses)
	BBC Maestro	Pre-recorded online courses
Russia	Skyeng	English teaching online courses
	Puzzle English	English teaching online courses

Table 1 - The most applicable EdTech projects in the world.

The Coursera platform is one of the most important EdTech initiatives in modern English language instruction. There are MOOCs in use. Describe a MOOC. Massive open online courses, often known as MOOCs in English, are a type of distance learning that allows for large-scale interactive participation and open access through the Internet. Here's how to use the Coursera platform to study, teach, and more in the areas of academic writing and English. There are various courses available. You can take many courses in teaching and learning English, in teaching methodology, academic writing etc. on the Coursera platform.

On the Kapital.kz website, Kazakhstan's startup digital map (EdTech) lists 86 projects related to this industry (Figure 1). Common online platforms, assessment platforms, LMS, etc. are included to the list, however we could not find a project focused on English language instruction [12].

## EDTECH MAP OF KAZAKHSTAN



Pic. 1 - EdTech projects in Kazakhstan

What technological resources are available online for teaching English? One of the most widely used platforms for virtual meetings, conferences, and seminars is <https://zoom.us>. The Zoom platform is the most popular international internet service in our country too. Zoom accepts connections from both computers and mobile devices [13, p.153]. The only disadvantage of Zoom is that it is free only 40 minutes in our country. According to local research, the Microsoft Teams program is the tried-and-true online platform that is still in use in our country (<https://www.microsoft.com/en-us/microsoft-teams/log-in>) [14].

Volley is ideal for coaching, tutoring, mentoring, consulting in teaching English. Teachers may use Volley to build asynchronous video discussion threads. A teacher starts by producing a video task, and students may subsequently generate video replies. This is excellent for assigning homework or simply being available in a more regulated manner if students have any difficulties or inquiries. Volley is a free desktop computer and mobile device as well ( <https://www.volleyapp.com>).

There some tools which provide with creating lessons and material using software, customize presentations, infographics, and other course materials with collaborative design programs and workspaces to make them more interesting in teaching English. These resources may also be used as the source of group projects, such as making presentations, or to brainstorm ideas with them.

Canva ([https://www.canva.com/kk\\_kz/](https://www.canva.com/kk_kz/)) is a free online design tool, where you can create presentations, posters, social media posts and videos.

Google Classroom (<https://classroom.google.com/u/0/>), one of the most popular blended learning tools today, makes organizing classwork simpler by enabling you to: create and evaluate assignments, upload documents to Google Drive and save them there, monitoring student development, post feedback and class notices.

EduDo (<https://edudo.app/>) resembles TikTok for knowledge exchange. Anyone may ask a question and receive a response from the EduDo community by posting a question, and anyone can also ask a question. This is excellent because it allows pupils the ability to communicate with others who speak English all around the world using their English language abilities.

Reslash (<https://reslash.co/>) is a 2D game, but you may create a variety of areas for students to go between based on what you want them to do. The website allows you to view your avatar through your camera, and you can add a variety of widgets to your areas, including GIFs, a whiteboard, YouTube videos, and Miro Boards. Additionally, you may screen-share. It is much more flexible than the typical Zoom talk format.

The following online resources may be used to plan assignments when teaching English: Learningapps (<https://learningapps.org>), Calameo (<https://en.calameo.com>), Camtasia <https://camtasia-studio.ru.uptodown.com/windows>), EdPuzzle (<https://edpuzzle.com>), etc. carry out video exercises, crosswords, analysis, discussion, pairs, and group work on platforms. Word Cloud using Mentimeter (<https://www.mentimeter.com>), Mind Map using Google Classroom or Miro (<https://miro.com/ru/>), etc. The confirmation or the conclusion part of the class may include Socrative (<https://www.socrative.com>), Online Test Pad (<https://onlinetestpad.com/ru>), Kahoot (<https://kahoot.com>), WordWall (<https://wordwall.net/ru>), etc. for evaluation the pupil's knowledge. [13, p.154].

**Results and discussion.** Higher education continues to be dominated by research on collaborative learning with technology. The fact that students might not be motivated to do asynchronous activities during the session in a mixed or online learning environment presents a possible problem. Teachers must actively monitor online boards to make sure that students are following the rules, which might lead to potential classroom management concerns. To make sure that courses go successfully in a mixed or online learning setting, teachers might need to give students more direction. [15, p.787].

To study these challenges, we conducted a survey and a question-and-answer session with students and teachers from Semey universities. The goals of the survey and question-and-answer



session are to evaluate the most relevant EdTech efforts for teaching English classes and the influence of EdTech interventions on more traditional English lessons. A total of 46 students and 20 teachers took part in the questionnaire and question-and-answer session.

So, in order to establish which EdTech projects are employed in English language lessons and how beneficial they are in the eyes of students, a survey was first performed among students. The goal is to compare students' and teachers' perspectives on EdTech projects used in English lessons. Survey Monkey was used to conduct the survey online. The following questions were asked of students in the questionnaire:

1. How do you understand "EdTech initiatives"?
2. Does the English teacher include EdTech initiatives into the classroom?
3. What educational technology does the English teacher use in class?
4. In your perspective, how beneficial are EdTech projects in the classroom?
5. Which EdTech initiatives do you use independently?

According to the survey responses, the great majority of students (87.5%) correctly understood EdTech projects, according to the first question. Based on the answers of the students, they are EdTech initiatives such as "performing activities on the Internet," "doing tasks on platforms," "taking exams on Socrative," "memorizing terms using Quizlet," "viewing movies," and so on. In addition, those who did not comprehend were provided further explanations. The second question is, "Does the English instructor employ EdTech projects?" In terms of the answer, the findings were as follows: "Yes, always uses it" - 65%, "Sometimes, not every lesson" - 27%, and "No, does not use it at all" - 7%. It should be emphasized that the reasons for responses such as "Sometimes, not every lesson," "No, not at all" will be clarified in the study's question-and-answer session with instructors. "Which EdTech projects does the instructor employ in English class?" comes the following query. The response was different. Students identified all of the instructional technologies they observed in class. As a result of the analysis according to the frequency of mention, the most frequently mentioned are "Interactive whiteboard" - 41%, "Socrative" - 40%, "Google Classroom" - 35%, "Quizlet" - 25%, "IDROO" - 24%, "Kahoot" - 23%, "WordWall" - 22%, "Miro" - 15%, "EdPuzzle" - 13%, "Mentimeter" - 5%, etc. According to the responses of students, we can consume that, teachers frequently use educational tools in current English lessons. For the fourth question, "How effective, in your opinion, is the use of EdTech projects in the classroom?" 91% of respondents answered "I enjoy it", "I think it's effective", "the lesson is interesting", "learning the language is easier," etc. answers are provided.

The result is that EdTech projects, or the use of technology tools in the classroom, have a good effect on students. To the question "Which EdTech projects do you use on your own?" 11% of respondents named "Quizlet," 6% Duolingo, 5% YouTube, 2% "Coursera," and 2% "WordWall." According to the findings of a student questionnaire students in general have a favourable attitude toward EdTech projects used in English language classes, and they all agree on the usefulness of using online technologies. It's logical, because any online education technology makes students feel comfortable and quick.

Regarding the EdTech projects, teachers provided us with following responses. The purpose was to identify some issues such as how successful the use of EdTech during offline classes is, if the lesson will not be disrupted, and whether the student's focus would move to the technology rather than the teacher, and identify advantages and disadvantages of using EdTech projects in English classes. The following questions were posed to the teachers:

1. To what extent are teachers confident to use Edtech in English classes?
2. How effective is the use of Edtech in English classes?
3. Name please advantages and disadvantages of using EdTech projects in English classes.

In terms of the study of the results of the questions and responses, the majority of teachers (82%), stated that they may freely use Edtech projects in English lessons. The reasons why the remaining 18% of the respondents do not use online technologies during the lesson are determined

in the answers to the following questions. The teachers' responses to the question "How effective is the usage of Edtech in English classes?" varied. For instance, 50% out of the 20 teachers who responded, claimed that using online technologies in English language classes is extremely beneficial, while other 50% note that integrating online technologies into traditional lectures is ineffective. For instance, justifications such as "the student does not need to spend classroom hour on technologies" "student can do tasks connected with technologies as independent work," and "he can use technology at home" are presented. Additionally, the benefits and drawbacks of implementing EdTech projects were noted later. The advantages of implementing EdTech projects in the classroom according to teachers are "saturation of educational material", "helps to enhance students' motivation", "excellent tool for the development students' language skills", "student will be involved into learning process", "educational technology facilitates the teacher's work" and while the drawbacks include "weakens the teacher's teaching method", "the teacher relies on online technologies", "takes up class time" and "it is effective to do tasks in a natural, realistic manner". The responses provided by teachers and those provided by students differ. Students accept EdTech projects unanimously, while teachers point out that they differ methodologically. Since we made sure that this issue takes place in the world experience, one can agree or disagree with the teachers' point of views.

According to scientific studies, there are benefits and drawbacks to traditional teaching methods combined with technology. Fareeha, Rabia et.al. emphasize the efficacy of EdTech interventions at the teacher level, contending that for such programs to be successful at scale, they must operate via the government level. Nearly every educational intervention centers on teacher professional development [16].

According to Kowitlawakul Y., Tan J.J.M. et.al. technical tools and educational theories are combined in contemporary educational technology (Edtech). To meet stakeholder expectations, institutional requirements, and student needs and expectations, Edtech has been integrated into the educational system. Regardless of the techniques used, it is always challenging to keep students interested in their studies. Due to the strong correlation between intrinsic motivation and academic achievement, fostering student engagement and a desire for learning becomes crucial [17, p.267].

On the other hand, Daley S. supports and confirms that the traditional idea of classrooms and education is being turned on its head by Edtech technologies. Students often study or listen to lectures in class before working on assignments and homework at home. With the use of learning applications and video lectures, students may now study classes at home at their own speed, utilizing class time for group collaboration on projects. This kind of learning environment encourages students to learn for themselves, be creative, and work together [18].

Examining study data collections reveals that students prefer the usage of modern educational tools in English classes. The appropriate combination of traditional teaching and educational technologies, as well as increasing use of modern educational technology, makes class more interesting, enhance students' motivation for learning, and so improves students' English learning efficiency.

**Conclusion.** The speed of information transmission has significantly increased with the arrival of the age of new technology, and a large number of educational platforms are now able to offer a wide variety of learning resources, allowing students to easily access the learning materials for well-known projects that they have little chance of achieving in reality. There are many different types of educational technologies and learning platforms emerging that may be used to teach and learn combining with traditional classes, and give students access to more flexible and free time for learning. We assume that educational technology must be used by teachers to advance students' knowledge, skills, and intelligence as well. According to the results of the research, it is shown that students have a rudimentary understanding of modern educational technology and have high expectations for how it will be employed in the study of English. Students are confident in using EdTech projects and are willing to study from a variety of technological platforms to supplement

their learning materials. However, teachers concern that students may rely too heavily on modern educational technologies to achieve their learning goals. This is what must be addressed in the future while employing modern teaching technologies in English classes.

*References:*

1. Buselic M. *Distance Learning – concepts and contributions//Oeconomica Jadertina*. - 2012. - No.1. - P.23-34.
2. Thorne K. *Blended Learning How to Integrate Online and Traditional Learning//Kogan Page*. - 2003. - 145 p.
3. Scherer R., Howard S.K., Tondeur J., Siddiq F. *Profiling teachers' readiness for online teaching and learning in higher education: Who's ready//Computers in Human Behavior*. - 2021. - Vol. 118. - 16 p. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106675>
4. Ghavifekr S., Athirah W., Rosdy W. *Teaching and Learning with technology: Effectiveness of ICT integration in schools//International Journal of Research in Education and Science*. - 2015. - Vol.1, Iss. 2. - P. 175-191.
5. Solano L., Cabrera P., Ulehlova E., Espinoza V. *Exploring The Use Of Educational Technology In Efl Teaching: A Case Study of Primary Education in the South Region of Ecuador//Teaching English with Technology*. - No.17(2). - P. 77-86.
6. Dong Y., Li R. *The Reflection for Multimedia Teaching//Asian Social Science*. - 2011. - Vol. 7, No. 2. - P. 165-167.
7. Gao Y. *A Survey Study on the Application of Modern Educational Technology in English Major College Teaching in the Age of 5G Communication//Theory and Practice in Language Studies*. – 2021. - Vol. 11. - No. 2. - P. 202-209. DOI: <http://dx.doi.org/10.17507/tpls.1102.13>
8. Daley S. *Education Technology: What Is Edtech? A Guide [Электрон.ресурс]*. - 2022. - URL: <https://builtin.com/edtech> (дата обращения: 24.12.2022) - 2022.
9. Budhwar K. *The Role of Technology in Education//International Journal of Engineering Applied Sciences and Technology*. - 2017. - Vol. 2, Iss.8. - P. 55-57.
10. Venpakal P. *An Introduction to Educational Technology [Электрон.ресурс]*. - 2022. - URL: <https://shorturl.at/degGS> (дата обращения: 02.11.2022).
11. *EdTech in the world [Электрон.ресурс]*. - 2021. - URL: <https://shorturl.at/bcsxS> (дата обращения: 06.12.2022).
12. *В цифровую карту EdTech стартапов Казахстана вошли 86 проектов [Электрон.ресурс]*. - 2022. - URL: <https://kapital.kz/tehnology/106794/v-tsifrovuyu-kartu-edtech-startapov-kazakhstan-voshli-86-proyektov.html> (дата обращения: 20.12.2022).
13. Мухтарханова, А.М. Жогары оқу орындарында ағылшын тілін онлайн оқытуда қолданылатын бағдарламалардың ерекшеліктері//*Әл-фараби атындағы Қазақ Ұлттық Университетінің Хабаршысы. Сер.пед* - 2021. - №2 (67). - Б.148-155.
14. Майлықұтова М. *Қашиықтан оқытуға қандай платформа қолайлы? Егемен Қазақстан [Электрон.ресурс]*. - 2020. - URL: <https://egemen.kz/article/249849-qashyqtan-oqytugha-qanday-platforma-qolayly> (қаралған күні: 27.11.2022).
15. Choy D., Cheung Y.L. *Comparison of primary four students' perceptions towards self-directed learning and collaborative learning with technology in their English writing lessons//Journal of Computers in Education*. 2022. – Vol.9. - P. 783–806.
16. Fareeha A., Rabia N., Misbah A. *Investigating the impact on learning outcomes through the use of EdTech during COVID-19: Evidence from an RCT in the Punjab province of Pakistan//Frontiers in Education*. - 2022. - No.7. - P. 29-31.
17. Kowitlawakul Y., Tan J.J.M. et.all. *Utilizing educational technology in enhancing undergraduate nursing students' engagement and motivation: A scoping review//Journal of Professional Nursing*. - 2022. - Vol. 42. - p. 262 - 275.
18. Daley S. *Education Technology: What Is Edtech? A Guide EdTech in the world [Электрон.ресурс]*. - 2022. - URL: <https://builtin.com/edtech>. (дата обращения: 05.12.2022).

References:

1. Buselic M. *Distance Learning – concepts and contributions.*- *Oeconomica Jadertina.* - 2012. - No.1. - P.23-34.
2. Thorne K. *Blended Learning How to Integrate Online and Traditional Learning*//Kogan Page. - 2003. - 145 p.
3. Scherer R., Howard S.K., Tondeur J., Siddiq F. *Profiling teachers' readiness for online teaching and learning in higher education: Who's ready*//*Computers in Human Behavior.* - 2021. - Vol. 118. - 16 p. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106675>
4. Ghavifekr S., Athirah W., Rosdy W. *Teaching and Learning with technology: Effectiveness of ICT integration in schools.* - *International Journal of Research in Education and Science.* - 2015. - Vol.1, Iss. 2. - P. 175-191.
5. Solano L., Cabrera P., Ulehlova E., Espinoza V. *Exploring The Use Of Educational Technology In Efl Teaching: A Case Study of Primary Education in the South Region of Ecuador* // *Teaching English with Technology.* - No.17(2). - P. 77-86. <http://www.tewtjournal.org>
6. Dong Y., Li R. *The Reflection for Multimedia Teaching*//*Asian Social Science.* - 2011. - Vol. 7, No. 2. - p. 165-167.
7. Gao Y. *A Survey Study on the Application of Modern Educational Technology in English Major College Teaching in the Age of 5G Communication*//*Theory and Practice in Language Studies.* – 2021. - Vol. 11. - No. 2. - pp. 202-209. DOI: <http://dx.doi.org/10.17507/tpls.1102.13>
8. Daley S. *Education Technology: What Is Edtech? A Guide* [Electronic resource]. - 2022. - URL: <https://builtin.com/edtech> (accessed: 24.12.2022)
9. Budhwar K. *The Role of Technology in Education*//*International Journal of Engineering Applied Sciences and Technology.* - 2017. - Vol. 2, Iss.8. - p. 55-57.
10. Venpakal P. *An Introduction to Educational Technology* [Electronic resource]. - 2022. - URL: <https://shorturl.at/degGS> (accessed: 02.11.2022).
11. *EdTech in the world* [Electronic resource]. - 2021. - URL: <https://shorturl.at/bcsxS> (accessed: 06.12.2022).
12. *V cifrovuju kartu EdTech startupov Kazahstana vošli 86 proektov* [Elektron.resurs]. - 2022. - URL: <https://kapital.kz/tehnology/106794/v-tsifrovuyu-kartu-edtech-startapov-kazahstana-voshli-86-proyektov.html> (data obrachena: 20.12.2022) [The digital map of EdTech startups in Kazakhstan includes 86 projects, (accessed: 12/20/2022)].
13. Muhtarhanova A.M. *Zhogary oku oryndarynda agylshyn tilin onlain okytuda koldanylatyn bagdarlamalardyn erekshelikteri*//*Al-farabi atyndagy Kazak Ul'tyik Universitetinin Habarshysy.* - 2021. - №2(67). - 148-155b. [Features of programs used in online teaching of English in higher educational institutions//*Herald of Al-Farabi Kazakh National University.* - 2021. - No. 2(67). - P. 148-155.]
14. Majlykutova M. *Kashyktan okytuga kandaj platforma kolajly? Egemen Qazaqstan* [Elektron.resurs]. - 2020. - URL: <https://egemen.kz/article/249849-qashyqtan-oqytugha-qanday-platforma-qolayly> (karalghan kyni: 27.11.2022). [Majlykutova M. Which platform is suitable for distance learning? *Egemen Qazaqstan* [Electronic resource]. - 2020. - URL: <https://egemen.kz/article/249849-qashyqtan-oqytugha-qanday-platforma-qolayly> (accessed: 27.11.2022)]
15. Choy D., Cheung Y.L. *Comparison of primary four students' perceptions towards self-directed learning and collaborative learning with technology in their English writing lessons*//*Journal of Computers in Education.* 2022. – Vol.9, p. 783–806.
16. Fareeha A., Rabia N., Misbah A. *Investigating the impact on learning outcomes through the use of EdTech during COVID-19: Evidence from an RCT in the Punjab province of Pakistan*//*Frontiers in Education.* - 2022. - No.7. - P.29-31.
17. Kowitlawakul Y., Tan J.J.M. et.all. *Utilizing educational technology in enhancing undergraduate nursing students' engagement and motivation: A scoping review*//*Journal of Professional Nursing.* - 2022. - Vol. 42. - p. 262 - 275.
18. Daley S. *Education Technology: What Is Edtech? A Guide* [Electronic resource]. - 2022. - URL: <https://builtin.com/edtech>. (accessed: 05.12.2022).

МРНТИ 14.35.09  
УДК 378.147.227

<https://doi.org/10.51889/2959-5762.2023.79.3.018>

Пентина Е.О.<sup>1\*</sup>, Кузнецова Т.Д.<sup>1</sup>, Кулибина Н.В.<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Казахский университет международных отношений и мировых языков имени Абылай хана, г. Алматы, Казахстан

<sup>2</sup>Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина, г. Москва, Россия

## ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ИНТЕГРАЦИИ ТЕХНОЛОГИЙ В ФОРМИРОВАНИИ НАРРАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

### Аннотация

Авторы статьи уделяют особое внимание изучению особенностей и влияния интеграции технологий на формирование нарративной компетенции будущих учителей иностранного языка. Отмечается важность формирования нарративной компетенции как составляющей межкультурно-коммуникативной компетенции специалистов в области иноязычного образования. Предпринята попытка доказать положительный синергетический эффект интеграции технологий, стимулирующих профессиональную готовность и креативность будущих специалистов. Нарративный текст является не только источником лингвистических, культурных и экстралингвистических знаний, но и представляет собой языковую и концептуальную картину иноязычного мира и рассматривается как источник предметного содержания в процессе формирования нарративной компетенции будущих учителей иностранного языка. Проведенное исследование позволило выявить значительно более высокие показатели студентов, вовлеченных в образовательный процесс с интегративными технологиями, в сравнении с учащимися, работающими только с технологией jigsaw reading. Результаты были получены путем анализа академических достижений, развитых умений коллаборативной работы и сформированности нарративной компетенции.

**Ключевые слова:** нарратив, нарративная компетенция, интегративные технологии, иноязычное образование, обработка информации, аутентичный нарратив.

Е.О. Пентина,<sup>1\*</sup> Т.Д. Кузнецова,<sup>1</sup> Н.В. Кулибина<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Абылай хан атындағы Қазақ халықаралық қатынастар және әлемтілдері университеті Алматы қ., Қазақстан

<sup>2</sup>А.С. Пушкин атындағы мемлекеттік орыс тілі институты, Мәскеу қ., Ресей

## БОЛАШАҚ ШЕТ ТІЛІ МҰҒАЛІМДЕРІНІҢ НАРРАТИВТІК ҚҰЗЫРЕТТІЛІГІН ҚАЛЫПТАСТЫРУДА ТЕХНОЛОГИЯЛАРДЫ ИНТЕГРАЦИЯЛАУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ ТУРАЛЫ

### Аңдатпа

Мақала авторлары болашақ шет тілі мұғалімдерінің нарративтік құзыреттілігін қалыптастыруда технологияларды интеграциялаудың ерекшеліктері мен әсерін зерттеуге ерекше назар аударады. Шет тілді білім беру саласындағы мамандардың мәдениетаралық қатысымдық құзыреттілігінің құрамдас бөлігі ретінде нарративтік құзыреттілігін қалыптастырудың маңыздылығы атап өтіледі. Болашақ мамандардың кәсіби дайындығы мен шығармашылығын ынталандыратын технологияларды біріктірудің оң синергетикалық әсерін дәлелдеуге әрекет жасалды. Нарративтік мәтін лингвистикалық, мәдени және экстра-

лингвистикалық білімнің қайнар көзі ғана емес, сонымен қатар шет тілі әлемінің лингвистикалық және тұжырымдамалық бейнесі болып табылады және болашақ шет тілі мұғалімдерінің нарративтік құзыреттілігін қалыптастыру процесінде пәндік мазмұнның қайнар көзі ретінде қарастырылады. Зерттеу нәтижесінде тек jigsaw reading технологиясымен жұмыс істейтін студенттермен салыстырғанда технологиямен біріктірілген білім беру процесіне қатысатын студенттердің айтарлықтай жоғары көрсеткіштерін анықтады. Нәтижелер академиялық жетістіктерді, бірлескен жұмыстың дамыған дағдыларын, сыни ойлауды және нарративтік құзыреттілігін қалыптастыруды талдау арқылы алынды.

**Түйін сөздер:** нарратив, нарративтік құзыреттілігі, технологияларды интеграциялау, шет тіліндегі білім беру, ақпаратты өңдеу, аутентивті нарратив.

*Pentina Y.,<sup>1\*</sup>, Kuznetsova T.,<sup>1</sup> Kulibina N.<sup>2</sup>*

*<sup>1</sup>Kazakh Ablai Khan University of International Relations and World Languages  
Almaty, Kazakhstan*

*<sup>2</sup>A.S. Pushkin State Russian Language Institute,  
Moscow, Russia*

## **ON THE PECULIARITIES OF TECHNOLOGY-INTEGRATED NARRATIVE COMPETENCE FORMATION OF FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS**

### *Abstract*

The purpose of this study was to explore the impact of technologies integration in the formation of future foreign language teachers' narrative competence. The authors highlight the importance of narrative competence formation as an integral part of intercultural communicative competence of specialists in the field of foreign language teaching and displays positive synergetic effect of integrating innovative technologies stimulating professional readiness and creativity of foreign language specialists. As a source of linguistic, cultural and extra linguistic knowledge an authentic narrative text represents the conceptual picture of the foreign language world and is regarded as a source of subject content in the process of developing narrative competence of future foreign language teachers. The research indicates that technology-integrated participants performed significantly better than jigsaw reading participants, in terms of academic, collaborative skills and narrative competence formation.

**Keywords:** narrative, narrative competence, technologies integration, foreign language teaching, information processing, authentic narrative.

**Основные положения.** Формирование нарративной компетенции в ситуациях межкультурного профессионально-педагогического общения в данном исследовании предполагает процесс порождения нарратива на основе интеграции технологий и взаимодействия внутреннего и внешнего контекста, позволяющим будущему специалисту в области иноязычного образования сформировать профессионально-коммуникативную компетенцию в процессе овладения иноязычным общением.

Развитие креативного мышления будущих учителей иностранного языка в процессе формирования нарративной компетенции посредством мыслительных процессов и логических операций (анализ, синтез, абстракция, обобщение, умозаключение) происходит при условии комплексного взаимодействия технологий: ситуативно-проблемные задачи, технология ситуационного анализа, аналитико-прогнозная технология, рефлексивная, аналитико-интерпретирующая и т.д.

В качестве основных методических требований к использованию интеграции технологий в формировании нарративной компетенции выступают следующие: соответствие организации коммуникативно-когнитивной деятельности студентов в решении профессио-

нальных задач; соответствие языковому уровню студентов и ситуации профессионально-базируемого общения, максимально приближенного к реальным условиям решения задач; обеспечение мотивационного отношения будущих учителей иностранного языка; реализация успешного формирования нарративной компетенции через весь континуум иноязычно-образовательного процесса.

Интеграция технологий обладает дидактической эффективностью и стимулирует когнитивную вовлеченность, взаимодействие всех участников образовательного процесса в момент поиска нетривиальных идей и предложений, способствуют энергичности накопленных знаний и опыта для решения профессионально значимых задач, таким образом, значительно повышают эффективность принимаемых решений.

**Введение.** «Нарративная компетенция (от лат. narrator - рассказчик) – это способность и готовность строить собственное высказывание и понимать высказывания собеседника, представителя иной социокультурной общности и языковой среды, адекватно принятым в этом обществе социокультурным нормам» [1, с.156]. Нарративная компетенция является основой восприятия и порождения устных и письменных сообщений о событиях, происходящих с самим рассказчиком или другими лицами. Этот вид компетенции рассматривается в научной литературе как часть межкультурно-коммуникативной компетенции в сфере межкультурного общения, как показатель успешности общения с представителями иной лингвокультурной общности. Коммуникативной единицей формирования нарративной компетенции является текст (нарративный текст).

Интегрированное технологическое обучение является важным подходом в процессе формирования нарративной компетенции будущих учителей иностранного языка, так как стимулирует креативность студентов и обеспечивает положительный синергетический эффект и использование стратегий сотрудничества [2]. В контексте теории текстовой деятельности, текст как сложный знак и целостная единица общения – это некоторая система смысловых элементов, функционально (т.е. для данной конкретной цели общения) объединенных в единую иерархическую коммуникативно-познавательную структуру общей концепцией или замыслом субъектов общения. Учебно-научные тексты – это тексты, функционирующие в учебной коммуникации: тексты учебников, учебных пособий, тексты лекций и т.д. и в условиях вузовского обучения этот класс текстовых произведений можно признать основным [3, с.223]. Таким образом, текст представляется функциональной системой, в которой отражаются не только чисто языковые конструкции, но и реализуются эмоциональные и коммуникативно-познавательные задачи. Тексту присущи информационно-интерпретационные свойства, обеспечивающие содержательную сторону общения и способствующие адекватному истолкованию коммуникативного намерения автора. Наилучшим образом это просматривается на примере научных текстов и разных жанров нарратива: доклад, объяснение, лекция, выступление и т.д. Мы представляем нарратив в качестве главной единицы формирования нарративной компетенции, как составляющей межкультурного общения.

В рамках нашего исследования интерес представляют экспериментальные данные W. Oller и других зарубежных исследователей о положительном влиянии нарративных текстов в процессе обучения иностранному языку (в сравнении с текстами descriptive и expository типов) и использования технологий: jigsaw reading, scrambling procedure, cloze texts или missing-words. Среди приемов, часто используемых зарубежными авторами в работе с нарративными текстами (stories, fairy-tales) отмечаются приемы: TOL (think-out-loud); read and recall, в которых устанавливается личностная интеракция (интерфейс) между рассказчиком и читателем (слушателем), в зависимости от того, кому эта история адресована. Видим важным отметить также, что Maguire M., Reynolds A.E., Delahunt B. выделяют «академическое чтение» как отдельный вид чтения, который имеет особенный сложный контент и зависит от специфики дисциплины [4]. Ученые подчеркивают, что

академическое чтение имеет собственную целенаправленность, и каждая дисциплина вносит свои определённые обязательные отличительные черты в тот или иной текст.

В процессе jigsaw reading, повышается мотивация, мобилизуются когнитивные механизмы в решении «puzzles». Процесс понимания текста здесь рассматривается как problem-solving, как процесс установления причинно-следственных отношений (casual links), акт активизации обеих схем переработки информации: «top-down» и «bottom-up» [5]. В формировании нарративной компетенции чаще всего упоминается jigsaw reading, где текст представляется как источник предметного содержания, problem puzzle, состоящая из коммуникативно-функциональных единиц, реализующих информационные, эмоциональные и коммуникативно-познавательные задачи и способствующие адекватному истолкованию коммуникативного намерения автора разных жанров нарратива.

Однако, формирование нарративной компетенции не может ограничиваться только технологией jigsaw reading, поскольку она не обеспечивает формирование полного состава умений и субкомпетенций, составляющих структуру нарративной компетенции. Для этой цели необходимо интегрированное взаимодействие с другими технологиями, которые мы представим ниже.

**Материалы и методы.** В целях нашего исследования по формированию нарративной компетенции рассмотрим некоторые тенденции изучения нарратива, как универсальной функции языка, отмеченные в зарубежной научной литературе. Нарративы могут быть устные и письменные, различных жанров: анекдоты, басни, легенды, сказки, комиксы, газетные новости, пересказ содержания фильмов и т.д. Структура устного нарратива включает: аннотацию (an abstract), в которой говорится, о чем или о ком рассказ; пространственно-временной контекст (orientation), т.е время и место действия, часто- прошедшее; событие затруднительного характера (a complicating event); разрешение проблемы (resolution) и концовка (coda), которая сигнализирует о завершении рассказа.

В формировании нарративной компетенции, в качестве нарративных технологий используются: jigsaw reading (listening, video watching), составление рассказа по картинкам (picture stories); написание продолжения рассказа (chain stories); создание краткого рассказа из 50 слов (mini-sagas) и т.д.

Мы рассмотрим различные способы реализации технологии jigsaw reading, в процессе работы с нарративными текстами со студентами 3-го года обучения педагогического факультета иностранных языков. В качестве используемых методов математической статистики подсчета результатов исследования, с помощью google forms создавались опросы, тесты с вопросами открытого типа, также реализовывался метод ранжирования, который предполагает расположение собранных данных в определенной последовательности и шкалирование как количественный метод исследования, который дал возможность ввести цифровые показатели в оценку отдельных моментов образовательного процесса. Google forms позволили произвести корреляционный анализ, выявить статистику ответов студентов, произвести анализ результатов проведенного исследования, что позволило доказать, что используемые интегративные технологии формирования нарративной компетенции будущих учителей иностранного языка послужили причиной высоких результатов студентов по сравнению с ранее зафиксированными.

Jigsaw (англ. «ажурная пила») – это один из способов организации учебной деятельности студентов в их сотрудничестве, который был разработан Э.Аронсоном. Технология способствует кооперации студентов и их взаимодействию для достижения успеха.

Один из вариантов jigsaw reading представляет собой такую организацию учебной ситуации, когда единый текст делится на несколько частей и раздается группам учащихся для дальнейшей работы. Они изучают полученный материал, анализируют его и обмениваются информацией с другими группами. На каждом этапе работы студентам необходимо слушать друг друга и дополнять уже имеющуюся информацию. В результате, формируется общая мысль и основные идеи по содержанию всего текста. На завершающем этапе участники дают ответы на вопросы



учителя и выражают собственное мнение. Учитель выступает в роли организатора гностической, коммуникативной и креативной деятельности учащихся.

Рассмотрим еще один вариант организации jigsaw reading. Трех группам студентов раздаются разные тексты с описанием приемов и технологий обучения английскому языку. В процессе чтения, студенты заполняют таблицы с основной информацией по каждому материалу. Далее происходит перераспределение участников в группах таким образом, чтобы в каждой группе оказалось по три студента, которые читали разные тексты. Их задача рассказать содержание своего отрывка, чтобы остальные студенты заполнили пустые графы таблицы, соответствующие контенту того или иного прослушанного текста. Преподаватель следит, чтобы участники группы не просто зачитывали новый текст прибывших студентов, а получали значимую логически связную информацию. В итоге, у каждой группы появляется завершенная таблица с необходимой информацией по всем трем текстам. Заключительный этап работы раскрывается в решении прагма-профессиональных задач (problem solving). Студентам представляются педагогические проблемные ситуации, для решения которых группам нужно объединиться и решить задачу, используя информацию из текстов, с которыми они поработали.

Следующее задание jigsaw reading направлено на развитие навыков нарративного анализа, определение жанров, интенций и структурных особенностей нарратива. Студентам было представлено 4 отрывка разных нарративных жанров: сказка, совет учителя, научная статья, дефиниция понятия «narrative-based learning». Задание заключалось в том, чтобы части каждого отрывка были правильно соединены, в зависимости от особенностей жанра, логики изложения и структурной организации. Студентами определялись интенции каждого жанра и основная идея. Пример данного задания приведен ниже.

*Define the intentions and genre of each narrative below.*

1. Once upon a time, one fine morning in the middle of the Precession of the Equinoxes this satiable Elephant's Child asked a new question that he has never asked before. He asked, "What does the crocodile eat for dinner?"... They all lived happily ever after.

2. Dear students, be quiet, please. I need your attention, because today our lesson is devoted to preparation for the exams. Write down all necessary information.

– First of all, maintain an optimistic outlook. Being concentrated on the good things, make studying simpler. Take a brief pause if you have worrying feelings and have a walk outside.

– Secondly, eat something that will give you energy while you study. Resist consuming sweets or cola. Remember that fruits, cereals and nuts will aid in your study efforts rather than sugar.

– Study in comfort and light, choose a room with lots of windows. Light will keep you being active and motivated.

3. Selected Functions of Narrative Structures in the Process of Social and Cultural Communication

Abstract: The art of narrative stems from the art of rhetoric and modes of persuasion and in this meaning is understood not just as a form of entertainment but also as a tool of communication. Any narrative communicates and conveys a message. Narrative is an important aspect of culture and as an ubiquitous component of human communication is conveyed by different works of art (literature, music, painting, sculpture), and illustrates events, emotions, phenomena and occurrences. Narrative as a form of communication involves its participants, a teller and a receiver of the message. The relation and the distance between the participants of the narrative communication process may have a different configuration and presents different effect of closeness and distance in narrative. [6, c.1]

Keywords: narrative, culture, communication, narrative structures, relationship. [6, c.1]

4. Narrative-based learning is a learning approach based on the idea that humans describe their experiences through narratives, which serve as cognitive frameworks, a method of communication, and a tool for framing and interpreting their impressions of the world.

Следует отметить, однако, что формирование нарративной компетенции не должно ограничиваться только технологией jigsaw reading, поскольку она не обеспечивает формиро-

вание полного состава умений и субкомпетенций, составляющих структуру нарративной компетенции, например: интенционально-лингвистическая, логико-композиционная, лингво-культурологическая, социокультурная. Для этого необходимо интегрированное взаимодействие с другими технологиями, порождающими синергетический эффект, поскольку во взаимодействии идеи вырабатываются, развиваются, расширяются, уточняются, что позволяет избежать стереотипности мышления и выход за пределы старого мышления. Важность технологий и дифференцированного обучения подчеркивается в работах Отыншиевой М., Утеубаевой Е., Туркеновой С., Жансериковой Д. и Магзумовой Н., которые приходят к выводу, что дифференцированные методы обучения повышают педагогическую компетенцию и ее составляющие [7], а также значительную роль играют технологии, используемые в образовательном процессе, которые могут решить проблемы, возникающие в процессе обучения. С нашей точки зрения, интеграция различных методов (анализа-синтеза, диагностики) и технологий (решение ситуативных проблемных задач, технология ситуационного анализа, аналитико-прогнозная технология, рефлексивная, аналитико-интерпретирующая и т.д.), где оттачиваются профессионально-значимые умения в формировании нарративной компетенции, имеющие большое значение, о чем свидетельствует практика формирования нарративной компетенции студентов 3-го года обучения педагогического факультета иностранных языков КазУМОиМЯ им. Абылай хана.

Как способ организации когнитивно- коммуникативной деятельности студентов в процессе обучения нарративу мы использовали методическую модель занятия по Дж. Хармеру, обеспечивающую реализацию целей обучения по трем ее компонентам (engage-study-activate: вовлечение- изучения- активизация) наиболее эффективным и экономичным по времени способом сохранения и укрепления мотивации студентов и максимального когнитивного вовлечения каждого студента в образовательный процесс с учетом ситуации общения.

Видится важным отметить, что каждая технология имеет свои особенности в процессе формирования нарративной компетенции. Например, технология проектирования включает развитие следующих умений:

- самостоятельно выявлять и формулировать проблему;
- осуществлять поиск необходимой информации и разрабатывать план действий;
- принимать нестандартное решение и обосновывать его;
- презентовать результаты проектирования;
- владеть культурой речи и аргументированно защищать собственную позицию;
- соблюдать социокультурные нормы общения на английском языке.

Схематически, с опорой на модель Дж. Хармера, можно представить взаимодействие технологий в формировании нарратива по определенной ситуации следующим образом:

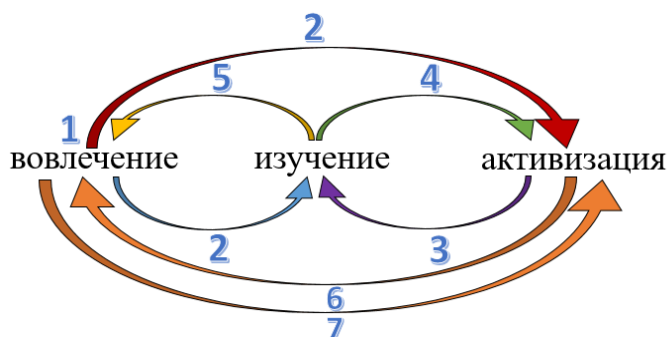


Рисунок 1. Взаимодействие технологий в формировании нарратива по определенной ситуации. 1- технологии ситуационного анализа; 2- информационно-поисковые технологии; 3-4 технология анализа-синтеза; 5-технология решения ситуационно-проблемных задач; 6- рефлексивная самооценка; 7-технология проектирования.

Именно проблемной ситуацией определяется вовлечение личности в мыслительно-деятельностный процесс. Мозговой штурм, технология проектирования, технология решения проблемной ситуации, технологии анализа-синтеза оттачивают профессиональные нарративные умения, последовательно изменяя доказательность через операции анализа-синтеза, сравнения, обобщения и абстракции. В рамках методической школы КазУМОиМЯ им. Абылай хана разработаны 2 типа проблемных профессиональных задач:

1-типовые задачи, требующие однозначного стандартного решения;

2-прагма-профессиональные задачи, требующие многозначных решений проблемной ситуации.

Трудно переоценить значение этих проблемных ситуаций для формирования нарративной компетенции будущих учителей иностранного языка, поскольку приобретается профессиональный опыт в решении проблемно-ситуативных задач и умения видеть проблему, формулировать ее, диагностировать и прогнозировать результаты принятых решений, а также формируются личностные качества будущего учителя иностранного языка. Также, Ержановой Ф.М., Ибраевой Ж.Б. и Сериковой С. отмечается интерактивность, которая имеет весомое значение в процессе решения проблемных задач, так как раскрываются взаимоотношения преподавателя и студента, определяется их место в процессе обучения прагматичности, доступности, практической применимости полученных студентами знаний и навыков [8].

В качестве примеров проблемных задач приведем следующие ситуации:

– Вы, учитель английского языка, обнаружили, что учащиеся 7 класса совершенно не понимают иноязычную речь на слух. Опишите свой опыт. Обоснуйте ваши действия в данной ситуации.

– На городской олимпиаде по английскому языку ваша школьная команда слабо представила презентацию проекта по теме: «Экология нашего города». Ваши действия в данной ситуации?

– Ваш первый урок по английскому языку оказался неудачным: учащиеся шумели, с заданиями не справились, цель урока не достигнута. Ваши действия в подобной ситуации? Представьте решение проблемы.

– На уроке английского языка в 6 классе ученик на последней парте в работе класса не участвовал и отвлекал остальных учащихся непонятными выкриками с места. Опишите вашу реакцию и действия.

– На заседании школьного методического объединения учителям было предложено сделать выбор:

1 – продолжить работать по действующему учебнику;

2 – параллельно использовать уже подготовленный электронный учебник;

3 – полностью перейти на электронный учебник

Какой выбор вы могли бы сделать в данной ситуации? Обоснуйте преимущества этого варианта.

Рассмотрим технологию ситуационного анализа. Проблемная ситуация требует много-стороннего анализа и, следовательно, нестандартных решений. Ситуационный анализ сопровождается прогнозированием возможных последствий, принимаемых или не принимаемых решений.

Ситуация: Вы – новый учитель иностранного языка. Завуч школы, анализируя результаты за первое полугодие, делает вам замечание, что по иностранному языку у учащихся преобладают только удовлетворительные оценки. Ваши действия в этой ситуации?

Анализ ситуации и принятие нестандартного решения требуют соблюдения определенной последовательности действий. Стратегия ситуационного анализа:

1) уточнить общее представление о ситуации и сформулировать проблему в виде вопроса;

- 2) уточнить, какая важная для решения проблемы информация уже имеется в тексте ситуации;
- 3) что нужно знать и учитывать еще, чтобы решить эту проблему;
- 4) какие способы следует использовать для решения и генерировать большее число вариантов решения;
- 5) выбор оптимального варианта решения проблемы;
- 6) прогнозирование последствий принятия/непринятия этого решения;
- 7) презентация принятого решения, аргументация преимуществ этого решения.

**Результаты и их обсуждение.** В результате анализа работы студентов с первым предложенным вариантом jigsaw reading, считаем важным отметить, что опираясь на логико-структурную организацию нарратива, 83% студентов справились с заданием хорошо. Традиционные компоненты сюжета в нарративном тексте, такие как: экспозиция, завязка, кульминация, развязка, способствуют процессу понимания развития событий и выделению основных идей произведения. В ходе анализа нарратива 76% учащихся выявляют значимые моменты из общего контента, осуществляют поиск добавочной информации. Студенты внимательно относятся к высказанным мнениям сокурсников, так как любая полученная информация играет большую роль на завершающем этапе работы с проблемными вопросами учителя. Коммуникация и интеракция в процессе работы с нарративными текстами достигается за счет практики в разных видах чтения.

В процессе реализации jigsaw reading с представлением трем группам студентов разных текстов с описанием технологий обучения английскому языку, нами были получены следующие результаты. Заполнение таблиц происходит на достаточно высоком уровне и 72% студентов удается хорошо донести основную мысль, логически связно оформить необходимую информацию и выразить собственное мнение. Однако, на завершающей стадии, где необходимо использовать и проанализировать полученную информацию для решения проблемных задач, студентам довольно сложно договориться, какой из отрывков нарратива наиболее значим. Лишь 62% студентов могут обосновать свою точку зрения, дополнить примерами и аргументами. На наш взгляд, это объясняется небольшим опытом в сфере будущей профессиональной деятельности. В качестве вывода полагаем, что данное задание мотивирует студентов подходить к выполнению задачи креативно, опираться не только на собственное мнение, но и прислушиваться к умозаключениям сокурсников. Кроме того, в процессе защиты собственных идей, у студентов появляется уверенность в себе и развиваются аргументационные навыки.

Вместе с тем, в случае использования технологии jigsaw reading, у преподавателя могут возникнуть некоторые трудности. В первую очередь, мы заметили, что студентов, привыкших к довольно пассивному процессу чтения, сложно вовлечь в креативную работу с текстом и переключить их на иную организацию данного процесса. В рамках традиционного подхода, учащиеся индивидуально знакомятся с представленным текстом, не делятся собственными идеями, описывая ключевые моменты или общее содержание, в результате чего анализа материала не происходит. Студенты находят трудности в общении между собой в тот момент, когда другие группы одновременно выполняют такое же задание. Более привычная работа с текстом реализуется, когда каждый студент индивидуально находит в тексте ответы на заданные вопросы, не осуществляя критической оценки и аналитико-смысловой обработки полученной информации.

Проведенное исследование позволило выявить значительно более высокие показатели студентов, вовлеченных в образовательный процесс с интегративными технологиями, в сравнении с учащимися, работающими только с технологией jigsaw reading. Результаты были получены путем анализа академических достижений, развитых умений коллаборативной работы и сформированности нарративной компетенции.

Главные отличительные черты интегративных методов (анализа-синтеза, диагностики) и технологий (решение ситуативных проблемных задач, технология ситуационного анализа, рефлексивная и аналитико-интерпретирующая и т.д.) состоят в том, что образовательный процесс максимально приближается к реальным условиям будущей профессиональной деятельности. 98% студентов отмечают, что пробуя себя в различных ситуациях, самостоятельно продумывая возможные варианты развития проблемы и представляя собственные нетривиальные решения, они формируют новые креативные качества, которые проявляются не только в способности применения академических знаний, но и в решении задач, значимых в профессиональном и личностном контексте. В таких условиях преподаватель производит оценку качества обученности будущего специалиста не по сумме усвоенных знаний, а по качеству сформированных профессиональных компетенций, которые необходимы для творческого осуществления инновационной профессиональной деятельности. Таким образом, развивается и формируется специалист, способный самостоятельно ставить профессионально значимые задачи и находить пути их творческого решения.

Выявлены полученные результаты в процессе анализа проблемных ситуации: 92% студентов могут на высоком уровне анализировать задачи из сферы профессионально педагогической деятельности, 95% классифицируют действия в процессе поиска и принятия решений, 88% конструктивно оценивают взгляды сокурсников, опираясь на полученную обратную связь, роль которой сложно переоценить. Большинство студентов неверно понимают, что значит относиться критически к полученной от сокурсников информации, в результате чего чаще всего только критикуют и находят отрицательные моменты, не углубляясь в оценивание суждений и многогранность высказываний. На самом же деле, студенты, которые научились осуществлять критическую оценку, анализ и переработку контента, извлекают существенную пользу из своих и чужих ошибок, они конструктивно реализуют обратную связь и в правильном направлении применяют теоретические знания для решения практических профессионально значимых задач. Все представленные возможные варианты активно обсуждаются участниками, и каждая группа может представить и аргументировать принятое ими решение. Отметим, что небольшой процент пассивных студентов (5%) преподаватель вовлекает вопросами:

- Насколько типична данная ситуация для реального педагогического процесса?
- Можете ли вы привести аналогичный пример из собственного опыта?
- Какие условия необходимы для внедрения вашего решения в практику?

В некоторых случаях, приведенные выше вопросы, играют ключевую роль для выражения обратной связи студентами, потому что наталкивают на размышления, креативный критический подход и мотивируют к тому, чтобы задуматься об истинных причинах возникновения проблемной ситуации и реальных вариантах решения. В исследовании Amerstorfer С.М. и Munster-Kistner С.Ф. уделяется огромное внимание организации обратной связи студентов, ее особенностям и времени проведения. Преподаватель учитывает все обстоятельства и отмечает, что обратная связь является добровольной и не подлежит обязательному оцениванию [9], так как основная идея заключается в том, чтобы подтолкнуть студентов выйти за рамки стандартного мышления с тривиальным перечислением заученной ими теоретической информации. Таким образом 87% студентов самостоятельно принимают решение на основе анализа ситуации и презентуют нарратив, убедительно преподносят, обосновывают и защищают свою точку зрения. Важно подчеркнуть, что преподаватель, подводя итоги, выделяет особенно интересные и продуктивные решения студентов, вместе с тем дает объяснение причинам ошибок.

В ходе нашего исследования проблемы формирования нарративной компетенции будущих учителей иностранного языка стало очевидно, что нельзя ограничиваться только технологией jigsaw при всей ее важности. Стало понятно, что помимо технологии jigsaw, относящейся к группе ситуативно-проблемных технологий, можно использовать технологии

инцидента, проблемных ситуаций, прагма-профессиональных задач и др. В следствии чего, возникли вопросы:

– чем в конечном итоге определяется выбор технологий и интегрированных технологий, обеспечивающих их эффективность в формировании нарративной компетенции?

– какие умения нарративной компетенции при этом формируются, если каждая техно-логия особенная?

– можно ли ограничиваться только прогностическими, интерпретационными и умениями порождения текста в формировании нарративной компетенции с использованием инновационных технологий?

Для решения этих вопросов были разработаны методические требования к использованию интеграции технологий в формировании нарративной компетенции:

1. соответствовать целям обучения межкультурной коммуникации;

2. соответствовать организации коммуникативно-когнитивной деятельности студентов в решении профессиональных задач;

3. обеспечить мотивацию учения;

4. соответствовать языковой подготовке студентов;

5. соответствовать ситуации профессионально-базируемого общения;

6. обеспечить успешное формирование нарративной компетенции и ее умений на каждом этапе этого процесса посредством адекватных упражнений;

7. использовать в качестве основного механизма управления процессом формирования нарративной компетенции внутренний и внешний контекст и их синергетическое взаимодействие, обеспечивающее студенту возможность адаптироваться к проблемно-коммуникативной ситуации;

8. обеспечить энергентность как системный эффект, когда свойства образующейся сложной нелинейной системы не сводятся к сумме свойств ее составляющих.

**Заключение.** Развитие креативных способностей будущих учителей иностранного языка в процессе формирования нарративной компетенции через мыслительный процесс и логические операции мышления осуществляется посредством интегрированного взаимодействия данных технологий. Процесс решения нестандартных задач, реализация креативного подхода к выполнению проблемных профессиональных ситуаций, которое подразумеваются интеграцией технологий базируются на системе общеметодических и методологических принципов, задающие стратегии и тактики когнитивно-креативной деятельности студентов.

На наш взгляд, делая выводы о проведенном эксперименте с технологией jigsaw reading нельзя оставить без внимания проблему понимания и восприятия нарративного текста. В контексте нашего исследования мы рассмотрели герменевтический подход или понимание текста как пробуждение рефлексии, который, на наш взгляд имеет объяснительную силу перспективы в формировании нарратива. Этот подход представлен в работах Богина Г.И., Кулибиной Н.В., Залевской А.А. и исследователей Тверской школы психолингвистов. Рефлексивный характер имеют техники понимания, совокупность приемов системомыследеятельности, превращающих непонимание в понимание, а в оптимальных случаях способности превратить понимание текстов культуры в мастерство [10]. Процесс формирования рефлексии раскрывается в организации и активном вовлечении студентов в когнитивные приемы и методы работы, в процессе которых каждый студент индивидуально осознает значимость собственного понимания и осмысления. Мы хотели бы представить следующие техники:

– использование «рефлексивного мостика», возникающего при появлении в тексте средств, пробуждающих рефлексию. Например, пробуждение рефлексии метафорой при установке на понимание текста в исследованиях Крюковой Н.Ф. и Имаевой Е.З., можно рассмотреть фразу: at first, learners for him were «terra incognita», but then he realized that they were not «tabula rasa», чтобы раскрыть смысл и понять, заложенный в представленном небольшом отрывке, студентом

необходимо копать глубже, чтобы добраться до истинного смысла, ознакомиться с новыми понятиями, найти примеры использования незнакомых фраз и интерпретировать основную идею;

– приемы, развивающие интерпретационные навыки; студенты активно вовлекаются в поиск значения той или иной фразы, обращаясь к собственному опыту, размышляя и рефлексировав над теми выражениями, которые когда-то уже встречали, и которые имеют место быть в собственном вокабуляре.

Проблемы понимания прочтенного материала в образовательном процессе также рассматриваются Lui X. и Read J., которые описывают 4 основных фактора, отрицательно влияющих на понимание текста [11, с.70]:

1-недостаточно успешный предыдущий опыт прочтения текста и неэффективные применяемые методы и приемы работы с текстом;

2-неверная интерпретация нового вокабуляра, сложность изложения материала, отсутствие фоновых знаний и умений студентов распознавать отличительные особенности построения текста;

3-отсутствие умений критического чтения и способности анализировать прочтенный материал;

4-количество текстов, представленных для работы [11, с.70].

Видится важным заключить, что нарративная компетенция будущего учителя иностранного языка, как профессионально значимая компетенция и составляющая межкультурно-коммуникативной компетенции формируется в процессе компетентностно-базируемого обучения через мыслительный процесс посредством системы инновационных технологий и образовательных форм, стимулирующих профессиональную готовность, активность и креативные способности специалиста.

Практическое значение нашего исследования мы видим в том, что разработана методика формирования нарративной компетенции на основе интеграции инновационных технологий и, таким образом, сделан конкретный шаг на пути к реализации актуальной для современной методики иноязычного образования проблемы повышения эффективности профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка. Полученные данные можно использовать в практике обучения иноязычному общению будущих учителей иностранного языка, в курсе методики иноязычного образования, а также в практике обучения иностранного языка в средней школе.

#### Список использованной литературы:

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. *Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)*. – М.:Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.

2. Stefan I.A., Hauge J. B., Hasse F., Stefan A. *Using serious games and simultaneous for teaching cooperative decision-making* [Электронный ресурс].-2019.- URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877050919320575> (дата обращения: 03.04.2023).

3.Куриленко В. Б. *Учебно-научные тексты: особенности структуры и языкового оформления* [Электронный ресурс].-2006- URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/uchebno-nauchnye-teksty-osobennosti-struktury-i-yazykovogo-oformleniya> (дата обращения: 03.04.2023).

4. Maguire M., Reynolds A. E., Delahunt B. *Reading to Be: The role of academic reading in emergent academic and professional student identities. Journal of University Teaching and Learning Practice*, 17(2) [Электронный ресурс].-2020.- URL: <https://doi.org/10.53761/1.17.2.5> (дата обращения: 18.03.2023).

5. Yacovone A., Shafto L.C., Worek A., Snedeker J. *Word vs. world knowledge: a developmental shift from bottom-up lexical cues to top-down plausibility* [Электронный ресурс].-2021.- URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0010028521000657> (дата обращения: 03.04.2023).

6. Alberski W. *Selected functions of narrative structures in the process of social and cultural communication- Vol 4, #1* [Электронный ресурс].-2012- URL: <http://journals.univ-danubius.ro/index.php/communication/article/view/1662> (дата обращения: 18.03.2023).

7. Otyunshiyeva . M., Uteubayeva E., Turkenova S., Dybys Z., Sevda R. K., Nazira M. Organisational and pedagogical conditions of differentiated teaching of English to students. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 17 (9) [Электронный ресурс].-2022.- URL: <https://doi.org/10.18844/cjes.v17i9.8139> (дата обращения: 18.03.2023).

8. Ержанова Ф.М., Ибраева Ж.Б., Серикова С. Использование интерактивных форм и методов обучения на уроках русского языка как иностранного [Электронный ресурс].-2022.- URL:[https://scholar.google.com/citations?view\\_op=view\\_citation&hl=ru&user=G7nUUV8AAAAJ&citation\\_for\\_view=G7nUUV8AAAAJ:hqOjcs7Dif8C](https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=ru&user=G7nUUV8AAAAJ&citation_for_view=G7nUUV8AAAAJ:hqOjcs7Dif8C) (дата обращения: 19.03.2023).

9. Amerstorfer C. M. Student perceptions of academic engagement and student-teacher relationships in problem-based learning. *Frontiers in Psychology*, 12 [Электронный ресурс].-2021- URL: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.713057> (дата обращения: 19.03.2023).

10. Тариева Л. У. Филологический анализ текста. Герменевтика [Электронный ресурс].-2016- URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26748962> (дата обращения: 18.03.2023).

11. Liu X., Read J. General skill needs and challenges in university academic reading: Voices from undergraduates and language teachers. *Journal of College Reading and Learning*, 50(2), 70-93. [Электронный ресурс].-2021- URL: <https://doi.org/10.1080/10790195.2020.1734885> (дата обращения: 18.03.2023).

#### References:

1. Azimov E.G., Shchukin A.N. *Novyj slovar' metodicheskikh terminov i ponyatij (teoriya i praktika obucheniya yazykam)*. - M.: Izdatel'stvo IKAR, 2009. – 448 s.

2. Stefan I.A., Hauge J. B., Hasse F., Stefan A. Using serious games and simultaneous for teaching cooperative decision-making [Elektronnyj resurs].-2019.- URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877050919320575> (data obrashcheniya: 03.04.2023).

3. Kurilenko V. B. Uchebno-nauchnye teksty: osobennosti struktury i yazykovogo oformleniya [Elektronnyj resurs].-2006- URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/uchebno-nauchnye-teksty-osobennosti-struktury-i-yazykovogo-oformleniya> (data obrashcheniya: 03.04.2023).

4. Maguire M., Reynolds A. E., Delahunt B. Reading to Be: The role of academic reading in emergent academic and professional student identities. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 17(2) [Elektronnyj resurs].-2020.- URL: <https://doi.org/10.53761/1.17.2.5> (data obrashcheniya: 18.03.2023).

5. Yacovone A., Shafto L.C., Worek A., Snedeker J. Word vs. world knowledge: a developmental shift from bottom-up lexical cues to top-down plausibility [Elektronnyj resurs].-2021.- URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0010028521000657> (data obrashcheniya: 03.04. 2023).

6. Alberski W. Selected functions of narrative structures in the process of social and cultural communication- Vol 4, #1 [Elektronnyj resurs].-2012- URL: <http://journals.univ-danubius.ro /index.php/ communication/article/view/1662> (data obrashcheniya: 18.03.2023).

7. Otyunshiyeva . M., Uteubayeva E., Turkenova S., Dybys Z., Sevda R.K., Nazira M. Organisational and pedagogical conditions of differentiated teaching of English to students. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 17 (9) [Elektronnyj resurs].-2022.- URL: <https://doi.org/10.18844/cjes.v17i9.8139> (data obrashcheniya: 18.03.2023).

8. Erzhanova F.M., Ibraeva ZH.B., Serikova S. Ispol'zovanie interaktivnyh form i metodov obucheniya na urokah russkogo yazyka kak inostrannogo [Elektronnyj resurs].-2022.- URL: [https://scholar.google.com/citations?view\\_op=view\\_citation&hl=ru&user=G7nUUV8AAAAJ&citation\\_for\\_view=G7nUUV8AAAAJ:hqOjcs7Dif8C](https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=ru&user=G7nUUV8AAAAJ&citation_for_view=G7nUUV8AAAAJ:hqOjcs7Dif8C) (data obrashcheniya: 19.03.2023).

9. Amerstorfer C. M. Student perceptions of academic engagement and student-teacher relationships in problem-based learning. *Frontiers in Psychology*, 12 [Elektronnyj resurs].-2021- URL: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.713057> (data obrashcheniya: 19.03.2023).

10. Tariyeva L. U. Filologicheskij analiz teksta. Germenevtika [Elektronnyj resurs].-2016- URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26748962> (data obrashcheniya: 18.03.2023).

11. Liu X., Read J. General skill needs and challenges in university academic reading: Voices from undergraduates and language teachers. *Journal of College Reading and Learning*, 50(2), 70-93. [Elektronnyj resurs].-2021- URL: <https://doi.org/10.1080/10790195.2020.1734885> (data obrashche-niya:18.03.2023).



IRSTI 14.35.07  
UDK 378.16

<https://doi.org/10.51889/2959-5762.2023.79.3.019>

Abdildauly A.,<sup>1\*</sup> Mukasheva D.,<sup>1</sup> Tleubay S.,<sup>2</sup> Martina Haas<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Zhetysus University named after I. Zhansugurov, Taldykorgan, Kazakhstan  
<sup>2</sup>Kazakh National Women's Teacher Training University, Almaty, Kazakhstan  
<sup>3</sup>Zhilin University, Zhilin, Slovakia

## THE IMPORTANCE OF DEVELOPING RESEARCH SKILLS FOR FUTURE BIOLOGY TEACHERS: ANALYSIS OF UNIVERSITY EXPERIENCE AND ITS IMPACT ON CAREER

### Abstract

The work is devoted to the study of the role of field practice in the preparation of biology teachers and the formation of research competence. The purpose of the work is to assess the importance of field practice in the preparation of future biology teachers for the formation of research competence. The work has data on the state of teachers of biology, the relationship between the achievement of teachers and students with elements of the preparation of future teachers. In the course of the work, methods of analyzing scientific data, conducting a survey and subsequent processing of the results were used. Data were obtained on experience, place of work, level of education and qualifications, achievements of teachers and students, as well as views on the field practice of biology teachers of the Republic of Kazakhstan. The data obtained allowed us to conclude that the research competencies of biology teachers are formed directly in the course of field training and laboratory work while studying at the university. Further achievements of teachers and students trained by these teachers are largely related to the competencies of teachers. The results and conclusions of this work can be used to update biology teacher training programs at universities, develop advanced training courses, and contain recommendations for improving the research competence of biology teachers.

**Keywords:** Research competence, field practice, biology teachers, qualifications, university, school.

Абдильдаулы А.<sup>1\*</sup>, Мукашева Д.М.<sup>1</sup>, Тлеубай С.Т.<sup>2</sup>, Мартина Хаас<sup>3</sup>  
<sup>1</sup>Жетысуский университет имени И. Жансугурова, Талдыкорган, Казахстан  
<sup>2</sup>Казахский национальный женский педагогический университет, Алматы, Казахстан  
<sup>3</sup>Жилинский университет, Жилин, Словакия

## ВАЖНОСТЬ РАЗВИТИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ НАВЫКОВ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ БИОЛОГИИ: АНАЛИЗ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОПЫТА И ЕГО ВЛИЯНИЕ НА КАРЬЕРУ

### Аннотация

Работа посвящена изучению роли учебно-полевой практики при подготовке учителей биологии и формировании исследовательских компетенции. Цель работы – оценить значение учебно-полевой практики при подготовке будущих учителей биологии для формирования исследовательских компетенции. Работа имеет данные об учителях биологии, связи достижении учителей и учащихся с методами подготовки будущих учителей. В ходе выполнения работы использовались методы анализа научных данных, проведение опроса и последующая обработка полученных результатов. Получены данные об опыте, месте работы, уровня образования и квалификации, достижениях учителей и учащихся а так же взгляды на учебно-полевую практику педагогов биологии Республики Казахстан. Полученные данные позволили сделать вывод о том что исследовательские компетенции учителей биологии формируются непосредственно в ходе

прохождения учебно-полевых практик и лабораторных работ при обучении в университете. Дальнейшие достижения педагогов и учащихся подготовленных данными учителями во многом связаны с компетенциями учителей. Итоги и выводы данной работы могут использоваться при обновлении программ по подготовке учителей биологии в университетах, составлении курсов повышения квалификации и содержат рекомендации для повышения исследовательских компетенции учителей биологии.

**Ключевые слова:** исследовательская компетентность, полевая практика, учителя биологии, квалификация, вуз, школа.

*А. Әбділдәұлы,<sup>1\*</sup> Д.М. Мұқашева,<sup>1</sup> С.Т. Тілеубай,<sup>2</sup> Мартина Хаас<sup>3</sup>*  
<sup>1</sup> *І. Жансүгіров атындағы Жетісу университеті, Талдықорған қ., Қазақстан*  
<sup>2</sup> *Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті, Алматы қ., Қазақстан*  
<sup>3</sup> *Жилин университеті, Жилин қ., Словакия*

## **БОЛАШАҚ БИОЛОГИЯ МҰҒАЛІМДЕРІНДЕ ЗЕРТТЕУ ДАҒДЫЛАРЫН ДАМУДЫҢ МАҢЫЗДЫЛЫҒЫ: УНИВЕРСИТЕТ ТӘЖІРИБЕСІН ТАЛДАУ ЖӘНЕ ОНЫҢ МАНСАПҚА ӘСЕРІ**

*Аңдатпа*

Зерттеу жұмысы биология мұғалімдерін даярлаудағы және зерттеу құзыреттілігін қалыптастырудағы оқу-далалық тәжірибенің ролін зерттеуге арналған. Жұмыстың мақсаты – зерттеу құзыреттілігін қалыптастыру үшін болашақ биология мұғалімдерін даярлаудағы далалық тәжірибенің маңыздылығын бағалау. Жұмыста биология мұғалімдері туралы, мұғалімдер мен оқушылардың жетістіктерінің педагогтерді даярлаудағы әдістері мен байланысы туралы мәліметтер бар. Жұмысты орындау барысында ғылыми деректерді талдау, сауалнама жүргізу және алынған нәтижелерді өңдеу әдістері қолданылды. Жұмыс барысында мұғалімдер мен оқушылардың тәжірибесі, жұмыс орны, білім деңгейі мен біліктілігі, жетістіктері туралы деректер және Қазақстан Республикасы биология педагогтерінің оқу-далалық тәжірибеге пікірлері алынды. Алынған мәліметтерге сүйенсек биология мұғалімдерінің зерттеушілік құзыреттілігі университетте білім алған кезіндегі оқу-далалық тәжірибелер мен зертханалық жұмыстардан өту барысында тікелей қалыптасады деген қорытынды жасауға мүмкіндік берді. Мұғалімдердің жеке жетістіктері мен осы ұстаздар дайындаған оқушылардың жетістіктері көбінесе мұғалімдердің зерттеушілік құзыреттілігімен байланысты. Бұл жұмыстың қорытындылары университеттерде биология мұғалімдерін даярлау, біліктілікті арттыру курстарын құру бойынша бағдарламаларды жаңарту кезінде пайдаланылуы мүмкін және биология мұғалімдерінің зерттеушілік құзыреттілігін арттыруға арналған ұсыныстарды қамтиды.

**Түйін сөздер:** зерттеу құзыреттілігі, далалық практика, биология мұғалімдері, біліктілік, ЖОО, мектеп.

**Main provisions.** The main idea of this article is the formation and development of research competence among biology teachers. Biology teachers should not only transfer knowledge, but also develop students' research skills. Research competence includes the ability to conduct laboratory work, perform research tasks during field practice, analyze results and conduct research with the participation of students. An important role in the development of research competence is given to practical exercises and the use of field research, however, innovative methods are not used in this work, we must formulate methodological recommendations using new methods for the development of research competence through field practice.

**Introduction.** Currently, teachers and professors who hold teaching positions in all modern educational organizations are tasked with the educational process, along with deep academic

knowledge, to engage in research work and form certain ordinary competencies in students. The professional standard of the teacher sets out the issues of studying the educational process by a school teacher and increasing the motivation of students for discipline in the formation of an individual educational program, the application of new teaching technologies [1]. In this regard, along with the use of modern methods and techniques in teaching natural sciences, in particular biology, in laboratory work and demonstrations in the classroom, modeling, the teacher forms research competencies in students using their research abilities.

First of all, let's consider the analysis of information presented in dictionaries to determine the essence of the concepts of competence and research. Competence is a set of rights and obligations transferred to a specific person through the law, and research is the conduct of scientific work, revision is a word of the Kazakh literary language [2]. Therefore, research competence is a set of knowledge, skills and abilities used in the process of research work. And the research competence formed in the subject of biology will be very extensive, since within the framework of the discipline the teacher will consider the most necessary and basic knowledge from different areas of biological science.

Students should not only reproduce the knowledge gained, but also be able to independently apply them in new conditions. It is this study, since it creates the need to deepen and update the student's knowledge.

The concept of "competence" is considered in pedagogical dictionaries as follows: "competence is the level of readiness for action in a particular area, the degree of knowledge management, the necessary policy for making correct and effective decisions"; "competence is the ability (readiness) of a person to solve life problems based on experience, the experience of the student, his values. Competence-belongs to the right) - to have a competence, knowledge that allows you to evaluate something; a set of necessary personal qualities that allow a professional and effective approach to the relevant field of knowledge, scientific and practical problems.

Research competence is the ability to consciously and deliberately set and solve cognitive tasks related to the assimilation of reality, describe phenomena and facts that reflect its content, the laws of their interaction, norms and rules that ensure the solution of the problem posed.

Thus, it can be concluded that the research competence of biology teachers is related to the ability to perform laboratory work, study individual biological processes, correctly process the results and conduct research with students, thereby developing the skills of searching, generalizing and analyzing the information received.

Research competence can be considered an integral part of the necessary skills of a biology teacher in professional qualification, since the requirements for teachers include not only general competence, but also specific competencies and abilities in subject orientation.

Various educational institutions use field practice as the last step in conducting disciplines and improving acquired skills, skills and abilities. Often, the training of future biology teachers is closely related to research in fundamental fields such as botany and zoology, so field practice takes place in a botanical, Zoological or mixed direction.

A particularly important role is given to the formation of a scientific outlook and the development of practical skills in the lessons of the natural and mathematical cycle. Biology occupies a separate place among them, because it is in biology lessons that students look at all forms of manifestation of life through the prism of science and study the world around them, themselves and all life processes. Biology has sections with static information and at the same time, sections studying dynamic processes. Therefore, the lessons can take place in the format of a lesson-lecture, independent work, a lesson-conversation, laboratory classes and a lesson-excursion.

Mastering the methodology of field research in nature will allow students to conduct scientific research in biological disciplines in the future.

During the field practice, students have the opportunity to get acquainted with the nature of regions that are different in landscape and geographical terms, consolidate the knowledge gained in lectures and

during laboratory work, get acquainted with the methods of collecting collection material, and also learn to identify the nature of the interaction between the environment and plants.

Field practice in botany undoubtedly contributes to the acquisition by students of the skills of naturalistic and natural history work, expands and deepens the knowledge gained during the passage of lectures and laboratory courses in various botanical disciplines. By consolidating the acquired knowledge, field practice forms the norms of correct behavior, respect for nature and the ability to appreciate not only the beauty, but the fragility of the entire ecological system, to which the person himself belongs [3].

During the internship in vertebrate zoology, students must master the skills of stationary and field studies of animals, visual and acoustic identification of animals in nature, identification of animals by traces of vital activity ; skills in selecting material for analysis in the laboratory; the skills of determining and processing the material in the laboratory, the primary skills of taxidermy; the skills of working with the determinants of vertebrates and other zoological literature [4].

After analyzing the goals of field practices and comparing them with the goals of laboratory work in biology at the secondary school level, we can say that the continuity of skills being formed is very important for the development of research skills and competence (Table 1). For the correct teaching of biology at school, the teacher himself, first of all, must possess not only theoretical material, but also practical skills for working with natural objects.

*Table 1. Correlation between disciplines studied at the university and topics taught in the subject of Biology at school*

<b>The studied discipline at the university</b>	<b>Formed skills and competencies</b>	<b>Topics of laboratory work carried out at school</b>
Botany	The structure of a plant cell, features of plant tissues, anatomical structure of plant organs; Morphological structure of vegetative and generative organs of angiosperms; The process of studying the discipline is aimed at the formation of the following competencies – possess knowledge in the field of anatomy and morphology of plants; – to possess knowledge in the field of plant anatomy and morphology; – possess knowledge about the diversity of morphological forms of higher plants; -possess knowledge of the diversity of morphological forms of higher plants;	Laboratory work "Study of the internal structure of the stem." Laboratory work "Research of root zones". Laboratory work "Classification of plant tissues". Laboratory work "Determination of the distinguishing features of plant divisions: algae , bryophytes, ferns, gymnosperms and angiosperms" Laboratory work "Investigation of the characteristics of classes of monocotyledonous and dicotyledonous plants." Laboratory work "Methods of vegetative propagation of plants." Modeling "Comparison of terrestrial and aquatic ecosystems".
Zoology	–formation and students of a science-based system of knowledge about invertebrates; formation of skills and abilities to define , analyze and summarize facts; - Independently conduct excursions, observe animals in natural and laboratory conditions, set up	Modeling "Structure of nervous tissue". Laboratory work " Identification of plant and animal species (local region) using determinants." Laboratory work " The study of modification variability, the construction of a variation series and a curve." Laboratory work "Describing the main

	experiments. – know the location, relative position and projection of internal organs on the surface of the body; – basic techniques for studying each system, organs separately; – possess anatomical and morphological studies;	components of cells using photomicrographs"
--	--	---

Thus, it can be concluded that the basic subject and research competencies formed in the process of studying fundamental disciplines will be used at school for providing laboratory work, modeling and writing scientific projects under the guidance of a biology teacher.

Among the biological expeditions, visits to plants are the most common. Since in most cases objects are developed in a specific location, they are known for their structural stability, ability to compare, and ability to conduct simple experiments and observations. While preparing for the visit, the teacher explores the area and finds suitable plants, which he can hope that during the trip, students will understand the physical and morphological characteristics and natural environment of this object.

Visiting plants was easier and more impressive for students, as there were many plant samples in a particular area, which allowed them to test and study the subjects each student encountered.

In parallel with classroom classes, excursions allow you to study in more depth and detail the diversity of environmental characteristics and objects, understand this diversity and establish the relationship of organisms with each other and with the environment.

For example, after visiting a tree, forest or park, students can understand the biological properties of plants at different levels, as well as the complex nature of the moving chain of tree species. Only in nature, students can see all objects and aspects in their totality, in a single whole, in development.

But this is possible only if the teacher carefully prepares for the trip, thinks over its content, offers accessible questions to students of the appropriate age, and selects objects that amaze with their biological characteristics. The trip was also important. Travel not only enriches students with new knowledge, but also develops the skills of independent work.

The visit should not turn into an introductory statement-the comments should be short, the conversation should be accompanied by a description of the relevant topics. This makes it easier for other students to ask questions.

There are many types of plant excursions, but acquaintance with the plant world begins with regular trips to the park, forest or garden. When students visit plant communities-forests, forests, lakes, forests, etc. through the continuous interaction between plant organisms and the environment, they gain a clear understanding of individual plants, how they view the environment and the plant world.

It is useful to give students an action plan before the trip, which will allow students to prepare specific tasks.

Each trip must be coordinated with the students with subsequent study in the classroom. During the trip, in a short time, students will get acquainted with a large number of materials that can be learned and added to the topic of the lesson.

When touring and collecting materials, follow the following rules:

1. work without a plan
2. check the correct execution, registration of payments and accounts
3. protect the environment without collecting many samples of plants
4. record the control results there
5. save all settings

The implementation of these rules will help the high efficiency of the tour and the use of resources in the educational process .

The updated educational content on the topic " biology " includes basic subjects in the form of exhibitions or laboratory classes, which can be held as excursions or combined with additional activities. The table below presents the basic principles of laboratory work on crop production in the curriculum of the faculty of biology.

Laboratory work and plant modeling in the school of biological sciences:

1. Laboratory work "Study of the local ecosystem (according to the model of the school territory)"
2. Laboratory work "Study of the internal structure of the stem".
3. Laboratory work " Classification of plant tissues ".
4. Laboratory work " Determination of the specific characteristics of plant sections: algae, hairy, Ferns, gymnosperms and angiosperms"
5. Laboratory work "Study of the characteristics of classes of monocotyledonous and dicotyledonous plants".
6. Laboratory work "Identifying plant and animal species (local area) through decision-making tools".
7. Laboratory work "Study of external factors: temperature, humidity and water pressure, air humidity, air movement in the stream".
8. Laboratory work "Study of internal processes: the location of the flow surface and the ratio of this surface to the volume of plants (cuticles, stomata) in the process of transpiration"
9. Laboratory work "Study of the content of photographic flowers in cells of various plants"
10. Laboratory work "Study of the effect of auxin on plants "
11. Laboratory work "Methods of plant nutrition " was carried out.
12. Laboratory work "Study of the structure of male and female germ cells" [5].

From the table above, we can see that most of the work was done in the first and fourth quarters, which makes it possible to identify objects in the environment during strong growth. By studying natural objects, a person is able to connect the acquired knowledge with real life and develop skills that are used in everyday life.

Teacher training has always been an urgent problem due to various changes, and changes occur due to the updating and addition of the school curriculum. The approaches used in biology teaching methods are directly related to the competencies and skills of future biology teachers, therefore, in order for a teacher to be qualified and prepared, it is necessary to pay more attention to the preparation of students during training and the formation of the necessary competencies. Field training exercises were also considered, since in practice students consolidate the acquired skills and develop the research abilities necessary for successful teaching at school. An important issue in the training of biology teachers is the concept of competence as a person's practicality, based on the need to develop research competence. After analyzing the curriculum of the school biology curriculum, we developed recommendations for the study of modules or academic topics directly related to the learning objectives required in laboratory work, modeling and school research projects under the guidance of a teacher. The adopted model of spiral learning, associated with the updating of educational material, contributes to the development of skills and functional literacy of students, paying special attention to the study of subjects such as cytology, ecology, botany, zoology, human anatomy and biochemistry.

An indicator of the quality of teachers is the ratio of teachers of the highest and first qualification categories to the total number of teachers of public full-time schools. The academic program helps to improve academic learning and provides a new influx of young professionals. Biology teachers should have the skills and competencies necessary to apply innovative teaching methods and evaluation methods in the educational process, perform standard laboratory procedures and use equipment to observe living organisms, demonstrate their properties, and apply biological

knowledge to solve qualitative and quantitative problems. They know the structure and functions of cells, types of tissues, organs, organ systems, features of reproduction and development of living organisms, they know the systematic theories of microorganisms, plants, animals. Have knowledge about their adaptation to environmental conditions, diversity and basic patterns of distribution, have knowledge about physiological processes in plants, animals, humans, biophysical and neurophysiological processes in the body, about types of phytopathology and preventive measures, as well as analyze the current state of the main modes of the most important evolutionary theories, concepts of natural science, assumptions and mechanisms microorganisms-macroeolution.

**Methods and materials.** In carrying out this research work, methods of analyzing a number of sources and legal acts were used. The content of the curricula of secondary education in the subject of biology was studied in the updated content of education [5]. The object of the study is teachers of the subject of biology in secondary educational organizations.

The following goal was formulated - to study how the acquired research competencies in the course of field practice while studying at the university helped in the future teaching career and achievements of both teachers and students. Presumably, those teachers who have effectively acquired the skills of scientific work or conducting experiments and visual demonstrations have more students' achievements and results at various scientific seminars, conferences, olympiads and competitions. However, the length of service, place of work and type of educational organization should be taken into account. In this case, since we are studying the research competence of teachers in our country, the place of study was not considered.

"Research ability" is one of the main categories. It includes such concepts as "science", "research" and "competence". As you know, this is still possible today. Effective use of the results of human creative activity for the further promotion of scientific and technological progress. because it is the driving force behind the development of the economy, technology, science, politics and society as a whole. Undoubtedly, the development of research skills is the key to success in any scientific field. [6] The ability for scientific research is realized only when the student works, it conducts and develops his research skills. Practical use of acquired knowledge, skills and abilities in the process of creating something new. [7]

**Result and discussion.** The survey involved 82 biology teachers from 335 schools of Zhetusy region. Of the bottom, more than 60% are teachers in secondary schools, 19 % are teachers in lyceums and gymnasiums, and 14% are teachers in private schools. In terms of seniority, 30 % of teachers with 20 or more years of experience and approximately the same percentage of teachers have less than 5 years of experience (Fig. 1).

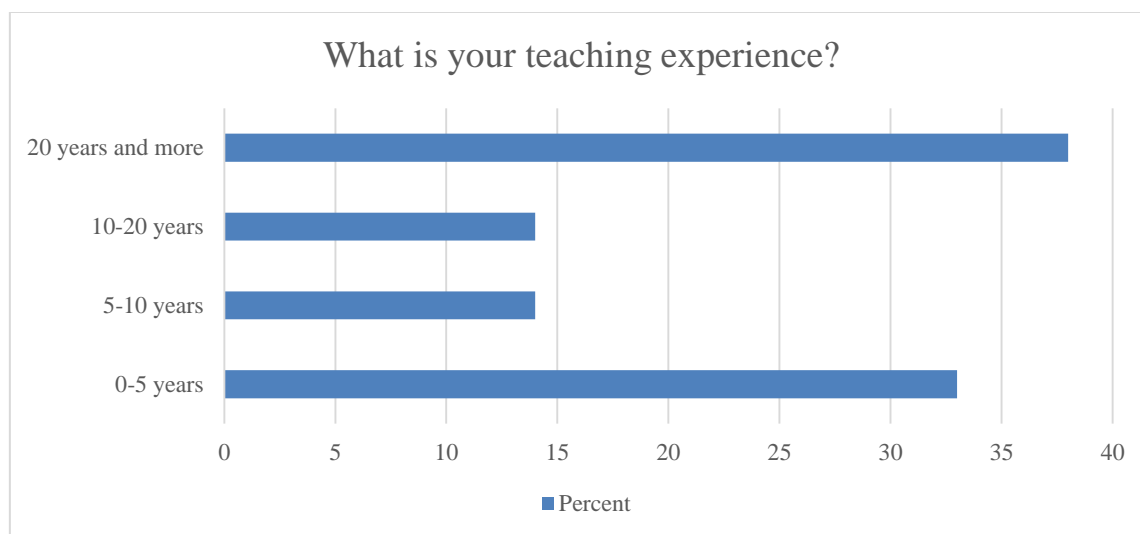


Figure 1. The indicator of work experience of the interviewed teachers

And also 15 % have experience from 5 to 10 years and the same number from 10 to 20 years, therefore, the share of young and more experienced teachers is the same and the smallest indicator in terms of the number of teachers with experience up to 20 years. According to the qualification level, 28 % are "teacher", more than 30 % have the category "teacher-moderator", 14 % of teachers are "teacher-researcher" and the smallest indicator is more than 1% "teacher-master". To assess the level of achievement of teachers, we asked to indicate the highest achievements over the past five years, therefore, this helped us assess the level of activity and participation in various competitions and olympiads. Every fifth teacher (20%) participated only in intra-school events, 24% have already competed at the city level in various competitions, 24 % and 33% participated in the regional and republican stages of various competitions, respectively (Figure 2).

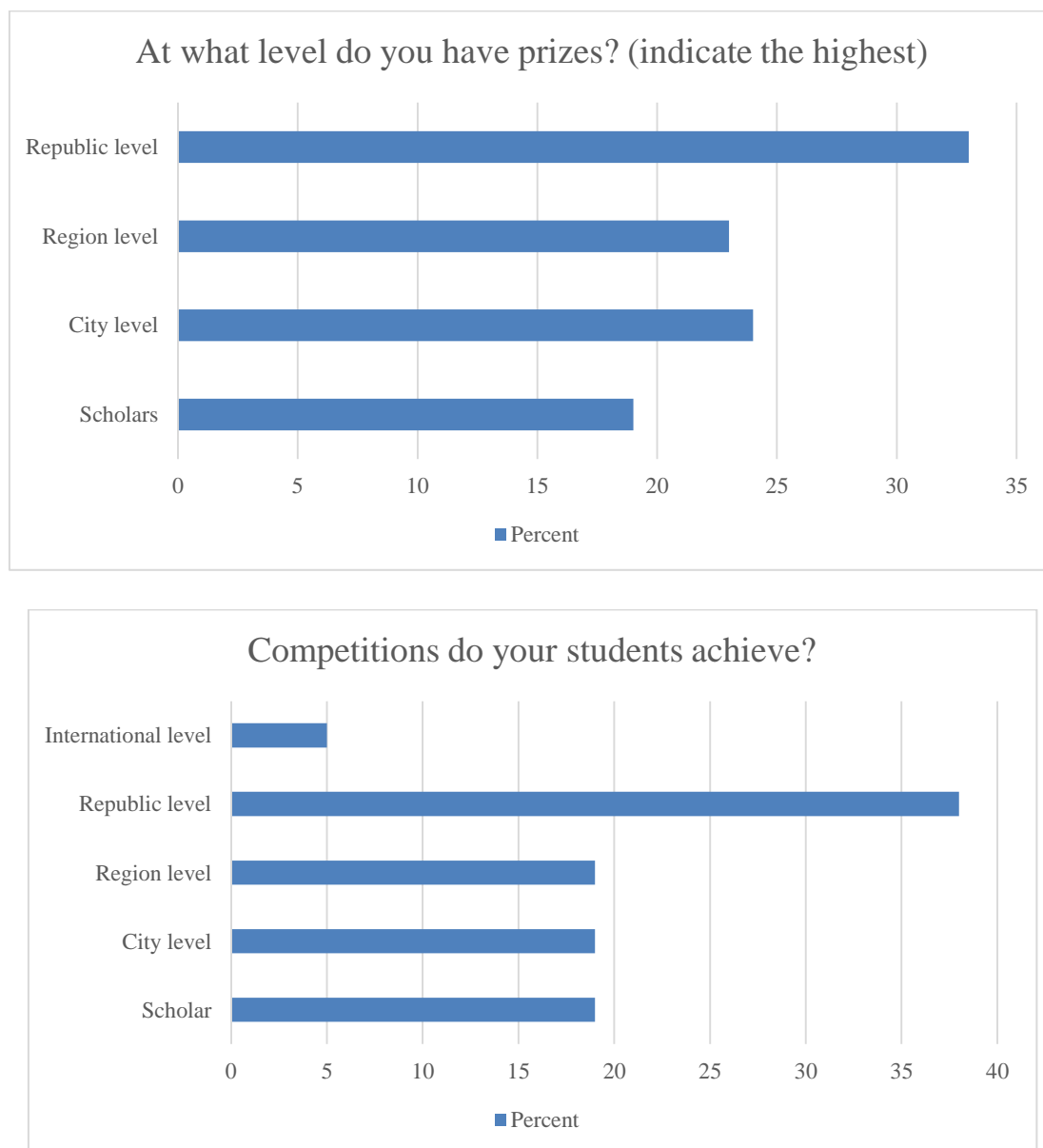


Figure 2. Teacher and student achievement levels

Further, in order to find out the level of preparation of students who were taught by biology teachers, we asked to indicate the highest level of olympiads, competitions and conferences in which the students of the interviewed teachers participated. Similarly to teachers, every fifth student participated only in the intra-school stage (20%), about 19% participated in district and regional



stages, 38 % of students participated in the republican level and less than 4% of students performed at the republican level. To the question “Have fieldwork practices and laboratory studies at the university been useful during your career?” more than 60% answered positively, about 30% indicated that it was a little, and only the remaining 10% answered that it was negative (Fig. 3). In terms of education, more than 60% have higher education at the bachelor's or specialist level, but the remaining 40% have a master's degree, there were no doctors or candidates among the respondents.

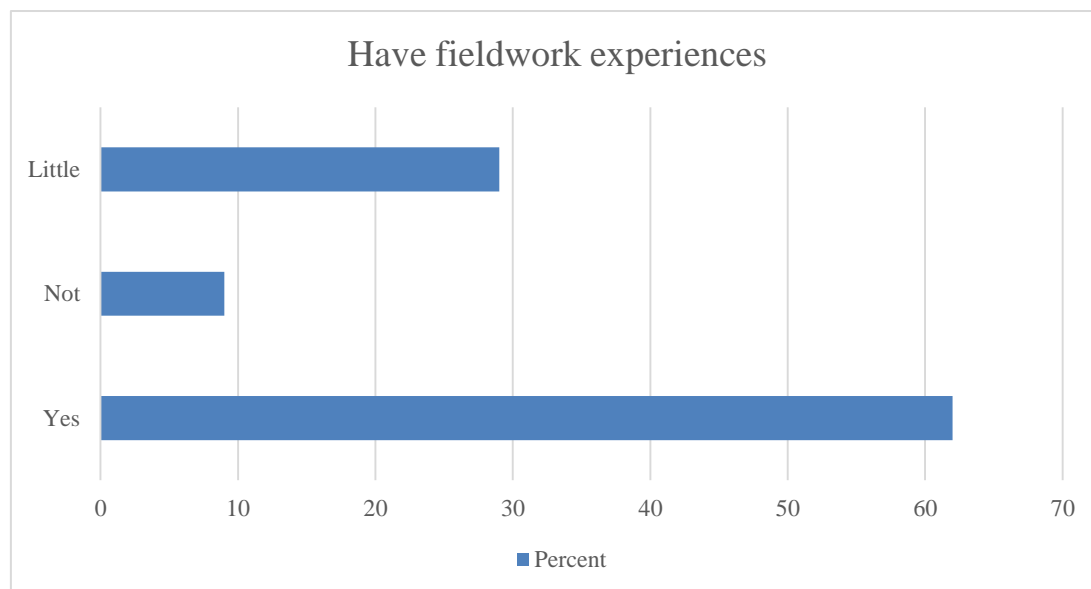


Figure 3. Evaluation by biology teachers of fieldwork and laboratory work

In the end, the teachers noted that they would like to take advanced training courses related to laboratory work, preparing students for the Olympiad and scientific conferences, and mastering lesson and action research methods.

In the formation of research or other competencies, the importance of the teacher and teaching methods in their works was noted by Aidarkhanova I.I. and KudaibergenovZh.M [8]. The importance of laboratory work in the formation of research competence and methods for assessing the knowledge of students are well described in the work of BostanovA.M. , Sattarbayeva A.T. [9], which is partly identical to the results of our work.

When analyzing the latest publications on the research topic, it was found that higher pedagogical education in Finland will give a special role to the methodology of teaching pedagogical and special disciplines at universities and recommends changing the content of education to meet the requirements of the market [10].

The benefits of many academic and methodologies in the field of practice can generally indicate that specialization in the area of practice is encouraged contributes to the development of studies of natural phenomena and research methods \_ it is very important for the teacher to run classes not only in classrooms, excursions and tourist school, but also in the activities of teachers of local history .

Specializing in field research methodology in nature will allow students to conduct scientific research in future biological subjects .

During field practice, students have the opportunity to get acquainted with the nature of different areas from the landscape and geographical point of view, combine knowledge gained during lectures and laboratory work, get acquainted with methods of collecting materials for collection, as well as learn to determine the nature of the interaction between the environment and plants.

Botanical field practice undoubtedly contributes to the acquisition of skills in natural and Natural History work, expanding and deepening the knowledge gained during lectures and laboratory courses in various botanical disciplines. By consolidating the knowledge gained, field practice forms the principle of correct behavior, respect for nature and the ability not only to appreciate beauty, but also the fragility of the entire ecosystem to which the person himself belongs.

During an internship in vertebral zoology, students receive stationary and field animal research, visual and auditory identification of animals in nature, identification of animals with traces of vital activity; material selection skills for analysis in the laboratory; material identification and processing skills in the laboratory, basic taxidermy skills; skills for working with animals.

After analyzing the goals of field practice and comparing them with the goals of laboratory work in biology at the high school level, we can say that the sequence of formed skills is very important for the development of research skills and qualifications. For the correct training in the school of biology itself, teachers must have not only theoretical materials, but also practical skills for working with natural objects .

Many articles and publications have been published on the passage of educational field practices in biological and biology-related sciences, however, I would like to note the works of Tyumaseva Z.I., Orekhova I.L. An integrated approach to organizing and conducting ecological and biological field practice of students [11] ,Eralieva M.Zh. The role of field practice in the formation of professional competencies among students of the specialty biology [12] , Myrzabekova S.S. Field practice in botany [13] , Shalamova T.V.,Miklyaeva M.A., Okolelov A.U. Improving the profess-sional and pedagogical orientation during the passage of educational introductory practice (in biology) [14] and Protasova E. S. Features of conducting educational and introductory practice (in biology) [15] which describe field practice from different angles and evaluate its role in the formation of research competence at a high level.

**Conclusion.** As we can see from the survey results, most teachers work in public schools and have experience of more than 20 years or up to 5 years, respectively, from this we can conclude that young and experienced teachers are found in schools in equal numbers, and teachers with little experience are less common, this may be due to the fact that many young teachers change their profession or go on maternity leave, and experienced teachers have been working in schools since the Soviet Union. According to the level of qualification , it turned out that the higher categories have fewer teachers than the lower qualification categories, therefore, not all experienced teachers have passed or are postponing the certification of teachers. According to the level of participation in the competitions of teachers and students themselves, the results turned out to be similar, therefore, if the teacher himself participates in various competitions, then he will be able to prepare students for participation in similar stages of the Olympiads and competitions, with the exception of teachers with experience up to 5 years – they themselves participated in Republican competitions and conferences, but students were mostly able to b brought only to the level of a city or district, this may be due to a lack of experience and knowledge of the methodology of teaching the subject. Then we noticed a pattern that those teachers who themselves participated in various top-level competitions and prepared students for regional and republican competitions agreed that the skills acquired during training in field practice and laboratory work turned out to be useful and necessary in their future careers. This may be due to the fact that research competencies and knowledge consolidated in practice were more often used and helped teachers achieve such results. In this case, practical experience has nothing to do with achievements , but the level of qualification is higher for those teachers who used the competencies and skills acquired during field practices and laboratory work turned out to be higher because the achievements of teachers and students turned out to be high. In conclusion, it can be said that field practice and laboratory work are very important in the formation of research competence among biology teachers, since the requirements for teachers are growing , it is recommended to pay great attention to field practice when compiling the curriculum at universities that train teachers.

Reference:

1. "Педагог" кәсіптік стандартын бекіту туралы. Қазақстан Республикасы Оқу-ағарту министрінің м.а. 2022 жылғы 15 желтоқсандағы № 500 бұйрығы.
2. Қазақ әдеби тілінің сөздігі. Он бес томдық. 10-том. / Құраст.: М.Малбақов, Н.Оңғарбаева, А.Үдербаев және т.б. – Алматы «Арыс» баспасы, 2009.
3. Хуторской А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. — М.: Изд-во МГУ, 2003. — 416 с.
4. Воробьева А.В. Исследовательские компетенции современного школьника: сущность и содержание // Дискуссия. 2013. №3 (33). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovatelskie-kompetentsii-sovremennogo-shkolnika-suschnost-i-soderzhanie> (дата обращения: 08.12.2022).
5. О внесении изменений в приказ Министра просвещения Республики Казахстан от 16 сентября 2022 года № 399 "Об утверждении типовых учебных программ по общеобразовательным предметам и курсам по выбору уровней начального, основного среднего и общего среднего образования"
6. Мукашева Д.М., Жексембиев Р.Қ., Кішібаев Е.А. «Зерттеу құзыреттілігі» ұғымының теориялық мазмұны. //Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университетінің хабаршысы. «Педагогика ғылымдары» сериясы, №4(64), 2019 ж.
7. Шишова И.А. Исследовательская компетентность как составляющая профессиональной деятельности современного педагога. //Научный Вестник Крыма, №2(7), 2017.
8. Aidarkhanova I.I., Kudaibergenova Zh.M. (2022) Sposoby i sredstva formirovaniya i razvitiya kompetentnosti u pedagogov iobuchayushchikhsya [Methods and means of formation and development of competence among teachers and students]. Pedagogicheskii zhurnal [Pedagogical Journal], 12 (3A), pp. 137-144. DOI: 10.34670/AR.2022.16.21.009
9. Бостанова А. М., Саттарбаева А. Т. Студенттерге ғылыми-зерттеу жұмыстарын жүргізу әдістемесін үйретудің педагогикалық негіздері (зоология пәні мысалында) //Іасауі ұниверситетінің habarshysy. – 2022. – Т. 3. – №. 125. – С. 188-199.
10. Katarzyna Kärkkäinen, Päivikki Jääskelä, Päivi Tynjälä, How does university teachers' pedagogical training meet topical challenges raised by educational research? A case study from Finland, Teaching and Teacher Education, Volume 1 <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104088>. (<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X23000768>)28, 2023, 104088, ISSN 0742-051X,
11. Тюмасева З.И., Орехова И.Л. Комплексный подход в организации и проведении эколого-биологической полевой практики обучающихся //Вестник ВЭГУ. – 2018. – №. 3. – С. 115-124.
12. Ералиева М. Ж. Роль учебно-полевой практики в формировании профессиональных компетенций у студентов специальности биология //Вестник Казахского национального женского педагогического университета. – 2021. – №. 4. – С. 8-13.
13. Мырзабекова С.С. Прохождение учебно-полевой практики по ботанике //Приоритеты современной науки: актуальные исследования и направления. – 2021. – С. 407-413.
14. Шаламова Т.В., Микляева М.А., Околелов А.Ю. Совершенствование профессионально-педагогической направленности при прохождении учебной ознакомительной практики (по биологии) //Наука и образование. – 2022. – Т. 5. – №. 1. – С. 170.
15. Протасова Е. С. Особенности проведения учебно-ознакомительной практики (по биологии) //Наука и Образование. – 2020. – Т. 3. – №. 3.

Reference:

1. "Pedagog" kәсіptik standartyn bekіtu turaly. Qazaqstan Respublikasy Oqu-aғartu ministrinіñ m.a. 2022 jylғы 15 jeltоqsandaғы № 500 būiryғы.
2. Qazaq әdebi tilinіñ sözdіgi. On bes tomdyq. 10-tom. / Qūrast.: M.Malbaqov, N.Oñgarbaeva, A.Üderbaev және t.b. – Almaty «Arys» baspasy, 2009.
3. Hutorskoi A.V. Didakticheskaiа evristika. Teoria i tehnologia kreativnogo obuchenia. – M.: İzd-vo MGU, 2003. – 416 s.
4. Voröbeva A. V. İssledovatelskie kompetensii sovremennogo şkölnika: suşnost i soderjanie // Diskussia. 2013. №3 (33). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovatelskie-kompetentsii-sovremennogo-shkolnika-suschnost-i-soderzhanie> (data obraşenia: 08.12.2022).

5. O vnesenii izmeneni v prikaz Ministra prosveshenia Respubliki Kazahstan ot 16 sentäbrä 2022 goda № 399 "Ob utverjdenii tipovyh uchebnyh programm po obşebrazovatelnyim predmetam i kursam po vyboru urovnei nachälnoġo, osnovnogo srednego i obşego srednego obrazovania"

6. Mukaşeva D.M., Jeksembiev R.Q., Kırşıbaev E.A. «Zertteu qūzyrettiliġi» űġymynyñ teorialyq mazmūny. //Abai atyndaġy Qazaq űltyq pedagogikalıq universitetiniñ habarşysy. «Pedagogika ġylymdary» seriasy, №4(64), 2019 j.

7. Şırşova İ.A. İssledovatelskaia kompetentnost kak sostavlāiuşaia professionālnoi deiatelnosti sovremennogo pedagoga. // Nauchnyi Vestnik Kryma, №2(7), 2017.

8. Aidarkhanova I.I., Kudaibergenova Zh.M. (2022) Sposoby i sredstva formirovaniya i razvitiya kompetentnosti u pedagogov i obuchayushchikhsya [Methods and means of formation and development of competence among teachers and students]. Pedagogicheskii zhurnal [Pedagogical Journal], 12 (3A), pp. 137-144. DOI: 10.34670/AR.2022.16.21.009

9. Bostanova A. M., Sattarbaeva A. T. Studentterge ġylymi-zertteu jūmystaryn jūrgizu ādistemesin űiretudiñ pedagogikalıq negizderi (zoologia pāmı mysalynda) //Isaıyı űniversitetiniñ habarshysy. – 2022. – T. 3. – №. 125. – S. 188-199.

10. Katarzyna Kärkkäinen, Päivikki Jääskelä, Päivi Tynjälä, How does university teachers' pedagogical training meet topical challenges raised by educational research? A case study from Finland, Teaching and Teacher Education, Volume 128, 2023, 104088, ISSN 0742-051X, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104088>. (<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X23000768>)

11. Tūmaseva Z.İ., Orehova İ.L. Kompleksnyi podhod v organizasii i provedenii ekologo-biologicheskoi polevoi praktiki obuchaiuşihsä //Vestnik VEGU. – 2018. – №. 3. – S. 115-124.

12. Eralieva M. J. Röl uchebno-polevoi praktiki v formirovanii professionälnyh kompetensi u studentov spesiälnosti biologia //Vestnik Kazahskogo nasionälnoġo jenskogo pedagogicheskogo universiteta. – 2021. – №. 4. – S. 8-13.

13. Myrzabekova S. S. Prohojdenie uchebno-polevoi praktiki po botanike //Prioritety sovremennoi nauki: aktuälnye issledovania i napravlenia. – 2021. – S. 407-413.

14. Şalamova T. V., Mikläeva M. A., Okolelov A. İu. Soverşenstvovanie professionälno-pedagogicheskoi napravlennosti pri prohojdenii uchebnoi oznakomitelnoi praktiki (po biologii) //Nauka i obrazovanie. – 2022. – T. 5. – №. 1. – S. 170.

15. Protasova E. S. Osobennosti provedenia uchebno-oznakomitelnoi praktiki (po biologii) //Nauka i Obrazovanie. – 2020. – T. 3. – №. 3.

МРНТИ 14.77.03

<https://doi.org/10.51889/2959-5762.2023.79.3.020>

Б.Ермаханов<sup>1\*</sup>, Т.Данияров<sup>1</sup>, Л.Искакова<sup>2</sup>, Қ.Тұрғанәлі<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Қожа Ахмет Ясауи атындағы Халықаралық қазақ-түрік университеті  
Түркістан, Қазақстан

<sup>2</sup>SDUUniversity. Қаскелең, Қазақстан

## ЖОҒАРЫ ОҚУ ОРНЫ БІЛІМГЕРЛЕРІ АРАСЫНДА САЛАУАТТЫ ӨМІР САЛТЫ ШКАЛАСЫН (WHOQOL-BREF-KAZ) ҚОЛДАНЫСҚА ЕНДІРУ

Аңдатпа

Бұл мақалада дене шынықтыру және спорт мамандығы білімгерлеріне Дүниежүзілік денсаулық сақтау ұйымының салауатты өмір салты шкаласының қазақ тіліндегі нұсқасының сенімділігін анықтап, студенттер арасында қолдану мәселесі зерттелген.

WHOQOL-BREF-KAZ шкаласы адамның психологиялық, әлеуметтік, денсаулық, дене жағдайы мен қоғамдық жағдайын анықтайтын 26 сұрақтан тұрады.

Зерттеу жұмысына Қожа Ахмет Ясауи атындағы Халықаралық қазақ-түрік университеті, Халықаралық туризм және меймандостық университеті және Қазақ спорт және туризм академиясында оқитын жалпы саны 474 (оның ішінде 290 ер бала, 184 әйел) респондент қатыстырылды.

Ғылыми мақалада зерттеу жұмысына қатысушы респонденттердің сауалнамадан алынған нәтижелері берілген. Зерттеу нәтижелерін талдау үшін сауалдардың құрылымдық дұрыстығына қатысты факторлық талдау анализі қолданылды, ал Cronbach Alpha ( $\alpha$ ) сенімділігін анықтау үшін пайдаланылды. Сонымен қатар, сәйкестік индексі мәндерінің дұрыстығы, Ішкі конси-стенция коэффициенттері мен сәйкестік индексі мәндерінің дұрыстығы анықталды. Респон-денттерден жиналған мәліметтер SPSS 20 бағдарламасына салынып, кестелер түрінде енгізілді және талдау жасалынды.

**Түйін сөздер:** Дүниежүзілік денсаулық сақтау ұйымы, жоғары оқу орны, білім беру, білім алушы, дене дайындығы, салауатты өмір салты, шкала, WHOQOL-BREF-KAZ.

Ермаханов Б.,<sup>1\*</sup> Данияров Т.,<sup>1</sup> Искакова Л.,<sup>2</sup> Тұрғанәлі Қ.<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Международный казахско-турецкий университет имени Ходжа Ахмеда Ясави.  
Туркестан, Казахстан.

<sup>2</sup>SDUUniversity. Kaskelen, Казахстан.

## ВНЕДРЕНИЕ ШКАЛЫ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ (WHOQOL-BREF-KAZ) СРЕДИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ВУЗА

### Аннотация

В данной статье изучена проблема применения среди студентов шкалы здорового образа жизни казахскоязычного варианта Всемирной организации здравоохранения для обучающихся специальности Физическая культура и спорт.

Шкала WHOQOL-BREF-KAZ состоит из 26 вопросов, определяющих психологическое, социальное, состояние здоровья, качество жизни и связи участников с обществом. В исследовании приняли участие 474 респондента (в том числе 290 мужского пола, 184 женского пола), обучающиеся в Международном казахско-турецком университете имени Ходжи Ахмеда Ясави, Международном университете туризма и гостеприимства и Казахской академии спорта и туризма.

В научной статье представлены результаты опроса респондентов, участвующих в исследовательской работе. Для анализа результатов исследования был предложен факторный анализ структурной достоверности запросов, а Cronbach Alpha ( $\alpha$ ) использовался для определения надежности. Кроме того, была определена правильность значений индекса соответствия, коэффициентов внутренней согласованности и значений индекса соответствия. Данные, собранные респондентами, были помещены в программу SPSS 20, введены в виде таблиц и проанализированы.

**Ключевые слова:** Всемирная организация здравоохранения, ВУЗ, образование, обучающийся, физическая подготовка, здоровый образ жизни, шкала, WHOQOL-BREF-KAZ.

B.Yermakhanov<sup>1\*</sup>, T.Daniyarov<sup>1</sup>, L.Iskakova<sup>2</sup>, K.Turganali<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Khoja Akhmet Yassawi International Kazakh-Turkish University.Turkistan, Kazakhstan.

<sup>2</sup>SDUUniversity.Kaskelen, Kazakhstan.

## INTRODUCTION OF THE HEALTHY LIFESTYLE SCALE (WHOQOL-BREF-KAZ) AMONG UNIVERSITY STUDENTS

### Abstract

This article examines the problem of using the Kazakh-language version of the World Health Organization's healthy lifestyle scale among students for students majoring in Physical Culture and Sports.

When collecting respondents' data, the questionnaire "Information about respondents" developed by researchers and the questionnaire "Qualification of physical education teachers" developed by Andreev (2005) were used. In addition, the questionnaire "Teacher Abilities" prepared by Karacay (2008) was used to determine the qualifications and professional training of a future physical education teacher, which served as the basis for the article.

In the 2023 year, 101 volunteer physical education teachers selected by a special selection method and 109 graduate students studying in the specialty "Physical Culture and Sports" in the cities of Turkistan and Shymkent took part in the center and districts of Turkestan.

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. The Mann-Whitney U and Kruskal-Wallis tests were also used to analyze the survey results of respondents.

**Keywords:** World Health Organization, university, education, training, health, physical culture, sports, healthy lifestyle, quality of life, scale, WHOQOL-BREF-KAZ.

**Негізгі ережелер.** Дүниежүзілік денсаулық сақтау ұйымы өмір сапасын адамдардың өздерінің мақсаттарына, өмірдегі тосын сыйлары мен мүдделеріне байланысты олардың бар мәдени және құндылық жүйелері тұрғысынан өмірдегі өз жағдайын қабылдауы ретінде айқындайды (Дүниежүзілік денсаулық сақтау ұйымы, 1997 жыл). Бұл – адамның физикалық денсаулығына, психологиялық жағдайына, сеніміне, әлеуметтік қарым-қатынасына және күрделі жағдайдағы ортасына әсер ететін кең ұғым [2].

*Дүниежүзілік Денсаулық Сақтау Ұйымы салауатты өмір салты қысқа шкаласының қазақша нұсқасы ((WHOQOL-BREF) KAZ)* — бұл дүниежүзілік денсаулық сақтау ұйымының (WHOQOL) өмір сапасын бағалаудың қысқаша түрі. Аталмыш шкала адамның өмір сапасын бағалауға бағытталған 26 сұрақтан тұрады.

Шкала жалпы адамның психологиялық, әлеуметтік, денсаулық жағдайы, дене жағдайы (физикалық жағдай) мен қоғамдық жағдайды анықтайтын 5 тармақтан құралған. Денсаулық жағдайына қатысты сауалдар 1-ші, 2-ші сұрақтарды қамтиды; дене дайындығына (физикалық жағдай) 3-ші, 4-ші, 10-шы, 15-ші, 16-шы, 17-ші және 18-ші сұрақтар кіреді; психологиялық бағыт 5, 6, 7, 11, 19 және 26 сұрақтардан тұрады; әлеуметтік бағыт 20, 21 және 22-ші сұрақтарды қамтиды, ал әлеуметтік бағытқа 8, 9, 12, 13, 14, 23, 24 және 25-ші сұрақтар жатады. Шкалада толық балл жоқ және ұпайдың жоғарылауы өмір сапасының жақсарғанын көрсетеді [3].

Шкалаға мынадай (Өте нашар...Өте жақсы; Мүлдем қанағаттанбаймын...Толық қанағаттанамын; Жоқ...Шамадан тыс; Жоқ...Толықтай; Мүлдем толмайды...Толықтай толады; Ешқашан...Әрдайым) жауаптар беріліп, нәтижелер 1 мен 5 саны аралығында есептеледі.

**Кіріспе.** Сапалы өмір сүру немесе өмір сүру сапасы ежелден бүгінге дейін маңызды, әрі өзекті мәселе болды. Тарихта тұңғыш рет Платонның "Мемлекет" және Аристотельдің «Никомахей этикасы» атты философиялық еңбектерінде өмір сүру сапасына қатысты кейбір дәлелдер бар екенін көруге болады. Өмір сүру сапасына жанама болса да, алғашқы қозғаған адам Аристотель болып табылады. Адамдардың өмірдегі соңғы мақсатын Аристотель «Эудамания» деп атады және бұл түсінікті «Жақсы энергиямен өмір сүре бастау» деп түсіндірді [4]. Термин ретінде өмір сүру сапасы алғаш рет Medical Times-те жарияланған Лонг (1960) «Өмір саны мен сапасы туралы» мақаласында айтылды. Сонымен қатар, өмір сүру сапасының орны мен маңыздылығы «Медицина және өмір сүру сапасы» мақаласында талқылана бастады [5].

Зерттеу аясындағы әдебиеттерде өмір сүру сапасына қатысты мәліметтердің көптігіне қарамастан, «өмір сүру сапасы (салауатты өмір салты)» ұғымы жайлы жалпылама қабылданған анықтама жоқ. Бұл анықтамалардың кейбіреулері өмір сүру сапасының экологиялық ерекшеліктерін, ал кейбіреулері экономикалық ерекшеліктерді түсіндірсе, басқалары оларды әлеуметтік және психологиялық ерекшеліктермен түсіндіреді.

Өмір сүру сапасы адамның субъективті игілігімен байланысты. Онда адамның өз өмірімен қандай дәрежеде күресетіні көрсетіледі. Патрик пен Эриксон өмір сүру сапасын өлім мен өмір сүру кезеңін, мүгедектікті, функционалдық мәртебесін, әлеуметтік, психологиялық немесе дене денсаулығын, сондай-ақ әлеуметтік-мәдени кемшіліктерді қабылдауды қамтитын базалық тұжырымдама ретінде айқындаған [6]. Кальман өмір сапасын адамдардың алатын табыстары мен олардың жеке мүдделері арасындағы алшақтық теориясы ретінде анықтайды [7]. Басқа анықтамада өмір сүру сапасы адамның қоршаған ортасы, мектеп және өзінің жеке тұрғын үйінде жұмыс істеу және оларды іске асыру сияқты негізгі қажеттіліктерге қалай қол жеткізуге қатысты басқалармен бірдей мүмкіндіктерге ие екендігі ретінде сипатталады [8]. Көптеген зерттеулерде өмір сүру сапасы бақыт, қанағаттану, консистенция ретінде анықталды, ал өмір сапасы ұғымы өмірге қанағаттанудың, өмір мазмұнының және бақыттың синонимі ретінде пайдаланылды.

Зерттеу тақырыбы аясында әдебиеттерге шолу жасап, талдау барысында Дүниежүзілік денсаулық сақтау ұйымы тарапынан әзірленген (WHOQOL-BREF) шкаласының әлемнің бірнеше тіліндегі нұсқаларына қол жекізілді. Мысалы: Неміс тіліндегі нұсқасын (Congrad I., Matschinger H., Riedel-Heller S., Gottberg C., Kilian R. 2014) [9], Араб тіліндегі нұсқасын (Al-Fayez G., Ohaeri J.U., 2011) [10], Малай тілі (Малайзия) тіліндегі нұсқасын (Hasanah C.I., Naing L., Rahman A., 2003) [11], Бенгал тілі (Бангладеш) тіліндегі нұсқасын (Izutsu T., Tsutsumi A., Islam A., Matsuo Y., Yamada H.S., Kurita H., Wakai, S., 2005) [12], Бразилия (Berlim M.T., Pavanello D.P., Caldieraro A.K. and Fleck P.A., 2005) [13], Қытай тілі (Chien C., Wang J., Yao G., Hsueh I., Hsieh C., 2009) [14], Дат тілі (Дания) (Noerholm V., Groenvold M., Watt T., Bjorner J.B., Rasmussen N.A., Bech P., 2004) [15], Парсы тілі (Иран) (Jahanlou A.S., Karami N.A., 2011) [16], Француз тілі (Baumann C., Erpelding M.L., Regat S., Collin F., 2010) [17], Үнді тілі (Saxena S., Chandiramani K. and R. Bhargava R., 1198) [18], Голланд тілі (Trompenaars F. J., Masthoff E.D., Van Heck G.L., Hodiament P.P. and Vries J.D., 2005) [19], Хенкон тілі (Leung K.F., Wong W.W., Tay M.S.M., Chu M.M.L. and Ng S.S.W., 2005) [20], Испан тілі Lucas-Carrasco R., Laidlaw K. and Power M.J. (2011) [21], Италия тілі (Carpiniello B., Pinna M., Carta M.G. and Orru M.G., 2011) [22], Канада тілі (Kalfoss M.H., Low G. and Molzahn A.E., 2008) [23], Копей тілі (Min S.K., Lee C.I., Kim K.I., Suh S.Y. and Kim D.K., 2000) [24], Ньянжа тілі Colbourn T., Masache G. and Skordis-Worrall J., (2012) [25], Норвег тілі (Hanestad B.R., Rustoen T., Knudsen O.J., Lerdal A. ve Wahl A.K., 2004) [26], Поляк тілі (Jaracz K., Kalfoss M., Goma K. and Baczyk G., 2006) [27], Португал тілі (Fleck M.P., Chachamovich S.L., Vieira G., Santos L. ve Pinzon V., 2000) [28], Йоруба тілі Akinpelu A.O., Maruf F.A., Adegoke B.O., 2006) [29], Маори тілі (Krageloh C.U., Kersten P., Billington D.R., Hsu P.H., Shepherd D., Landon J. and Feng X.J., 2013) [30], Түрік тіліндегі нұсқасын (Eser S., Saatlı G., Eser E., Baydır H., Fidaner C., 1999) [31] тарапынан әзірленген.

**Материалдар мен әдістер.** Бұл зерттеу жұмысына WHOQOL-BREF-KAZ «Салауатты өмір салты» шкаласы қолданылды.

Зерттеу нәтижелерін талдау үшін сауалдардың құрылымдық дұрыстығына қатысты факторлық талдау анализі қолданылды, ал Cronbach Alpha ( $\alpha$ ) сенімділігін анықтау үшін пайдаланылды. Сонымен қатар, сәйкестік индексі мәндерінің дұрыстығы, Ішкі консистенция коэффициенттері мен сәйкестік индексі мәндерінің дұрыстығы анықталды.

Респонденттерден жиналған мәліметтер SPSS 20 бағдарламасына салынып, кестелер түрінде енгізілді және талдау жасалынды.

Зерттеу тобына – Қожа Ахмет Ясауи атындағы Халықаралық қазақ-түрік университеті, Халықаралық туризм және меймандостық университеті және Қазақ спорт және туризм академиясының 18 бен 22 жас аралығындағы жалпы саны 474 студент (290 ер адам (61,2%) және 184 әйел (38,8%)) респондент ретінде қатыстырылды.

Жеке ақпарат нысаны – студенттердің жынысына, жасына, отбасылық жағдайына қатысты зерттеуге енгізілген демографиялық ақпаратты қамтитын сұрақтардан тұрады.

Іске асыру кезеңі – шкаланы студенттерге таратпас бұрын, оларға зерттеудің мақсаты туралы хабарланды. Сонымен қатар олардың оқытушыларынан қажетті келісімдер алынғаннан кейін сауалдар Google-формда жолданды. Деректерді жинау кезінде ешқандай уақыт шектеулері қойылмады.

Аударма кезеңі – Шкаланың аударма процесінде Брислин (1986) ұсынған стандартты аударма-кері аударма әдісі қолданылды. Шкаланың бастапқы формасын алдымен зерттеушілер, содан кейін психолог-сарапшы және ағылшын тілінде академиялық білімі бар спорт ғылымдарының екі сарапшысы зерттеп, қазақ тіліне аударды. Аударма барысында шкаланың түрік және ағылшын нұсқалары да ескерілді.

Зерттеу барысында қол жеткізілген шкаладағы сауалдар салыстырылды және бірдей аудармасы бар элементтер анықталды. Бірдей және әр түрлі аудармасы бар мақалаларды аударудың әр формасы тағы бір рет әр түрлі сарапшыларға берілді және оларды ағылшын тіліне аудару жұмыстары атқарылды. Кері тәртіпте қайта есептелген шкала элементтері бастапқы жауаптармен салыстырылды және айырмашылықтар мен қателер анықталды. Қазақ тіліндегі шкала ағылшын тіліндегі аударманы түпнұсқа сауалдармен салыстыру арқылы неғұрлым жақын аудармалармен толықтырылды. Сауалдарды қазақ тіліне аудару процесінде түпнұсқалылық мазмұны толығымен сақталып, тілдің өзінен туындаған сәйкессіздіктер болмайды деп есептелді.

Деректерді талдау - Деректерді талдау үшін SPSS 20 пакеттік бағдарламасы қолданылды. Бірінші қадам ретінде талдаулардың жарамдылығын тексеру және болжамдарды бақылау үшін бастапқы деректерді бағалау, қалыптылықты тексеру және экстремалды мәндерді анықтау жүргізілді. Осы процестердің соңында зерттеуге қатысқан 474 респонденттен алынған жауаптарға сәйкес шкаланың жарамдылығы мен сенімділігі бойынша зерттеулер жүргізілді. Осы тұрғыдан алғанда, растайтын факторлық талдау бастапқы шкаланы эзірлеу кезінде тәсілге параллель қолданылды. Шкаланың ішкі өлшемдері мен жалпы сенімділік үшін Альфа Кронбахтың ( $\alpha$ ) ішкі үйлесімділік коэффициенті есептелді.

**Зерттеу нәтижесі және талдау.** Салауатты өмір салтышкаласына қатысты талдау факторлық жүктемелердің нәтижелері анықталды (Кесте 1).



Кесте-1. Салауатты өмір салты шкаласының факторлық жүктемелері

Сауалдар	Стандартталмаған фактор жүктемесі	Стандартталған факторлық жүктеме	Стандартты қате	Тест статистикасы	p
1C ← - F1	1	0,934			
2C ← - F1	1,039	0,947	0,031	33,722	<0,001
3C ← - F1	1,054	0,947	0,031	33,634	<0,001
4C ← - F1	0,811	0,842	0,035	23,083	<0,001
5C ← - F1	1,017	0,936	0,032	32,159	<0,001
6C ← - F1	1,061	0,952	0,031	34,42	<0,001
7C ← - F1	1,01	0,936	0,032	32,061	<0,001
8C ← - F1	0,955	0,919	0,032	29,942	<0,001
9C ← - F1	1,032	0,936	0,032	32,108	<0,001
10C ← - F1	1,151	0,964	0,032	36,465	<0,001
11C ← - F1	1,164	0,974	0,03	38,56	<0,001
12C ← - F1	0,99	0,921	0,33	30,218	<0,001
13C ← - F1	1,007	0,936	0,031	32,152	<0,001
14C ← - F1	0,975	0,922	0,032	30,377	<0,001
15C ← - F2	0,98	0,934	0,032	30,825	<0,001
16C ← - F2	0,811	0,842	0,035	23,083	<0,001
17C ← - F2	1,017	0,936	0,032	32,159	<0,001
18C ← - F2	1,061	0,952	0,031	34,42	<0,001
19C ← - F2	1,164	0,974	0,03	38,56	<0,001
20C ← - F2	0,99	0,921	0,33	30,218	<0,001
21C ← - F2	1,007	0,936	0,031	32,152	<0,001
22C ← - F2	0,975	0,922	0,032	30,377	<0,001
23C ← - F2	1,039	0,947	0,031	33,722	<0,001
24C ← - F2	1,054	0,947	0,031	33,634	<0,001
25C ← - F2	0,811	0,842	0,035	23,083	<0,001
26C ← - F2	1,01	0,936	0,032	32,061	<0,001

Кестеге сәйкес көріп отырғанымыздай, факторлық жүктемелер 0,842 және 0,974 аралығында өзгергендігі анықталды. Аталмыш өзгерістерді стандартты мәнге келтіру мақсатында жасалынған факторлық талдау анализін келесі кестеден көруге болады.

Зерттеу нәтижелерін талдау үшін сауалдардың құрылымдық дұрыстығына қатысты факторлық талдау анализі қолданылды. Білімгерлермен жүргізілген ағымдағы зерттеуде шкаланың бастапқы нысанының факторлық құрылымы расталғанын анықтау үшін растайтын факторлық талдау (CFA) пайдаланылды. CFA үшін бірнеше сәйкестік индексі және  $\chi^2$ -квадрат сәйкестік мәні ( $\chi^2/sd$ ), сәйкестік индексі (GFI), салыстырмалы сәйкестік индексі (CFI), нормаланған сәйкестік индексі (NFI), орташа квадраттық жуықтау қатесі (RMSEA), орташа қалдық мәндері (SRMR) және стандартталған индекстерге сәйкес келетін мәндер (RMR). Ағымдағы зерттеудегі сәйкестік индексінің мәндері 2-кестеде көрсетілген.

Кесте-2. Салауатты өмір салты шкаласының қысқаша нұсқасын факторлық талдауға қатысты стандартты мәнге келтіру мақсатында жасалынған сәйкестік индексінің мәндері

Мәндер	Қалыпты мән	Қабылданатын мән Whoqol-Bref-Kaz
$\chi^2/sd < 2$	<5	3.23
GFI	>0.95>0.90	0.88
CFI	>0.95>0.90	0.86
NFI	>0.95>0.90	0.80
RMSA	<0.05<0.08	0.66
SRMR	<0.05<0.08	0.52
RMR	<0.0<0.08	0.42

Факторлық талдау нәтижесінде шкаланың 26 тармақты өмір сапасының қысқаша нұсқасының 5 бағыттан тұратын құрылымының сәйкестігі анықталды.

*Кесте-3. Дүниежүзілік денсаулық сақтау ұйымы салауатты өмір салты шкаласын (WHOQOL-BREF-KAZ) сауалдарына қатысты талдау нәтижелері*

Сауалдар	t - мәні	p - мәні
Өмір сүру сапаңызды қалай бағалайсыз?	20,25	0,000*
Денсаулық жағдайыңызға қаншалықты қанағаттанасыз?	31,58	0,000*
Сіздің ойыңызша, өзіңізге жүктелген міндеттерді орындауға кедергі келтіретін физикалық ауыртпашылықтарыңыз бар ма?	15,28	0,000*
Күнделікті өмірде қалыпты жұмыс жасауыңыз үшін қандай да бір медициналық көмекке мұқтаждығыңыз бар ма?	14,45	0,000*
Ойыңызды жинақтауға қаншалықты мән бересіз?	15,36	0,000*
Күнделікті өмірде қауіпсіздігіңізге қаншалықты сенімдісіз?	19,58	0,000*
Қоғамдық ортаңыз салауатты өмір салтына қаншалықты сай келеді?	17,25	0,000*
Өмір сүру сапасына көңіліңіз толады ма?	16,78	0,000*
Сіздің пікіріңізше, өз өміріңіз мағынаға толы ма?	21,45	0,000*
Күнделікті өмірдегі күш-қуатыңыз жеткілікті ме?	18,25	0,000*
Сыртқы келбетіңізге көңіліңіз толады ма?	14,89	0,000*
Өз қажеттіліктеріңізді қамтамасыз ету үшін жеткілікті	13,54	0,000*

Күнделікті өмірде қажетті ақпаратқа қаншалықты қол жеткізе аласыз?	12,45	0,000*
Демалыс пен ойын-сауыққа қаншалықты мүмкіндігіңіз бар?	11,78	0,000*
Жаяу жүру дағдыңызға көңіліңіз толады ма?	17,28	0,000*
Ұйқыңызға қаншалықты қанағаттанасыз?	20,14	0,000*
Күнделікті өзіңізге жүктелген міндеттерді орындауда қаншалықты қанағаттанасыз?	25,78	0,000*
Жұмыс жасау қабілетіңізге қаншалықты қанағаттанасыз?	22,15	0,000*
Өзіңізге қаншалықты қанағаттанасыз?	19,85	0,000*
Адамдармен қарым-қатынасыңызға қаншалықты қанағаттанасыз?	21,78	0,000*
Жыныстық жағдайыңызға көңіліңіз толады ма?	11,01	0,000*
Достарыңыздың қолдауынан қаншалықты қанағаттанасыз?	12,35	0,000*
Тұратын жеріңіздің жағдайына қаншалықты қанағаттанасыз?	17,55	0,000*
Медициналық қызмет көрсету сапасына қаншалықты қанағаттанасыз?	14,87	0,000*
Қажеттілігіңізге пайдаланатын транспортқа (көлік) қаншалықты қанағаттанасыз?	18,65	0,000*
Бойыңызда жағымсыз көңіл-күй, үмітсіздік, алаңдаушылық, депрессия сияқты жағдайлар қаншалықты жиі болады?	10,5	0,000*

n=474, n1 = n2 =106, \* p < 0,05 сәйкес мәндер; t: төмен. % 27\*\* - жоғ. %27\*\* статистикалық мәні; p: төмен. % 27\*\* - жоғ. %27\*\* ықтималдық мәні.

Шкаланың тармақтарын құрайтын элементтердің сенімділігін анықтау үшін тест корреляциясы және Альфа Кронбах ( $\alpha$ ) ішкі сәйкестік коэффициенті есептелді. Факторлық талдаудан кейін алынған 5 кіші өлшем үшін Cronbach Alpha сенімділік коэффициенттері 4-кестеде келтірілген.

Кесте-4. Шкаланың кіші өлшемдері үшін сенімділік (сәйкестік) коэффициенттері

Ішкі өлшемдер (тармақтар)	Альфа Кронбах ( $\alpha$ )
Денсаулық	0.59
Дене жағдайы	0.69
Психологиялық	0.70
Әлеуметтік	0.55
Қоғамдық	0.82
<b>Жалпы ішкі консистенция коэффициенті</b>	<b>0.93</b>

4-кестеде көрсетілгендей, зерттеулерде қолданылуы мүмкін бағалау құралдары үшін болжанған сәйестік корреляция деңгейі 0.59. Яғни ішкі өлшемдер мен жалпы сәйкестік коэффициенті жоғары екендігі анықталып отыр.

Шкаланың сенімділігін анықтау мақсатында ішкі сәйкестік коэффициентін талдағаннан кейін бұл мәндер жалпы денсаулық ( $\alpha=0.59$ ), дене жағдайы ( $\alpha=0.69$ ), психологиялық ( $\alpha=0.70$ ), әлеуметтік қатынастар ( $\alpha=.55$ ), қоғамдық орта ( $\alpha=0.82$ ) және ( $\alpha=.93$ ) жалпы шкала үшін. Өлшемдер мен сенімділік коэффициенті 0.59 бен 0.82 мәндерін көрсетті.

**Қорытынды.** Дені сау болып өмір сүру, дені сау болуға ұмтылу – адам баласының ең негізгі мақсаттарының біріне жатады. Салауатты өмір сүру үшін уақытылы ұйықтау, дұрыс тамақтану, дене шынықтыру жаттығуларымен шұғылдану, уақытылы тынығу, тазалықты сақтау, зиян әдеттерден аулақ болу сынды өмірлік қағидаларды орындауымыз қажет.

Дене жаттығуларын жүйелі әрі дұрыс жасау денсаулықты жақсартуға көмектеседі, өмір сапасын жақсартады, өмір сүру мерзімін ұзартады. Ерте жастан физикалық белсенділікпен айналысатындар және спортпен шұғылданып, спорттық іс-шараларға қатысатындар егде жаста да физикалық белсенді өмір сүреді.

Білім беру, психология, медицина, спорт, әлеуметтану, білімді басқару мен бағалау т.б. ғылым салаларында әлемдік деңгейде қолданыс аясында көптеген шкалалар кездеседі. Мысалы: «Оқытушы қабілеті», «Жалғыздық шкаласы», «Бәсекеге қабілеттілік», «Мұғалім қасиеті», «Басқарушылық деңгейі», «Атлетизмге бағытталған шкала», «Спорттық мінез шкаласы», «Мамандыққа бейімділік» т.б. шкалалар. Бұл шкалалар адамның қабілеті мен мүмкіндіктерін анықтау мен іске асыруда көмекші құрал болып табылады.

Қорыта келгенде, Дүниежүзілік денсаулық сақтау ұйымы салауатты өмір салты шкаласын (WHOQOL-BREF-KAZ) жоғары оқу орны студенттеріне қолданысқа ендіру мен аталмыш шкаланың сенімділігін анықтау еліміздегі спорт ғылымының бұдан әрі дамуына аз да болса ықпалын тигізер еңбек болады деген ойдамыз.

Зерттеу жұмысы тақырып пен салаға қатысты ғылыми жұмыстарға, ғылым адамдары мен ізденушілердің қолдануы үшін құнды әрі қажетті жұмыс болатынына сеніміміз мол. Бұл зерттеу болашақта жүргізілетін басқа зерттеулер үшін айтарлықтай дереккөз болар еді деп есептелінеді.

*Мақала Қазақстан Республикасы Ғылым және жоғары білім министрлігінің «Дүниежүзілік денсаулық сақтау ұйымы шкаласы ((WHOQOL-BREF) KAZ) көрсеткіштерін талдау негізінде жоғары оқу орны білімгерлерінің салауатты өмір салтын қалыптастыру» (жеке тіркеу номері: AP19676522) тақырыбындағы гранттық қаржыландыру жобасын жүзеге асыру аясында орындалды.*

#### *Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:*

1. *Электрондық ресурс (қаралған күні: 20.08.2023ж): <https://kk.wikipedia.org/wiki/>*
2. *Tekkanat Ç. Öğretmenlik Bölümünde Okuyan Öğrencilerde Yaşam Kalitesi ve Fiziksel Aktivite Düzeyleri, Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Denizli. –2008, –125 s.*
3. *Pınar Bölüktaş R. Türkiye’de Hemşirelik Alanında Yaşam Kalitesi. Cerrahi Bakım ve Yaşam Kalitesi Sempozyumu, Manisa. –2012, –131-142 s.*
4. *Tekkanat Ç. Öğretmenlik Bölümünde Okuyan Öğrencilerde Yaşam Kalitesi ve Fiziksel Aktivite Düzeyleri, Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Denizli. –2008, –125 s.*
5. *Pınar Bölüktaş R. Türkiye’de Hemşirelik Alanında Yaşam Kalitesi. Cerrahi Bakım ve Yaşam Kalitesi Sempozyumu, Manisa. –2012, –131-142 s.*
6. *Patric M., Ericson D. Egget DL. Health-Related variables and academic performace among first-year college students: implications for sleep and other behaviors. J Am Coll Health. –2000; 49: 125-131.*
7. *Saygın Ö, Mengütaş S. Kız ve erkek çocukların fiziksel aktivite düzeyleri ve fiziksel aktivite yoğunluklarının değerlendirilmesi. Spor ve Tıp. –2004; 12(1):13-16.*
8. *Saygılı S, Akıncı A, Arıkan H, Dereli E. Üniversite öğrencilerinde uyku kalitesi ve yorgunluk. Electronic Journal of Vocational Colleges, December/Aralık –2011: 88-94.*
9. *Conrad İ., Matschinger H., Riedel-Heller S., Gottberg C. and Kilian R. The psychometric properties of the German version of the WHOQOL-OLD in the German population aged 60 and older. Health and Quality of Life Outcomes, – 2014, 12:105.*
10. *Saxena S., Chandiramani K. and R. Bhargava R. WHOQOL-Hindi: A questionnaire for assessing quality of life in health care settings in India. The National Medical Journal Of India, –1198, 11:4.*
11. *Hasanah C.İ., Naing L. and Rahman A. World Health Organization Quality of Life Assessment: Brief Version in Bahasa Malaysia. The Medical journal of Malaysia, –2003, 58:1.*

12. Izutsu T., Tsutsumi A., Islam A., Matsuo Y., Yamada H.S., Kurita H. and Wakai, S. Validity and reliability of the Bangla version of WHOQOL-BREF on an adolescent population in Bangladesh. *Quality of Life Research*, –2005, 14: 1783-1789.
13. Berlim M.T., Pavanello D.P., Caldieraro A.K. and Fleck P.A. Reliability and validity of the WHOQOL BREF in a sample of Brazilian outpatients with major depression. *Qual Life Res*, –2005, 14: 561-564.
14. Chien C., Wang J., Yao G., Hsueh I. and Hsieh C. Agreement Between the WHOQ OL-BREF Chinese and Taiwanese Versions in the Elderly. *Formos Med Assoc* –2009, 108:2.
15. Noerholm V., Groenvold M., Watt T., Bjrner J.B., Rasmussen N.A. and Bech P. Quality of life in the Danish general population-normative data and validity of WHOQOL-BREF using Rasch and item response theory models. *Quality of Life Research* –2004, 13: 531-540.
16. Jahanloua A.S., and Karami N.A. WHO quality of life-BREF 26 questionnaire: Reliability and validity of the Persian version and compare it with Iranian diabetics quality of life questionnaire in diabetic patients. *Primary Care Diabetes*, –2011, 5:103-107.
17. Baumann C.,Erpelding M.L., Regat S., Collin F. WHOQOL-BREF Anketi: Fizikselsağlık, psikolojik sağlık ve sosyal ilişki için Fransız yetişkin nüfus normları boyutları fiziksel sağlık, psikolojik sağlık ve sosyal ilişkinin Fransız referans değerleri: WHOQOL-KISA yaşam kalitesi. *Revue de medecine interne*, –2010, 58:1. 33-39. (Scopus)
18. Saxena S., Chandiramani K. and R. Bhargava R. WHOQOL-Hindi: A questionnaire for assessing quality of life in health care settings in India. *The National Medical Journal Of India*, –1198, 11:4. (Scopus)
19. Trompenaars F. J., Masthoff E.D., Van Heck G.L., Hodiamont P.P. and Vries J.D. Content validity, construct validity, and reliability of the WHOQOL-Bref in a population of Dutch adult psychiatric outpatients. *Qual Life Res*, –2005, 14: 151–160.
20. Leung K.F., Wong W.W., Tay M.S.M., Chu M.M.L. and Ng S.S.W. Development and validation of the interview version of the Hong Kong Chinese WHOQOL-BREF. *Quality of Life Research*, –2005, 14: 1413-1419.
21. Lucas-Carrasco R., Laidlaw K. and Power M.J. Suitability of the WHOQOL-BREF and WHOQOLOLD for Spanish older adults. *Aging & Mental Health*, –2011, 15:5, 595-604.
22. Carpiniello B., Pinna M., Carta M.G. and Orru M.G. Reliability, validity and acceptability of the WHOQOL-Bref in a sample of Italian psychiatric outpatients. *Epidemiologia e Psichiatria Sociale*, –2020, 15:3.
- 23 Kalfoss M.H., Low G. and Molzahn A.E. The suitability of the WHOQOL-BREF for Canadian and Norwegian older adults. *Eur J Ageing*, –2021, 5:77-89.
24. Min S.K., Lee C.I., Kim K.I., Suh S.Y. and Kim D.K. WHO Yaşam Kalitesi Ölçeğinin Kore Versiyonunun Geliştirilmesi Kısaltılmış Versiyon (WHOQOL-BREF). *J Kore Nöropsikiyatri Assoc*, –2018, 39 (3): 571-579. (Scopus)
25. Colbourn T., Masache G. and Skordis-Worrall J. Development, reliability and validity of the Chichewa WHOQOL-BREF in adults in lilongwe, Malawi. *Colbourn et al. BMC Research Notes* , –2012, 5:346.
26. Hanestad B.R., Rustoen T., Knudsen O.J., Lerdal A. ve Wahl A.K. Norveç genel nüfusu için WHOQOL-BREF anketinin psikometrik özellikleri. *J Nurs Ölçümü*, –2004, 12 (2): 147-59.
27. Jaracz K., Kalfoss M., Goma K. and Baczyk G. Quality of life in Polish respondents: psychometric properties of the Polish WHOQOL-Bref. *Scand J Caring Sci*, 20; 251–260.
28. Fleck M.P., Chachamovich S.L., Vieira G., Santos L. ve Pinzon V. (2000). “WHOQOL-bref” yaşam kalitesinin kısaltılmış aracının Portekizce versiyonunun uygulanması. *HalkSağlığı Dergisi*, 34:2.
29. Akinpelu A.O.,Maruf F.A.,Adegoke B.O. (2006). Dünya Sağlık Örgütü'nün yaşam kalitesi ölçeğinin Yoruba çevirisinin geçerliliği – Güneybatı Nijerya'da inme mağdurları arasında kısıbçim. *Afrika Tıp ve Tıp Bilimleri Dergisi*, –2006, 35 (4): 417-424. (Scopus)
30. Krageloh C.U., Kersten P., Billington D.R., Hsu P.H., Shepherd D., Landon J. and Feng X.J. Validation of the WHOQOL-BREF quality of life questionnaire for general use in New Zealand: confirmatory factor analysis and Rasch analysis. *Qual Life Res*, –2013, 22:1451-1457.
31. Eser S., Saath G., Eser E., Baydır H., Fidaner C. Yaşlılar İçin Dünya Sağlık Örgütü Yaşam Kalitesi Modülü WHOQOL-OLD: Türkiye Alan Çalışması Türkçe Sürüm Geçerlilik ve Güvenilirlik Sonuçları. *Türk Psihiatry Dergisi*, –2010; 21 (1): 37-48.

References:

1. *Elektronдық resurs (qaralğan kuni: 20.08.2023j): <https://kk.wikipedia.org/wiki/>*
2. Tekkanat Ç. *Öğretmenlik Bölümünde Okuyan Öğrencilerde Yaşam Kalitesi ve Fiziksel Aktivite Düzeyleri, Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Denizli. –2008, –125 s.*
3. Pınar Bölüktaş R. *Türkiye’de Hemşirelik Alanında Yaşam Kalitesi. Cerrahi Bakım ve Yaşam Kalitesi Sempozyumu, Manisa. –2012, –131-142 s.*
4. Tekkanat Ç. *Öğretmenlik Bölümünde Okuyan Öğrencilerde Yaşam Kalitesi ve Fiziksel Aktivite Düzeyleri, Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Denizli. –2008, –125 s.*
5. Pınar Bölüktaş R. *Türkiye’de Hemşirelik Alanında Yaşam Kalitesi. Cerrahi Bakım ve Yaşam Kalitesi Sempozyumu, Manisa. –2012, –131-142 s.*
6. Patric M., Ericson D. Egget DL. *Health-Related variables and academic performace among first-year college students: implications for sleep and other behaviors. J Am Coll Health. –2000; 49: 125-131.*
7. Saygın Ö, Mengütay S. *Kız ve erkek çocukların fiziksel aktivite düzeyleri ve fiziksel aktivite yoğunluklarının değerlendirilmesi. Spor ve Tıp. –2004; 12(1):13-16.*
8. Saygılı S, Akıncı A, Arıkan H, Dereli E. *Üniversite öğrencilerinde uyku kalitesi ve yorgunluk. Electronic Journal of Vocational Colleges, December/Aralık –2011: 88-94.*
9. Conrad İ., Matschinger H., Riedel-Heller S., Gottberg C. and Kilian R. *The psychometric properties of the German version of the WHOQOL-OLD in the German population aged 60 and older. Health and Quality of Life Outcomes, – 2014, 12:105.*
10. Saxena S., Chandiramani K. and R. Bhargava R. *WHOQOL-Hindi: A questionnaire for assessing quality of life in health care settings in India. The National Medical Journal Of India, –1198, 11:4.*
11. Hasanah C.İ., Naing L. and Rahman A. *World Health Organization Quality of Life Assessment: Brief Version in Bahasa Malaysia. The Medical journal of Malaysia, –2003, 58:1.*
12. Izutsu T., Tsutsumi A., Islam A., Matsuo Y., Yamada H.S., Kurita H. and Wakai, S. *Validity and reliability of the Bangla version of WHOQOL-BREF on an adolescent population in Bangladesh. Quality of Life Research, –2005, 14: 1783-1789.*
13. Berlim M.T., Pavanello D.P., Caldieraro A.K. and Fleck P.A. *Reliability and validity of the WHOQOL BREF in a sample of Brazilian outpatients with major depression. Qual Life Res, –2005, 14: 561-564.*
14. Chien C., Wang J., Yao G., Hsueh İ. and Hsieh C. *Agreement Between the WHOQ OL-BREF Chinese and Taiwanese Versions in the Elderly. Formos Med Assoc –2009, 108:2.*
15. Noerholm V., Groenvold M., Watt T., Bjorner J.B., Rasmussen N.A. and Bech P. *Quality of life in the Danish general population-normative data and validity of WHOQOL-BREF using Rasch and item response theory models. Quality of Life Research –2004, 13: 531-540.*
16. Jahanloua A.S., and Karami N.A. *WHO quality of life-BREF 26 questionnaire: Reliability and validity of the Persian version and compare it with Iranian diabetics quality of life questionnaire in diabetic patients. Primary Care Diabetes, –2011, 5:103-107.*
17. Baumann C., Erpelding M.L., Regat S., Collin F. *WHOQOL-BREF Anketi: Fiziksel sağlık, psikolojik sağlık ve sosyal ilişki için Fransız yetişkin nüfus normları boyutları fiziksel sağlık, psikolojik sağlık ve sosyal ilişkinin Fransız referans değerleri: WHOQOL-KISA yaşam kalitesi. Revue de medecine interne, –2010, 58:1. 33-39. (Scopus)*
18. Saxena S., Chandiramani K. and R. Bhargava R. *WHOQOL-Hindi: A questionnaire for assessing quality of life in health care settings in India. The National Medical Journal Of India, –1198, 11:4. (Scopus)*
19. Trompenaars F. J., Masthoff E.D., Van Heck G.L., Hodiament P.P. and Vries J.D. *Content validity, construct validity, and reliability of the WHOQOL-Bref in a population of Dutch adult psychiatric outpatients. Qual Life Res, –2005, 14: 151–160.*
20. Leung K.F., Wong W.W., Tay M.S.M., Chu M.M.L. and Ng S.S.W. *Development and validation of the interview version of the Hong Kong Chinese WHOQOL-BREF. Quality of Life Research, –2005, 14: 1413-1419.*
21. Lucas-Carrasco R., Laidlaw K. and Power M.J. *Suitability of the WHOQOL-BREF and WHOQOLOLD for Spanish older adults. Aging & Mental Health, –2011, 15:5, 595-604.*
22. Carpinello B., Pinna M., Carta M.G. and Orru M.G. *Reliability, validity and acceptability of the WHOQOL-Bref in a sample of Italian psychiatric outpatients. Epidemiologia e Psichiatria Sociale, –2020, 15:3.*

- 23 Kalfoss M.H., Low G. and Molzahn A.E. The suitability of the WHOQOL-BREF for Canadian and Norwegian older adults. *Eur J Ageing*, –2021, 5:77-89.
24. Min S.K., Lee C.I., Kim K.I., Suh S.Y. and Kim D.K. WHO Yaşam Kalitesi Ölçeğinin Kore Versiyonunun Geliştirilmesi Kısaltılmış Versiyon (WHOQOL-BREF). *J Kore Nöropsikiyatri Assoc*, –2018, 39 (3): 571-579. (Scopus)
25. Colbourn T., Masache G. and Skordis-Worrall J. Development, reliability and validity of the Chichewa WHOQOL-BREF in adults in Lilongwe, Malawi. *Colbourn et al. BMC Research Notes*, –2012, 5:346.
26. Hanestad B.R., Rustoen T., Knudsen O.J., Lerdal A. ve Wahl A.K. Norveç genel nüfusu için WHOQOL-BREF anketinin psikometrik özellikleri. *J Nurs Ölçümü*, –2004, 12 (2): 147-59.
27. Jaracz K., Kalfoss M., Goma K. and Baczyk G. Quality of life in Polish respondents: psychometric properties of the Polish WHOQOL-Bref. *Scand J Caring Sci*, 20; 251–260.
28. Fleck M.P., Chachamovich S.L., Vieira G., Santos L. ve Pinzon V. (2000). “WHOQOL-bref” yaşam kalitesinin kısaltılmış aracının Portekizce versiyonunun uygulanması. *HalkSağlığı Dergisi*, 34:2.
29. Akinpelu A.O., Maruf F.A., Adegoke B.O. (2006). Dünya Sağlık Örgütü'nün yaşam kalitesi ölçeğinin Yoruba çevirisinin geçerliliği – Güneybatı Nijerya'da inme mağdurları arasında kısıbçım. *Afrika Tıp ve Tıp Bilimleri Dergisi*, –2006, 35 (4): 417-424. (Scopus)
30. Krageloh C.U., Kersten P., Billington D.R., Hsu P.H., Shepherd D., Landon J. and Feng X.J. Validation of the WHOQOL-BREF quality of life questionnaire for general use in New Zealand: confirmatory factor analysis and Rasch analysis. *Qual Life Res*, –2013, 22:1451-1457.
31. Eser S., Saatlı G., Eser E., Baydır H., Fidaner C. Yaşlılar İçin Dünya Sağlık Örgütü Yaşam Kalitesi Modülü WHOQOL-OLD: Türkiye Alan Çalışması Türkçe Sürüm Geçerlilik ve Güvenilirlik Sonuçları. *Türk Psikiyatri Dergisi*, –2010; 21 (1): 37-48.

FTAMP 14.35.07

<https://doi.org/10.51889/2959-5762.2023.79.3.021>

З.А. Мовкебаева,<sup>1</sup> М.З. Увалиева<sup>1\*</sup>

<sup>1</sup>Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті.  
Алматы, Қазақстан

## МҮМКІНДІГІ ШЕКТЕУЛІ АДАМДАРДЫ ЖОО-ҒА ҚАБЫЛДАУ КЕЗІНДЕГІ НЕГІЗГІ ҚИЫНДЫҚТАР

### Аңдатпа

Мақалада мүмкіндігі шектеулі студенттер жоғары және жоғары оқу орнынан кейінгі білім беру ұйымдарына түсу кезінде кездесетін проблемалар шеңбері анықталады. Авторлар мүмкіндігі шектеулі адамдарға қолжетімді және сапалы жоғары білім беру елімізде қалыптасқан әлеуметтік-экономикалық және қоғамдық дамудың жоғары деңгейімен шартталғанын және адамдардың осы санатын өзін-өзі кәсіби анықтау және өзін-өзі жүзеге асыру, әлеуметтік бейімделу және қоғамға интеграциялану құқығын қамтамасыз етудің мүмкін жолдарының бірі болып табылатынын дәлелдейді.

Мүмкіндігі шектеулі жандардың жоғары білім алу мүмкіндігін зерттеу және жоғары оқу орнына түсу кезінде мүмкіндігі шектеулі студенттердің нақты проблемаларын анықтау мақсатында авторлар педагогикалық университеттерде оқитын психофизикалық дамуы әртүрлі бұзылған студенттерге жүргізілген сауалнаманың сапалы талдауын қолданды. Нәтижесінде жоғары оқу орнының деңгейінде мүмкіндігі шектеулі студенттер үшін жоғары білімнің қолжетімділігінің неғұрлым тән ерекшеліктері мен проблемалары айқындалды. Психофизикалық дамуы бұзылған студенттер ЖОО-ға кірудің физикалық қиындықтарымен ғана емес, сонымен қатар ЖОО-да жүзеге асырылатын дайындық бағыттары, мамандықтар

мен мамандандырулар туралы, кейіннен жұмысқа орналасу және мансаптық өсу мүмкіндіктері туралы және т. б. ақпараттандыруды қамтамасыз етудің төмен дәрежесімен байланысты елеулі кедергілерге тап болатыны анықталды. Болашақ талапкерлерді кедергісіз жүріп-тұру үшін ЖОО-ның барлық корпуслары мен жатақханаларының физикалық қолжетімділік дәрежесі туралы, Мүмкіндігі шектеулі және мүгедек студенттерді ЖОО-да оқу кезінде қолдаудың әлеуметтік жеңілдіктері мен түрлері туралы жеткіліксіз хабардар ету тағы бір қиындық болып табылады.

**Түйін сөздер:** мүмкіндігі шектеулі адамдар, жоғары білім, инклюзивті білім, кәсіби бағдар.

*Мовкебаева З.А.<sup>1</sup>, Увалиева М.З.<sup>1\*</sup>*

*<sup>1</sup>Казахский национальный педагогический университет им. Абай,  
г. Алматы, Казахстан*

## **ОСНОВНЫЕ ТРУДНОСТИ ПРИ ПОСТУПЛЕНИИ В ВУЗЫ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ**

### *Аннотация*

В статье определяется круг проблем, с которыми сталкиваются студенты с ограниченными возможностями при поступлении в организации высшего и послевузовского образования. Авторами убедительно доказывается, что предоставление доступного и качественного высшего образования лицам с ограниченными возможностями обусловлено сложившимся в стране высоким уровнем социально-экономического и общественного развития и является одним из возможных путей обеспечения данной категории лиц их права на профессиональное самоопределение и самореализацию, социальную адаптацию и интеграцию в общество.

С целью исследования возможности получения высшего образования людьми с ограниченными возможностями и выявления реальных проблем студентов с ограниченными возможностями при поступлении в вуз, авторами был применен качественный анализ опроса, который был проведен со студентами с различными нарушениями психофизического развития, обучающихся в педагогических университетах. В результате были определены наиболее характерные особенности и проблемы доступности высшего образования для студентов с ограниченными возможностями на уровне самого вуза. Было обнаружено, что студенты с нарушениями психофизического развития сталкиваются не только с физическими трудностями доступа в вузы, но и встречают серьезные барьеры, связанные с низкой степенью обеспечения информированности о реализуемых в вузе направлениях подготовки, специальностях и специализациях, о возможностях последующего трудоустройства и карьерного роста и др. Еще одним затруднением является недостаточное информирование будущих абитуриентов о степени физической доступности всех корпусов и общежитий вуза для беспрепятственного передвижения, о социальных льготах и видах поддержки студентов с ограниченными возможностями и инвалидностью во время их обучения в вузе.

**Ключевые слова:** лица с ограниченными возможностями, высшее образование, инклюзивное образование, профессиональная ориентация.



Movkebaeva Z.<sup>1</sup>, Uvaliyeva M.<sup>1\*</sup>  
Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan

## THE MAIN DIFFICULTIES IN ENTERING UNIVERSITIES FOR PEOPLE WITH DISABILITIES

### *Abstract*

The article defines the range of problems faced by students with disabilities when entering organizations of higher and postgraduate education. The authors convincingly prove that the provision of affordable and high-quality higher education to persons with disabilities is due to the high level of socio-economic and social development that has developed in the country and is one of the possible ways to ensure this category of persons their right to professional self-determination and self-realization, social adaptation and integration into society.

In order to study the possibility of obtaining higher education by people with disabilities and to identify the real problems of students with disabilities when entering a university, the authors applied a qualitative analysis of a survey that was conducted with students with various disorders of psychophysical development studying at pedagogical universities. As a result, the most characteristic features and problems of accessibility of higher education for students with disabilities at the university level were identified. It was found that students with impaired psychophysical development face not only physical difficulties in accessing universities, but also face serious barriers associated with a low degree of awareness of the areas of training implemented at the university, specialties and specializations, opportunities for subsequent employment and career growth, etc. Another difficulty is the insufficient information of future applicants about the degree of physical accessibility of all buildings and dormitories of the university for unhindered movement, about social benefits and types of support for students with disabilities and disabilities during their studies at the university.

**Keywords:** persons with disabilities, higher education, inclusive education, professional orientation.

**Негізгі ережелер.** Бүгінгі таңда білім беру процесін жүзеге асыру үшін мүмкіндігі шектеулі адамдар бірқатар мәселелерге тап болады:

- ішкі және сыртқы факторларға, оның физикалық мүмкіндіктері мен тілектеріне байланысты еңбекке қабілеттілігін анықтау;
- үздіксіз оқу процесін құру, қоғамдық ұйымдармен өзара іс-қимыл жасау;
- мүмкіндігі шектеулі адамдар үшін еңбек нарығының талаптарын білу;
- отбасында, азаматтық және әлеуметтік салаларда (дәрігерлер, педагогтар, кадр бөлімдерінің қызметшілері және т. б.) мүмкіндігі шектеулі адамдардың проблемаларын және қарым-қатынас этикасын түсіну мәдениетін қалыптастыру;
- проблемасыз қозғалу және әлеуметтік интеграцияны арттыру, бос уақытты ұйымдастыру және жалпы мәдени деңгейді арттыру мақсатында пандустарды, лифттерді және т.б. қоса алғанда, кедергісіз орта құру.

Мүмкіндігі шектеулі жандарға білім беру– бұл қоғаммен тең мүмкіндіктер құруды шешетін шаралар кешені.

Деректер теориялық талдау және жалпылау, сауалнама, бағалау және сипаттау және талдаудың әртүрлі түрлері сияқты әдістерді қолдану арқылы жиналды.

Зерттеу келесі нәтижелер мен қорытындыларды анықтады:

- мүмкіндігі шектеулі адамдар үшін жоғары білімнің қолжетімділігі өзекті мәселе болып табылады. Көптеген студенттер университетке түсу кезінде әртүрлі қиындықтарға тап болады.
- мүмкіндігі шектеулі адамдардың негізгі қиындықтарына қолжетімділік пен жеңілдіктер туралы ақпараттың болмауы, университеттердің ресми сайттарындағы ақпаратқа қолжетімділіктің шектелуі және қабылдау комиссиясына құжаттарды тапсырудағы қиындықтар жатады.

– Студенттердің осы санаты үшін ақпараттық қол жетімділік шектеулі болып шықты және университеттердің ақпараттық қолдауын жақсарту қажет.

– Жағдайды жақсартуға арналған ұсыныстарға университеттердің ресми веб-сайттарында мүгедектерді оқытудың мүмкіндіктері мен шарттары туралы қол жетімді ақпарат, құжаттарды тапсыру процедурасын жеңілдету және қабылдау комиссияларының қызметкерлерін мүмкіндігі шектеулі адамдарға неғұрлым сауатты қызмет көрсетуге үйрету кіреді.

Осылайша, зерттеу мүмкіндігі шектеулі адамдар үшін жоғары білімнің қолжетімділігін жақсартудың маңыздылығын және оларға жоғары оқу орындарына сәтті түсу және оқу үшін ақпараттық және ұйымдастырушылық қолдау көрсету қажеттілігін көрсетеді.

**Кіріспе.** Қазақстан Республикасының Жоғары білім беру саласындағы қазіргі заманғы мемлекеттік саясаттың негізгі бағыттарының бірі, оның қолжетімділігін арттыру және қоғамның осал санаттары, оның ішінде мүмкіндіктері шектеулі адамдар үшін жоғары сапаны қамтамасыз ету болып табылады. Осыған байланысты, соңғы жылдары Қазақстанда инклюзивті білім беру белсенді дамып келеді. Инклюзивтілік мүмкіндігі шектеулі адамдарға білім берудің барлық деңгейлерінде жоғары сапалы білім алу үшін тең мүмкіндіктер беруді көздейді және Қазақстанның әлемдегі ең дамыған 30 мемлекеттің қатарына кіруі жөніндегі тұжырымдамада алға қойылған алты қағидаттың бірі болып табылады [1]. Инклюзивтілік мүмкіндігі шектеулі көптеген балалар мен жасөспірімдерге сапалы орта, кәсіптік және жоғары білім алуға мүмкіндік береді, сондай-ақ қоғамдағы өзара сенімділік, толеранттылық және кез келген әртүрлілікті қабылдау деңгейін арттырады, "болашақта сенімділік пен қауіпсіздік сезімін береді". [2]

Бұл тұрғыда мүгедек адамдардың әлеуметтік мәртебесін арттырудың және олардың еңбек нарығындағы сұраныс деңгейін арттырудың белгілі бір дәрежеде тиімді тетіктерінің бірі болып саналатын жоғары білім алуды дамытуда әртүрлі проблемалары бар адамдарға мүмкіндік беру ерекше маңызды болып табылады. Бұл фактіні іске асыру мүмкіндігі шектеулі студенттерді оқыту үшін тең жағдайлар мен кедергісіз қолжетімділік жасау бойынша жоғары және жоғары оқу орнынан кейінгі білім беру ұйымдарында елеулі өзгерістерге әкелді. Мұндай трансформацияға ҚР Білім және ғылымды дамытудың 2020-2025 жылдарға арналған бұрын қолданыста болған мемлекеттік бағдарламасының бағыттылығы ықпал етті, оған сәйкес инклюзивті білім беру үшін жағдай жасаған жоғары оқу орындарының үлесі 2025 жылға қарай 70% - ға жетеді (2020 жылы ол тек 15% - ға құрады). [3] бұл ретте жоғары білім берудегі мүгедектігі бар студенттерге қатысты басты міндет – жоғары оқу орындарындағы мамандардың кәсіби даярлығының деңгейі мен мазмұнын төмендетпей, "даму мүмкіндігі шектеулі азаматтарға білім алу, дамудың бұзылуын түзету және әлеуметтік бейімделу үшін арнайы жағдайлар жасауды" қамтамасыз ету болып қала береді [4].

Мүмкіндігі шектеулі студенттерді оқыту үшін Қазақстан Республикасының жоғары оқу орындарында арнайы жағдайлар жасау, олардың біршама ұлғаюына ықпал етеді. Мәселен, егер 2017 жылы Экономикалық ынтымақтастық және даму ұйымының деректері бойынша Қазақстанның 39 университетінде 338 мүгедек студент оқыса, оның ішінде 192 – классикалық университеттерде, 85– техникалық, 47 – педагогикалық, 14 – экономикалық жоғары оқу орындарында оқыған [5], 2021 жылы "78 қазақстандық университетте жоғары оқу орындарында ерекше білім беру қажеттіліктері бар студенттер контингенті 1588 адамды құрады. Ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалар үшін ҰБТ тапсыру кезінде қолайлы жағдайлар жасалады, бұл мүгедектігі бар 497 азаматқа білім беру гранттарын беру бойынша конкурстан сәтті өтуге мүмкіндік берді". [6] әрине, бұл фактіні оң тенденция ретінде бағалауға болады, дегенмен ол әлі де еуропалық деңгейден алыс, мұнда мүгедектігі бар студенттердің үлесі шамамен 5% жетеді (Moore & Kearsley, 2011) [7].

Жоғары оқу орындарында мүмкіндігі шектеулі және мүгедектігі бар білім алушылар санын одан әрі ұлғайту оларда барлық қажетті жағдайлар жасалған кезде ғана мүмкін болады, яғни кадрлық, психологиялық-педагогикалық, материалдық-техникалық және т. б. оқытушыларды арнайы даярлау қажеттілігін белгілі бір кәсіби талаптарды негіздейтін зерттеушілер

М.А. Дьячкова, А.А. Қабдырова және т. б., мүмкіндігі шектеулі және мүгедек адамдармен жұмыс істейтін оқытушылармен куәландырады [8,9].

Ресейлік және қазақстандық зерттеушілер (Е. А. Мартынова, Д.Ф. Романенкова, Е.Ярская-Смирнова, Д. с. Хамитова, А. Е. Ахметова және т. б.) [10,11] бұл авторлар мүмкіндігі шектеулі және мүгедек адамдар үшін жоғары білімнің қолжетімділігі жоғары оқу орындарында осы санаттағы студенттерді оқыту мен тәрбиелеу процесін нормативтік-құқықтық және заңнамалық қамтамасыз етуге байланысты екенін дәлелдеді, онда оқу-тәрбие процесін ұйымдастырудың негізгі мәселелері, қолдаудың әртүрлі нысандары, сабаққа қатысудың жеке кестесі, аралық және қорытынды бақылауды тапсыру шарттары және тағы басқалар болуы тиіс. Сондай-ақ жоғары оқу орындарында кедергісіз орта (пандустар, көтергіштер, лифттер, тактильді плиткалар, тұтқалар және т. б.) құру, арнайы жиһазбен, дыбысты күшейтетін және тифло жабдықтарымен материалдық-техникалық қамтамасыз ету және т. б. маңызды шарт болып табылады.

Мүмкіндігі шектеулі және мүгедек студенттерді оқыту процесінің арнайы жағдайларымен қамтамасыз ету, өз кезегінде, ресейлік зерттеушілер Е.А. Мартынова мен Д.Ф. Романенкованың пікірінше, университеттің өзі, облыс (аймақ) деңгейінде, мемлекеттік (ұлттық) және әлемдік (жаһандық) деңгейде сараланатын жоғары білімнің қолжетімділігін қамтамасыз етуге ықпал етеді. [12] қол жетімділік деңгейіне байланысты мүгедектігі бар Студенттер үшін мүмкін проблемалар да ерекшеленеді. Мәселен, бірінші деңгейде, яғни ЖОО-ның өзі деңгейінде қолжетімділік мүмкіндігі шектеулі және мүгедек студенттерді тартуға деген саясаты мен қызығушылығына, оның халықтың осал топтарына назар аудару дәрежесіне және әлеуметтік мәселелерді қамтамасыз ету деңгейіне байланысты айтарлықтай өзгеруі мүмкін. Бұл деңгейде мүдделі тұлғалардың қолжетімді (есту, тактильді, көрнекі және т. б.) нысанда ЖОО-да іске асырылатын дайындық бағыттары, мамандықтар мен мамандандырулар туралы, кейіннен жұмысқа орналасу және мансаптық өсу мүмкіндіктері туралы және т. б. ақпараттандырылуын қамтамасыз ету дәрежесі де маңызды болып табылады. мүмкіндігі шектеулі және мүгедек студенттердің ЖОО-да оқуы кезінде олардың әлеуметтік жеңілдіктері мен қолдауы туралы айтылады.

Қолжетімділіктің екінші деңгейінде – облыстық немесе өңірлік, мүмкіндігі шектеулі және мүгедек адамдар үшін өздері тұратын жерде, өздері таңдаған және қажет ететін кәсіп пен мамандықты оқып, алу мүмкіндігін қамтамасыз етудің маңызы зор [13]. Бұл деңгейде, мұндай мүмкіндік болмаған жағдайда, бірінші деңгейге қарағанда, көшуге, отбасынан және жақын адамдарынан бөлінуге, автономия мен Тәуелсіздіктің күрт өсуіне байланысты проблемалар туындайды.

Үшінші, мемлекеттік деңгейде қолжетімділік мүмкіндігі шектеулі және мүгедектігі бар әрбір адамның деңгейден деңгейге, мысалы, мектеп деңгейінен (мектептердің түрі мен түріне қарамастан) жоғары оқу орнының деңгейіне дәйекті және кедергісіз өту мүмкіндігін қамтамасыз етуді көздейді. Бұл деңгейде жалпы білім беретін және арнайы мектептер бағдарламаларының белгілі бір уақытша және мазмұнды айырмашылықтарына бейімделген оқулықтар мен оқу жоспарлары, оқу мазмұнын және т. б. стандарттау түрінде шешуді талап ететін белгілі бір проблемалар туындайды.

Төртінші, әлемдік деңгейде қолжетімділік мүмкіндігі шектеулі және мүгедек адамдарға әлемнің кез келген университетінде көшуге, оқуға және оқуға мүмкіндік беруді көздейді [14]. Бұл деңгейде ағылшын, неміс немесе басқа тілдерді еркін меңгеру талаптарына, әлемдік және қазақстандық жетекші жалпы білім беретін және одан да көп арнайы мектептер бағдарламаларының айтарлықтай алшақтығына, қазақстандық білім беру жүйесінің әлемдік білім беру жүйесіне жеткіліксіз интеграциялануына және т. б. байланысты елеулі проблемалар туындайды. Сондай-ақ, оқуға және тәуелсіз өмір сүруге және олар үшін жауап беруге байланысты талапкердің белгілі бір жеке қасиеттерінің болуы маңызды. Бұл деңгейде "жоғары білім туралы қорытынды құжаттарды әмбебаптандыру" маңызды болып табылады [15].

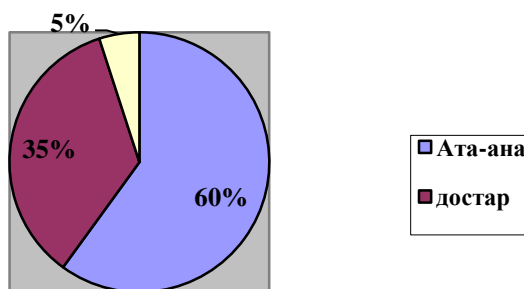
Зерттеуші Н.А. Коростелеваның пікірінше, жоғары білімге қолжетімділіктің төрт деңгейінің әрқайсысында аталған проблемалардың туындауы әртүрлі себептерге байланысты болуы мүмкін: жоғары және жоғары оқу орнынан кейінгі білім беру саласындағы мемлекеттік басқарудың жеткіліксіз үйлестірілген қызметі, жоғары оқу орындары басшылығының қызығушылығы мен қаржы қаражатының жеткіліксіздігі, негізінен мүмкіндігі шектеулі студенттердің ерекше білім беру қажеттіліктерін қамтамасыз етуге қамқоршылық, қайырымдылық және мүгедектік сипаты [16].

Соңғы жылдары жағдайды жақсарту және жоғарыда аталған проблемаларды азайту үрдісі байқалады, мүмкіндігі шектеулі және мүгедек адамдарды жоғары және жоғары оқу орнынан кейінгі білім беру процесіне біріктіру қажеттілігі туралы хабардар болу артып келеді. Алайда, осы уақытқа дейін осы санаттағы адамдар үшін жоғары білімнің қолжетімділігі жайлы, Оқыту үшін арнайы жағдайлар жасауға кешенді және тұтас көзқарастың болмауымен қиындайды. Мүмкіндігі шектеулі және мүгедек адамдардың жоғары кәсіптік білім алуға деген қызығушылығын жандандыру жоғары білімнің қолжетімділігін арттыру үшін жоғары оқу орындарында қажетті жағдайларды қамтамасыз ету жөніндегі мәселені тезірек және тиімді шешу мәселелерін өткір қойып отыр.

**Зерттеу материалдары және әдістері.** Мүмкіндігі шектеулі және мүгедек адамдар үшін жоғары білімнің қолжетімділігін анықтау және жоғары оқу орнына түсу кезінде кездескен қиындықтарды талдау мақсатында біз мүгедек студенттермен сауалнама жүргіздік. Арнайы ұйымдастырылған сауалнамаға Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университетінде және Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университетінде оқитын мүгедектігі расталған 22 студент қатысты. Әңгімелесу үшін бірінші, ЖОО деңгейіндегі кедергілерді анықтау үшін Алматы қаласында тұратын оқушылар ғана іріктелді. Мақаланы жазу кезінде әдістер қолданылды: теориялық талдау және жалпылау; сауалнама, бағалау, сипаттама талдаудың әртүрлі түрлері.

**Зерттеу нәтижелері және талқылануы.** Сауалнама жүргізу үшін сұхбат сұрақтарының нұсқаулығы ол бірқатар блоктардан тұрады.

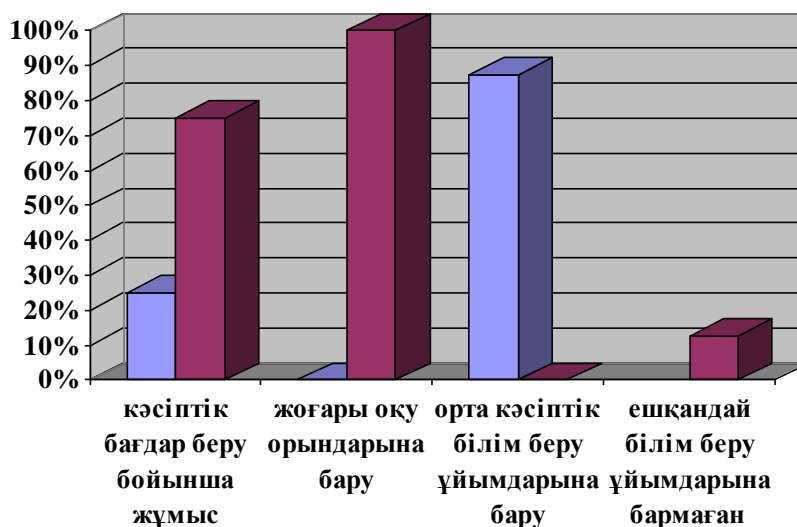
Бірінші блокта «мотивациялық» сұрақ қойылды: «Кім жоғары білім алуға кеңес берді?» Бұл сұраққа жауаптардың нәтижелері 1-суретте көрсетілген.



Сурет 1- Бірінші блок «мотивациялық» сұрақтың нәтижесі

Мектептерде мүмкіндігі шектеулі жоғары сынып оқушыларымен кәсіптік бағдар беру және жоғары оқу орнына түсу мүмкіндігі туралы әңгімелесу фактісін анықтау үшін сауалнама жүргізіліп, олардың ішінде қатысқандардың тек 25%-ы Мамандық таңдау тақырыбында әңгімелер жүргізілгені туралы жауап бергенін және сұралғандардың едәуір көп бөлігі (75%) осы мәселе бойынша теріс жауап бергенін көрсетті. «Сіз Ашық есік күндеріне немесе университет ұйымдастырған басқа іс-шараларға қатыстыңыз ба?» Респонденттердің 87,5% -

ы экскурсия түрінде орта кәсіптік білім беру ұйымдарына (колледждерге) барғанын және 12,5% - ы ешқандай білім беру ұйымдарына бармағанын айтты. Осы сұраққа жауап-тардың нәтижелері 2-суретте көрсетілген.



Сурет 2 - мүмкіндігі шектеулі жоғары сынып оқушыларымен кәсіптік бағдар беру және жоғары оқу орнына түсу мүмкіндігі туралы әңгімелесу

Сауалнаманың екінші блогында талапкерлердің ЖОО және мамандық туралы ақпараттылығын анықтауды көздейтін сұрақтар таңдалды. Сонымен, «Сіз бұл университет туралы қайдан білдіңіз?» Сауалнамаға қатысқандардың 98% - ы университеттің ресми сайттарынан қажетті ақпаратты өз бетінше іздегендерін айтты. Нақтылау сұрағына «Сіз сайттан қандай ақпарат іздедіңіз?» мысалы, респондент А. оны құжаттаманы тапсыру мерзімі мен тапсырылатын құжаттарға қойылатын талаптар туралы сұрақ қызықтырды деп жауап берді. Респондент Д. сол сұраққа ол университеттегі ортаның қол жетімділігі туралы ақпарат іздегенін айтты, бірақ ол мұндай ақпаратты сайттан таппағанын атап өтті. Сонымен қатар, кейбір сауалнамаға қатысқандар мүгедектігі бар адамдарға түсу кезінде ЖОО беретін жеңілдіктер немесе жеңілдіктер туралы ақпарат іздегендерін, алайда олар бұл ақпаратты таба алмағанын атап өтті. Сауалнамаға қатысқандардың 2% - ы университет туралы сол жерде оқыған таныстарынан білгендерін және олар қосымша ақпарат іздемегендерін, бірақ бірден құжаттарды тапсыруға барғанын айтты.

Қабылдау кезінде мүмкін болатын кедергілер туралы тақырыптағы үшінші блокта респонденттерге университеттің қабылдау комиссиясына құжаттарды тапсыру кезінде қиындықтардың болуы туралы сұрақ қойылды. Осы сұраққа жауаптарды талдау кезінде сұралғандардың 91% - ы үшін қабылдау кезінде көптеген құжаттарды жинау және тапсыру қажеттілігі кезінде қиындықтар тудырғаны анықталды: куәландырылған құжаттар мен олардың көшірмелері, сондай-ақ өте көп жүгіру және үлкен кезектерге тұру біршама кедергілер тудыратынын көреміз. Сұраққа жауап бере отырып: «Сізге қабылдау комиссиясының техникалық хатшысы тарапынан арнайы көмек көрсетілді ме?», Сауалнамаға қатысқандардың 89% - ы ерекше көмек сезінбегендерін айтты, ал қалған 11% - ы техникалық хатшының қайырымдылығын көрсетті, ол өте мейірімді және кейбір құжаттарды толтыруға көмектесті деді. Сұраққа жауап беру кезінде: «Техникалық хатшы сізге ЖОО-да мүгедектердің кәсіптік білім алуы үшін арнайы жағдайлар жасалатыны жайлы, ықтимал жеңілдіктер туралы ақпарат берді ме және т. б.?», Сауалнамаға қатысқандардың 89% - ы мұндай ақпаратты алмағанын, ал 11% - ы өздері сұрамағанын айтты.

Сауалнама барысында респонденттерде мүгедектігі бар адамдарға құжаттарды тапсыру, тестілеу, арнайы және шығармашылық емтихандар және т. б. кезінде ЖОО тарапынан ұсынылатын ілесіп жүрушінің (көмекшінің) көмегіне құқықты кепілдік қамтамасыз ету берілгені анықталды. оларды ата-аналары мен жақын адамдары ертіп жүрді.

Осылайша, мүгедектігі бар студенттердің сауалнамасының нәтижелері ЖОО-ға түсу процесіне кедергі келтіретін немесе қиындататын елеулі қиындықтар мен кедергілердің бар екендігін көрсетеді, бұл олардың жоғары білім алуға дайындық кезінде көмек көрсету және ЖОО-ға түсу кезінде көмек көрсету деңгейі айтарлықтай төмен немесе мүлдем көрсетілмейтіндігімен күрделене түседі. Жоғарыда айтылғандардан атап өтуге болады, арнайы мектептерде жүргізілетін кәсіптік бағдар беру жұмысы білім алушыларды жоғары білімге қарағанда орта арнаулы білім алуға даярлауға көбірек бағдарланған. Бұл белгілі бір дәрежеде мүгедек адамдарға Қазақстан Республикасының кез келген азаматымен қатар жоғары, яғни жоғары білім алу мүмкіндігін шектейді. Мүмкіндігі шектеулі және мүгедектігі бар талапкерлерге жоғары оқу орындарының ресми сайттарында оларға қолжетімді нысанда ЖОО, мамандықтар және осы ЖОО-да мүгедектігі бар адамдар үшін құрылған жағдайлар туралы ақпарат толық көлемде қамтамасыз етілмеген.

Мүгедектігі бар және мүмкіндігі шектеулі талапкерлерді және олардың ата-аналарын жоғары білім алу мүмкіндіктері туралы хабардар етуді жақсарту және ЖОО-ға түсу кезінде олардың жеңілдіктер мен арнайы шарттарға құқықтары туралы түсіндіру мақсатында, біздің ойымызша, әртүрлі бұзушылықтары бар (атап айтқанда, көру қабілеті) адамдар үшін қолжетімді нысанда білім беру ұйымдарының ресми сайттарында толық ақпаратты орналас-тыру қажет. Бұл ретте ақпараттың дұрыстығы мен қазіргі заманға сай болуын қадағалау керек, ол толық болуы және мүгедектер мен мүмкіндігі шектеулі адамдар үшін білімнің қолжетімділігінің барлық аспектілеріне (сәулеттік қолжетімділік; ЖОО-да жасалған арнайы білім беру жағдайлары; мүгедектермен және мүмкіндігі шектеулі адамдармен жұмыс істеуге дайындалған ЖОО қызметкерлерінің болуы және т.б.) қатысты болуы тиіс. Бұл ақпаратта жеңілдетілген білім беру мүмкіндіктері, Стипендиялар, жатақханадағы жабдықтар мен арнайы орындар туралы ақпарат және т. б. болуы керек. Сондай-ақ, жоғары білім беру ұйымдарына түсу кезінде осы санаттағы адамдар үшін құжаттарды тапсыру рәсімін жеңілдету қажет.

Білім беру ұйымдарында кемтар адамдарға неғұрлым құзыретті және тиісінше қызмет көрсету мақсатында, сондай-ақ оларға кепілдік берілген құқықтардың барлық көлемін қамтамасыз ету бойынша қабылдау комиссияларының қызметкерлеріне кәсіби нұсқама жүргізу қажет (оларға құжаттарды толтыру үшін неғұрлым ұзақ уақыт беру, ілесіп жүрушіні қажетінше ұсыну, қабылдау комиссиясында құжаттарды қабылдау кезінде неғұрлым қолайлы жағдайлар жасау және т. б.).

**Қорытынды.** Талапкерлер мен олардың ата-аналарының инклюзивті білім туралы хабардар болуын арттыру жөніндегі іс-шараларды іске асырумен байланысты, мүгедек адамдардың жоғары білім алу мүмкіндігі туралы елдің мемлекеттік білім беру саясатының басымдықтарының бірі ретінде белсенді ұсынумен байланысты ЖОО-ға түсетін мүгедектер санының өсуінің байқалған тұрақты үрдісі ЖОО-ға мүгедектерді қабылдау мәселелерін ойластырылған және нақты нормативтік реттеу проблемасын өзектендірді. Демек, мүмкіндігі шектеулі және мүгедек студенттерді арнайы жағдайлармен, тең құқықтармен қамтамасыз ету және жоғары білім алуға тең мүмкіндіктер жасау қажеттілігі туралы айтуға болады.

Қабылдау комиссиясының жағдайында мүмкіндігі шектеулі және мүгедек адамдарға ЖОО-ға түсу, дайындық бағытын таңдау, болашақ кәсіптік траекторияны анықтау мәселелері бойынша консультациялық көмек көрсету мақсатында барлық жоғары білім беру ұйымдарына:

–жарлық қабылдау комиссиясының мүгедек талапкерлермен және олардың қамқоршы-ларымен өзара іс-қимылға жауапты арнайы қызметкерін бөлсін. Сонымен қатар, ұсынылған

қызметкер туралы ақпарат, оның байланыс деректері институттың ресми веб-сайтында мүгедектігі бар адамдар үшін қолжетімді форматта орналастырылсын;

– алдағы мамандықты таңдау мәселесі бойынша мүгедектігі бар талапкерлерге консультациялық қолдау көрсететін, одан әрі жұмысқа орналасу ықтималдығын түсіндіретін кәсіби бағдарламашы қабылдау комиссиясының құрамына енгізілсін,

– білім беру бағдарламасын зерттеу ерекшеліктерін ашу және т. б.;

– мүгедек талапкерлер мен олардың қамқоршыларына еріп жүретін ЖОО студенттері арасынан еріктілерді белсенді тарту. Тиісінше, осы еріктілерді мүмкіндігі шектеулі адамдармен жұмыс істеуге алдын-ала арнайы даярлау қажет;

– университетте мүмкіндігі шектеулі тұлғалармен жұмыс бойынша "жедел желі" жұмысын ұйымдастыру, бұл ретте "жедел желі" жұмысы туралы ақпаратты ЖОО-ның ресми веб-сайтында орналастыру;

– институт веб-сайтының 1-бетінде мүмкіндігі шектеулі жандар үшін ортаның қолжетімділігін сипаттауға, түсу тестілерін немесе емтихандарын өткізу ерекшеліктерін және мүгедек талапкерлер мен олардың қамқоршыларын хабардар ету үшін қажетті басқа да ақпаратты сипаттауға байланысты ақпараты бар қойындыларды орналастыру.

Аталған іс-шараларды іске асыру, біздің ойымызша, БҰҰ Мүгедектердің құқықтары туралы Конвенциясының 24-бабын іске асыруға ықпал ете отырып, мүмкіндіктері шектеулі және мүгедектігі бар талапкерлердің едәуір көп санын тартуға мүмкіндік береді.

#### *Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:*

1. Қазақстанның әлемдегі ең дамыған 30 мемлекеттің қатарына кіруі жөніндегі тұжырымдама. Қазақстан Республикасы Президентінің 17.01.2014 ж. Жарлығы

2. Мовкебаева З.А. Организация образовательного процесса в университете для лиц особыми образовательными потребностями ([articlekz.com](http://articlekz.com))

3. Государственная Программа развития образования РК на 2020–2025 гг. – Постановление Правительства Республики Казахстан от 27 декабря 2019 года № 988.

4. Закон РК «Об образовании» от 07.2007.

5. Organisation for Economic Cooperation and Development. Higher education in Kazakhstan. Reviews of National Policies for Education, OECD Publishing.- Paris .- 2017.

6. [https://www.aesa.kz/about\\_the\\_university/news/1375/](https://www.aesa.kz/about_the_university/news/1375/)

7. Moore M.G., & Kearsley G. Distance education: A systems view of online learning. Cengage Learning.- 2011].

8. Дьячкова М.А. Профессиональные требования к педагогу, работающему с детьми с ограниченными возможностями здоровья // Культура инклюзии: проблемы, условия, факторы реализации: Материалы Всероссийской научно-практической конференции, Екатеринбург, 25–26.01.2016 г. / Отв. ред. Н. Г. Куприна. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т; Екатеринбургская академия современного искусства; МАУК ДО ЕДШИ № 4 «АртСозвездие», 2016. - 220 с.

9. Кабдырова А.А. Готовность преподавателей вузов к обучению студентов с инвалидностью. / Диссертация на соискание научной степени доктора философии (PhD). - Алматы, 31 мая 2021 - 196 с.

10. Хамитова Д.С. Педагогические условия организации дистанционного обучения студентов с инвалидностью в вузе. / Диссертация на соискание научной степени доктора философии (PhD). - Алматы, 31 мая 2021 - 187 с.

11. Мовкебаева З.А., Ахметова А.Е. Создание условий для обучения студентов с инвалидностью в казахстанских вузах // Вестник КазНПУ имени Абая. Сер. Педагогические науки. -№4 (72). - 2021. - С. 60-69.

12. Мартынова Е.А., Романенкова Д.Ф. Требования к специальным условиям обеспечения инклюзивного образования инвалидов в организациях профессионального образования / Е.А. Мартынова, Д.Ф. Романенко //Историческая и социально-образовательная мысль, 2013 – №4(20). – С. 98-102.

13. Мартынова Е.А. Социальные и педагогические основы построения и функционирования системы доступности высшего образования для лиц с ограниченными физическими возможностями // Челябин. гос.ун-т. Челябинск, 2002. – 383 с.

14. Мартынова Е.А., Коростелева Н.А. Социально-педагогические подходы к инклюзивному обучению инвалидов в вузе // *Инновационные процессы в системе непрерывного образования: теория и практика: Материалы Всеросс. заочной науч.-практ. конференции (г. Челябинск, 30 апреля 2013).* – ЧелГУ, 2013. – С. 61-64.

15. Коренева В.О., Чернышева Н.С., Акимова О.И. Доступность высшего образования для лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов в рамках инклюзии // *Научно-методический электронный журнал «Концепт».* – 2016. – Т. 50. – С. 45–51. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/76654.htm>.

16. Коростелева Н.А., Мартынова Е.А. Актуальность внедрения технологии интегрированного (инклюзивного) обучения в высшие учебные заведения Республики Казахстан // *Педагогическое мастерство. Материалы 2 Межд. Науч. Конф.* – Москва, 2012. –С. 207–210.

#### References:

1. Қазақстанның әлемдегі ең дамыған 30 мемлекеттің қатарына кіруі жөніндегі тәжіриме. Қазақстан Республикасы Президентінің 17.01.2014 ж. Жарлығы

2. Movkebaeva Z.A. Organizaciya obrazovatel'nogo processa v universitete dlya lic osobimi obrazovatel'nimi potrebnostryami \_articlekz.com

3. Gosudarstvennaya Programma razvitiya obrazovaniya RK na 2020–2025 gg. – Postanovlenie Pravitel'stva Respubliki Kazahstan ot 27 dekabrya 2019 goda № 988.

4. Zakon RK «Ob obrazovanii» ot 07.2007.

5. Organisation for Economic Cooperation and Development. Higher education in Kazakhstan. Reviews of National Policies for Education, OECD Publishing.- Paris .- 2017.

6. [https://www.aesa.kz/about\\_the\\_university/news/1375/](https://www.aesa.kz/about_the_university/news/1375/)

7. Moore M.G., & Kearsley G. Distance education: A systems view of online learning. Cengage Learning.- 2011].

8. Dyachkova M.A. Professionalnie trebovaniya k pedagogu\_ rabotayuschemu s detmi s ogranichennimi vozmojnostyami zdorovya // *Kultura inklyuzii\_ problemi\_ usloviya\_ faktori realizacii\_ Materiali Vserossiiskoi nauchno\_ prakticheskoi konferencii\_ Ekaterinburg\_ 25–26.01.2016 g. / Otv. red. N. G. Kuprina. Ekaterinburgskaya akademiya sovremennogo iskusstva 2016. - 220 s.*

9. Kabdirova A.A. Gotovnost prepodavatelei vuzov k obucheniyu studentov s invalidnostyu. / *Dissertaciya na soiskanie nauchnoi stepeni doktora filosofii \_PhD., \_ Almati\_ 31 maya 2021 \_196 s.*

10. Hamitova D.S. Pedagogicheskie usloviya organizacii distancionnogo obucheniya studentov s invalidnostyu v vuzе. / *Dissertaciya na soiskanie nauchnoi stepeni doktora filosofii \_PhD., \_ Almati\_ 31 maya 2021 \_187s.*

11. Movkebaeva Z.A., Ahmetova A.E. Sozdanie uslovii dlya obucheniya studentov s invalidnostyu v kazahstanskix vuzax // *Vestnik KazNPU imeni Abaya. Ser. Pedagogicheskie nauki. №4 72., \_ 2021. S. 60\_69.*

12. Martinova E.A., Romanenkova D.F. Trebovaniya k specialnim usloviyam obespecheniya inklyuzivnogo obrazovaniya invalidov v organizacijah professionalnogo obrazovaniya / E.A. Martinova\_ D.F. Romanenko // *Istoricheskaya i socialno\_ obrazovatel'naya misl\_ 2013 – №4\_20., – С. 98\_102.*

13. Martinova E.A. Socialnie i pedagogicheskie osnovi postroeniya i funkcionirovaniya sistemi dostupnosti visshogo obrazovaniya dlya lic s ogranichennimi fizicheskimi vozmojnostyami // *Chelyab. gos.un\_t. Chelyabinsk\_ 2002. – 383 s.*

14. Martinova E.A., Korosteleva N.A. Socialno\_ pedagogicheskie podhodi k inklyuzivnomu obucheniyu invalidov v vuzе // *Innovacionnie processi v sisteme neprerivnogo obrazovaniya\_ teoriya i praktika\_ Materiali Vseross. zaochnoi nauch. \_prakt. konferencii \_g.Chelyabinsk\_ 30 aprelya 2013., – ChelGU\_ 2013. –S. 61\_64.*

15. Koreneva V.O., Chernisheva N.S., Akimova O.I. Dostupnost visshogo obrazovaniya dlya lic s ogranichennimi vozmojnostyami zdorovya i invalidov v ramkah inklyuzii // *Nauchno\_ metodicheskii elektronnij jurnal «Koncept».* – 2016. – Т. 50. – С. 45–51. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/76654.htm>.

16. Korosteleva N.A., Martinova E.A. Aktualnost vnedreniya tehnologii integrirovannogo \_inklyuzivnogo, obucheniya v visshie uchebnie zavedeniya Respubliki Kazahstan // *Pedagogicheskoe masterstvo. Materiali 2 Mejd. Nauch. Konf. – Moskva\_ 2012. –S. 207–210.*



IRSTI 14.15.25  
UDC 371.14

<https://doi.org/10.51889/2959-5762.2023.79.3.022>

Zhummykbayeva A.,<sup>1\*</sup>, Ablayeva M.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Centre for pedagogical measurements of Autonomous educational organization  
"Nazarbayev Intellectual schools",  
Astana, Kazakhstan

## TEACHER ATTESTATION: IDENTIFYING THE FACTORS INFLUENCING TEACHER REFLECTIVE SKILLS

### Abstract

This research article examines reflective reports as part of the teacher appraisal model in a network of secondary schools in Kazakhstan. Using a mixed-methods approach, the study explores the factors that influence teachers' reflective practices in this context. Surveying schoolteachers (n=469) and analyzing appraisal-related documents reveal that teachers generally perceive reflective reports as valuable for enhancing their pedagogical practices. However, several factors, including a heavy workload, high requirements for reflective report writing, time constraints, lack of experience in written reflection, and inadequate understanding of the reflective report criteria, hindered their ability to evaluate their teaching practices critically. The study concludes by highlighting the need for policymakers to address these challenges to facilitate the effective use of reflective reports in teacher appraisal models. This research contributes to the limited literature on in-service teachers' reflective report writing as a part of teacher evaluation in the Kazakhstani context and elsewhere. It offers insights that could inform the more effective use of teacher reflections as one of the components of teacher appraisal.

**Keywords:** teacher evaluation, teacher attestation, reflective practice, teacher research, reflective report.

А.К. Жумыкбаева<sup>1\*</sup>, М.К. Аблаева<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Назарбаев Зияткерлік мектептері  
ДББҰ филиалы Педагогикалық өлшеулер орталығы,  
Астана қаласы, Қазақстан

## МҰҒАЛІМДЕРДІ АТТЕСТАЦИЯЛАУ: МҰҒАЛІМНІҢ РЕФЛЕКСИЯЛЫҚ ДАҒДЫЛАРЫНЫҢ ДАМУЫНА ӘСЕР ЕТЕТІН ФАКТОРЛАРДЫ АНЫҚТАУ

### Аңдатпа

Бұл мақалада Қазақстанның жалпы білім беретін мектептер желісіндегі мұғалімдерді бағалау моделінің бір бөлігі болып саналатын рефлексиялық есеп зерделенеді. Зерттеуде аралас әдістерді қолдану арқылы осы контексте мұғалімдердің рефлексиялық тәжірибесіне әсер ететін факторлар қарастырылады. Мектеп мұғалімдерінен алынған сауалнама (n=469) және бағалауға қатысты құжаттар талдауы мұғалімдердің рефлексиялық есептерді педагогикалық тәжірибелерін жетілдіру үшін құнды деп қабылдайтынын көрсетеді. Дегенмен, бірнеше факторлар, соның ішінде көлемді жұмыс жүктемесі, рефлексиялық есеп жазуға қойылатын талаптардың жоғары болуы, уақыт жетіспеушілігі, жазбаша рефлексия жүргізу тәжірибенің болмауы және критерийлер туралы түсінігінің жеткіліксіз болуы олардың оқыту тәжірибесін сыни тұрғыдан бағалауға кедергі келтіреді. Зерттеуде рефлексиялық есептерді мұғалімдерді бағалау шеңберінде тиімді пайдалануы үшін саяси деңгейде аталған міндеттерді шешу қажеттілігі көрсетіледі. Зерттеу аясында Қазақстанда және басқа елдерде жеткілікті түрде зерделенбеген – мұғалім-

дердің тәжірибесін бағалауда рефлексиялық есептерді қолдану мәселе қарастырылады. Мұғалімнің рефлексиясын бағалау компоненттерінің бірі ретінде тиімді қолдану үшін ұсыныстар беріледі.

**Түйін сөздер:** мұғалімдерді бағалау, мұғалімдерді аттестаттау, рефлексиялық тәжірибе, мұғалімдер зерттеуі, рефлексиялық есеп.

*Жұмыкбаева А.К.,<sup>1\*</sup> Аблаева М.К.<sup>1</sup>*  
*<sup>1</sup>АОО Назарбаев Интеллектуальные школы,  
филиал Центр педагогических измерений,  
г. Астана, Казахстан*

## **АТТЕСТАЦИЯ УЧИТЕЛЕЙ: ВЫЯВЛЕНИЕ ФАКТОРОВ, ВЛИЯЮЩИХ НА РАЗВИТИЕ РЕФЛЕКСИВНЫХ НАВЫКОВ УЧИТЕЛЯ**

### *Аннотация*

В статье рассматривается рефлексивный отчет как часть модели оценивания практики учителя в общеобразовательных школах Казахстана. На основе смешанных методов исследуются факторы, влияющие на рефлексивную практику учителей. Опрос учителей (469 человек) и анализ документов, связанных с аттестацией, позволили определить, что учителя считают рефлексивные отчеты полезными для развития своей педагогической практики. В то же время несколько факторов, в том числе большая рабочая нагрузка, высокие требования к написанию рефлексивного отчета, нехватка времени, отсутствие опыта письменной рефлексии и недостаточное понимание критериев оценивания рефлексивного отчета препятствовали критическому осмыслению учителями своей практики. В исследовании определяется необходимость решать эти проблемы на уровне политики, чтобы способствовать эффективному использованию рефлексивных отчетов в рамках оценивания учителей. Исследование рассматривает недостаточно изученный вопрос использования рефлексивных отчетов для оценивания учителей в Казахстане и других странах. Предложены рекомендации для более эффективного использования рефлексии учителя как одного из компонентов оценивания.

**Ключевые слова:** оценивание учителей, аттестация учителей, рефлексивная практика, исследование учителей, рефлексивный отчет

**Main provisions.** The teachers' written reflection on their own experience is a valuable tool for their professional development. The fact that teachers systematically study their experience and critically analyze it, discuss lessons with colleagues, and keep a written reflection contributes to the development of their reflective skills.

The fact that teachers, in their written reflections, do not pay attention to the changes that have occurred in their thought processes and practices, and think to respond «correctly» as expected from them, limits the purpose of reflection to promote professional growth as part of the teacher attestation.

The mandatory nature of writing a reflection report within the framework of teacher attestation and aimed at a high «rate» assessment is an obstacle to the perception of written reflection by teachers as a tool for professional development.

Mandatory reflective writing risks limiting the teacher's flexibility and leading to stress and emotional distress. School leadership and specialists coordinating professional support should review the approaches to providing support to teachers and consider the most effective aspects.

**Introduction.** The primary objective of teacher evaluation is to enhance the efficacy of teaching practices [1]. To this end, different nations employ varying approaches, including the adoption of reflective reports as an evaluative tool for teachers. Reflection has been acknowledged as a potent tool for teachers to critically examine their pedagogical strategies and, consequently, enhance student learning [2]. Research suggests that reflection positively influences teacher practice [3]. However,

researchers also acknowledge that critical evaluation of teaching practices may not always be feasible for teachers, primarily due to factors such as time constraints, lack of support [4], fear of criticism [5], and inadequate understanding [4]. Against this backdrop, the current article highlights concerns surrounding the use of reflective reports as an element of teacher evaluation in Kazakhstan's network of secondary schools.

Teacher evaluation (attestation) is a procedure carried out every five years according to a set of criteria to identify the level of a teacher's professional qualification [6]. Since there is a range of different school types in Kazakhstan (including but not limited to rural, urban, lyceums, gymnasiums, mainstream state schools, specialized schools, schools for gifted, private, elite, and international schools), schools employ different teacher evaluation instruments to promote the professional development through teacher attestation. The current article is associated with attestation within the network of schools implementing reflective report writing as a part of teacher attestation. There are six levels of teacher pedagogical mastery within the network schools: teacher-intern, teacher, teacher-moderator, teacher-expert, teacher-researcher, and teacher-master [6; 7]. Since 2017 an updated model of evaluation of teachers as part of attestation has been implemented within the network of schools, which includes three stages: school evaluation, independent evaluation, and decision on attestation (teacher's interview with the attestation committee). The evaluation system aims to develop the teacher's research culture and reflective practice [7].

Teachers' reflective reports are evaluated externally by trained experts. The main criteria for evaluation are reflection (analysis, evaluation, planning the development of practice) on the planning, teaching, assessment of students' learning achievements, and assessment of the quality of the lesson. The underlying purpose of assessing teachers' reflective reports is that reflective reports are linked to teachers' research practices. Teachers think, reflect, and change their practices by studying their lessons. The primary act of any schoolteacher is his or her classroom teaching. When writing their reflective reports, teachers do it based on their lessons, depending on the pedagogical mastery they apply in the attestation period. It is worth mentioning that teachers are committed to writing a reflective report as a mandatory component of teacher attestation. Although teachers have experience in reflective writing through various professional development courses, teachers struggle to write reflective reports based on classroom practices [4]. At the same time, teachers show positive dynamics in other components of teacher evaluation, such as students' achievements, evidence of professional development, and other artifacts. Therefore, this study explores teachers' understanding and experiences of reflective writing as a part of teacher attestation and identifies challenges in teachers' reflective report writing.

The following research questions guided this study: What are teachers' perceptions about writing reflective reports? Why do teachers struggle to write reflective reports? What factors influence the writing of reflective reports by teachers as part of the teacher evaluation process?

Since teachers' work are multidimensional, teacher evaluation cannot be separated from other aspects of teaching and learning [8]. A review of the international literature shows that collaboration, systemic professional support, and reflection must be at the level of educational policy if there is to improve teacher practice through evaluation. However, in many school systems, reflection, especially structured written reflection or a reflective report, is not required for teacher evaluation. Scholars have argued that self-assessment and reflection as assessment tools can improve teacher practice. Of course, however, teachers cannot consistently demonstrate and prove what they have learned and evaluate their practice in reflective writing. Researchers argue that evaluators/teachers/mentors' understanding of reflective writing affects how they engage and evaluate students in reflective writing [9]. Chan et al. [9] examined teachers' opinions about evaluating reflective writing by interviewing six university teachers in Hong Kong who evaluated the written reflective writing of 135 students. The grading was done on a scale of 1 to 5 (1 = poor, 5 = excellent). Overall, this study showed that teachers place different values on reflective writing. This suggests that different understandings of reflective writing may be one of the factors inhibiting the writing of quality reflective writing.

A study by Tummons [10], through interviews and document analysis, revealed that the course trainees resisted writing reflective practice. This does not mean that students reject the broader process of reflective practice or its position within the teaching profession; instead, they refuse to practice reflective writing, perhaps because it is an unfamiliar genre for them [10, p-480]. A study conducted by Pak [4] at one of the gifted schools in Kazakhstan found that teachers face challenges when writing reflective reports. This is often due to certain aspects of report writing being unfamiliar to them, and they may require support from experienced colleagues. Furthermore, the study also identified other obstacles, such as high workloads at school, which can make reflective writing more challenging for teachers.

If the goal of teacher professional development is sustainable change, it must engage teachers in analysis, critical appraisal, reflection, and improvement of their practices in the classroom. One well-known approach to studying a teacher's practice is Action Research [11]. Scholars who study Action Research often point to its usefulness in developing teachers' reflective skills [12]. As discussed earlier in the article, teachers write a reflective report based on one lesson they have taught, where they analyze and evaluate their practice.

Baumann and Duffy [12], reviewing 34 publications on "teacher research in the classroom," found that teacher research is based on a knowledge base that guides and informs classroom instruction. Most papers they reviewed included literature reviews demonstrating that teachers were familiar with existing research and theories [12, p-610]. In addition, this study demonstrates that one of the attributes of a teacher-researcher is reflective practice. Also, Baumann and Duffy [12] define the teacher-researcher as: "a reflective, purposeful, action-oriented researcher who explores personal issues in the classroom in practical ways" [12, p-614].

Kazakhstan's government has invested immensely in its education sector for the last two decades. However, little is known about how the implemented novelties are influencing teacher and student learning. Moreover, studies elsewhere explored the reflective practices of student teachers (for example, Tummons) in higher education institutions, and there is a scarcity of research related to reflective practices of practicing teachers at secondary schools [13]. This paper, therefore, aims to fill the gaps in the existing research on teacher appraisal, teacher research and reflexivity, and professional development in Kazakhstani secondary schools and elsewhere.

While developing the questionnaire items, we considered the teachers' research practices, such as lesson study and action research. Consequently, we aimed to look at the relationship between the teachers' abilities to reflect and their research practices.

**Materials and Methods.** This article is part of a research project titled "*Study of the professional development of teachers in the framework of attestation*" (AP19679296). The data reported in this article were collected using a mixed method approach, including an online questionnaire and analysis of appraisal-related documents [14] to address the following research questions: What are teachers' perceptions about writing reflective reports? Why do teachers struggle to write reflective reports? What factors influence the writing of reflective reports by teachers as part of the teacher evaluation process? The study aimed to explore teachers' understanding and experiences of reflective writing as a part of teacher attestation and identifies challenges in reflective report writing. Documents included analytical reports for the last three years (2019, 2020, and 2021), Teacher Appraisal Regulations of network schools, and Regulations for independent assessment of the reflective report on the lesson. Document analysis was employed in order to complement the survey findings as well as to compare the major issues with teachers' voices.

An online survey questionnaire was administered to all teachers of network schools who underwent teacher attestation in 2021 and 2022. Four hundred sixty-nine (n=469) teachers filled out the survey. Of these, 122 teachers have more than ten years of teaching experience in the system of network schools. 70 teachers out of 469 are teachers of mathematics, 62 teachers of English, 49 of biology, 41 of Kazakh language and literature, 39 of Russian language and literature, and 38 of physics and other subjects.

The majority of respondents have the level of pedagogical mastery – teacher-moderator (n=231), while the least number of survey respondents are teacher-interns (n=24). The second dominating number of teachers is teacher-experts (n=113) and teachers (n=95). The majority of the teachers' work language is Kazakh (n=201); 174 teachers indicated that their medium of instruction is Russian, while 94 teachers use English. Seventy-nine (n=79) teachers responding to the survey had experience in teacher training or were professional development course trainers.

Hosted in Microsoft Forms, the online survey questionnaire contained twenty closed-ended and five open-ended questions to capture the research participants' perceptions about and challenges with reflective report writing and factors influencing the writing of reflective reports as a part of teacher appraisal.

The survey used “Yes” and “No” questions, questions with multiple answers, and Likert scales from 1 to 5, where 1 stand for ‘strongly agree,’ 2 for ‘agree,’ 3 for ‘neutral,’ 4 for ‘disagree’ and 5 for ‘strongly disagree.’ The survey questions covered a) demographic information about the teachers, b) their experiences with new teacher attestation and reflective report writing, challenges and factors, and c) the relationship with teacher attestation, reflective practice, and Action Research/Lesson study practices of teachers.

The survey questions were administered in Kazakh and Russian to ensure active participation.

**Results and Discussions.** The findings are presented into four main themes: teachers' perceptions about reflective writing, challenges associated with reflective writing, factors influencing teachers' reflective writing, and the link between teacher reflectivity and Action Research/Lesson Study.

#### *Teachers' Perceptions about Reflective Writing*

Results revealed that 62% of survey respondents (n=290) indicated they do not have difficulties with reflective report writing as a part of teacher appraisal, whereas 38% (n=179) responded that they do have difficulties. Respectively, 57% of teachers (n=267) responded “Yes” to the question, “In your opinion, is it necessary to write a reflective report as part of the attestation?” and 43% (n=202) of respondents chose “No.” A striking majority of respondents (n=220 and n=177) chose ‘agree’ and ‘strongly agree’ to the statement ‘The systematic study of my lessons positively contributes to the writing of a reflective report.’ Although most participants perceived reflective report writing as something positive for developing their teaching practices, some teachers argued its usefulness and relevance. Below are some insights from open-ended survey questions:

To develop practice, it is essential to reflect systematically on your teaching. However, the report is far from the best tool for this. Writing a reflective report has a low efficiency (productivity), as it takes much time.

Reflective report writing is an extra burden. It is unnecessary because writing the report does not improve teachers' experience. Instead, provide constructive feedback to lessons.

I have to write the reflective report because of teacher appraisal.

Without a reflective report and reflection in general, as required by the attestation, I have relatively good results for the semester/ year in various competitions, including project competitions and Olympiads, as well as the results of the Cambridge Assessment.

These open-ended responses indicate that some teachers merely perceive the teacher reflective activities as one of the aspects of the high-stake teacher evaluation process and execute the reflective report for the sake of appraisal. Researchers [15] ensure that teachers learn in a more comprehensive, meaningful, and formative scope of appraisal rather than mandating rigorous and high-stake ones. While some teachers criticize the mandatory reflective writing, others see the value in reflecting on their teaching practices in terms of progress and diagnosing areas for improvement:

Analyzing my pedagogical path, I understand how important it [reflection] is for me. Without reflection, it is impossible to progress.

Reflection allows teachers to evaluate their teaching practices, identify areas for improvement, and develop strategies to enhance their instructional skills.

The insights above reflect teachers' different perceptions of reflective report writing. It can be seen from the open-ended responses that reflective report writing based on one lesson can be both positive and negative for teachers due to differing teacher experiences, skills, subject matter, and students. Generally, these findings align with research elsewhere. For example, researchers Williams and Grudnoff [13] compared the perceptions of both beginner and experienced teachers about the reflection for practice and found out that both groups were skeptical about the reflection at the beginning but came to the realization that reflection can be used as a tool to analyze and change their practices. However, at the same time, these researchers suggested that regardless of teaching experience, teachers need support and guidance in developing reflection skills [13]. Another study by Shukri [16] investigating the relationship between teacher development and reflective teaching found that teacher reflection has a critical role in enhancing teacher development.

#### *Challenges Associated with Reflective Writing*

Although most teachers have no difficulties with reflective report writing, the number of those with challenges comprised 179 (38%), which is a serious indicator to pay attention to. Explaining their responses, 38% of those with reflective writing challenges highlighted various challenges. The most mentioned challenge was related to the reflective report's 'analysis and quality evaluation' part. The second most challenging aspect was the 'understanding of criteria of the reflective report.' These imply that it is vital to have the same understanding of the criteria when it comes to the high-stakes assessment process in teacher appraisal. The discrepancy in understanding of the assessment criteria by appraisers and appraisees may result in low motivation among teachers [17] as well as neglect of the primary purpose of the appraisal, which is teacher professional learning. The current study also found that teachers have difficulties with the format and structure of the reflective report and the lack of constructive feedback from trainers. Teachers pointed out that they had the following difficulties while preparing for the teacher appraisal and writing their reflective reports: the lack of experience in writing reflective reports, lack of time, difficulties while maintaining evidence in the report, low support from trainers, word count, and difficulties with understanding the instructions and criteria for reflective report writing. Teachers elaborated on all these challenges through open-ended questions. Below given are some excerpts:

In the section on assessment, although it is written expertly, the examiner gives a low score. It is better to have a full course on how to write reflectively. The report has difficulties in writing a general conclusion. Writing without repeating one's thoughts, it would be better to show examples of the best-written report.

Suppose  $1+1=2$ , and there is no other option. In that case, when writing the [reflective] report, teachers, trainers, and evaluators' vision sometimes diverges. What you want to write is considered incorrect, and too many other empty words must be written so that the number of words comes out. It is necessary to write briefly and clearly.

We conduct the research every year, but if the criteria and descriptors of the actual assessment are given according to the research, we will not be able to find the accuracy because each trainer has different requirements.

These sayings reflect that teachers have difficulties, and their challenges vary. The quantitative findings on teachers' challenges related to the 'Analysis, assessment of the quality of the lesson and forecasting the development of one's practice and the practice of colleagues in the professional community' part of the reflective report align with the document analysis findings, revealing that teachers have low scores on reflective reports. These findings align with other studies elsewhere. For example, a qualitative study in England by Tummons [10] revealed that student teachers had difficulties with reflective writing. If some students perceived the written reflections as permanent evidence of bad practice, others resisted writing because of the unfamiliarity of the experience. Therefore, making the reflective report writing more of a formative assessment was suggested, thus lessening its high stake, reaching teachers' more meaningful, critical, and honest writing, and building constructive conversation between the teachers and assessors [10].

### *Factors Influencing Teachers' Reflective Writing*

The present study analyzed teacher appraisal results, revealing a notable weakness in the 'analysis and quality evaluation' aspect of teacher performance. The conclusions drawn from this analysis were corroborated by survey responses obtained from the teachers. The survey questionnaire included a question that allowed the respondents to choose up to four difficulties they encountered when writing a reflective report. The majority of the teachers (n=212) reported that *a heavy workload* was a significant impediment to producing a high-quality reflective report. This finding confirmed the findings of a previous small-scale study in Kazakhstan by Pak (2020), who also found that teachers had difficulties providing high-quality reflection because of a heavy workload. This finding was followed by *the high standards* expected for the report, identified as a significant challenge by n=176 teachers. *Time constraints* (n=166) were the third most frequently reported difficulty, followed by a *lack of experience in reflective writing* (n=157). Scholars [13] emphasize that composing reflective pieces for professional and academic purposes is not an inherent skill and necessitates a specific teaching approach. Additionally, respondents indicated that the *lack of understanding of the reflective report criteria* (n=115) and the *lack of confidence in their ability to produce a satisfactory reflective report* (n=103) were equally significant obstacles. A recent study by Murphy and O'Mahony [18] on reflection writing as an assessment tool for undergraduate students found that students were uncertain about the content and length of reflections despite prior training. Elaborating on the findings, the researchers highlighted that students did not see the reflections as about themselves and how they had changed. Instead, they were worrying about providing the 'right answer' in their reflections [18, p-7]. These are related to the current study's findings in terms of how difficult it might be for teachers to produce a quality reflection when it comes to mandatory writing and assessment. Teachers worry about the 'right answer' instead of genuinely analyzing their practices in such a context.

### *The Link between Teacher Reflectivity and Action Research/Lesson Study*

Among respondents, 227 and 177 teachers chose 'agree' and 'strongly agree' to the survey question 'To what extent do you agree or disagree with the statement "Continuous study of my lessons, systematic use of Action Research/Lesson Study in my practice develops my reflective skills?'. Similar to this response rate, teachers chose 'strongly agree' (n=177) and 'agree' (n=220) to the statement 'The systematic study of my lessons positively contributes to the writing of a reflective report.' One participant elaborated on her or his response this way:

How I planned my lessons? Did I take into account students' needs? How did the lesson go? To what extent was the assessment practical? What was effective and what was not during the assessment of the quality? What outcome did I reach? What should I pay attention to in the future? These questions help me develop my reflective skills.

Despite the majority of respondents acknowledging their engagement in Action Research and Lesson Study, certain teachers criticized the requirement of submitting a reflective report as a component of teacher appraisal. Specifically, 91% (n=426) of survey participants confirmed their participation in Action Research/Lesson Study, while only 9% responded negatively. Among the 426 teachers who engage in Action Research/Lesson Study, 331 perform it multiple times annually, indicating a significant response rate. This finding suggests that a substantial number of teachers engage in systematic lesson analysis and possess knowledge of their strengths and areas for growth. Notably, this raises a pertinent question regarding teachers' challenges with reflective report writing, as elucidated in previous sections, with 38% (n=179) of respondents highlighting the difficulty they experience. Researchers contend that reflective practice represents a vital aspect of each stage of Action Research and Lesson Study [5]. Notably, a considerable proportion of teachers systematically engage in classroom-based research, such as Action Research/Lesson Study. Nevertheless, a substantial subset of teachers confronts challenges in reflective writing. This discovery can be linked to the outcomes of the previous section, wherein teachers identified factors that influence their reflective writing. Consequently, despite possessing reflective skills, teachers may experience difficulty in effectively organizing their thoughts as stipulated by the reflective report due to their demanding workload.

Furthermore, an alternative interpretation of this finding could be explained by the responses provided by teachers, wherein they indicated the reflective report's stringent requirements (n=176) and their lack of experience crafting a reflective report (n=157). An alternative explanation for this disparity could be elucidated by the fifth salient factor identified by teachers in their responses, namely, the inadequate comprehension of regulations governing reflective report writing (n=115). Therefore, one can deduce that while teachers may possess the ability to reflect and analyze their classroom practices effectively, not all may excel in the presentation or composition of reflective reports. Additionally, the high-stakes nature of appraisal renders the reflective writing process a weighty and exacting endeavor. Nonetheless, a more rigorous and comprehensive investigation of these factors is imperative to uncover various viewpoints on why composing reflective reports poses a challenge for teachers. Shukri's [16] study found that teachers "have to keep learning from previous experiences, attending workshops and doing empirical research studies in a classroom in order to keep updated to the new teaching approaches, try to find solutions and attain professionalism in teaching" [16,p-199].

**Conclusions.** This study shed light on teachers' perceptions and challenges regarding reflective report writing in Kazakhstani schools' teacher attestation system. Overall, the participants view reflective practice positively and as a valuable tool for enhancing their teaching practices. However, some teachers criticized the mandatory and appraisal-oriented nature of reflective report writing. This finding raises concerns about its potential implications for teachers' professional development, given that adults learn best when motivated and recognize their learning needs [19]. Moreover, mandatory reflection can restrict teacher flexibility and contribute to stress and burnout, particularly in the context of already demanding schedules. Addressing these issues requires effective leadership from school administrators and professional support from teacher-trainers and mentors. It is crucial to recognize that reflective practice is not a one-time learning goal but an ongoing process requiring pedagogical intervention [13]. The findings suggest that several factors impede teacher reflection. These factors include workload, time constraints, lack of experience in reflective writing, lack of understanding of the reflective report criteria, and lack of confidence in their ability to produce a satisfactory reflective report. These findings indicate the rather hectic and demanding nature of teacher reflective practices, which can lead to further resistance to writing reflections on the part of teachers.

One of our hypotheses was that if teachers are systematically engaged in classroom research, such as Action Research and Lesson Study, they do not have difficulties with reflective writing. However, the findings revealed that the majority of teachers (n=331) are involved in multiple and regular Action Research/Lesson Study, and still, a considerable number of teachers (n=179) have difficulties with reflective writing. Teachers need to engage in critical reflection on the results of their Action Research and Lesson Study. Simply conducting multiple research practices without a deep understanding of their implications is insufficient. It is vital to conduct separate research to determine whether teachers use classroom research to improve their practices or merely to meet school leadership or appraisal requirements. Nonetheless, we explain these findings with the identified factors that impede teachers' quality reflective writing discussed above. In addition, we can suggest that teachers' ongoing classroom research practices and regular reflective records that are not tied to teacher evaluation but are directed to identifying teacher strengths and areas for improvement might be one way to go [16]. Teachers might reconsider their Action Research and Lesson Study approaches to tackle classroom challenges [5]. Otherwise, teachers would continue struggling with reflective writing once every five years during their attestation period. The teachers should turn reflective practice into an everyday routine in order to be able to self-evaluate and write reflective reports. Surveying only teachers and employment of a mere survey were the current study's limitations. While the survey gave insights into teachers' perceptions and factors impeding teacher reflective writing, further in-depth individual and focus-group interviews with teachers, professional development course trainers, and school leadership would strengthen the data by unpacking schoolteachers' realities undertaken during their teacher evaluation practices. More importantly, a vast majority of teachers consented to participate in future interviews and left their contact details while answering the survey questions.



*This study is funded by the Science Committee of the Ministry of Higher Education and Science of the Republic of Kazakhstan under Grant № AP19679296.*

References:

1. Darling-Hammond, L., Amrein-Beardsley, A., Haertel, E.H., & Rothstein, J.. *Getting teacher evaluation right: A background paper for policy makers*. National Academy of Education, (2011)93(6), 8-15. <https://www.jstor.org/stable/41497541>
2. Dewey J. *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. In *John Dewey on education: Selected writings*, ed. R.Archambault, (1974).230–59. Chicago, IL: University of Chicago Press.
3. Park S., & Oliver J.S. *National Board Certification (NBC) as a catalyst for teachers' learning about teaching: The effects of the NBC process on candidate teachers' PCK development*. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, (2008).45(7), 812-834. <https://doi.org/10.1002/tea.20234>
4. Pak V. *Teacher Appraisal System in one Nazarbayev Intellectual School in Kazakhstan: Teachers' Perceptions and Experiences*(2020).. <http://nur.nu.edu.kz/handle/123456789/4914>
5. Dana N.F., & Yendol-Hoppey D. (2019). *The reflective educator's guide to classroom research: Learning to teach and teaching to learn through practitioner inquiry*. Corwin.
6. Ayubayeva N. *Teacher collaboration for professional learning: Case studies of three schools in Kazakhstan [Doctoral dissertation, University of Cambridge]*. (2018). <https://doi.org/10.17863/CAM.20729>
7. *Attestation Guidelines 2021*). Rules for attestation of pedagogical workers and persons equated to them in the branches of the AEO "Nazarbayev Intellectual Schools".
8. Zepeda, S. J. (2006). *High stakes supervision: We must do more*. *International Journal of Leadership in Education*, 9(1), 61-73. <https://doi.org/10.1080/13603120500448154>
9. Chan, C. K., Wong, H. Y., & Luo, J. (2020). *An exploratory study on assessing reflective writing from teachers' perspectives*. *Higher Education Research & Development*, 40(4), 706-720. <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1773769>
10. Tummons J. 'It sort of feels uncomfortable': *problematizing the assessment of reflective practice*, *Studies in Higher Education*, (2011). 36:4, 471-483 <http://dx.doi.org/10.1080/03075071003671794>
11. Hendricks C.C. *Improving schools through action research: A reflective practice approach*. Pearson. One Lake Street, Upper Saddle River, (2017). New Jersey 07458.
12. Baumann J.F., & Duffy A. M. *Teacher-researcher methodology: Themes, variations, and possibilities*. *The Reading Teacher*, (2001). 54(6), 608-615. <http://www.jstor.org/stable/20204961>
13. Williams R., & Grudnoff L. *Making sense of reflection: A comparison of beginning and experienced teachers' perceptions of reflection for practice*. *Reflective Practice*, (2011). 12(3), 281-291.
14. Creswell J.W. *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage Publications. (2013).
15. Danielson C. *Charlotte Danielson on rethinking teacher evaluation*. *Education Week*, 35(28), 20-24. (2016).
16. Shukri N. *Female teachers' perception of reflective teaching as a teacher development tool in the Saudi context*. *Advances in Language and Literary Studies*, (2014). 5(5), 192-201.
17. Firestone W.A. *Teacher evaluation policy and conflicting theories of motivation*. *Educational Researcher*, (2014).43(2), 100-107. <https://doi.org/10.3102/0013189X14521864>
18. Murphy C., & O'Mahony T. *Submitting the 'right' reflection*. *Reflective Practice*, 1-14. (2023).
19. Knowles M.S., Holton E., & Swanson, R. *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development (6th ed.)*. (2005). Elsevier.

**ОРТА ЖӘНЕ ОРТА БІЛІМНЕН KEЙІНГІ БІЛІМ БЕРУ:  
ОҚЫТУ МЕН ТӘРБИЕЛЕУДІҢ ӨЗЕКТІ МӘСЕЛЕЛЕРІ  
СРЕДНЕЕ И ПОСЛЕСРЕДНЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ:  
АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ**

**МРНТИ 14.25.19**

<https://doi.org/10.51889/2959-5762.2023.79.3.023>

*Колумбаева Ш.Ж.<sup>1\*</sup>, Жанбеков Х.Н.<sup>1</sup>, Сайдахметов Б.С.<sup>1</sup>, Косшыгулова А.С.<sup>1</sup>*

<sup>1</sup>*Казахский национальный педагогический университет имени Абая,  
Алматы, Казахстан*

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ КЛАССЫ КАК СРЕДСТВО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ  
ОРИЕНТАЦИИ И ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПОДГОТОВКИ  
ОБУЧАЮЩИХСЯ К ВЫБОРУ ПРОФЕССИИ «ПЕДАГОГ»**

*Аннотация*

В статье обосновывается актуальность представленной темы, обращается внимание на проблему формирования интереса к профессии «Педагог» и развития мотивации школьников старших классов к сознательному выбору педагогической профессии. Авторы делают акцент на актуальности в современный период ранней профессиональной ориентации обучающихся к выбору дальнейшего профессионального пути. Цель исследования – обоснование деятельности педагогических классов как средства профессиональной ориентации и педагогического сопровождения подготовки обучающихся к выбору профессии «Педагог». Для достижения данной цели использовались методы теоретического анализа и эмпирической обработки данных. Авторы раскрывают суть понятий «педагогические классы», «профессиональная ориентация» и др. Проведенный анализ позволил обосновать принципы и методологические подходы в организации деятельности педагогических классов. В статье даётся характеристика научно-методического обеспечения процесса педагогического сопровождения подготовки обучающихся к выбору профессии «Педагог».

**Ключевые слова:** профессиональная ориентация, допрофессиональная педагогическая подготовка, педагогический класс, профессиональное самоопределение

*Ш.Ж. Колумбаева<sup>1\*</sup>, Х.Н. Жанбеков<sup>1</sup>, Б.С. Сайдахметов<sup>1</sup>, А.С. Косшыгулова<sup>1</sup>*

<sup>1</sup>*Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті,  
Алматы қ., Қазақстан*

**ПЕДАГОГИКАЛЫҚ СЫНЫПТАР БІЛІМ АЛУШЫЛАРДЫҢ "ПЕДАГОГ"  
МАМАНДЫҒЫН ТАҢДАУҒА ДАЙЫНДЫҒЫН КӘСІБИ БАҒДАРЛАУ ЖӘНЕ  
ПЕДАГОГИКАЛЫҚ СҮЙЕМЕЛДЕУ ҚҰРАЛЫ РЕТІНДЕ**

*Аңдатпа*

Мақалада ұсынылған тақырыптың өзектілігі негізделеді, "Педагог" мамандығына қызығушылықты қалыптастыру және жоғары сынып оқушыларының педагогикалық мамандықты саналы түрде таңдауға деген ынтасын дамыту мәселесіне назар аударылады. Авторлар білім алушылардың болашақ кәсіби жолды таңдауға ерте кәсіби бағдарлануының қазіргі кезеңіндегі өзектілігіне баса назар аударады. Зерттеудің мақсаты-білім алушылардың "Педагог" мамандығын таңдауға дайындығын кәсіби бағдарлау және педагогикалық сүйемелдеу құралы ретінде педагогикалық сыныптардың қызметін негіздеу. Осы мақсатқа жету үшін

деректерді теориялық талдау және эмпирикалық өңдеу әдістері қолданылды. Авторлар "педагогикалық сыныптар", "кәсіптік бағдар" және т.б. ұғымдарының мәнін ашады. жүргізілген талдау педагогикалық сыныптардың қызметін ұйымдастырудағы принциптер мен әдіснамалық тәсілдерді негіздеуге мүмкіндік берді. Мақалада білім алушылардың "Педагог" мамандығын таңдауға дайындығын педагогикалық сүйемелдеу процесін ғылыми-әдістемелік қамтамасыз ету сипаттамасы берілген.

**Түйін сөздер:** кәсіби бағдар, кәсіби педагогикалық дайындық, педагогикалық сынып, кәсіби өзін-өзі анықтау

*Kolumbayeva Sh.<sup>1\*</sup>, Zhanbekov H.<sup>1</sup>, Saidakhmetov B.<sup>1</sup>, Kosshygulova A.<sup>1</sup>*

*<sup>1</sup> Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan*

## **PEDAGOGICAL CLASSES AS A MEANS OF PROFESSIONAL ORIENTATION AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF STUDENTS' PREPARATION FOR CHOOSING A PROFESSION "TEACHER"**

### *Abstract*

The article substantiates the relevance of the presented topic, draws attention to the problem of the formation of interest in the profession of "Teacher" and the development of motivation of high school students to consciously choose a teaching profession. The authors emphasize the relevance in the modern period of early professional orientation of students to the choice of further professional path. The purpose of the study is to substantiate the activities of pedagogical classes as a means of professional orientation and pedagogical support for the preparation of students to choose the profession of "Teacher". To achieve this goal, methods of theoretical analysis and empirical data processing were used. The authors reveal the essence of the concepts of "pedagogical classes", "professional orientation", etc. The analysis made it possible to substantiate the principles and methodological approaches in the organization of pedagogical classes. The article describes the scientific and methodological support of the process of pedagogical support for the preparation of students to choose the profession of "Teacher".

**Keywords:** professional orientation, pre-professional pedagogical training, pedagogical class, professional self-determination

**Основные положения.** Обучающиеся как можно раньше должны своевременно получить информацию о возможностях дальнейшего образования, в аспекте определения будущей профессии, и целенаправленно к нему готовиться, а педагоги, в свою очередь – обеспечить психолого-педагогическое сопровождение мотивированных на педагогические профессии школьников. Выбор профессии педагога должен быть обусловлен непосредственным желанием и предрасположенностью будущего абитуриента работать в сфере образования, в частности в школе учителем. Педагогический класс – это класс особого типа, где осуществляется дополнительное обучение в рамках пилотного проекта по учебной программе факультативного курса «Введение в педагогическую профессию», ориентирующего обучающихся на осознанное профессиональное самоопределение и устойчивую мотивацию и интерес к профессии «Педагог».

**Введение.** В новых социально-экономических условиях последних десятилетий наблюдалось снижение престижа педагогической профессии в среде подрастающего поколения. В нормативно-правовых документах РК в области образования, в том числе и педагогического, отмечается, что низкий статус профессии в предыдущие десятилетия, низкие требования к поступлению на педагогические специальности обусловили наличие в сфере значительной доли педагогов с изначально низким интересом к профессии и слабой мотивацией к профессиональному росту.

В связи с этим в нашей стране были предприняты различные меры на государственном уровне для поднятия значимости профессии «Педагог»: принят Закон «О статусе педагога» (декабрь, 2019), направленный на создание условий для учителей и всех лиц, занимающихся в системе образования; увеличилось количество государственных образовательных грантов на педагогические специальности; утвержден профессиональный стандарт «Педагог»; увеличена заработная плата учителей и т.д.

Однако в Казахстане потребность в квалифицированных педагогах стремительно увеличивается на фоне демографического роста, строительства новых школ, в том числе за счет увеличения доли частных школ. Всё это вновь актуализирует проблему подготовки профессиональных педагогических кадров, соответствующих современным вызовам. Одним из вызовов времени является создание инновационного пространства обучения, формирование новой модели школьного образования, которое способствует становлению нового поколения специалистов-профессионалов. А это возможно только в условиях инновационной образовательной деятельности соответствующего кадрового состава, замотивированного на личностно-профессиональное саморазвитие и развитие окружения [1]. Сегодня, в современном контексте динамичных изменений, развития высокотехнологичных способов осуществления профессиональной деятельности образованию требуется педагог, владеющей на достаточном уровне исследовательскими, профессиональными, цифровыми компетенциями, навыками инклюзивного и проектно-ориентированного образования, способный к непрерывному профессиональному развитию.

Следовательно, педагогическое образование является фундаментом системы образования в целом. Всё начинается с учителя. Детский сад, школа, лицей, колледж, вуз – именно здесь, под руководством педагога происходит становление и развитие личности человека, гражданина-патриота, специалиста. Ориентация на развитие ученика как личности, индивидуальности и активного субъекта деятельности может быть реализована лишь на основе построения соответствующей стратегии деятельности учителя, обретающей сегодня принципиально иной смысл – поддержку человека в духовном самостроительстве, формирование способности к жизненному самоопределению. Эта деятельность обретает характер диалога, сотрудничества, сотворчества взрослого и ребенка, в которых доминирует взаимовыгодный обмен личностными смыслами и опытом (И.С. Якиманская).

Новые требования к педагогическим кадрам прежде всего акцентируют внимание на способности и готовность будущего педагога к профессионально-личностному самоопределению в полипарадигмальном пространстве педагогической реальности. При этом многие авторы (С.Г. Вершловский, Э.Н. Гусинский, Ю.И. Турчанинова) справедливо констатируют наличие кризиса профессиональной компетентности, который испытывают многие учителя, уже работающие в школе, но не обладающие достаточным уровнем развития профессионально значимых личностных качеств, обеспечивающих, остро востребованную сегодня, гуманизацию их педагогической деятельности.

Психологами установлено, что актуальность ранней профессиональной ориентации на педагогические профессии связана, прежде всего, со снижением престижа педагогической профессии среди молодежи. Статистика показывает, большинство студентов педагогических колледжей и вузов не планируют связать свою будущую профессиональную деятельность с образовательными организациями. Этот факт определяется тем, что часть абитуриентов и студентов слабо представляют деятельность педагога и становятся случайными в данной сфере профессионального образования. Кроме того, учащиеся старших классов не часто называют педагогическую профессию в числе тех, которым они хотели бы посвятить свою жизнь, по их мнению, педагогическая профессия не может удовлетворить многие потребности современных старшеклассников, в особенности обеспеченного будущего. Однако это не является свидетельством неуважительного отношения к профессии учителя, скорее, она не привлекает школьников по причине ее трудности, не полного знания о ней.

Аплашова А.Ж., Аяпбергенова Г.С., Рамазан Р.Б. в своей статье [2] отмечают, что для осознанного выбора профессии необходимо проведение в образовательных организациях мероприятий, направленных на подготовку школьников к выбору профессии с учетом социально-экономической ситуации на рынке труда, а также особенностей личности каждого старшеклассника, и на оказание помощи молодежи в профессиональном самоопределении и трудоустройстве.

В целом, проблема профессиональной ориентации и формирования профессиональных интересов нашла отражение в психолого-педагогических исследованиях ученых как второй половины XX века, так и XXI. Вопросы мотивации выбора профессии изучали В.В. Ярошенко и Е.М. Павлютенков. Исследования в области допрофессиональной подготовки рассматриваются в трудах К.К.Платонова, А.Н. Бритвихина, Е.А. Климова, Н.Д. Левитова, Н.А. Рыбникова, в диссертационных работах С.А. Сидоренко, Г.И. Скворцова и др. Поиском путей активизации и формирования профессионального самоопределения личности, а также профессиональной ориентации занимались и занимаются многие ученые: Н.С. Глуханюк, С.С.Гриншпун, Е.И.Головаха, Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, А.К. Маркова, Л.С. Митина, Н.С. Пряжников, Н.С. Чистякова и др. В ряде работ последних лет можно выделить исследования профессионального самоопределения в сфере инновационных учебных заведений О.Г.Максимовой, И.В.Тимониной, И.Д.Чечель и др. Процесс формирования профессионального самоопределения в условиях профильного обучения исследуют Г.В. Девяткина, Н.А. Заруба, М.Э. Кожевникова А.А. Петрусевич,

Е.Л. Руднева, А.В. Позняк и др. Теорию и практику формирования профессионального самоопределения в условиях непрерывного образования рассматривают Н.Э. Касаткина, Е.В.Филатова и др. Сопровождение профессионального самоопределения обучающихся в системе школа -колледж изучает Н.Л. Морозова, А.А. Макареня. По мнению Л.И.Божович, И.С. Кона, Е.А. Климова и др. профессиональное самоопределение формируется в соответствии с возрастными особенностями развития личности.

Таким образом, мы уверены, что для подготовки хорошего учителя, его надо готовить уже на этапе выбора профессии, то есть на этапе профессионального самоопределения в период обучения в общеобразовательной школе. Следовательно, необходимо актуализировать научно-практические исследования в аспекте поиска эффективных путей и условий профессиональной ориентации и профессионального самоопределения школьников.

*Цель нашего исследования* – обоснование деятельности педагогических классов как средства профессиональной ориентации и педагогического сопровождения подготовки обучающихся к выбору профессии «Педагог».

**Материалы и методы исследования.** В исследовании были использованы комплекс взаимоуточняющих и взаимодополняющих методов исследования: теоретические и прогностические (аналитико-синтезирующий, индуктивно-дедуктивный, сравнительно-сопоставительный, метод моделирования); междисциплинарный синтез знаний по проблеме исследования, эмпирические (прямое, косвенное, включенное наблюдение, обобщение педагогического опыта), опросные методы, решение педагогических задач, практикумы и др. Наше исследование посвящено междисциплинарной социогуманитарной психолого-педагогической проблеме, которая требует опоры на единство гносеологических и онтологических подходов. Аксиологический подход позволяет рассматривать человека как высшую ценность общества и самоцель общественного развития (О.С. Анисимов, А.Г. Здравомыслов, М.С. Каган, И.С. Розов, В.П. Тугаринов и др.). Мы опирались на личностно-деятельностный и субъектный подходы (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, А.Г. Асмолов, Л.И. Анцыферова, Г.С. Батищев, В.С. Библер, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, В.П. Зинченко, М.С. Каган, В.И. Слободчиков, С.Л. Рубинштейн и др.), обеспечивающих развитие личности в деятельности. В нашей работе мы основываемся на системный подход, позволяющий рассматривать процесс формирования профессионального самоопределения как педагогическую

систему (Э.Г. Юдин, В.П. Беспалько, И.В. Блауберг, Т.Т. Галиев, М.С. Каган, Ю.А. Конаржевский, В.Н. Садовский, Ш.Т. Таубаева, и др.), системный подход к формированию профессиональной направленности учащихся, который обосновали А.П. Сейтешев и Н.К. Степаненков, также на теорию творческого саморазвития (В.И. Андреев и др.); преемственность школьного и вузовского образования в подготовке учителя (С.М. Годник, В.А. Тамарин, А.В. Мудрик, Б.Г. Шихамирова, Жампеисова К.К., Хан Н.Н., Колумбаева Ш.Ж. и др.). Особую значимость имеют фундаментальные исследования Н.С. Пряжникова, Е.А. Климова, Э.Ф. Зеера, А.Е.Голомшток, В.Д. Симоненко, С.Н. Чистякова и др. в области профессиональной ориентации и профессионального самоопределения школьников старших классов в период принятия решения о выборе дальнейшего жизненного и профессионального пути.

Базой исследования являются школы управления образованием г.Алматы и Алматинской области: №81, №154, Республиканская средняя школа-интернат для одаренных детей им. Абая, Алматинская областная школа-интернат им. академика Ш. Смагулова. Участники – учащиеся 10-11 классов.

Материалами исследования явились труды ученых философов, педагогов, психологов по исследуемой проблеме, а также эссе школьников, проектные работы, программа факультативного курса «Введен в педагогическую профессию», результаты опроса и бесед.

**Результаты исследования и дискуссия.** Организация исследования по научно - методическому обоснованию деятельности педагогических классов как средства профессиональной ориентации и педагогического сопровождения подготовки обучающихся к выбору профессии «Педагог» предполагала реализацию нескольких этапов: теоретического и практического. Практический этап включает подэтапы: планирования и проектирования, организационный, контрольный, аналитический.

Важнейшей задачей теоретического этапа является изучение и анализ отечественного и зарубежного опыта работы педагогических классов, обоснование базовых понятий, определение методологических подходов, принципов, эффективных форм, методов, средств профессиональной ориентации и подготовки обучающихся к выбору профессии.

Анализ практики профессионального образования в Казахстане показал, что в вузах страны проводятся различного уровня и направленности проекты, мероприятия в аспекте профессиональной ориентации молодежи. В Атырауском университете им. Х.Досмухамедова реализуется Программа подготовки педагогических кадров в Атырауской области, одним из направлений которой является открытие при университете школы «Ұстаз» для юношей, обучающихся в 10-11 классах. Также университет им.Х.Досмухамедова участвует в реализации проекта «Мамандығым – Болашағым» в Атырауской области. Каспийский университет технологий и инжиниринга им. Ш.Есенова реализует проект «Мамандығым – болашағым» в качестве проектного офиса. В ходе реализации данного проекта в Мангистауской области проведена профессиональная диагностика предпочтений и профессиональной склонности учащихся школ на базе цифровой платформы профдиагностики EduNavigator.kz (2002).

Аналогичные подходы успешно реализовывается практически всеми педагогическим вузами страны. В Кокшетауском университете им Ш.Уалиханова в рамках реализации 1 уровня НПО – довузовская профориентация на профессию педагога запущен проект «Педагогический класс» совместно с городским отделом образования. Охвачены проектом учащиеся 8 классов(39учеников) двух школ г. Кокшетау, в 2022/2023 учебном году педклассы организованы уже с учащимися 9-х классов , а потом и для учащихся двух 7-х классов с охватом 48 учеников. Такая практика педагогических классов является апробацией ранней профилизации. Функционируют педагогические классы как форма довузовской профессиональной ориентации на профессию педагога в Павлодарском педагогическом университете имени Әлкей Марғұлана. Университет в коллаборации с 4 школами города и

области (№2,28, СОШ им. Алимбаева, Майкаинская СОШ им. Ауэзова). Участники отмечают, что цель педагогических классов – ранняя профилизация в педагогическую профессию, формирование у учащихся интереса к профессии «Педагог» и позитивной установки на возможность самореализации в педагогической деятельности, для мотивации одаренных школьников к профессии «Педагог». Как видно, практика профориентации школьников на педагогические специальности развивается, однако в современных социально-экономических условиях роль университета в этой деятельности слабо изучены в научной литературе.

Изучение и анализ психолого-педагогической литературы и результатов исследований по проблеме профессиональной ориентации школьников, их профессионального самоопределения, формирования и развития интереса и мотивации школьников к педагогической деятельности свидетельствует, что в большинстве случаев профессиональная ориентация школьников, тем более на педагогическую профессию, носит эпизодический характер и сводится чаще всего только к информированию учащихся о способах получения той или иной профессии и выборочной диагностике их профессиональной мотивации. Однако, в силу актуальности и значимости допрофессиональной подготовки школьников к педагогической деятельности заметно, что постепенно развиваются различные формы педклассов, такие как распределенный педагогический класс, сетевой педагогический класс и др. [3;4].

Процесс профессионального самоопределения по своей сути является перманентным, так как он длится на протяжении всей жизни человека: сначала человек проходит стадию выбора профессии, его реализации, затем вступает в профессию, позднее, в зависимости от изменений в мире профессий, в личностной сфере человека или отношении к труду может произойти смена профессии или специальности внутри нее. Стоит понимать, что профессиональный 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 [2]. Модель профессионального самоопределения как непрерывного процесса была предложена С.П. Чистяковой [5]. Исходя из этого, профессиональная ориентация представляет собой системную деятельность, направленную на формирование стратегии профессионального самоопределения молодого человека с учетом его склонностей, интересов, способностей, а также потребностей общества в специалистах [6].

Профессиональное самоопределение в психолого-педагогических исследованиях рассматривается как сложный динамический процесс формирования личностью системы своих основополагающих отношений к профессионально-трудовой среде, развития и самореализации духовных и физических возможностей, формирования им адекватных профессиональных намерений и планов, реалистического образа себя как профессионала [7].

В ходе исследования мы пытались решить задачу мотивации и интереса выпускников школ к педагогической деятельности, выбора педагогической профессии. Как отмечают исследователи, интерес к исследованию мотивации к педагогической профессии начался практически сто лет назад, в 20-30-е годы XX века. Мы понимаем, что проблемы мотивации не могут быть решены в одном или нескольких исследованиях, требуются многолетние разносторонние, междисциплинарные исследования чтобы приблизиться к пониманию этого сложного явления. Можно констатировать, что существует большое количество определений мотивации, которые напрямую связаны с разнообразными подходами и теориями. Нас же интересует мотивация выбора педагогической профессии и относительно данного аспекта мотивации, мы остановимся на определении, где мотивация определяется как соотнесение целей, стоящих перед человеком, которые он стремится достигнуть, и внутренней активности личности, т.е. ее желаний, потребностей и возможностей [8]. В конце 80-х годов

XX века американские исследователи из Чикагского университета выделили восемь мотивов выбора педагогической деятельности: работа с людьми (детьми), быть полезным, продолжение участия в образовательной среде, материальные блага и безопасность, возможность совмещать работу и личную жизнь, в частности воспитание собственных детей, потребность в стимуляции и увлекательной карьере, а также стремление к творчеству. Кроме того, отмечался мотив стремления оказывать влияние на других, включая не только детей, но и их родителей, коллег и психологические мотивы, сконцентрированные на потребностях и стремлениях к власти [9]. Очень важно отметить, что при истинном призвании к педагогической деятельности мотив власти или доминирования всегда ориентирован на благо других. В психолого-педагогических трудах выделяют альтруистские мотивы (служение обществу, любовь к детям, благородство профессии и др.), мотивы межличностного влияния, мотив самоактуализации, внутренние мотивы обучения, финансовые мотивы и мотивы сложившихся обстоятельств, мотив получения определенных льгот. А.С.Орнштайн [10] предложил все мотивы разделить условно на позитивные и негативные, при этом к позитивным относятся любовь к детям, желание передавать знания, интерес к обучению других, желание заниматься социально ценной деятельностью. К негативным мотивам – безопасность работы и пенсия, относительно короткая рабочая неделя и длинный отпуск, проблемы с выбором других профессий, получение дохода, пока нет определенности в выборе другой профессиональной деятельности. Ранние исследования были сосредоточены на определении основных источников мотивации, современные исследователи изучают индивидуальные убеждения, ценности, цели, т.е. основные «триггеры», которые заставляют человека поступать так или иначе [11]. В большинстве исследованиях, мотивация концептуализируется как внешняя и внутренняя. По мнению Дж.Брунера, внутренние мотивы вознаграждают себя сами и поэтому являются самодостаточными [11]. Ориентация на внутренние мотивы свидетельствует о личностной зрелости, об искреннем интересе к профессии учителя. Такие педагоги со временем станут профессионалами, мастерами своего дела. При внешних мотивах выбор не является осознанным и со временем человек меняет профессиональный выбор. Мотивация является одной из определяющих составляющих успешного профессионального выбора подростков и юношей [2]. Л.Н. Захарова, исследуя виды профессиональных мотивов педагога, выделила следующие факторы их актуализации: материальные стимулы; побуждения, связанные с самоутверждением; профессиональные мотивы; мотивы личностной самореализации [12]. Таким образом, мы определились с содержанием основных понятий своего исследования.

При создании педагогических классов мы опирались на результаты ряда исследований, где обобщен опыт работы педагогических классов, функционирующих в России, Республике Беларусь. В общем виде эти исследования можно сгруппировать по их проблемному полю следующим образом: психологические аспекты проблемы ориентации школьников на профессию учителя (А.В. Батаршев, С.Н. Гольдина, М.Х. Дзыбова, О.А. Дубнова, С.Л. Кондратьева, К.К. Платонов и др.); теория и практика подготовки учителя в системе «школа – вуз» (Х.А. Абдукаримов, В.Н. Великий, Н.М. Голянская, И.В. Гравова, Т.М. Голубцова, Н.В. Гусельникова, Л.Н. Мазаева, Т.Ю. Марьенко, Е.П. Шабанина и др.); методика диагностики интересов и призвания к педагогической профессии (Г.А.Воробьева, Е.М. Рендакова, В.Г. Успенский, М.Ф. Хиджуковская, Р.И. Хмелюк и др.); возможности педагогической профориентации в процессе преподавания отдельных учебных дисциплин (В.Д. Артемьев, П.И. Горлов, Л.Д. Денисяко, П.П. Костенков и др.). Педагогический класс как особая форма профориентационной деятельности школы в определенной мере рассматривается в научных работах таких авторов как: И.Б. Асадулина, А.В. Позняк, В.Н. Великий, Н.П. Волкова, С.А. Воронина, Т.М. Голубцова, Н.М. Голянская, О.В. Еремкина, Т.Ю. Марьенко, Е.П. Шабанина, И.В. Шеханина.



Для нас интересна практика педагогических классов «Школа «Будущего педагога», реализуемая в Белгородской области, в Республике Беларусь, в МПГУ и др. Однако анализ психолого-педагогической литературы показывает, что в Казахстане пока мало исследованы и недостаточно раскрыты содержание, организационные и методические вопросы руководства работой педагогических классов, направления его работы и др. В КазНПУ им.Абая с сентября 2022г. мы начали реализовывать пилотный проект, при этом руководствовались значимостью профориентационной работы для современного школьника, её необходимостью и обусловленностью, переходом на профильное обучение в старших классах, предполагающее предварительное самоопределение в будущей профессиональной деятельности. Считаем, обучающиеся как можно раньше должны своевременно получить информацию о возможностях дальнейшего образования и целенаправленно к нему готовиться, а педагоги, в свою очередь - обеспечить психолого-педагогическое сопровождение мотивированных на педагогические профессии школьников.

Педагогическая профессия является одним из примеров деятельности профессиональных групп, в которых осуществляется сложная система социальных взаимодействий (педагог-учащиеся, педагог-педагоги, педагог-родители учащихся, педагог-администрация) (Хмель Н.Д., 2002). Правильный выбор профессии молодым человеком и последующее формирование его как профессионала, включает не только определение будущей профессиональной траектории, но и соотношения себя с требованиями педагогической профессии, что и было нами учтено и заложено в содержании факультативного курса «Введение в педагогическую профессию». Программа факультативного курса включает 4 модуля: модуль 1-Секреты педагогической профессии; модуль 2- Основы педагогики для школьников; модуль 3 –Психолого-педагогическое самопознание; модуль 4- Я-педагог XXIвека. Основное назначение 1 модуля «Секреты педагогической профессии» состоит в ознакомлении обучающихся с историей возникновения и становления педагогической профессии Обучающиеся попытаются найти ответ на вопрос «Какой он – современный идеальный педагог и в чём секрет его успешности?». Во 2 модуле «Основы педагогики для школьников» предполагается ознакомление с факторами, влияющими на изменения в сфере образования, тенденциями развития образования в 21 веке, с основными педагогическими концепциями и педагогическими парадигмами Западной Европы, Америки, Казахстана. Изучение моделей и систем образования в современном мире. Предполагается введение обучающихся в основы исследования в педагогике, ознакомление с программой и методами исследования, практическое составление программы и проведение мини исследования «Современный педагог- кто он?» и др. Назначение 3 модуля «Психолого-педагогическое самопознание» развитие потребности обучающихся в педагогическом самопознании, гуманистическом, духовно-нравственном, профессиональном развитии, саморазвитии и творческой самореализации и т.д. В 4 модуле «Я-педагог XXIвека» предполагается обобщение и систематизация освоенных педагогических знаний и формирование у обучающихся первоначальных педагогических умений и представлений о себе как субъекте педагогической деятельности через прохождение профессиональных педагогических проб.

Формы и методы проведения занятий: индивидуальная, парная, групповая работа, просмотр фильмов на нравственные, воспитательные темы и их обсуждение, Обсуждение книг, телепередач, посвященных педагогическим профессиям, встречи с интересными и любимыми педагогами, беседы, технология развития критического мышления, кейс-технологии, дискуссии, деловые игры; тренинги («Знакомство», «Угадай секрет», «Мозаика» и др.); социально-психологические тренинги, тренинги по развитию профессионального самосознания, тренинги личностного роста, общения, профессионального саморазвития; игры и упражнения, направленные на гармонизацию внутреннего мира (игры-релаксации, адаптационные игры, способствующие развитию самоконтроля и волевых процессов), педагогически обоснованное применение информационно-коммуникационных технологий; творческие эссе, задания, и др. социально-профессиональные пробы, которые предполагают выполнение конкретной деятель-

ности как запланированных жизненных ситуаций, так и в учебных, игровых, досуговых; позволяют лучше понять собственные возможности, освоить новые формы и импровизированные и сюжетно-ролевые игры; коллективно-творческие дела, выполнение проектов социально-педагогической направленности и др.

Окончание учебной четверти предполагало итоговые формы контроля в виде написания эссе, защиты творческих проектов. На протяжении всего периода обучения обучающиеся заполняют своё портфолио. На входе, начале изучения факультативного курса, и выходе проводились срезы по определению уровня мотивации, интереса и др. Опыт проведения факультативных занятий показал, что учащиеся с большим воодушевлением занимаются психолого-педагогической составляющей курса. Им нравится анализировать педагогические ситуации и задачи, проводить игры для младших школьников, быть в роли помощника учителя предметника, по предполагаемому профилю. Довольно активно и эффективно проводят мини-исследования на педагогические темы.

Обучающиеся педагогических классов отметили высокий развивающий потенциал факультативных занятий. Наши наблюдения также подтверждают высокую развивающую ценность факультативного курса, которая проявилась в повышении общего уровня развития личностной культуры учащихся, достаточно высоком уровне коммуникативных, межличностных, организаторских умений, повышении уровня познавательной активности учащихся, развитии культуры самопознания и др.

Однако, хочется отметить тот факт, что основными обучающимися в педагогических классах являются девушки. Эта тенденция явно проявляется не только в нашей стране, во многих странах, например, в Швеции женщины составляют до 80 % от всех учителей (Elgqvist-Saltzman, 1992), в Польше до 74 % (Watson, 1992) [13].

**Заключение.** Организация допрофессиональной педагогической подготовки школьников в условиях общеобразовательной школы предполагает создание педагогических классов для осознанного профессионального самоопределения и формирования, развития устойчивой мотивации и интереса к профессии «Педагог», а также знаний в области педагогики, психологии, самопознания, что будет способствовать развитию элементарных умений и навыков педагогической деятельности и психологической помощи, также формирования представлений об образовательном процессе и формированию компетенций применения имеющихся знаний при решении профессиональных задач.

Педагогические классы способствуют популяризации педагогической профессии, психологической и педагогической науки, предполагает реализацию таких принципов как гуманизация профессиональной направленности, вариативности, личностно-деятельностного подхода, дифференциации, принцип контекстности, реализующийся в осмыслении педагогической профессии как целого, единого феномена; принцип интегративности, принцип дополнительности, обеспечивающий учет профессионально значимых личностных качеств школьников на определенных этапах развития и др.

На факультативных занятиях для обучающихся педагогических классов должны быть созданы коллаборативная среда, психологически комфортная атмосфера доверия и поддержки, условия для межличностного взаимодействия, самовыражения и приобщения обучающихся к будущей педагогической деятельности.

Перспектива исследования нам видится в разработке диагностического инструментария, совершенствовании содержания курса «Введение в педагогическую профессию», форм, методов, средств обучения школьников в педагогических классах.

*Список использованной литературы:*

*I. Khaladov Kh.-A.S., Golovina I.V., Paputkova G.A. (2022) Psikhologo-pedagogicheskie klassy: kontsept-dizain doprofessional'noi podgotovki uchitelya [Psychological and pedagogical classes: concept design of pre-*

professional teacher training]. *Pedagogicheskii zhurnal [Pedagogical Journal]*, 12 (3A), pp. 653-662. DOI: 10.34670/AR.2022.59.38.067

2. Аплашова А.Ж., Аяпбергенова Г.С., Рамазан Р.Б. Психолого-педагогическое сопровождение профессионального самоопределения подростков в системе образовательного процесса // *Абай атындағы ҚазҰПУ-ң ХАБАРШЫСЫ «Педагогика ғылымдары» сериясы, No2(78), 2023ж.-с.270-277 -https://doi.org/10.51889/2959-5762.2023.78.2.029*

3. Вейдт В.П. Распределенный педагогический класс как элемент непрерывного педагогического образования (Региональный проект Калининградской области «Учитель будущего») // *Профессиональное образование и рынок труда. 2019. № 4. С. 60-65.*

4. Гуцина Т.И., Макарова Л.Н., Курин А.Ю. Сетевой педагогический класс как форма профессиональной ориентации старшеклассников // *Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2018. Т. 23. № 174. С. 27-34.*

5. Чистякова С.П. Педагогическое сопровождение самоопределения школьников: Метод. пособие для профильной и профессиональной ориентации и профильного обучения школьников. – М.: Академия, 2005. –123 с.

6. Родионов Е. И. Разработка интегративной модели ориентации школьников на педагогическую профессию // *Вестник НовГУ. 2007. №42. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/razrabotka-integrativnoy-modeli-orientatsii-shkolnikov-na-pedagogicheskuyu-professiyu (дата обращения: 01.09.2023).*

7. Горбачева, С. М. Профессиональная ориентация учащихся / С. М. Горбачева, И. И. Стрижко. — Текст : непосредственный // *Молодой ученый. – 2015. – № 21 (101). – С. 778-781. – URL: https://moluch.ru/archive/101/22874/ (дата обращения: 01.09.2023).*

8. Субботина, Л.Ю. Мотивы учения / Л.Ю. Субботина // *Педагогическая психология / под ред. Н.В.Клюевой. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. –С.361-368.*

9. Pamela D. Joseph, Nancy Green Perspectives on Reasons on Becoming Teachers / *Educational Foundations Department, Northeastern Illinois University, Chicago. – Volume: 37 issue: 6, page(s): 28-33.*

10. Ornstein, A.C. Motivation for Teaching/F.C. Ornstein/*The High School Journal/Dec/Jan 1983, P.110-116.*

11. Weiner, B. *Human motivation: Metaphors, theories and research.* Newbury Park, CA: Sage, 1992

12. Захарова Л. Н. Психологическая подготовка педагога. – Нижний Новгород, 1993. – С.42-46.

13. В Беларуси продолжает сокращаться число учителей, а учеников - расти. [Электронный ресурс] Режим доступа: [http://news.21.by/society/2019/10/06/1897839.html?utm\\_referrer=https %3A %2F %2Fzen.yandex.com](http://news.21.by/society/2019/10/06/1897839.html?utm_referrer=https%3A%2F%2Fzen.yandex.com) – Дата доступа: 01.10.2023.

#### Reference:

1. Khaladov Kh.-A.S., Golovina I.V., Paputkova G.A. (2022) *Psikhologo-pedagogicheskie klassy: kontsept-dizain doprofessional'noi podgotovki uchitelya [Psychological and pedagogical classes: concept design of pre-professional teacher training]. Pedagogicheskii zhurnal [Pedagogical Journal]*, 12 (3A), pp. 653-662. DOI: 10.34670/AR.2022.59.38.067

2. Aplashova A.Zh., Ayapbergenova G.S., Ramazan R.B. *Psikhologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie professional'nogo samoopredeleniya podrostkov v sisteme obrazovatel'nogo processa //Abaj atyndaғы ҚазҰПУ-ң ХАБАРШЫСЫ «Pedagogika ғылымдары» seriyasy, No2(78), 2023zh.-s.270-277 https://doi.org/10.51889/2959-5762.2023.78.2.029*

3. Vejdt V.P. *Raspredeleennyj pedagogicheskij klass kak element nepreryvnogo pedagogicheskogo obrazovaniya (Regional'nyj proekt Kaliningradskoj oblasti «Uchitel' budushchego») // Professional'noe obrazovanie i rynek truda. 2019. № 4. S. 60-65.*

4. Gushchina T.I., Makarova L.N., Kurin A.Yu. *Setevoy pedagogicheskij klass kak forma professional'noj orientacii starsheklassnikov // Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki. 2018. T. 23. № 174. S. 27-34.*

5. Chistyakova S.P. *Pedagogicheskoe soprovozhdenie samoopredeleniya shkol'nikov: Metod. posobie dlya profil'noj i professional'noj orientacii i profil'nogo obucheniya shkol'nikov. – М.: Akademiya, 2005. - 123 s.*

6. Rodionov E. I. *Razrabotka integrativnoj modeli orientacii shkol'nikov na pedagogicheskuyu professiyu // Vestnik NovGU. 2007. №42. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/razrabotka-integrativnoy-modeli-orientatsii-shkolnikov-na-pedagogicheskuyu-professiyu (data obrashcheniya: 01.09.2023).*

7. Gorbacheva, S. M. *Professional'naya orientaciya uchashchihsya* / S. M. Gorbacheva, I. I. Strizhko. — *Tekst : neposredstvennyj // Molodoj uchenyj.* – 2015. – № 21 (101). – S. 778-781. – URL: <https://moluch.ru/archive/101/22874/> (data obrashcheniya: 01.09.2023).
8. Subbotina, L.Yu. *Motivy ucheniya* / L.Yu. Subbotina // *Pedagogicheskaya psihologiya* / pod red. N.V.Klyuevoj. – М.: Izd-vo VLADOS-PRESS, 2003. –S.361-368.
9. Pamela D. Joseph, Nancy Green *Perspectives on Reasons on Becoming Teachers* / *Educational Foundations Department, Northeastern Illinois University, Chicago.*—Volume: 37 issue: 6, page(s):28-33.
10. Ornstein, A.C. *Motivation for Teaching*/F.C. Ornstein/*The High School Journal*/Dec/Jan 1983, P.110-116.
11. Weiner, B. *Human motivation: Metaphors, theories and research.* Newbury Park, CA: Sage, 1992
12. Zaharova L. N. *Psihologicheskaya podgotovka pedagoga.* – Nizhnij Novgorod, 1993. – S.42-46.
13. *V Belarusi prodolzhaet sokrashchat'sya chislo uchitelej, a uchenikov rasti.* [Elektronnyj resurs] Rezhim dostupa: [http://news.21.by/society/2019/10/06/1897839.html?utm\\_referrer=https %3A %2F %2Fzen.yandex.com](http://news.21.by/society/2019/10/06/1897839.html?utm_referrer=https%3A%2F%2Fzen.yandex.com) Data dostupa: 01.10.2023.

МРНТИ 14.25.19

<https://doi.org/10.51889/2959-5762.2023.79.3.024>

Кудышева А.А. <sup>\*1</sup>, Попандоуло А.С. <sup>2</sup>, Щербакова Е.П. <sup>2</sup>, Жумадилова К.К. <sup>2</sup>

<sup>1</sup> НАО «Южно-Казахстанский государственный педагогический университет»,  
г. Шымкент, Казахстан

<sup>2</sup> НАО «Торайгыров университет», г. Павлодар, Казахстан

## ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В СИСТЕМЕ ОСО

### Аннотация

Современные социально-экономические требования предъявляют повышенные требования к профессионалам, которые должны активно работать к особенностям современного мира профессий, характеризуют их динамичность, высокую конкуренцию на рынке труда и ориентацию работодателей на опытных специалистов. В настоящее время качественное профессиональное образование не всегда гарантирует трудоустройство, стабильную работу по выбранной специальности и карьерный рост. В определении связи с этим представлением о профессиональном самоопределении, которые ранее сложились в условиях стабильного социально-экономического положения общества, требуется пересмотр.

В данной статье представлен отбор и обоснование диагностических инструментов для профессионального исследования самоопределения обучающихся в системе ОСО (образовательная среда образовательного учреждения). Целью статьи является рассмотрение вопроса о выборе диагностических инструментов с учетом особенностей профессионального самоопределения в новых социально-экономических условиях. В настоящее время не существует универсального метода, подходящего для всех ситуаций, для определения профессиональных интересов и склонностей. Поэтому для получения результатов требуется использование нескольких методик.

В представленной статье нами предложены некоторые диагностические материалы для осуществления профессионального самоопределения обучающихся в системе ОСО. Приведенные методики будут использованы в следующем этапе эмпирического исследования.

**Ключевые слова:** подростковый возраст, профессиональное самоопределение, методика, диагностический инструментарий, обучающиеся.

А.А. Кудышева \*<sup>1</sup>, А.С. Попандопуло <sup>2</sup>, Е.П. Щербакова <sup>2</sup>, К.К. Жумадилова <sup>2</sup>

<sup>1</sup> «Оңтүстік Қазақстан мемлекеттік педагогикалық университеті»

КЕАҚ Шымкент қ., Қазақстан

<sup>2</sup> «Торайғыров университеті» КЕАҚ,

Павлодар қ., Қазақстан

## ЖАЛПЫ ОРТА БІЛІМ БЕРУ ЖҮЙЕСІНДЕ БІЛІМ АЛУШЫЛАРДЫҢ КӘСІБИ ӨЗІН-ӨЗІ АНЫҚТАУДЫ ЗЕРТТЕУДІҢ ДИАГНОСТИКАЛЫҚ ҚҰРАЛЫ

### *Аңдатпа*

Ағымдағы әлеуметтік-экономикалық жағдайлар олардың динамизмінен, еңбек нарығындағы жоғары бәсекелестіктен және жұмыс берушілердің еңбек нарығындағы жоғары бәсекелестікке бағдарлануынан көрінетін бүгінгі кәсіп әлемінің тән ерекшеліктеріне бейімделуде белсенді субъективті позицияны ұстануға тиіс маманға жоғары талаптар қояды. тәжірибелі мамандар. Қазіргі уақытта сапалы кәсіптік білім әрқашан жұмысқа орналасуға, кейіннен алған мамандығы бойынша тұрақты жұмыс істеуге және мансаптық өсуге кепілдік бере алмайды. Осыған байланысты қоғамдағы тұрақты әлеуметтік-экономикалық жағдай жағдайында бұрын қалыптасқан кәсіби өзін-өзі анықтау туралы идеялар қайта қарауды талап етеді.

Мақалада ЖОББ жүйесінде студенттердің кәсіби өзін-өзі анықтауын зерттеуге арналған диагностикалық құралдарды таңдау және негіздеу берілген.

Мақаланың мақсаты – жаңа әлеуметтік-экономикалық жағдайларда кәсіби өзін-өзі анықтаудың ерекшеліктерін ескере отырып, диагностикалық құралдарды таңдауды қарастыру.

Қазіргі уақытта кәсіби қызығушылықтар мен бейімділіктерді анықтаудың барлық жағдайлары үшін жалпы қабылданған әмбебап әдістемесі жоқ, сондықтан сенімді нәтижелерге қол жеткізу үшін бірнеше әдістерді қолдану қажет.

Ұсынылған мақалада біз ЖОББ жүйесінде студенттердің кәсіби өзін-өзі анықтауын жүзеге асыру үшін кейбір диагностикалық материалдарды ұсындық. Бұл әдістер эмпирикалық зерттеудің келесі кезеңінде қолданылады.

**Түйін сөздер:** жасөспірімдік шақ, кәсіби өзін-өзі анықтау, әдістеме, диагностикалық құралдар, білім алушылар.

*Kudysheva A.,\*<sup>1</sup> Popandopulo A.,<sup>2</sup> Chsherbakova Ye.,<sup>2</sup> Zhumadirova K.<sup>2</sup>*

<sup>1</sup> NJSC «South Kazakhstan state pedagogical university»,

Shymken, Kazakhstan

<sup>2</sup> NJSC «Toraigyrov University»,

Pavlodar, Kazakhstan

## DIAGNOSTIC TOOLS FOR THE STUDY OF STUDENTS' PROFESSIONAL SELF- DETERMINATION IN THE SYSTEM OF SECONDARY EDUCATION

### *Abstract*

The current socio-economic conditions impose higher requirements on the professional, who must take an active subjective position in adapting to the characteristic features of today's world of professions, manifested in their dynamism, high competition in the labor market and orientation of employers toward experienced professionals. Nowadays qualitative professional education is not always able to guarantee employment, subsequent stable work in the received specialty and career growth. In this regard, the ideas about professional self-determination previously formed in the conditions of stable socio-economic situation in the society require revision.

The article presents the selection and substantiation of diagnostic tools for the study of students' professional self-determination in the system of secondary general education school.

The purpose of the article is to consider the selection of diagnostic tools, taking into account the peculiarities of professional self-determination in the new socio-economic conditions.

Currently, there is no universally accepted universal method for all occasions to identify professional interests and aptitudes, so in order to get reliable results, it is necessary to use several techniques.

In the presented article we offer some diagnostic materials for the implementation of professional self-determination of students in the system of secondary general education school. These methods will be used in the next stage of empirical research.

**Keywords:** adolescence, professional self-determination, methodology, diagnostic tools, high school students.

**Основные положения.** В статье представлен анализ литературы вопросам раннего профессионального самоопределения. Авторами представлены основные возможные факторы предпочтений раннего профессионального самоопределения в школьном возрасте. Учёт которых позволяет принять более осознанное решение при выборе профиля обучения. В рамках профессиональной реализации авторами выделены четыре этапа, которые отражают этапы процесса профессионального самоопределения. Также исходя из ранее выделенных компонентов раннего профессионального самоопределения был определен диагностический инструментарий. Авторы приходят к выводу, что процесс профессионального самоопределения предполагает осознанное и независимое сочетание профессиональных и психологических способностей человека с требованиями и особенностями выбранной профессии. В рамках этого процесса также важен поиск собственного смысла в осуществляемых действиях в конкретной социально-экономической ситуации.

**Введение.** Современные общественно-экономические условия, которые произошли в нашей стране, требуют новых подходов к профориентации школьников. Специалисты в области профориентации обычно ставят перед собой задачу:

- найти баланс между ситуациями на рынке труда и способностями, интересами и предпочтениями каждого человека;
- прогнозировать успешность профессиональной деятельности человека;
- помогать молодежи в профессиональном становлении, чтобы иметь возможность достичь профессионального роста, социального и экономического развития [1].

Важно отметить, что профессиональная ориентация играет ключевую роль в процессе профессионального самоопределения школьников. Она стимулирует их мотивацию к обучению в избранном профессиональном направлении, а также постоянному совершенствованию в своей профессии.

Однако недостаточное освещение методических аспектов профессионального самоопределения школьников в отечественной литературе стало основным написанием данной статьи.

Профессиональная деятельность имеет значительное значение в жизни человека, ведь она отличается высоким личностным и индивидуальным развитием, не только материальными, но и психологическими ресурсами для достойного управления. Часто период обучения в школе считается временем, когда человек определяет свою будущую профессиональную путь, стартовую точку, с которой начинается его путь к профессиональной карьере. Однако статистика выбора профессии свидетельствует о том, что лишь 40% обучающихся принимают решение, исходя из смысла и содержания профессии. В остальных случаях выбор профессии ребенка оказывается под влиянием родителей, друзей, СМИ и других факторов. В этот период

формируются мировоззрение, ценности, физические данные, установки и личностные особенности обучающихся [2].

В процессе начального профессионального самоопределения в школьном возрасте выбор обусловлен спецификой предпочтений. Среди них можно выделить возможные факторы:

- взгляды о профессиях и их значимости в обществе;
- личные интересы, склонности и способности к профессиональной деятельности;
- темпераментные (нейродинамические) особенности, связанные с повышенной возбудимостью нервной системы;
- характерологические особенности, включающие особенности характера, уровень самооценки и мотивации;
- эмоционально-волевые особенности, проявляющиеся степенью эмоциональной устойчивости, стойкости и самоконтроля;
- ценностные ориентации и другие социокультурные факторы, которые влияют на предпочтения и выбор профессии.

Учет всех эмоциональных факторов позволяет принять более осознанное решение при выборе профиля обучения [1].

При выборе профиля учитываются важные факторы. Однако, в процессе обнаружения склонности подростка к выбору профиля, возникли противоречия и требования, которые проявляются через настороженность и еще неосознанные мотивы, характерные для решений (М. Р. Гинзбург, Л.А. Головей, С.Л. Рубинштейн, Н.Э. Хилл), Л.Бромелл, А.С. Хьюстон, Д.Ф. Тайсон, Р.Флинт, Р.Кросно) [3].

Осознанность является ключевым аспектом для самоопределения, так как она включает в себя способность оценивать свои субъективные и личностные качества и сравнивать их с требованиями общества. Также осознанность включает в себя умение учитывать множество факторов и принимать решения. Это является важной характеристикой для тех, кто определил свой жизненный путь.

При выборе профессии школьник сталкивается с непростым выбором, который в дальнейшем повлияет на его будущее. Определяя свои действия при выборе профессии школьник может определить свой профессиональный путь [4].

Анализ литературы по вопросам профессионального и личностного самоопределения, позволил выявить противоречия с которыми сталкиваются школьники при выборе профессионального пути:

- при завышенных амбициях школьники могут реалистично не оценить свои способности и потенциал;
- противоречиями между реальной действительностью и идеализированным миром профессии. Подростки формируют свое представление о мире и профессиях на основе внешних влияний, как семья, образовательная система и общество. Однако они могут столкнуться с разрывом между идеализированными представлениями и реальными ситуациями, что конфликт и принятие решения принимает решения;
- противоречие между ориентацией на успех, наличием и работой и возможностью их реализации. Подростки могут повышать давление и ожидать около успеха и достижений в профессиональной сфере. Однако приоритеты, включающие в себя социокультурные и благоприятные факторы, могут создавать преграды на пути к таким ориентациям.

Анализ данных противоречий помогает лучше понять сложность, с распространением подростка на долю своей профессиональной и личностной ориентации. Это позволяет развивать стратегии и подходы, направленные на поддержку и помощь в процессе самоопределения и построения реалистичной временной перспективы.

Профессиональное самоопределение играет важную роль в жизни человека, и его адекватность является ключевой проблемой. Когда происходит развитие личности в

соответствии с выбранной профессией, профессиональное самоопределение руководствуется адекватными оценками. Однако, если профессиональное самоопределение не соответствует выявлению и возможности личности, вероятному внутреннему конфликту и использованию механизмов, которые могут препятствовать развитию. Именно поэтому важное значение имеет психолого-педагогическое сопровождение процесса раннего профессионального самоопределения обучающихся. Такое сопровождение помогает предотвратить возникновение неразрешимых аварийных каскадов в этой сфере жизни [5].

Профессиональное самоопределение – это не случайный выбор профессии, этот процесс начинается в раннем возрасте и продолжается на протяжении всей жизни. Поскольку можно определять свой профессиональный путь в рамках одной профессии или изменить свой первоначальный выбор и подобрать другую профессию.

Таким образом, процесс профессионального самоопределения требует серьезного внимания и заботы, чтобы молодые люди могли принимать осознанные решения и достигать гармонии между собой, способностями и требованиями профессиональной сферы.

В рамках профессиональной реализации можно выделить четыре этапа, которые отражают этапы процесса профессионального самоопределения:

1. Неопределенная профессиональная принадлежность: В этом статусе человек еще не принял решения о жизненно важных путях, у него отсутствуют четкие представления о карьере, и он даже не ставит перед собой такую задачу.

2. Навязанная профессиональная принадлежность: В прежнем статусе у человека есть сформированные представления о профессиональном будущем, но они навязаны извне, например, родителями, и непоказывают важность самостоятельного выбора.

3. Кризис выбора профессиональной идентичности: В этом статусе человек осознает проблему профессии и выбора в процессе ее решения, но еще не определился с наиболее подходящим обращением.

4. Развитая профессиональная идентичность: профессиональные планы четко определены и сформированы в результате осознанного самостоятельного выбора [6].

Эти статусы отражают различные этапы, которые у обучающихся проходят в процессе профессионального самоопределения. Целью является достижение сформированной профессиональной идентичности, где человек осознает свои профессиональные планы и делает осмысленный выбор для своего будущего.

Многие психологи при определении профессионального самоопределения обучающихся средних классов подчеркивают важность:

- возрастных и индивидуально-психологических особенностей обучающихся;
- среды, которая способствует формированию социальной идентичности, самопознанию, самореализации, самостоятельности и активности;
- развития рефлексии у обучающихся, которая способствует профессиональному и жизненному выбору [7].

Анализ возрастных и индивидуально-психологических особенностей обучающихся помогает обеспечить условия в образовательной среде, которые будут способствовать социальной идентификации личности, развитию самопознания, самореализации, самостоятельности, формированию личностных качеств, отвечающих требованиям будущей профессиональной деятельности.

Создание подходящей среды играет существенную роль в процессе профессионального самоопределения. Важным психологом является психологическое сопровождение, которое включает внешние условия для успешного продолжения этого процесса. Оно помогает подросткам переходить от пассивной роли, привлекаемой внешнему влиянию, осознанному выбору профессиональной деятельности на основе возможных интересов, возможностей и способностей через активную самодетельность [8].



В настоящее время имеется проект, ориентированный на выбор профессии будущего – «Атлас новых профессий». Одна из основных задач проекта состоит в том, чтобы информировать школьников о новых профессиях, отраслях промышленности, технологиях, которые потребуют новых специалистов в ближайшем будущем [9].

Это помогает молодым людям получить представление о современных требованиях и возможностях в мире профессий, что составляет им выбор и подготовка к будущей профессиональной деятельности.

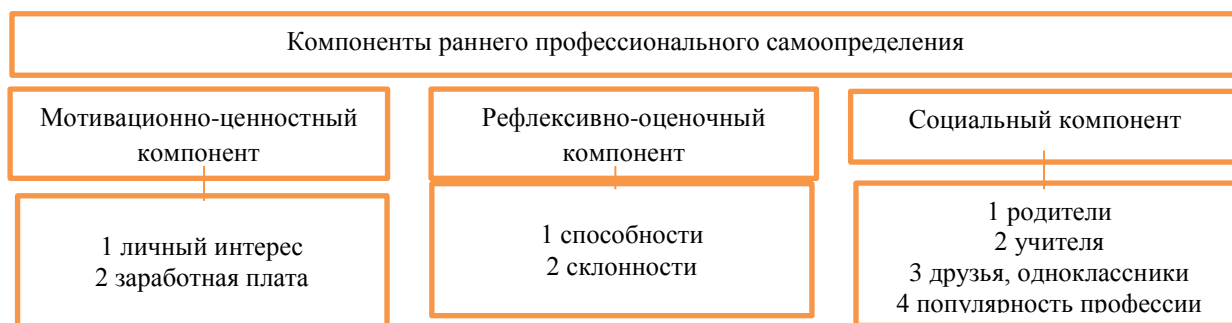
Профессиональное самоопределение представляет собой процесс, в ходе которого личность осознанно и самостоятельно согласовывает свои профессионально-психологические возможности с необходимостью и выбором профессиональной деятельности. Это также включает поиск чувств и осознание своих действий в широкой социально-экономической среде. Главная цель профессионального самоопределения решения в возможности осознанно выбирать профессию, исходя из необходимости предпочтения.

Поэтому важным при профессиональном самоопределении является выявление внутренних ресурсов способствующих личностно-профессиональному развитию, что позволяет выявить основания для возможного преобразования ситуации выбора жизненных альтернатив при поиске смысла в выбранной профессии [10].

Незаметный интерес к проблеме раннего профессионального самоопределения административного пробела в этой области, включая отсутствие единой структуры данного процесса. Это событие стало отправной точкой для нашего исследования.

**Материалы и методы.** На начальном этапе исследования нами были выделены компоненты раннего профессионального самоопределения: первая группа – мотивационно-ценностный компонент, вторая группа – рефлексивно-оценочный компонент, третья группа – социальный компонент (рисунок 1) [11].

Рисунок 1 Компоненты раннего профессионального самоопределения



При выборе диагностического инструментария для определения профессионального самоопределения старших подростков, мы ориентировались на возможные компоненты.

Мы использовали возможные методы в диагностическом инструментарии для определения профессионального самоопределения старших подростков [12]:

Таблица – 1. Диагностический инструментарий

Компонент	Методика	Цель
Мотивационно-ценностный компонент	Методика «Мотивация профессиональной деятельности», автор К. Замфир, в модификации А.А. Реана.	Цель: изучение мотивации профессиональной деятельности, в основу положена концепция внутренней и внешней мотивации.
Рефлексивно-оценочный компонент	Методика «Профессиональная готовность», автор А.П. Чернявская	Цель: определение уровня готовности совершения адекватного профессионального выбора, а также осмысления умения принимать решения, умения планировать свою профессиональную жизнь, свое эмоциональное отношение к ситуации выбора профессии.
	Эссе «Мой профессиональный путь».	Эссе в рамках эмпирического исследования было призвано определить уровень осмысленности у подростков ситуации профессионального выбора, в которой они находятся, их рефлексии на эту тему.
Социальный компонент	Методика «Морфологический тест жизненных ценностей», автор В.Ф. Сопов, Л.В. Карпушина.	Цель: изучение терминальных жизненных ценностей, осознание личного смысла в профессиональной деятельности испытуемого.

Мотивационно-ценностный компонент профессионализации качества, необходимого для профессионального роста, потребности и мотивы активности. Профессиональный мотив представляет собой сложное образование, которое включает в себя поиск профессии как выявление себя и как выявление желания стать профессионалом. Он также включает в себя положительное отношение к выбранной профессии, готовность выполнять функции и реализовать осознанное управление своей деятельностью.

Мотивационно-ценностный компонент – включает устойчивую мотивацию к осуществлению деятельности и принятие ее ценностей, самомотивацию, интеграцию личностных и профессиональных ценностей и смыслов.

Для изучения мотивационно-ценностного компонента была выбрана методика «Мотивация профессиональной деятельности», разработанная К. Замфиром и модифицированная А.А. Реаном.

Основная цель данной методики заключается в исследовании мотивации профессиональной деятельности на основе концепции внутренней и внешней мотивации. Участникам предлагается оценить значимость 7 мотивов профессиональной деятельности с помощью пятибалльной шкалы.

Для оценки результатов тестирования применяются специальные формулы, которые позволяют вычислить показатели внутренней мотивации, положительной мотивации и внешней мотивации. Эти показатели находятся в диапазоне от 1 до 5, включая десятичные значения. Анализ полученных данных позволяет определить мотивационный профиль личности, который отражает соотношение различных видов мотивации.

Рефлексивно-оценочный компонент ответственности устойчивой мотивацией к самопознанию, саморазвитию и самосовершенствованию в области коммуникативной деятельности, а также готовность нести ответственность за свою работу и требовать самостоятельно и честно решать проблемы, связанные с профессиональной деятельностью.

Для изучения рефлексивно-оценочного компонента были выбраны методика «Профессиональная готовность» и эссе «Мой профессиональный путь».

Данная методика решает вопрос повышения уровня осознания осознанного профессионального выбора и в осмыслении способностей принимать решения, планировать свою профессиональную жизнь и осознанно-эмоционального отношения к процессу выбора профессии. Опросник включает следующие шкалы обозначенные на рисунке 2.

Рисунок 2 Шкалы опросника «Профессиональная готовность»



Данная методика будет применена в ходе эмпирического исследования с целью оценить уровень готовности подростков к принятию осознанного и адекватного профессионального выбора.

Эссе «Мой профессиональный путь». Целью данного задания является осознание собственных интересов и возможностей, а также планирование и представление идеальной модели профессионального пути. Испытуемому предлагается написать эссе на тему «Мой профессиональный путь». Для этого предлагается использовать примерный план, включающий следующие критерии: «Я хочу быть», «Мои способности», «Для этого я делаю», «После школы планирую».

Социальный компонент профориентации включает в себя исследование различных аспектов, связанных с профессиями или рынком труда в целом. Это включает анализ популярности, престижности, доходности и общественного мнения о различных профессиях. Также важным аспектом социального компонента является изучение степени удовлетворенности выбранной профессией. Кроме того, в рамках социального компонента проводится работа по формированию ценностных ориентаций у школьников, чтобы они могли осознанно выбрать свою будущую профессию.

Для измерения состава социального компонента была выбрана методика «Морфологический тест жизненных ценностей», разработанная В.Ф. Соповым и Л.В. Карпушиной. Целью данной методики жизненного пути является применение терминальных подходов и осознания смысла личной жизни, который исследуется профессиональной деятельностью.

Данный опросник позволяет измерить степень проявления терминальных ценностей в различных аспектах жизни. В рамках этого опросника рассматриваются следующие сферы: профессиональная жизнь, образование, семейная жизнь, активность, увлечения и физическая активность.

В каждой из этих сфер предлагается ранжировать перечень жизненных ценностей, который включает в себя:

– развитие себя считается ценностью, которая подразумевает стремление к самопознанию и непрерывному развитию своих способностей;

– духовное удовлетворение рассматривается как ценность, при которой приоритет отдается духовным ценностям перед материальными, что является принципом жизни;

– ценность креативности представляет собой стремление к реализации своих творческих возможностей и изменению окружающей действительности;

– ценность активных социальных контактов заключается в установлении благоприятных отношений в различных сферах социального взаимодействия, а также в активном расширении социальных связей и осуществлении многообразных социальных ролей;

– ценность собственного престижа заключается в желании завоевать признание в обществе путем соответствия определенным социальным требованиям;

– ценность высокого материального положения, предполагающая восприятие материального благополучия в качестве ведущего смысла существования;

– ценность достижений представляет собой приоритет постановки и решения жизненных задач в качестве фактора, определяющего успешность личности;

– ценность сохранения собственной индивидуальности заключается в признании уникальности и независимости собственного мнения, системы взглядов и убеждений независимо от общепринятой позиции.

Данный подобранный диагностический инструмент показывает цельность его практического применения и дальнейшего использования в эмпирической части нашего исследования.

**Результаты и обсуждения.** В период подросткового возраста у обучающихся старших классов возникает потребность в самоопределении, поиске своего места в жизни и выборе наиболее подходящих возможностей и сфер деятельности, которые оценивают их потенциал и жизненную статистику, а также весьма активно участвуют в жизни своей страны.

Однако не всегда школьникам приходится самостоятельно определяться с выбором пути самоанализа и изучением профессионального мира. В таких случаях профориентационные тесты становятся восприимчивыми, позволяющими диагностировать склонность, интересы, склонности и способности обучающихся.

Особое внимание следует уделить методике «Мотивация профессиональной деятельности» под редакцией К.Замфира, в модификации А.А. Реана. Этот метод включает в себя повторяющиеся задачи проблемного типа, которые позволяют его связывать с выбором профессии с потенциальными мотивационными и ценностными основаниями. Эта методика обладает диагностическим, так и формирующим потенциалом. Она не только помогает выявить мотивационно-ценностные ориентации, но и выявить мотивации, лежащие в основе профессиональной деятельности. В рамках этой процедуры используются внутренние и внешние мотивации. Она может быть применена для формирования у будущих специалистов необходимого понимания полного содержания мотивов профессиональной деятельности.

Методика «Профессиональная готовность» под редакцией А.П. Чернявской является более точным инструментом, который отражает рефлексивно-оценочный компонент. Она позволяет определить Данное исследование направлено на измерение уровня готовности к осознанному профессиональному выбору, а также способности принимать решения, планировать свою профессиональную жизнь и эмоционально относиться к ситуации выбора профессии.

В социальном компоненте исследования используется методика «Морфологический тест жизненных ценностей», разработанная В.Ф. Соповым и Л.В. Карпушиным. Данный инструмент позволяет изучать терминальные жизненные ценности и осознание личного смысла в профессиональной деятельности участников исследования.

**Заключение.** Процесс профессионального самоопределения предполагает осознанное и независимое сочетание профессиональных и психологических способностей человека с требованиями и особенностями выбранной профессии. В рамках этого процесса также важен поиск собственного смысла в осуществляемых действиях в конкретной социально-экономической ситуации.

В современном мире, с увеличением экономического роста, научно-технического прогресса и развития рыночной экономики, востребованы высококвалифицированные специалисты во всех профессиях и на всех уровнях. Важное значение имеет соответствие подготовки специалистов требованиям рынка труда и социальным потребностям общества. Эта проблема актуальна для всех стран, особенно для экономически развитых, где наблюдается быстрое развитие науки, техники и изменение технологий. В таких условиях меняется структура профессий, возрастают требования к кадровому потенциалу, и выбор собственного профессионального пути становится более сложным.

*Информация о финансировании. Данная статья написана в рамках проекта грантового финансирования по научным и (или) научно-техническим проектам на 2022–2024 годы: ИРН*

AP14869606 «Психолого-педагогическое сопровождение раннего профессионального самоопределения обучающихся в системе основного среднего образования».

Список использованной литературы:

1. Батаршев, А.В. Базовые психологические свойства и профессиональное самоопределение личности / А.В. Батаршев. – М.: Речь, 2005. - 208 с.
2. Батаршев, А.В. Диагностика профессионально важных качеств / А. Батаршев, И. Алексеева, Е.Майорова. – СПб.: Питер, 2007.- 192 с.
3. Батышев, С.Я. Профессиональная педагогика: учебник / под ред. С.Я. Батышева, А.М. Новикова. – 3-е изд. перераб. – М.: Ассоциация «Профессиональное образование», 2010. - 456 с.
4. Батырева М.В. Процесс самоопределения городской молодежи/ автореф. дис. ... канд. социол. наук: 22.04.04/ Батырева Мария Владимировна. – Тюмень, 2003. –25 с.
5. Белоусов А.Е. Организационно-педагогические условия непрерывности сопровождения профессионального самоопределения обучающихся на этапах общего и среднего профессионального образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08/ Белоусов Анатолий Евгеньевич. – М., 2016. –27 с.
6. Беркутова, Д.И. Педагогическая поддержка профессионального самоопределения школьников /Д.И. Беркутова. – Ульяновск: УлГПУ, 2006. - 104 с.
7. Борисова Е.М. Профессиональное самоопределение: личностный аспект: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07/ Борисова Елена Михайловна.– Москва, 1995. – 46 с.
8. Волков, Б.С. Основы профессиональной ориентации. Учебник для вузов/ Б.С. Волков.– М.: Академический проспект, 2007.- 331 с.
9. Атлас новых профессий и компетенций в Республике Казахстан <https://www.enbek.kz/atlas>
10. Зайцева Т.И., Доманова Д.В. Современные проблемы профессионального самоопределения, пути и способы решения проблем профориентации современной молодежи// Вестник БелГУ им. В.Г. Шухова – 2003. – Т. 14. № 5. - С.25-29
11. Kudysheva A. A., Mukhataev A. A., Pshembayeva E. S., Khaimuldina A. Yu. The content and components of students' early professional self-determination in the system of secondary education // Вестник Торайгыров университета – 2023. – № 2. С. 323-333
12. Зеер, Э.Ф. Основы профориентологии/ Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Н.О. Садовникова - М.: Высшая школа, 2005. – 158 с.

References:

1. Batarshv A.V. Bazovye psikhologicheskie svoistva i professional'noe samoopredelenie lichnosti / A.V. Batarshv.– М.: Rech', 2005. - 208 s.
2. Batarshv A.V. Diagnostika professional'no vazhnykh kachestv / A. Batarshv, I. Alekseeva, E. Maiorova. – SPb.: Piter, 2007.- 192 s.
3. Batyshev S.Ia. Professional'naia pedagogika: uchebnik / pod red. S.Ia. Batysheva, A.M. Novikova. – 3-e izd. pererab. – М.: Assotsiatsiia «Professional'noe obrazovanie», 2010. - 456 s.
4. Batyreva M.V. Protsess samoopredeleniia gorodskoi molodezhi/ avtoref. dis. ... kand. sotsiol. nauk: 22.04.04/ Batyreva Mariia Vladimirovna. – Tiumen', 2003. –25 s.
5. Belousov A.E. Organizatsionno-pedagogicheskie usloviia nepreryvnosti soprovozhdeniia professional'nogo samoopredeleniia obuchaiushchikhsia na etapakh obshchego i srednego professional'nogo obrazovaniia: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.08/ Belousov Anatolii Evgen'evich. – М., 2016. –27 s.
6. Berkutova D.I. Pedagogicheskaiia podderzhka professional'nogo samoopredeleniia shkol'nikov /D.I. Berkutova. – Ul'ianovsk: UIGPU, 2006. - 104 s.
7. Borisova E.M. Professional'noe samoopredelenie: lichnostnyi aspekt: avtoref. dis. ... d-ra psikhol. nauk: 19.00.07/ Borisova Elena Mikhailovna.– Moskva, 1995. – 46 s.
8. Volkov B.S. Osnovy professional'noi orientatsii. Uchebnik dlia vuzov/ B.S. Volkov.– М.: Akademicheskii prospekt, 2007.- 331 s.
9. Atlas novykh professii i kompetentsii v Respublike Kazakhstan <https://www.enbek.kz/atlas>
10. Zaitseva T.I., Domanova D.V. Sovremennye problemy professional'nogo samoopredeleniia, puti i sposoby resheniia problem proforientatsii sovremennoi molodezhi// Vestnik BelGU im. V.G. Shukhova – 2003. – Т. 14. № 5. - S.25-29

11. Kudysheva A.A., Mukhataev A.A., Pshembayeva E.S., Khaimuldina A.Yu. The content and components of students' early professional self-determination in the system of secondary education // Vestnik Toraigrov universiteta – 2023. – № 2. S. 323-333

12. Zeer E.F. Osnovy proforientologii/ E.F. Zeer, A.M. Pavlova, N.O. Sadovnikova - M.:Vysshiaia shkola, 2005. – 158 s.

МРНТИ 14.07.05  
ӘОЖ 371.485

<https://doi.org/10.51889/2959-5762.2023.79.3.025>

Г.К. Шолпанқұлова<sup>1\*</sup>, М.П. Асылбекова<sup>1</sup>, Қ.Қ. Шалғынбаева<sup>1</sup>, С.С. Жубакова<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті.  
Астана, Қазақстан

## ПАВЛОДАР ОБЛЫСЫ БОЙЫНША ОҚУШЫЛАР АРАСЫНДАҒЫ БУЛЛИНГТІҢ АЛДЫН АЛУ ТӘЖІРИБЕСІ

*Аңдатпа*

Мақалада Павлодар облысы бойынша жалпы білім беретін мектептердегі балалар мен жасөспірімдер арасындағы буллинг пен кибербуллингтің алдын алу және оларға қатысушылардың рөлдерін анықтау және оның алдын алудың қажеттілігі сипатталады. Буллинг – бұл білім беру ұйымында оқушы тұлғасының қалыптасуына әсер ететін барлық факторлардың өзара әрекеттесуінің күрделі нәтижесі. Буллингтің алдын алу жолындағы маңызды қадам – бұл мектептегі орын алып жатқан барлық нақты факторларды анықтау және олардың ықпалын түсіну. Осыдан балалар мен жасөспірімдер арасындағы буллингтің алдын алуда буллингтің мазмұнын және құрылымын, оның қалыптасу кезеңдерін білу қажет. Бұл зерттеудің негізгі мақсаты буллингтің табиғатын түсіну, оның құрылымын және оқушылар арасындағы буллингтің әсерін анықтау болып табылады. Білім беру ұйымдарында көбінесе буллинг жағдайында бастамашы жалғыз емес, негізінен оның айналасында жақтаушылар тобы құрылады, зорлық-зомбылықтың түрі ретінде буллинг бір оқушыға емес, бірнеше адамға да бағытталуы мүмкін. Буллер өз әрекеттерін құпия ұстауға тырыспайды, керісінше, ол көпшілік алдында агрессивті түрде әрекет етеді. Егер зорлық-зомбылық тұрақты бола бастаса, онда оның бірнеше адамнан бастап бүкіл сыныпқа дейін куәгерлері болуы мүмкін. Зерттеу барысында буллинг пен кибербуллинг мәселесіне қатысты психологиялық әдістемелер таңдалып алынды, соның ішінде Е.Г. Норкинаның «Буллинг құрылымын» анықтауға арналған әдістемесі қолданылды.

**Түйін сөздер:** буллинг, балалар, жасөспірімдер, буллер, агрессор, құрбан, жәбірлеуші, бақылаушы, қорғаушы.

Шолпанқұлова Г.К., <sup>1\*</sup> Асылбекова М.П., <sup>1</sup> Шалғынбаева К.К., <sup>1</sup> Жубакова С.С. <sup>1</sup>  
<sup>1</sup>Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева, Астана Казахстан

## ОПЫТ ПРОФИЛАКТИКИ БУЛЛИНГА СРЕДИ ШКОЛЬНИКОВ ПО ПАВЛОДАРСКОЙ ОБЛАСТИ

*Аннотация*

В статье описывается необходимость профилактики буллинга и кибербуллинга среди детей и подростков в общеобразовательных школах Павлодарской области и определения ролей их участников и их профилактики. Буллинг – сложный результат взаимодействия всех факторов, влияющих на формирование личности учащегося в образовательной организации. Важным шагом на пути к предотвращению буллинга является выявление всех конкретных факторов,

происходящих в школе, и понимание их влияния. Отсюда следует, что в профилактике буллинга среди детей и подростков необходимо знать содержание и структуру буллинга, этапы его формирования. Основная цель этого исследования – это понимание природы буллинга, определение его структуры и влияние буллинга среди учащихся. В образовательных организациях в случае буллинга часто инициатор не одинок, в основном вокруг него создается группа сторонников, буллинг как форма насилия может быть нацелен не на одного ученика, а на нескольких. Буллер не пытается держать свои действия в секрете, вместо этого он ведет себя агрессивно на публике. Если насилие становится постоянным, у него могут быть свидетели от нескольких человек до всего класса. В ходе исследования были выбраны психологические методики, касающиеся проблемы буллинга и кибербуллинга, в том числе применена методика Е.Г. Норкиной для определения «структуры буллинга».

**Ключевые слова:** буллинг, дети, подростки, буллер, агрессор, жертва, обидчик, наблюдатель, защитник.

*Sholpankulova G.,<sup>1\*</sup> Assylbekova M.<sup>1</sup>, Shalgynbayeva K.,<sup>1</sup> Zhubakova S.<sup>1</sup>*  
*<sup>1</sup>L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana Kazakhstan*

## **EXPERIENCE OF PREVENTION OF BULLYING AMONG SCHOOLCHILDREN IN PAVLODAR REGION**

### *Abstract*

The article describes the need to prevent bullying and cyberbullying among children and adolescents in secondary schools in the Pavlodar region and determine the roles of their participants and their prevention. Bullying is a complex result of the interaction of all factors influencing the formation of a student's personality in an educational organization. An important step towards preventing bullying is to identify all the specific factors that occur in the school and understand their impact. It follows that in the prevention of bullying among children and adolescents, it is necessary to know the content and structure of bullying, the stages of its formation. The main goal of this study is to understand the nature of bullying, to determine its structure and the impact of bullying among students. In educational organizations in the case of bullying, the initiator is often not alone, mainly a group of supporters is created around him, bullying as a form of violence can be aimed not at one student, but at several. Buller does not try to keep his actions a secret, instead he behaves aggressively in public. If violence becomes constant, it can have witnesses from a few people to the entire class. In the course of the study, psychological methods were chosen regarding the problem of bullying and cyberbullying, including the method of E.G. Norkina to determine the «structure of bullying».

**Keywords:** bullying, children, teenagers, buller, aggressor, victim, offender, observer, defender.

**Негізгі ережелер.** Буллинг мектеп оқушыларының өміріндегі шешімін таппаған әлемдік денсаулық сақтау мәселесіне де айналуға. Буллинг оқушылардың жеке ерекшеліктеріне, құрдас-тарымен және ересектермен қарым-қатынасына, сондай-ақ мектеп немесе қоғамдық нормаларға байланысты күрделі факторлардың өзара әрекеттесуінен туындайды. Көптеген себеп-салдар мен факторларға байланысты мектепте буллингтің кең таралуы әдіснамалық тұрғыдан негізделген. Зерттеуде буллинг құбылысын қарастырған сапалы зерттеулердің де деректері түсіндіріледі. Деректерді талдау үшін теориялық және статистикалық әдістер қолданылады. Мақалада Қазақстан Республикасының Ғылым және жоғары білім министрлігі, ғылым комитетінің мақсатты бағдарламалық қаржыландыру гранттық жобасы аясында BR 185744152 «Балаларға қатысты буллингтің алдын алу шараларын әзірлеу және оның өзекті аспектілерін зерттеу» тақырыбындағы орындалған зерттеу нәтижелері мазмұндалады. Мақаланың мақсаты Павлодар облысы бойынша оқушылар арасындағы буллингтің алдын алу тәжірибесін жариялау. Эксперимент барысында буллинг және кибербуллингтің мәні мен құрылымын, стресстік

жағдайлардан шығу стратегиясын, кибербуллингке ұшырау дәрежесін бағалау мақсатында психодиагностикалық зерттеулер жүргізілді. Соның ішінде, Е.Г. Норкинаның «Буллинг құрылымын» анықтауға арналған әдістемесі бойынша оқушылармен жүргізілген жұмыстарға жасалған талдау нәтижелері ұсынылады.

**Кіріспе.** Бүгінде буллинг балалар ұжымына мектепке тән әлеуметтік құбылыс ретінде қарқынды дамып келеді. Бұл буллингке қатысушыларға (жәбірлеуші мен жәбірленуші (құрбан) және тұлғааралық зорлық-зомбылыққа куә болғандар) әсер етеді. Буллинг ауызша және физикалық қорлауды, қоқан-лоққыны, «әзілдерді» немесе көріністерді, мазақтау және сынға алуды, қорлайтын мінез-құлық пен мимиканы қамтуы мүмкін. Буллинг топтағы адамдардың өзара әрекеттесу ерекшеліктеріне және оның құрылымына әсер етеді. Жалпы, XX ғасырдың аяғында шетел әдебиеттерінде кейбір оқушылардың басқалар тарапынан қудалануын білдіретін ұғым «буллинг» пайда болғаны белгілі. Буллинг мектеп ортасындағы психологиялық әлеуметтік зорлық-зомбылықтың ашық түрі болып табылады. Зерттеу барысында алыс және жақын шетелдік, сонымен қатар отандық ғалымдар еңбектеріне жан-жақты талдау жасалды.

Буллингті жәбірленуші өзін қорғай алмайтын, біркелкі емес күш қатынастары аясында бір тараптың басқа біреуді қайта-қайта ренжіту немесе зиян келтіру ниеті бар физикалық, ауызша және қарым-қатынастық мінез-құлық деп түсіну керек. Буллинг жағдайында бала әртүрлі позицияларда әрекет ете алады: жәбірленуші, агрессор (булли), сондай-ақ куәгер, оның мінез-құлық таңдау мүмкіндігі бар: максималды тоқтата тұру, жанама немесе тікелей буллиді қолдау, жәбірленушіні қорғау (Olweus, 2013) [1].

Буллингті күштердің теңгерімсіздігі жағдайында агрессорлардың жәбірленушілерге жасаған агрессивті әрекеттері ретінде анықтайды (Gladden et al., 2014) [2].

*«Мектептегі қорлауды» (school bullying) әлеуметтік, психологиялық және педагогикалық мәселелердің жиынтығын қамтитын, өзін қорғай алмайтын адамға қатысты жеке адамның немесе топтың ұзақ мерзімді физикалық немесе психикалық зорлық-зомбылық процесі деп қарастырады (Маланцева, 2007) [3].*

*Буллингті «бір адам зорлық-зомбылық жасаушы, ал екіншісі физикалық және/немесе психологиялық зорлық-зомбылыққа ұзақ және жүйелі түрде ұшырайтын жәбірленуші ретінде әрекет ететін тұлғааралық қарым-қатынас формасы», - деп анықтайды (Мерцалова, 2000) [4].*

Отандық зерттеушілер (Р.У. Ұзақбаева, Т.М. Илюхина, С.О. Амантаева және т.б.) буллингтің себептері мен салдарын анықтайды, зорлық-зомбылық жағдайларын шешу бойынша профилактикалық іс-шараларды, сондай-ақ буллингке қатысушыларға көмек көрсету жөніндегі шараларды және мектептің педагогикалық ұжымы мен психологиялық қызметіне буллингтің алдын алу бойынша нақты әдістемелік ұсыныстарды ұсынады [5].

Д.Лейн «буллингтің құрылымын» әлеуметтік жүйе ретінде зерттей отырып, оның құрамына құқық бұзушыларды (агрессор, бұзақы, буллер) және олардың құрбандары мен куәгерлерін енгізіп, сипаттайды [6].

О.Л. Глазман «буллинг құрылымының» төмендегідей жіктемесін ұсынып, қысқаша сипаттама береді: буллингті басқарушылар (жәбірлеушілер) жалпы агрессивтіліктің жоғары әлеуеті бар адамдар ретінде сипатталады. Олар өз құрбандарына ғана емес, мұғалімдер мен туыстарына да «шабуыл жасайды». Буллингті басқарушылардың көмекшілері «жәбірлеушіге» көмектесуге және еліктеуге ұмтылуымен сипатталады. Олар тікелей қорқытуды пайдаланады. «Жәбірленушінің» қорғаушылары, әдетте, бұлар сыныптастары арасында ең үлкен беделге ие. Олар тікелей қорқытуды пайдаланады, ұрады. Жәбірленушілер. Мұндай балалар психологиялық зорлық-зомбылықты, оқшаулануды және жалғыздықты, қауіп пен мазасыздықты сезінеді. Буллингтің «құрбандары» депрессия белгілерінің көрінісімен, мазасыздықтың жоғары деңгейімен және басқа да жағымсыз эмоционалдық көріністермен сипатталады. Бақылаушылар (куәгерлер). Буллинг жағдайында «куәгер» рөлінде кез-келген сипаттамадағы балалар болуы мүмкін [7].



К.Лоренц құрылым мен зорлық-зомбылық арасындағы байланысты атай отырып, «әрбір индивидтің кім күшті екенін, ал кім әлсіз екенін білетінін, сондықтан ол күшті алдында шегінуге бейім және оның алдында әлсіз шегінетінін күтеді», деп тұжырымдайды [8]. Демек, буллинг басқалар «ренжіткен» жағдайды білдіруі мүмкін. Бұл бірнеше рет қайталанатын қоқан-лоққылардың, қудалаудың, зорлық-зомбылықтың, қатыгездіктің және құрбандықтың түрлерінде көрініс табады. Егер зорлық-зомбылықтың алғашқы көріністерінің жолын кеспесе, онда бастамашы өзінің жазасыздығына көз жеткізеді, бұл оның жақтаушылар арасындағы беделіне әсер етеді, «ренжіткіштер тобы» нығаяды. Бақылаушылар мен мұғалімдердің балаға қорлау үдерісіне араласпауы және немқұрайлығы құрбанның агрессивті мінез-құлқының жиі қайталануына ықпал етеді және зардап шеккен адам қарсыласу қабілетін жоғалтады. Қорлау және қысым көрсету осы топтағы қалыпты жағдай деп қабыланатын болады. Зардап шеккен адам құрбанның бекітілген мәртебесіне ие болады. Бақылаушылар оқушыны қорлауға үйреніп, оны кез келген жағдайда айыптай бастайды. Ол өз бетінше жағдайды шеше алмайды. Зардап шеккен оқушы «ренжіткіштермен» кездесуден және жарақаттанудан аулақ болу үшін сабақты босата бастайды, ол шектен тыс уайымдауға дейін жеткізіледі және өзін жалғыз сезінеді. Осылайша, буллингтің пайда болу себептері жеке және топтық факторларының жиынтығы буллинг құрылымына байланысты болады [9, 10, 11]. Сонымен зерттеушілердің буллингке қатысушыларға әртүрлі сипаттама беруі оның құрылымын зерделеуге, олардың рөлдерін анықтауға мүмкіндік береді.

**Материалдар және әдістер.** Зерттеу барысында буллинг пен кибербуллинг мәселесіне қатысты таңдап алынған психологиялық әдістемелердің бірі – Е.Г. Норкинаның «Буллинг құрылымы» әдістемесінің мақсаты жеткіншектерді буллинг жағдайында атқаратын рөлдері мен ұстанымдарын анықтау болып табылады. Оқушыларға арналған тест 25 сұрақтан тұрады:

1. «Менде сыныптастарымның арасында достарым көп».
2. «Маған қоршаған адамдардың сыртқы бейнесі маңызды».
3. «Менің сыныбымда маған ұнамайтындар бар».
4. «Маған сыныптастарымның барлығы менен жақсы көрінеді».
5. Егер менің сыныптасым көзілдірікпен келсе.
6. Менің сыныбым өте тату.
7. Мен жалғыздық пен мазасыздық сезімін жиі сезінемін.
8. Егер менің көзімше сыныптасымды ренжітсе, менің сезімім.
9. Мен сыныптастарыммен көбірек уақыт өткізгім келеді.
10. Сыныптастарым менімен араласқысы келмейтін сияқты.
11. Біздің сыныпта барлығына ұнайтын бір-екі оқушы бар.
12. Маған ұрысқанда, мен ашуланамын.
13. Біздің сыныпта барлығы қорқатын бірнеше бала бар.
14. Мен басқа сыныпта немесе мектепте оқығым келеді.
15. Менің ойымша, кез-келген мәселені күшпен шешуге болады.
16. Менің сыныбымда ешкім дос емес бір (бірнеше) адам бар.
17. Маған біздің сыныпта қорлық көрсету актілері жиі болып тұратын сияқты (басқа аттар қою, мазақтау, ренжітетін ым-ишаралар немесе әрекеттер).
18. Егер мен сыныптастарымның төбелесіп жатқанын көрсем, онда мен.
19. Менің ойымша, ұжымда мені бағаламайды.
20. Менің ойымша, мектептегі мұғалімдер оқушыларды қорлайды.
21. Егер менің сыныбым кемеде болса, онда мен болар едім:
22. Егер адамның сыртқы бейнесінде ақауы болса (сүйелдер, қыпилық, семіздік т.с.с.).
23. Егер менің көзімше біреуді мазақтап, келекелеп жатса.
24. Сыныпта жетістікке жете алмаған кезде мен жиі ренжимін.
25. Маған сыныптастарымның қолдауы қажет [12]

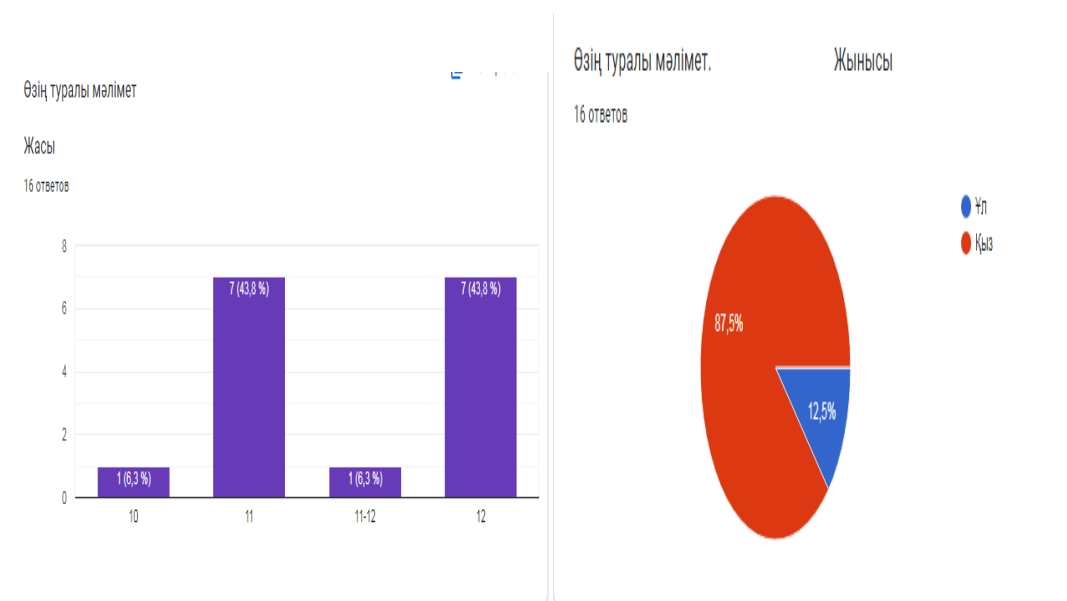
Осы сұрақтардың ішінде үшеуі (13, 17, 20) сыныпта оқушыларға мұғалімдер тарапынан буллингтің болуы немесе болмауы туралы білуге мүмкіндік береді. Сонымен бірге Е.Г. Норкинаның «Буллинг құрылымын» анықтауға арналған әдістемесі бойынша нәтижелерді талдауда 1-кестегі жауап кілттері де басшылыққа алынады.

Кесте 1. Нәтижелерді өңдеуге арналған жауаптар кілттері

Сұрақтар реті №	Басқарушы	Көмекші	Қорғаушы	Жәбірленуші	Бақылаушы
1	А	Б	А	Б	Г
2	Г	А	Б	В	Б
3	Г	Г	Б	А	В
4	В	Г	В	Б	В
5	В	Б	А	А	Г
6	А	Б	Г	Г	Г
7	Б	В	Б	А	В
8	Г	В	Б	Г	А
9	Б	В	А	В	Г
10	Б	Г	Б	В	А
11	А	В	А	Б	Б
12	А	Г	В	В	Б
14	Б	Б	В	Г	А
15	Г	А	Б	В	Г
16	Б	В	А	Г	В
18	Б	В	Г	А	Б
19	Б	А	Б	Г	В
21	А	Б	А	Г	В
22	Г	А	В	В	Г
23	А	В	Б	Г	В
24	В	А	Б	Г	Б
25	В	Г	Б	В	А

Сондықтан мақалада Павлодар қаласындағы Мәшһүр Жүсіп атындағы №19 жалпы орта білім беру мектебінің 5-6 сынып оқушыларымен жүргізілген эксперименттік тәжірибе нәтижелеріне талдау жасалады. Оқушылар Google.com форматтағы сауалнама сұрақтарына жауап берді.

**Нәтижелер және талқылау.** Әдістеме бойынша алынған зерттеу нәтижелерін талдайтын болсақ, сауалнамаға қатысқан 5 «а» сыныбы оқушыларының (барлығы 29 оқушы) ішінен 16 оқушы жауап берген. 1-диаграммада көрсетілгендей, сыныптағы 10-11-12 жастағы оқушылардың ішінде, 1 қыз бала 10 жаста, 6 қыз бала 11 жаста, 1 ұл бала 11 жаста, қалған 7 қыз бала 12 жаста. Сауалнама сұрақтарына жауап беруге талаптанған 16 оқушының 2 оқушысы ұл бала (12,5%) болса, ал қалған 14 оқушы қыз бала (87,5% ) болды (Сурет 1).



Сурет 1. Экспериментке қатысушылардың өзі туралы мәліметтері

«Менде сыныптастарымның арасында достарым көп» деген сұраққа оқушылардың 75% (12 оқушы) ия, мен барлығымен доспын деп жауап берсе, ал 25% (4 оқушы) менің бірнеше досым бар деп жауап береді (Сурет 2).



Сурет 2. Е.Г.Норкинаның «Буллинг құрылымын» анықтауға арналған әдістемесі сұрақтарына оқушылар жауаптары

Бұл сұрақтың нәтижесі сыныптың ұйымшылдығын көрсетеді, оқушылардың басым бөлігі «қорғаушылар», яғни бірін-бірі дұрыс қабылдай алатынын, бір-біріне қолдау көрсете алуын көрсетеді. Дегенменде сыныпта басқаларға қарағанда бір-біріне жақын достар тобы да бар екенін білуге болады (көмекшілер). «Жоқ, мен ешкіммен дос емеспін» жауап нұсқасын ешкім таңдамаған, ол сыныпта буллингтің «құрбандар» жоқ екенін білдіреді.

«Маған қоршаған адамдардың сыртқы бейнесі маңызды» сұрақта жауап берген оқушылардың ішінен 1 оқушы 6% ия, егер адамды мен ұнатпсам, онымен араласпаймын деген жауапты таңдаған, 94% (15 оқушы) жоқ, маңыздысы, адам қызық болу керек деген жауапты таңдаған. Бұл сұрақ жауаптарының нәтижесі оқушылардың өмірдің басты құндылығы – адам екені туралы түсініктерінің бар екенін көрсетеді. Адам қызық болу керек деген сөздің мән-мағынасы бір-біріне айтатын әңгімелерінен ортақ көзқарастары, қызығушылықтары, білімді

менгерудегі мақсаттары, болашаққа деген идеялары оларды жақындастыра түсетінінен байқалады (Сурет 3).



Сурет 3. Әдістеме бойынша адамдардың сыртқы бейнесінің маңыздылығы туралы пікірлері

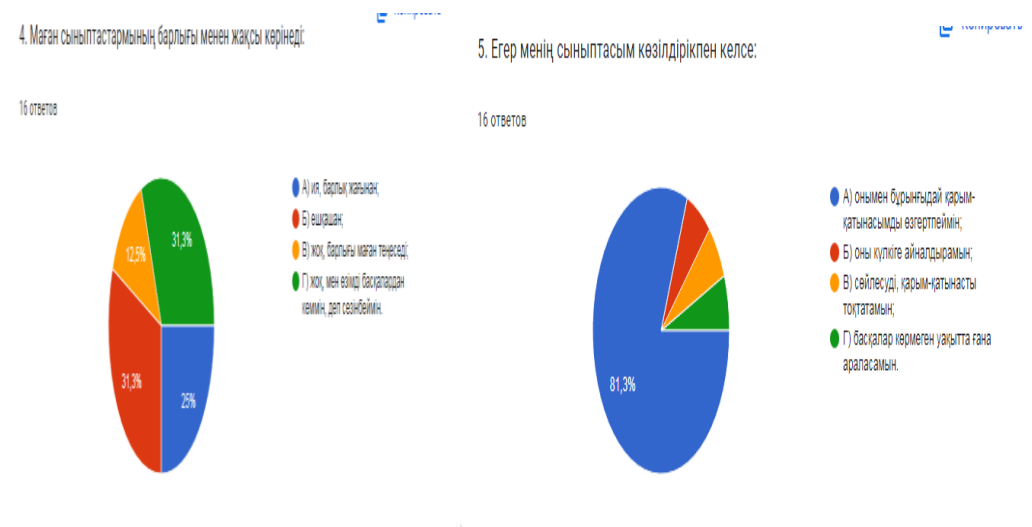
«Менің сыныбымда маған ұнамайтындар бар» деген сұраққа берілген жауаптары жоғары 2-сұраққа берген жауаппен салыстырғанда (қарама-қайшылық) тудырады, өйткені оқушылардың басым бөлігі 62,5%(10 оқушы)ия, біреу немесе екеу деген нұсқаны таңдаса, 31,3% (5 оқушы) жоқ, маған барлығы ұнайды деген жауап нұсқасын таңдайды, 6,2% (1 оқушы) маған барлығы ұнамайды деген жауап нұсқасын таңдауы сынып оқушыларына деген жағымсыз көзқарасын білдіреді, яғни «жәбірленуші» ме деген ойды тудырады (Сурет 4).



Сурет 4. Әдістеме бойынша «Менің сыныбымда маған ұнамайтындар бар» деген сұраққа берілген жауаптар деңгейі

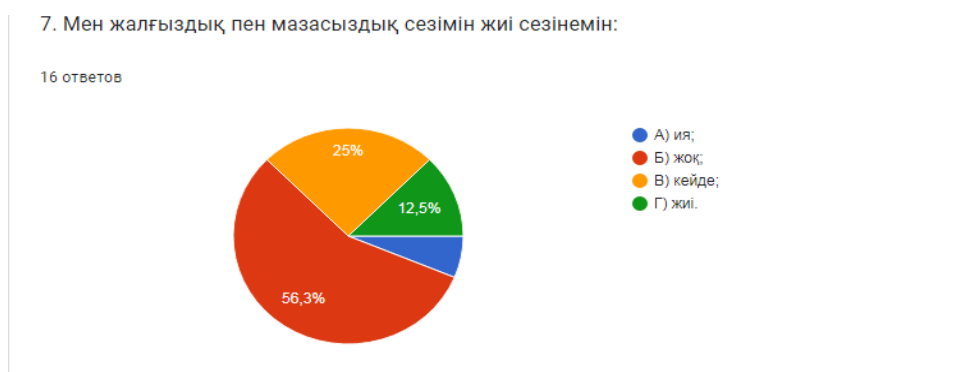
«Маған сыныптастарымның барлығы менен жақсы көрінеді» деген сұраққа оқушылар таңдаған нұсқалар көрсеткіші:ия, барлық жағынан (4 оқушы) 25%; ешқашан (5 оқушы) 31,3%; жоқ, барлығы маған теңеседі (2 оқушы) 12,5%; жоқ, мен өзімді басқалардан кеммін, деп сезінбеймін (5 оқушы) 31,3%. Жауаптар нәтижесі 62,6% барлығы бірін-бірі тең ұстайтыны туралы көзқарастың басымдылығын көрсетеді. Сонымен бірге «Егер менің сыныптасым көзілдірікпен келсе»: онымен бұрынғыдай қарым-қатынасымды өзгертпеймін (13 оқушы) 82%; оны күлкіге айналдырамын (1 оқушы) 6%; сөйлесуді, қарым-қатынасты тоқтатамын (1 оқушы) 6%; басқалар көрмеген уақытта ғана араласамын (1 оқушы) 6%. Жалпы берілген жауаптың нәтижесі оқушылар арасындағы қарым-қатынастың шынайылы-

ғын сипаттайды. Балалар үшін бірлесіп белгілі бір іс-әрекетті орындау, бір-бірімен танымдық немесе эмоционалдық ақпарат алмасу маңызды (Сурет 5).



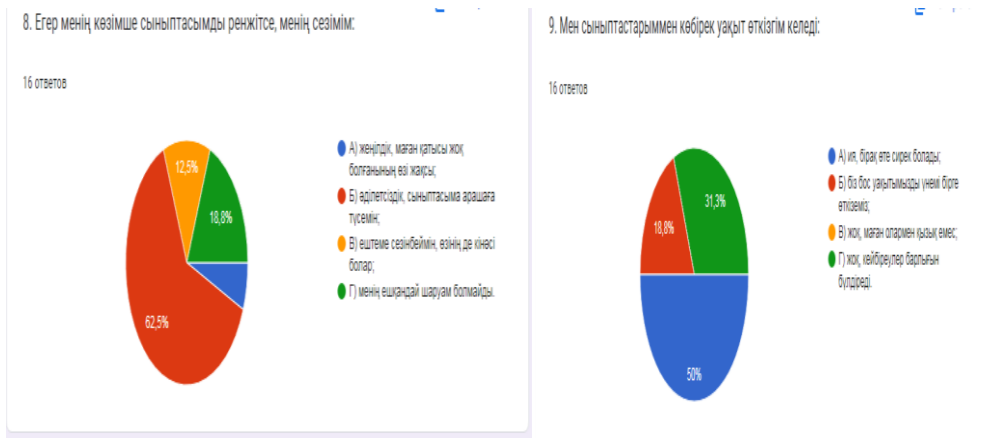
Сурет 5. Оқушылар арасындағы қарым-қатынас деңгейі

«Мен жалғыздық пен мазасыздық сезімін жиі сезінемін» деген сұраққа 1 оқушы ия деп жауап береді (6,2%); 9 оқушы жоқ (56,3%); 4 оқушы кейде (25%); 2 оқушы жиі (12,5%) деп жауап береді. Сауалнамаға қатысқан оқушылардың 56,3% «жоқ» деп жауап бергенімен, 47,3% мазасыздық сезімін сезінуі алаңдатарлық жағдай болып табылады (Сурет 6).



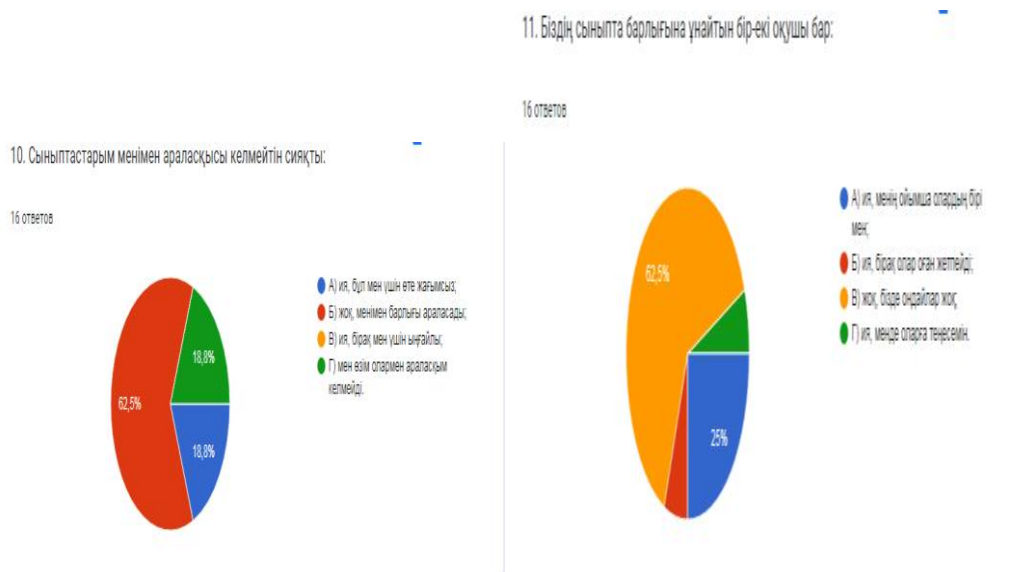
Сурет 6. Оқушылардың жалғыздық пен мазасыздық сезімнің деңгейі

«Егер менің көзімше сыныптасымды ренжітсе, менің сезімім» деген сұраққа 1 оқушының (6%) жеңілдік, маған қатысы жоқ болғанының өзі жақсы; 10 оқушының (62%) әділетсіздік, сыныптасыма арашаға түсемін; 2 оқушының (13%) ештеме сезінбеймін, өзінің де кінәсі болар; 3 оқушының (19%) менің ешқандай шаруам болмайды деген жауабының өзі немқұрайлылықпен қарауы сыныптың ортасына әсер ету мүмкіндігін көрсетеді. Сонымен бірге «Мен сыныптастарыммен көбірек уақыт өткізгім келеді» деген сұрақтың жауаптарына назар аударсақ, ия, бірақ өте сирек болады (8 оқушы) 50%; біз бос уақытымызды үнемі бірге өткіземіз (3 оқушы) 19%; жоқ, кейбіреулер барлығын бүлдіреді (5 оқушы) 31%, бұл сыныпта ауызбірліктің жоқтығын көрсетеді (Сурет 7).



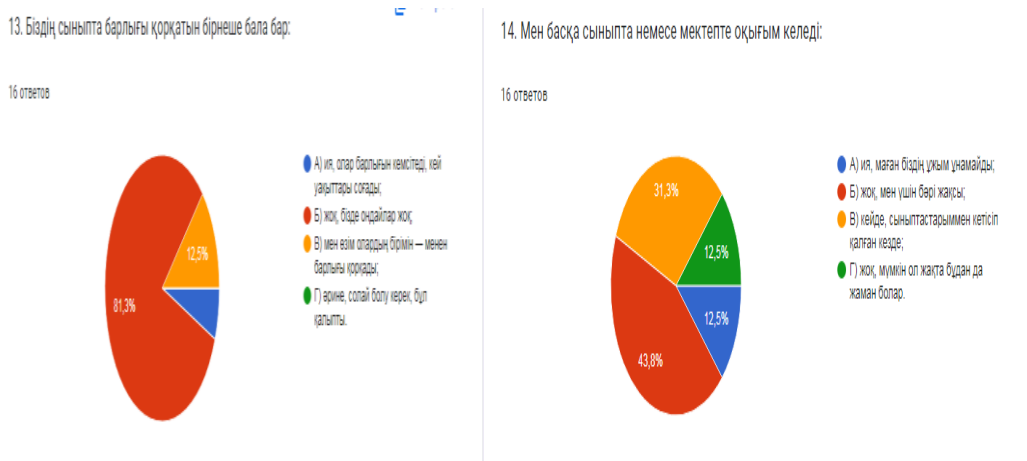
Сурет 7. Сынып оқушыларының ұйымшылдық деңгейі

«Сыныптастарым менімен араласқысы келмейтін сияқты» деген сұраққа берілген жауаптар: ия, бұл мен үшін өте жағымсыз (3 оқушы) 19%; жоқ, менімен барлығы араласады (10 оқушы) 62%;) мен өзім олармен араласқым келмейді (3 оқушы) 19% болса, ал «Біздің сыныпта барлығына ұнайтын бір-екі оқушы бар» деген сұраққа ия, менің ойымша олардың бірі мен (4 оқушы) 25%; ия, бірақ олар оған жетпейді (1 оқушы) 6%; жоқ, бізде ондайлар жоқ (10 оқушы) 63%; ия, мен оларға теңесемін (1 оқушы) 6% (Сурет 8).



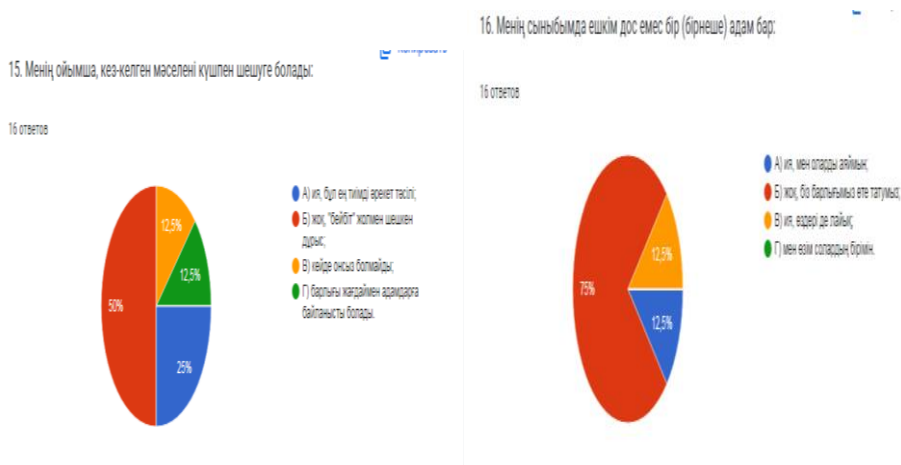
Сурет 8. Оқушылардың бірін-бірі қабылдау деңгейі

«Біздің сыныпта барлығы қорқатын бірнеше бала бар» деген сұраққа 1 оқушының (6,2%) ия, олар барлығын кемсітеді, кей уақыттары соғады; 13 оқушының (81,3%) жоқ, бізде ондайлар жоқ деп, ал 2 оқушының (12,5%) «мен өзім олардың бірімін – менен барлығы қорқады» деген жауабы, сонымен бірге «Мен басқа сыныпта немесе мектепте оқығым келеді» деген сұраққа берілген жауаптар «ия, маған біздің ұжым ұнамайды (2 оқушы) 12,5%; жоқ, мен үшін бәрі жақсы (7 оқушы) 43%; кейде, сыныптастарыммен кетісіп қалған кезде (5 оқушы) 31,3%; жоқ, мүмкін ол жақта бұдан да жаман болар (2 оқушы) 12,5%» «буллинг құрылымындағы» рөлдерін, яғни 2-оқушының буллингті басқарушылар, 1-оқушының бақылаушы-куәгер, 2-оқушының жәбірленушілер екенін, сондықтан олармен алдын алу жұмыстарын жүргізудің қажеттілігін көрсетеді (Сурет 9).



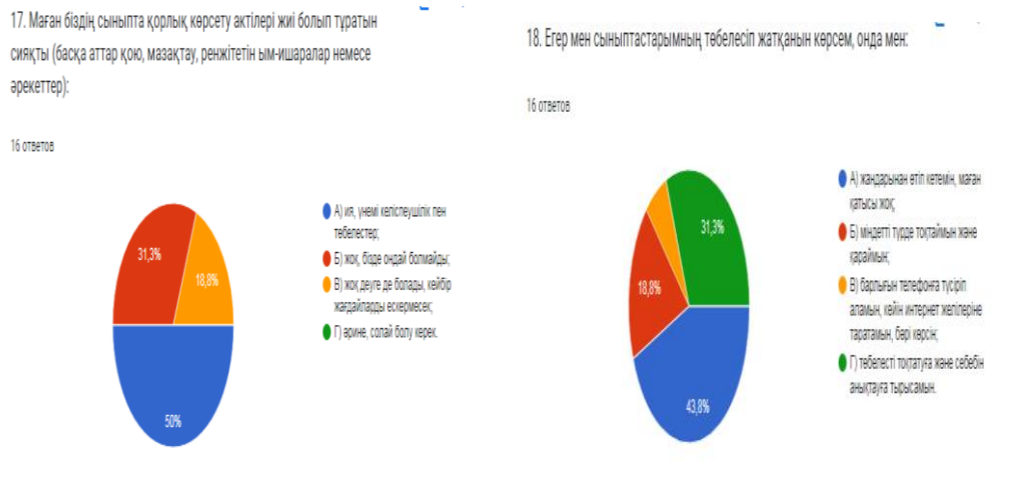
Сурет 9. Сыныптағы буллинг құрылымы (рөлдердің бөліну деңгейі)

«Менің ойымша, кез-келген мәселені күшпен шешуге болады»: ия, бұл ең тиімді әрекет тәсілі (4 оқушы) 25%; жоқ, "бейбіт" жолмен шешкен дұрыс (7 оқушы) 50%; кейде онсыз болмайды (2 оқушы) 12,5%; барлығы жағдаймен адамдарға байланысты болады (2 оқушы) 12,5% жауап берсе, «Менің сыныбымда ешкім дос емес бір (бірнеше) адам бар» деген сұрақтың жауаптары да ия, мен оларды аяймын (2 оқушы) 12,5%; жоқ, біз барлығымыз өте татумыз (12 оқушы) 75%; ия, өздері де лайық (2 оқушы) 12,5% алдын алу жұмыстары жүргізу қажет (Сурет 10).



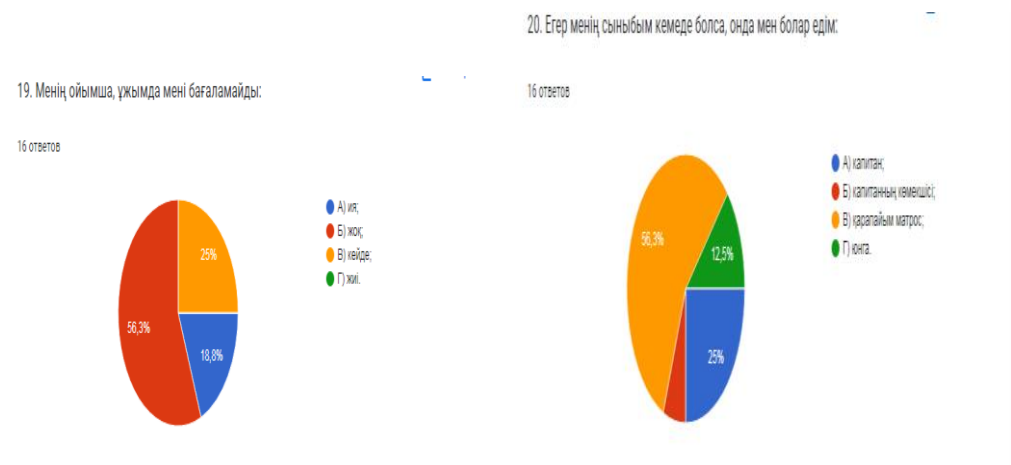
Сурет 10. Оқушылардың мәселені шешу тәжірибесінің қалыптасу деңгейі

«Маған біздің сыныпта қорлық көрсету актілері жиі болып тұратын сияқты (басқа аттар қою, мазақтау, ренжітетін ым-ишаралар немесе әрекеттер)» сұраққа 8 оқушының (50%) ия, үнемі келіспеушілік пен төбелестер; жоқ, бізде ондай болмайды (5 оқушы) 31,3%; жоқ деуге де болады, кейбір жағдайларды ескермесек (3 оқушы) 18,7%; ал «Егер мен сыныптас-тарымның төбелесіп жатқанын көрсем, онда мен» жандарынан өтіп кетемін, маған қатысы жоқ (7 оқушы) 43%; міндетті түрде тоқтаймын және қараймын (3 оқушы) 18,8%; барлығын телефонға түсіріп аламын, кейін интернет желілеріне таратамын, бәрі көрсін (1 оқушы) 7%; төбелесті тоқтатуға және себебін анықтауға тырысамын (5 оқушы) 31,3% деген жауаптарымен қатар сыныптағы 1 оқушының (7%) «барлығын телефонға түсіріп аламын, кейін интернет желілеріне таратамын, бәрі көрсін» деген жауап нұсқасын таңдауы ол оқушы-ның «жәбірленуші» немесе «көмекші» рөлін атқаратынын көрсетеді (Сурет 11).



Сурет 11. Оқушылар арасындағы буллинг жағдайдың орын алу деңгейі

«Менің ойымша, ұжымда мені бағаламайды» деген сұраққа 9-оқушының (56,3%) жоқ, 3-оқушының (18,7%) иә, 4-оқушының (25%) кейде деген жауаптары, «Егер менің сыныбым кемеді болса, онда мен болар едім» деген сұраққа капитан (4 оқушы) 25%; капитанның көмекшісі (1 оқушы) 6,2%; қарапайым матрос (10 оқушы) 56,3%; юнга (2 оқушы) 12,5% деген жауаптары тренингтік жаттығуларды жиі жүргізуді қажет етеді (Сурет 12).



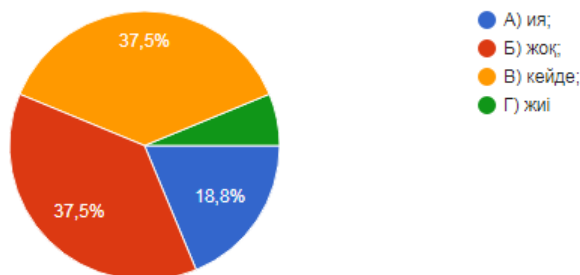
Сурет 12. Жеке оқушының сыныптағы орны

«Маған сыныптастарымның қолдауы қажет» деген сұраққа сыныптағы оқушылардың 18,8% (3 оқушы) иә, 37,5% (6 оқушы) кейде, 6,2% (1 оқушы) жиі деген жауаптары, ал тек 37,5% (6 оқушы) жжоқ деген жауаптары буллингтің алдын алу бағытындағы іс-шараларды ұйымдастырудың қажеттілігін көрсетеді (Сурет 13).



24. Маған сыныптастарымның қолдауы қажет:

16 ответов



Сурет 13. Оқушылардың қолдауды қажетсіну деңгейі

Сонымен, Е.Г. Норкинаның «Буллинг құрылымын» анықтауға арналған әдістемесі бойынша алынған зерттеу нәтижелерін талдау сауалнамаға қатысқан 16 оқушының ішінде буллинг жағдайында 12 оқушының «қорғаушы», 2 оқушының «бақылаушы», 1 оқушының «жәбірленуші немесе құрбан» және 2 оқушының «басқарушыға көмекші» рөлін атқару мүмкіндігі жөнінде тұжырымдауға болады (Кесте 2).

Кесте 2. Буллинг жағдайында рөлдерді бөлу

Буллинг жағдайындағы ұстанымы немесе рөлі	№ (оқушылар саны)	% (пайыздық көрсеткіші)
Бастамашы немесе буллингті басқарушы	-	-
Басқарушыға көмекші	2	12,4
Қорғаушы	12	75,2
Бақылаушы	1	6,2
Жәбірленуші немесе құрбан	1	6,2
Барлығы	16	100

**Қорытынды.** Сонымен буллингтің жалпы теориялық негіздерін талдау осы үдерістің келесі қатысушыларын бөліп көрсетуге және қысқаша сипаттама беруге мүмкіндік туғызады:

– булллер (бұл көшбасшылық қабілеті бар, қатыгездікке бейім адам, өзінің мінез-құлқы мен жағдайын талдауға бейім емес, бірақ манипуляцияға көмектесетін жоғары эмоционалды интеллектке ие, жауапкершілікті қабылдамайды, өз әрекеттерінің нәтижелерін сыртқы жағдайларға жатқызады, кінәні өз мойнына алмайды, белсенді, ашық және позитивті);

– булллердің ізбасарлары, еліктегіштер мен көмекшілер (тікелей агрессияны қорқытуда қолданады – ауызша немесе физикалық, көшбасшымен теңеседі, оның көмегімен зорлық-зомбылыққа деген ниетін қанағаттандырады);

– қолдаушылар (белсенді немесе пассивті болуы мүмкін, бірақ қудалау кезінде міндетті түрде қатысады, көбінесе қорқыту кезінде қол шапалақтайды, не болып жатқанын камераға түсіреді, олар агрессивті емес және қудалауға қатысуға рухы күшті, бірақ оны жалғастыруға қызығушылық танытады);

– немқұрайлылық танытушылар (не болып жатқанын бағаламайды, өте сирек кездеседі);

– әлеуетті қорғаушылар (қорлауды пассивті түрде құптамайды, бірақ жәбірленушінің орнында болудан қорқып, олар жәбірленушінің не сезінетінін түсінеді және егер жақын

жерде қудалаушы болмаса, бастапқы сатысында оған қолдау ұстауға бейім, «екінші» сатысында құрбан немесе белсенді қорғаушы дәрежесіне ауысуы мүмкін);

– белсенді қорғаушылар (көшбасшылық қасиеттері бар топтың беделді өкілдері, оларда дамыған құндылықтар жүйесі және жоғары эмоционалды интеллект бар, буллингке төтеп бере алады, қуғын-сүргінге ұшырағандарды қорғайды, олар сирек буллерге айналады және ешқашан құрбан болмайды, келіспеушіліктен қорықпай, олар тіпті жағдайды шешуге ересектерді немесе үлкен құрдастарын тарта алады);

– құрбан немесе жәбірленуші (бұл қандай да бір өлшем бойынша ажыратылатын адам: басқа ұлт, басқа биіктік, басқа мүдделер, үздік студент, сүйікті және т.б. болуы мүмкін);

– құрбандардың басқа санаты белсенді арандатушылар: бұлар шағымданушылар (өсек айтушы), қыңырлар (шәлкез мінезділер көңіл-күйі құбылмалы), жылаңқы, маңсапқұмар; қуғындалушының мінезі мазасыз, әлсіз, өзін-өзі бағалауы төмен; қорқынышты, үнсіз, қарым-қатынаста қиындықтар туындатуы мүмкін, қажет болған жағдайда проблемалық жағдайды шешуде өзін жоғалтады).

*Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:*

1. Olweus D. *School Bullying: Development and Some Important Challenges. Annual Review of Clinical Psychology*, (2013). 9. – P.751-780.

2. Gladden R.M., Vivolo-Kantor, A.M., Hamburger M.E., Lumpkin, C.D. *Bullying surveillance among youths: Uniform Definitions for Public Health and Recommended Data Elements, Version 1.0. Atlanta, GA; National Center for Injury Prevention and Control, Centers for Disease Control and Prevention and U.S. Department of Education; 2014.*

3. Маланцева О.Д. «Буллинг» в школе. Что мы можем сделать?// Социальная педагогика. – 2007. – № 4. – С. 90-92.

4. Мерцалова Т. *Насилие в школе: что противопоставить жестокости и агрессии?// Директор школы. – 2000. – № 3. – С. 25-32.*

5. Білім беру ұйымдарында кемелетке толмағандар арасында мектеп буллингінің алдын алу бойынша әдістемелік ұсынымдар/Құраст. Узакбаева Р.У., Илюхина Т.М., С.О.Амантаева және т.б. – Қарағанды: ҚО ББД ОӘО, 2020. – 218 б.

6. Лэйн Д.А. *Школьная травля (буллинг)// Детская и подростковая психотерапия /под ред. Д. Лэйна и Э. Миллера. – СПб.: Питер, 2001. – С. 240–274.*

7. Глазман О.Л. *Психологические особенности участников буллинга// Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И.Герцена. – 2009. – №105. – С. 159-165.*

8. Лоренц К. *Агрессия (так называемое «зло»). – М.: Прогресс. Универс, 1994. – 272 с.*

9. Селиванова О.А., Шевцова Т.С. *Профилактика агрессивности и жестокости в образовательном учреждении: монография. – Тюмень: Изд-во Тюменского государственного университета. – 2011. – 232 с.*

10. *Школа без насилия: методическое пособие/под ред. Н.Ю.Синягиной, Т.Ю.Райфинайдер. – М.: ЦНПРО, 2015. – С. 8.*

11. *Предотвращение насилия в образовательных учреждениях: методическое пособие для педагогических работников /Л.А. Глазырина, М.А. Костенко; под ред. Т.А. Епояна. – М.: БЭСТ-принт, 2015. – С. 16.*

12. Норкина Е.Г. *Методика на выявление «Буллинг – структуры» //Таврический научный обозреватель. – 2016. – №3(8). – С.170 – 174.*

*Reference:*

1. Olweus D. *School Bullying: Development and Some Important Challenges. Annual Review of Clinical Psychology*, (2013). 9. – P.751-780.

2. Gladden R.M., Vivolo-Kantor, A.M., Hamburger, M.E., Lumpkin, C.D. *Bullying surveillance among youths: Uniform Definitions for Public Health and Recommended Data Elements, Version 1.0. Atlanta, GA; National Center for Injury Prevention and Control, Centers for Disease Control and Prevention and U.S. Department of Education; 2014.*

3. Malantseva O.D. «Bylling» v shkole. Chto my mozhem sdelat'? [Bulling at school. What can we do?]/Social pedagogy. – 2007. – No. 4. – P. 90-92.
4. Mertsalova T. [Violence at school: what to oppose cruelty and aggression?]/Nacilie v shkole: chto protivopostavit' zhestokosti i agreccii?// Direktor shkoly. – 2000. – No. 3. – P. 25-32.
5. Bilim berw uyımdarında kámeletke tolmağandar arasında mektep bwllinginiñ aldın alw boyınşa ädistemelik usınımdar [Methodological recommendations on prevention of school bullying among minors in educational organizations]/Comp. Uzakbaeva R.U., Ilyukhina T.M., S.O. Amantaeva and others. - Karaganda: KO BBD OAO, 2020. - 218 p.
6. Lane D.A. Shkol'naya travlya (bulling) [School bullying]/Detskaya i podrostkovaya psikhoterapiya [Child and adolescent psychotherapy]/ed. D.Lane and E.Miller. - St.Petersburg: Peter,2001.– P.240-274.
7. Glazman O.L. Psikhologicheskiye osobennosti uchastnikov bullinga [Psychological characteristics of bullying participants] // Izvestiya Rossiyskogo gosudarsvtennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I.Gertsena [Proceedings of the Russian State Pedagogical University. A.I. Herzen]. - 2009. - No. 105. – P. 159-165.
8. Lorenz K. Agressiya (tak nazyvayemoye «zlo») [Aggression (the so-called "evil")]. – Moscow: Progress. Univers, 1994. - 272 p.
9. Selivanova O.A., Shevtsova T.S. Profilaktika agressivnosti i zhestokosti v obrazovatel'nom uchrezhdenii: [Prevention of aggressiveness and cruelty in an educational institution]: monograph. - Tyumen: Publishing House of the Tyumen State University. - 2011. - 232 p.
10. Shkola bez nasiliya: [School without violence: methodical manual] / ed. N.Yu.Sinyagina, T.Yu.Reifschneider. - M.: TsNPRO, 2015. - P. 8.
11. Predotvrashcheniye nasiliya v obrazovatel'nykh uchrezhdeniyakh: metodicheskoye posobiye dlya pedagogicheskikh rabotnikov [Prevention of violence in educational institutions: a manual for teachers] / L.A. Glazyrina, M.A. Kostenko; ed. T.A. Yepoyan. – M.: BEST-print, 2015. – P. 16.
12. Norkina E.G. Metodika na vyyavleniye «Bulling – struktury» [Methods for identifying "Bulling - structures"] //Tavrisheskiy nauchnyy obozrevatel'. [Tauride scientific observer]. - 2016. - No. 3 (8). - P.170 - 174.

**IRSTI 14.25.09**  
**UDC 372.881.111.1**

<https://doi.org/10.51889/2959-5762.2023.79.3.026>

Akhmetova A.,<sup>1\*</sup> Beysembaeva G.,<sup>1</sup> Bulatbayeva K.<sup>2</sup>

<sup>1</sup>L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan

<sup>2</sup>National Academy named after Y. Altynsarin, Astana, Kazakhstan

## **EFFECTIVENESS OF MEDIA LITERACY IN THE PROCESS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES TO STUDENTS**

### *Abstract*

This article details research on media literacy and media education as it relates to secondary education in Kazakhstani public schools. It examines the relevant Kazakhstani media situation through international research to better understand how teaching and learning practices can support students' media literacy in elementary and secondary schools. The article also aims to find solutions to problems related to the spread of misinformation and falsified news. The research methods are based on quantitative online survey data as well as qualitative interview data. 96 students participated in the online survey and 42 students participated in interviews. The survey was conducted among students at the Municipal state Institution “Predgornenskaya Secondary School No. 1” of the Education Department of the Glubokovsky district in the spring of 2022. The primary audience for this study is local, regional, national policymakers with the power to effect large-scale and systematic changes in media education policy and practice. This article describes how media literacy can be incorporated into school curricula and provides a brief overview of the extent to

which media literacy is addressed in school curricula. The process by which users arrive at a site is an important component of how they evaluate a media resource. In particular, the search engine, external design, play an important role in finding and evaluating information on the Internet. Our understanding and approach to media literacy is largely based on research in middle school classrooms.

**Keywords:** Internet, Web, trust, information retrieval, education, school, media resources, terminology

*А.А. Ахметова,<sup>1\*</sup> Г.З. Бейсембаева,<sup>1</sup> К.Н. Булатбаева<sup>2</sup>*

<sup>1</sup>*Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Астана, Қазақстан,*

<sup>2</sup>*Ы. Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясы, Астана, Қазақстан*

## ОҚУШЫЛАРДЫ ШЕТ ТІЛДЕРІНЕ ОҚЫТУ ҮДЕРІСІНДЕГІ МЕДИА САУАТТЫЛЫҚТЫҢ ТИІМДІЛІГІ

### *Аңдатпа*

Мақалада қазақстандық орта мектептегі орта білімге қатысты медиа сауаттылық және медиабілім саласындағы зерттеу егжей-тегжейлі берілген. Ол оқыту мен оқу тәжірибесі бастауыш және орта мектеп оқушыларының медиа сауаттылығын қалай қолдауға болатынын жақсырақ түсіну үшін халықаралық зерттеулер арқылы Қазақстандағы тиісті БАҚ жағдайын зерттейді. Сондай-ақ мақала жалған ақпарат тарату мен жаңалықтарды бұрмалаумен байланысты мәселелердің шешімін табуға бағытталған. Зерттеу әдістері сандық онлайн сауалнама деректеріне, сондай-ақ сапалы сұхбат деректеріне негізделген. Онлайн сауалнамаға 96 оқушы, сұхбатқа 42 оқушы қатысты. Сауалнама Глубоковский ауданының білім беру бөлімінің «№1 Предгорненская орта мектебі» коммуналдық мемлекеттік мекемесінің оқушылары арасында 2022 жылдың көктемінде өткізілді. Бұл зерттеудің негізгі аудиториясы – медиа білім беру саясаты мен тәжірибесінде ауқымды және жүйелі өзгерістерді жүзеге асыруға күші бар жергілікті, аймақтық, ұлттық саясаткерлер. Бұл мақалада медиа сауаттылықты мектеп бағдарламасына қалай енгізуге болатыны сипатталады және мектеп бағдарламаларында медиа сауаттылық қаншалықты қарастырылатыны туралы қысқаша шолу жасалады. Пайдаланушылардың сайтқа келу процесі олардың медиа ресурсты пайдалану жолының маңызды құрамдас бөлігі болып табылады. Атап айтқанда, іздеу жүйесі, сыртқы дизайн Интернеттен ақпаратты табу және бағалауда маңызды рөл атқарады. Біздің медиасауаттылыққа деген түсінігіміз бен көзқарасымыз ең алдымен орта мектеп сыныбында жүргізілген зерттеулерге негізделген.

**Түйін сөздер:** Интернет, желі, сенім, ақпарат іздеу, білім, мектеп, медиа ресурстар, терминология.

*Ахметова А.А.,<sup>1\*</sup> Бейсембаева Г.З.,<sup>1</sup> Булатбаева К.Н.<sup>2</sup>*

<sup>1</sup>*Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева, г. Астана, Казахстан,*

<sup>2</sup>*Национальная академия образования имени Ы.Алтынсарина, г. Астана, Казахстан*

## ЭФФЕКТИВНОСТЬ МЕДИАГРАМОТНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

### *Аннотация*

В статье подробно представлено исследование в области медиаграмотности и медиаобразования применительно к среднему образованию в казахстанской общеобразовательной школе. В нем рассматривается соответствующая казахстанская медиа ситуация на примере международных исследований, чтобы лучше понять, как практика преподавания и обучения

может поддержать медиаграмотность учащихся в начальной и средней школе. Статья также направлена на поиск решений проблем, связанные с распространением дезинформации и фальсификацией новостей. Методы исследования базируются на количественных данных онлайн опроса, а также качественных данных интервью. 96 учеников приняли участие в онлайн опросе, 42 ученика приняли участие в интервью. Опрос проводился среди учащихся коммунального государственного учреждения «Предгорненская средняя школа №1» отдела образования Глубоковского района весной 2022 года. Основной аудиторией данного исследования являются местные, региональные, национальные политики, обладающие полномочиями для осуществления широкомасштабных и систематических изменений в политике и практике медиаобразования. В этой статье описывается, каким образом медиаграмотность может быть включена в школьную программу, и дается краткий обзор того, в какой степени медиаграмотность рассматривается в школьных программах. Процесс, с помощью которого пользователи попадают на сайт, является важным компонентом того, как они оценивают медиа ресурс. В частности, поисковая система, внешний дизайн, играют важную роль в поиске и оценке информации в Интернете. Наше понимание и подход к медиаграмотности в основном основаны на исследованиях в классах средней школы.

**Ключевые слова:** Интернет, Сеть, доверие, поиск информации, образование, школа, медиа ресурсы, терминология.

**Main provisions.** In modern pedagogical science, media education is considered in several aspects: as a branch of pedagogical science that develops theoretical issues of teaching adequate interaction with the media environment; as a teaching, training and public awareness activities aimed at the formation of media literacy; as a separate educational field, the content of which is knowledge about the functioning of media in modern society, as well as skills and abilities to work effectively with media information [1].

Research and policy initiatives on media literacy and media education have been growing in Europe and the English-speaking world for decades [2]. Recent studies at the European level provide useful data on criteria for assessing media literacy levels; on the role of informal media education and formal media education for the acquisition of media literacy competencies [3]; and on media literacy policies, practices and actions outside of schools [4]. Although research evidence at the school level is limited, media literacy initiatives have shown positive results for students' knowledge, skills, and attitudes [5].

According to an online article on Internews in Kazakhstan, a textbook on media literacy for students in Kazakhstan could be included in the educational program as an elective course: “A team of experts from Kazakhstan, Kyrgyzstan, Russia, Ukraine and Lithuania has developed a textbook for students in grades 9-11 (12), as well as a methodological guide for school teachers in Kazakh and Russian.” [6] This educational and methodological complex was prepared by the International Center for Journalism MediaNet Public Foundation within the framework of the Central Asian MediaCAMP program, implemented by Internews with the financial support of USAID. However, there is a lack of systematic comparative data on what is effective in media literacy practice in Kazakhstan's educational system.

Also, a group of scientists at Al-Farabi Kazakh National University, commissioned by the Ministry of Education and Science of the Republic of Kazakhstan, developed a project in a three-year program entitled Development of Media Education Technologies to Form the Country's Intellectual Potential. The result of this project was the publication of the book “Media Education and Media Literacy: Theory, Methodology, and Practice. Tutorial” [7].

There is no doubt that Kazakhstani society has begun to think more and more about the importance of media education. There are definitely already tangible achievements in this area. However, this is not the limit to the potential of the media literacy program. And while so far the focus has been on media literacy as an elective subject, in our study we raise the question of

introducing this program into foreign language classes. In this area, further more detailed study of the possibilities of different types of foreign language media texts is required in the context of their didactic use as a means of integrated teaching of a foreign language and media literacy.

**Introduction.** Discussion of the importance of teaching students to use, understand, and critically evaluate all types of media is prompted by the rapid development of digital technology and the simultaneous growth of Internet consumption [1]. Students have access to a wealth of information that is virtually unfiltered. As a result of children spending more time online, the likelihood that they will misuse the Internet has increased [1]. Uncontrolled use of the Internet has a detrimental effect on academic performance, causes feelings of isolation in school, and negatively affects life satisfaction [1].

Undoubtedly, increased access to the Internet and digital media for students and teachers has increased their access to knowledge and facilitated their ability to express themselves, engage in active citizenship, and engage in creative communication with a wider audience [8].

The benefits of more people having access to more information are obvious, but in many, if not all, countries it also creates problems for democracy, security, and “social structure” [9]. The dangers of indoctrination, propaganda, radical and violent messages, cyberbullying and hate speech are becoming increasingly common among students.

The development of an independent creative personality in accordance with modern requirements is impossible without the formation of the student's media competence, which in this study is defined as a set of knowledge, skills and abilities necessary for a specialist of any profile and allowing him to effectively carry out various types of professional activities related to the use of media.

A modern media-competent person must independently carry out a critical analysis of information contained in media resources, participate in communication and organize interaction about it in their native and foreign languages, and work with this information using the latest means of mass communication.

The media both expand and limit public knowledge, and because of this ability they have a significant impact not only on political processes, but also on learning and socialization processes that affect children's lives and development [10].

Education systems face serious challenges from the spread of false information and fake news. Students need to develop the appropriate knowledge and skills to navigate this rapidly changing environment. According to research, teaching students media literacy can have a positive impact on students' knowledge, skills, and attitudes toward analyzing and critically evaluating media and misinformation [11].

The historical, social, and cultural backgrounds of each nation are naturally reflected in the condition of media literacy education in the various European Union member states as well as the rest of the world. Different legislative definitions of this kind of schooling exist. Varied school systems have different requirements for formal and extracurricular media literacy education. The effectiveness of media education is difficult to assess, for instance in terms of critical thinking and creativity. The development of suitable assessment methods for media literacy teaching is also necessary.

Despite the long tradition of studying the nature of terms and terminological systems in linguistics, and despite the fact that a number of essential characteristics of terms and terminological systems have already been highlighted and described in structural linguistics, in the cognitive-discursive knowledge paradigm these concepts receive new and deeper coverage [12]. This is because here they are seen as summing up the long-term cognitive processes in a particular subject area. One of the most important questions also remains the definition of media literacy, which is interpreted differently in different sources. Perhaps in further research we will form a new definition applicable specifically to foreign language teaching.

The research problem: while there is a need for students' media literacy development and opportunities for its implementation created by active interaction with foreign-language media culture resources in the learning process, ways, principles and methods of integrated media literacy development when working with foreign-language media resources remain undeveloped in the methodology of teaching foreign languages and cultures.

The hypothesis of the study is the assumption that the formation of media competence in students is extremely necessary and relevant because:

- when working with the Internet, in particular with media resources, students do not analyze, critically process the information they receive;
- students spend an uncontrolled amount of time on the World Wide Web, being an excellent target for scammers, propaganda, false information;
- students trust the first source that appears in the search box when searching for information, believing it to be the most reliable information.

This article is intended for practitioners and researchers in the field of school education, media and digital policy. It examines the relevant Kazakhstani media situation through international research to better understand how teaching and learning practices can support students' media literacy in elementary and secondary schools. The article also aims to find solutions to problems related to the spread of misinformation and falsified news.

**Methods and materials.** The primary source of information for the development of the research instrument is secondary data; it draws on scholarly data from the academic literature, international policy reports, comparative studies, and research projects.

To find secondary literature, we conducted a systematic search of peer-reviewed articles published since 2010 in educational databases. The search keywords used were 'media education', 'media literacy', 'digital literacy', and 'media studies'. Additional terms included: 'primary education', 'secondary education', 'teaching practices', 'misinformation' and 'fake news'. Results were selected using the report's research questions as the selection criteria. After selection, 18 publications from Europe and 32 publications from non-European countries were selected and analyzed according to the research conceptual framework and research questions.

Previous research shows that school-based initiatives play an important role in media literacy instruction [13-14]. Introducing media literacy instruction as a holistic approach is more effective than simply introducing media literacy instruction as an isolated subject [15]. At the same time, one challenge for educators is to incorporate media literacy programs as an integral part of education [16].

For example, teachers can use media literacy instruction to sharpen students' abilities to evaluate media as sources of evidence, identify biases in mediated constructions of society and history, understand how media frame issues, separate facts from opinions, and assess the credibility of information. Moreover, media literacy instruction can help students develop analytical and logical skills, and serves as an important tool for exploring issues of democratic citizenship and the political process in society [13].

The status of media literacy instruction varies from country to country, and it is difficult to find a standard module or best practice for how media literacy instruction is integrated into the school curriculum. Regarding the purpose of media literacy instruction, there is also no consistent policy across European countries, nor among non-European countries. In some countries, media literacy education aims to provide tools to help people critically analyze messages, offers students opportunities to enhance their experience with the media, and helps them develop creative skills in creating their own media messages.

We rely on some quantitative, but primarily qualitative data to answer the questions posed above.

The survey was conducted among students at the rural school Municipal state Institution “Predgornenskaya Secondary School No. 1” of the Education Department of the Glubokovsky district in the spring of 2022. 96 students participated in the online survey, giving a participation rate of 98% of the total middle and high school student population; 42 students participated in interviews.

The average time to complete the online survey was about 15 minutes and the interview was 20. The survey included detailed questions about respondents' use of the Internet: experiences, context of use, types of sites visited, and online activities.

The control group represented a diverse set of students. As shown in Table 1, the sample is very diverse across the board. There was an almost equal representation of boys and girls in the survey. Both the online survey and the interview were predominantly attended by students aged 14-15.

Table 1. Profile of the group of respondents - students

	Online survey (n=96)	Interview (n=42)
<b>Gender</b>		
boy	45	19
girl	51	23
<b>Age</b>		
10-11	26	10
12-13	22	8
14-15	27	13
15-16	21	11

### Results and discussion

The control group was intentionally limited to students ages 10 and 16 because middle and high school students were assumed to be active Internet users, as evidenced by the numbers in Table 2.

Table 2. Internet use experiences

	Online survey (n=96)	Interview (n=42)
<b>Number of Internet use years</b>		
1-2 years	28	12
3-4 years	40	20
5-6 years	28	10
<b>Number of hours on the Internet daily</b>		
1-2 hours		
3-4 hours	23	15
5-6 hours	52	21
> 7 hours	19	5
	2	1
<b>Number of Internet access locations</b>		
1-2	44	19
unlimited	52	23
<b>Internet time under parental control</b>		
yes	42	13
no	54	29
<b>The most frequent Internet use is at home</b>		
yes		
no	58	30
	38	12



According to both the online survey and interviews, the largest number of students have been connected to the Internet for 3-4 years and use the Internet regularly. The number of Internet users for 1-2 years and 5-6 years is almost the same. The age of the respondents and their employment during the day have a significant influence on this data.

In both the larger group and the subsample, the rate of time spent online daily varies significantly. Most students, 52 from the online survey and 21 from the interview, spend about 3-4 hours a day online. Surprisingly, there are students with a maximum of more than 7 hours: 2 from the online survey and one from the interview. According to the conversation with the students, the younger students are more exposed to parental control, and the older students have extra activities. This also suggests that there are both very digitally savvy and much less digitally competent respondents in the study.

More than half of the respondents have unlimited access to the Internet. This is due to the availability of unlimited tariffs on students' cell phones. The other half of the students who participated in both the online survey and the interview have one and two spots of access to the Internet: via Wi-Fi at home and limited tariffs on the smartphones.

The amount of time students under parental control spend online is less: 42 and 13 versus 54 and 29, respectively. According to this data, most students have unlimited access to endless and completely unfiltered information on the World Wide Web. Left to their own devices to view information, students are exposed to the uncontrolled influence of media information broadcast online.

The primary place of Internet use is at home - 58 from the online survey and 30 from the interview. During a conversation with students, it was revealed that outside of the home, students most often use the Internet in transportation. Moreover, many of the students feel stressed or quickly bored when they find themselves without Internet access in the city.

Table 3 presents the questions and answers for both the large online survey sample and the follow-up survey sample. The interview sample of respondents is representative of the larger group because the results are consistent with the online survey. The table shows the results of the validity survey.

Table 3. Credibility assessment

	Online survey (n=96)	Interview (n=42)
<b>Reasons when deciding to visit a Web site</b>		
The sources of information on the site are easily identified	12	9
Knowing the owners of the Web site	-	-
Knowing the financial support of the site	-	-
None of the above	84	33
<b>First thing you do when looking for information for school work</b>		
The relevance of the information	41	15
Check other sources of information	32	17
Information - fact or opinion.	-	-
Checking the author	-	-
The citability of the site.	-	-
Qualifications and credentials of the author	-	-
Contact information on the website	-	-
None of the above	23	10
<b>Do you visit the “About Us” page on a Web site?</b>		

yes		
no	7	4
	89	38
<b>The site's place in search results</b>		
Opening the first result	54	29
I open a familiar resource first	21	8
Depend on the title of the result	21	5

Of the three factors included in the first question, 84 of the 96 online respondents and 33 of the 42 offline survey respondents are not important reasons for visiting a Web site. The most important of the three was ‘The sources of information on the site are easily identifiable’, while knowing who owns the website and knowing which businesses and organizations financially support the site were not chosen by any students.

When searching for information for a school paper, students check for the relevance of the information, while others check for other sources of information. Twenty-three students in the online survey and 10 in the interview do not check any of the suggested factors.

We also asked students how often they visit the ‘About Us’ page on the website. It is reported that they engage in this activity rarely (7 and 4) or almost never (89 and 9).

One factor was the most important: the site's place in search results. 54 online survey respondents and 29 interview respondents indicated that they ignored many factors, blindly trusting the search engine, believing that the most reliable results came first. At the same time, none of the respondents had ever thought about the criteria for selecting a search service and answered honestly that they did not know who the developer and owner of a particular media outlet was and how this could affect the information provided.

Most importantly, again, there is no statistically significant difference in survey reliability between the follow-up group and the students in the larger sample, suggesting that the results of the smaller group can be generalized to the larger sample.

While the survey data are useful for identifying general patterns and quantifying users' abilities and perceptions online, the more subtle qualitative data can provide valuable additional information when attempting to gain an accurate picture of how young adults evaluate media content online. Qualitative data were obtained from respondents' comments as they searched for various types of information online in response to tasks offered to them in subsequent observation sessions. The survey included queries that students might encounter during their daily online work to make the process closer to online activities.

Respondents sat at a computer connected to the Internet, with a researcher sitting next to them and reading the assignments. Respondents were not limited in time; they could spend as much time as they wanted on each task. The browser did not have a preset homepage so as not to affect the initial activities. We also configured the browser so that there was no search engine field in the navigation bar. The researcher cleared the browser cache between sessions so that everyone could start with a clean slate. There was no filtering software on the Web, so students could access any Web site. Respondents were encouraged to talk while surfing the web, which allowed us to gather information about how they thought about their web browsing.

Instead of simply looking at simulated web pages and judging their credibility based only on design and content, participants in our project were introduced to any Internet site they might encounter while searching for information.

At each level, we were struck by the unpreparedness of students: middle school students could not tell the difference between an advertisement and a news story; high school students mistook a made-up spreadsheet for truth.

Another indicator of participants' level of confidence in search engine results could be the fact that students often did not investigate these results to determine who the author of the information they found through the search and ended up using to complete their tasks. Overall, only 5% of participants noted the author of the site or their credentials when completing assignments. However, when looking at the screen shots of the tasks being performed, it is clear that even among these participants, not one checked the identity or credentials of the authors whose sites provided them with the information they thought was the best solution for the tasks at hand. This occurred even when participants reviewed the site, explicitly stating that they should check who the author of the site was or what that person's qualifications were.

These results suggest that students' level of faith in their chosen search engine is so high that they do not feel the need to independently verify who the author of the pages they are viewing is or what their qualifications are.

Based on the results of the online survey and interviews, the following conclusions were made.

First, the need to form media competence in students is due not only to the critical amount of time spent on the Internet, but also sometimes uncontrolled by adults, namely students' parents. In the process of working with media resources, students would be able to master the skills of critical analysis, the skills of communication and interaction based on them, and the skills of using modern means of mass communication to work with information.

Second, to build their future professional competence after high school, students must understand the importance of discussing socially important issues, be able to argue their choices, and find relevant and reliable information.

Third, the use of media literacy involves organizing independent study work that neutralizes the negative influence of social media.

We can also conclude that most students are not able to assess sequences of inference and distinguish between an explanation and a reasoned argument, identify relevant information amidst redundant information, and detect errors related to vagueness and ambiguity of expressions and terms.

**Conclusion.** Media literacy education is in a fragmented state in schooling around the world, sometimes appearing in different areas of the curriculum, sometimes as a separate subject. Media literacy education, understood as the study of media use and production, can be useful and integrated into almost all subjects in the curriculum, but foreign language classes are especially necessary.

Media education is not taught as a separate and independent compulsory school subject in any country. Instead, where it exists at all, it is predominantly interdisciplinary and integrated, or modular. However, despite the fact that the ability to think critically is included in all federal educational standards of education, currently there is no active implementation of media literacy courses. According to research, the development of lower-order cognitive skills: acquiring knowledge, operating with knowledge, demonstrating knowledge, prevails in foreign language classes in higher education.

The ideal critical thinker is usually inquisitive, well-informed, trusting of right thinking, broad-minded and open-minded, flexible, unbiased in judgment, honest in admitting his or her own biases, judicious in making decisions and judgments, willing to reconsider his or her viewpoint, articulate, organized in complex cases, persistent in finding relevant information, rational in choosing criteria, focused on research and persistent in finding results that are as accurate as circumstances demand.

In our observations and interviews there is a clear trend: the process of searching for information is often just as important as checking the results when it comes to assessing the credibility of a media resource. Previous research has shown that users show significant trust in certain search engines, such as Google [17]. For many assignments, students often turned to a particular search engine.

When using a search engine, many students clicked on the first search result. More than a quarter of respondents indicated that they chose a website because the search engine gave that site as the first result, indicating significant trust in these services. In some cases, the respondent viewed the search engine as a relevant site to assess credibility, rather than the website containing the information.

In turn, the key to the successful formation of media competence is such forms of educational process organization that allow students to demonstrate and develop learning autonomy: the quality that characterizes the ability to master knowledge, skills and abilities individually and together with other students with or without the indirect supervision of the teacher. However, the following factors may hinder students from effectively developing media competence: language barriers; difficulties arising from the influence of students' national and cultural backgrounds; lack of a tradition of media education in the country; differences in educational systems in general, as well as different ideas about learning styles and teaching styles; lack of textbooks in Kazakhstan suitable for developing media competence; and a lack of class time devoted to working with media resources.

To date, issues of media literacy and the development of this program at various levels of education have been studied ubiquitously. In Kazakhstan in recent years, against the background of the development of Internet technology, gadgets, digital education, updated training, also began to think about the need for media education.

There is no separate discipline in secondary and higher education. So far we are only studying this issue, focusing on foreign experience, trying to adapt this knowledge to Kazakhstani realities and the Kazakhstani media.

This topic is conditioned by the fact that students and even teachers present themselves in this area, studying and guided by their own found data. The issue of media security of the whole country is raised acutely. The country's information security is also one of the areas of media literacy. Most of what is broadcast on smartphone screens, television, and newspaper pages is carefully edited and filtered to obtain a certain opinion of the population [18].

In public education, the development of children's competence in media literacy and media education is limited by the limited skills of teachers and by the lack of material resources or very different local conditions in many institutions. Furthermore, children are not aware of the phenomenon of online abuse and its significance, nor are they aware of the support organisations and authorities that can help them to deal with the trauma and abuse they have experienced online. [14]. Not only children but also parents and teachers are not aware of the real risks and dangers associated with the Internet and how to deal with them. Overall, at present, the public education system is most visible in its intention to provide media education, and much less in its results.

One of the key challenges of teaching and learning media literacy at the classroom level is the complex question of how to effectively consolidate in-school and out-of-school media literacy practices. Today in the implementation of media-educational technologies, it is necessary to focus on identifying the media preferences of the modern younger generation.

In the constantly growing flow of mass information, primarily through the Internet, there is a lot of unreliable, untrue information, which can also manipulate human consciousness. In this regard, the development of critical thinking, the ability to resist the manipulative influence, to sift out false information will be the result of media safety.

Unlike traditional teaching materials, they can also present issues related to the study of mass information, social, economic and legal communication, media representation, and examples can be covered not only by feature films, but also by media texts of other types. As for the technology of media education in the educational system, along with the development of textbooks can be published methodological manuals for teachers and staff of universities.

The basic idea of László Hartai's methodology currently in use is that media education as a school subject should aim to develop an understanding of media language, knowledge of the social

functions and the functioning of audiovisual material [19]. The didactic goal is to master the skills of understanding media language and its creation, a deep understanding of the process of creating and perceiving media texts.

The use of this program involves the organization of extracurricular independent study work, which allows to neutralize the negative impact of media information and, at the same time, strengthen the positive impact of these features, thereby contributing to a better preparation of students for classroom independent study work and more effective mastery of knowledge and skills of media competence, in the end.

Media literacy will allow a more effective process of forming media competence in students who, by doing educational work with foreign-language media resources, master the skills of critical analysis of data, the skills of communication and interaction based on them, the skills of using modern means of mass communication to work with information.

As we mentioned at the beginning of this article, the terminological concept of media literacy raises some questions, since this concept was originally introduced in the field of journalism. In recent years, this program has found its application not only as an elective course in the school curriculum, but also as an integrated one in various school subjects. However, whether it is appropriate to use the same concept, in terms of philology, will be our question for further study.

Our understanding and approach to media literacy is largely based on research in middle school classrooms. Media literacy teaching and learning practices can be based on a variety of methods, most of which are based on active learning.

Any activities aimed at teaching people about media literacy should start with school education. Accordingly, initiatives that help educate people in this area, whether in formal or informal settings, can play an important role in the development of an informed media-educated citizenry.

*This article has been prepared within the framework of the scientific and technical program “Scientific basis for modernization of the education system and science” (OR 11465474), implemented by the National Academy of Education named after Y. Altynsarin (Kazakhstan).*

#### References:

1. Pisa O. results (Volume III): students' well-being //PISA: OECD Publishing, Paris [Electronic resource]. - 2017. - URL: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264273856-en>.
2. Borg J., Lauri M.A. A comparative study of EU documents on media literacy. – 2011.
3. Bitonti A., Školckay A. Wp4-Final Report Informal Media Education in Europe. – 2013.
4. Frau-Meigs D. Media Education. A Kit for Teachers, Students, Parents and Professionals. – Unesco, 2007. – p. 186.
5. Davison P., Bulger M. The Promises, Challenges, and Futures of Media Literacy. – 2018.
6. Ходорева О. Медиаграмотность впервые может быть включена в школьную программу в Казахстане. [Электронный ресурс]. – *Internews in Kazakhstan*, 2021. – URL: <https://shorturl.at/eknwB> (дата обращения 12.01.2023)
7. Ахметова Л.С. Медиаобразование в Казахстане // *Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований*. – 2014. – № 3.2. – С. 37-38.
8. Buckingham D. Defining digital literacy-What do young people need to know about digital media? // *Nordic journal of digital literacy*. – 2015. – Vol. 10. – No. Jubileumsnummer. – pp. 21-35.
9. Kahne J., Bowyer B. Educating for democracy in a partisan age: Confronting the challenges of motivated reasoning and misinformation // *American educational research journal*. – 2017. – Vol. 54. – No. 1. – pp. 3-34.
10. Zezulkova M. Media learning in primary school classroom: Following teachers' beliefs and children's interests // *Reflections on Media Education Futures*. – 2015. – pp. 159-169.
11. Vraga E.K., Tully M. Effectiveness of a non-classroom news media literacy intervention among different undergraduate populations // *Journalism & Mass Communication Educator*. – 2016. – Vol. 71 (4). – pp. 440-452.

12. Бейсембаева Г.З. Современные лингвистические подходы к изучению терминосистем // Вестник Кокшетауского государственного университета имени Ш. Уалиханова. – 2018. – №1.1. – С. 42.
13. Hobbs R. *Reading the media in high school: Media literacy in high school English*. – New York : Teachers College Press, 2007. - 208 p.
14. Tanriverdi B., Apak O. *Analysis of Primary School Curriculum of Turkey, Finland, and Ireland in Terms of Media Literacy Education //Educational Sciences: Theory and Practice*. – 2010. – Vol. 10 (2). – pp. 1187-1213.
15. Scheibe C., Rogow F. *The teacher's guide to media literacy: Critical thinking in a multimedia world*. – Corwin Press, 2011. – 264 p.
16. Wakefield M.A., Loken B., Hornik R.C. *Use of mass media campaigns to change health behaviour // The lancet*. – 2010. – Vol. 376 (9748). – pp. 1261-1271.
17. Lewandowski D. *Is Google responsible for providing fair and unbiased results? //The responsibilities of online service providers*. – Springer, Cham, 2017. – pp. 61-77.
18. Алимбаева С.К., Сматава К.Б., Мажубаев А.К. Изучение процессов развития медиapedагогики в общеобразовательных школах Казахстана // Вестник КазНПУ имени Абая. Серия «Педагогические науки». – 2020. – №.3 (71). С. 14–25.
19. László H. *Újra választáton a mozgókép-és médiaoktatás //Neveléstudomány 2016*. – 2016. – Vol. 2. – pp. 5-28.

References:

1. Pisa O. *results (Volume III): students' well-being //PISA: OECD Publishing, Paris [Electronic resource]*. - 2017. - URL: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264273856-en>.
2. Borg J., Lauri M. A. *A comparative study of EU documents on media literacy*. – 2011.
3. Bitonti A., Školka A. *Wp4-Final Report Informal Media Education in Europe*. – 2013.
4. Frau-Meigs D. *Media Education. A Kit for Teachers, Students, Parents and Professionals*. – Unesco, 2007. – p. 186.
5. Davison P., Bulger M. *The Promises, Challenges, and Futures of Media Literacy*. – 2018.
6. Khodoreva O. *Mediagramotnost' pervye mozhet byt' vkluchena v shkol'nuju programmu v Kazahstane [Media literacy for the first time can be included in the school curriculum in Kazakhstan] [Electronic resource]*. – 2021. – URL: <https://rb.gy/svd13> (accessed 11/13/2022). (in Russian)
7. Akhmetova L. S. *Mediaobrazovanie v Kazahstane [Media-education in Kazakhstan] // Mezhdunarodnyj zhurnal prikladnyh i fundamental'nyh issledovaniy [International Journal of Applied and Fundamental Research]*. – 2014. – №. 3-2. – pp. 37-38. (in Russian)
8. Buckingham D. *Defining digital literacy-What do young people need to know about digital media? //Nordic journal of digital literacy*. – 2015. – Vol. 10. – No. Jubileumsnummer. – pp. 21-35.
9. Kahne J., Bowyer B. *Educating for democracy in a partisan age: Confronting the challenges of motivated reasoning and misinformation //American educational research journal*. – 2017. – Vol. 54. – No. 1. – pp. 3-34.
10. Zezulkova M. *Media learning in primary school classroom: Following teachers' beliefs and children's interests //Reflections on Media Education Futures*. – 2015. – pp. 159-169.
11. Vraga E. K., Tully M. *Effectiveness of a non-classroom news media literacy intervention among different undergraduate populations //Journalism & Mass Communication Educator*. – 2016. – Vol. 71 (4). – pp. 440-452.
12. Beysembaeva G.Z. *Sovremennye lingvisticheskie podhody k izucheniju terminosistem [Modern Linguistic Approaches to the Study of Termino Systems] // Vestnik Kokshetauskogo gosudarstvennogo universiteta imeni Sh. Ualihanova. Seriya filologicheskaja [Bulletin of Kokshetau State University named after Sh. Ualikhanova. Philological series]*. - p. 42. (in Russian)
13. Hobbs R. *Reading the media in high school: Media literacy in high school English*. – New York : Teachers College Press, 2007. - 208 p.

14. Tanriverdi B., Apak O. *Analysis of Primary School Curriculum of Turkey, Finland, and Ireland in Terms of Media Literacy Education //Educational Sciences: Theory and Practice.* – 2010. – Vol. 10 (2). – pp. 1187-1213.

15. Scheibe C., Rogow F. *The teacher's guide to media literacy: Critical thinking in a multimedia world.* – Corwin Press, 2011. – 264 p.

16. Wakefield M. A., Loken B., Hornik R. C. *Use of mass media campaigns to change health behaviour //The lancet.* – 2010. – Vol. 376 (9748). – pp. 1261-1271.

17. Lewandowski D. *Is Google responsible for providing fair and unbiased results? //The responsibilities of online service providers.* – Springer, Cham, 2017. – pp. 61-77.

18. Alimbaeva S.K., Smatova K.B., Mazhibaev A.K. *Izuchenie processov razvitiya mediapedagogiki v obshheobrazovatel'nyh shkolah Kazahstana [Studying the processes of development of media pedagogy in secondary schools of Kazakhstan] // Vestnik KazNPU imeni Abaja. Seriya «Pedagogicheskie nauki» [Bulletin of Abai KazNPU. Series "Pedagogical Sciences"]* – 2020. – №.3 (71) – pp. 14–25. (in Russian)

19. László H. *Újra válaszúton a mozgókép-és médiaoktatás //Neveléstudomány 2016.* – 2016. – Vol. 2. – pp. 5-28.

ГТАХР 14.25.09  
ӘОЖ 372.851

<https://doi.org/10.51889/2959-5762.2023.79.3.027>

С.Ж. Зыкина<sup>1\*</sup>

<sup>1</sup>Физика-математикалық бағыттағы Назарбаев Зияткерлік мектебі,  
Көкшетау қ., Қазақстан

## ҚҰРЫЛЫМДАЛҒАН ЕСЕПТЕРДІ ШЫҒАРУДЫҢ ОҚУШЫЛАРДЫҢ ЗЕРТТЕУШІЛІК DAҒДЫЛАРЫН ДАМЫТУҒА ӘСЕРІ

Аңдатпа

Оқушылардың математикалық сауаттылығы мен зерттеушілік дағдыларын дамыту үшін есеп мәтінінде берілген ақпаратты түсіну, оны талдай отырып, есепті шығару кезеңдерін құрылымдауға баулудың маңызы өте зор. Осы жағдайлар зерттеудің мақсатын айқындап, міндеттерін нақтылауға жол ашты.

Зерттеу мақсаты – математика сабағында құрылымдалған есептерді шығарудың оқушылардың ақпаратты талдау және жүйелеу дағдыларын дамытуға әсерін бағалау. Зерттеушілік дағдыларды дамытуда көптеген әдістемелер мен құралдар ішінен құрылымдалған есептерді шығару тәсілі таңдалды. Зерттеудің болжамы бойынша құрылымдалған есептерді шығару барысында оқушылар ізделінді ақпаратты сатылай іздеу арқылы ақпаратты жүйелеуге жол ашады. Ал оқушыларды есептерді өз бетінше құрылымдауға қатыстыру олардың ақпаратты талдау дағдыларын дамытады. Зерттеу мақсатына жету үшін келесі зерттеу міндеттері айқындалды:

- зерттеушілік дағдыларды дамытуға бағытталған әдістерді қолдану әсерін бағалау;
- сабақтар сериясын өткізіп, оқушылардың біліміне сапалы талдау жасау;
- ақпаратты талдау және жүйелеу дағдыларын дамыту бойынша мұғалімдердің қызметін ұйымдастыру бойынша ұсыныстар әзірлеу.

Зерттеу барысында осы бағытта жасалған зерттеулер талданып, ақпаратты талдау және жүйелеу дағдыларын дамыту алғышарттары болып саналатын әдістердің тізімі анықталды. Құрылымдалған есептердің классификациясы дайындалып, практика жүзінде қолданылды.

**Түйін сөздер:** математиканы оқыту, дағдыларды дамыту, интернет-технологиялар, құрылымдалған есептер

Зыкина С.Ж.<sup>1\*</sup>

<sup>1</sup>Назарбаев Интеллектуальная школа физико-математического направления  
г. Кокшетау, Казахстан

## ВЛИЯНИЕ РЕШЕНИЯ СТРУКТУРИРОВАННЫХ ЗАДАЧ НА РАЗВИТИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ НАВЫКОВ УЧАЩИХСЯ

### Аннотация

Для развития у учащихся математической грамотности и исследовательских навыков очень важно понимать информацию, изложенную в тексте задачи, анализировать ее, уметь структурировать этапы решения задачи. В связи с этим были определены цель и задачи данного исследования.

Цель исследования – оценить влияние структурированных задач на развитие у учащихся навыков анализа и систематизации информации. При развитии исследовательских навыков метод подготовки структурированных задач был выбран из множества методов и инструментов. В процессе составления задач, структурированных в соответствии с исследовательской гипотезой, учащиеся получают возможность к систематизации информации путем пошагового поиска необходимой информации. А вовлечение учащихся в самостоятельное структурирование задач развивает у них навыки анализа информации. Для достижения цели исследования были определены следующие исследовательские задачи:

- оценка эффекта от использования методов, направленных на развитие исследовательских навыков;
- проведение серии занятий и качественного анализа знаний учащихся;
- разработка предложений по организации деятельности учителей по развитию навыков анализа и систематизации информации.

В ходе исследования были проанализированы исследования, проведенные в этом направлении, и определен перечень методов, которые считаются предпосылками для развития навыков анализа и систематизации информации. Подготовлена и использована на практике классификация структурированных задач.

**Ключевые слова:** математическое образование, повышение квалификации, интернет-технологии, структурированные задачи.

Zykrina S.<sup>1\*</sup>

<sup>1</sup>Nazarbayev Intellectual School of Physics and Mathematics,  
Kokshetau, Kazakhstan

## THE IMPACT OF SOLVING STRUCTURED TASKS ON THE DEVELOPMENT OF STUDENTS' RESEARCH SKILLS

### Abstract

For the development of mathematical literacy and research skills of students, it is very important to understand the information contained in the text of the problem, analyze it, and be able to structure the stages of solving the problem. In this regard, the purpose and objectives of this study were determined.

The purpose of the study is to evaluate the impact of structured tasks on the development of students' skills in analyzing and systematizing information. In developing research skills, the method of preparing structured problems was chosen from a variety of methods and tools. In the process of compiling tasks structured in accordance with the research hypothesis, students get the opportunity to systematize information by step-by-step search for the necessary information. And



involving students in independent structuring of tasks develops their information analysis skills. To achieve the goal of the study, the following research tasks were identified:

- assessment of the effect of using methods aimed at developing research skills;
- conducting a series of classes and qualitative analysis of students' knowledge;
- development of proposals for organizing the activities of teachers to develop the skills of analyzing and systematizing information.

During the study, studies conducted in this direction were analyzed, and a list of methods was determined that are considered prerequisites for developing skills in analyzing and systematizing information. A classification of structured tasks has been prepared and used in practice.

**Keywords:** mathematical education, advanced training, Internet technologies, structured tasks.

**Негізгі ережелер.** Зерттеудің барысында келесі *зерттеу сұрағы* тұжырымдалды: «Математика сабақтарында құрылымдалған есептерді шығару оқушылардың ақпаратты талдау және жүйелеу дағдыларын дамытуға қалай әсер етеді?». Зерттеуге Назарбаев Зияткерлік мектебінің 11 сынып оқушылары қатысты.

*Зерттеу нысаны* – негізгі мектепте математиканы оқыту үдерісі.

*Зерттеу пәні* – математиканы оқытуда құрылымдалған есептерді қолданып оқушылардың зерттеушілік дағдыларын дамыту әдістемесі.

*Зерттеу болжамы:* егер математиканы оқытуда құрылымдалған есептерді шығарудың жүйелі әдістемесі қолданылса, онда оқушылар ізделінді ақпаратты сатылай іздеу арқылы ақпаратты жүйелеуге жол ашады.

Зерттеу мақсатына жету үшін келесі *зерттеу міндеттері* айқындалды:

- зерттеушілік дағдыларды дамытуға бағытталған әдістерді қолдану әсерін бағалау;
  - сабақтар сериясын өткізіп, оқушылардың біліміне сапалы талдау жасау;
- ақпаратты талдау және жүйелеу дағдыларын дамыту бойынша мұғалімдердің қызметін ұйымдастыру бойынша ұсыныстар әзірлеу.

*Зерттеу әдістері:* оқушылардың зерттеушілік дағдыларын дамытудағы құрылымдалған есептер ролін айқындаумен байланысты философиялық, психологиялық, педагогикалық, ғылыми-әдістемелік әдебиеттерді зерделеу; педагогикалық эксперимент және оның нәтижелеріне статистикалық-математикалық өңдеу жасау; оқушылардың зерттеушілік дағдыларын дамытуға қатысты озат педагогикалық тәжірибені оқып-үйрену және тарату.

**Кіріспе.** Оқушылардың математикалық сауаттылығын зерттеу 2021 жылғы PISA зерттеуінің басым бағыты болып айқындалды. PISA-2021 зерттеуінің анықтамасы бойынша: «Математикалық сауаттылық – адамның математикалық ойлау, математиканы тұжырымдау, қолдану және әртүрлі практикалық контексттерде есептерді шешу үшін түсіндіру қабілеті. Ол ұғымдарды, процедураларды және фактілерді, сондай-ақ құбылыстарды сипаттауға, түсіндіруге және болжауға арналған құралдарды қамтиды. Ол адамдарға математиканың әлемдегі ролін түсінуге, жақсы негізделген пайымдаулар жасауға және 21 ғасырда сындарлы, белсенді және рефлексивті азаматтар қабылдауы керек шешімдер қабылдауға көмектеседі» [1, 12 б]. Математика сабақтарында берілген есептердің контекстін түсініп, тиімді шығару тәсілін анықтау үшін оқушылардың ақпаратты талдау және жүйелеу дағдылары берік дамуы тиіс. Ш.Рахмет және басқалардың пікірінше, математиканы оқып-үйрену есеп шығаруды білу үшін ғана емес, адам өміріндегі алдымыздан шығатын кез келген мәселелерді дұрыс шеше білуге және оқушының қабілеттерін жан-жақты жетілдіру үшін қажет [2, 143 б]. Ал М.М. Слямханның пікірінше, оқытудың сапасы көбінесе мұғалімдердің мектеп оқушылары мен студенттерде оқытудың когнитивтік үлгілерін қалыптастыру қабілетіне байланысты [3, 208 б]. Сондықтан, оқушылардың математикалық сауаттылығын қалыптастыруда олардың зерттеушілік дағдыларының дамуына жағдай жасау маңызды шарттардың бірі болып табылады.

Қазіргі уақытта мұғалімге оқушылардың талдау және жүйелеу дағдыларын қалыптастыру бойынша әдістемелік жұмыс жүйесін құруға көмектесетін жеткілікті тәжірибе мен көптеген нақты материалдар жинақталған.

Дж. Брунер [4, 105 б.], Б. Рогофф [5, 54 б.] және Г.Вигингстің [6, 141 б.] еңбектерінде оқушылардың танымдық және тілдік қабілеттерін дамытуда ойындар мен оқытудың түрлі әдіс-тәсілдері мен әдістерінің рөлі қарастырылды.

М.Д. Даммердің пікірінше, «оқушылардың ақпаратты талдау және жүйелеу дағдыларын дамыту үшін оқушылардың оқу үдерісінің белсенді қатысушысы болуы өте маңызды. Білім мен дағдыны жүйелеудің негізгі міндеттері – оқушылардың жетістіктері мен жетістіктерін ашу; білім, білік дағдыларын жетілдіру, тереңдету жолдарын көрсетуде, осылайша мектеп оқушыларын кейіннен белсенді шығармашылық әрекетке қосуға жағдай жасалады» [7, 78 б.].

«Бұл міндеттер ең алдымен оқушылардың оқу материалын меңгеру сапасын – математикадан бағдарламада қарастырылған білім, білік, дағдыларды меңгеру деңгейін анықтауға байланысты. Екіншіден, бұл жүйелеу міндеттерін нақтылау мектеп оқушыларын өзара жүйелеу және өзін-өзі жүйелеу әдістеріне үйретумен, өзін-өзі бақылау және өзара бақылау қажеттілігін қалыптастырумен байланысты. Үшіншіден, бұл міндеттер оқушыларды орындаған жұмысқа жауапкершілік, бастамашылдық таныту сияқты тұлғалық қасиеттерді тәрбиелеуді көздейді» [7, 79 б.].

В.А. Далингердің пікірінше, «оқушылардың білімдерін жүйелеу тек жүйелі қайталау негізінде өз мақсатына жетеді» [8, 92 б.]. Н.М.Назарова сабақты құрудың реттілігін сипаттап, оған білімді жалпылау және жүйелеу сабағы заманауи атауын берген [9, 47 б.]. Автор мұндай сабақтардың келесі кезеңдерін анықтады:

– сабақтың тақырыбын, мақсатын, міндеттерін және оқу әрекетінің мотивациясын жеткізу;

– негізгі білімді жаңғырту және түзету;

– негізгі фактілерді, оқиғаларды, құбылыстарды қайталау және талдау;

– ұғымдарды қайталау, жалпылау және жүйелеу, сәйкес білім жүйесін, жетекші идеялар мен негізгі теорияларды меңгеру [9, 50 б.].

Утеева Р. және басқалардың зерттеу нәтижелері көрсеткендей, бірдей бастапқы позицияларға ие бола отырып, оқушылар математикадан оқып жатқан материалды әртүрлі тәсілдермен меңгереді. Сондықтан мұғалім оқушыларды материалды меңгерудің жоғары деңгейіне жеткізу үшін әртүрлі тапсырмалар мен оқыту әдістерін таңдап алып, оларға қолдау көрсету жолдарын ойластыруы қажет болады [10, 80 б.].

Л.С. Выготский [11, 212 б.] оқушылардың ақпаратты талдау және жүйелеу дағдыларын дамытудағы мәліметтерді құрылымдап ұсынудың айтарлықтай роль атқаратынын атап өткен. Оқушылардың талдау және жүйелеу дағдыларын дамытуда құрылымдалған есептерді қолдану Дж. Беккердің [12, 14 б.], Г. Скобелевтің [13, 17 б.], Дж. Стиглердің [14, 17 б.], Б.Риттл-Джонсонның [15, 173 б.] зерттеулерінде де қарастырылған.

Н.Ханли және басқалардың зерттеуі бойынша, мектеп оқушыларының функционалдық сауаттылығын дамытумен айналысатын мұғалімдерге арналған әдістемелік ұсыныстардың сипаттамасы берілетін зерттеулер шектеулі екендігін ескерер болсақ [16, 23 б.], осы жағдайлар оқушылардың зерттеушілік дағдыларын дамытуда құрылымдалған есептерді қолдану арқылы нақты зерттеу әдіснамасын айқындап, оқушылардың есеп алгоритмімен жұмыс жасауына мән берудің маңыздылығын көрсетті.

**Зерттеу әдістері мен материалдар.** Зерттеулерге сүйене отырып, зерттеу міндеттеріне сәйкес келесі әдіснама айқындалды:

1. Оқушыларды критериалды бағалау принциптеріне сәйкес, сабақтың мақсатын және оның нәтижелерін құруға қатыстыру. Оқушылардың сабақтың мақсаттары мен нәтижелерін құруға қатысуы олардың бойына процесс үшін жауапкершілік сезімін ұялатады.

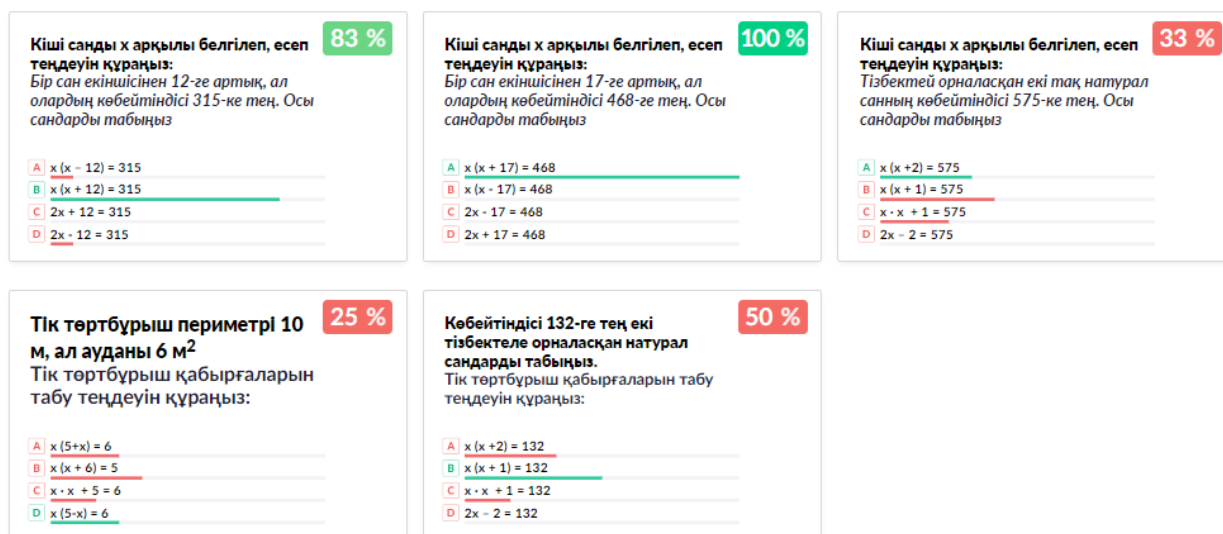
2. Өткен тақырып есептерін пысықтау. Қайталау тапсырмаларын орындау оқушылардың бұған дейін игерілген білімдерін жүйелеп, «жақын даму аймағын» айқындауға мүмкіндік береді.

3. Өтілген материал мен жаңа ұғымдарды қамтитын құрылымдалған есептерді ұсыну.

Сабақтың нәтижелілігі мақсат қоюға тікелей байланысты. Мақсат қою бағалаудың құрамдас бөлігі болып табылады. Бұл басымдықтарды анықтауға, шешім қабылдауға және істерді орындауға көмектеседі. Мақсаттар неғұрлым айқын болса, бағалау соғұрлым тиімді және нақты болады. Оқушылардың сабақтың мақсаты мен нәтижелерін тұжырымдауға қатысуы олардың бойында процеске деген жауапкершілік сезімін оятады. Сондықтан әр сабақ сайын оқушылардың осы үдеріске белсенді қатысуы қадағаланды.

Өткен тақырыпты қайталау құралы ретінде түрлі интернет-технологиялары қолданылды. Себебі интернет-технологияларды қолдану оқушылардың білімін тексеру барысын автоматтандыруға мүмкіндік береді. Ол үшін plickers.com, kahoot.com, quizizz.com сайттарында дайындалған викториналар қолданылды. Бұл викториналар оқушылардың өткен тақырып бойынша білімдерін пысықтауға мүмкіндік берумен қатар, сабаққа қызығушылығын оятуға жол ашады. Сонымен қатар, сұрақтарға берілген жауаптардың онлайн есебі, оқушылардың қандай сұрақтарға жауап беруде қиналғанын көрсетеді.

Мысалы, 8-сыныпта «Квадрат теңдеулер көмегімен мәтіндік есептерді шығару» тақырыбы бойынша өткізілген тест нәтижелері бойынша оқушылардың тізбектеле орналасқан сандардың ерекшелігін ескеруде қателесетінін және геометриялық мағынасы бар есептердің математикалық моделін құруда қиналатынын 1-суреттен байқауға болады.



Сурет 1 - Оқушылардың тест сұрақтарына жауап беру сапасы

Сондықтан, тест нәтижелері оқушылардың біліміндегі олқылықтарды уақытылы айқындап, сабақ барысында уақытылы көмек көрсетуге мүмкіндік беретініне көз жеткізуге болады.

Әдіснама бойынша, сабақтың негізгі бөлімінде құрылымдалған есептер шығару жүзеге асырылды. Құрылымдалған есеп – барлық элементтері және олардың арасындағы байланыстар белгілі болатын есеп. Құрылымдалған есептің мазмұнын нақты шешу алгоритмі бар математикалық модель түрінде көрсетуге болады. Құрылымдалған есептер оқушыларға есеп мәтінінде берілген ақпаратты талдау арқылы есепті шығару алгоритмін қорытуға жағдай жасайды.

Құрылымдалған есептер құрамында бірнеше тапсырмалардың тұратындықтан, тапсырмалардың бір-бірінен тәуелділігіне сәйкес екі түрге бөлінеді.

Бірінші жағдайда есеп құрылымындағы тапсырмалар бір-бірінен тәуелсіз болуы мүмкін. Мұндай жағдайда бастапқы тапсырмалардың жауаптары кейінгі тапсырмалардың жауаптарына әсер етпейді. Мысалы:  $y = \frac{x^2 + 5x + 2}{x - 2}$  функциясы берілген.

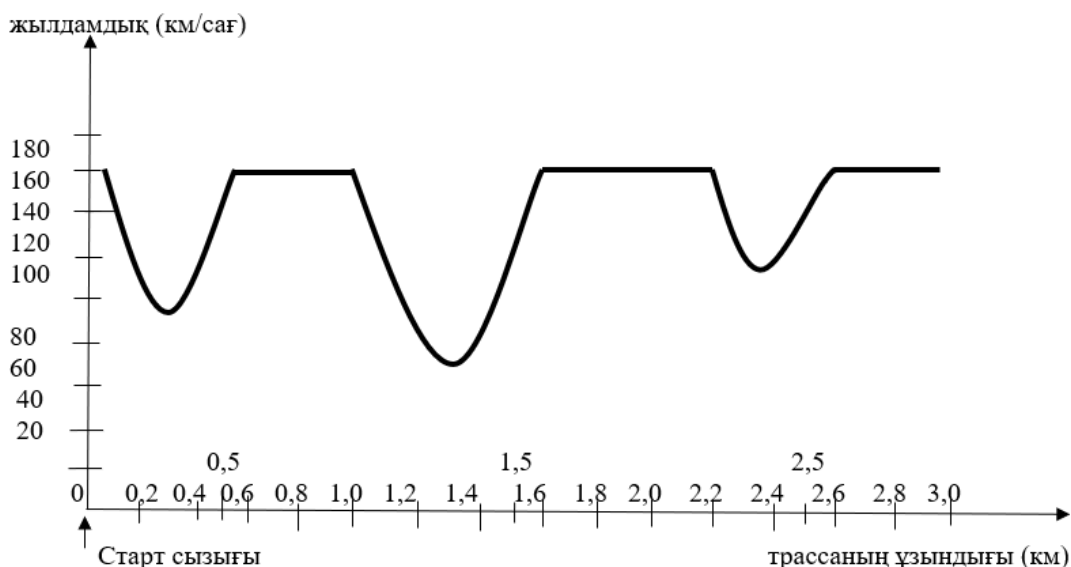
(i) Функция асимптоталарын табыңыз.

(ii)  $\frac{dy}{dx}$  табыңыз.

Берілген есептің құрылымындағы тапсырмалардың жауаптары бір-бірінен тәуелсіз. Сондықтан оқушының функция бойынша тек нақты сұрақтарға жауап беруін талап етеді. Мұндай тапсырманы құрастыру өте жеңіл. Және оқушы тапсырмалардың қайсыбірін дұрыс орындаған болса, сол нәтижесіне сәйкес өз ұпайын ала алады.

Бұл типтегі құрылымдалған есептер PISA халықтаралық зерттеуінде жиі қолданылады. Мысалы, жарыс машинасының жылдамдығына берілген есепті қарастырайық [1, 52 б.]:

Графикте (2-сурет) жарыс машинасының еш кедергісіз үш километрлік сақина түріндегі трассада екінші айналымды жасауы барысындағы жылдамдығы қалай өзгергені көрсетілген.



Сурет 2 - Ұзындығы 3 км болатын трассадағы жарыс машинасының жылдамдығы (екінші айналым барысында)

1 сұрақ. Старт сызығынан трассаның ең ұзын тіктөртбұрышты участогына дейінгі ара қашықтық неге тең?

- A 0,5 км      B 1,5 км      C 2,3 км      D 2,6 км

2 сұрақ. Екінші айналымды өту барысында трассаның қай жерінде машинаның жылдамдығы ең кіші болды?

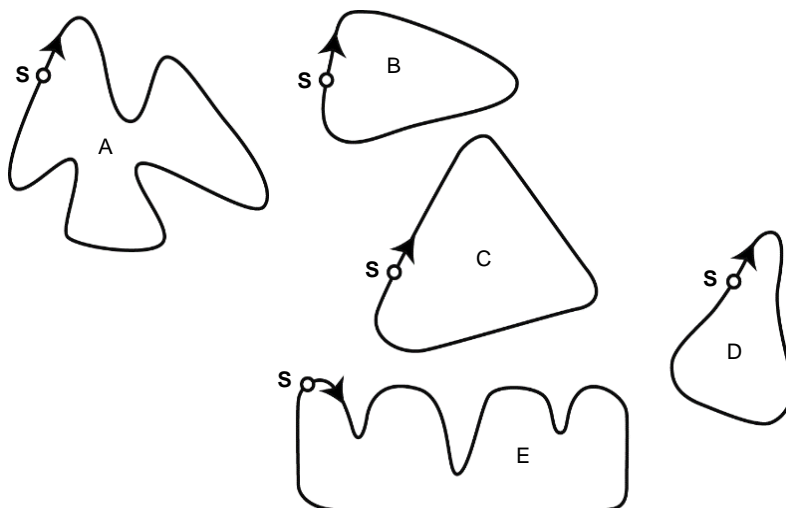
- A Старт сызығында.  
 B Шамамен 0,8 км белгісінде  
 C Шамамен 1,3 км белгісінде  
 D Шамамен трасса ортасында

3 сұрақ. 2,6 км және 2,8 км белгілері арасындағы трасса бөлігінен өткендегі машинаның жылдамдығы туралы не айтуға болады?

- A Машина жылдамдығы тұрақты болды.  
 B Машина жылдамдығы өсті.  
 C Машина жылдамдығы кеміді.

D Берілген график бойынша машина жылдамдығының өзгерісін сипаттау мүмкін емес.

4 сұрақ. Төменде (3-сурет) жарыс трассаларының бес түрлі формасы келтірілген. Жылдамдық графигі жоғарыда берілген жарыс машинасы осы трассалардың қайсысымен жүрді? Мұндағы S – старт сызығы.



Сурет 3 - Трассалардың формасы

Есеп сұрағына назар аударатын болсақ, тапсырмаларға жауап беру нәтижелері бір-бірінен тәуелсіз екендігін байқаймыз. Яғни әр сұрақтың жауабы басқа сұрақ жауаптарынан тәуелсіз, жеке бағаланады.

Екінші жағдайда есеп құрылымындағы тапсырмалар бір-бірінен тәуелді болуы мүмкін. Мұндай жағдайда бастапқы тапсырмалардың жауаптары кейінгі тапсырмалардың жауаптарына әсер етеді, сондықтан бірінші тапсырманы қате орындаған жағдайда оқушы есепті шығару әдісін жақсы білгенімен, қате жауап алады. Мысалы 8-сынып оқу бағдарламасынан келесі есепті қарастырайық:

$y = -x^2 + 2x + 3$  функциясы берілген.

- парабола төбесінің координаталарын табыңыз;
- абсцисса және ордината осьтерімен қиылысу нүктелерін табыңыз;
- графикін салыңыз.

Егер тапсырма тек «Функция графикін салыңыз» деп берілетін болса, оқушы кесте арқылы функция мәндерін анықтап, нүктелерді координаталық жазықтықта бейнелесе де қате болып саналмайды. Себебі графикті салудың әдісі нақтыланбаған болар еді. Ал жоғарыдағы есепте, оқушыға нақты қадамдар берілген. Есепті шығару барысында оқушы бірінші тапсырмада парабола төбесін дұрыс таппаған болса, нәтижеде ол мүлдем қате график салуы мүмкін. Сондықтан мұндай тапсырмаларды орындау оқушының мұқияттылығын талап етеді. Және әр қадамдағы қате оқушының бағалау нәтижесіне де әсер етеді.

Екінші түрдегі тапсырмаларды шығару барысында оқушылар қадамдар арасындағы байланыстың маңыздылығын түсінеді және есепті зерттейді. Дегенмен, мұғалім жүйелі жұмыс жасамаса, бұл есепті шығару барысында, оқушы тапсырмаларды орындай отырып, функцияның графикін салуды жүзеге асырғанымен, алгоритм толықтай мұғаліммен берілгендіктен тек репродуктивті жұмыс орындайды. Сондықтан мұндай тапсырмаларды жаңа сабақты түсіндіру үшін ұсыну тиімді. Осындай тапсырмаларды орындағаннан кейін аталған қадамдарды алгоритм түрінде қорытуға мүмкіндік берсе, оқушы квадраттық функцияның графикін кескіндеудің құрылымын өз бетінше ұғына алады және дұрыс қорытындылар жасайды.

Тапсырмаларды құрылымдау қарапайым және күрделі түрде жасалуы мүмкін.

Қарапайым түрде құрылымдауда негізгі тапсырмадан бір ғана тармақ жасалады. Мысалы, Назарбаев Зияткерлік мектептерінде 12-сыныпта ұйымдастырылатын халықаралық емтихан форматындағы келесі есепті қарастырайық:

$(1+x)^{\frac{1}{3}}$  өрнегінің  $x^2$ -қа дейінгі биномиалдық жіктеуін көрсетіңіз:

a)  $(8+3x)^{\frac{1}{3}} \approx 2 + \frac{1}{4}x - \frac{1}{32}x^2$  -  $x$ -тің үлкен емес мәндеріне орындалатынын көрсетіңіз.

b)  $\sqrt[3]{9} \approx \frac{599}{288}$  дәлелдеңіз.

Бұл есепте есептің негізгі берілісі бойынша екі тапсырма құрылымдалған және олар өзара тәуелді болып табылады. Тапсырмалар ары қарай құрылымдалмайтындықтан, қарапайым түрде құрылымдалған болып табылады.

Күрделі түрде құрылымдауда негізгі тапсырмадан шығатын тармақтар да ары қарай тапсырмаларға тармақталады. Мысалы: Тапсырмаларды орындаңыз:

a) Виет теоремасы арқылы квадрат үшмүшені көбейткіштерге жіктеңіз:

$$x^2 + 3x - 10$$

b) Бөлшек берілген:

$$\frac{x^2 + 3x - 10}{2x - 4}$$

i) Бөлшектің алымы мен бөлімін көбейткіштерге жіктеңіз;

ii) Бөлшекті қысқартыңыз;

iii) Қысқартылған бөлшек бойынша өрнектің мәнін табыңыз:  $x_1 = 3, x_2 = 7, x_2 = 3979$ .

Бұл тапсырмада есептің бірінші тапсырмасы қарапайым түрде, ал екінші тапсырмасы күрделі түрде құрылымдалған. Себебі бұл тапсырмадан басқа да тапсырма тармақтары тарайды.

Жоғарыда берілген тапсырма дескрипторлары оқушылармен келесідей тұжырымдалды:

- Квадрат үшмүшені көбейткіштерге жіктейді;
- Бөлшек бөлімін түрлендіреді;
- Бөлшекті қысқартады;
- Өрнектің мәнін табады.

Жұмыс нәтижесінде бағалау дескрипторларын құрастыру оқушыларға есепті шығару алгоритмін қорытып, ол келесі түрде тұжырымдалды:

1. Бөлшектің алымын көбейткіштерге жіктеу;
2. Бөлшектің бөлімін көбейткіштерге жіктеу;
3. Бірдей көбейткіштерді қысқарту.

Осылайша құрылымдалған есептер оқушыларға жаңа тақырыпты түсінуге, берілген ақпаратты талдап, жүйелеуге жол ашады.

**Зерттеу нәтижелері және талқылаулар.** Зерттеу эксперименті 8-сынып оқушылары арасында Қазақстандық білім беру саласындағы зерттеушілер қоғамы (KERA) хатшылығының отырысында мақұлданған ҚР Білім беру зерттеушілерінің Этика кодексіне сәйкес өткізілді.

Оқушылардың талдау және жүйелеу дағдыларының дамуын бағалау үшін пәндік спецификаға сәйкес келесі индикаторлар анықталды:

- есеп шартындағы негізгі мәліметтерді бөліп алу;
- есеп алгоритмін құру;
- есепті шешудің негізгі кезеңдерін ұстану;
- есеп сұрағына жауап беру.

Зерттеу 8-сынып математикасының «Бүтін-рационал теңдеулер және теңсіздіктер» тарауын қамтыды. Оқушылардан бастапқы білім негіздерін айқындау мақсатында кіріспе сауалнама алынып, сабақтар сериясы барысындағы білім сапасын диагностикалау үшін қалыптастырушы бағалаулар жүргізілді, бастапқы және қорытынды тест алынды.

Зерттеу барысындағы кіріспе сауалнама орта буын оқушыларының есеп мәтініндегі берілген ақпаратты түсіну қабілеттерінің қалыптасуын анықтау мақсатында жүргізілді. Сауалнамаға 100 оқушы қатыстырылды. Сауалнамаға қатысқан 8-сынып оқушылары 7-сыныпта Covid-19 індетінің тарауының алдын алу үшін ұйымдастырылған карантиндік жағдайларға байланысты оқу жылын онлайн форматта өткізгенін ескеру керек.

Сынақталған оқушылардың 50%-ы математика сабақтарын түсінікті, 25%-ы қызықты, 17%-ы өте қызықты, 8%-ы күрделі деп есептейтіні анықталды. Сауалнама нәтижелері оқушылардың 42% есептің математикалық моделін жасауда қиналатынын анықтады. Сонымен бірге оқушылардың 58% есеп мәтінінде берілген ақпарат бойынша есепті шығару кезеңдерін құрылымдауда қиналатынын атап өтеді. Осы қиындықтармен жұмыс барысында есеп дескрипторларының және мұғалімнің кері байланысының әсері де бағаланды. Оқушылардың 83%-ы дескрипторлардың есеп мәтінін түсінуде тиімді және өте тиімді екенін көрсетеді, ал қалған 17%-ы кейде көмектесетінін жазған. Мұғалімнің кері байланысының есеп мәтінін түсінуге әсері туралы оқушылардың 50%-ы кері байланыстың кейде ғана көмектесетінін, 25%-ы тиімді және 8%-ы өте тиімді болатынын, 17%-ы көмектеспейтінін атап өткен. Бұл сауалнама нәтижесі бойынша оқушылардың есеп мәтінін түсінуде мұғалімнің түсіндіруінен гөрі дескрипторлармен жұмыс жасауды көбірек қалайтыны байқалды. Бұл жағдайды онлайн оқыту кезінде оқушылардың өз бетінше жұмыс жасауға көбірек дағдылануымен және есептің бағалау дескрипторларын қолдануды жетік меңгерулерімен байланыстыруға болады. Сондықтан есеп мәтінін дескрипторларға сәйкес құрылымдау әдісі оқушылардың ақпаратты талдау және жүйелеу дағдыларына оңтайлы әсер беретінін болжауға болады.

Зерттеу барысында оқушыларға құрылымдалған есептердің қарапайым және күрделі, құрылымы тәуелді және тәуелсіз түрлері ұсынылды. Есептер жаңа тақырып материалын ұсынуда есеп алгоритмін қорыту үшін қолданылып, кейінгі сабақтарда оқушыларға есепті өз беттерінше құрылымдауға тапсырмалар беріліп отырды. Құрылымдалған есептерді ұсынуда оқушылардың бағалау дескрипторларын өз бетінше құрастыруына ерекше мән беріліп отырды. Себебі, есепті бағалау дескрипторларын білу оқушыларды өзін-өзі объективті бағалауға және есеп сұрағына дұрыс жауап табуына көмектеседі.

Зерттеу барысындағы оқушылардың бастапқы және қорытынды бақылау нәтижелері 1-кестеде көрсетілген.

Кесте 1 - Оқушылардың білім көрсеткіштерінің динамикасы

Қалыптастырушы бағалау	Білім дағдыларының деңгейі		
	Төмен	Орташа	Жоғары
Кіріспе	4	5	3
Қорытынды	3	5	4

Оқушылардың білім көрсеткіштерінің динамикасы қалыпты үлестірілген деп алып, 5% сенімділік деңгейінде жаңа әдістеменің оқушылардың орташа бағасын жоғарылатуға әсері статистикалық гипотезаларды тексеру есебінде тексерілді. Нольдік ( $H_0$ ) және альтернативті ( $H_1$ ) гипотезалар келесі түрде тұжырымдалады:

$H_0: \mu = 3,92$ . Оқушылардың орташа бағасы 3,92-ге тең.

$H_1: \mu > 3,92$ . Жаңа әдістемені қолдану оқушылардың орташа бағасын жоғарылатуға мүмкіндік береді.

Осылайша, біржақты тексеру орындалды.  $\Phi(z) = 0,95$  болғандықтан,  $z = 1,645$  болады. Оқушылардың қорытынды нәтижелері бойынша  $\bar{x} = 4,16, n = 12, \sigma = 0,7265$  анықталады. Бұлдан  $z_1 = \frac{\bar{x} - \mu}{\sigma} = 0,6989$

болатынын алынды. Нәтижесінде  $z_1$  мәні  $z = 1,645 < 1,7289$  шарты орындалатындықтан альтернативті гипотезаның қабылдану аймағына енгенін байқауға болады.

Осылайша зерттеу гипотезасы орындалатынына көз жеткізілді. Олай болса, қолданылған әдістеме оқушылардың ақпаратты талдау және жүйелеу дағдыларын дамытуға оң әсер береді.

**Қорытынды.** Зерттеу барысында математиканы оқытуда оқушылардың ақпаратты талдау және жүйелеу дағдыларын дамыту әдіснамасын пайдаланудың келесі артықшылықтары анықталды:

1. Оқушылардың оқу нәтижелерін қалыптастыру және тапсырмаларға арналған дескрипторларды құру үдерісіне қатысуы, оқушылардың жауапкершілігін дамытуға және орындалған іс-әрекеттерді түсінуге әсер етеді.

2. Оқушылардың жаңа тақырыпты игеру алдында бұған дейін қаралған материалдарды пысықтау үдерісіне қатысуы білімдерді жүйелей отырып, оқушылардың біліміндегі олқылықтарды уақытылы анықтауға және түзетуге жағдай жасай отырып, «жақын даму аймағында» жұмыс жасауға мүмкіндік береді.

3. Тапсырманы дескрипторларға сүйене отырып бағалау, оқушылардың көзқарастарын дәлелдеуді дамытуға ықпал етеді.

4. Тапсырманы құрылымдау есеп мәтінін құрамдас бөліктеге жіктеу арқылы түсініп, талдауға және есеп алгоритмін игеруге жол ашады.

Зерттеу аясында өткен сабақтар сериясы құрылымдалған есептерді қолдану арқылы оқушылардың талдау және жүйелеу дағдыларын дамыту мақсатын ұстанып, алдын ала анықталған индикаторлар бойынша келесі қорытындылар жасалды:

- оқушылардың барлығы есеп шартындағы негізгі мәліметтерді бөліп алу, есеп
- алгоритмін құру дағдыларының жақсы қалыптасқанын көрсетті;
- оқушылардың көп бөлігі есепті шешудің негізгі кезеңдерін ұстану, есеп сұрағына жауап беру дағдыларын көрсетті.

Алынған нәтижелерге сүйене отырып, оқушылардың ақпаратты талдау және жүйелеу дағдыларын дамытуға бағытталған келесі ұсыныстар жасалды:

- оқушылардың оқу үдерісіндегі белсенділігін арттыру үшін сабақтың мақсаты мен жетістік критерийлерін тұжырымдауға қатыстыру;
- қайталау және пысықтау тапсырмалары арқылы оқушылардың «жақын даму аймағында» жұмыс жасауына жағдай жасау;
- оқушылардың ақпаратты талдау дағдыларын дамыту үшін ақпаратты жинақтау және жүйелеу үдерісіне қатыстыру;
- оқушылардың жүйелеу дағдыларын дамыту үшін тапсырмаларды құрылымдауды қолдану;
- оқушылардың пәнге қызығушылығын қалыптастыру үшін практикалық мазмұнды тапсырмалар көмегімен пән аралық байланыс орнату.

#### Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Казазбаева А.К. *Методика конструирования тестовых заданий по математике в контексте с международными исследованиями PISA*. – Ақтобе: АО НЦПК «Өрлеу», 2015. – 120 с.

2. Рахмет Ш.Т., Касенов С.Е., Қалдан С.Қ., Ануар А.И. 5-6 сынып оқушыларына арналған стандартты емес есептер бойынша элективті курсты ұйымдастырудың ерекшеліктері//ҚазҰУ хабаршысы. Педагогикалық ғылымдар сериясы. - №4 (73). – Алматы, 2022. – 142-150 б.

3. Слямхан М.М. Білім алушылардың математикалық сауаттылығын жетілдіруде когнитивті әдісті қолданудың тиімділігі// Абай атындағы ҚазҰПУ-нің хабаршысы «Педагогика ғылымдары» сериясы. – №3 (75). – Алматы, 2022. – 205-213 б.

4. Bruner, J., *Play: its role in development and evolution hardcover*. – New York: Basic Books, 1976. – 1161 p.

5. Rogoff B., *Apprenticeship in thinking: cognitive development in social context*. – Oxford University Press, Reprint edition, 1991. – 272 p.

6. Wiggins G., McTighe J. *Understanding by design*. – Alexandria: Va. Association for Supervision and Curriculum Development, 2008. – 140-142 p.



7. Даммер М.Д. Приёмы и средства систематизации знаний учащихся 7-8 х классов. – Диссертация на соискание степени кандидата педагогических наук. – Челябинск, 1990. – 218 с.
8. Далингер В. А. Избранные вопросы школьного математического образования. – М: Флинта, 2011. – 151 с.
9. Назарова Н.М. Специальная педагогика. – М., 2000. – 519 с.
10. Утеева Р., Есенгельдинов Б., Смирнова Т. Оценивание при дифференцированном обучении на уроках математики // Вестник КазНУ. Серия педагогических наук. – №4 (73). – Алматы, 2022. – 78-87 с.
11. Vygotsky, L.S., *Collected works in 6 volumes: V.3: Problems of the development of the psyche.* – Moscow, 1983. – 369 p.
12. Jerry P. Becker, Edward A. Silver, Mary Grace Kantowski, Kenneth J. Travers, and James W. Wilson. *Some Observations of Mathematics Teaching in Japanese Elementary and Junior High Schools // The Arithmetic Teacher.* – 1990. – V.38. – I.2. – 12-21 p.
13. Скобелев Г. Н. Систематизация знаний на уроках математики – Минск, 2006.
14. Stigler, J., & Hielbert, J. *Understanding and improving mathematics instruction: An overview of the TIMSS video study.* – Phi Delta Kappan, 1997. – 79(1). – 14-21 p.
15. Rittle-Johnson, B., Zippert, E.L., Boice, Katerine L. *The Roles of Patterning and Spatial Skills in Early Mathematics Development // Early Childhood Research Quarterly.* – 2018. – 46(1). – 166-178 p.
16. Ханли Н., Оспанова У.А., Баймаханбетов М.А. Развитие функциональной грамотности в школах: тематический дискурс-анализ// Вестник КазНУ. Серия педагогических наук. – №1 (70). – Алматы, 2022. – 16-30 с.

#### References:

1. Kagazbayeva A.K. *Metodika konstruivaniya testovykh zadaniy po matematike v kontekste s mezhdunarodny`mi issledovaniyami PISA.* - Aktobe: JSC NTsPK "Orleu", 2015. - 120 p.
2. Rakhmet Sh.T., Kasenov S.E., Kaldan S.K., Anuar A.I. 5-6 synyp okushylaryna arналган standartty emes esepтер бойынша elektivti kursty uymdastyrudyn erekshelikteri. *KazUU khabarshysy. Pedagogikalyk gylymdar seriyasy - No. 4 (73).* - Almaty, 2022. - 142-150 b.
3. Bilim alushylardyn matematikalyk sauattylygyn zhetildirude kognitivti adisti koldanudyn tiimdiligi. *Abai atyndagy KazUPU-nin khabarshysy «Pedagogika gylymdary» seriyasy.* - No. 3 (75). - Almaty, 2022. - 205-213 p.
4. Bruner, J., *Play: its role in development and evolution hardcover.* - New York: Basic Books, 1976. - 1161 p.
5. Rogoff V., *Apprenticeship in thinking: cognitive development in social context.* - Oxford University Press, Reprint edition, 1991. - 272 p.
6. Wiggins G., McTighe J. *Understanding by design.* – Alexandria: Va. Association for Supervision and Curriculum Development, 2008. - 140-142 p.
7. Dummer M.D. *Priyomy i sredstva sistematzacziy znanij uchashhikhsya 7-8 kh klassov. Dissertacziya na soiskanie stepeni kandidata pedagogicheskikh nauk.* - Chelyabinsk, 1990. - 218 p.
8. Dalinger V. A. *Izbrannye voprosy shkolnogo matematicheskogo obrazovaniya.* - M: Flinta, 2011. - 151 p.
9. Nazarova N.M. *Spezialnaya pedagogika.* - M., 2000. - 519 p.
10. Uteeva R., Yesengeldinov B., Smirnova T. *Evaluation in differentiated learning in mathematics lessons // Bulletin of KazNU. A series of pedagogical sciences.* - No. 4 (73). - Almaty, 2022. - 78-87 p.
11. Vygotsky, L.S., *Collected works in 6 volumes: V.3: Problems of the development of the psyche.* - Moscow, 1983. - 369 p.
12. Jerry P. Becker, Edward A. Silver, Mary Grace Kantowski, Kenneth J. Travers, and James W. Wilson. *Some Observations of Mathematics Teaching in Japanese Elementary and Junior High Schools // The Arithmetic Teacher.* - 1990. - V.38. – I.2. - 12-21 p.m.
13. Skobelev G. N. *Sistematzacziya znanij na urokakh matematiki* - Minsk, 2006.
14. Stigler, J., & Hielbert, J. *Understanding and improving mathematics instruction: An overview of the TIMSS video study.* - Phi Delta Kappan, 1997. – 79(1). – 14-21 p.m.
15. Rittle-Johnson, B., Zippert, E.L., Boice, Katerine L. *The Roles of Patterning and Spatial Skills in Early Mathematics Development // Early Childhood Research Quarterly.* – 2018. – 46(1). - 166-178 p.
16. Hanli N., Ospanova U.A., Baimakhanbetov M.A. *Razvitie funkczional'noj gramotnosti v shkolakh: tematicheskij diskurs-analiz. Vestnik KazNU. Seriya pedagogicheskikh nauk.* - No. 1 (70). - Almaty, 2022. - 16-30 p.

МЕКТЕПКЕ ДЕЙІНГІ, БАСТАУЫШ БІЛІМ БЕРУ, АРНАЙЫ ЖӘНЕ  
ҚОСЫМША БІЛІМ БЕРУ МӘСЕЛЕЛЕРІ  
ПРОБЛЕМЫ ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО,  
СПЕЦИАЛЬНОГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

---

IRSTI 14.29.25

<https://doi.org/10.51889/2959-5762.2023.79.3.028>

*Darkembayeva A.,<sup>1\*</sup> Kuzhagulova G.,<sup>2</sup> Makhmetova A.,<sup>3</sup> Marcinkowska B.<sup>4</sup>*

<sup>1</sup> *Abai Kazakh National Pedagogical University,  
Almaty, Kazakhstan.*

<sup>2</sup> *South Kazakhstan State Pedagogical University,  
Shymkent, Kazakhstan.*

<sup>3</sup> *Kazakh National University of Arts,  
Astana, Kazakhstan.*

<sup>4</sup> *Maria Grzegorzewska Academy of Special Pedagogy,  
Warsaw, Poland.*

**FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF MORAL VALUES OF VISUALLY  
IMPAIRED STUDENTS THROUGH NATIONAL MUSIC**

*Abstract*

This article discusses the features of the use of national music based on the formation of moral values in students with visual impairments. The problem of spiritual and moral value is becoming an acute problem of modern society. The most important direction of domestic education today is the provision of educational, socio-pedagogical support for the formation and development of a highly moral, creative, initiative, competent personality of the country. Helplessness and chaos in spiritual life, which have arisen in society as a result of a departure from the centuries-old traditional values of our nation, lead to spiritual absorption. It is necessary to form the ability to evaluate and consciously build a person's attitude to himself, society, the state, the world as a whole on the basis of national traditional moral norms and moral ideals.

The main purpose of our research work is to create pedagogical conditions for the formation of moral values of blind and visually impaired students in the educational process using our national music, as well as to determine the place of folk music in the development of spiritual and moral culture in the structure of the content of education. A music lesson is an art lesson. These works of art reflect the original history, history, established traditions and cultural and spiritual treasures of our people. That is, we see that art takes the material it needs from life and transmits it in a completely different manifestation in the process of education. Every person has a different attitude to the means of learning. We observe this in the historical descriptive analysis of the works of research scientists. The spiritual and moral development of the personality consists in the consistent expansion and strengthening of the value-semantic sphere of the personality carried out in the process of socialization.

**Keywords:** moral values, national music, art, visually impaired students, music lessons, kui, song, inclusive education.

А.Б. Даркембаева,<sup>1\*</sup> Г.Е. Қужагулова,<sup>2</sup> А.А. Махметова,<sup>3</sup> Б.Марчинковска<sup>4</sup>

<sup>1</sup>Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы қ., Қазақстан

<sup>2</sup> Оңтүстік Қазақстан мемлекеттік педагогикалық университеті, Шымкент қ., Қазақстан

<sup>3</sup> Қазақ Ұлттық Өнер Университеті, Астана қ., Қазақстан

<sup>4</sup>М.Гжегожевска атындағы Арнайы Педагогика Академиясы, Варшава қ., Польша

## КӨРУ ҚАБІЛЕТІ БҰЗЫЛҒАН ОҚУШЫЛАРДЫҢ АДАМГЕРШІЛІК ҚҰНДЫЛЫҚТАРЫН ҰЛТТЫҚ МУЗЫКА АРҚЫЛЫ ДАМУЫ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

### Аңдатпа

Бұл мақалада көру қабілеті бұзылған оқушылардың адамгершілік құндылықтарын қалыптастыру негізінде ұлттық музыканы қолданудың ерекшеліктері қарастырылады. Рухани адамгершілік, адамгершілік құндылық мәселесі бүгінгі қоғамның өткір мәселесі болып отыр. Қазіргі таңдағы отандық білім берудің ең маңызды назар аударатыны еліміздің адамгершілігі жоғары, шығармашыл, бастамашыл, құзыретті тұлғасын қалыптастыру және дамыту үшін білім беру, әлеуметтік-педагогикалық қолдау көрсету. Ұлтымыздың ғасырлар бойы қалыптасқан дәстүрлі құндылықтарынан алыстау нәтижесінде қоғамда пайда болған рухани өмірдегі дәрменсіздік пен бейберекеттік рухани жұтандыққа әкеліп соқтыруда. Адамның өзіне, қоғамға, мемлекетке, жалпы әлемге деген көзқарасын ұлттық дәстүрлі адамгершілік нормалар мен моральдық идеалдар негізінде бағалау және саналы түрде құру қабілетін қалыптастыру қажет.

Біздің зерттеу жұмысымыздың негізгі мақсаты – оқу-тәрбие үрдісінде көрмейтін және нашар көретін оқушылардың адамгершілік құндылықтарын ұлттық музыкамызды қолдана отырып қалыптастыру барысына педагогикалық жағдай жасау, сонымен қатар білім мазмұны құрылымындағы рухани-адамгершілік мәдениетті дамытудағы халық музыкасының орнын анықтау. Музыка сабағы – өнер сабағы. Халқымыздың төл тарихы, тарихымен біте қайнап, қалыптасқан салт-дәстүрлері мен мәдени-рухани қазыналары осы өнер туындыларында көрініс тапқан. Яғни өнер өзіне қажетті материалды өмірден алып, оны тәрбие процесінде мүлдем басқаша көріністе беретінін байқаймыз. Кез келген адамның білім беру құралдарына деген көзқарасы әртүрлі. Оны зерттеуші-ғалымдардың еңбектеріне жасаған тарихи сипаттамалық талдаулардан байқаймыз. Тұлғаның рухани-адамгершілік дамуы – әлеуметтену процесінде жүзеге асырылатын тұлғаның құндылық-семантикалық саласының дәйекті түрде кеңеюі мен нығаюында жатыр.

**Түйін сөздер:** адамгершілік құндылықтар, ұлттық музыка, өнер, көру қабілеті бұзылған оқушылар, музыка сабағы, күй, ән, инклюзивті білім беру.

Даркембаева А.Б.,<sup>1\*</sup> Қужагулова Г.Е.,<sup>2</sup> Махметова А.А.,<sup>3</sup> Марчинковска Б.<sup>4</sup>

<sup>1</sup>Казахский национальный педагогический университет имени Абая, г. Алматы, Казахстан.

<sup>2</sup>Южно-Казахстанский государственный педагогический университет,  
г. Шымкент, Казахстан

<sup>3</sup>Казахский национальный университет искусств, г. Астана, Казахстан

<sup>4</sup>Академия Специальной Педагогики имени М.Гжегожевской, г. Варшава, Польша.

## ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ ЧЕРЕЗ НАЦИОНАЛЬНУЮ МУЗЫКУ

### Аннотация

В данной статье рассматриваются особенности использования национальной музыки на основе формирования нравственных ценностей у учащихся с нарушениями зрения. Проблема духовно-нравственной, нравственной ценности становится острой проблемой современ-

ного общества. Самым важным направлением отечественного образования сегодня является оказание образовательной, социально-педагогической поддержки для формирования и развития высоконравственной, творческой, инициативной, компетентной личности страны. Беспомощность и хаос в духовной жизни, возникшие в обществе в результате отхода от многовековых традиционных ценностей нашей нации, приводят к духовному поглощению. Необходимо формировать умение оценивать и сознательно строить отношение человека к себе, обществу, государству, миру в целом на основе национальных традиционных нравственных норм и нравственных идеалов.

Основная цель нашей исследовательской работы – создание педагогических условий для формирования нравственных ценностей незрячих и слабовидящих учащихся в учебно-воспитательном процессе с использованием нашей национальной музыки, а также определение места народной музыки в развитии духовно-нравственной культуры в структуре содержания образования. Урок музыки – это урок искусства. В этих произведениях искусства отражена оригинальная история, история сложившиеся традиции и культурно-духовные сокровища нашего народа. То есть мы видим, что искусство берет из жизни необходимый ему материал и передает его в совершенно ином проявлении в процессе воспитания. У любого человека разное отношение к средствам обучения. Мы наблюдаем это в историческом описательном анализе работ ученых-исследователей. Духовно-нравственное развитие личности заключается в последовательном расширении и укреплении ценностно-смысловой сферы личности, осуществляемой в процессе социализации.

**Ключевые слова:** нравственные ценности, национальная музыка, искусство, учащиеся с нарушениями зрения, уроки музыки, кюй, песня, инклюзивное образование.

**Main provisions.** Among the most important tasks of the country's education system is the upbringing of a generation capable of showing itself at a high spiritual and moral level. This is stated both in the Law on Education of the Republic of Kazakhstan and in some state programs. In particular, "the main goal of the state program for the development of education and science of the Republic of Kazakhstan for 2020-2025 is to increase the global competitiveness of Kazakhstan's education and science and the education and training of the individual on the basis of universal values" [1]. Any citizen of Kazakhstan has the right to education [2]. This implies receiving a quality education for both normal children and children with special educational needs (Law of the Republic of Kazakhstan No. 343 of July 11, 2002) [3].

In connection with the change in the political economy, social relations and cultural life of the modern society. In this connection, our future address should be addressed to a human citizen, affected by the national value of the Kazakh people. In the region, teachers say that the process of education and education should be organized on the basis of national prices. National prices - this is our country, our Earth, our history, our traditions and Customs, our history, unity, harmony, high spirituality, etc. In the process of recovery, popularization, modernization of these prices, the program was considered. Taking into account the introduction of the programs "Mangilik El" [4], "Bolashakka bagdar: Ruhani zhangyru" [5], "Madeni mura" [6] and Dr. We have worked hard to preserve and move from raising children to our multi-national culture, cultural and spiritual heritage and to bring this common friend to the end of education and upbringing.

The actual problem of our research work is the use of these cultural and spiritual riches, including folk music, in the formation of moral values of visually impaired students. Our main goal is to identify ways and analyze the scientific and theoretical foundations of the formation of moral values of visually impaired students based on folk music. The analysis, ranking, familiarization with the works of scientists on the research problem was carried out. We also focused on the content of the "music lesson" at school and its structure, musical works presented according to music textbooks. In the process of performing basic musical actions in music lessons, such as listening to music, singing, developing students' creative abilities, playing a musical instrument, we use musical

works presented according to the repertoire, including genres of folk music. At the lesson "Music", methods and techniques of using folk music were considered, the effectiveness of using folk music in the process of forming moral values was noted.

**Introduction.** The emptiness and chaos in the spiritual life that appeared in society as a result of deviation from traditional Orthodox values led to spiritual impoverishment, a decline in the religious spirit, and a decline in morals. The economic, political, social, cultural life of society was struck by numerous vices. All this has a negative impact on the younger generation.

It is necessary to understand that the main reason for these processes was the oblivion of national traditions and the conscious departure from them in education, the absence of their own national ideology, the loss of moral ideals. The system of aesthetic education is called upon to teach to see the beauty around oneself, in the surrounding reality. In order for this system to influence the schoolchildren most effectively and achieve its goal, Gotsdiner, A.L. [7] singled out its following feature: "The system of aesthetic education should be, first of all, unified, uniting all subjects, all extracurricular activities, the entire social life of a student, where each subject, each type of activity has its own clear task in the formation of aesthetic culture and the student's personality".

In all ages, people have highly valued spiritual and moral education. The profound socio-economic transformations taking place in modern society make us think about the future of Kazakhstan, about its youth. At present, moral guidelines are crumpled, the younger generation can be accused of lack of spirituality, unbelief, and aggressiveness. Therefore, the relevance of the problem of educating schoolchildren with visual impairments is associated with at least four provisions:

Firstly, our society needs to train widely educated, highly moral people who possess not only knowledge, but also excellent personality traits.

Secondly, in the modern world, a small person lives and develops, surrounded by a variety of sources of strong influence on him, both positive and negative, which (sources) fall daily on the immature intellect and feelings of schoolchildren with visual impairments, on the still emerging sphere of morality [8].

Thirdly, education in itself does not guarantee a high level of spiritual and moral upbringing, because upbringing is a personality quality that determines in a person's everyday behavior his attitude towards other people on the basis of respect and goodwill towards each person. Artyukhova, I. S. [9] wrote: "Moral influence is the main task of education".

Fourthly, arming with moral knowledge is also important because they not only inform the younger student about the norms of behavior approved in modern society, but also give an idea of the consequences of breaking the norms or the consequences of this act for the people around them.

More and more people are coming to the understanding that for the spiritual revival of society, only the knowledge provided by traditional education is not enough. Moral impulses cannot be rationally assimilated through a purely scientific education; no sum of sciences in itself is able to replace love, faith, compassion.

Spirituality, according to Slastenin, V.A. [10], is the problem of finding meaning. Spirituality is an indicator of the existence of a certain hierarchy of values, goals and meanings.

Scientists in the field of pedagogy have revealed that in different age periods there are unequal opportunities for moral education. A child, a teenager and a young man have different attitudes towards different means of education. Knowledge and consideration of what a person has achieved in a particular period of life helps to design his further growth in education. The moral development of schoolchildren with visual impairments occupies a leading place in the formation of a comprehensively developed personality [11].

In order to have a common platform for work and the absence of differences in understanding, we define the basic concepts.

Over the years, the understanding of morality has changed. Rubinstein, S. L. (2007) we see: "Morality is the internal, spiritual qualities that guide a person, ethical norms, rules of conduct determined by these qualities" [12, 414].

The educational process is closely connected with the formation of moral values. In the conditions of the modern school, when the content of education has increased in volume and become more complex in its internal structure, the role of the educational process in the formation of moral values is increasing. The content side of moral concepts is due to the scientific knowledge that schoolchildren receive by studying academic subjects. Moral knowledge itself is no less important for the overall development of schoolchildren with visual impairments than knowledge in specific academic subjects [12, 352].

Hash, P. [13] notes that a specific feature of the formation of moral values is that it cannot be isolated into some special educational or training process. The formation of moral character takes place in the process of all the multifaceted activities of children (playing, studying), in those various relationships that they enter into in various situations with their peers, with children younger than themselves and with adults. Nevertheless, the formation of moral values is a purposeful process that involves a certain system of content, forms, methods and techniques of pedagogical actions

Considering the system of moral education, Yanovskaya, M.G. [14] distinguish several aspects:

Firstly, the implementation of coordinated educational and informational interactions between the teacher and the schoolchildren team in solving certain moral problems, and within the class, the unity of actions of all schoolchildren.

Secondly, the use of methods for the formation of educational activities by the formation of moral values.

Thirdly, the system of moral education is also understood as the interconnection and mutual influence of the moral qualities being brought up at the moment in children.

Fourthly, the system of formation of moral values should also be seen in the sequence of development of certain personality traits as children grow and mentally mature.

In our time, the problem of aesthetic education, personal development, the formation of moral values, the formation of its aesthetic culture is one of the most important tasks facing the school. This problem has been developed quite fully in the works of domestic and foreign teachers and psychologists. Among them are D.N. Dzhola, D.B. Kabalevsky, N.I. Kiyashchenko, B.T. Likhachev, A.S. Makarenko, B.M. V.N. Shatskaya, A.B. Shcherbo and others.

One can speak about a person's morality only when he behaves morally by virtue of an inner impulse (need), when his own views and beliefs act as a control. The development of such views and values and the habits of behavior corresponding to them constitute the essence of moral education.

Vygotskiy, A.S. [15] called such complex transformations of feelings the most important law of aesthetic reaction. It concerns both the direction and content of emotions. With this circumstance in mind, an outstanding Soviet psychologist wrote: "Art relates to life as wine relates to grapes," one of the thinkers said, and he was absolutely right in pointing out that art takes its material from life, but gives something beyond this material. such that the properties of the material itself are not yet contained.

The process of formation of moral values of schoolchildren with visual impairments is the relationship between the activities of the teacher and the activities of pupils. The method of forming moral values is a method of pedagogical activity, which is the most integrative expression of all components of this process (goals, principles, content, forms, means), the nature of relations between the participants in the process. The development of methods reflects the dialectically changing relationship between schoolchildren and pupils, the emerging personality and community.

**Materials and methods.** The qualitative research design and historical-descriptive analysis was implemented in the research. The literature overview of foreign and domestic literature assisted to make analysis of terms 'human values' and psychological characteristics of schoolchildren with

visual impairment. An attempt of development of teaching national music for schoolchildren with visual impairment helped to analyze and ways to implement the approaches to the study of inclusive education.

Research scientists I. S. Artyukhova, V.A. Slastenin, L.S. Rubinstein showed the ways of moral education, in their study P.Hash notes that the specificity of the formation of moral values lies in its unity. M.G. Yanovskaya identifies several aspects of educational work carried out in the process of forming moral values. As well as the psychological characteristics of domestic and foreign scientists, in their pedagogical research reveals the importance of the connection, first of all, between the actions of the teacher and the student, for the formation of moral value. Hye Young Park, Hyun Ju Chong, and Soo Ji Kim consider in their research "the means of socialization of visually impaired students is music", Mohanty, S. investigated the emotional impact of music on moral education. Pablo Rodríguez Aedo emphasized the importance of using information and communication technologies as a tool for creative development of students.

**Research results and Discussion.** The purpose of the subject "Music" in elementary school is to form the foundations of the spiritual and moral education of schoolchildren with visual impairments through familiarization with musical culture as an essential component of the harmonious development of the individual.

The changed socio-economic and pedagogical conditions for the moral education of younger schoolchildren with visual impairments, insufficient theoretical understanding and methodological development of the phenomenon of interest to us, as well as practical significance, have identified the following manifestations of the relevance of the study.

Music constantly absorbs the entire cultural experience of a person, processes it with its own means, carrying out a special synthesis in this experience. D. Shostakovich said: "Life and art are inseparable from each other. Their relationship is somewhat akin to nature: one follows from the other. But the main object of art is still a person, his spiritual world, his ideas, dreams, aspirations.

According to Hye Young Park, Hyun Ju Chong, and Soo Ji Kim [16] "More attention should be paid to encouraging visually impaired individuals to participate in music activities with other people, as supported by the current study's findings, which suggest that music can facilitate social connections, build mastery and competence, and provide solace in adversity". The development of schoolchildren with visual impairments' moral consciousness occurs through the perception and awareness of the content of the influences that come from parents and teachers, surrounding people through the processing of these influences in connection with the moral experience of the individual, his views and value orientations. In mind, external influence of schoolchildren with visual impairments acquires an individual meaning, thus forming a subjective attitude towards it. In this regard, the motives of behavior, decision-making and the moral choice of schoolchildren with visual impairments own actions are formed.

Thus, music, not being a visual or descriptive art (like painting or literature), tries, with the help of color and intonation, to approach, to one degree or another, their possibilities.

The content of music is not only the personal attitude of the author to reality, it is always the unity of the individual, class and universal. This is an ideological and emotional typified reflection of reality, its expression in a certain figurative musical system.

When perceiving music, musical and auditory sensations are transformed in consciousness into processes that we can attach value to. Individual sounds, and even more so systems of sounds organized according to the intonational principle, having complex melodic, harmonious and other organizations, have the property of acquiring such a meaning.

Listening to music is one of the main musical activities in music lessons. Listening to music has its own stages. The teacher listens to music for schoolchildren based on these stages. These are: 1) listening to music 2) exchange of thoughts, feelings of schoolchildren about how they perceive music 3) the teacher's introductory speech or narration about the content of the work 4) repeated listening. When they first listen, schoolchildren talk about their feelings differently because they

listen without direction. And after the teacher tells about the history, the content of this work, in the process of re-listening, the schoolchildren are guided by a certain thought and try to listen to the music with understanding.

The content of musical images reflects the features of the value orientations of the listener. Thus, experiences often arise in response to our spatio-temporal location in relation to a particular value. Achieving values causes positive experiences, moving away from them causes negative ones.

In comprehending music, deciphering its content, a certain role is played by the moment of establishing the analogy of its movement with the form of some life processes that have similar tempo and rhythm: heartbeat, breathing, “emotional waves” arising from the rise and fall of mental stress, etc. Such musical structures (for example, those used by Tchaikovsky in the code of the finale of the Sixth Symphony) can refer us to certain states of a person, the world of his experiences. This also applies to those analogies with natural phenomena that can arise in consciousness. But at the same time, the understanding of such analogies, due to their special cognitive and valuable meaning in the fabric of the work, is provided not by their direct meaning, but on the basis of the transformation carried out by the composer.

Having “selected” in the emotional impact of music that which is similar to the life emotions familiar to each of us, we discover something that cannot be reduced to them, although it is undoubtedly related to them. Mohanty S. [17] supports music as means of human values. Numerous studies undertaken by supporters of opposing aesthetic trends have shown that music listeners can be divided into two main groups. If the first finds life analogues to musical experiences, then the second does not find them, which does not prevent her from experiencing pleasure when perceiving music. However, even when the similarity of the emotions evoked by music with life is beyond doubt, it does not become an identity. So, art has a remarkable ability to complexly transform feelings.

Paudel P. [18] points out that at present, almost every music teacher in the classroom uses information and communication technologies as a means of artistic and creative development of schoolchildren. All lessons begin with the entrance to the classroom to the music, which is closely related to the topic of a particular lesson. They also leave the class to the music corresponding to the topic of the lesson. Each activity must have a specific time frame. The teacher is obliged to create a friendly, calm, creative environment at the music lesson in elementary school. A patient, intelligent, tactful and delicate teacher will always help the timid and weak, support him with praise. The atmosphere of joint music-making, joint experience, joint work, common joys, victories and defeats - all this will allow you to achieve the best results.

In this regard, the following goals and objectives were set in the vocal and choral work of schoolchildren with visual impairments. The goal is to create effective conditions for the formation of spirituality and morality of schoolchildren with visual impairments.

Tasks:

1. to form the singing culture of schoolchildren with visual impairments in the process of performing national and sacred music;
2. lay the moral, ethical and moral foundations for the formation of the schoolchildren's personality;
3. develop musical and educational interest and the need to communicate with highly artistic works.

Forms of implementation of the main theme:

- various activities in the classroom - listening to music, singing, drawing, musical and rhythmic movements;
- dramatization of songs;
- student reports, performances at school concerts and visits to concerts at the Philharmonic.

Pablo Rodríguez Aedo [19, 191] writes “one of the main implications for practice is that music teachers who work with people who are visually impaired need to understand that their level of



training on literary and music Braille notation will be crucial to guarantee equal access to the benefits of knowing how to read music so their schoolchildren do not have to depend exclusively on their memory or someone else's performance". Yi, T. S. [20] is a tool of teaching younger generation. Music easily enters into relations with aesthetic, moral, worldly and other spheres, enrichment in other ways of expression. Its functionality just depends on its "contact" Values that exist in culture serve music, they, in turn, seem to multiply with the help of music, acquire additional qualitative characteristics. This process is interpenetrating and interdependent.

Emphasizing the special function of emotions in the art of music and musical activity, Hye Young Park, Hyun Ju Chong, and Soo Ji Kim [16] quite rightly notes that the emotional side at the same time is neither the only nor the most important. Music, like any other art, first of all deeply affects a person, but "at the top of the uppermost layer, the ideological content of musical works is transmitted not directly, but directly - through a logically organized flow of moods, ideas.

In order to improve the quality of work with schoolchildren with visual impairments, we created a teacher's accumulative methodical folder. It contains all audio and video materials, collections of phonograms for classes and topics of quarters, scripts for school events, photographic materials, development of music lessons for schoolchildren with visual impairments. The following didactic developments have been added to the methodical program:

1. The effectiveness of the process of spiritual and moral education of schoolchildren with visual impairments by means of musical art depends on the integrated use of traditional and innovative technologies, including modular learning technologies, information and communication and multimedia technologies that can be used at all stages of the formation of the spiritual and moral culture of schoolchildren with visual impairments.

2. The conducted research does not exhaust the whole variety of the application of the spiritual aspect in the musical education of schoolchildren with visual impairments. Further study of the problem can reveal its pedagogical possibilities associated with multimedia technologies in the educational process of primary and secondary schools, the expansion of program material, both for music lessons and extracurricular activities.

The program of music classes should include a professional folk music tradition of Kazakh people. They are national folk music by Ykylas, Sarymalai, Kurmangazy, Dauletkerei, Kazangap, Seitek, Sugir, Tattimbet and others. The second group consists of the art of singing songs by Birzhan, Akan, Mukhit, Madi, Zhayau Musa, Yestay, Ukili Ibrai, Abai, Nartai, Maira and others. Specially developed dombra kuis in the 19th and 20th centuries, in turn, are characterized by two different patterns. Of course, when talking about the musical culture of the Kazakh people, dombra kuis should not be limited to these two traditions. Professional musicians from all over the country have their own voice, style and performance.

Kui is the art of instrumental music. In addition to the educational significance of the kui, depending on the structure, features of execution (position), it is divided into shertpe-kui and tokpe-kui. And if you look at the content, then there are historical kui, legendary kui, kui dedication, zhoktau kui. For example, "Yerden" – zhoktau kui, "Zhezkiik" – the personification of natural landscapes, "Kertolgau" – philosophical kui, "The sixteenth year" – historical kui, "Zhumyr, Kylysh" arnau kui.

A folk song is vocal music. There are also several types of folk songs. These are: historical songs, lyrical songs, aitys, epic works (zhyr, terme, tolgau), everyday songs, etc. In the educational process, we use genres of folk music, listening, perceiving, playing an instrument, performing a song.

Therefore, the use of information and communication technologies helps the teacher to increase the motivation for teaching children the subjects of the aesthetic cycle, in particular music, and leads to a number of positive results:

- broadens the horizons of children;
- awakens a keen interest in the subject;

- enriches schoolchildren with knowledge in their figurative integrity;
- the level of use of visualization in the lesson increases.

Yan, B., & Zhou, Q. [21] in his article music learning based on computer software states that there is no music lesson without software. In music lessons, a computer in a modern school does not solve the main tasks of music pedagogy, but is a multifunctional technical teaching tool. Meanwhile, information and communication technologies help to improve the quality of musical education and upbringing, and can significantly increase children's interest in musical art, increasing their creative activity, and also notes that the competent use of Internet resources allows you to get comprehensive information on any issue of interest in the field of musical art; opens access to a huge number of music archives and multimedia encyclopedias posted on the sites. In this regard, in modern science, in addition to information and communication technologies, multimedia technologies provide important assistance in teaching various subjects.

Thus, the importance of information, communication and multimedia technologies in music education and creativity is great, as there are new opportunities for the spiritual and moral development of schoolchildren.

**Conclusion.** Issues of moral development, upbringing, improvement of schoolchildren worried society always and at all times. Especially now, when cruelty and violence can be encountered more and more often, the problem of moral education is becoming more and more urgent.

Moral education is a continuous process, it starts from the birth of a person and continues throughout life, and is aimed at mastering people with the rules and norms of behavior. At first glance, it may seem that it is impossible to designate any periods in this single continuous process.

Thus, the main directions of pedagogical activity regarding the organization of the process of moral education of younger schoolchildren in music lessons: to promote the development of knowledge about the moral values reflected in music; about the historical and cultural roots of the customs and traditions of different peoples; stimulate understanding of the essence of moral norms, principles, ideals, concepts, moral qualities of a person; develop moral feelings, the ability for moral assessment, judgment; organize the process of practical development of socially approved patterns of behavior in problem situations.

Listening to folk and classical music, schoolchildren with visual impairments masters the invaluable cultural experience of generations, the foundations of musical culture are formed. They know about folk calendar and ritual holidays and customs. Folk music is a folklore heritage. Our folklore heritage is divided into ritual and ritual-related. Folk music that arose in connection with the image includes musical images that express the joy and sadness of a person in the period from birth to death (besik zhyry, tusau keser, sundet toi, tilashar, sinsu, zhar-zhar, zhoktau etc.), samples that arose during the ritual - zhyr, terme, tolgau, folk songs and kui, etc. It follows that each genre of folk music has a great educational value, both in content and melodies.

Based on the content and purpose of the subject "music" in elementary school, we have revealed the importance of the main musical actions transmitted on the subject of musical works, information and communication technologies used during the discipline, which can be used in the formation of moral values of visually impaired students. All this is important not only for the musical, but also for the general development of schoolchildren with visual impairments, the moral formation of the individual.

#### *References:*

1. «ҚР Білім беруді және ғылымды дамытудың 2020-2025 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасы» – Астана, 2019. [Электронды ресурc] URL: <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/P1900000988#z8>

2. Қазақстан Республикасының «Білім туралы» заңы. – Астана: Егемен Қазақстан, 2007. – № 254-256 (24829).

3. ҚР-ының «Кемтар балаларды әлеуметтік және медициналық-педагогикалық түзеу арқылы қолдау» туралы 2002 жылғы 11 шілдедегі №343 заңы

4. «Мәңгілік Ел» патриоттық актісін түсіндіру бойынша әдістемелік құрал. – Астана: Ы. Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясы, 2016. – 70 б.
5. Назарбаев Н. Болашаққа бағдар: Рухани жаңғыру. – Астана: Егемен Қазақстан, 2017. – №70 (29051).
6. 2004-2006 жылдарға арналған «Мәдени мұра» мемлекеттік бағдарламасы. – Астана, 2008. [Электронды ресурс] URL: <http://adilet.zan.kz/kaz>
7. Готсдинер, А.Л. Музыкальная психология. – М.: Просвещение, 2007. – 246 с.
8. Сухомлинский, В.А. Избранные педагогические сочинения. - М.: Прогресс, 2007. – 460 с.
9. Артыкова, Л.С. Ценности и воспитание. – М.: Просвещение, 2005. – 360 с.
10. Слостенин, В.А. Педагогика: учебное пособие для студентов педвузов. – М.: Школа-пресс, 2007. – 560 с.
11. Божович, Л.И. О нравственном развитии и воспитании детей// Вопросы психологии. – М.: Просвещение, 2008. – 246 с.
12. Рубинштейн, С.Л. Психолого-педагогические проблемы нравственного воспитания школьников. – М.: Прогресс, 2007. – 183 с.
13. Hash P. Music education at the New York institution for the blind, 1832-1863 // *Journal of Research in Music Education*. – 2015. 62(4), 362-388. Retrieved April 23, 2020, from [www.jstor.org/stable/43900265](http://www.jstor.org/stable/43900265)
14. Яновская, М.Г. Эмоциональные аспекты нравственного воспитания: Книга для учителя. - М.: Просвещение, 2008. – 230 с.
15. Выготский, А.С. Психология искусства. – М.: Печатный двор, 2005. – 230 с.
16. Hye Young Park, Hyun Ju Chong, Soo Ji Kim. A Comparative Study on the Attitudes and Uses of Music by Adults with Visual Impairments and Those Who Are Sighted // *Journal of Visual Impairment & Blindness*, July-August. – 2015. 303-316.
17. Mohanty S. Social justice and culture: on identity, intersectionality, and epistemic privilege. In G. Craig (Ed.), *Handbook on global social justice*. Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing.
18. Paudel P. Online education: benefits, challenges and strategies during and after COVID-19 in higher education // *International Journal on Studies in Education*, - 2021. 3(2), 70-85.
19. Pablo Rodríguez Aedo. Music teaching strategies for schoolchildren with low vision, including blindness - Submitted in partial fulfillment of the requirements for the Degree of Doctor of Education in Teachers College, Columbia University, 2021. – 220 p.
20. Yi, T.S. Back of the orchestra: High school schoolchildren' experiences with alternative seating practices [Doctoral dissertation]. Columbia University. USA. – 2018.
21. Yan B., Zhou Q. Music learning based on computer software // *International Journal of Emerging Technologies in Learning*. – 2017. №12(12), 142-150.

#### References:

1. «KR Bilim berudi zhane gylimdy damytudyn 2020-2025 zhyldarga arналған мемлекеттік бағдарламасы» – Астана, 2019. [Электронды ресурс] URL: <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/P1900000988#z8>
2. Kazakhstan Respublikasinin «Bilim turaly» zani // *Newspaper Egemen Kazakhstan*, 2007. – № 254-256 (24829).
3. KR-нын «Kemtar balalardy aleumettik zhane medisinalyk-pedagogicalyk tuzeu arkyly koldau» turaly 2002 zhylygy II shildedegi №343 zany
4. «Mangilik El» patriottik aktisin tusindirui boiynsha adistemelik kural. - Астана: I. Altynsarin atyndagi Ultyk bilim academiiasy, 2016. – 70 p.
5. N.Nazarbayev. Bolashakka bagdar: Rukhany zhangyru. - Астана: Newspaper Egemen Kazakhstan, 2017. – №70 (29051).
6. 2004-2006 zhyldarga arналған «Madeni mura» мемлекеттік бағдарламасы. - Астана, 2008. [Электронды ресурс] URL: <http://adilet.zan.kz/kaz>
7. Gotsdiner, A.L. Muzykal'naya psikhologiya. - M.: Prosveshcheniye, 2007. – P. 246.
8. Sukhomlinskiy, V.A. Izbrannyye pedagogicheskiye sochineniya. - M.: Progress, 2007. – P. 460.
9. Artyukhova, I.S. Tsennosti i vospitaniye. - M.: Prosveshcheniye, 2005. – P. 360.
10. Slastenin, V.A. Pedagogika. Uchebnoye posobiye dlya studentov pedvuzov. - M.: Shkola-press, 2007. – P. 560.
11. Bozhovich L.I. O нравственном razvitiie i vospitaniie detey// *Voprosy psikhologii*. – М.: Prosveshcheniye, 2008. – P. 246.

12. Rubinshteyn S.L. *Psikhologo-pedagogicheskiye problemy npravstvennogo vospitaniya shkol'nikov*. - M.: Progress, 2007. – P. 183.
13. Hash P. *Music education at the New York institution for the blind, 1832-1863* // *Journal of Research in Music Education*. – 2015. 62(4), 362-388. Retrieved April 23, 2020, from [www.jstor.org/stable/43900265](http://www.jstor.org/stable/43900265)
14. Yanovskaya M.G. *Emotsional'nyye aspekty npravstvennogo vospitaniya: Kniga dlya uchitelya*. - M.: Prosveshcheniye, 2008 – P. 230.
15. Vygotskiy A.S. *Psikhologiya iskusstva*. - M.: Pechatnyy dvor, 2005. – P. 230.
16. Hye Young Park, Hyun Ju Chong, Soo Ji Kim. *A Comparative Study on the Attitudes and Uses of Music by Adults with Visual Impairments and Those WhoAreSighted* // *Journal of Visual Impairment & Blindness*, July-August. – 2015. 303-316.
17. Mohanty S. *Social justice and culture: on identity, intersectionality, and epistemic privilege*. In G. Craig (Ed.), *Handbook on global social justice*. Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing.
18. Paudel P. *Online education: benefits, challenges and strategies during and after COVID-19 in higher education* // *International Journal on Studies in Education*, - 2021. 3(2), 70-85.
19. Pablo Rodríguez Aedo. *Music teaching strategies for schoolchildren with low vision, including blindness - Submitted in partial fulfillment of the requirements for the Degree of Doctor of Education in Teachers College, Columbia Universit, 2021*. – 220 p.
20. Yi, T.S. *Back of the orchestra: High school schoolchildren' experiences with alternative seating practices [Doctoral dissertation]*. Columbia University. USA. – 2018.
21. Yan B., Zhou Q. *Music learning based on computer software* // *International Journal of Emerging Technologies in Learning*. – 2017. №12(12), 142-150.

**IRSTI: 14.23.05**  
**UDK: 373.2**

<https://doi.org/10.51889/2959-5762.2023.79.3.029>

*M.Izat<sup>1\*</sup>, U.Kiyakbayeva<sup>1</sup>, V.Bayraktar<sup>2</sup>*

<sup>1</sup> *Abai Kazakh National Pedagogical university,  
Almaty, Kazakhstan,*

<sup>2</sup> *Gazi University, Ankara, Turkey*

## **FORMATION OF INTELLECTUAL SKILLS OF CHILDREN OF THE SENIOR PRESCHOOL GROUP THROUGH EDUCATIONAL GAMES**

### *Abstract*

This article talks about the importance of the formation of intellectual skills of children. The game is the leading activity of children in the preschool period of their lives. During the game, the child's intelligence, psyche, and communication skills are formed. Playing, children learn about the world around them, learn to communicate with each other and interact with adults. In the process of gaming activity, its participants have a unique opportunity to "invent" a plot, distribute roles, and agree on the rules of interaction. To date, the problem of studying the intellectual development of a child has been widely presented in the research literature. Preschool age is a long period in the life of a child in the age range from 3 to 7 years. Research by scientists has shown that this period is particularly significant in a person's life and it is at this age that a person accepts as much information as he will not be able to perceive later in his life. It is at this age that psychological mechanisms are formed in the child, which will only be improved later.

**Keywords:** intellectual development; intellectual skills; older preschool children; educational games; preschool age.

М.М. Изат<sup>1\*</sup>, Ұ.Қ. Қыяқбаева<sup>1</sup>, В.Байрактар<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы, Қазақстан

<sup>2</sup>Гази университеті, Анкара қаласы, Түркия

## МЕКТЕП ЖАСЫНА ДЕЙІНГІ ЕРЕСЕК ТОП БАЛАЛАРЫНЫҢ ЗИЯТКЕРЛІК ДАҒДЫСЫН ДАМЫТУШЫ ОЙЫНДАР АРҚЫЛЫ ҚАЛЫПТАСТЫРУ

### Аңдатпа

Бұл мақалада балалардың зияткерлік дағдыларын қалыптастырудың маңыздылығы туралы айтылады. Ойын – бұл балалардың өмірінің мектепке дейінгі кезеңіндегі жетекші қызметі. Ойын барысында баланың ақыл-ойы, психикасы, қарым-қатынас дағдылары қалыптасады. Ойнау арқылы балалар қоршаған әлемді біледі, қатарластарымен және ересектермен қарым-қатынас жасауды үйренеді. Ойын барысында қатысушылар сюжетті "ойлап табуға", рөлдерді бөлуге, өзара әрекеттесу ережелері туралы келісуге ерекше мүмкіндік алады. Қазіргі уақытта зерттеу әдебиеттерінде баланың интеллектуалды дамуын зерттеу мәселесі кеңінен ұсынылған. Мектепке дейінгі жас-3 жастан 7 жасқа дейінгі баланың өміріндегі үлкен кезең. Ғалымдардың зерттеулері көрсеткендей, бұл кезең адам өмірінде ерекше маңызды және дәл осы жаста адам өмір бойы қабылдай алмайтындай көп ақпарат алады. Дәл осы жаста баланың психологиялық механизмдері қалыптасады, олар кейіннен жақсарады.

**Түйін сөздер:** зияткерлік даму; зияткерлік дағдылар; ересек жас балалар; дамытушы ойындар; мектепке дейінгі кезең.

Изат М.М.<sup>1\*</sup>, Киякбаева У.Қ.,<sup>1</sup> Байрактар В.<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Казахский национальный педагогический университет имени Абая,

Алматы, Казахстан

<sup>2</sup> Университет Гази, Анкара, Турция

## ФОРМИРОВАНИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ НАВЫКОВ ДЕТЕЙ СТАРШЕЙ ДОШКОЛЬНОЙ ГРУППЫ ЧЕРЕЗ РАЗВИВАЮЩИЕ ИГРЫ

### Аннотация

В данной статье говорится о важности формирования интеллектуальных навыков детей. Игра это основная деятельность ребенка в дошкольном периоде жизни. Во время игры у детей развивается навыки как коммуникабельность, интеллект, психика. В процессе игры ребенок познает окружающий мир, общаются со сверстниками и взаимодействуют со взрослыми. Играя, у дошкольников есть возможность «придумать» сюжет, поделить роли, договориться об общих правилах. В настоящее время исследовательские материалы много представлены проблемы изучения интеллектуального развития детей. Дошкольный возраст – это большой отрезок в жизни ребенка в возрастном диапазоне от 3 до 7 лет. Ученые в своих исследованиях доказали, что именно этот период имеет особое значение в жизни людей и именно в этом возрасте дети принимают столько информации, сколько позже не смогут воспринимать за всю жизнь. Так же в этом возрасте у дошкольников развивается психологические механизмы, которые в дальнейшем еще больше будут улучшаться.

**Ключевые слова:** интеллектуальное развитие; интеллектуальные навыки; дети старшего возраста; развивающие игры; дошкольный период.

**Main provisions.** Despite the deep study of both general and particular aspects of intellectual development and upbringing of preschoolers, the problem of educational games as a means of intellectual education of older preschoolers in general has not been sufficiently investigated in preschool pedagogy. Currently, the development of intellectual skills in children 4-5 years old

remains little studied. Visual-imaginative thinking is considered by A.V. Zaporozhets and D.B. Elkonin as a special form of thinking that persists throughout a person's life and is being rebuilt into higher types of thinking [1]. The tasks of mental education are sometimes understood simplistically, trying to "invest" as much knowledge about the environment as possible in a preschooler. But it's not about "multi-knowledge". It is much more important to develop common ways of cognitive activity in a child - the ability to analyze, compare, generalize, and also take care that he has a need to acquire new knowledge, master the ability to think. There is no special column "mental education" in the child's day mode. It is carried out both when the child is playing, and when he is engaged in feasible work, and when he gets acquainted with new objects and phenomena of reality with your help.

"A poet," wrote Ya. Korchak, "is a person who greatly rejoices and grieves greatly, easily feels, worries and sympathizes. And the children are like that. And a philosopher is a person who thinks deeply and necessarily wants to know how everything really is. And again the children are like that..." [2]. The concept of "intellectual abilities" is understood by the authors of scientific works in different ways. Intellectual abilities are considered: as the ability to think logically (R.S. Nемов) [3], as qualitative and quantitative changes in intelligence, systems of its characteristics (A.K. Markova); as the development of basic forms of thinking (A.V. Basov, L.F. Tikhomirova) [4]. Studies led by L.A. Wenger, allowed us to establish that, by their structure, intellectual abilities are indicative actions performed using the means of mental activity, and the mechanism of their formation is due to the mastery of certain forms of mediation. During a person's life, different forms of thinking occur, and, consequently, various types of intellectual abilities, the manifestation of which in solving a certain mental task is due to the kind of thinking that the individual uses in this case. Mastering more complex and later emerging types of intellectual abilities are related and based on the preceding ones. Moreover, each of them has its own sensitive period of formation. B.M. Teplov points out that general abilities include those that determine a person's success in a variety of activities. These, for example, include mental abilities, subtlety and accuracy of manual movements, developed memory, perfect speech and a number of others. In connection with the problem of formation and development of abilities, it should be pointed out that a number of studies by psychologists are aimed at identifying structures of preschool children's abilities for various types of activity [5].

**Introduction.** The standard curriculum of preschool education and training States: "the development of cognitive and intellectual skills is carried out daily in a playful way and through organized activities of children, taking into account their individual characteristics, the basics of mathematics." Educational games occupy a large place in the work of preschool institutions. They are used in organized educational activities and in independent activities of children. Performing the function of a learning tool, such a game can serve as an integral part of educational activities. It helps to assimilate, consolidate knowledge, and master the ways of cognitive activity. Educational games are games that simulate the creative process itself and create their own microclimate, where there are opportunities for the development of the creative side of intelligence. Children master the signs of objects, learn to classify, generalize, compare. The attention of older preschoolers is not arbitrary, not stable enough, limited in scope. Voluntary attention develops together with other functions and, above all, the motivation of learning, a sense of responsibility for the success of educational activities. The use of the game as a teaching method increases the interest of children in educational activities, develops concentration, provides better assimilation of program material. Therefore, the topic of my research was "The development of intellectual abilities of older preschoolers through educational games and puzzles." Throughout preschool childhood, the child is laying a common foundation of abilities. As you know, successful problem solving is associated with the ability to analyze and synthesize, switch from one mode of action to another, abstract, concretize, classify, compare, systematize, generalize, etc. Therefore, the main tasks of raising a child is the development of such thinking skills and abilities that would allow not only to assimilate

new knowledge, but also when the need to use them in a different situation and even in a different field of activity, that is, creatively. One of the effective means of developing intellectual abilities is a didactic game – it is an indispensable means of teaching children to overcome various difficulties in mental activity. In the didactic game, perception, thinking, memory, speech are formed - those fundamental mental processes, without sufficient development of which it is impossible to talk about the development of a child's intelligence. There is no direct dependence .

**Methods and materials.** Based on the research of scientists, the period in which the intellectual development of children is most intense is 4-5 years. To solve the tasks and test the hypothesis, a set of methods was used: analysis of psychological and pedagogical literature, observation, conversation, questioning, testing, study of children's activity products, formative experiment, processing (quantitative and qualitative) of the results obtained. The effectiveness of the use of educational games for the development of intellectual abilities of preschoolers can be tested during a pedagogical experiment. In the game of communicative communication of children formation of T.Imanbekov, M.Turyskeldina, G.M. Kasymova ,U.Autalipova, M.N. Makhmanova, L.Ya Lozovan, A.T. Ruzskaya studied in depth in his scientific works. There is a specificity of research methods and stages for children of the adult group. The structure of the pedagogical experiment includes – the ascertaining stage of the experiment (September), the forming stage (October-February), the control experiment (December) [6].

The ascertaining experiment, sometimes also called the slice method, is focused on establishing the actual state of the object under study, stating the initial parameters. The main goal is to determine the state of intellectual abilities of preschoolers at the beginning of the experiment. To do this, it was necessary to conduct testing [7].

The ascertaining experiment was conducted in September 2011 with children of five to six years of age in the senior group of the kindergarten "Cheryomushka". To conduct the ascertaining experiment, we used psychodiagnostic techniques to determine the level of intellectual abilities of preschoolers. Thus, in the study we turned to the field of psychodiagnostics.

Before and after the experiment, an individual psychological examination of children was conducted, which was built with the obligatory observance of the constancy of the external conditions of the experiment. It was held in the form of a game, in the same room, in the morning, without the presence of outsiders, while maintaining the sequence of presentation of test tasks [8].

The individual psychological examination was preceded by a conversation, the purpose of which was to establish positive emotional contact with the child and form a positive attitude towards the examination. The conversation included both mandatory and spontaneous questions, which depended primarily on the psycho-emotional state of the child. During the psychological experiment, the observation necessary to identify the behavioral characteristics of the child (variability – constancy of mood), the logic of actions and actions, the specificity of speech was carried out.

The following methods were used in the study:

1. The Goodenough-Harris "Draw a Man" test;
2. "Logical classification" – modified methodology (Luria A.R. – Karpova S.N. to identify the ability to determine the relationship of objects and objects, to see their measurement in time).
3. Methodology for assessing the level of development of general and nonverbal intelligence – standardized methodology "Progressive color matrices" J. Ravenna.

All methods were carried out in 3 stages, each of which consisted on average of 20-40 minutes in duration.

The content of the methods used was as follows: The initial standardization of the Gudinaf methodology was carried out in 1926. Since then, until 1963, the test was used without significant changes and gained wide popularity during this time. In order to update the test norms, F. Goodinaf's student D.Harris conducted a new standardization of the method. Since that time, the "Draw a Man" test has been known as the Goodenough-Harris test. The main attention in the test is

paid to the accuracy and detail of the drawing, and not to artistic visual means. It is the detail of the image that acts as the main indicator of the level of mental development of the child. This approach is based on the hypothesis that the drawing of a familiar object reveals those distinctive, essential features that the child has identified in it as a representative of the corresponding class of objects. The drawing is considered as the concept (representation) of the child about the subject expressed in graphic form. The complication of the images made by the child, observed as the child grows older, is regarded as an indicator of the development of conceptual thinking [9]. It should be noted that this hypothesis, which is the basis of the test, does not rely on any strict theoretical constructions. It expresses an empirically observed relationship between the features of a child's drawing and the general mental development of the child. As a result of numerous studies, it has been found that for preschool children, the data of the Goodinaf-Harris test are highly correlated with the data of arithmetic tests, as well as with some tasks that reveal the level of development of operational intelligence [10]. This technique is widely used as a component of a comprehensive examination of a child. It is important to emphasize that despite the repeatedly confirmed high reliability of the test, most experts believe that the test has almost no independent diagnostic value. The drawing test is used in order to get the first idea of the child's level of development. Due to the fact that most preschoolers like to draw, this test can help establish contact with the child and establish the cooperation necessary for conducting an examination using more complex diagnostic techniques [11].

**Results.** The research shows the theory of the game as a pedagogical means of educating preschoolers: knowledge about the intellectual education of an older preschooler is enriched, ideas about the developing game in general are expanded, and as a means of pedagogical influence, in particular, technology has been developed and pedagogical conditions for the implementation of this game for children are defined. So, having analyzed the literature on the research problem, we have revealed that the concept of "intellectual abilities" is considered as a comprehensive education, the main component of which are generality of mental activity - its focus on abstracting and generalizing the essential in the material; awareness of thinking, determined by the ratio of its practical and verbal aspects; flexibility and stability of mental activity[12]. Classification of stages of intelligence development:

I. Sensorimotor intelligence

A. Focusing on one's own body

1. Reflex exercise: 0-1 months.

2. First skills and first circular reactions: 1-4,5 months.

3. Coordination of vision and grasping. Secondary circular reactions: 4,5 8 9 months

4. Differentiation of means and goals. The beginning of practical intelligence:

9-11,12 months.

5. Differentiation of action schemes due to tertiary circular reactions.

B. The emergence of new means to achieve the goal: 11 12 18 months.

6. The beginning of the internalization of schemes and the solution of some problems by deduction: 18-24 months [13].

II. Representative intelligence and formal operations A. The formation of formal operations 1.

Hypothetical-deductive logic and combinatorics: 12-14 years. B. Achievement of formal operations

2. The structure of the "grid" and the group of four transformations: 13-14 years. 18 15 23

Intelligence in children is a system for the development of cognitive processes relative to the age norm, which ensures the adaptation of the child in society. Adaptation in society presupposes, first of all, the child's ability to develop and learn among peers, interact with others, responding to social norms of behavior.

**Discussion.** It is proved that intensive development of intelligence in preschool age increases the percentage of children's academic performance at school. Thinking in the older preschool age is put forward in the center of the child's mental development and becomes decisive in the system of



other mental functions, which under its influence are intellectualized, acquire a conscious and arbitrary character. Intellectual development games contribute to the development of children's understanding and perception, intelligence, the formation of concepts, and deep assimilation of knowledge.

The main structural feature of the game of intellectual development is strict compliance with the rules of the game, which are born from the game itself and are created by children or offered by adults, the readiness of the teacher to organize the game, taking into account the age and personal development abilities of the child.

Intellectual play, focused on deepening the mind, is the first step in human life. Therefore, through the game, children learn a lot of information from life, improve their knowledge, remember what they have tried and learned. As a result, he independently studies the environment, begins to distinguish between life and activities. Forms relationships and abilities to work.

The rules of the game the development of logical thinking abilities of the player, respect for each other, reckoning with their needs are caused by the individual actions of each student. If the main condition of the game is to win, each player counts on the chances of his opponent and increases his trust in each other.

To date, the problem of studying the intellectual development of a child has been widely presented in the research literature. The development of the problem of mechanisms of intellectual development - higher mental functions - was started by V.M. Wundt, the most thorough research on the topic was conducted by L.S. Vygotsky and his followers.

**Conclusion.** The game of intellectual development is a kind of educational method that enhances the child's enthusiasm, facilitates the difficult process of learning, helps to speed up development, becomes a source of energy for strengthening and encouraging cognitive activity during learning. The development of intellectual abilities of preschool children is one of the most pressing problems of our time. Preschoolers with a well-developed intellect prepare well for school, quickly memorize new material, are confident in their abilities, easily adapt to the new environment. The ability of the game to contribute to the intellectual development of the child is considered in detail in the field of pedagogical science, and game activity has become the leading form of educational activity. Folk wisdom says: "a thoughtful child, grows out of the game." That is why great thinkers came to the idea that children should be taught through play. This is the pedagogical meaning of the games. In particular, these intellectual development games are the main exercise that trains and relaxes the child's brain. The main structural feature of the game of the intellectual developer is the strict observance of the rules of the game, which are born from the game itself and are created by children or offered by adults, the readiness of the teacher to organize the game, taking into account the age and personal development abilities of the child.

#### *References:*

1. *«Мектепке дейінгі тәрбиелеу мен оқытуды дамыту моделі» Қазақстан Республикасы Үкіметінің 15.03.2021 №137 қаулысы.*
2. *Тоқаев Қ.К «Халық бірлігі және жүйелі реформалар-ел өркендеуінің берік негізі» Қазақстан халқына арнаған Жолдауы / Қ.К. Тоқаев. – Астана. – 2021. - қыркүйек.*
3. *Мектепке дейінгі ересек жаста құрастыру дағдыларын қалыптастыру бойынша әдістемелік ұсынымдар - Астана, 2019ж. - 30 бет.*
4. *Иманбеков Т. Қазақ балабақшаларындағы оқу-тәрбие жұмыстарында ұлттық ойындарды пайдалану (5-7жас): Дис. п.ғ.к. / Т.Иманбеков. – Алматы, 1995. – 143 б.*
5. *Төлєнова Ұ.Т. Балабақшадағы аралас топ балаларын ұлттық ойындар арқылы адамгершілікке тәрбиелеу: Дис. п.ғ.к. / Ұ.Т. Төлєнова. – Атырау, 2002. – 132 б.*
6. *М.Б. Меңдалиев. Ұлттық халық ойындарын мектеп жасына дейінгі балалардың дене шынықтыру сабағында қолдану: Дис. п.ғ.к. / М.Б. Меңдалиев. – Астана, 2009. –119б.*
7. *Аралбаева Р.Қ. Мектепке дейінгі педагогика «Мектепке дейінгі оқыту және тәрбиелеу» мамандығы бойынша дайындалатын студенттерге арналған оқулық / Р.Қ. Аралбаева // Жоғары оқу орындарының қауылдастығы. – 2012. –114–125б.*

8. Лиштван З. В. Игры и занятия со строительным материалом в детском саду: учеб. пос. / З.В. Лиштван. – Изд. 30е, доп. М.: «Просвещение», 1979. –176с.
9. Куцакова Л. В. Конструирование из строительного материала (4–7 лет): учеб. пос. / Л.В. Куцакова. – М, – 2016. –27 б
10. Lianne Schröer, Richard P.Cooper, Denis Mareschal. (2021). Science with Duplo: Multilevel goal management in preschoolers' toy house constructions. *Journal of Experimental Child Psychology*,
11. Vol. 206, Retrieved from <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S002209652030521X#> 1 05 06 7.pdf [in English]
12. Arnold, A., Wing, A. M., & Rotshtein, P. (2017). Building a Lego wall: Sequential action selection. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, Vol. 43(5), 847–852. Retrieved from <https://doi.org/10.1037/xhp0000382> [in English]
13. Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрінің «Қазақстан Республикасы мемлекеттік жалпыға міндетті білім беру стандарты» № 182 бұйрық, – 2020. – мамыр

#### References:

1. Mektepke deiingi tarbielenu men okytudy damyту modeli. 2021: Astana in Kazakh.
2. Poslanie Prezidenta RK Tokaev K.K. sobraniu ot 29.06.2021 (2021). «Khalyk birligi zhane zhuieli reformalar-el orkendeuinin berik negizi». *Kazakhstan khalkyna arnagan Zholdauy* [The unity of the people and systemic reforms are a solid foundation for the prosperity of the country 29.06.2021]. Address to the people of Kazakhstan/ Astana in Kazakh.
3. Mektepke deiingi erese k zhasta kurastyru dagdylaryn kalyptastyru boiynsha adistemelik usynyndar. (2019). [Methodological recommendations on the formation of constructive skills] Astana in Kazakh.
4. Iliashenko S.N. (2006). *Marketinh v primerakh i zadachakh* [Marketing in examples and tasks]. Sumy: SumSU. lib.sumdu.edu.ua. Retrieved from <ftp://lib.sumdu.edu.ua/rio/2006/k425253.doc>
5. Imanbekov T. ( 1995). *Kazak balabakshalaryndagy oku-tarbie zhymystarynda ulityk oiynarday paidalanu (5-7zhas)* [The use of national games in educational work in Kazakh kindergartens (5-7year old)]. Extended abstract of candidate's thesis. Almaty in Kazakh.
6. Tolenova U.T. (2002). *Balabakshadagy aralas top balalaryn ulityk oiynard arkyly adamgershilikke tarbielenu* [Moral education of children of a mixed group in kindergarten through national games]. Extended abstract of candidate's thesis. Atyrau in Kazakh.
7. Mendaliev M.B. (2009). *Ulityk khalyk oiynardyn mektep zhasyna deiingi balalardyn dene shynykytyru sabagynda koldanu* [The use of national folk games in physical education lessons for preschoolers]. Extended abstract of candidate's thesis. Astana in Kazakh.
8. Aralbaeva R.K. (2012). *Mektepke deiingi pedagogika* [Preschool pedagogy]. Almaty 33-48 in Kazakh.
9. Lishtvan Z.V. (1979) *Igry i zaniatiia so stroitelnyim materialom v detskom sadu*. [Games and classes with building materials in kindergarten]. M.: «Prosveshchenie» in Russian.
10. Kutsakova L.V. (2016). *Konstruirovaniye iz stroitel'nogo materiala (4–7 let)* [Construction of building materials (4-7 years)]. Moscow in Russian .
11. Lianne Schröer, Richard P.Cooper, Denis Mareschal. (2021). Science with Duplo: Multilevel goal management in preschoolers' toy house constructions. *Journal of Experimental Child Psychology*,
12. Vol. 206, Retrieved from <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S002209652030521X#> Arnold A., Wing, A. M., & Rotshtein, P. (2017). Building a Lego wall: Sequential action selection. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, Vol. 43(5), 847–852. Retrieved from <https://doi.org/10.1037/xhp0000382> in English
13. *Kazakhstan Respublikasy memlekettik zhalpyga mindetti bilim beru standarty* [State compulsory standard of education of the Republic of Kazakhstan]. (2020) in Kazakh.
14. HOST R ISO 9000-2020 from 5th September 2020. Nur-Sultan: Standart in form KZ.

*К.М. Метербаева*<sup>1\*</sup>

<sup>1</sup>*Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті,  
Алматы қ., Қазақстан*

## **МЕКТЕПКЕ ДЕЙІНГІ ЕРЕСЕК ТОП БАЛАЛАРЫНЫҢ ТАНЫМДЫҚ ДЕРБЕСТІГІН ДАМУДА CASE STUDY ӘДІСІН ҚОЛДАНУДЫҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ**

### *Аңдатпа*

Бұл мақалада мектепке дейінгі ересек топ балаларының танымдық дербестігін дамытуда case study әдісінің ерекшеліктері туралы қарастырылған. Ғылыми зерттеулерді талдай отырып «case study» ұғымына анықтама берілген. Сонымен қатар, құрылымдық компоненттерін мотивациялық; мазмұнды-операциялық; ерікті деп топтайды.

Case study әдісін қолдана отырып, мектеп жасына дейінгі ересек балалардың танымдық дербестігін дамыту моделі құрылған. Модель құрастырудағы мақсат case study арқылы ересек топ балаларының танымдық дербестігін дамыту. Модельдің мазмұнында кейс суреттері, кейс-иллюстрациялары, рөлдік жобалау түрлерін ұсынған.

Мектепке дейінгі білім беруде case study әдісін қолданудың ғылыми тәсілдерін, қағидаларын, талаптарын негіздеп, ұйымдастырылған іс-әрекеттерде кейс-тапсырмаларының әр түрін көркем әдебиет бойынша қолдану, сөйлеу тілін дамыту және қоршаған ортамен танысу бойынша ұсыныстар беріледі.

Ересек мектеп жасына дейінгі балалардың танымдық дербестігінің деңгейін анықтауға бағытталған диагностикалық әдістер көрсетілген.

**Түйін сөздер:** мектеп жасына дейінгі, ересек, case study, модель, кейс-суреттер, кейс-иллюстрациялары, рөлдік жобалау, дамыту, қалыптастыру, танымдық іс-әрекет.

*Метербаева К.М.*<sup>1\*</sup>

<sup>1</sup>*Казахский национальный женский педагогический университет,  
г. Алматы, Казахстан*

## **ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДА CASE STUDY В РАЗВИТИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

### *Аннотация*

В данной статье раскрывается роль метода case study в развитии познавательной самостоятельности детей старшего дошкольного возраста. На основе анализа научных исследований, автор дает определение понятию «case study», рассматриваются структурные компоненты метода-мотивационный; содержательно-операционный и волевой.

Автором предлагается модель развития познавательной самостоятельности детей старшего дошкольного возраста методом case study, в содержании которой представлены виды кейсовых рисунков, кейс-иллюстраций, ролевого проектирования.

По результатам исследования даются рекомендации по использованию различных видов кейс-заданий в организованной деятельности по художественной литературе, развитию речи и ознакомлению с окружающей средой с обоснованием научных подходов, правил, требований использования case study в дошкольном образовании. Значительное внимание уде-

ляется диагностическим методам, направленным на определение уровня познавательной самостоятельности детей старшего дошкольного возраста с использованием case study.

**Ключевые слова:** дошкольное, case study, модель, кейс-фото, кейс - иллюстрации, ролевое проектирование кейс, развитие, формирование, познавательная деятельность.

*Meterbayeva K.<sup>1\*</sup>*

*<sup>1</sup>Kazakh national women's pedagogical university  
Almaty, Kazakhstan*

## **FEATURES OF THE USE OF THE CASE STUDY METHODS IN THE DEVELOPMENT OF COGNITIVE INDEPENDENCE IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN**

### *Abstract*

This article reveals the role of the case study method in the development of cognitive independence of older preschool children. Based on the analysis of scientific research, the author defines the concept of "case study", considers the structural components of the method – motivational; content-operational and volitional.

The author proposes a model for the development of cognitive independence of older preschool children by the case study method, the content of which presents the types of case drawings, case illustrations, role-playing design

Based on the results of the study, recommendations are given on the use of various types of keis tasks in organized activities in fiction, speech development and familiarization with the environment with the justification of scientific approaches, rules, and requirements for the use of case studies in preschool education. Considerable attention is paid to diagnostic methods aimed at determining the level of cognitive independence of older preschool children using a case study.

**Keywords:** preschool, case study, model, case photo, case illustration, role design case, development, formation, cognitive activity

**Негізгі ережелер.** Case study үлкен көлемдегі ақпаратпен жұмыс істеуді қажет ететін балаларды үйретуде қолданылатын ситуациялық талдау әдістеріне жатады және дағдыларды қалыптастыру үшін нақты жағдайлардың сипаттамаларын қолданады.

Case study мектепке дейінгі ұйымдарда бақыланатын нақты жағдайға әсер ететін барлық заттар мен құбылыстарды және олардың бір-бірімен өзара әрекеттесуін түсіндіру мақсатын көздейді.

Case study-дің алғашқы қадамы – бақылауға арналған зерттеу сұрағын қою, екіншіден бақылау сұрағына жауап беретін тиісті жағдайды табу, үшіншіден бақылау бойынша ақпараттар алады, төртіншіден жиналған ақпараттарды сипаттап, талдау жасайды.

Осындай тапсырмаларды орындату барысында мектепке дейінгі ересек топ балаларында танымдық дербестігі дамытуға болады.

**Кіріспе.** Қазіргі қоғамның жаһандануы мен ақпараттандырылуына байланысты адамнан ойлау икемділігі, креативтілік, әлеуметтік-экономикалық және саяси талаптарға уақтылы жауап бере отырып, үнемі өзгеріп отыратын жағдайларға бейімделуге дайын болу талап етілуде. Сондықтан, МЖМБС 2022-де қойылған мақсаттарды түзетуге, оларға қол жеткізудің әдістері мен құралдарын реттеуге қабілетті тұлғаның негізгі қасиеттерінің арасында жаңа жағдайларға сәйкес дербестіктің бір түрі ретінде танымдық дербестікті дамыту маңызды болып табылады [1].

Қазіргі уақытта ересек топ мектеп жасына дейінгі балаларда танымдық дербестікті дамыту мәселесі өзекті болып табылады, өйткені мектеп жасына дейінгі бала өзін ересектердің қамқорлығынан босатуға тырысады және қажетті дағдылар мен икемділіктерді игермей-ақ көптеген міндеттерді өз бетінше шешуге тырысады.

Тұлғаның ерікті сапасы ретінде әрекет ете отырып, танымдық дербестік баланың мінезін қалыптастырады, сондықтан оның дамуына ерекше назар аудару қажет.

Танымдық дербестікті дамыту саласындағы зерттеулермен қазіргі заманның педагогтары мен психологтары белсенді айналысады. Танымдық белсенділікті ұйымдастыру, оқу процесін жандандыру, танымдық дербестіктің негізі ретінде танымдық қызығушылықтарды қалыптастыру және мектепке жасына дейінгілердің танымдық дербестігін дамыту аспектілері А.Е. Манкеш, Р.Қ. Керімбаева, К.М. Метербаева, Ғ.З. Таубаева, Белгібаева Г.Қ., және т.б. педагог-ғалымдардың еңбектерінде қарастырылса, Пустовалова Н.И., М.Қ.Бапаева, Қ.Н. Нығыметова және т.б. психологтардың еңбектерінде тұлғаның сапасы ретінде танымдық дербестіктің мәні мен ерекшелігі зерттелген.

**Зерттеу материалдары мен әдістері.** Мектеп жасына дейінгі ересек топ балаларының танымдық дербестігін дамыту мақсатында және зерттек барысында төмендегідей әдістер қолданылды.

– бақылау, эксперимент, әңгіме, сипаттаманы қамтитын эмпирикалық зерттеу әдістері;  
– талдау, синтез, индукция, дедукция, жалпылау, абстракциялау, модельдеу сияқты әдістерді қамтитын теориялық зерттеу әдістері.

Ересек топ балаларының танымдық дербестігін дамыту процесінде төмендегідей принциптер қолданылды: көрнекілік (бала проблеманы анық көреді), қол жетімділік (жағдайлар балалардың жас ерекшеліктерін ескере отырып таңдалады), жүйелілік, белсенділік (бала танымдық іс-әрекеттің белсенді қатысушысы болып табылады), ынтымақтастық (танымдық іс-әрекет тәрбиеші мен балалардың өзара әрекеттесуі негізінде жүзеге асырылады).

Мектеп жасына дейінгі ересек топ балаларының танымдық дербестігін дамыту бойынша іс-әрекеттер ұжымдық немесе жеке түрде тиімді өтіп, көрнекі материалдар құрал ретінде әрекет етті.

**Зерттеу нәтижелері және талдау.** Қазіргі уақытта ғылыми әдебиеттерде «танымдық дербестік» ұғымының әртүрлі анықтамалары және сәйкесінше оны ұйымдастырудың және оқу процесіне енгізудің әртүрлі тәсілдері бар. Сонымен, Қ.Н. Нығыметованың пікірі бойынша: «танымдық дербестік» – бұл ішкі білім беру жүйесі және олардың сыртқы көрінісі – өзін-өзі тәрбиелеудің практикалық әрекеттері. Мектеп жасына дейінгі ересек топ баланың танымдық дербестігін дамытудың жоғары деңгейінің маңызды белгілерінің бірі - баланың барлық іс-әрекеттерінің ол үшін перспективалы, маңызды міндеттерді шешуге бағынуы, барлық іс-әрекеттің мақсатқа жетуге бағытталуы [2].

Ғалым М.Қ. Бапаева танымдық дербестік деп мақсатты танымдық іс-әрекетті өз бетімен жүргізуге дайындық (қабілет немесе ұмтылыс) сияқты тұлғаның сапасын түсінеді десе, [3]. С.М. Жакупов танымдық дербестігі тұлғаның негізгі интегративті қасиеттерінің бірі ретінде қарастырылады, ол оқуға деген оң мотивтерді тәрбиелеу, білім жүйесін қалып тастыру және оларды қолдану және жаңа білім алу жөніндегі іс-әрекет тәсілдері деп тұжырымдайды [4].

Ғалымдардың зерттеулеріне сүйене отырып, біз ересек топтағы балалардың танымдық дербестігін тұлғаның интегративті сапасы ретінде қарастырамыз, оның құрылымдық компоненттері, біздің ойымызша, келесідей компоненттерге топтаймыз: мотивациялық; мазмұнды-операциялық; ерікті.

Компоненттердің әрқайсысын бөлек қарастырдық.

Мотивациялық компонент зерттелетін объектіге, оның қасиеттеріне, мақсатына және таным процесіне танымдық қызығушылықтың болуын болжайды. Бұл компонент балаларды белсенді танымдық іс-әрекетке шақырады.

Мазмұндық-операциялық компонент мектеп жасына дейінгі ересек топ балаларының танымдық белсенділігін, қарапайым ойлау операцияларын меңгеруді және әртүрлі педагогикалық мәселелерді шешу қабілетін қамтиды.

Ерікті компонент қажетті ақпаратты қабылдау үшін зерттелетін объектіге назар аударуды білдіреді.

Жоғарыда аталған барлық компоненттер бір-бірімен тығыз байланысты және баланың жеке басының сапасы ретінде танымдық дербестігінің дамуын анықтайды.

Балалардың танымдық дербестігін дамыту процесі мақсатты екенін ескере отырып, біз оның дамуына қол жеткізуге болатын тиімді әдістерін анықтадық.

Көптеген түрлі әдістердің ішінен біз мектеп жасына дейінгі балалардың танымдық дербестігін дамыту үшін интерактивті оқыту әдістерінің бірі ретінде case study әдісін таңдадық.

Case study – таңдау жасау мен шешім қабылдау дағдыларын қалыптастыратын тиімді әдіс. Ағылшын тілінен аударғанда, «case» сөзі «жағдай», «оқиға» дегенді білдіреді. Case study – бұл жаңа қасиеттер мен іскерліктерді қалыптастыру, соның ішінде балалардың танымдық дербестігін дамытуға бағытталған [5, 172].

Case-технологияға әртүрлі әдебиеттерде түрліше анықтамалар берілген. Сол анықтамалардың ішінде келесілерді бөліп көрсетуге болады:

А.Әлімов өзінің еңбегінде case study нақты жағдайларды талдау арқылы оқыту ретінде қарастырса [6, 125], К.Ж.Бұзаубақова кейс-технологияны нақты жағдайларды талдаудың әдістемелік ұйымдастырылған процесі ретінде ұсынады (ситуациялық талдау), оның барысында балалар белгілі бір дағдыларды дамытады [7, 169].

– Кейс-стадидің басты мақсаты-әртүрлі проблемалық жағдайларды талдау және олардың шешімін табу қабілетін дамыту. Тәжірибе көрсеткендей, case study оқу-тәрбие процесіне енгізу аналитикалық және бағалау дағдыларын, командада жұмыс істеу, коммуникативтік қабілеттерді жандандыру; икемділікті, ойлаудың диалектикасын дамытуға, қойылған мәселенің неғұрлым ұтымды шешімін табу қабілеттерін дамытуға ықпал етеді [8, 58].

Бұл әдісті әзірлеуде ресейд ғалымдары Д.А. Поспелов, О.В. Козлова, Г.А. Брянский, және т.б. зерттеу жүргізсе, отандық ғалымдар, атап айтқанда: С.С. Джубатырова, Н.Г. Абулхайров, М.С. Керимбаева зерттеумен айналысқан. Бұл авторлар білімнің әртүрлі салаларында case әдісін қолдану мәселелерін қарастырады. Біздің елімізде кейс-технологиялар арқылы ересек топтағы балалардың танымдық дербестігін дамыту мәселесі іс жүзінде қарастырылмаған, бірақ ғылыми зерттеу ретінде таңдауға негіз болды.

Жоғарыда айтылғандардың негізінде біз кейс-технологиялар арқылы ересек топ балаларының танымдық дербестіктігін дамытудың үлгісін әзірледік, ол төмендегі 1-кестеде келтірілген.

*Кесте 1-Кейс-технологиялар арқылы ересек топ балаларының танымдық дербестіктігін дамытудың үлгісі (моделі)*

Мақсаты: case study арқылы ересек топ балаларының танымдық дербестігін дамыту		
Жасырын кезең	Қолдау кезең	Қалыптасу кезең
Міндеті: зерттелетін объектіге және таным процесіне танымдық қызығушылықты қалыптастыру	Міндеті: мектеп жасына дейінгі ересек балалардың танымдық белсенділігін дамыту	Міндеті: мектеп жасына дейінгі ересек балалардың танымдық дербестікті дамыту
Нормативтік		
Принциптері: көрнекілік, қол жетімділік, жүйелілік, белсенділік, ынтымақтастық, тәрбиенің өмірмен байланысы. Тәсілдер: белсенділік, жүйелік, тұлғаға бағытталған. Талаптар: кейс оны құру мақсатына нақты сәйкес, балалардың жас ерекшеліктеріне сай белгілі бір қиындық деңгейіне ие болуы қажет; мектеп жасына дейінгі балаларда аналитикалық және сыни ойлауды дамытуы, өзекті, қызықты, жарқын, түрлі-түсті және түсінікті болуы керек.		
Мазмұндық		
Кейс суреттері	Рөлдік жобалау	Кейс-иллюстрациялары
Сөйлеуді дамыту: «Дүкенде», «Не зат не үшін керек», «Мен кіммін» т.б.,	Көркем әдебиет: «Үш аю», «Шалқан», «Бауырсақ», «Қызыл телпек» т.б.	Қоршаған ортамен таныстыру: «Серуен кезіндегі жағдай» «Жайлауда» «Құстар біздің досымыз» т.б.

Процессуальдық	
Әдістері: мәселенің мазмұны, ішінара іздеу әдістері, әңгіме, түсіндірме-иллюстрациялық әдістер, рөлдік жобалау және т. б. Формалары: ұжымдық және жеке. Құралдары: көрнекі материалдар.	
Нәтижелі бағалау	
Г.А. Күребаеваның «Суретші нені шатастырған?» әдістемесі	Г.А. Урунтаеваның «Күлімсіреу» әдістемесі

Модельдің мазмұнын дамыта отырып, біз психолог Е.О. Смирнованың баланы жаңа іс-әрекетпен таныстырудың анықталған кезеңдеріне (жасырын кезең, қолдау кезеңі және тәуелсіздіктің қалыптасу кезеңі) сүйендік [9, 25 б].

Жасырын кезеңде педагог мектеп жасына дейінгі ересек топ балаларының зерттелетін объектіге және таным процесіне танымдық қызығушылығын қалыптастырады.

Қолдау кезеңінде педагог мектеп жасына дейінгі ересек топ балаларының танымдық белсенділігі мен дербестігін дамытады.

Қалыптасу кезеңінде педагог мектеп жасына дейінгі ересек топ балаларының жеке басының ерікті сапасы ретінде танымдық дербестігі қалыптасады.

Жоғарыда аталған барлық кезеңдер бір-бірімен тығыз байланысты және педагог мектеп жасына дейінгі ересек топ балаларының танымдық дербестігінің белсенді қалыптасуына ықпал етеді.

Біз әзірлеген кейс-тапсырмалары арқылы мектеп жасына дейінгі ересек топ балаларының танымдық дербестігін дамыту моделі бес жиынтықты қамтиды: мақсатты, нормативтік, мазмұнды, процессуалдық және нәтижелі-бағалау.

Мақсатты жиынтықта ересек топ балаларының танымдық дербестігін қалыптастырудың үш кезеңіне сәйкес негізгі мақсат пен міндеттер қарастырылады. Соған сай, әзірленген моделдің негізгі мақсаты: кейс-стади ересек топ балаларының танымдық дербестігін дамыту.

Мақсатқа сүйене отырып, біз келесі міндеттерді белгіледік:

- зерттелетін объектіге және таным процесіне танымдық қызығушылықты қалыптастыру;
- мектеп жасына дейінгі балалардың танымдық белсенділігін дамыту;
- мектеп жасына дейінгі ересек топ балаларында танымдық дербестігін дамыту.

Нормативтік жиынтықта кейстехнологиялар арқылы ересек топ мектеп жасына дейінгі балалардың танымдық дербестігін дамыту принциптерін, тәсілдері мен талаптары көрсетіледі.

Ересек топтағы балаларда танымдық дербестікті дамыту процесі мақсатты болғандықтан, біз жұмыста жүйелі тәсілді қолдануды жоспарлап отырмыз. Бұл осы модельді іске асыру үшін дәйекті әрекеттер жүйесімен бірге қарастырылады. Танымдық іс-әрекеттің өзі белсенділік тәсілі аясында жүзеге асырылады, ол өз кезегінде балалардың бастамашылығы мен белсенділігін көрсетеді.

Тәрбие-білім беру процесін әр баланың жас және жеке бас ерекшеліктерін ескере отырып жүзеге асыруды жоспарлап отырмыз. Осылайша, мектеп жасына дейінгі ересек топ балаларының танымдық дербестігін дамыту процесі тұлғаға бағытталған тәсілді қамтамасыз ету болып табылады. Ересек топтағы балалардың танымдық дербестігін дамыту моделі зерттеу әдіснамасында ашылған принциптерге негізделген.

Кейс белгілі бір талаптарға сай болуы керек: оны құру мақсатына сәйкес келу, балалардың жас ерекшеліктеріне сәйкес белгілі бір қиындық деңгейіне ие болу, мектеп жасына дейінгі балаларда аналитикалық және сыни ойлауды дамыту, өзекті, қызықты, жарқын, түрлі-түсті және түсінікті болуы керек.

Мазмұндық жиынтықта мектепке дейінгі білім берудің үлгілік оқу бағдарламасында берілген дағдыларға сәйкес барлық кейстердің тақырыбы қамтылады.

Мектепке дейінгі ұйымда біз әр түрлі кейстерді белсенді қолдана аламыз. Олар кейс-суреттер, кейс-иллюстрациялар, кейс-жобалау [10, 89].

Кейс суреттері-бұл белгілі бір мәселенің мазмұнын шешуді қажет ететін сурет. Бұл жағдайда кейстің өзіне балаларды осы мәселені шешуге бағыттайтын оқиғалар мен дұрыс тандалған сұрақтарды сипаттайтын мәтін қосылады.

Мысалы, баланың сөйлеуін дамытуға бағытталған ұйымдастырылған іс-әрекетке байланысты кейс тапсырмасы «Не зат не үшін керек». Мақсаты – баланың сөздік қорын толықтыру және бекіту.

Кейс-иллюстрация – бұл мектеп жасына дейінгі ересек топ балаларына нақты өмірден алынған проблемалық жағдайды көрсететін иллюстрация. Оның мақсаты – проблемалық жағдайды талдау, осы жағдайды шешудің мүмкін нұсқаларын қарастыру және олардың ең оңтайлысын таңдау. Кейс-иллюстрациясы ашық, түрлі-түсті, қол жетімді, барлық қажетті ақпаратты көрсетуі керек. Жағдайаттар баланың күнделікті іс-әрекетінде кездескен немесе кездесуі мүмкін мәселелерді қамтуы керек.

Мысалы, «Сәуле қуыршақтан айырылды». Кейске мәтін: кішкентай қыз Сәуле қуыршағын жоғалтып, жылайды. Оның досы абырап қалды және не істеу керектігін білмейді. Досыңызға көмектесіп, оған кеңес берейік. Бірінші нұсқа: Сәуленің досы басқа балалармен бірге ойнап жүре алады. Екінші нұсқа: досы Сәулеге назар аудармай қуыршақтармен өзі ойнауды жалғастыра алады. Үшінші нұсқа: досы қуыршақтарын Сәулемен бөлісе алады.

Рөлдік жобалау – бұл кейс-стадидің бір түрі. Бұл кейстің мәні белгілі бір рөлдерді ойнауда. Мектеп жасына дейінгі балаларға берілген сипаттамаларға сәйкес белгілі бір рөлді дербес жобалауға және ойнауға мүмкіндік береді. Кейс балалардың қарым-қатынас дағдылары мен іскерлігін дамытуға ықпал етеді, олардың әртүрлі іс-әрекеттердегі дербестігін арттырады, әлеуметтік тәжірибені кеңейтеді, әртүрлі жағдайларда мінез-құлықтың белгілі бір нормалары мен ережелерін біледі, бұрыннан бар білімі мен тәжірибеге сүйене отырып, өз шешімдерін қабылдау қабілетін дамытады.

Мәселен, «Қарлығаштың құйрығы неге айырық?» ертегісін оқыдық. Ертегі мазмұны бойынша сұрақ-тапсырмалар бердік. Яғни, суреттерде осы жағдайды шешудің бірнеше нұсқасын ұсына алдық.

Жоғарыда келтірілген кейс-тапсырмаларын білім беру және тәрбие іс-әрекетінің белгілі бір кезеңдерінде қолдануға болады. Барлық қолданылған жағдайлардың тақырыбы таныс әдеби шығармалардан алынуы немесе нақты оқиғаларға негізделуі мүмкін. Әр кейсті білім беру дағдыларына қарай сәйкестендіруге және оның мазмұнын ашуға болады.

Біздің модельдің процессуалдық жиынтығына балалардың танымдық дербестігін дамыту әдістері, формалары мен құралдары кіреді.

Мектеп жасына дейінгі балалармен жұмыс істеуге кейс-технологияны енгізу бізге келесі әдістерді қолдануға мүмкіндік береді: түсіндірме-иллюстрациялық (жағдайларды көрнекі түрде көрсетеміз), мәселе мазмұнының әдістері (мәселені алға тартамыз және оны шешудің бірнеше нұсқасын ұсынамыз), ішінара іздеу әдістері, әңгіме, рөлдік жоба (балалардың жағдайларды ойнауы).

Нәтижелі бағалау жиынтығында әртүрлі әдістерді қолдана отырып, ересек топ балаларының танымдық дербестігінің даму деңгейін диагностикалауға мүмкіндік береді. Біз өз жұмысымызда диагностикалық әдістемені Г.А. Күребаеваның «Суретші нені шатастырды?» әдістемесі мен Г.А. Урунтаеваның «Күлімсіреу» әдістемесін қолдандық.

«Күлімсіреудің» диагностикалық әдістемесі мектеп жасына дейінгі балалардың танымдық іс-әрекетінің келесі ерекшеліктерін анықтауға көмектесті: логикалық ойлау және ойлау қабілеті, ұтымды шешім қабылдау қабілеті, балалардың дербестік деңгейін анықтау.

Тестілеу келесідей жүргізілді: балаға күлкілі суреттері бар суретті қарастырып, бәрі дұрыс салынғанын анықтау ұсынылады, егер суретте біреуі дұрыс емес немесе оның орнында басқалай бейнеленген болса, онда оған не көрсетілмегенін және шын мәнінде қалай



болу керектігін түсіндіруді ұсындық. Мысалы: арқанмен секіретін бақа, қыста өзенге шомылатын балалар немесе балапандарды тамақтандыратын үйрек.

Бұл тестілеуге небәрі 3 минут уақыт беріледі. Бала қаншалықты көп қателіктер тапса, оның көрсеткіштері соғұрлым жақсы болады. Ең жоғары балл алу үшін бала суреттен 7 қатені табуы керек.

Тестілеу нәтижелерін талдай отырып, келесі критерийлерге назар аудардық: күлкілі заттарды табудың дұрыстығы; бейнеленген нәрсенің қисынсыздығын түсіну дәрежесі; танымдық дербестік деңгейі. Тестілеу нәтижелері он балдық шкала бойынша деңгейлеріне байланысты төмендегідей қойылды:

Өте жоғары деңгей: 10 балл. Бала барлық күлкілі заттарды атады, ненің дұрыс емес екенін түсіндіреді және қалай болу керектігін айтады.

Жоғары деңгей: 8-9 балл. Бала барлық күлкілі заттардың максималды санын табады, бірақ бір немесе екі күлкілі заттың сипатын түсіндіре алмайды немесе шын мәнінде қалай болуы керектігін айтуда қиналады.

Орта деңгей: 4-7 балл. Бала барлық күлкілі нәрселерді табады, қателіктерді байқайды, бірақ табылған күлкілі заттарды түсіндіре алмайды, сонымен қатар өзінің дұрыс нұсқасын ұсына алмайды

Төменгі деңгей: 0-3 балл. Бөлінген уақыт ішінде бала төрт-бес қатеден артық таба алмайды.

«Суретші нені шатастырды?» диагностикалық әдістемесі. Осы әдістеменің көмегімен балалардың логикалық ойлау деңгейін, тапқырлығын, танымдық дербестігін анықтауға болады.

Диагностика келесідей жүзеге асырылды: балаға әртүрлі жануарлар, заттар, құбылыстар бейнеленген суреттерді қарастыру және бәрі дұрыс салынғанын анықтау ұсынылады, егер суретте біреуі дұрыс көрсетілмесе, онда одан ненің дұрыс көрсетілмегенін және шын мәнінде қалай болу керектігін түсіндіруді сұрадық. Мысалы: саңырауқұлақтар ағашта өседі, балықтар аспанда ұшады немесе үйрек сүйекті жейді.

Бұл тестілеуге 4 минут беріледі. Осы уақыт ішінде бала суретшінің 10 қателігін табуы керек. Баланың өздігінен жұмыс істеп, бәрін бірден түсіндіргені жөн. Осы тестілеудің нәтижелерін талдай отырып, қателерді табудың жылдамдығы мен дұрыстығы; қателіктерді табудағы балалардың дербестігіне назар аудардық. Тестілеу нәтижелері он балдық шкала бойынша деңгейлеріне байланысты төмендегідей қойылды:

Өте жоғары деңгей: Берілген уақыт ішінде бала барлық қателіктерді атайды және оларды түсіндіреді (10 балл).

Жоғары деңгей: Бала қателіктердің максималды санын табады, бірақ бір немесе екі қатені түсіндіре алмайды (8-9 балл).

Орта деңгей: Бала барлық нәрселерді табады, бірақ жануарларды немесе заттарды бейнелеудегі үш-төрт қатені түсіндіре алмайды (4-7 балл).

Төменгі деңгей: Бөлінген уақыт ішінде бала төрт-бес қатеден артық таба алмайды (0-3 балл).

Осылайша, осы әдістемелерді анықтау және бақылау экспериментінде қолдана отырып, біз оны одан әрі дамыту мақсатында балалардың танымдық дербестік деңгейін анықтай алдық.

**Қорытынды.** Мектепке дейінгі білім беруде case-технологияларды қолдануға қойылатын талаптар жоғарыда аталған барлық қағидаттарды, тәсілдерді, сақтаған кезде балалардың танымдық дербестігін дамыту моделі тиімді болады.

Мектепке дейінгі білім беруде case study пайдалану тетігі келесідей құрылды:

Бірінші кезеңде мектеп жасына дейінгі балалар жағдаймен танысты, педагог балаларды ынталандырды, оң көзқарас қалыптастырды. Осыдан кейін балалар педагогпен бірге мәселені бөліп, мақсатты анықтады.

Екінші кезеңде педагог балалардың танымдық іс-әрекетін дұрыс таңдалған сұрақтардың көмегімен белсендірді, эмоционалды көңіл-күйді қолдады және олардың іздеу әрекетін үйлестіру жұмыстарын жүргізді. Талдау нәтижесінде мектеп жасына дейінгі балалар педагогпен бірге іс-қимыл жоспарын жасады.

Үшінші кезеңде олар өз дәлелдерін келтірді, ойланды, қабылданған шешімді талдады және қорытынды жасады.

Бұл әдісті мектеп жасына дейінгі балалармен жұмыс жасауда жүйелі қолдану осы жас кезеңінде белсенді дами бастаған ауызша-логикалық ойлауды дамытуға ықпал етті. Модельді енгізу балалардың танымдық белсенділігін дамытуға ғана емес, сонымен қатар ойлаудың дербестігін қалыптастыруға, білімді кеңейтуге, дағдыларды бекітуге, іскерлікті игеруге, адамгершілік қасиеттерді тәрбиелеуге ықпал ететіндігіне көз жеткіздік. Кейс тапсырмаларын ұйымдастырылған іс-әрекеті процесінде ғана емес, басқа да күн тәртібіндегі білім-тәрбие процесі барысында да жүзеге асырылды.

*Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:*

- 1 Мектепке дейінгі тәрбие мен оқытудың мемлекеттік жалпыға міндетті стандарты (Қазақстан Республикасы Оқу-ағарту министрінің 2022 жылғы 3 тамыздағы № 348 бұйрығы)
- 2 Балалар психологиясы: оқулық / Ж.Қ. Дүйсенова, Қ.Н. Нығыметова; Алматы, Альманах, 2020. – 333 б.
- 3 Бапаева М.Қ. Педагогикалық проблема ретінде танымдық дербестік // VIII Халықаралық ғылыми-практикалық конференция материалдары, 2018. – 21 б.
- 4 Жакупов С.М. Психологическая структура процесса обучения. – 2 изд. - Алматы: К, азақ университет, 2009. - 308 с.
- 5 Шимутина Е.Н. Использование кейс-технологий в учебном процессе // Образовательные технологии - 2009. № 2. – С. 172-180
- 6 Әлімов А. Интербелсенді әдістерді жоғары оқу орындарында қолдану. – А., 2009. –Б. 252-253
- 7 Бұзаубақова Қ.Ж. Жаңа педагогикалық технология. –А., 2004. – 208 б.
- 8 Гладких И. В. Методические рекомендации по разработке учебных кейсов // Вестник Санкт-Петербургского университета. - 2005. - №2. – С. 169–194
- 9 Смирнова Е.О. Развитие воли и произвольности в раннем и дошкольном возрастах. – М.: Издательство «Институт практической психологии», 2018. – 256 с.
- 10 Дружинина М.А. Технология кейс-стади в работе с дошкольниками. – Тольятти: Издательство ТГУ, 2019. - 89 с.

*References:*

1. Mektepke deingi tarbieh men okytudyn memlekettik zhalpyga mindetti standards (Kazakhstan Republikasy Oqu-agartu ministrin 2022 zhylygy 3 tamyzdagi No. 348 buyrygy)
2. Balalar psychologists:okulyk/Zh.K. Duysenova, K.N. Nygymetova; Almaty, Almanac, 2020.– 333 b.
3. Bapaeva M.K. Pedagogikalyk problema retinde tanymdyk derbestik // VIII Halykaralyk gylym-praktikalyk conference materialdary, 2018. – 21 b.
4. Zhakupov S. M. . Psychological structure of the learning process. — 2nd ed. – Almaty: K, azak, University, 2009. - 308 p.
5. Shimutina E.N. The use of case technologies in the educational process // Educational technologies - 2009. No. 2. – pp. 172-180
6. Alimov A. Interbelsendi adisterdi zhogary oku oryndarynda koldanu. – A., 2009. – B. 252-253
7. Buzaubakova K.Zh. Modern educational technologies. New pedagogical technology. – A., 2004. - 208 P..
8. Gladkikh I. V. Methodological recommendations for the development of educational cases // Bulletin of St. Petersburg University. - 2005. - No.2. – pp. 169-194
9. Smirnova E.O. The development of will and arbitrariness in early and preschool age. – М.: Publishing House "Institute of Practical Psychology", 2018. – 256 p.
10. Druzhinina M.A. Case study technology in working with preschoolers. – Togliatti: TSU Publishing House, 2019. - 89 p.

Sakhipova G., <sup>1</sup>\* Zhazykova M., <sup>1</sup> Zhusupova Zh. <sup>1</sup>

<sup>1</sup> K.Zhubanov Aktobe Regional Universities,  
Aktobe, Kazakhstan

## SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF INTELLECTUAL DEVELOPMENT OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS

### Abstract

The article discusses the scientific and pedagogical conditions of intellectual development of primary school students. At the present stage, the leading goal of primary education, as well as society, is considered to be the upbringing of an undoubtedly intellectual, intelligent personality. Education, first of all, should be aimed at the formation of intellectual and spiritual capabilities of the student, as well as his socialization.

The question of the development and organization of mental activity of primary school students is one of the leading tasks of today's education. Intellectual activity is a leading requirement in the development of primary school students of the need and involvement in cognition, mastering the skills of intellectualization, the ability to independently make decisions in the performance of tasks, to ensure the depth and strength of the knowledge gained.

Modern conditions today call for focusing the education and upbringing of elementary school students on the formation of the student's intellectualization as the foundation of personal development, because during the initial training period, primary learning skills are formed, which subsequently become the basic conditions of continuing education.

**Keywords:** intellectual development, intelligence, intellectual personality, mental activity, conditions, primary education, self-esteem, independent work.

Г.К. Сахипова<sup>1</sup>\* М.К. Жазықова<sup>1</sup>, Ж.А. Жүсіпова<sup>1</sup>  
<sup>1</sup> Қ.Жұбанов атындағы Ақтөбе облыстық университеті,  
Ақтөбе, Қазақстан.

## БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ ЗИЯТКЕРЛІК ДАМУЫНЫҢ ҒЫЛЫМИ-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ШАРТТАРЫ

### Аңдатпа

Мақалада бастауыш сынып оқушыларының интеллектуалды дамуының ғылыми-педагогикалық шарттары қарастырылады. Қазіргі кезеңде бастауыш білім берудің, сондай-ақ қоғамның жетекші мақсаты сөзсіз интеллектуалды, интеллектуалды тұлғаны тәрбиелеу болып саналады. Оқыту, ең алдымен, оқушының интеллектуалды және рухани мүмкіндіктерін қалыптастыруға, сондай-ақ оны әлеуметтендіруге бағытталуы керек.

Бастауыш сынып оқушыларының психикалық белсенділігін дамыту және ұйымдастыру мәселесі бүгінгі білім берудің жетекші міндеттерінің бірі болып табылады. Интеллектуалдық белсенділік бастауыш сынып оқушыларының білімге деген қажеттілігі мен қатысуын дамытудағы, интеллектуализация дағдыларын игерудегі, қойылған міндеттерді орындауда өз бетінше шешім қабылдай білудегі, алған білімнің тереңдігі мен беріктігін қамтамасыз етудегі жетекші талап ретінде көрінеді.

Қазіргі заманғы жағдайлар бастауыш сынып оқушыларын оқыту мен тәрбиелеуді жеке дамудың негізі ретінде оқушының интеллектуализациясын қалыптастыруға бағыттауға

шақырады, өйткені бастапқы оқыту кезеңінде оқытудың негізгі дағдылары қалыптасады, олар кейіннен үздіксіз білім берудің негізгі шарттарына айналады.

**Түйін сөздер:** интеллектуалды даму, интеллект, интеллектуалды тұлға, психикалық белсенділік, жағдайлар, бастауыш білім, Өзін-өзі бағалау, өзіндік жұмыс.

*Сахипова Г.К.,<sup>1\*</sup> Жазыкова М.К.,<sup>1</sup> Жусупова Ж.А.<sup>1</sup>*  
*<sup>1</sup> Актюбинский Региональный университет им.К.Жубанова,*  
*г. Актөбе, Қазақстан*

## НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

### *Аннотация*

В статье рассматриваются научно-педагогические условия интеллектуального развития учащихся начальных классов. На современном этапе ведущей целью начального образования, а также социума считается воспитание несомненно интеллектуальной, интеллигентной личности. Обучение, в первую очередь должно быть нацелено на формирование интеллектуальных и духовных возможностей школьника, а также его социализацию.

Вопрос о развитии и организации ментальной активности учащихся начальных классов – является одной из ведущих задач сегодняшнего образования. Интеллектуальная активность представляет собой как ведущее требование в развитии у учащихся начальных классов необходимости и вовлеченности в познании, овладения навыками интеллектуализации, умение самостоятельно принимать решение в выполнении поставленных задач, обеспечить глубину и прочность полученных знаний.

Современные условия на сегодняшний день призывают ориентировать обучение и воспитание учащихся младших классов на формирование интеллектуализации ученика как фундамент личностного развития, потому как в период начального обучения формируются первостепенные навыки обучения, которые в последующем становятся базовыми условиями непрерывного образования.

**Ключевые слова:** интеллектуальное развитие, интеллект, интеллектуальная личность, ментальная активность, условия, начальное образование, самооценка, самостоятельная работа.

**Main provisions.** Based on this problem, we can consider the essential guidelines of historical analysis in this way:

– the problem of the origin of intellectual activity has been considered in the history of the humanities for a long time and in various aspects;

– we fully consider the validity of various positions on the origin of human intellectual activity (I. Kant, B.F. Lomov, K.Marx, S.L. Rubinstein, M.N. Skatkin, G.P. Shchedrovitsky and others.), we believe that the most necessary characteristic qualities of the intellectual process and mental activity are the basic components of a) stimulus and motivation to learn (motivation), b) satisfaction from creativity and cognition.

Unfortunately, not always, the actions of the student, formally related to learning and the search for new knowledge, confirms the highest point of intelligence. For example, we consider it incommensurable to say that the level of intellectual activity is equal to the number of visits to libraries or the time spent on homework.

Cognition and curiosity, manifested in the process of motivating a person (especially in children of primary school age), the search for new knowledge, unusual, of course, requiring a lot of work and effort to memorize the acquired knowledge for a long time; it is necessary that there is a sense

of empirical search, even in a situation where the solution of already known problems is familiar to us.

Among other things, if the tasks do not cause a sense of difficulty, it is considered a simple interpretation or explanation, an individual case for the use of already acquired skills, knowledge and skills - these requirements have no direct relation to intellectual and mental activity.

Based on this, the leading functionals of the intellectual and mental activity of mankind are:

– profoundly expressed, in comparison with the average indicators of dissatisfaction with the stereotypical (to use the term D.N. Uznadze intra-establishment) values of everyday life. In other words, conditionally, a person, or a junior high student, who is sufficiently satisfied with his own life, in the process of achieving the highest degree of intellectual and mental activity will not be justified by internal motivation;

– cognitive ability (mental activity) is a form of the existence of doubts, which often reproduce the eternal question about the possibilities of the ultimate causes of investigative relationships in the foreseeable world around;

– not every process of a student's work can be applied to the desire and willingness to learn new things. Apparently, mental and mental activities are peculiar and specific not to every student, the desire for intellectual search for new knowledge, and the desire to learn new thinking and becoming better. Of course, the list of such requirements of mental and cognitive activity can be expanded.

**Introduction.** The the term intellectual activity occupied one of the leading places at the stage of the emergence and formation of philosophy as a science. A significant part of the scientific literature on this fact is indefinitely lost, to a greater extent equal influences in the descriptions of the pre-philosophy of Ancient Babylon, and the general Sumerian-Akkadian cultures of ancient Egypt. There is even more initial data on about several dozen philosophical and humanitarian schools of India and Ancient China.

A thorough review and study of the literature of that era, of course, go a little beyond the scope of the subject field of research. We just want to note the essential points regarding our research.

First of all, it is an attempt to mentally imagine cognitive activity as something artificially formed and suitable only for a kind of spiritual elite.

Secondly, it is an attempt to mentally imagine cognitive activity as some kind of outright evil that prevents a person's craving for knowledge, for the state of a closely thinking sage, from which flowers seem to "grow".

And of course, thirdly, there is a weaker, but very unusual practice of identifying alienated forms of intellectual activity, for example, in the laws and requirements themselves (ancient Chinese Legist schools), directly during the development of linguistic abstractions (Fa-jia schools). Several examples can be given in the formation of these methods.

An important and basic intellectual, moral and ethical resource, throughout all centuries focused on the Chinese-Confucian civilization, is the works of Confucius. Intellectual activity is an "increase and expansion of the soul", not a search for truth.

In Taoism, "tao" is a single objective law of subordination of the world. Following this law, an individual will not be able to alter the natural course of things, and a person may not apply labor to it, because awareness of everything lies in his own natural rhythm. A person should simply observe the natural process of phenomena in order to comprehend the "tao" - the highest level of knowledge.

If you plunge into ancient Indian philosophy, then cognition is an analysis of what is happening in people's minds, which results in interaction with Buddhism (the world of objects). The philosophy of Buddhism interprets that intellectual activity is the most significant at the stage of self-improvement of a person at the moment when he passes the "eightfold path" [3]. Humanity, which is moving along the eightfold path, can stop if it has violated one of the vital and moral foundations, that is, it has not reached that very nirvana, the so-called highest stage of knowledge.

Proceeding from this, significant tasks and questions were put forward in the days of pre-philosophy, which are still the most significant and profound today.

In antiquity, the main problems of intellectual activity as a way of socialization were defined differently. Referring to historiography, antiquity originates from the time of Homer up to the V century AD, which gives us almost an example of an encyclopedia of the very problems that interest us. Here are some examples.

Socrates interprets cognitive activity as a culture of doubt, as a sincere passion for creative and scientific research. The philosopher argued that the main criteria for cognition are the ability to reason, of course, philosophical literacy.

Pythagoras, on the other hand, believed that cognitive activity is something "sympathetic and passionate contemplation," while intellectual contemplation is what we turn to in mathematical and logical cognition". Cognitive ability takes place throughout life, throughout all forms of rebirth. Just like Socrates, the philosopher believed that the fate of society has an uninterrupted connection with education and upbringing. Analyzing the works of Pythagoras, we came to the conclusion that a person's socialization occurs when he can distinguish himself from a group of other people, as well as when it comes to understanding that it will be useful and important for him based on the experience of being others. Based on this theory, Pythagoras focused on creative and intellectual knowledge in the methodology of teaching children.

The problems of forming the intellectual development of elementary school students, as the study shows, have taken place among teachers and thinkers since antiquity. The educational reality insists from day to day that if the student expresses his interests and involvement in the learning process, the formation of new knowledge will have a more effective result. This phenomenon is fixed in the pedagogical paradigm as the concept of "initiative and independence in primary school students"[2]. The conditions for the implementation of basic educational concepts are formed in accordance with the meaning of the concept of "intellectual development". According to the meaning of the concept of "intellectual development", we will highlight a number of areas. According to scientists, intellectual development and cognitive activity are the natural desire of primary school students to form new knowledge.

Everyone knows that everyone strives for something new and unexplored. The child, being born, already shows knowledge of the new. For example, D. Locke in his works "Thoughts on Education" proves the hypothesis of the unity of physical and spiritual development with the well-known theory "A healthy mind in a healthy body"[6]. The author claims that with a strong body, it is easier to move towards a given goal. If we draw a parallel between physical and spiritual development, then we can find the basic pedagogical conditions for intellectual development. In particular, in order to maintain interest in lessons, it is important to stop classes before the child is tired, especially when the child is anticipating the expectations of the first lesson. Then, it is possible to single out a pedagogical tool as the regulation of the workload and regulation, taking into account the fatigue of the student.

Based on this, we can say that the physiological attraction to comprehension is formed in the educational process in the case of its settlement in conjunction with the teacher and the school in such a way that different areas of the psyche participate in them, similar to other areas of his life, for example, during conversations, games, family time or during meetings with friends. One more popular point of view can be distinguished: intellectual development is considered as an activity feature of a junior student, his perseverance and concentration. Domestic teachers have devoted many works devoted to the problems of Many works of domestic teachers to the problem of activating the learning process. Investigating the problems of activation of thinking in younger schoolchildren, scientists P.N. Gruzdev and S.N. Ganelin, R.G. Lamberg, analyzed the difficulties of individual activity of children in the learning processes, and came to the statement that independent activity is the highest level of intellectual activity.

T.I. Shamov said: " We do not reduce cognitive activity to a simple strain of the intellectual and physical forces of the student, but consider it as a quality of personality activity, which is manifested in the student's attitude to the content and process of activity, in his desire to effectively master knowledge and methods of activity in optimal time, in mobilizing moral and volitional efforts to achieve educational and cognitive goals".

G.I. Shchukina defines intellectual development as a quality of personality, including the student's interest and desire for learning, expressing intellectual reflection in the learning process. If the student's desire for knowledge manifests itself in a stable way, then intellectual activity is formed as a quality of the student's personality. This is a structure of personal quality, where needs and interests denote a meaningful characteristic, and the will represents the form.

E.A. Krasnovsky, on the other hand, believes that the intellectual development of a student is when absolutely all sides of a student's personality manifest themselves, this is both the need and the desire to comprehend something new, achieving goals, enjoying new knowledge, readiness to solve problems, the ability to gradually complicate the tasks underlying the principles of the learning process"[2].

The works that were reflected in the pedagogical literature made a significant contribution to the formation of the paradigm of intellectual development: they contained original ideas, theoretical generalizations, practical recommendations.

Pedagogical practice implies the study of an effective way to improve the quality of mastering educational materials. The increase in efficiency and productivity in the student's studies does not reduce the problem of such a social quality as intellectual development. The formation of intellectual activity, especially among elementary school students, obviously affects the formation of a child's personality. Thus, in our opinion, the purposefulness of pedagogical activity in the formation of the intellectual development of primary school students is required.

Having analyzed the literature on the problems of the formation of intellectual development of younger schoolchildren, it has shown that scientists, teachers and philosophers explain this term in different ways. One compares activity with activity, the second argue that activity is the result of activity, someone believes that activity is something more than activity.

The problems of activity are studied from a variety of sides: from biological, psychological, pedagogical, sociological, etc.

In particular, in biology, biologists consider the adaptation of organisms to the surrounding world, the impact on an external stimulus, which is a form of manifestation of activity. Natural activity is characteristic of humanity as heredity, providing adaptation to the environment. I would like to draw attention to the fact that an important component common to any research is the presence of several factors in the process of forming intellectual activity. Among them is the internal factor, i.e. the subjective characteristic of cognitive action. The carrier of intellectual activity is an integral subject of cognition - a person.

Some scientists define the process of intellectual activity of younger schoolchildren as a purposeful activity focused on the formation of subjective characteristics in educational and intellectual work. The concept of "development" is generally recognized in pedagogy and psychology. D.B. Elkonin notes: "development is characterized primarily by qualitative changes in mental functions, the emergence of certain neoplasms in it. Development consists in qualitative transformations of various system processes, which leads to the emergence of separate structures, when some of them lag behind, others get ahead of themselves". The basis for the development of intellectual activity is an integral act of intellectual activity - an educational and cognitive task. According to D.B. Elkonin's theory, the development of intellectual activity is carried out by accumulating positive educational and cognitive experience.

Scientists, depending on the nature of the intellectual activity of the subject , determine such levels of activity:

– Reproductive and imitative activity, through which the experience of activity is accumulated through the experience of another;

– Search and executive activity is a higher level, because there is a greater degree of independence. At this level, it is necessary to understand the task and find the means to accomplish it;

– Creative activity is a high level, since the task itself can be set by a student, and new, unconventional, original ways of solving it are chosen.

Having analyzed the psychological and pedagogical literature, we have identified the following conditions for the effective formation of the intellectual development of younger schoolchildren in the learning process and, in particular, in English lessons.

In identifying pedagogical conditions, we rely on the significant studies of E.D. Kondrakova, O.M. Lugova, I.P. Sergeeva, A.M. Khalilov, I.H. Khachirova, Z.M. Chomaeva, O.M. Shkuropatova, I.R. Schneider, etc.

We highlight the purposefulness of cultural development activities, the introduction of a person to various values of the culture of an ethnic group [1], the integrity of the cognitive process, its technological effectiveness, the cultural value of the content of educational material [6], a personality-oriented approach, the activity of the educator [3], reliance on humanistic and volitional qualities of the individual, the use of interdisciplinary connections [4], the creation of an internal favorable socio-psychological sphere, reliance on the personal life experience of students, the formation of an individual style of cognitive activity [2], organizational and practical conditions, psychological and pedagogical [8], improvement of forms, methods and means of teaching, increasing independence, formation of creative abilities, value attitude to knowledge [7], strengthening the practical orientation of educational material, the level of difficulty of cognitive activity, independent work [5].

The analysis of the listed conditions indicates their diversity, and requires information in a certain system and, since they are heterogeneous, focusing on those of them that are significant for the formation of the culture of intellectual work of younger schoolchildren.

Among the conditions, we would like to highlight – interest in the material being studied, its emotional orientation, consideration of the modernization of the content of education, the personality-oriented nature of teaching methods and tools, the systematic organization of training, reliance on the levels of organizational training of younger schoolchildren, taking into account the specifics of the subject. As well as the creation of a developing environment, the gradual complication of loads and the dosage of homework, the use of individualized tasks, reliance on the independence of children when performing tasks.

The study of the essential characteristics, psychological and pedagogical mechanisms of the humanistic paradigm of education, experience and research results allow us to consider in more detail the pedagogical conditions that contribute to the formation of a culture of intellectual work of younger schoolchildren and include:

– humane subject-subject relations "student – teacher", based on the provisions of personality-oriented pedagogy, manifested in the emotional component of their interaction and forming the basis of positive motivation of younger schoolchildren to form a culture of intellectual work;

– providing the "right to make a mistake"; creating a situation of success at all stages of educational activity: self-confidence, conviction in the correctness of their actions, and not the fear of presenting the work done, fear of failure, expectation of criticism and condemnation of their actions;

– the teacher's possession of a system of knowledge about the age characteristics of younger schoolchildren, allowing the latter to master knowledge, skills and abilities at a high level, to form a positive attitude to mental work;



– determination of the role of generalized skills and their significance for the organization and self-organization of intellectual work; reliance on independent acquisition of knowledge based on the active participation of the younger student in the learning process;

– specially organized training of younger schoolchildren in order to successfully assimilate knowledge about the culture of intellectual work, the formation of a system of skills and abilities underlying the components of the culture of intellectual work;

– reliance on the value potential of the content of education, the use of the national cultural heritage as an effective means of contributing to the self-determination of the younger student's personality in the system of humanistic values;

– the inclusion of personal experience in the learning process, introducing younger students to the reflection of the results of their mental work.

It should be noted that the satisfied need causes positive emotions in younger schoolchildren, which in turn causes new motivational states – desires and aspirations to experience joy, pride, and a sense of their great capabilities again. Active educational activity cannot take place without a favorable emotional atmosphere. The state of anxiety, fear, anxiety depress, do not contribute to positive motivational states and negatively affect the educational activity of a younger student and its results.

The volitional sphere also has a certain significance. On the one hand, educational mental work requires younger schoolchildren to show strong-willed efforts when difficulties arise and they need to be overcome, and on the other hand, they contribute to the development of the volitional sphere when difficulties are overcome.

Among the listed conditions, it is necessary to focus on the independent work of younger schoolchildren. In the process of learning, it is necessary not only to equip the younger student with knowledge of the subject, but also to teach them to acquire this knowledge independently. Performing independent work requires younger students to strain their mental abilities, the ability to plan their actions, show creative initiative, i.e. knowledge of the culture of intellectual work. We believe that the independent work of younger schoolchildren is, first of all, the performance of tasks by students without any help, but under the supervision of a teacher. Properly organized independent work in primary school, from the standpoint of the culture of intellectual work, allows you to solve the following tasks when teaching various academic subjects:

– to develop the skills and abilities required by the program in accordance with the target setting of the school in younger students;

– to increase awareness and strength of knowledge acquisition;

– to teach younger students to use the acquired knowledge, skills and abilities in life and household spheres;

– to develop younger students' cognitive abilities;

– to instill in younger schoolchildren the basics of the culture of mental and physical labor, to teach them the basics of working independently, productively and with interest to approach the achievement of the goal;

– to prepare younger schoolchildren so that they can effectively engage in self-educational activities in the future.

If younger schoolchildren have difficulties in mastering the proposed material, then they are usually accused of laziness, inattention, etc. As our analysis of the experience of teachers shows, in this case, we should talk about the low professional level of the teacher. When teaching, it is the teacher who determines the amount of knowledge received by a younger student, their systematization and consolidation into long-term memory. In addition, every teacher should skillfully use the necessary set of techniques and methods.

**Introduction.** Modern social relations in the modern world, new requirements for the educational and educational process are spelled out in the document "On approval of state mandatory standards of education at all levels of education" dated October 31, 2018 # 604.

Registered with the Ministry of Justice of the Republic of Kazakhstan on November 1, 2018 # 17669. The standard is aimed at the formation of individual traits of elementary school students: active and interested in learning about the world, having a desire to learn, a student who is aware of the importance of education, as well as self-education for life, ready to use all the knowledge gained in practice. These features place high demands on the student: to be able to navigate independently in changing situations, the ability to make a forecast, analyze undesirable events, it is advisable to model behavioral styles. To fulfill these requirements, it is necessary to have special personal qualities that are formed throughout life and are the basis of the desire for active self-realization of the individual and cognition.

The study of pedagogical, philosophical and psychological literature suggests the presence of extensive explanations such as "activity" and "intellectual or mental activity".

The current concepts of the essence of intellectual and mental activities are largely different in adults, and are not at all controversially interconnected with formally similar moments of previous schools, as well as trends in the history of pedagogical sciences. Of course, we cannot say unequivocally that the recommendations of Plato and Aristotle, famous medieval thinkers, teachers and philosophers in improving the methods and consistency of scientific knowledge are directly related to the problem of the formation of intellectual activity of elementary school students. And at the same time, without a description of such problems, historically comparative analysis would be incomplete in advance. The ability to trace in the history of pedagogical thoughts only the problem of intellectual or mental activity of elementary school students is impossible in advance due to the already generally recognized inaccuracies of the concepts of intelligence, mentality, cognition, activity.

**Materials and methods of research.** The difficulty of studying thinking lies in the fact that the object of cognition here is the very process by which cognition is carried out. The thinking process starts only if a task is set to solve a practical or theoretical problem, as well as if there is a motivational component that makes the task relevant and its solution necessary. In primary school age, thinking processes are actively developing and changing, on which the development of all other mental functions gradually begins to depend. The process of transition from visual-figurative to verbal-logical thinking is coming to an end; the younger student still makes mistakes in reasoning, but logically correct reasoning can already be identified. Gradually, thinking acquires an abstract and generalized character. V.V. Davydov and D.B. Elkonin proved that it is possible for younger schoolchildren to form theoretical thinking already in elementary school under the guidance of a teacher. Scientists note that theoretical thinking allows a junior student to solve a variety of tasks, relying not on external signs and connections of objects, but on their internal properties and relationships. V.A. Sinchugov writes that a modern junior student already in the 1-2 grade demonstrates the main signs of verbal and logical thinking, and in 3-4-In grades x, there are signs of conceptual thinking [2]. A.V. Beloshistaya and V.V. Levitas, developing a system of tasks for the development of logical thinking of younger schoolchildren, emphasize the need to take into account their dominant visual–imaginative thinking. They note that the content and form of tasks should correspond to the peculiarities of perception and the type of thinking of an elementary school student, since verbal-logical thinking is implemented and develops in close connection with subject-practical activities [3]. If it is difficult for a child to cope with solving a problem mentally, he can solve it with the help of objective or imaginative activity. In the future, this contributes to an easy transition to internal mental activity and mastery of theoretical concepts.

Modern schools are equipped with the necessary equipment for a variety of work with information, computers, projectors, smart boards and other modern tools appear in classrooms. Children easily master the computer, even as preschoolers. Doing this kind of work develops thinking well and allows you to work freely with modern information resources, as well as increases cognitive activity. At the same time, it should be remembered that the change in the quality of thinking of younger schoolchildren is of an individual nature and the learning strategies used have a

different impact on students in terms of effectiveness. Therefore, it is important to pay more attention to the development of intellectual and creative abilities of each child.

We believe that the use of personality-oriented technologies will help to cope with this task. It is the personality-oriented approach that allows you to choose such methods and means of teaching that would meet the individual characteristics of each student: the teacher at the same time organizes the activities of children differently, using various teaching resources, rebuilds the essence of education, and students actively accumulate their own positive personal experience. Yakimanskaya notes that the technologies of individually-oriented learning enable the teacher to determine the inclinations and interests of children and select educational material in accordance with them: the ability of students to choose educational tasks and forms of work contributes to the development of independence in finding ways to solve these tasks and helps them plan their activities; the teacher encourages children in their independent evaluation of the results of their work and correction of mistakes [4].

The sample set of the study was made up of students of the 3rd grade of KSU Comprehensive Secondary school-gymnasium #21 named after Al-Farabi. Aktobe. The sample included 30 people (age 8-9 years).

The following assumptions were made as the hypothesis of our study.

1. There is a connection between personal self-esteem and the level of intellectual development of I in younger schoolchildren.

2. Scientific and methodological conditions of intellectual development in younger schoolchildren will be effective under the following conditions:

1) the inclusion of individually-oriented work technologies for the development of skills of independent activity of younger schoolchildren;

2) formation of adequate self-esteem of children;

3) interaction of all subjects of the educational process (teacher, students, school psychologist to support the intellectual development of schoolchildren.

At the ascertaining stage of the study, we used the testing method. The diagnostic package consisted of the following methods:

1. the Dembo-Rubinstein method for identifying the self-esteem of younger schoolchildren;

2. methodology "Definition of concepts, clarification of causes, identification of similarities and differences in objects";

3. The Rubik's Cube technique for identifying the level of development of visual-effective thinking in a group of students;

4. The technique of "Raven's color progressive matrices" to identify the development of visual-imaginative thinking in students.

**Research result.** During the diagnostics of younger schoolchildren, problems with the development of visual-effective thinking, verbal-logical intellectual development, visual-imaginative thinking, self-esteem were identified. According to the results of the methodology "Definition of concepts, clarification of causes, identification of similarities and differences in objects", 30% of students with an average level of verbal and logical intelligence were identified. It was decided to include in the program methodological support of game and training sessions aimed at the development of verbal and logical thinking.

Based on the results of the Rubik's Cube methodology, we concluded that 10% of students have an average level of development of visual-effective thinking, on the basis of which it was decided to include exercises aimed at the development of visual-effective thinking in the correctional and developmental work.

According to the results of the "Raven's Color Progressive Matrices" methodology, 3 levels of success in solving matrix tasks were revealed, the results were not bad, but 6.6% of children had difficulties, so we include in the program classes on the development of visual-imaginative

thinking, namely classes aimed at creativity and imagination, which will help students and develop thinking, and succeed in your studies.

The data of the Dembo-Rubinstein methodology on the level of development of self-esteem of personal characteristics, which affects the successful learning of a child, allowed us to identify children (16.67%) who need support and work to increase the level of self-esteem, assistance in socialization in the school team. Based on the results of the testing, it was decided to include training exercises in the program aimed at rallying the team of students, developing the adequacy of self-esteem.

When analyzing the diagnostic results, we compared data on the level of development of self-esteem of personal characteristics and the level of development of all three types of thinking (verbal-logical, visual-effective, visual-figurative). To do this, a correlation analysis was performed using the Pearson criterion. For verbal-logical thinking, the Pearson correlation coefficient is 0.7344, on the Cheddock scale it is in the range from 0.7 to 0.9, which indicates a high strength of connection. For visually effective thinking, the Pearson correlation coefficient is 0.6369, on the Cheddock scale it is in the range from 0.5 to 0.7, which indicates the average strength of the connection. For visual-imaginative thinking, the Pearson correlation coefficient is 0.6124, on the Cheddock scale it is in the range from 0.5 to 0.7, which also indicates the average strength of the connection.

Positive values indicate that there is a relationship between the level of development of self-esteem of personal characteristics and the level of development of thinking. The greatest deviations were found with underestimated and overestimated self-esteem. A child with low self-esteem faces a number of unpleasant factors, such as: emotional experiences; the worst adaptation of schoolchildren with low self-esteem to stressful situations; self-doubt; inability to adequately assess their capabilities. Overestimated personal self-esteem manifests itself in a violation of the allocation of cause-and-effect relationships both in interpersonal interaction and in educational activities. Correlation analysis of diagnostic connections showed that the closer personal self-esteem is to the norm, the higher the level of thinking development.

Thus, during the comparative analysis, the hypothesis was confirmed that the level of personal self-esteem affects the development of thinking of younger schoolchildren. We attribute this to the fact that in the process of becoming an adequate self-esteem, a child learns to see cause-and-effect relationships between his actions and their results, to identify and compare influencing factors, which ultimately affects the development of mental activity. That is why, in the process of interaction between teachers and students at the primary level, we recommend using game methods not only for the development of thinking, but also for correcting inadequate self-esteem in younger schoolchildren [5].

**Discussion.** Based on the diagnostic results, taking into account the requirements of the school curriculum and the results of the study of the problems of thinking development of such scientists and practical teachers as S.B. Kalashnikova, M.P. Sukhloev, I.V. Pshenichnova [6, 7], a program of psychological and pedagogical support for the development of thinking of younger schoolchildren was compiled and implemented.

The purpose of the program: to create conditions for improving the level of intellectual development of students and the formation of their adequate self-esteem.

The objectives of the program are aimed at: stimulating the development of logical thinking, helping children develop and strengthen their self-esteem and self-identity, as well as helping to meet the need for emotional contact of children with peers and adults.

The program of psychological and pedagogical support for the intellectual development of younger schoolchildren included four directions.

1. Diagnostic direction: group and individual diagnostics of program participants; tracking the dynamics of thinking development at the end of the year; identifying the causes of learning difficulties; studying the motivational sphere.

2. Correctional and developmental direction:

1) organization of classes, conversations, games aimed at developing thinking, raising self-esteem; stimulating motivation for learning and socialization; conducting lectures and conversations with parents and a teacher;

2) attending lessons, observing the learning process, identifying problematic situations in the interaction of participants in the educational process;

3. Consulting direction: individual consultations of teachers, students, parents or persons replacing them, administrative staff of the gymnasium.

4. Preventive direction: preservation and strengthening of psychological health of students in the process of education and upbringing; creation of situations in which students could perform tasks in a group, collectively, to unite the class and develop children's confidence; creation of pedagogical situations that would include elements of individually-oriented learning.

The inclusion of individually-oriented technologies in the work with children stimulated the development of individual cognitive abilities of children based on their experience. Relying on positive experience made it possible to analyze ourselves, listen to our peers, reflect on the fact that everyone has their own talents and abilities that make us special, unlike others. The use of game and training exercises encouraged to come up with a competent text, reflect, compare, generalize, fight with their fears before the performance, analyze themselves. Gradually, interest in oral reflections, collective tasks increased, as a result of which there was a positive shift in the development of verbal-logical and visual-imaginative thinking, self-esteem of children. To determine the effectiveness of psychological and pedagogical work, we used the criterion evaluation system proposed by M.I. Kovel [8]: we taught children to independently record the results of their work, taking into account the number and difficulty of tasks performed, plan their activity, thereby creating conditions for the formation of adequate self-esteem.

The activation of independent activity of students through individually-oriented training was carried out during regular and after-school hours. The teacher was given recommendations on the implementation of individually-oriented training during the scheduled hours. The teacher conducted a dialogue with the students in all the lessons, pushing them to think. The teacher and the student, expressing their thoughts, acted as equal partners with different experience and knowledge. The children were not afraid to express their own opinions, since none of them was erroneous within the framework of individually-oriented learning. All the answers and arguments made by the children were discussed gently in the form of an equal dialogue. Then, summarizing the answers of all students, the teacher identified the most appropriate goals, objectives and topic of the lesson.

The interaction of the subjects of the educational process took place within the framework of cooperation in the implementation of all areas of the support program. The participants were united by the desire for a common goal, trusting relationships between subjects, and interest in joint activities. The work of the teacher-psychologist on interaction with parents was accompanied by a questionnaire of parents, counseling of students' families. Information and educational and developmental work were carried out through thematic presentations aimed at improving the competence of parents in the field of cognitive development of younger schoolchildren.

As criteria for the effectiveness of the program of psychological and pedagogical support for the development of thinking of younger schoolchildren, we have identified:

– pedagogical effectiveness, which we correlate with the provisions of the State mandatory Standard of Primary Education of the Republic of Kazakhstan dated August 3, 2022 # 348 on the formation of personal characteristics of the student:

- willingness to act independently, the ability to organize their own activities;
- the ability to justify your position, express your opinion;
- ability to control and self-control;
- activity and interest in the knowledge of the surrounding world;
- subjective feeling of comfort and confidence in yourself and in your actions;

– satisfaction with relationships with classmates and the teacher, the ability to cooperate.

To establish the nature of the changes that have occurred following the results of the implementation of scientific and pedagogical conditions for the intellectual development of primary school students, a control diagnosis was carried out. The Student's t-test was used to assess shifts in the values of indicators of thinking development and personal self-esteem. Comparison of the data of primary and repeated diagnostics by the methods of "Dembo-Rubinstein", "Definition of concepts, clarification of causes, identification of similarities and differences in objects", "Raven's color progressive matrices" showed that the empirical values of t obtained are in the zone of significance. The value of t obtained by comparing the data of the Rubik's Cube technique is in the uncertainty zone (2.04). Thus, the recorded positive changes indicate the effectiveness of the implemented program of psychological and pedagogical support for the development of thinking of younger schoolchildren.

**Conclusion.** Based on the results of the study and the implementation of the program, we have made the following conclusions:

1. The conditions and level of personal self-esteem affect the development of thinking of younger schoolchildren. Therefore, in the arsenal of methods of work of primary school teachers, there must be exercises that contribute to the correction of inadequate self-esteem in younger schoolchildren.

2. Stimulating the skills of independent activity and the formation of an adequate personality of children are scientific and pedagogical conditions for the effective development of intellectual abilities of primary school children, since they contribute to the development of the ability to think independently and critically, research and creative skills in the development of educational material. Children learn to independently compare the studied material, identify patterns, generalize, and then apply their knowledge in practice.

3. The intellectual development of children of primary school age has a positive dynamics. The organization of joint purposeful work of participants in the educational process (psychologist, class teacher, teachers) is a supportive condition for the successful intellectual development of schoolchildren in the educational process.

Thus, based on the conducted research, we define intellectual development for ourselves as a changing personality trait, which means a deep conviction of the student in the need for cognition, creative assimilation of the system of scientific knowledge, which finds expression in awareness of the purpose of activity, readiness for energetic actions and directly in the intellectual activity itself.

#### References

1. Vinogradova N.F., Rydze O.A. *Research And Exploratory Activities For The Intellectual Development Of Primary School Students. European Proceedings of Educational Sciences European Publisher. UK, 2020.- 68 p. <https://doi.org/10.15405/epes.20121.8>*
2. Акбаров З. *Методологические основы формирования социокультурной компетентности у студентов высших учебных заведений. // Молодой ученый 2020-№ 11, 164 с.*
3. Dalimonte-Merckling, D. *Parenting Styles and Their Effects. Encyclopedia of Infant and Early Childhood Development. 2020, 476 p.*
4. Goleman D. *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ. Bantam Books./1997- 352 p.*
5. Porges S.W., Furman S.A. *The early development of the autonomic nervous system provides a neural platform for social behaviour: a polyvagal perspective. Infant Child Dev. 20. 2011, - 112p.*
6. Халілов А.М. *Педагогічні умови формування здоров'язберігаючих технологій освіти. Дисертація. / Україна, 2004, 62 n. <https://doi.org/10.25128/2415-3605.20.2.7>*
7. Khachirova I.H. *Pedagogical conditions for stimulating students' independent work 2001, 22p.*
8. Hazratova N.A., Nurullayev, F. G. *Pedagogical Conditions for the Development of National Thinking of Primary School Students. Pioneer: Journal of Advanced Research and Scientific Progress Volume: 02. 2023, 55p. <https://innosci.org/jarsp/article/view/1124/975>*

9.Vasianovych H., Mushketa, R. *Methodological problems of modern pedagogy. Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University* Vol. 4, No. 1, 2017, 11p.

10.Юмашина Ю.Ю. Развитие интеллектуально-творческих способностей как педагогический феномен.// Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: психолого-педагогические науки Том. 18. 2021, 119 с.<https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2021.4.9>

11.Valovikova L., Trnikova J., Sollarova E. *Stimulation and Development of Intellectual Abilities in Preschool-Age Children Educ. Sci.* 2020, 10-43p. <https://doi.org/10.3390/educsci10020043>

12.Wang Z., Wang L., *Cognitive Development: Child Education.* In: James D.Wright (editor-in-chief), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 2nd edition, Vol 4. Oxford: Elsevier.

13.Funk H. *Children's literature: An integral facet of the elementary school curriculum.* 1992, 40p.

14.Namita Ranganathan. *The Primary School Child Development and Education.* Orient Longman Private Limited.

#### References

1.Vinogradova N.F., Rydze O.A. *Research And Exploratory Activities For The Intellectual Development Of Primary School Students. European Proceedings of Educational Sciences European Publisher.* UK, 2020.-68 p. <https://doi.org/10.15405/epes.20121.8>

2.Akbarova Z. *Metodologicheskie osnovy formirovaniya sociokul'turnoj kompetentnosti u studentov vysshih uchebnyh zavedenij. Molodoj uchenyj 2020- № 11.* 164 p.

3.Dalimonte-Merckling, D. *Parenting Styles and Their Effects. Encyclopedia of Infant and Early Childhood Development.* 2020, 476 p.

4.Goleman D. *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ.* Bantam Books./1997- 352 p.

5.Porges S.W., Furman S.A. *The early development of the autonomic nervous system provides a neural platform for social behaviour: a polyvagal perspective. Infant Child Dev.* 20. 2011, - 112p.

6.Halilov A.M. *Pedagogichni umovi formuvannya zdorov\yazberigayuchih tekhnologij osviti. Disertaciya. / Ukraina, 2004, 62 p.* <https://doi.org/10.25128/2415-3605.20.2.7>

7.Khachirova I.H. *Pedagogical conditions for stimulating students\ independent work 2001, 22p.*

8.Hazratova N.A., Nurullayev, F. G. *Pedagogical Conditions for the Development of National Thinking of Primary School Students. Pioneer: Journal of Advanced Research and Scientific Progress Volume: 02.* 2023, 55p. <https://innosci.org/jarisp/article/view/1124/975>

9.Vasianovych H., Mushketa, R. *Methodological problems of modern pedagogy. Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University* Vol. 4, No. 1, 2017, 11p.

10.Yumashina Yu.Yu. *Razvitie intellektual'no-tvorcheskih sposobnostej kak pedagogicheskij fenomen. Vestnik samarskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. Seriya: psihologo-pedagogicheskie nauki Tom. 18. 2021, 119 s.* <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2021.4.9>

11.Valovikova L., Trnikova J., Sollarova E. *Stimulation and Development of Intellectual Abilities in Preschool-Age Children Educ. Sci.* 2020, 10-43p. <https://doi.org/10.3390/educsci10020043>

12.Wang Z., Wang L., *Cognitive Development: Child Education.* In: James D.Wright (editor-in-chief), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 2nd edition, Vol 4. Oxford: Elsevier.

13.Funk H. *Children's literature: An integral facet of the elementary school curriculum.* 1992, 40p.

14.Namita Ranganathan. *The Primary School Child Development and Education.* Orient Longman Private Limited.

Конысбаева А.Б. \*<sup>1</sup> Бекмагамбетова Р.К..<sup>1</sup> Завалишина О.В. <sup>1</sup>

<sup>1</sup>Казахский национальный педагогический университет им. Абая.  
Алматы, Казахстан

## ОРГАНИЗАЦИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ПРОЯВЛЕНИЯМИ ТРЕВОЖНОСТИ

### *Аннотация*

В статье рассматриваются вопросы организации психолого-педагогического сопровождения детей дошкольного возраста с проявлениями тревожности. Методологической основой психолого-педагогического сопровождения выступает личностно-ориентированный подход, в рамках которого сформулированы основные принципы, формы и методы взаимодействия с тревожными детьми в условиях ДОО. Предлагаемая авторами программа психолого-педагогического сопровождения разработана на основе изучения степени выраженности и специфики проявления тревожности у детей дошкольного возраста. В ходе исследования определены организационно-педагогические условия эффективности преодоления тревожности в развитии личности детей дошкольного возраста в воспитательно-образовательном процессе дошкольной организации.

*Методы исследования:* теоретический анализ психолого-педагогической литературы, изучение и анализ педагогической, организационно-методической документации; обобщение педагогического опыта; систематизация, моделирование.

*Результаты.* Предложен проект программы психолого-педагогического сопровождения детей с высоким уровнем тревожности в воспитательно-образовательном процессе дошкольной организации.

*Научная новизна и теоретическая значимость работы* состоит в расширении и уточнении научных представлений об особенностях проявления тревожности у детей дошкольного возраста в контексте включенности в воспитательно-образовательный процесс; определении организационно-педагогических условий психолого-педагогического сопровождения детей с проявлениями тревожности в дошкольной организации образования.

*Практическая значимость работы.* Обобщенные результаты исследования могут быть использованы в деятельности воспитателей, педагогов-психологов и других специалистов дошкольной организации; в диагностической и психокоррекционной работе; при составлении программ, методических материалов для оказания помощи детям дошкольного возраста с проявлениями тревожности.

**Ключевые слова:** дети старшего дошкольного возраста, тревожность, проявление тревожности, сопровождение, организация психолого-педагогического сопровождения, дошкольная организация образования и др.



А.Б. Конысбаева<sup>\*1</sup>, Р.К. Бекмагамбетова<sup>1</sup>, О.В. Завалишина<sup>1</sup>  
<sup>1</sup>Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті,  
Алматы, Қазақстан

## МАЗАСЫЗДЫҚ КӨРІНІСТЕРІ БАР МЕКТЕП ЖАСЫНА ДЕЙІНГІ БАЛАЛАРДЫ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ СҮЙЕМЕЛДЕУДІ ҰЙЫМДАСТЫРУ

*Андамна*

Мақалада мазасыздық көріністері бар мектеп жасына дейінгі балаларды психологиялық-педагогикалық қолдауды ұйымдастыру мәселелері қарастырылады. Психологиялық-педагогикалық қолдаудың әдіснамалық негізі жеке тұлғаға бағытталған тәсіл болып, оның аясында мектепке дейінгі білім беру мекемесі жағдайында мазасыз балалармен өзара әрекеттесудің негізгі принциптері, формалары мен әдістері тұжырымдалған. Авторлар ұсынған психологиялық-педагогикалық қолдау бағдарламасы мектеп жасына дейінгі балалардағы мазасыздықтың ауырлығы мен ерекшелігін зерттеу негізінде жасалған. Зерттеу барысында мектепке дейінгі ұйымның тәрбие-білім беру процесінде мектеп жасына дейінгі балалардың жеке басының дамуындағы мазасыздықты жеңу тиімділігінің ұйымдастырушылық-педагогикалық шарттары анықталды.

*Зерттеу әдістері:* психологиялық-педагогикалық әдебиеттерді теориялық талдау, педагогикалық, ұйымдастырушылық-әдістемелік құжаттаманы зерттеу және талдау; педагогикалық тәжірибені жалпылау; жүйелеу, модельдеу.

*Нәтижелер.* Мектепке дейінгі ұйымның тәрбие-білім беру процесінде мазасыздық деңгейі жоғары балаларды психологиялық-педагогикалық сүйемелдеу бағдарламасының жобасы ұсынылды.

*Жұмыстың ғылыми жаңалығы мен теориялық маңыздылығы* мектеп жасына дейінгі балалардағы мазасыздықтың ерекшеліктері туралы ғылыми идеяларды білім беру процесіне қосу тұрғысынан кеңейту және нақтылау болып табылады; мектепке дейінгі білім беру ұйымында мазасыздық белгілері бар балаларды психологиялық-педагогикалық қолдаудың ұйымдастырушылық-педагогикалық жағдайларын анықтау.

*Жұмыстың практикалық маңыздылығы.* Зерттеудің жалпыланған нәтижелері тәрбиешілердің, педагог-психологтардың және мектепке дейінгі ұйымның басқа мамандарының қызметінде; диагностикалық және психокоррекциялық жұмыста қолданылуы мүмкін; мектеп жасына дейінгі балаларға мазасыздық көріністерімен көмек көрсету үшін бағдарламалар, әдістемелік материалдар жасау кезінде.

**Түйін сөздер:** мектепке дейінгі ересек жас балалар, мазасыздық, мазасыздықтың көрінісі, сүйемелдеу, психологиялық-педагогикалық сүйемелдеуді ұйымдастыру, мектепке дейінгі білім беруді ұйымдастыру және т.б.

Konysbayeva A.,<sup>\*1</sup> Bekmagambetova R.,<sup>1</sup> Zavalishina O.<sup>1</sup>  
<sup>1</sup>Abai Kazakh National Pedagogical University,  
Almaty, Kazakhstan

## ORGANIZATION OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF PRESCHOOL CHILDREN WITH MANIFESTATIONS OF ANXIETY

*Abstract*

The article deals with the organization of psychological and pedagogical support of preschool children with manifestations of anxiety. The methodological basis of psychological and pedagogical support is a personality-oriented approach, within which the basic principles, forms and methods of interaction with anxious children in preschool conditions are formulated. The program of

psychological and pedagogical support proposed by the authors was developed on the basis of studying the severity and specificity of anxiety in preschool children. In the course of the study, the organizational and pedagogical conditions for the effectiveness of overcoming anxiety in the development of the personality of preschoolers in the educational process of a preschool organization were determined.

*Research methods:* theoretical analysis of psychological and pedagogical literature, study and analysis of pedagogical, organizational and methodological documentation; generalization of pedagogical experience; systematization, modeling.

*Results.* A draft program of psychological and pedagogical support for children with a high level of anxiety in the educational process of a preschool organization is proposed.

The scientific novelty and theoretical significance of the work consists in expanding and clarifying scientific ideas about the features of anxiety in preschool children in the context of involvement in the educational process; determining the organizational and pedagogical conditions of psychological and pedagogical support for children with manifestations of anxiety in preschool education.

Practical significance of the work. The generalized results of the study can be used in the activities of educators, educational psychologists and other specialists of preschool organizations; in diagnostic and psychocorrective work; in the preparation of programs, methodological materials to help preschoolers with anxiety.

**Keywords:** children of senior preschool age, anxiety, manifestation of anxiety, support, organization of psychological and pedagogical support, pre-school organization of education, etc.

**Основные положения.** Проведенное нами исследование позволило вывести ряд положений:

– тревожность в дошкольном возрасте проявляется как повышенное (чрезмерное) беспокойство, которое по внешним признакам сходно с проявлениями других поведенческих изменений (нарушений), сопровождается трудностями в эмоциональной регуляции поведения, снижении когнитивных функций, доминировании страха, физиологическими реакциями (учащенное сердцебиение и др.), возможны изменения самооценки и задержка формирования произвольного поведения как ведущего новообразования этого возраста.

– психолого-педагогическое сопровождение является одной из приоритетных технологий, которая позволяет объединить социально-психологические и педагогические условия и способствовать оказанию поддержки детям с проявлениями тревожности в преодолении трудностей в адаптации, развития самостоятельности и активности в условиях ДОО.

– эффективность и продуктивность реализации ППС основана на командной деятельности всех участников воспитательно-образовательного процесса дошкольной организации.

**Введение.** Одной из проблем современности можно признать увеличение количества тревожных людей. Беспокойство стало частью повседневной жизни человека, осуществляемой им деятельности, общения, поведения в целом. Вместе с тем, проявления тревожности становятся выраженными у детей дошкольного возраста.

Так, исследователи (Т.Д. Марцинковская, Л.В. Макшанцева, Headley С., Campbell М. А., McCarthy и др.) отмечают, что повышенный уровень тревожности оказывает негативное влияние на все сферы психики, развитие и функционирование которых создают необходимые предпосылки для социальной адаптации личности. Проявления тревожности у детей как психологическое свойство личности, которое очень сложно идентифицировать даже ближайшему окружению ребенка, включая педагогов и родителей. К проявлениям тревожности в детском возрасте как правило относят: *чрезмерное беспокойство, повышенную возбудимость, гипертрофированную привязанность к матери, замкнутость, наличие страхов.* [1]

Поведение тревожных детей дошкольного возраста во многом не отличается от их сверстников (Molins, Clopton, 2002; Boorady, 2020), они также беззаботны, непосредственны и спонтанны, однако признаки тревожности в определенных ситуациях и обстоятельствах проявляются, что говорит о возможности объективного анализа. [2,3]

Многие исследователи акцентируют внимание и на проблеме взаимосвязи тревожности и психических процессов (памяти, мышления), физиологических реакций, поведения и системы отношений ребенка (Morris, 2007). [4]

Наиболее значимые изменения в развитии ребенка имеют выражение в овладении социальными навыками, что приводит к отдалению ребенка от родителей, формированию неадекватной самооценки.

Таким образом, складывается представление о том, что механизмы возникновения тревожности в дошкольном возрасте недостаточно изучены, а особенности проявления неточны, что значительно осложняет понимание этой проблемы в целом.

*Цель исследования:* изучение особенностей проявления тревожности у детей дошкольного возраста и разработка программы психолого-педагогического сопровождения в дошкольной организации образования.

**Материалы и методы.** Как известно, период детства характеризуется более высокой чувствительностью растущего организма к воздействию неблагоприятных факторов, что обусловлено прочностью первичных впечатлений, неустойчивостью и низкой сопротивляемостью нервной системы ребенка.

Гармоничное развитие эмоциональной сферы является необходимым условием общего эмоционального благополучия ребенка, его взаимодействия с окружающими взрослыми и сверстниками, овладения способами саморегуляции поведения. Эмоциональное благополучие, по мнению ученых (И.В. Фаустовой, И.О. Карелиной и др.), является важнейшим показателем психического здоровья и развития ребенка [1]. Вместе с тем, дошкольный возраст, как отмечают многие авторы (А.И. Захаров, И.В. Имедадзе, А.М. Прихожан и др.), является периодом возрастания риска появления эмоционального неблагополучия [5, 6, 7]. Проявление негативных эмоциональных состояний, таких как тревожность, приобретая устойчивый характер, являются основой для эмоционального неблагополучия ребенка-дошкольника.

В психолого-педагогической литературе выделяют несколько подходов к исследованию причин возникновения и развития тревожности в дошкольном возрасте. Представители психофизиологического направления (В.Н. Теплов, В.С. Мерлин и др.) относят тревожность к индивидуальным свойствам нервной системы, который характерен слабому типу, а степень выраженности ее проявления зависит от характера отношений личности со средой. В этом случае, темперамент становится определяющим фактором индивидуальных различий эмоциональной, когнитивной и двигательной сферы, обуславливая проявление тревожности на протяжении всей жизни человека, в том числе, в дошкольном возрасте. (Diana J. Whalen, Chad M. Sylvester, Joan L. Luby, Almirall, D., Chronis-Tuscano, A.) [1].

По мнению Г.А. Урунтаевой, в дошкольном возрасте нервная система детей вообще близка к слабому типу, поэтому эмоциональные перегрузки так или иначе ведут к разбалансированности поведения ребенка-дошкольника [8].

Представители социально-психологического направления (А.И. Захаров, Н.Имедадзе, Л.В. Макшанцева и др.) придерживаются мнения, что причины появления детской тревожности следует искать в системе взаимоотношений «ребенок-значимый взрослый», «мать – ребенок», «социальная ситуация – ребенок» [5,6,9]. В рамках данного подхода причинами появления тревожности рассматриваются затянувшиеся симбиотические связями с родителями, нарушениями межличностных отношений в детском коллективе (соперничество, конкуренция и т.д.). Результаты исследований указывают на прямую связь детской тревожности и личностной тревожности матери, которая имеет симбиотические отношения с ребенком.

Значимыми факторами в возникновении тревожности рассматривается и характер детско-родительских отношений, тип воспитания в семье, стиль педагогического общения в воспитательно-образовательном процессе («чрезмерно заботливый характер», авторитарный стиль общения и т.п.). (Andrea Chronis-Tuscano, Christina M. Danko, Kenneth H. Rubin, Robert J. Coplan, Danielle R. Novick, 2018) [1].

Анализ современных зарубежных исследований показывает, что существует взаимосвязь тревожности и когнитивного развития ребенка. Ряд ученых (Thomas J. Huberty) утверждают, что тревожность развивается вместе с когнитивными способностями ребенка. Основным признаком тревожности рассматривается *неконтролируемое беспокойство*, которое распространяется на все сферы психического развития ребенка, проявляется в различных видах деятельности и поведении. Согласно мнению исследователей, развитие детской тревожности обусловлено низким уровнем самоконтроля, неспособностью детей управлять своими эмоциями и поведением [1].

По мнению исследователей (D.J. Whalen, Chad M. Sylvester, Joan L. Luby), у дошкольников ограничена способность к осознанию и вербализации собственных чувств и переживаний [1]. Это объясняет тот факт, что дети часто называют и оперируют эмоциями, но при этом не осознают их значение. Формирование тревожности в дошкольном возрасте обусловлено неспособностью ребенка к самостоятельной регуляции своих эмоциональных реакций и поведения. Неустойчивость эмоций и их ограниченность оказывают негативное воздействие на формирование самооценки и произвольности поведения дошкольника.

В исследовании А.М. Прихожан детская тревожность рассматривается как переживание, возникающее вследствие ощущения эмоционального дискомфорта, незащищенности, появления страха. Тревожность оказывает неблагоприятное влияние на формирование личности ребенка, его самооценку и социальную активность. В дошкольном возрасте она может также проявляться в сочетании с агрессивностью или пассивностью, зависимостью ребенка от взрослого [7].

Таким образом, возникновение тревожности в дошкольном возрасте *обусловлено условиями развития ребенка*. Тревожность выражает переживание ребенком состояния эмоционального неблагополучия, которое влияет на его поведение, деятельность и взаимоотношения с окружающим миром. Такое понимание сущности детской тревожности подчеркивает *значимость педагогического направления исследований*, которое позволит учитывать особенности дошкольного возраста и построить взаимодействие с ребенком в условиях воспитательно-образовательного процесса дошкольной организации.

Изучение данного вопроса в практике дошкольных организаций, а также результаты предварительной опытно-педагогической работы позволили установить отсутствие систематической и целенаправленной работы по психолого-педагогическому сопровождению (поддержке) детей дошкольного возраста с проявлениями тревожности в дошкольной организации образования. Сказанное свидетельствует об объективно существующем противоречии между современными требованиями общества к гуманизации и индивидуализации образовательного процесса, созданию условий для наиболее полного раскрытия личностного потенциала ребенка-дошкольника и недостаточностью теоретических и методических основ данной проблемы.

Указанное противоречие и легло в основу данного исследования, проблема которого состоит в *выявлении организационно-педагогических условий психолого-педагогического сопровождения детей с проявлениями тревожности в дошкольной организации образования*.

**Результаты.** Теоретический анализ психолого-педагогической литературы и результаты проведенной опытно-педагогической работы позволили *выделить некоторые значимые аспекты проявления тревожности в старшем дошкольном возрасте*:

1. Тревожность в дошкольном возрасте рассматривается как переживание эмоционального дискомфорта, которое проявляется как повышенное (чрезмерное) беспокойство.

2. *Детскую тревожность сложно идентифицировать* в силу наличия множества внешних признаков, сходных с проявлениями застенчивости, агрессивности, гиперактивности, СДВГ и другими поведенческими изменениями (нарушениями).

3. Дети с проявлениями тревожности испытывают трудности в эмоциональной регуляции поведения, переживают эмоциональный дискомфорт, связанный с ожиданием неблагоприятных ситуаций, что обусловлено *снижением когнитивных функций*, доминирующим чувством страха, сопровождающимся физиологическими реакциями (учащенное сердцебиение и др.)

4. Высокий уровень тревожности у детей дошкольного возраста снижает их способность к сосредоточению и концентрации внимания, затрудняет запоминание и воспроизведение информации, что значительно снижает продуктивность деятельности, в том числе, учебной.

5. В дошкольном возрасте тревожность имеет *ситуативный характер*. Вместе с тем, ситуативные эмоции могут переходить в устойчивые эмоциональные состояния. При воздействии неблагоприятных факторов наблюдается закрепление и усиление тревожности. Тревожность становится устойчивым личностным образованием, приводящим к появлению тревожных расстройств.

В нашем исследовании мы рассматриваем *психолого-педагогическое сопровождение как особый метод (технологию) оказания помощи ребенку с проявлениями тревожности, который можно реализовать в условиях воспитательно-образовательного процесса дошкольной организации* (А.А. Майер, А.П. Овчарова, Л.В. Трубайчук, И.Г. Елисеева, А.К. Ерсарина и др.).

В рамках этого подхода нами выделены значимые характеристики психолого-педагогического сопровождения, которые следует учитывать при организации поддержки детям с проявлениями тревожности в условиях воспитательно-образовательного процесса дошкольной организации:

– *сопровождение* – специально организованные условия, проводимые одновременно с процессом обучения, воспитания и развития; *технология сопровождения не является коррекционной работой*, психологические условия для раскрытия возможностей ребенка и его окружения, для восстановления связей с социумом (А.А. Майер); [10]

– *сопровождение* – социально-психологические и педагогические условия для успешного обучения и развития каждого ребенка в соответствии с его возможностями и потребностями (И.Г. Елисеевой, А.К. Ерсариной); [11]

– *сопровождение* – *психолого-педагогическая технология оказания помощи ребенку в преодолении трудностей в адаптации, развития самостоятельности и активности* (Е.А. Александрова, М.Р. Битянова и др.); [12,13]

– *сопровождение* – *сложная система реального взаимодействия педагога-профессионала с ребенком*, которая должна быть построена на понимании педагогической психологии и теории педагогики (А.П. Овчарова); [14]

– *продуктивность программы ППС возможна при объединении усилий педагога-воспитателя, педагога-психолога, родителей, которая может способствовать развитию личности ребенка, овладению им более высоким социально приемлемым уровнем взаимоотношений.* (Л.В. Трубайчук); [15, с.14]

*В качестве ведущих принципов ППС рассматриваются:*

- комплексный, междисциплинарный, системный, целостный подходы;
- закономерности психического развития детей старшего дошкольного возраста;
- командная работа;
- единые ценности;
- сотрудничество;
- анализ и оценка текущей ситуации;
- активное привлечение ближайшего социального окружения к работе с ребенком.

Таким образом, следует утверждать, что дошкольники с проявлением высокого уровня тревожности могут испытывать определенные трудности в обучении и развитии, которые наиболее выражены в деятельности, ее результативности, поведении и развитии личности ребенка в целом. Результаты проведенного диагностического исследования послужили основанием для разработки программы психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с проявлениями тревожности (см. рис 1).

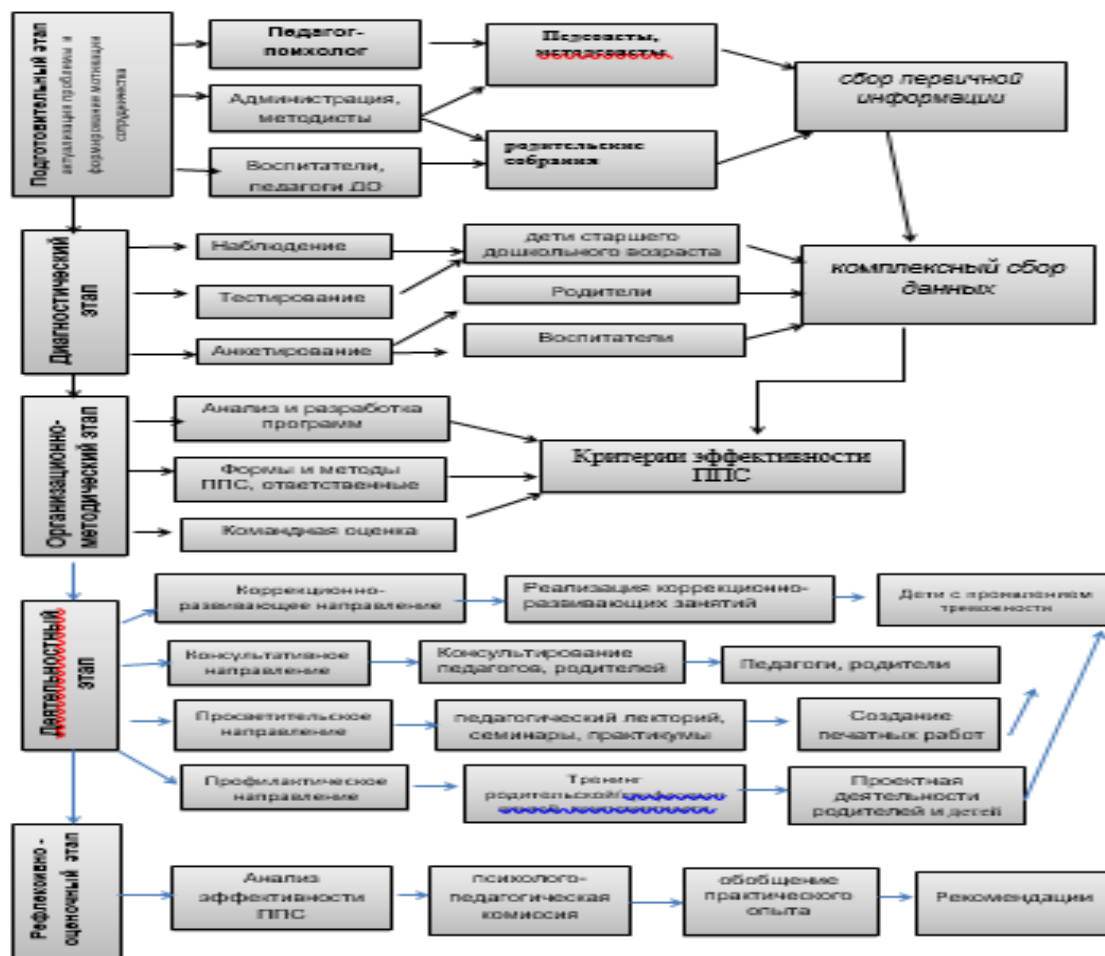


Рис 1. Модель ППС детей с проявлениями тревожности в дошкольной организации

**Обсуждение.** Проведение психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с проявлениями тревожности в дошкольной организации образования выделены следующие этапы: *подготовительный, диагностический, деятельностный (коррекционно-развивающий), консультативный, рефлексивно-оценочный* (завершающий).

*Подготовительный этап.* Работа выполняется совместно с администрацией ДОО, определяется комплекс организационно-педагогических условий, необходимых для организации и проведения психолого-педагогического сопровождения: нормативно-правовые, материально-технические, научно-методические, социально-психологические и др. В ходе участия педагога-психолога в педагогических совещаниях и родительских собраниях рассматриваются особенности психоэмоционального и личностного развития детей дошкольного возраста, причины и факторы, способствующие возникновению тревожности в дошкольном возрасте, способы профилактики.

Внимание акцентируется на трудностях, которые может испытывать ребенок с проявлениями тревожности в процессе воспитания и обучения.

Важной задачей является формирование мотивации сотрудничества у воспитателей, родителей и других участников воспитательно-образовательного процесса.

На *диагностическом этапе* осуществляется выявление признаков (проявлений) тревожности и изменений эмоционального состояния у детей старшего дошкольного возраста. С этой целью проводится анкетирование родителей и воспитателей, первичное консультирование родителей (законных представителей), осуществляется предварительный сбор информации о семье ребенка и условиях семейного воспитания, изучаются

медицинские карты и анамнестические данные. Содержание этапа также включает проведение наблюдения воспитателем за поведением ребенка в организованной учебной и свободных видах деятельности (на занятиях, в игре, продуктивных видах деятельности, при выполнении режимных моментов). Наблюдение проводится систематически и в течение нескольких дней, с тем, чтобы было достаточно данных о наблюдаемом ребенке, особенностях его развития и поведения. Педагогическое обследование проводит педагог с целью определения уровня овладения ребенком учебными умениями и навыками в соответствии с требованиями образовательной программы ДОО. На основе анализа результатов наблюдения и анкетирования выдвигаются диагностической задачи для углубленного и направленного изучения проявлений тревожности и ее влияния на психоэмоциональное и личностное развитие ребенка старшего дошкольного возраста. Комплексная психолого-педагогическая диагностика осуществляется педагогом-психологом дошкольной образовательной организации в форме индивидуального тестирования с соблюдением соответствующих требований.

В результате совместного обсуждения и анализа результатов обследования (педагог-психолог, воспитатель и родители) вырабатываются единые представления о характере затруднений, которые испытывает ребенок-дошкольник с проявлениями тревожности в воспитательно-образовательном процессе ДОО. Результаты комплексной психолого-педагогической диагностики являются отправной точкой для разработки содержания программы психолого-педагогического сопровождения детей с проявлениями тревожности.

*Деятельностный этап* представляет собой специально организованный педагогический процесс взаимодействия педагогов-воспитателей, психологов, родителей и детей, где реализуются индивидуальные развивающие программы и технологии обучения. Особое место в системе психолого-педагогического сопровождения детей с проявлениями тревожности отводится педагогу-психологу, который проводит групповые и индивидуальные развивающие занятия с дошкольниками, имеющими высокий и выше среднего уровни проявления тревожности. Эти занятия направлены на формирование адекватной самооценки, обучение способам регуляции эмоциональных состояний, снижение психоэмоционального напряжения и развитие эмоционального интеллекта. Так, при разработке содержания индивидуальных занятий были использованы программы развития эмоциональной сферы в дошкольном возрасте (Князева О.Л., Стеркина Р.Б. «Я, ты, мы», Кошелевой А.Д. и др.) [16, 17]. В содержание занятий были включены элементы психогимнастики, к примеру, упражнение «Ролевая гимнастика» способствует пониманию эмоций посредством их изображения, соотнесения со знакомыми предметами или явлениями окружающего мира, определенными состояниями (*Осенняя туча, Рассерженная мама, Разъяренный лев и т.п.*). Упражнения позволяют использовать возможности моторной, образной, зрительной памяти, развивать устойчивость внимания, наглядно-образное мышление ребенка, расширять эмоциональный словарь. В ходе занятий применяются игры и упражнения на повышение уверенности ребенка в себе, развитие положительной адекватной самооценки («Я-лев», «Что в имени тебе моём?» и др.); игры на развитие интересов, наблюдательности, расширение кругозора и любознательности детей («Я гляжу и нахожу», «Кто больше назовёт предметов» и др.). Использование игр как: «Тряпичная кукла и солдат», «Заряд бодрости» и др. способствуют развитию умений сосредоточения внимания и самоконтроля, позволяют снять нервно-психическое напряжение, нормализовать эмоциональный тонус [18].

В ходе организации и проведения деятельностного этапа воспитатели включают в воспитательно-образовательный процесс элементы психогимнастики, игры и упражнения для развития эмоционального интеллекта.

Теоретический анализ предпосылок возникновения тревожности у детей дошкольного возраста, а также результаты проведенной диагностической работы послужили основанием

для выделения и систематизации специфических трудностей у детей с проявлением тревожности в воспитательно-образовательном процессе дошкольной организации. Виды трудностей были соотнесены с основными сферами развития ребенка: *личностная* сфера (неустойчивый характер самооценки, неадекватный уровень притязаний); *познавательная* сфера (низкая работоспособность; снижение способности к концентрации внимания; трудности в произвольной регуляции, планировании и контроле); *коммуникативная* сфера (трудности в общении со взрослыми, сверстниками); *психомоторика* (избыточная моторика, повышенное мышечное напряжение).

На основе анализа характера трудностей, степени их выраженности были разработаны рекомендации по организации форм и методов взаимодействия с тревожными детьми в условиях воспитательно-образовательного процесса дошкольной организации. Например, при выявлении у ребенка трудностей регуляции, планирования и контроля рекомендуется применять следующие формы и методы работы:

- педагог-психолог (развитие произвольного внимания, наблюдательности, словесно-логического мышления, активизация речи; обучение планированию своей деятельности; формирование правильного отношения к успеху и неудаче);

- воспитатель (дозирование заданий, дополнительный контроль, при трудностях понимания инструкции совместный разбор или повторение инструкции, проговаривание последовательности действий, самостоятельное оценивание ребенком своей работы, использование системы пошагового поощрения и т.п.)

- логопед (упорядочивание темпа речи, снятие речевых зажимов; развитие связной речи, логического мышления, внимания).

Для объединения усилий и приобщения родителей к педагогическому процессу включены такие формы организации совместной деятельности детей и взрослых, как творческие работы, проекты («Тайны Кoko или моя семья», «История игрушки», «Познаем вместе» и др.).

При этом, единым требованием для всех педагогов, родителей является снижение беспокойства и формирование стереотипа поведения, который позволит ребенку осваивать способы регуляции своих действий в ходе выполнения заданий, умение оценивать свой результат.

Содержание консультативного этапа включает проведение информационно-просветительской работы со всеми участниками образовательного процесса, помощь педагогам и родителям в вопросах обучения и воспитания детей с проявлениями тревожности. Наиболее эффективной формой организации и проведения работы с родителями и воспитателями являются *семинары-практикумы*. В ходе консультативной работы следует привлечь внимание родителей к возможности и необходимости развития эмоционального интеллекта у детей с проявлениями тревожности. К примеру, рекомендовать пополнять эмоциональный словарный запас ребенка, используя фильмы, телешоу, книги. Детям следует рассказывать о положительных и отрицательных эмоциях, поощрять говорить о своих чувствах. Внимание родителей при взаимодействии с тревожными детьми должно быть направлено на формирование моделей поведения, демонстрирующих способы самостоятельного преодоления тревоги, не избегания и не подкрепление негативных чувств и страхов. Так как тревожность ребенка проявляется в выполнении различных видов деятельности, необходимо рекомендовать родителям развивать мышление (к примеру, «детективное мышление»), внимание и наблюдательность детей. Также можно рекомендовать родителям наблюдать за своим ребенком, делать заметки, отслеживать закономерности и обсуждать с воспитателем, педагогом-психологом или др. специалистами поведение ребенка на занятиях, в свободных играх.

*Заключительный этап* включает проведение рефлексивно-оценочной работы по реализации ППС, определение эффективности проведенных мероприятий и возможность их



включения в практику дошкольных организаций. Комплексный подход к отслеживанию и оценке динамики развития ребенка, его образовательных достижений реализуется путем участия в мониторинге специалистов разного профиля: *воспитателей, педагогов-психологов, специальных педагогов, медицинских работников и других специалистов.*

Следует отметить, что деление содержания деятельности ППС на этапы условно, а содержание работы каждого последующего этапа является логическим продолжением предыдущего. Количество этапов, их продолжительность определяются характером трудностей ребенка в воспитательно-образовательном процессе, положительной динамикой изменений в его психоэмоциональном и личностном развитии в результате проведенной развивающей работы.

На основе анализа характера трудностей и степени их выраженности у детей с проявлениями тревожности были разработаны рекомендации по организации форм и методов взаимодействия с детьми в условиях воспитательно-образовательного процесса дошкольной организации. Предложенные нами рекомендации включают использование методических приемов и техник, направленных на реализацию условий обучения и развития детей с проявлениями тревожности, создающие эмоциональную поддержку, способствующие преодолению специфических трудностей в личностной, познавательной, коммуникативной и психомоторной сферах развития ребенка, активизирующие развитие эмоционального интеллекта и овладение навыками произвольной регуляции, планирования и контроля деятельности.

**Заключение.** Психолого-педагогическое сопровождение детей с проявлениями тревожности является составной частью воспитательно-образовательного процесса дошкольной организации. В этой связи, повышение профессиональной компетентности педагогов, овладение ими практическими умениями и навыками диагностической и психокоррекционной работы являются важным направлением деятельности в практике организации психолого-педагогического сопровождения дошкольников с проявлениями тревожности. Повышение родительской компетентности обеспечивается реализацией программ педагогического просвещения и психолого-педагогической помощи родителям детей с повышенной тревожностью.

Результаты исследования могут быть использованы педагогами-психологами для консультирования родителей, воспитателей по вопросам преодоления трудностей процесса воспитания и обучения детей дошкольного возраста с проявлениями тревожности, для составления профилактических программ, разработки содержания лекционных курсов, семинарских занятий по таким учебным дисциплинам, как «Психология детской тревожности», «Воспитание и развитие детей с проявлениями тревожности» для обучающихся колледжей, вузов, а также спецкурсов профессиональной подготовки.

*Список использованной литературы:*

1. *Коньсбаева А.Б., Завалишина О.В. Экспериментальное исследование особенностей проявления тревожности у детей старшего дошкольного возраста//Хабаршы-Вестник КазНПУ им. Абая, Т. 70, сер. «Психология» №1, 2022, с.51-60. <https://bulletin-psychology.kaznpu.kz>*
2. *Molins, N. C., & Clopton, J. R. (2002). Teachers' reports of the problem behavior of children in their classrooms. Psychological Reports, 90, 157-164. doi:10.2466/PRO.90.1.157-164*
3. *Boorady, R. (2020). Why childhood anxiety often goes undetected. Child Mind Institute. <https://childmind.org/article/detecting-childhood-anxiety>*
4. *Morris, S. B. (2007). Estimating Effect Sizes from Pretest-Posttest-Control Group Designs. Organizational Research Methods, 11(2), 364–386. <https://www.nspcc.org.uk/fighting-for-childhood/newsopinion/childline-reveals-increase-exam-stress-counselling-ast-year/>.*
5. *Захаров, А. И. Происхождение и психотерапия детских неврозов [Текст] / А. И. Захаров. М.: Каро, 2006. - 129 с.*
6. *Имедадзе, И.В. Тревожность как фактор учения в дошкольном возрасте. Психологические исследования. – 2006. с. 45-57.*

7. Прихожан, А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика [Текст] / А.М. Прихожан. – М., 2000. – 304с.
8. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. - 5-е изд. - М.: Академия, 2001. – 336 с.
9. Макшанцева, Л. В. Тревожность и возможности ее снижения у детей, начинающих посещать детский сад / Л. В. Макшанцева // Психологическая наука и образование. – 1998. – № 2, с. 39-47
10. Майер А.А. Программа развития ДОУ: Построение и реализация. М.:ТЦ Сфера, 2004. - 128 с.
11. Елисеева И.Г., Ерсарина А.К. Психолого-педагогическое сопровождение детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательной школе: метод. Рекомендации. - Алматы: ННП Ц КП, 2019. – 96 с.
12. Александровская Э.М., Куренкова Н.В., Кокуркина Н.И. Психологическое сопровождение школьников: Уч. пособие для студ. высш. пед учеб. заведений/ Э.М.Александровская, Н.В. Куренкова, Н.И. Кокуркина. М.: Изд. центр «Академия», 2002. - 208 с.
13. Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе [Текст] /М. Р. Битянова. - М.: Совершенство, 1997 – 298 с.
14. Овчарова А.П. Понятие «психолого-педагогическое сопровождение детей младшего школьного возраста» как педагогическая категория//Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина (СПб), Т 3, № 4 – 2012, с.70-78 <https://elibrary.ru>
15. Трубайчук Л.В. Психолого-педагогическое сопровождение развития ребенка дошкольного возраста в образовательном процессе: коллективная монография /под ред. Л.В. Трубайчук. – Челябинск: изд-во ЧИПКРО, 2014. – 204 с.
16. Князева О. Л., Стеркина Р. Б. Я, ты, мы. Учебно-методическое пособие по социально-эмоциональному развитию детей дошкольного возраста. - М.: Дрофа, ДиК, 1999. - 128 с.
17. Кошелева А. Д. Эмоциональное развитие дошкольников / Под ред. О. А. Шаграевой, С. А. Козловой. – М.: «Академия», 2003. – 176 с.
18. Чистякова М.И. Психогимнастика. – М., 1990.

#### References:

1. Konyshbaeva A.B., Zavalishina O.V. Eksperimental'noe issledovanie osobennostej proyavleniya trevozhnosti u detej starshego doshkol'nogo vozrasta// Habarshy-Vestnik KazNPU im. Abaya, Tom 70, seriya «Psihologiya» №1, 2022, s.51-60. <https://bulletin-psychology.kaznpu.kz>
2. Molins, N. C., & Clopton, J. R. (2002). Teachers' reports of the problem behavior of children in their classrooms. *Psychological Reports, 90*, 157-164. doi:10.2466/PRO.90.1.157-164
3. Boorady, R. (2020). Why childhood anxiety often goes undetected. *Child Mind Institute*. <https://childmind.org/article/detecting-childhood-anxiety>
4. Morris, S. B. (2007). Estimating Effect Sizes from Pretest-Posttest-Control Group Designs. *Organizational Research Methods, 11*(2), 364–386. <https://www.nspcc.org.uk/fighting-for-childhood/newsopinion/childline-reveals-increase-exam-stress-counselling-ast-year/>.
5. Zaharov, A. I. Proiskhozhdenie i psihoterapiya detskikh nevrozov [Tekst] / A. I. Zaharov. М.: Karo, 2006. - 129 s.
6. Imedadze, I.V. Trevozhnost' kak faktor ucheniya v doshkol'nom vozraste. *Psihologicheskie issledovaniya*. – 2006. s. 45-57.
7. Prihozhan, A.M. Trevozhnost' u detej i podrostkov: psihologicheskaya priroda i vozrastnaya dinamika [Tekst] / A.M. Prihozhan. – М., 2000. – 304s.
8. Uruntaeva G.A. Doshkol'naya psihologiya: ucheb. posobie dlya stud. sred. ped. ucheb. zavedenij. - 5-e izd. - М.: Akademiya, 2001. – 336 s.
9. Makshanceva, L. V. Trevozhnost' i vozmozhnosti ee snizheniya u detej, nachinayushchih poseshchat' detskij sad / L. V. Makshanceva // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie. – 1998. – № 2, s. 39-47
10. Majer A.A. Programma razvitiya DOU: Postroenie i realizaciya. М.: TC Sfera, 2004. - 128 s.
11. Eliseeva I.G., Ersarina A.K. Psihologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie detej s osobymi obrazovatel'nymi potrebnostyami v obshcheobrazovatel'noj shkole: metod. Rekomendacii. - Almaty: NNP C KP, 2019. – 96 s.
12. Aleksandrovskaya E.M., Kurenkova N.V., Kokurkina N.I. Psihologicheskoe soprovozhdenie shkol'nikov: Ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ped ucheb. zavedenij / E.M.Aleksandrovskaya, N.V. Kurenkova, N.I. Kokurkina. М.: Izd. centr «Akademiya», 2002. - 208 s.
13. Bityanova M.R. Organizaciya psihologicheskoy raboty v shkole [Tekst] /M. R. Bityanova. - М.: Sovershenstvo, 1997 – 298 s.

14. Ovcharova A.P. Ponyatie «psihologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie detej mladshego shkol'nogo vozrasta» kak pedagogicheskaya kategoriya//Vestnik LGU im. A.S. Pushkina (Sankt-Peterburg), T 3, № 4 – 2012, s.70-78 <https://elibrary.ru>

15. Trubajchuk L.V. Psihologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie razvitiya rebenka doshkol'nogo vozrasta v obrazovatel'nom processe: kollektivnaya monografiya /pod red. L.V. Trubajchuk. – Chelyabinsk: izd-vo CHIPKRO, 2014. – 204 s.

16. Knyazeva O. L., Sterkina R. B. Ya, ty, my. Uchebno-metodicheskoe posobie po social'no-emocional'nomu razvitiyu detej doshkol'nogo vozrasta. - M.: Drofa, DiK, 1999. - 128 s.

17. Kosheleva A. D. Emocional'noe razvitie doshkol'nikov / Pod red. O. A. Shagraevoj, S. A. Kozlovoj. – M.: «Akademiya», 2003. – 176 s.

18. Chistyakova M.I. Psihogimnastika. – M., 1990.

## БІЗДІҢ АВТОРЛАР

**Нурланов Шынгыс Нурланович** – білім беруді басқару магистрі, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, sh.nurlanov@abaiuniversity.edu.kz, Алматы қ., Қазақстан

**Билялов Дархан Нурланович** - PhD, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, d.bilyalov@abaiuniversity.edu.kz Алматы қ., Қазақстан

**Абсатова Марфуга Абсатқызы**-педагогика ғылымдарының докторы, профессор, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, absatovamar@mail.ru, Алматы қ., Қазақстан

**Байназар Жадыра Орынбекқызы** – білім беруді басқару магистрі, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, zh.bainazar@abaiuniversity.edu, Алматы қ., Қазақстан

**Копжасарова Үміт Ибжанқызы** – Академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды университеті, педагогика ғылымдарының кандидаты, профессор, umit-55-hope@mail.ru Қарағанды қ., Қазақстан

**Жетписбаева Бахытгүл Асылбекқызы** – Академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды университеті, педагогика ғылымдарының докторы, профессор, zhetpisbajeva@mail.ru Қарағанды қ., Қазақстан

**Изотова Айгерім Серікқызы** – Академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды университеті, докторант, aikerimizat@mail.ru Қарағанды қ., Қазақстан

**Берикханова Айман Еженхановна** – педагогика ғылымдарының кандидаты, зерттеуші профессор, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті brg.aiman@gmail.com Алматы қ., Қазақстан

**Сапарғалиева Баян Оралхановна** – PhD-доктор, постдокторант, Абай атындағы ҚАЗАҚ ұлттық педагогикалық университеті bonyu\_sh@mail.ru Алматы қ., Қазақстан

**Сарсенбаева Лязиза Оналбаевна** – психология ғылымдарының кандидаты, Санкт-Петербург Гумани-тарлық кәсіподақтар университетінің Алматы филиалы lyaziza\_s@mail.ru Алматы қ., Қазақстан

**Асилбаева Фатима Бекмуратовна** – педагогика ғылымдарының кандидаты, қауымдастырылған профессор м.а., Абай атындағы қазақ ұлттық педагогикалық университеті asylbaeva.f@mail.ru Алматы қ., Қазақстан

**Абигапбарова Улжаркын Муслимовна** – п.ғ.д., профессор, Абай атындағы ҚазҰПУ, abdigapbarova\_um@mail.ru; Алматы қ., Қазақстан

**Жиенбаева Надежда Бисеновна** – Псих.ғ.д., профессор, Абай атындағы ҚазҰПУ, zh\_nadejda@mail.ru; Алматы қ., Қазақстан

**Садирбекова Динара Қалымбекқызы** – постдокторант, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, diko82-@mail.ru Алматы қ., Қазақстан

**Бегалева Сәуле Баязқызы** – педагогика ғылымдарының докторы, әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университетінің доценті, sbegalieva@mail.ru. Алматы қ., Қазақстан

**Шмакова Елена Сергеевна** – педагогика ғылымдарының магистрі, М.Х. Дулати атындағы Тараз облыстық университетінің аға оқытушысы, alena-low2008@mail.ru. Тараз қ., Қазақстан

**Тулесова Гүлмира Мухамеджанқызы** - PhD философия докторы, қауымдастырылған профессор (доцент) Торайғыров университеті, Cessen@mail.ru Павлодар қ., Қазақстан

**Кударова Назгуль Абилюкеевна** - PhD философия докторы, қауымдастырылған профессор (доцент), Еуразия гуманитарлық институті, nazgul.kudarova@mail.ru Астана қ., Қазақстан

**Юношева Надежда Федоровна** – оқытушы (ассистент), Торайғыров университеті, miss\_yunosheva@mail.ru Павлодар қ., Қазақстан

**Касимбекова Баршагул Анарбаевна** – PhD философия докторы, қауымдастырылған профессор (доцент), Академик Ә.Қуатбеков атындағы Халықтар Достығы университеті, kasimbekovabarshagul@gmail.com Шымкент қ., Қазақстан

**Зубайраева Зухра Абибуллаевна** – педагогика ғылымдарының кандидаты, доценті міндетін атқарушы, А.Мырзахметов атындағы Көкшетау университеті, zuhra-777@mail.ru Көкшетау қ., Қазақстан

**Сағадиева Қымбат Кошкинбаевна** – п.ғ.м., докторант, Академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды университеті, kamatau@mail.ru Қарағанды қ., Қазақстан

**Мирза Наталья Викторовна** – п.ғ.д., профессор, академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды университеті, mirza\_natalya@mail.ru Қарағанды қ., Қазақстан

**Шумейко Татьяна Степановна** – А.Байтұрсынов атындағы Қостанай өңірлік университеті, педагогика-лық ғылымдар кандидаты, қауымдастырылған профессор, T.Shoomeyko@mail.ru Қостанай қ. Қазақстан

**Божевольная Наталья Витальевна** – А.Байтұрсынов атындағы Қостанай өңірлік университеті, жаратылыстану ғылымдарының магистрі, bogevnata@mail.ru Қостанай қ. Қазақстан

**Жумабаева Азия Елеупановна** – Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, педагогика ғылымдарының докторы, профессор, aziya\_e@mail.ru Алматы қ., Қазақстан

**Базарбекова Рабиға Жолшиевна** – Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, педагогика ғылымдарының кандидаты, аға оқытушы, rabiga68@mail.ru Алматы қ., Қазақстан

**Жұмабаева Жәзира Аманжолқызы** – Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, пост-докторант, PhD, аға оқытушы, zhazi\_29\_09@mail.ru Алматы қ., Қазақстан

**Стамбекова Асель Серкебаевна** – Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Педагогика және психология институты, қауымдастырылған профессор, педагогика ғылымдарының кандидаты, stambekova\_81@mail.ru Алматы қ., Қазақстан

**Нуржанова Сажила Абдисадықовна** – Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Педагогика және психология институты, қауымдастырылған профессор, педагогика ғылымдарының кандидаты, sajiila@mail.ru Алматы қ., Қазақстан

**Оспанкулов Ернар Ерланович** – Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, пост-докторант, PhD, аға оқытушы, ospankulovernar2@gmail.com Алматы қ., Қазақстан

**Шмигирилова Ирина Борисовна** – педагогика ғылымдарының кандидаты, профессор, М. Қозыбаев атындағы Солтүстік Қазақстан университеті, irinankzu@mail.ru Петропавл қ., Қазақстан

**Таджигитов Аскар Айтжанович** – физика-математика ғылымдарының кандидаты, доцент, М. Қозыбаев атындағы Солтүстік Қазақстан университеті, askartadzhitov@mail.ru Петропавл қ., Қазақстан

**Дарбаева Динара Кайратовна** – физика-математика ғылымдарының кандидаты, аға оқытушы, М. Қозыбаев атындағы Солтүстік Қазақстан университеті, dind2010@mail.ru Петропавл қ., Қазақстан

**Ахметжанов Мурат Серикович** – аға оқытушы, М. Қозыбаев атындағы Солтүстік Қазақстан университеті, khstan University, dind2010@mail.ru Петропавл қ., Қазақстан

**Токмырзаева Гулжанат Ердаuletовна** – І.Жансүгіров атындағы Жетісу университеті, «Бастауышта оқыту педагогикасы мен әдістемесі» білім беру бағдарламасының 1 курс докторанты, эл.почта gtokmyrzaeva@mail.ru, Талдықорған қ., Қазақстан

**Фейзулдаева Салтанат Арасатовна** – PhD, І.Жансүгіров атындағы Жетісу университетінің оқыту және тәрбиелеу әдістемелері білім беру бағдарламаларының оқытушы-дәріскері, эл.почта salta7172@mail.ru, Талдықорған қ., Қазақстан

**Южель Гелишли** – педагогика ғылымдарының докторы, Гази университетінің профессоры, эл.почта: ygelisli@gmail.com, Анкара қ., Түркия

**Тавасаров Мақұлбек Амангелдіұлы** – Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, докторант, ma085\_85@mail.ru Астана қ., Қазақстан

**Сейітқазы Перизат Байтешқызы** – Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, педагогика ғылымдарының докторы, профессор, perizatbs@mail.ru Астана қ., Қазақстан

**Битемирова Шолпан Абутобаевна** – Оңтүстік Қазақстан мемлекеттік педагогикалық университетінің аға оқытушысы, Байтұрсынов көшесі 63, Шымкент қ., Қазақстан e-mail: bitemirova7979@mail.ru,

**Каратаева Малика Сакеновна** – PhD докторант М.Әуезов атындағы Оңтүстік Қазақстан Университеті Тауке Хан даңғылы 5, Шымкент қ., Қазақстан e-mail: mondra-mali@mail.ru

**Жолдасбекова Сауле Абдразаховна** – педагогика ғылымдарының докторы, профессор, М.Әуезов атындағы Оңтүстік Қазақстан Университеті Тауке Хан даңғылы 5, Шымкент қ., Қазақстан e-mail: saulez.63@mail.ru

**Махметова Балайна Теменовна** – педагогика ғылымдарының кандидаты, профессор, Абай атындағы Қазақ ұлттық университеті Алматы қ., Қазақстан balaina.mahmetova.54@mail.ru,

**Мамбетова Гульжан Токмуратовна** – Оңтүстік Қазақстан мемлекеттік педагогикалық университетінің докторанты Шымкент қ., Қазақстан

**Томарбаева Салтанат Тойлыбаевна** – М. Әуезов атындағы Оңтүстік Қазақстан Университетінің «Техникалық мамандықтар бойынша шет тілдер» кафедрасының аға оқытушысы Шымкент қ., Қазақстан

**Байдабекова Мейркул Султанбекқызы** – М. Әуезов атындағы Оңтүстік Қазақстан Университетінің «Техникалық мамандықтар бойынша шет тілдер» кафедрасының аға оқытушысы Шымкент қ., Қазақстан

**Қалқаева Айжан Бітімбайқызы** – докторант, Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, kalkayeva\_aizhan@kaznu.edu.kz Алматы қ., Қазақстан

**Головчун Алефтина Анатолийқызы** – педагогика ғылымдарының кандидаты, профессор, Абылай хан атындағы Қазақ халықаралық қатынастар және әлем тілдері университеті, al\_tina@inbox.ru Алматы қ., Қазақстан

**Кадирсизова Шынар Болатбековна** – КеАҚ Семей медицина университеті, жалпы білім беру пәндері кафедрасының аға оқытушысы, PhD докторы. shnar\_83kz@mail.ru Семей қ., Қазақстан

**Жунусова Жания Мырзахметовна** – Шетел тілдер магистрі, аға оқытушы, Семей Медицина университеті shnar\_83kz@mail.ru Семей қ., Қазақстан

**Пентина Евгения Олеговна** – Абылай хан атындағы Қазақ халықаралық қатынастар және әлемтілдері университеті, педагогика ғылымдарының магистрі, мұғалім, hzlaya@bk.ru Алматы қ., Қазақстан

**Кузнецова Тамара Даниловна** – Абылай хан атындағы Қазақ халықаралық қатынастар және әлемтілдері университеті, психология ғылымдарының кандидаты, профессор, Алматы қ., Қазақстан

**Кулибина Наталья Владимировна** – А.С. Пушкин атындағы мемлекеттік орыс тілі институты, педагогика ғылымдарының докторы, профессор, nvkulibina@pushkin.institute, Алматы қ., Қазақстан

**Абділдаұлы Алем** – 1 курс докторанты, І.Жансүгіров атындағы Жетісу университеті, – alem.abdildauly.98@mail.ru Талдықорған қ., Қазақстан

**Мукашева Данагул Мадияровна** – PhD доктор, оқытушы-дәріскер, І.Жансүгіров атындағы Жетісу университеті, danagul.mukasheva.84@mail.ru Талдықорған қ., Қазақстан

**Тлеубай Сандугаш Тлеубаевна** – PhD, аға-оқытушы, Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті, sandutleubay@gmail.com Алматы қ., Қазақстан

**Мартина Хаас** – PhD доктор, аға-оқытушы, Жилин университеті, martina.haas@uniza.sk Братислава, Словакия

**Ермаханов Бағлан Өмірзақұлы** – PhD., Қожа Ахмет Ясауи атындағы Халықаралық қазақ-түрік университетінің аға оқытушысы, e-mail: baglan0989@gmail.com, baglan.yermakhanov@ayu.edu.kz Түркістан қ., Қазақстан

**Данияров Талғат** – педагогика ғылымдарының кандидаты, Қожа Ахмет Ясауи атындағы Халықаралық қазақ-түрік университеті профессоры, E-mail: talgat.daniyarov@ayu.edu.kz, Түркістан қ., Қазақстан

**Искакова Ляйла Маратовна** – Сүлейман Демирель университеті, PhD., аға оқытушы.. e-mail: leila-7777@mail.ru Алматы қ., Қазақстан

**Тұрғанәлі Қазыбек Яхияұлы** – Қожа Ахмет Ясауи атындағы Халықаралық қазақ-түрік университетінің магистранты, e-mail: kazybekt@list.ru Түркістан қ., Қазақстан

**Мовкебаева Зульфия Ахметвалиқызы** – Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, педагогика ғылымдарының докторы, zmovkebaewa@mail.ru Алматы қ., Қазақстан

**Увалиева Маржан Зайнидинқызы** – Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, PhD докторанты, marzhan\_kamirdin@mail.ru Алматы қ., Қазақстан

**Жумыкбаева Акмарал Кажигумаровна** – Ph.D., Педагог қызметкерлерді бағалау және аттестаттау бөлімінің басшысы, ДББҰ "Назарбаев Зияткерлік мектептері" филиалы "Педагогикалық өлшеулер орталығы", zhumykbaeva\_a@cpi.nis.edu.kz Астана қ., Қазақстан

**Аблаева Молдир Кабыловна** – Ph.D., Педагог қызметкерлерді бағалау және аттестаттау бөлімінің аға менеджері, ДББҰ "Назарбаев Зияткерлік мектептері" филиалы "Педагогикалық өлшеулер орталығы", ablaeva\_m@cpi.nis.edu.kz Астана қ., Қазақстан

**Колумбаева Шолпан Жақсыбаевна** – Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, педагогика ғылымдарының кандидаты, профессор, Алматы қ., Қазақстан kolumb\_09@mail.ru

**Жанбеков Хайрулла Нышанұлы** – химия ғылымдарының кандидаты, доцент, жер туралы ғылым докторы, университет профессоры, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, hairulla418@mail.ru Алматы қаласы, Қазақстан

**Сейдахметов Бауыржан Сейтбекович** – педагогика ғылымдарының кандидаты, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы қ., Қазақстан

**Косшыгулова Алия Сериковна** – Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университетінің оқытушысы, Алматы қ., Қазақстан alenti85@mail.ru

**Кудышева Айнаш Амангельдыевна** – «Оңтүстік Қазақстан мемлекеттік педагогикалық университеті» КЕАҚ, педагогика ғылымдарының кандидаты, профессор, a.a.kudysheva@gmail.com Шымкент қ., Қазақстан

**Попандопуло Анар Сериковна** – «Торайғыров университеті» КЕАҚ, доктор PhD, постдокторант, anaralinar79@mail.ru Павлодар қ., Қазақстан

**Щербакова Елена Павловна** – магистр, «Торайғыров университеті» КЕАҚ, доктор PhD, постдокторант, yelena.chsherbakova@mail.ru Павлодар қ., Қазақстан

**Жумадинова Кайныш Курмашевна** – «Торайғыров университеті» КЕАҚ, педагогика ғылымдарының кандидаты, профессор, zhumadirova\_51@mail.ru Павлодар қ., Қазақстан

**Шолпанқұлова Гүлнар Кеңесбекқызы** – педагогика кафедрасының профессор м.а., педагогика ғылымдарының кандидаты, Л.Н.Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Астана, Қазақстан

**Асылбекова Марзия Пазыловна** – педагогика кафедрасының профессоры, педагогика ғылымдарының кандидаты, Л.Н.Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Астана, Қазақстан

**Шалғынбаева Қадия Қадировна** – педагогика кафедрасының профессоры, педагогика ғылымдарының докторы, Л.Н.Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Астана, Қазақстан

**Жубакова Сауле Сайбулатовна** – педагогика кафедрасының доцент м.а., педагогика ғылымдарының кандидаты, Л.Н.Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Астана, Қазақстан

**Ахметова Аяжан Ахметовна** (байланыстағы тұлға) – Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университетінің шетел филологиясы кафедрасының докторанты.; e-mail: ayazhan\_akhmetova@mail.ru; Астана қ., Қазақстан

**Бейсембаева Гульшат Зейнелхабиденовна** – философия ғылымдарының докторы, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университетінің шетел филологиясы кафедрасының доцент м.а., e-mail: vip.beysymbaeva@list.ru; Астана қ., Қазақстан

**Булатбаева Кулжанат Нұрымжановна** – педагогика ғылымдарының докторы, профессор, Ы.Алтынсарин атындағы Ұлттық академиясы; e-mail: kulzhanat.bulatbayeva@mail.ru; Астана қ., Қазақстан

**Зыкрина Сымбат Жумабаевна** – философия докторы (PhD), физика-математикалық бағыттағы Назарбаев Зияткерлік мектебі, e-mail: zykryna@gmail.com Көкшетау қ., Қазақстан

**Даркембаева Асия Бектуровна** – докторант, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті. muza4740@mail.ru, Алматы қ., Қазақстан

**Кужагулова Гулнар Есеновна** – педагогика ғылымының кандидаты, аға оқытушы, Оңтүстік Қазақстан мемлекеттік педагогикалық университеті, Gulnarkuzh@gmail.com Шымкент қ., Қазақстан

**Махметова Айнура Аскарровна** – оқытушы, Қазақ Ұлттық Өнер Университеті, ainurmakhmetova945@gmail.com Астана қ., Қазақстан.

**Барбара Марчинковска** – PhD, профессор, М.Гжегожевска атындағы Арнайы Педагогика Академиясы, Варшава қ., Польша.

**Изат Меруерт Магауяқызы** – Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, PhD докторант izat.meruert@mail.ru Алматы қ., Қазақстан

**Қыякбаева Ұлбосын Қозыбайқызы** – Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, педагогика ғылымдарының кандидаты, қауымдастырылған профессор kyakbaeva@mail.ru Алматы қ., Қазақстан

**Ведат Байрактар** – Гази университеті, психология ғылымдарының докторы, профессор vbayraktar75@gmail.com Анкара қ., Туркия

**Метербаева Кулбаршын Метербаевна** – Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті, мектепке дейінгі және бастауыш білім кафедрасының профессор м.а., педагогика ғылымдарының кандидаты Алматы қ., Қазақстан

**Сахипова Гаухар Кутыбаевна** – Ақтөбе өңірлік университеті. Қ. Жұбанова. "Аударма дело және Шетел филологиясы" кафедрасының ағылшын тілі оқытушысы sakhipova\_2014@mail.ru 87784536382. Ақтөбе қ., Қазақстан

**Жазықова Мақпал Қожағалиқызы** – Ақтөбе өңірлік университеті. Қ. Жұбанова. педагогика ғылымдарының кандидаты, доцент, Ақтөбе қ., Қазақстан

**Жүсіпова Жанна Азатқызы** – Ақтөбе өңірлік университеті. Қ. Жұбанова. педагогика ғылымдарының кандидаты, доцент, Ақтөбе қ., Қазақстан

**Конысбаева Алия Бусегеновна** – аға оқытушы, психология магистрі, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, kb\_aliya@mail.ru Алматы қ., Қазақстан

**Бекмагамбетова Роза Карпыковна** – педагогика ғылымдарының докторы, мектепке дейінгі білім беру және әлеуметтік педагогика кафедрасының профессоры, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, r.bekmagambetova@mail.ru Алматы қ., Қазақстан

**Завалишина Ольга Васильевна** – педагогика ғылымдарының кандидаты, доцент, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, olga.zavalishina22@mail.ru Алматы қ., Қазақстан

## НАШИ АВТОРЫ

**Нурланов Шынғыс Нурланович** – магистр управления образованием, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, sh.nurlanov@abaiuniversity.edu.kz г. Алматы, Казахстан

**Биялялов Дархан Нұрланұлы** – PhD, Казахский национальный педагогический университет имени Абая d.bilyalov@abaiuniversity.edu.kz, г. Алматы, Казахстан

**Абсатова Марфуга Абсатовна** – доктор педагогических наук, профессор, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, absatovamar@mail.ru, г. Алматы, Казахстан

**Байназар Жадыра Орынбекқызы** – магистр управления образованием, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, zh.bainazar@abaiuniversity.edu.kz, г. Алматы, Казахстан

**Копжасарова Умит Ибжановна** – кандидат педагогических наук, профессор, Карагандинский университет им. академика Е.А. Букетова, umit-55-hope@mail.ru г. Караганда, Казахстан

**Жетписбаева Бахытгуль Асылбековна** – доктор педагогических наук, профессор, Карагандинский университет им. академика Е.А. Букетова, zhetpisbajeva@mail.ru г. Караганда, Казахстан

**Изотова Айгерим Сериковна** – докторант, Карагандинский университет им. академика Е.А. Букетова, aikerimizat@mail.ru г. Караганда, Казахстан

**Берикханова Айман Еженхановна** – кандидат педагогических наук, профессор-исследователь, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, brt.aiman@gmail.com г. Алматы, Казахстан

**Сапарғалиева Баян Оралхановна** – PhD-доктор, постдокторант, Казахский национальный педагогический университет имени Абая bonya\_sh@mail.ru г. Алматы, Казахстан

**Сарсенбаева Лязиза Оналбаевна** – кандидат психологических наук, профессор, Алматинский филиал Санкт-Петербургского гуманитарного университета профсоюзов lyaziza\_s@mail.ru г. Алматы, Казахстан

**Асилбаева Фатима Бекмуратовна** – кандидат педагогических наук, и.о. ассоциированного профессора. Казахский национальный педагогический университет имени Абая. asylbaeva.f@mail.ru г. Алматы, Казахстан

**Абдигабарова Улжаркын Муслимовна** – доктор педагогических наук, профессор, КазНПУ имени Абая, abdigabarova\_um@mail.ru; г. Алматы, Казахстан

**Жиенбаева Надежда Бисеновна** – доктор психологических наук, профессор, КазНПУ имени Абая, zh\_nadejda@mail.ru;

**Садирбекова Динара Калымбековна** – постдокторант, Казахский Национальный педагогический университет имени Абая, diko82-@mail.ru; г. Алматы, Казахстан

**Бегалиева Сауле Баязовна** – д.п.н., доцент, Казахский национальный университет имени аль-Фараби, sbegalieva@mail.ru. г. Алматы, Казахстан

**Шмакова Елена Сергеевна** – магистр педагогических наук, старший преподаватель, Таразский региональный университет имени М.Х. Дулати, alena-low2008@mail.ru. г. Тараз, Казахстан

**Тулекова Гульмира Мухамеджановна** – доктор философии PhD, ассоциированный профессор (доцент) Торайгыров университет, Cessen@mail.ru г. Павлодар, Казахстан

**Кударова Назгуль Абильбековна** – доктор философии PhD, ассоциированный профессор (доцент), Евразийский гуманитарный институт, nazgul.kudarova@mail.ru г. Астана, Казахстан

**Юношева Надежда Федоровна** – преподаватель (ассистент), Торайгыров университет, miss\_yunosheva@mail.ru г. Павлодар, Казахстан

**Касимбекова Баршагул Анарбаевна** – доктор философии PhD, ассоциированный профессор (доцент), Университет Дружбы Народов имени академика А.Куатбекова, kasimbekovabarshagul@gmail.com, г. Шымкент, Казахстан

**Зубайраева Зухра Абибуллаевна** – кандидат педагогических наук, и. о. доцента, Кокшетауский университет имени А. Мырзахметова, zuhra-777@mail.ru г. Көкшетау, Казахстан

**Сағадиева Кымбат Кошкинбаевна** – м.п.н., докторант, Карагандинский университет имени академика Е.А. Букетова, kamatayu@mail.ru г. Караганда, Казахстан

**Мирза Наталья Викторовна** – д.п.н., профессор, Карагандинский университет имени академика Е.А. Букетова, mirza\_natalya@mail.ru г. Караганда, Казахстан

**Шумейко Татьяна Степановна** – кандидат педагогических наук, ассоциированный профессор, Костанайский региональный университет имени А.Байтурсынова, T.Shoomeyko@mail.ru г. Костанай, Казахстан

**Божевольная Наталья Витальевна** – магистр естественных наук, Костанайский региональный университет имени А.Байтурсынова, bogevnata@mail.ru г. Костанай, Казахстан



**Жумабаева Азия Елеупановна** – доктор педагогических наук, профессор, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, aziya\_e@mail.ru г. Алматы, Казахстан

**Базарбекова Рабига Жолшиевна** – кандидат педагогических наук, старший преподаватель, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, Институт педагогики и психологии, rabiga68@mail.ru г. Алматы, Казахстан

**Жумабаева Жазира Аманжоловна** – постдокторант, PhD, старший преподаватель, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, zhazi\_29\_09@mail.ru г. Алматы, Казахстан

**Стамбекова Асель Серкебаевна** – ассоциированный профессор, кандидат педагогических наук, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, Институт педагогики и психологии, stambekova\_81@mail.ru. Алматы, Казахстан

**Нуржанова Сажила Абдисадыковна** – ассоциированный профессор, кандидат педагогических наук, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, Институт педагогики и психологии, sajila@mail.ru г. Алматы, Казахстан

**Оспанкулов Ернар Ерланович** – постдокторант, PhD, старший преподаватель, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, ospankulovernar2@gmail.com г. Алматы, Казахстан

**Шмигирилова Ирина Борисовна** – кандидат педагогических наук, профессор, Северо-Казахстанский университет им. М. Козыбаева, irinankzu@mail.ru г. Петропавл, Казахстан

**Таджигитов Аскар Айтжанович** – кандидат физико-математических наук, доцент, Северо-Казахстанский университет им. М. Козыбаева, askartadzhigitov@mail.ru г. Петропавл, Казахстан

**Дарбаева Динара Кайратовна** – кандидат физико-математических наук, старший преподаватель, Северо-Казахстанский университет им. М. Козыбаева, dind2010@mail.ru г. Петропавл, Казахстан

**Ахметжанов Мурат Серикович** – старший преподаватель, Северо-Казахстанский университет им. М. Козыбаева, gfjvhfvf69@mail.ru г. Петропавл, Казахстан

**Токмырзаева Гулжанат Ердаулетовна** – докторант 1 курса образовательной программы «Педагогика и методика начального обучения» Жетысуского университета имени И. Жансугурова, эл. почта gtokmyrzaeva@mail.ru, г. Талдыкорган, Казахстан

**Фейзулдаева Салтанат Арасатовна** – PhD, преподаватель-лектор образовательной программы методик обучения и воспитания Жетысуского университета имени И. Жансугурова, эл. почта salta7172@mail.ru, г. Талдыкорган, Казахстан

**Южель Гелишли** – доктор педагогических наук, профессор университета Гази, эл. почта: ygelisli@gmail.com, г. Анкара, Турция

**Тавасаров Макулбек Амангельдыевич** – докторант, Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева, tako85\_85@mail.ru г. Астана, Казахстан

**Сейітказы Перизат Байтешқызы** – доктор педагогических наук, профессор, Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева, perizatbs@mail.ru г. Астана, Казахстан

**Битемирова Шолпан Абутобаевна** – старший преподаватель Южно-Казахстанского государственного педагогического университета, улица Байтурсынова 63, г. Шымкент Казахстан

**Каратаева Малика Сакеновна** – PhD докторант Южно-Казахстанский университет имени М. Ауэзова, проспект Тауке хана 5, г. Шымкент Казахстан

**Жолдасбекова Сауле Абдразаховна** – доктор педагогических наук, профессор, Южно-Казахстанский университет имени М. Ауэзова, проспект Тауке хана 5, г. Шымкент Казахстан

**Махметова Балайна Теменовна** – кандидат педагогических наук, профессор, университет Казахский Национальный университет имени Абая balaina.mahmetova.54@mail.ru, г. Алматы, Казахстан

**Мамбетова Гульжан Токмуратовна** – Докторант Южно-Казахстанского государственного педагогического университета г. Шымкент, Казахстан

**Томарбаева Салтанат Тойлыбаевна** – Южно-Казахстанский университет имени М. Ауэзова Старший преподаватель кафедры иностранных языков для технических специальностей, г. Шымкент, Казахстан

**Байдабекова Мейркул Султанбековна** – Южно-Казахстанский Университет имени М. Ауэзова Старший преподаватель кафедры иностранных языков для технических специальностей, г. Шымкент, Казахстан

**Калкаева Айжан Битимбаевна** – докторант, Казахский национальный университет имени аль-Фараби, kalkayeva\_aizhan@kaznu.edu.kz г. Алматы, Казахстан

**Головчун Алефтина Анатольевна** – к.п.н. (кандидат педагогических наук), профессор, Казахский университет международных отношений и мировых языков имени Абылай хана, al\_tina@inbox.ru г. Алматы, Казахстан

**Кадирсизова Шынар Болатбековна** – PhD докторы, стар.преподаватель, Медицинский университет города Семей, shnar\_83kz@mail.ru Казахстан

**Жунусова Жания Мырзахметовна** – магистр, старший преподаватель, Медицинский университет города Семей, Казахстан

**Пентина Евгения Олеговна** – магистр педагогических наук, старший преподаватель, Казахский университет международных отношений и мировых языков имени Абылай хана, hzlaya@bk.ru г. Алматы, Казахстан

**Кузнецова Тамара Даниловна** – кандидат психологических наук, профессор, Казахский университет международных отношений и мировых языков имени Абылай хана, г. Алматы, Казахстан

**Кулибина Наталья Владимировна** – доктор педагогических наук, профессор, Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина, nvkulibina@pushkin.institute г. Алматы, Казахстан

**Абдильдаулы Алем** – докторант 1 курса, Жетысуский университет им.И. Жансугурова, alem.abdildauly.98@mail.ru г. Талдыкорган, Казахстан

**Мукашева Данагул Мадияровна** – доктор PhD, преподаватель-лектор, Жетысуский университет им.И. Жансугурова, danagul.mukasheva.84@mail.ru г. Талдыкорган, Казахстан

**Тлеубай Сандугаш Тлеубаевна** – PhD, старший преподаватель, Казахский национальный женский педагогический университет, sandutleubay@gmail.com г. Алматы, Казахстан

**Мартина Хаас** – доктор PhD, старший преподаватель, Жилинский университет, Словакия martina.haas@uniza.sk Братислава, Словакия

**Ермаханов Бағлан Өмірзақұлы** – PhD., старший преподаватель Международного казахско-турецкого университета имени Ходжи Ахмеда Ясави, e-mail:baglan0989@gmail.com, baglan.yermakhanov@ayu.edu.kz г.Туркестан, Казахстан,

**Данияров Талгат** – кандидат педагогических наук, профессор Международного казахско-турецкого университета имени Ходжа Ахмеда Ясави, E-mail:talgat.daniyarov@ayu.edu.kz, г.Туркестан, Казахстан,

**Искакова Ляйла Маратовна** – Университет Сулейман Демиреля. PhD., старший преподаватель, e-mail: leila-7777@mail.ru г. Алматы, Казахстан,

**Тұрғанәлі Қазыбек Яхияұлы** – магистрант Международного казахско-турецкого университета имени Ходжи Ахмеда Ясави, e-mail: kazybekt@list.ru г.Туркестан, Казахстан

**Мовкебаева Зульфия Ахметвалиевна** – доктор педагогических наук, профессор, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, zmovkebaewa@mail.ru г. Алматы, Казахстан

**Увалиева Маржан Зайнидиновна** – докторант PhD, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, marzhan\_kamirdin@mail.ru г. Алматы, Казахстан

**Жумыкбаева Акмарал Кажигумаровна** – Ph.D., начальник Отдела оценивания и аттестации педагогических работников, Филиал «Центр педагогических измерений» АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы», zhumykbaeva\_a@spi.nis.edu.kz г. Астана, Казахстан

**Аблаева Молдир Кабыловна** – Ph.D., старший менеджер Отдела оценивания и аттестации педагогических работников, Филиал «Центр педагогических измерений» АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы», ablayeva\_m@spi.nis.edu.kz г. Астана, Казахстан

**Колумбаева Шолпан Жаксыбаевна** – кандидат педагогических наук, профессор кафедры педагогики, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, г. Алматы, Казахстан kolumb\_09@mail.ru

**Жанбеков Хайрулла Нышанович** – кандидат химических наук, доцент, доктор наук о земле, профессор университета, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, hairulla418@mail.ru г. Алматы, Казахстан

**Сайдахметов Бауыржан Сейтбекович** – кандидат педагогических наук, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, г. Алматы, Казахстан

**Косшыгулова Алия Сериковна** – магистр, преподаватель Казахского национального педагогического университета имени Абая, г. Алматы, Казахстан alenti85@mail.ru

**Кудышева Айнаш Амангельдыевна** – кандидат педагогических наук, профессор, НАО «Южно-Казахстанский государственный педагогический университет», г. Шымкент, Казахстан, a.a.kudysheva@gmail.com

**Попандопуло Анар Сериковна** – доктор PhD, постодокторант, НАО «Торайгыров университет», anaralinar79@mail.ru г. Павлодар, Казахстан

**Щербакова Елена Павловна** – магистр, постодокторант, НАО «Торайгыров университет», yelena.chsherbakova@mail.ru г. Павлодар, Казахстан

**Жумадилова Кайныш Курмашевна** – кандидат педагогических наук, профессор, НАО «Торайгыров университет», zhumadirova\_51@mail.ru г. Павлодар, Казахстан

**Шолпанкулова Гулнар Кенесбековна** – и.о. профессора кафедры педагогики, кандидат педагогических наук, Евразийский национальный университет им Л.Н.Гумилева, Астана, Казахстан

**Асылбекова Марзия Пазыловна** – профессор кафедры педагогики, кандидат педагогических наук, Евразийский национальный университет им Л.Н.Гумилева, Астана, Казахстан

**Шалгынбаева Кадиша Кадыровна** – профессор кафедры педагогики, доктор педагогических наук, Евразийский национальный университет им Л.Н.Гумилева, Астана, Казахстан

**Жубакова Сауле Сайбулатовна** – доцент кафедры педагогики, кандидат педагогических наук, Евразийский национальный университет имени Л.Н.Гумилева, г. Астана, Казахстан

**Ахметова Аяжан Ахметовна** – докторант кафедры иностранной филологии Евразийского национального университета им. Л.Н. Гумилева, e-mail: ayazhan\_akhmetova@mail.ru; г. Астана, Казахстан

**Бейсембаева Гульшат Зейнелхабиденовна** – доктор философии, и.о.доцента кафедры иностранной филологии Евразийского национального университета им. Л.Н. Гумилева, e-mail: vip.beysembaeva@list.ru; г. Астана, Казахстан

**Булатбаева Кулжанат Нурымжановна** – доктор педагогических наук, профессор, главный научный сотрудник Национальной академии имени Ы.Алтынсарина e-mail: kulzhanat.bulatbayeva@mail.ru; ; г. Астана, Казахстан

**Зыкрина Сымбат Жумабаевна** – философии (PhD), заместитель директора Назарбаев Интеллектуальной школы физико-математического направления, e-mail: szykrina@gmail.com г. Кокшетау, Казахстан

**Даркембаева Асия Бектуровна** – докторант, Казахский национальный педагогический университет имени Абая. tuza4740@mail.ru, г. Алматы, Казахстан

**Кужагулова Гулнар Есеновна** – кандидат педагогических наук, старший преподаватель, Южно-Казахстанский государственный педагогический университет, Gulnarkuzh@gmail.com г. Шымкент, Казахстан

**Махметова Айнур Аскарровна** – преподаватель, Казахский Национальный Университет Искусств ainurmakhmetova945@gmail.com, г. Астана, Казахстан.

**Марчинковска Барбара** – PhD, профессор, Академия специальной педагогики им. М. Гжегожевской, г. Варшава, Польша.

**Изат Меруерт Магауякызы** – PhD докторант, Казахский национальный педагогический университет имени Абая izat.meruert@mail.ru г.Алматы, Казахстан

**Киякбаева Улбосын Козыбаевна** – кандидат педагогических наук, ассоциированный профессор, Казахский национальный педагогический университет имени Абая kyakbaeva@mail.ru г.Алматы, Казахстан

**Байрактар Ведат** – доктор психологических наук, профессор Университета Гази vbayraktar75@gmail.com г.Анкара, Турция

**Метербаева Кулбаршын Метербаевна** – кандидат педагогических наук, и.о. профессора кафедры дошкольного и начального образования Казахского Национального женского педагогического университета, г. Алматы, Казахстан

**Сахипова Гаухар Кутыбаевна** – Преподаватель кафедры «Переводческое дело и иностранная филология», Актюбинский региональный университет им. К.Жубанова. sakhipova\_2014@mail.ru , г.Актобе, Казахстан

**Жазыкова Макпал Кожагалиевна** – кандидат педагогических наук, доцент Актюбинский региональный университет им. К.Жубанова.. г. Актобе, Казахстан

**Жусупова Жанна Азатовна** – кандидат педагогических наук, доцент Актюбинский региональный университет им. К.Жубанова.. г. Актобе, Казахстан

**Коньсбаева Алия Бусегеновна** – старший преподаватель кафедры общей и прикладной психологии, магистр социальных наук по специальности «Психология», Казахский национальный педагогический университет имени Абая, E-mail: kb\_aliya@mail.ru г. Алматы, Казахстан

**Бекмагамбетова Роза Карпыковна** – доктор педагогических наук, профессор кафедры дошкольного образования и социальной педагогики, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, g.bekmagambetova@mail.ru г. Алматы, Казахстан

**Завалишина Ольга Васильевна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной педагогики, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, olga.zavalishina22@mail.ru г. Алматы, Казахстан

## OUR AUTHORS

**Nurlanov Shyngys** – Master of Science in Educational Leadership, Abai Kazakh National Pedagogical University, sh.nurlanov@abaiuniversity.edu.kz, Almaty, Kazakhstan

**Bilyalov Darkhan** – PhD, Abai Kazakh National Pedagogical University, d.bilyalov@abaiuniversity.edu.kz, Almaty, Kazakhstan

**Absatova Marfuga** – PhD., Professor, Abai Kazakh National Pedagogical University, absatovamar@mail.ru, Almaty, Kazakhstan

**Bainazar Zhadyra** – Master of Education management, Abai Kazakh National Pedagogical University, zh.bainazar@abaiuniversity.edu, Almaty, Kazakhstan

**Kopzhassarova Umit** – Candidate of Pedagogical Sciences, professor, Karaganda University named after academician E.A. Buketov, umit-55-hope@mail.ru Karaganda, Kazakhstan

**Zhetpisbayeva Bahytgul** – doctor of pedagogical sciences, professor, Karaganda University named after academician E.A. Buketov, zhetpisbayeva@mail.ru Karaganda, Kazakhstan

**Izotova Aigerim** – PhD student, Karaganda University named after academician E.A. Buketov, aikerimizat@mail.ru Karaganda, Kazakhstan

**Berikhanova Aiman** – Candidate of Pedagogical Sciences, professor-researcher, Kazakh National Pedagogical University named after Abai, brr.aiman@gmail.com Almaty, Kazakhstan

**Sapargaliyeva Bayan** – Doctor PhD, Kazakh National Pedagogical University named after Abai, bonya\_sh@mail.ru Almaty, Kazakhstan

**Sarsenbayeva Lyaziza** – candidate of psychological sciences, Professor of the Almaty Branch of the St. Petersburg Humanitarian University of Trade Unions, lyaziza\_s@mail.ru Almaty, Kazakhstan

**Assilbayeva Fatima** – Candidate of Pedagogical Sciences, Acting associate Professor, Kazakh National Pedagogical University named after Abai, asylbaeva.f@mail.ru Almaty, Kazakhstan

**Abdigapbarova Ulzharkyn** - Doctor of Science (Psychology and Pedagogy), Professor, Abai Kazakh National Pedagogical University, abdigapbarova\_um@mail.ru; Almaty, Kazakhstan

**Zhiyenbayeva Nadezhda** – Doctor of Science (Psychology), Professor, Abai Kazakh National Pedagogical University, zh\_nadejda@mail.ru; Almaty, Kazakhstan

**Sadirkbekova Dinara** – PhD (Psychology and Pedagogy), Postdoctoral Student, Abai Kazakh National Pedagogical University, diko82-@mail.ru Almaty, Kazakhstan

**Begaliyeva Saule** – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Al-Farabi Kazakh National University, sbegaliyeva@mail.ru. Almaty, Kazakhstan

**Shmakova Elena** – Master of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer, Taraz Regional University named after M.Kh. Dulati, alena-low2008@mail.ru. Taraz, Kazakhstan

**Tulekova Gulmira** – doctor of Philosophy PhD, associate professor, Toraighirov University, Cessen@mail.ru Pavlodar, Kazakhstan

**Kudarova Nazgul** – Doctor of Philosophy PhD, associate professor, Eurasian Humanitarian Institute, nazgul.kudarova@mail.ru Astana, Kazakhstan

**Yunosheva Nadezhda** – lecturer (Assistant), Toraigyrov University, miss\_yunosheva@mail.ru Pavlodar, Kazakhstan

**Kassimbekova Barshagul** – Doctor of Philosophy PhD, Associate professor, Nations Friendship University named after the Akademician A.Kuatbekov, kasimbekovabarshagul@gmail.com Shymkent, Kazakhstan

**Zubairaeva Zuhra** – candidate of pedagogical sciences, acting Associate Professor, Kokshetau University named after A. Myrzakhmetov, zuhra-777@mail.ru Kokshetau, Kazakhstan

**Sagadiyeva Kymbat** – Master of Pedagogy, doctoral student, Karaganda Buketov University, kamatay@mail.ru Karaganda, Kazakhstan

**Mirza Natalya** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Karaganda Buketov University, mirza\_natalya@mail.ru Karaganda, Kazakhstan

**Shumeiko Tatyana** – Candidate of pedagogical sciences, Associate professor, Kostanay Regional University named after A. Baitursynov, T.Shoomeyko@mail.ru Kostanay, Kazakhstan

**Bozhevlnaya Natalya** – master of natural sciences, Kostanay Regional University named after A. Baitursynov, bogevnata@mail.ru Kostanay, Kazakhstan

**Zhumabaeva Aziya** – Doctor of Pedagogical Sciences, professor, Kazakh National Pedagogical University named after Abai, aziya\_e@mail.ru Almaty, Kazakhstan

**Bazarbekova Rabiga** – Candidate of Pedagogical Sciences, senior lecturer, Kazakh National Pedagogical University named after Abai, rabiga68@mail.ru Almaty, Kazakhstan

**Zhumabayeva Zhazira** – postdoctoral fellow, PhD, senior lecturer, Kazakh National Pedagogical University named after Abai, zhazi\_29\_09@mail.ru Almaty, Kazakhstan

**Stambekova Assel** – associate professor, candidate of pedagogical sciences, Abai Kazakh National Pedagogical University, stambekova\_81@mail.ru Almaty, Kazakhstan

**Nurzhanova Sazhila** – associate professor, candidate of pedagogical sciences, Abai Kazakh National Pedagogical University, sajiila@mail.ru Almaty, Kazakhstan

**Ospankulov Ernar** – postdoctoral, PhD, Abai Kazakh National Pedagogical University, ospankulovernar2@gmail.com Almaty, Kazakhstan

**Shmigirilova Irina** – Candidate of Pedagogics, Professor M.Kozybaev North Kazakhstan University, irinankzu@mail.ru, Petropavlovsk, Kazakhstan

**Tadzhigitov Askar** – Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor M.Kozybaev North Kazakhstan University, askartadzhigitov@mail.ru Petropavlovsk, Kazakhstan

**Dardaeva Dinara** – Candidate of physical and mathematical sciences, senior lecturer M.Kozybaev North Kazakhstan University, dind2010@mail.ru Petropavlovsk, Kazakhstan

**Akhmetzhanov Murat** – senior lecturer M.Kozybaev North Kazakhstan University, kstan University, dind2010@mail.ru Petropavlovsk, Kazakhstan

**Tokmyrzayeva Gulzhanat** – doctoral student of the 1st year of the educational program «Pedagogy and methods of primary education» Zhetysu University named after I. Zhansugurov, e-mail: gtokmyrzaeva@mail.ru, Taldykorgan, Kazakhstan

**Feizuldayeva Saltanat** – PhD, teacher-lecturer of the educational program of teaching and upbringing methods of Zhetysu university named after I. Zhansugurov, e-mail: salta7172@mail.ru, Taldykorgan, Kazakhstan

**Yücel Gelisli**-Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of Gazi University, e-mail: ygelisli@gmail.com, Ankara, Turkey

**Tavassarov Makulbek** – doctoral student, Eurasian National University named after L.N. Gumilyov, mako85\_85@mail.ru Astana, Kazakhstan

**Seitkazy Perizat** – Doctor of pedagogical sciences, professor, Eurasian National University named after L.N. Gumilyov, perizatbs@mail.ru Astana, Kazakhstan

**Bitemirova Sholpan** – Senior teacher of South Kazakhstan State Pedagogical University, Baitursynov street 63, Shymkent Kazakhstan e-mail: bitemirova7979@mail.ru,

**Karataeva Malika** - PhD student South Kazakhstan University named after M. Auezov, Tauke Khan Avenue 5, Shymkent Kazakhstan e-mail: mondra-mali@mail.ru

**Zholdasbekova Saule** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, South Kazakhstan University named after M. Auezov, Tauke Khan Avenue 5, Shymkent Kazakhstan e-mail: saulez.63@mail.ru

**Makhmetova Balaina** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, University Kazakh National University named after Abai balaina.mahmetova.54@mail.ru

**Mambetova Gulzhan** – Doctoral student of South Kazakhstan State Pedagogical University, Shymkent, Kazakhstan

**Tomarbayeva Saltanat** – M. Auezov South Kazakhstan University Senior teacher of the department of foreign languages for technical specialties, Shymkent, Kazakhstan

**Baydabekova Meirkul** – M. Auezov South Kazakhstan University Senior teacher of the department of foreign languages for technical specialties, Shymkent, Kazakhstan

**Kalkayeva Aizhan** – PhD doctoral student, Al-Farabi Kazakh National University, kalkayeva\_aizhan@kaznu.edu.kz Almaty, Kazakhstan

**Golovchun Aleftina** – c.p.s. (candidate of pedagogical sciences), Professor, Kazakh Ablai Khan University of International Relations and World Languages, al\_tina@inbox.ru Almaty, Kazakhstan

**Kadirsizova Shynar** – PhD, general education chair, senior lecturer, NAO Semey Medical University shnar\_83kz@mail.ru Semey, Kazakhstan

**Zhunussova Zhaniya** – Master of foreign philology, senior lecturer, Semey Medical University. Zhaniya.63@list.ru Semey, Kazakhstan

**Pentina Yevgeniya** – master of pedagogical sciences, senior lecturer, Kazakh Ablai Khan University of International Relations and World Languages, hzlaya@bk.ru Almaty, Kazakhstan

**Kuznetsova Tamara** – candidate of psychological sciences, professor, Kazakh Ablai Khan University of International Relations and World Languages, Almaty, Kazakhstan

**Kulibina Natalya** – doctor of pedagogical sciences, professor, A.S. Pushkin State Russian Language Institute, nvkulibina@pushkin.institute Almaty, Kazakhstan

**Abdildauly Alem** – 1st year doctoral student, Zhetysu University named after I. Zhansugurov, alem.abdildauly.98@mail.ru Taldykorgan Kazakhstan

**Mukasheva Danagul** – PhD, senior-lecturer, Zhetysu University named after I. Zhansugurov, danagul.mukasheva.84@mail.ru Taldykorgan Kazakhstan

**Tleubay Sandugash** – PhD, senior lecturer, Kazakh National Women's Teacher Training University, sandutleubay@gmail.com Almaty, Kazakhstan

**Martina Haas** – PhD, senior lecturer, Zhilin University, martina.haas@uniza.sk Bratislava, Slovakia

**Yermakhanov Baglan** – PhD., Senior Lecturer of Khoja Akhmet Yassawi International Kazakh-Turkish University, e-mail: baglan0989@gmail.com, baglan.yermakhanov@ayu.edu.kz Turkistan, Kazakhstan

**Daniyarov Talgat** – PhD, Professor, Khoja Akhmet Yassawi International Kazakh-Turkish University E-mail: talgat.daniyarov@ayu.edu.kz, Turkistan, Kazakhstan

**Iskakova Lyaila** – Suleyman Demirel University. PhD., Senior lecturer. e-mail: leila-7777@mail.ru Almaty, Kazakhstan

**Turganali Kazbek** – Maste student of Khoja Akhmet Yassawi International Kazakh-Turkish University, e-mail: kazybekt@list.ru Turkistan, Kazakhstan

**Movkebaeva Zulfiya** – Doctor of Pedagogical Sciences, professor, Kazakh National Pedagogical University named after Abai, zmovkebaewa@mail.ru Almaty, Kazakhstan

**Uvaliyeva Marzhan** – PhD student, Kazakh National Pedagogical University named after Abai, marzhan\_kamirdin@mail.ru Almaty, Kazakhstan

**Zhummykbaeva Akmaral** – Ph.D., Head of Pedagogic Staff Assessment and Attestation Department, The branch «Center for Pedagogical Measurements» under AEO «Nazarbayev Intellectual Schools", zhummykbaeva\_a@cpi.nis.edu.kz Astana, Kazakhstan

**Ablayeva Moldir** – Ph.D., Senior manager at Pedagogic Staff Assessment and Attestation Department, The branch «Center for Pedagogical Measurements» under AEO «Nazarbayev Intellectual Schools", ablayeva\_m@cpi.nis.edu.kz Astana, Kazakhstan

**Kolumbayeva Sholpan** – Candidate of Pedagogical Sciences, professor, Kazakh National Pedagogical University named after Abai, Almaty, Kazakhstan kolumb\_09@mail.ru

**Zhanbekov Khairulla** – Candidate of Chemical Sciences, Associate Professor, Doctor of Earth Sciences, University Professor, Kazakh National Pedagogical University named after Abay, hairulla418@mail.ru Almaty, Kazakhstan

**Saidakhmetov Bauyrzhan** – Associate Professor of the Department of Disciplines of the Pedagogical Cycle at the University, Candidate of Pedagogical Sciences, Kazakh National Pedagogical University named after Abai, Almaty, Kazakhstan

**Kosshygulova Aliya** – Kazakh National Pedagogical University named after Abai senior lecturer, Almaty, Kazakhstan, *alenti85@mail.ru*

**Kudysheva Ainash** – Candidate of Pedagogical Sciences, professor, NJSC «South Kazakhstan state pedagogical university», a.a.kudysheva@gmail.com Shymkent, Kazakhstan

**Popandopulo Anar** – доктор PhD, postdoctoral researcher, NJSC «Toraigyrov University», anaralinara79@mail.ru Pavlodar, Kazakhstan

**Chsherbakova Yelena** – master, postdoctoral researcher, NJSC «Toraigyrov University», yelena.Chsherbakova@mail.ru Pavlodar, Kazakhstan

**Zhumadirova Kainysh** – Candidate of Pedagogical Sciences, professor, NJSC «Toraigyrov University», zhumadirova\_51@mail.ru Pavlodar, Kazakhstan

**Sholpankulova Gulnar** – Associate Professor of the Department of Pedagogy, Candidate of Pedagogical Sciences, L.N. Gumilyov Eurasian National University, Yanushkevich Street, 6, Astana, Kazakhstan

**Asylbekova Marziya** – Associate Professor of the Department of Pedagogy, Candidate of Pedagogical Sciences, L.N. Gumilyov Eurasian National University, Yanushkevich Street, 6, Astana, Kazakhstan

**Shalgynbayeva Kadisha** – Professor of the Department of Pedagogy, Doctor of Pedagogical Sciences, L.N. Gumilyov Eurasian National University, Yanushkevich Street, 6, Astana, Kazakhstan

**Zhubakova Saule** – Associate Professor of the Department of Pedagogy, Candidate of Pedagogical Sciences, L.N. Gumilyov Eurasian National University, Yanushkevich Street, 6, Astana, Kazakhstan

**Akhmetova Ayazhan** – PhD student, Department of Foreign Philology, L.N. Gumilyov Eurasian National University, e-mail: ayazhan\_akhmetova@mail.ru; Astana, Kazakhstan

**Beysembaeva Gulshat** – Doctor of Philosophy, Associate Professor, Department of Foreign Philology, L.N. Gumilyov Eurasian National University, e-mail: vip.beysembaeva@list.ru; Astana, Kazakhstan

**Bulatbayeva Kulzhanat** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, National Academy named after Y. Altynsarin; e-mail: kulzhanat.bulatbayeva@mail.ru; Astana, Kazakhstan

**Zykrina Symbat** – Doctor of Philosophy (PhD), Nazarbayev Intellectual School of Physics and Mathematics, e-mail: szykrina@gmail.com Kokshetau, Kazakhstan

**Darkembayeva Assiya** – doctoral student, Abai Kazakh National Pedagogical University, muza4740@mail.ru Almaty, Kazakhstan.

**Kuzhagulova Gulnar** – candidate of pedagogical sciences, Senior Lecturer, South Kazakhstan State Pedagogical University, Gulnarkuzh@gmail.com Shymkent, Kazakhstan

**Makhmetova Ainur** – Lecturer, Kazakh National University of Arts, ainurmakhmetova945@gmail.com Astana, Kazakhstan.

**Marcinkowska Barbara** – PhD, Professor, M.Grzegorzewska Academy of Special Pedagogy, Warsaw, Poland.

**Izat Meruert** – PHD doctoral student, Abai Kazakh National Pedagogical University izat.meruert@mail.ru Almaty, Kazakhstan

**Kyyakbaeva Ulbosyn** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Abai Kazakh National Pedagogical University kyakbaeva@mail.ru Almaty, Kazakhstan

**Bayraktar Vedat** – doctor of Psychological Sciences, professor Gazi University vbayraktar75@gmail.com Ankara Turkey

**Meterbayeva Kulbarshyn** – Candidate of Pedagogical Sciences, Acting Professor of the Department of Preschool and Primary Education of the Kazakh National Women's Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan

**Sakhipova Gauhar** –Teacher at the Department of Translation and Foreign Philology, Aktobe Regional University named after K.Zhubanov. sakhipova\_2014@mail.ru , Aktobe, Kazakhstan

**Zhazykova Makpal** –Candidate of Pedagogical Sciences, associate professor. Aktobe Regional University named after K.Zhubanov, Aktobe, Kazakhstan

**Zhusupova Zhanna** –Candidate of Pedagogical Sciences, associate professor, Aktobe Regional University named after K.Zhubanov. Aktobe, Kazakhstan

**Konysbayeva Aliya** - master of Social Sciences in the specialty "Psychology", doctoral student of the specialty "Preschool education and upbringing» of Abai Kazakh National Pedagogical University, E-mail: kb\_aliya@mail.ru Almaty, Kazakhstan

**Bekmagambetova Roza** – doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of professional training of the "Preschool Education and Social Pedagogy of Abai Kazakh National Pedagogical University, Institute of Pedagogy and Psychology. E-mail: r.bekmagambetova@mail.ru Almaty, Kazakhstan

**Zavalishina Olga** – candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of professional training of the EP "Special Pedagogy"of Abai Kazakh National Pedagogical University, E-mail: olga.zavalishina22@mail.ru Almaty, Kazakhstan



**12 августа 2023 года исполнилось 60 лет** кандидату педагогических наук, доценту, профессору, заведующей кафедрой педагогики Казахского национального педагогического университета имени Абая, член-корреспонденту Международной академии психологических наук, член-корреспонденту Международной академии Конкорд, член-корреспонденту МАНПО **КОЛУМБАЕВОЙ ШОЛПАН ЖАКСЫБАЕВНЕ.**

Шолпан Жаксыбаевна прошла и проходит сложный и интересный путь ученого-педагога. Ее педагогическая деятельность началась в 1991 году с должности преподавателя, затем старшего преподавателя кафедры социальной педагогики Карагандинского педагогического института. В 2000 году, после завершения очной аспирантуры при кафедре педагогики Алма-Атинского государственного университета им. Абая, она успешно защитила диссертацию на соискание ученой степени кандидата педагогических наук (13.00.08-теория и методика профессионального образования).

Вся последующая научно-педагогическая и профессиональная деятельность Шолпан Жаксыбаевны связана с АГУ им.Абая, ныне КазНПУ имени Абая. Пройдя путь от старшего преподавателя до доцента кафедры педагогики начальной школы АГУ им.Абая, она, с 2005 г. и по настоящее время работает профессором, а с сентября 2021 года заведующей одной из ведущих кафедр Республики – кафедры педагогики КазНПУ им. Абая, у истоков которой стояли Халел Досмухамбетов, Р.Г. Лемберг, Г.А. Уманов, Н.Д.Хмель, Р.Д. Иржанова, Б.Р. Айтмамбетова, И.М. Кузьменко, Э.И. Шныбекова, А.А. Бейсембаева, Муканова Б.И. и многие, многие другие.

Шолпан Жаксыбаевна выполняла обязанности ученого секретаря докторского диссертационного совета Д 14.05.01 при КазНПУ имени Абая (2007-2008гг.); была заместителем генерального директора ННПОЦ"Бобек" (2011 г.-2012г. ); экспертом НЦ ГНТЭ (2006-2017гг.), членом рабочих групп МОН РК по составлению "Портрета абитуриента" (2016г.); членом рабочих групп КазНПУ имени Абая по разработке «Стратегии- 2025 КазНПУ им.Абая (2018,2020 гг.), «Концепции воспитания студенческой молодежи в КазНПУ им. Абая"(2019г.), "Модели выпускника ИПиП" (2021г.); исполнителем грантовых научных проектах МОН РК и КазНПУ им. Абая.

Шолпан Жаксыбаевна активно участвует в становлении новых ученых страны: член диссертационного совета ЕНУ им.Л.Н. Гумилева по специальности «8D011 – Педагогика и психология», «8D018 – Подготовка специалистов по социальной педагогике и самопознанию» (2019-2020гг); в настоящее время заместитель председателя диссертационного совета по направлению подготовки кадров 8D011 (специальности 8D01101 – «Педагогика и психология») НАО «Торайгыров университет»; заместитель главного редактора Вестника КазНПУ имени Абая серии «Педагогические науки», член Ученого совета Института Педагогики и Психологии.

Ею опубликовано более 170 научных работ, в том числе учебники (в соавторстве), учебные пособия, методические рекомендации, публикации в международных журналах базы Scopus и изданиях рекомендованных КОКСОН МОН РК и КОКСНВО МНВО РК. Шолпан Жаксыбаевна одна из авторов "Концепции модернизации педагогического образо-



вания в Республике Казахстан" (2020г., 2022 г.), учебных программ по педагогическим дисциплинам и педагогической практике для специальностей группы "Образование", области образования «Педагогические науки», а также первых в Казахстане учебников "Педагогика", "Теория и методика воспитательной работы", "Менеджмент в образовании" на английском языке с грифом МОН РК.

Шолпан Жаксыбаевой осуществлялось руководство кандидатскими, магистерскими работами, а также Ph-докторантами. Все они прошли успешную защиту. Ее студенты систематически занимают призовые места на международных и университетских научных студенческих конференциях.

Ученицу выдающегося ученого, доктора педагогических наук, профессора Хмель Н.Д. Колумбаеву Шолпан Жаксыбаевну отличают деловая коммуникабельность, целеустремленность, ответственность, креативность, постоянное стремление к профессиональному росту и развитию. Она пользуется заслуженным уважением у коллег и студентов.

МОН РК высоко оценило научно-педагогическую и общественную деятельность Колумбаевой Ш.Ж.: в 2018 году она была награждена нагрудным знаком "Ы.Алтынсарин", в 2022 г. – «За вклад в развитие науки Казахстана».

В 2016 году руководство вуза, за заслуги в профессиональной подготовке будущих педагогов, наградила Шолпан Жаксыбаевну нагрудным знаком КазНПУ имени Абая «Үздік устаз». Она имеет почетные грамоты КазНПУ им. Абая, директората Института педагогики и Психологии, акимата г. Алматы.

Ректорат КазНПУ имени Абая, коллектив Института Педагогики и Психологии, а также кафедры педагогики с огромным уважением поздравляют Шолпан Жаксыбаевну с ЮБИЛЕЕМ!!! Желаем Вам, Шолпан Жаксыбаевна, счастья в личной и профессиональной жизни, крепкого здоровья, творческих успехов и карьерного роста!

*С уважением, редакция журнала и  
коллектив кафедры педагогики КазНПУ имени Абая*