

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
Abai Kazakh National Pedagogical University

ХАБАРШЫ

«Педагогика ғылымдары» сериясы
Серия «Педагогические науки»
Series «Pedagogical sciences»
№3(83)

Абай атындағы
Қазақ ұлттық педагогикалық
университеті

ХАБАРШЫ

«Педагогика ғылымдары» сериясы,
№3(83), 2024 ж.

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

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

Ғылыми редактор –
п.ғ.к., профессор
Ш.Ж. Колумбаева

Жауапты хатшы – п.ғ.к. доцент
Б.А. Княсова

Техникалық хатшы –
А.С. Косшыгулова

Редакция алқасы:

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

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

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

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

И.Колева – доктор, профессор, «Әулие
Климент Охридски» София
университет, Болгария София

Турхан Четин – PhD докторы, доцент
Гази университет, Түркия, Анкара

© Абай атындағы Қазақ ұлттық
педагогикалық университеті, 2024

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

Басуға 25.09.2024 қол қойылды.

Көлемі 52.00 е.б.т.

Пішімі 60x84 1/8. Тапсырыс 214 .

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

Sarsenbayeva A., Mukhamejanova D., Kuchumova G., Zhaksybay M. Research-oriented teacher education in Kazakhstan: policy documents and literature analysis.....	5
Альситова А.Б., Жазықова М.К., Вахидова Л.В. Креативті білім беру ортасы: құрамдас бөлімдері мен сипаттамалары.....	15
Сабырханова Л.Ш., Жайдакбаева Л.К. Мета-анализ выполненных диссертаций с помощью программы Scratch в Турции.....	25
Байяр А., Кереева О.Ж., Егенисова А.К. Проблемы профессиональной адаптации начинающих педагогов общеобразовательных школ в Казахстане.....	37
Абсатова М.А., Нурланов Ш.Н., Управленческие компетенции современного директора школы.....	48
Канаева Л.С., Нарожная В.Д., Дилдабекова А.К. Этнокультурные особенности невербального общения в русском и английском языковых контекстах: образовательные подходы....	61
Uzakbaeva S., Itemirova A., Karmenbaeva Zh., Bisenbaeva Zh. Peculiarities of communicative leadership competence.....	71
Туктасинова А.А., Бакирова К.Ш. Учебно-методические пособия и CLIL: анализ пособий согласно критериям.....	81
Daurenbek S., Ivatov S., Abuov Zh. Main stages of the language test development process and validation analysis methods: the case of Gazi Tömer.....	92
Сыздықбаева А., Саржанова Г., Книсарина М. Факторы личностного развития и психологического благополучия в среднем образовании: концептуальный анализ и кластеризация..	102
Primkulova D., Zhusupova Zh., Yerzhanova G. Pedagogical support of parents in remote time: strategies and methods.....	110

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

ВУЗОВСКОЕ И ПОСЛЕВУЗОВСКОЕ
ОБРАЗОВАНИЕ: ПРОБЛЕМЫ,
ИННОВАЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Берикханова А.Е., Сапарғалиева Б.О., Сарсенбаева Л.О., Ибраимова Ж.К. Action Research теориясы мен үздік тәжірибелерінің диссеминациясы ЖОО оқытушыларының зерттеу белсенділігін арттырудың негізі ретінде.....	123
Sailaubay A., Myrzakhmetova N., Tunçel Mehmet Integration of education and scientific research in an educational institution.....	136
Yermakhanov B., Daniyarov T., Sabdenbekov E. The role of a healthy lifestyle in modern national education	146

<p>Казахский национальный педагогический университет имени Абая</p>	<p>Шавалиева З.Ш., Сатынская А.К., Утилова А.М., Шакенова Т.Ж. Педагогикалық қызметті жүзеге асыруға тұрақты мотивация болашақ педагогтардың кәсіби икемділігінің құрамдас бөлігі ретінде..... 156</p>
<p>ВЕСТНИК</p>	<p>Бузаубакова К.Д., Беделбаева А.Е. Болашақ педагогтердің цифрлы құзыреттіліктерін қалыптастыру қажеттілігі..... 169</p>
<p>Серия «Педагогические науки», №3(83), 2024 г.</p>	<p>Хабиева Д.Г., Жумабаева А.Е. Білім беру ресурстары арқылы болашақ педагогтерді кәсіби іс-әрекетке даярлау мүмкіндіктері..... 177</p>
<p>Периодичность – 4 номера в год. Выходит с 2001 года.</p>	<p>Ыбыраимжанов К.Т., Фейзулдаева С.А., Бакеева Ф.С. Болашақ бастауыш сынып мұғалімдерінің зерттеушілік құзыреттіліктері арқылы шығармашылық қабілеттерін дамытудың құрылымдық-мазмұндық ерекшеліктері..... 188</p>
<p>Главный редактор: д.п.н., проф. Жампеисова К.К.</p>	<p>Osmanbekova M., Ryskulbekova A., Iskakova I., Kara A. Training of future specialists for the use of stem laboratories in primary education..... 210</p>
<p>Научный редактор: к.п.н., профессор Колумбаева Ш.Ж.</p>	<p>Мовкебаева З.А., Дүзелбаева А.Б., Хамитова Д.С. Болашақ арнайы педагогтердің инклюзивті жағдайда жұмыс істеуге дайындығын бағалау..... 222</p>
<p>Ответственный секретарь: к.п.н., доцент Киясова Б.А.</p>	<p>Zhankushkov B., Onlanbekkyzy G., Serzhankyzy Zh. Electronic resources as a means of forming the digital competence of future primary school teachers..... 230</p>
<p>Технический секретарь: Косшыгулова А.С.</p>	<p>Sovetkanova D., Assilbayeva R., Dzumagaliev A. Upgrade of professional skills of university teachers based on micro-qualification..... 236</p>
<p>Редакционная коллегия: Хан Н.Н. – д.п.н., профессор КазНПУ имени Абая</p>	<p>Arkhipova N., Abeltayeva Zh. Possibilities of problem-based learning in the practice of higher music education..... 246</p>
<p>Узақбаева С.А. – д.п.н., профессор КазУМОиМЯ имени Абылай хана</p>	<p>Әлжанов Ғ.М. Көркем білім беру мамандығы студенттерінің рухани дүниетанымын этнодизайн негізінде қалыптастыру моделі..... 254</p>
<p>Жумабаева А.Е. – д.п.н., профессор КазНПУ имени Абая</p>	<p>ОРТА ЖӘНЕ ОРТА БІЛІМНЕН КЕЙІНГІ БІЛІМ БЕРУ: ОҚЫТУ МЕН ТӘРБИЕЛЕУДІҢ ӨЗЕКТІ МӘСЕЛЕЛЕРІ</p>
<p>Мовкебаева З.А. – д.п.н., профессор КазНПУ имени Абая</p>	<p>СРЕДНЕЕ И ПОСЛЕСРЕДНЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ: АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ</p>
<p>Саудабаева Г.С. – д.п.н., асс.профессор КазНПУ имени Абая</p>	<p>Төлеген Ә.А., Жанбеков Х.Н., Балахметова Г.К. Мектеп географиясын оқытудағы экологиялық білім берудің әлемдік тәжірибесін салыстырмалы талдау..... 268</p>
<p>Берикханова А.Е. – к.п.н., профессор КазНПУ имени Абая</p>	<p>Atasoy E., Avgusthanova G., Zhensikbayeva N., Aitkozhina S., Maulenova N. Formation of scientific research and project activities among students of grades 6 in geography lessons 281</p>
<p>Букабаева Б.Е. – к.ф.н., доцент КазНТУ имени К. Сатпаева</p>	<p>Mussina A., Baitasheva G., Gorbulichева E., Kongyrova Zh. Elective course as a means of assessing the motivation of the 9th grade students to study the environment 293</p>
<p>Дроботенко Ю.Б. – д.п.н., доцент (Россия, Омск)</p>	<p>Асылбекова М.П., Утемисова Г.У., Алимбекова А.А. Взаимосвязь между стратегиями противодействия кибербуллингу и уровнем незащищенности у подростков..... 302</p>
<p>Тарантей В.П. – д.п.н., профессор (Беларусь, Гродно)</p>	<p>Klychniyazova G. Pedagogical strategies for enhancing pronunciation and cultural identity through text-based approaches..... 315</p>
<p>Колева И. – доктор, профессор (Болгария, София)</p>	<p>Попандопуло А.С., Тулекова Г.М., Антикеева С.К. Дене шынықтыру сабақтарында мектеп оқушыларының метакогнитивтік қабілеттерінің дамуын зерттеу..... 324</p>
<p>Турхан Четин – PhD доктор, доцент (Анкара, Турция)</p>	<p>Zavalko N., Radchenko N., Sakharieva S., Yespolova G. Development of relationships of students' social roles and educational tasks for their development..... 335</p>
<p>© Казахский национальный педагогический университет имени Абая, 2024</p>	
<p>Зарегистрировано в Министерстве культуры и информации Республики Казахстан 8 мая 2009 г. №10104-Ж</p>	
<p>Подписано в печать 25.09.2024 Формат 60x84 1/8. Объем 52.00 уч.-изд.л. Заказ 214.</p>	
<p>050010, г. Алматы, пр. Достык, 13. КазНПУ им. Абая</p>	
<p>Издательство «Ұлағат» Казахского национального педагогического университета им. Абая</p>	

Abai Kazakh National Pedagogical
University

BULLETIN
Of Pedagogical sciences
№3(83), 2024 y.

Periodicity: Four issues per year
Since 2001

EDITOR-IN-CHIEF:

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

Scientific editor:

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

Executive Secretary:

Candidate of pedagogical sciences
Kiyassova B.A.

Technical Secretary: Koshygulova A.S.

Editorial team:

Doctor of pedagogical sciences, professor –
**Han N.N. Abai Kazakh National Pedagogical
University,**

Doctor of pedagogical sciences, professor –
Uzakbayeva S.A.

Kazakh Ablai khan University of International,
Relations and World Languages,

Doctor of pedagogical sciences, professor –
Zumabayeva A.

Abai Kazakh National Pedagogical University,
Doctor of pedagogical sciences, professor –

Movkebayeva Z.

Abai Kazakh National Pedagogical University,
Doctor of pedagogical sciences, Associate

professor – **Saudabayeva G.S.**

Abai Kazakh National Pedagogical University,
Candidate of pedagogical sciences, professor –

Berikhanova A.E.

Abai Kazakh National Pedagogical University,
Candidate of philological sciences, docent –

Bukabayeva B.E. K.I. Saibayev KazNRTU,

Doctor of pedagogical sciences, professor –

Drobotenko Y.B. Russia,

Candidat psychology, of pedagogical sciences –

Колева И. Bulgaria,

Doctor of pedagogical sciences, professor –

Tarantey V.P. Belarus,

Doctor, professor –

Doctor PhD – **Turhan Cetin Turkey**

© **Kazakh national pedagogical university
after Abai, 2024**

The journal is registered by the

Ministry of Culture and Information RK

8 May 2009. N10107 – Ж

Signed to print 25.09.2024 Format 60x84 1/8.

Volume 52.00 – ubl.literature.

Order 214.

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**

Мусабалинова А.А., Полат Ф., Жолдасова К.К. Профиль инклюзивного класса: культурная валидация оценочного инструмента и его применимость в контексте дошкольного образования в Казахстане.....	348
Дуйсенова М.М., Айнабекова Т.А., Абрамова Г.И., Мышбаева Г.М. Цифрлық білім беруде бастауыш сынып оқушыларына геймификация әдісі арқылы ағылшын тілін меңгерту.....	364
Сейсова А. Б. , Хамзина Ш.Ш. , Муканова Р. Ж. Применение проблемного подхода при формировании функциональной грамотности в специализированных школах.....	381
Балгимбеков Ш.А., Күшназарова К.Е., Қадырбеков Р.Б., Әмитова Ж.Т. Есту қабілетінің бұзылыстары бар балалардың бейімдік дене шынықтыруын педагогикалық-ұйымдастыру ерекшеліктері.....	390
Біздің авторлар.....	402
Наши авторы.....	407
Our autors.....	412

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 перечень изданий для публикации основных результатов научной деятельности по педагогическим наукам 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

IRSTI 14.35.07

<https://doi.org/10.51889/2959-5762.2024.83.3.001>

Sarsenbayeva A.,^{1*}  Mukhamejanova D.,¹  Kuchumova G.,¹  Zhaksybay M.² 

¹Maqсут Narikbayev University, Astana, Kazakhstan

²Nazarbayev University, Astana, Kazakhstan

RESEARCH-ORIENTED TEACHER EDUCATION IN KAZAKHSTAN:
POLICY DOCUMENTS AND LITERATURE ANALYSIS

Abstract

School education is changing in response to the rapidly changing world, therefore, teacher education must change too. Modernization of teacher education in Kazakhstan is caused by curriculum renewal and a focus on research in the light of a knowledge-based economy. Research capacity in teacher education at individual, organizational, and system levels ensures a quality development of the research component, which is discussed in international literature. The purpose of this article is to trace how research-oriented teacher education is discussed in the Kazakhstani context literature and captured in policy documents. Thematic analysis is employed to analyze and synthesize the data. Overall, fifteen articles by Kazakhstani and international authors and six policy documents were analyzed. The key themes drawn from the policy documents analysis include the rationale for research-oriented teacher education, the ways of research-oriented teacher education implementation, and teacher research competencies. In parallel, the literature review reveals the discussion of such topics as the readiness for research-oriented teacher education, barriers encountered, and suggestions for research-oriented teacher education development.

Keywords: research capacity, research-oriented teacher education, policy documents, thematic analysis, curriculum, competencies.

Сарсенбаева А.,^{1*} Мухамеджанова Д.,¹ Кучумова Г.,¹ Жаксыбай М.²

¹Maqсут Narikbayev University, г.Астана, Казахстан

²Назарбаев Университет, г.Астана, Казахстан

НАУЧНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В
КАЗАХСТАНЕ: АНАЛИЗ ПРОГРАММ И ЛИТЕРАТУРЫ

Аннотация

Школьное образование меняется в ответ на быстро меняющийся мир, поэтому и педагогическое образование должно меняться. Модернизация педагогического образования в Казахстане вызвана обновлением учебных программ и ориентацией на исследования в свете экономики, основанной на знаниях. Исследовательский потенциал педагогического образования на индивидуальном, организационном и системном уровнях обеспечивает качественное развитие исследовательской составляющей, что обсуждается в зарубежной литературе. Цель данной статьи – проследить, как научно-ориентированное педагогическое образование обсуждается в казахстанской литературе и отражается в программных документах. Тематический анализ используется для анализа и синтеза данных. Всего было проанализировано пятнадцать статей казахстанских и зарубежных авторов и шесть программных документов. Ключевые темы, извлеченные из анализа программных документов, включают обоснование научно-ориентированного педагогического образования, способы реализации научно-ориентированного педагогического образования и исследовательские компетенции учителей. Параллельно обзор литературы выявляет обсуждение таких тем, как готовность к научно-ориентированному педагогическому образованию, встречающиеся барьеры и предложения по развитию научно-ориентированного педагогического образования.

Ключевые слова: исследовательский потенциал, научно-ориентированное педагогическое образование, программные документы, тематический анализ, учебная программа, компетенции.

А.Сарсенбаева,^{1*} Д.Мухамеджанова,¹ Г.Кучумова,¹ М.Жаксыбай²

¹Maqsut Narikbayev University, Астана қ., Қазақстан

²Назарбаев Университеті, Астана қ., Қазақстан

ҚАЗАҚСТАНДАҒЫ ЗЕРТТЕУГЕ БАҒЫТТАЛҒАН МҰҒАЛІМ БІЛІМІ: БАҒДАРЛАМАЛАР ЖӘНЕ ӘДЕБИЕТТЕРДІ ТАЛДАУ

Аңдатпа

Мектеп білімі тез өзгертін әлемге жауап ретінде өзгеріп жатыр, сондықтан мұғалімге білім беретін жүйе де өзгеруі керек. Қазақстандағы мұғалімдер білімін жаңғырту оқу бағдарламаларын жаңартумен және білімге негізделген экономикаға керекті зерттеулерге көңіл бөлумен байланысты. Педагогикалық білім берудегі жеке, ұйымдық және жүйелік деңгейдегі зерттеушілік әлеует халықаралық әдебиеттерде талқыланды. Зерттеу компонентінің сапалы дамуын қамтамасыз етеді. Бұл мақаланың мақсаты – қазақстандық контексттік әдебиеттерде зерттеуге бағытталған мұғалім білімі қалай талқыланды және бағдарламалық құжаттарда қалай қамтылғанын бақылау. Деректерді талдау және синтездеу үшін тақырыптық анализ қолданылды. Жалпы қазақстандық және халықаралық авторлардың он бес мақаласы мен алты бағдарламалық құжат талданды. Бағдарламалық құжаттарды талдаудан алынған негізгі тақырыптарға зерттеуге бағытталған мұғалімдерді оқытудың негіздемесі, зерттеуге бағытталған мұғалімдерді оқытуды енгізу жолдары және мұғалімдердің зерттеу құзыреттіліктері кіреді. Сонымен қатар, әдебиеттерге шолу зерттеуге бағытталған мұғалімдерді оқытуға даярлық, кездесетін кедергілер және зерттеуге бағытталған мұғалімдерді оқытуды әзірлеу бойынша ұсыныстар сияқты тақырыптарды талқылайды.

Түйін сөздер: зерттеушілік әлеует, зерттеуге бағытталған мұғалім білімі, бағдарламалық құжаттар, тақырыптық талдау, оқу бағдарламасы, құзыреттіліктер.

Introduction. The conception of ‘teacher as researcher’ itself originated from Lawrence Stenhouse in the 1970s as a way of professional and curriculum development. Upon conception, the role of teachers is not only to consume and transfer knowledge in their practice but also to produce knowledge (McLaughlin 2012; Murray and Vanassche 2019). Knowledge production by teachers is not the final destination of teacher education, but teachers are expected to develop students’ research capacity so that they can produce knowledge for knowledge-based economy and social change as it is stated in The Concept of the Teacher Education Modernization. Other but not all purposes of research-oriented teacher education include the connection of theory and practice, production of innovations in education, improvements in curriculum and policy, and teacher research culture development (van Katwijk et al. 2019; Tatto 2021). Finally, research-oriented teacher education does not aim to train researchers but instill an inquiry behavior in teaching through analysis, evaluation, and reflection (McLaughlin 2012; van Katwijk et al. 2019). In other words, teachers must be able to analyze and reflect on classroom practices, identify and evaluate problems, and generate solutions.

Murray and Vanassche (2019) refer to Desforges’ equation of research capacity development: capacity = expertise x motivation x opportunities (p. 118). Expertise in research-oriented teacher education could be developed through different forms: research disciplines, research initiatives, proposals, mentoring, conferences, partnerships, and other research-oriented activities (Oancea et al. 2021; van Katwijk et al. 2019). In turn, motivation is seen in the willingness to conduct research; however, there are several challenges such as funding, time, resources, insufficient infrastructure, workload, and unclear understanding of research, which impede research capacity development and limit the opportunities at individual, organization and system levels (Oancea et al. 2021).

As we stated at the beginning of the Introduction, research capacity development has become one of the priorities in teacher education, which is being modernized in response to educational reforms. Present teachers are expected to reflect and analyze their pedagogical practices, analyze students’ academic achievements, conduct research, and participate in professional research communities (Sharplin et al. 2020). However, in the light of underdeveloped research culture in Kazakhstan (Jonbekova 2020), we wonder how research capacity in teacher education is being developed to meet the goals of teacher education quality improvements. To be specific, we aim to,

first, identify how research-oriented teacher education is captured in national policy documents, and secondly, review previous literature to reveal the trends in teacher research capacity development in Kazakhstan.

We set two research questions to guide this paper:

1 How is research capacity defined and promoted in the national policy documents?

2 What does previous research say about the research capacity development of teachers in Kazakhstan?

Basic provisions. The Concept of the Teacher Education Modernization developed by Abay University states that teacher education in Kazakhstan is being modernized to be more innovative, practice-oriented, and engaged. Another aspect added to teacher education is research capacity development. There is no single definition of research capacity development. According to Oancea et al. (2021), it depends on the stakeholders' purposes and levels (individual, organization, and system). It also ranges from research literacy (teaching individuals how to conduct research) to research infrastructure and national research policies.

Materials and Methods. The paper employs a qualitative approach, which focuses on understanding of the central phenomenon (Creswell 2014). In this study, we explore Kazakhstani national policy documents related to education and teacher education to analyze how research-oriented teacher education is promoted. Also, we seek to analyze the previous literature on the development of teacher research capacity in Kazakhstan.

Thematic analysis is applied for both policy document analysis and literature review. Thematic analysis is based on the organization of ideas emerging from the data around a certain theme (Saldana 2013). In terms of the analysis of policy documents content, the analysis includes skimming, thematizing and interpretation; also, it is important to capture what is in the policy document and what is not (Cardno 2018). We have analyzed such documents as 1) the State Compulsory Educational Standard of Higher and Postgraduate Education, 2) the Development of 30 Pedagogical Educational Programs, 3) the 'Pedagog' Professional Standard, 4) the Concept of the Teacher Education Modernization in the Republic of Kazakhstan, 5) the State Compulsory Standards of Preschool Education and Training, Primary, Basic Secondary and General Secondary, Technical and Vocational, Post-Secondary Education, and 6) the Concept of the Development of Higher Education and Science in the Republic of Kazakhstan for 2023 – 2029. We do not analyze the retrospective policy documents but focus on the acting papers that cover the topic and regulate teacher education.

In turn, thematic analysis of the literature or thematic literature review represents the analysis and synthesis of the findings of previous research (Creswell 2014). Inclusion criteria for literature sources were time period, nature of the sources, and country. Overall, the articles included in the thematic literature review dated from 2014 to the present time, were related to research capacity development in Kazakhstani teacher education and were taken from academic journals.

Results. *How is Research Capacity Defined and Promoted in the National Policy Documents?*

The section is organized by themes rather than policy documents reviewed. Three main themes were both explicitly and implicitly identified in the policies: rationale for research-oriented teacher education, the ways of implementation, and teachers' research competencies.

Rationale for Research-Oriented Teacher Education

The reasons behind teachers' research capacity development lie in secondary education curriculum demands and focus on research competencies. Having reviewed such policy documents as 'The Comfortable School' national project, State Compulsory Standards of Secondary Education, and the Concept of the Development of Higher Education and Science in the Republic Kazakhstan for 2023 – 2029, we can conclude that the secondary education curriculum develops students' research skills. After the completion of secondary education, students learn how to plan and conduct research, analyze and synthesize data, find cause-and-effect relationships, use technologies for

research works, etc. For that purpose, schools are equipped with infrastructure where students can conduct experiments, read, and work. For instance, in accordance with the Concept of the Development of Higher Education and Science in the Republic Kazakhstan for 2023 – 2029, ‘The Comfortable School’ national project aims to build schools with laboratories, workshops, computer classes, libraries, co-working spaces, etc. Also, the project states that contemporary schools require contemporary teachers or “teachers of a new formation” as they are called in Kazakhstan.

The need for highly qualified teaching staff is also conditioned with participation in international research such as PISA, TIMSS, PIRLS, and ICILS (since 2009). The results of the first PISA tests were not representative, which triggered the reforms in secondary education known as the Renewal of Secondary Education Curriculum (since 2016). The PISA is held every three years in OECD member countries or countries that work with OECD. Today, schoolteachers are expected to interpret the results of international research on the tests and generate solutions to improve students’ achievements. Having mentioned the Renewal of Secondary Education Curriculum, we cannot omit the relationship between the curriculum and teacher research capacity development. So, Kazakhstan has recently shifted more focus on science. High Science and Technology Commission under the Government of the Republic of Kazakhstan approved 10 prioritized directions in science for 2023-2025 where the research in education and social sciences are one of them. Kazakhstan is noted to produce poorly qualified scientific personnel, so the increased requirements for the quality of university research have become a trend. Young scholars are attracted to research projects by government incentives and support. So, every research project must engage 40% of young scholars for research grant funding as it is stated in the Concept of the Development of Higher Education and Science in the Republic Kazakhstan for 2023 – 2029.

The Ways of Implementing Research-oriented Teacher Education

Building research capacity in teacher education is implemented by employing disciplines, internships, research supervision, etc. The Concept of the Development of Higher Education and Science in the Republic Kazakhstan for 2023 – 2029 claims that a recent change made in the curriculum to develop research capacity in teacher education at the bachelor level was disciplines such as “Action research” and “Research methods and data analysis in education”. Also, the crucial role belongs to the scientific research work (24 credits) and research internships (24 credits) at the master’s level as given in the State Compulsory Educational Standard of Higher and Postgraduate Education. In addition to ensuring the quality of master’s programs, students in master's and doctoral programs have their internships at Scientific Research Institutes where they have access to institutes’ research equipment. The supervision of master’s and PhD students is also conducted by scholars from the Scientific Research Institutes.

Although the State Compulsory Educational Standard of Higher and Postgraduate Education states that one of the learning outcomes of gaining higher education is research skills, no specific research-oriented internships are found. It can be explained by the academic autonomy upon which higher educational institutions compile the curriculum themselves. However, the pedagogical curriculum is expected to comply with the requirements for the Concept of the Teacher Education Modernization of The Republic of Kazakhstan developed by Abay University. The Concept claims that research is a part of teachers’ identity. The research skills as a learning outcome are traced in final papers/projects. So, about half and more diploma works and projects must be based on empirical studies. Master’s and PhD students apply their research skills in final theses. Master’s education also implies the project instead of the thesis, in which students are expected to apply research skills in solving the task.

The changes in pedagogical curriculum are also implemented within the collaborative project with the World Bank “The Development of 30 Academic Programs in Pedagogical Sciences”. The project covers 25 bachelor programs, 4 master’s programs, and 1 PGCE (Postgraduate Certificate in Education), and implies that the given programs will be built on the research approach to pedagogies.

Teacher Research Competencies

Academic programs in Kazakhstan are developed to meet the professional qualification framework developed by NCE Atameken. In terms of teacher education, this is the ‘Pedagog’ Professional Standard which provides the requirements for teachers’ qualifications and serves like a professional development compass. According to the Standard, research skills are required for kindergarten teachers, school teachers, vocational and postsecondary education teachers, inclusive education teachers, and psychologist-teachers. To be precise, kindergarten teachers must possess research competencies to enhance children’s research skills and their own practice by means of being aware of other research results. To continue, school teachers (qualification levels 4-7) must be able to reflect on their own and colleagues’ professional work, study best teaching practices and research results for improving their teaching work, and conduct lesson study. In addition, school teachers (qualification levels 6-7) must be able to build academic processes based on relevant research results, lesson study, and research instruments that they can apply. School teacher at these qualification levels are encouraged to participate in knowledge transfer thereby contributing to the professional development of their colleagues. As for the teachers working in colleges and other vocational and post-secondary education institutions, they are expected to conduct research, develop students’ research skills and involve them in research activities. Inclusive education teachers must be able to study and analyze technologies and correctional-development programs to work with children with disabilities. In addition, to implement mentoring work, they must be able to use lesson study skills and develop evaluation tools. Finally, a psychologist-teacher must possess the knowledge and skills in selecting research methods for providing psychological help.

What Does Previous Research Say about the Research Capacity Development of Teachers in Kazakhstan?

The previous research focuses on three themes: (1) the readiness of in-service teachers to engage in educational research, (2) the barriers impeding the development of the research capacity of pre-service teachers, and (3) the best approaches to developing pre-service teachers’ research capacity.

The Readiness of In-Service Teachers to Engage in Educational Research

The scholarly literature contains a few systematic discussions of the readiness of in-service teachers to engage in educational research. Most studies concur that secondary school teachers do not have sufficient research capacity to engage in educational research (Baitokayeva 2019; Nagibova 2019; Rizakhoyayeva and Ibadullayeva 2020). The main reasons for the limited research capacity among in-service teachers were found to be incomplete training in research methods, heavy teaching load, scarcity of literature on educational research methods in Kazakh and Russian, low level of English language proficiency, and absence of support from school administrators (Baitokayeva 2019; Nagibova 2019; Sharplin, Karabassova and Bekova 2023).

It is important to note that the incomplete training in research methods is ascribed to the inadvertency of both pre-service and in-service teacher training. According to the scholars, teacher-training higher education institutions in Kazakhstan are failing to equip future teachers with the knowledge and skills necessary to engage in educational research. Furthermore, professional development courses, organized by Orleu and NIS Centers for Teaching Excellence and specifically aimed at secondary school teachers, due to their organizational challenges, proved ineffective in building sustainable research expertise among them (Almetov, Zhorabekova and Esnazar 2022; Rizakhoyayeva and Ibadullayeva 2020; Tastanbekova 2018). For example, Almetov, Zhorabekova and Esnazar (2022) argue that although Orleu courses were highly relevant, because of their short-term nature, they did not have enough time to provide holistic training in educational research methods and were futile in motivating teachers to break from their comfort zone and take up research systematically. Along the same lines, Tastanbekova (2018) states that time and budget limitations, as well as, poorly qualified trainers prevented NIS and Orleu professional development courses from successfully retraining in-service teachers in educational research methods.

The Barriers Impeding the Development of the Research Capacity of Pre-Service Teachers

The main barrier impeding the development of the research capacity of pre-service teachers was recognized to be the poor quality of educational research methods courses at the university level. Several studies in our sample acknowledge that currently, teacher-training universities are unable to educate high-quality teacher-researchers – students do not have a systematic vision of pedagogical theory and their knowledge of research methods is very fragmented (Bayalina, Ivaylo and Turtkaraeva 2022; Dabylytayeva 2016). A recent study by Bayalina, Ivaylo and Turtkaraeva (2022) showcased that 80 percent of prospective teachers at the undergraduate level do not know how to conduct educational research. The study participants reported not having the necessary skills and competencies to conduct independent empirical research and that their research projects are limited to literature review. The poor quality of educational research methods courses was attributed to three interconnected factors. The first factor is the low level of research methods training among teacher educators themselves. As was pointed out by Berikhanova et al. (2023) and Sharplin, Karabassova and Bekova (2023), higher education faculty are expected to teach research methods courses without appropriate postgraduate research training, with limited opportunities to engage in research due to the absence of an allocated research workload, and with limited access to continuous professional development in research methods. These apparent challenges restrict teacher educators' chances to develop and run quality research methods courses.

The second factor is the tendency of the government to favor reforming the secondary education sector at the expense of developing higher education. Many studies in our sample highlight that recent education reforms in Kazakhstan have prioritized secondary education; the government allocated funding to reform the organization and content of the secondary education sector which resulted in the higher education sector lagging behind the former in terms of infrastructure, resources, and teacher training opportunities (Almetov, Zhorabekova and Esnazar 2022; Berikhanova et al. 2023; Tastanbekova 2018). Even worse, according to Almetov, Zhorabekova and Esnazar (2022), teacher-training universities were not engaged in the transition of secondary education to the updated curriculum in any way which means that universities were not able to react timely to the changing requirements in the teacher labor market. According to the authors, the universities, having acknowledged the evergrowing gap between secondary and higher education, are trying to introduce damage-minimizing measures; but these measures are only working at the surface level, and in practice, higher education and secondary education systems are still separated and operate disconnectedly from each other.

The third factor stems from the second: higher education institutions are now fully autonomous and develop their education programs without having to be guided by the state education standards. This objectively positive factor, according to the position of some scholars, can have negative consequences for the quality of research methods courses since in the absence of appropriate qualifications, state guidance, and understanding of the changes in the secondary education landscape, teacher educators at the universities are unable to provide quality training for pre-service teachers (Alimova and Ushakova 2020).

The Suggestions to Develop Pre-Service Teachers' Research Capacity

The suggestions can be subdivided into four categories: introducing changes in the teacher-training curriculum, developing research culture at teacher-training universities, providing advanced research methods training for teacher educators, and introducing meaningful state-level interventions. According to recent studies, most degree programs at teacher training universities in Kazakhstan now contain a research methodology component (Alimova and Ushakova 2020; Khan 2016). However, some scholars argue that introducing a generalized research methods course into the curriculum is not enough; it is necessary to ensure that research methods training is systematic, continuous, and oriented toward improving teaching practice (Rizakhojayeva and Ibadullayeva 2020). The scholars also underline that current research methods courses focus only on developing research knowledge and skills while ignoring such important elements of research capacity as

research motivation, attitudes towards research, and other professional qualities of a teacher-researcher (Baimukhambetova et al. 2016; Bajmyrzaev et al. 2014).

Developing research culture at teacher-training universities is also considered a crucial, alas, unduly forgotten factor in building future teachers' research capacity. Many studies in our analysis emphasize that research capacity can be cultivated only through the accumulation of research experience which in turn is not possible without creating favorable conditions for prospective teachers and their educators conducive to engaging in research (Bajmyrzaev et al. 2014; Kaskatayeva 2014; Maussumbayev et al. 2022). These favorable conditions include using innovative teaching methods, expanding independent learning opportunities, enhancing students' critical thinking, as well as, organizing various research seminars, workshops, competitions, and student conferences.

Another important category of research capacity development of pre-service teachers is introducing meaningful state-level interventions. Different scholars propose different interventions; there seems to be no consensus on this matter. For instance, Dabylytayeva et al. (2016) insist that conducting educational research should become an obligation for school teachers. The authors believe that such a requirement will motivate in-service teachers to strive to obtain new knowledge by employing scientific inquiry. Similarly, Kaskatayeva (2014) argues that the correct placing and defining of the role of research competency in the professional classification of secondary school teachers is the prerequisite for ensuring quality training in research methods at teacher-training universities. In contrast, Alimova and Ushakova (2020) go beyond modifying teachers' job responsibilities and draw attention to the necessity of reinstating the practice of state educational standards. They believe that unless the government guides teacher-training universities on how to develop prospective teachers' research capacity, the quality of research methods courses will remain deficient. The main reason for this conclusion is that higher education institutions in Kazakhstan are now autonomous and have the right to determine the content of education programs independently, which according to the authors, gives university faculty a possibility to disregard educational research methods training altogether.

One finding we consider highly significant and illustrative of the state of the research capacity-building efforts in Kazakhstan is that despite criticizing the quality of research methods training at higher education institutions (Bayalina, Ivaylo and Turtkaraeva 2022; Dabylytayeva et al. 2016), the local scholars very rarely point out the need to provide advanced research methods training for teacher educators. Only two studies in our sample stress the importance of developing the research capacity of university faculty: Berikhanova et al. (2023) indicate that university teachers themselves should change to be competent in shaping the education of future teacher-researchers; while Kaskatayeva (2014) observes that teacher educators should be ready to purposefully build their students' research capacity and that this readiness encompasses being able to conduct and engage students in their own independent research.

Discussion. Following Oancea's et al. (2021) research capacity classification (individual, organization, and system), the thematic literature review demonstrates that individual research capacity development is mainly restricted by insufficient research methods teaching, caused by poorly qualified instructors and limited involvement in research, and lack of belief that research competencies are important in teacher education. This may result in students' skeptical attitude toward the significance of research in teaching and a mismatch between what university instructors teach and what the school needs. The State Compulsory Standards of Preschool Education and Training, Primary, Basic Secondary and General Secondary, Technical and Vocational, Post-Secondary Education show that school subjects are expected to develop research competencies, which obliges the teaching universities to strengthen the research component.

This discussion leads us to barriers at the system and organizational level. It is not a secret that secondary education curriculum renewal was held separately from teacher education updates. Therefore, to catch up with schools, 30 pedagogical academic programs to fit a new teacher

education model are developed. However, to shorten the gap between teacher education and school demands, pre-service teacher training must be implemented with close collaboration with schools. In the light of research capacity development, the collaboration between in-service teachers and academics allows for transferring research outputs into teaching practices and mentoring students' research in a school setting (McLaughlin, 2012).

Finally, inquiry into research-oriented teacher education is not sufficiently reflected in education standards. The new Concept of Higher Education Development mentions the introduction of two research disciplines with no number of allocated credits. Due to academic autonomy, teaching universities independently decide the number of credits for each discipline, but it may result in deficient attention to the research component.

Conclusion. In conclusion, to meet Desforges' model of research capacity development, expertise, motivation, and opportunities must be created and supported at individual, organizational and system levels. Robust academic programs, a clear understanding of research in teacher education, faculty with research expertise, university-school research collaboration, and government support fixed in policy documents may have a desirable effect on research-oriented teacher education in particular and quality teacher training in general.

Acknowledgments. This research is funded by the Science Committee of the Ministry of Science and Higher Education of the Republic of Kazakhstan (Grant No. AP19576588).

References:

1. Alimova S. Modernization of pedagogical education content and principles of developing a modular educational program for teacher-researcher training [text] / S. Alimova, N. M. Ushakova // TEM Journal. – 2020. – Vol. 9. – Issue 4. – pp. 1746-1754. DOI: 10.18421/TEM94-56
2. Алметов Н.Ш. Модернизация педагогической подготовки будущего учителя в вузах Казахстана [текст] / Н. Ш Алметов, А. Н. Жорабекова, Х. Б. Туленова // Педагогика и Психология. – 2022. – № 3 (52). – с. 121–130. <https://doi.org/10.51889/9336.2022.34.23.013>
3. Baimukhambetova B. Preparation of students of pedagogical universities to guide the project-research activity of pupils [text] / B.Baimukhambetova E.Nauryzbayeva E.Li, S.Baizhanova M.Bekmagambetova M.Sapieva, T. Pchelkina // IEJME — MATHEMATICS EDUCATION. – 2016. – Vol.11. – No.7. – pp. 2177-2185. <http://repo.kspi.kz/handle/item/544>
4. Baitokayeva L. Teachers' Understanding of action research: A qualitative case study of a specialized school in Kazakhstan [text]: master's thesis / L.Baitokayeva. – Astana:Nazarbayev University, 2019. – 142 p.
5. Bajmyrzaev K. M. Features of managing the establishment of the master's degree students' competence in the research activity [text]/ K. M. Bajmyrzaev, E.A. Abil, B.S.Bajmuhambetova, B.M.Utegenova//World Applied Sciences Journal. – 2014. – Vol. 30. – No. 12. – pp. 1791-1795. DOI: 10.5829/idosi.wasj.2014.30.12.14267
6. Bayalina A. M. The content of the research competence of the future teacher of mathematics [text] / A.M.Bayalina, S.Ivaylo, G.B.Turtkaraeva // Bulletin Kazakh Ablai Khan University of International Relations and World Languages. Pedagogical Series. – 2022. – Vol. 65, – No. 2. <https://doi.org/10.48371/PEDS.2022.65.2.008>
7. Berikkhanova A., Sapargaliyeva B., Ibraimova Z., Sarsenbayeva L., Assilbayeva F., Baidildinova, D., & Wilson, E. Conceptualizing the integration of action research into the practice of teacher education universities in Kazakhstan [text] / A. Berikkhanova, B. Sapargaliyeva, Z. Ibraimova, L. Sarsenbayeva, F. Assilbayeva, D. Baidildinova, E. Wilson // Education Sciences. – 2023. – Vol. 13. – No. 10. – 1034. <https://doi.org/10.3390/educsci13101034>
8. Cardno C. Policy document analysis: A practical educational leadership tool and a qualitative research method [text] / C. Cardno // Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi. – 2018. – Vol. 24. – Issue 4. – pp. 623-640. doi: 10.14527/kuvey.2018.016
9. Creswell J.W. Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research (4th ed.) [text] / J. W. Creswell. – Boston: Pearson, 2014. -672 c
10. Dabylytayeve R. The basis of the methodology of the scientific research competence formation in future teachers of the foreign language [text] / R.Dabylytayeve, O.Kuratova, R.Assylova, G.Syrlybayeva, L.Chaltikenova // Journal of Language and Literature. – 2016. – Vol. 7. – No. 3. – pp. 332-339. DOI: 10.7813/jll.2016/7-3/63
11. Jonbekova D. Educational research in Central Asia: Methodological and ethical dilemmas in Kazakhstan, Kyrgyzstan and Tajikistan [text] / D. Jonbekova // Compare: A Journal of Comparative and International Education. – 2020. – Vol. 50, – No. 3. – pp. 352-370. <https://doi.org/10.1080/03057925.2018.1511371>
12. Kaskatayeva B. Pedagogical conditions for forming the research competency in future teachers of mathematics. Rural Environment [text] / B. Kaskatayeva // Education. Personality. – 2014. – Vol. 7. – pp. 103-109. <https://llufb.llu.lv/conference/REEP/2014/Latvia-Univ-Agricult-REEP-2014proceedings-103-109.pdf>

13. Khan N.N., Kolumbayeva S.Z., Karsybayeva R.K., Nabuova R.A., Kurmanbekova M.B., & Syzdykbayeva A.D. Evaluation of the program effectiveness of research competence development in prospective elementary school teachers [text] / N. N. Khan, S. Z. Kolumbayeva, R. K. Karsybayeva, R. A. Nabuova, M. B. Kurmanbekova, A. D. Syzdykbayeva // International Journal of Environmental and Science Education. – 2016. – Vol. 11. – No. 18. – pp. 12299-12316. http://www.ijese.net/makale_indir/IJESE_1685_article_584970ceebcf9.pdf
14. Maussumbayev R. Development of research capacity of a future social pedagogue in the face of digital technologies [text] / R. Maussumbayev, R. Toleubekova, K. Kaziyev, A. Baibaktina, A. Bekbauova // Education and Information Technologies. – 2022. – Vol. 27. – pp. 6947-6966. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-10901-3>
15. McLaughlin C. Bullets or butterflies? Teaching, research and knowledge creation [text] / C. McLaughlin // Z Erziehungswiss. – 2012. – Vol. 15. – pp. 517–533. <https://doi.org/10.1007/s11618-012-0303-y>
16. Murray J. Research capacity building in and on teacher education: developing practice and learning [text] / J. Murray, E. Vanassche // Nordic Journal of Education and Practice. – 2019. – Vol. 13. – No. 2. – pp. 114–129. <https://doi.org/10.23865/up.v13.1975>
17. Nagibova, G. Professional development: The challenges of action research implementation in Kazakhstan [text] / G. Nagibova // International Academy Journal Web of Scholar. – 2019. – Vol. 2. – No. 9(39). – pp. 17-24. DOI:10.31435/rsglobal_wos/30092019/6691
18. Oancea, A. Research capacity-building in teacher education [text] / A. Oancea, N. Fancourt, J. Robson, I. Thompson, A. Childs, N. Nuseibeh // Oxford Review of Education. – 2021. – Vol. 47. – Issue 1. – pp. 98-119. <https://doi.org/10.1080/03054985.2020.1842184>
19. Rizakhojayeva, G. A. Educational action research as a powerful vehicle for transformation [text] / G. A. Rizakhojayeva, N. S. Ibadullayeva // Bulletin of the Karaganda University. Pedagogy series. – 2020. – Vol. 98. – pp. 71-79. DOI:10.31489/2020Ped2/71-79
20. Saldana, J. The coding manual for qualitative researchers (2nd ed.) [text] / J. Saldana. – London: Sage, 2013. – 328 c
21. Sharplin, E., Ibrasheva, A., Shamatov, D. & Rakisheva, A. Analysis of teacher education in kazakhstan in the context of modern international practice [text] / E. Sharplin, A. Ibrasheva, D. Shamatov, A. Rakisheva // KazNU Bulletin. Pedagogical series. – 2020. – Vol. 64. – No. 3. – pp.12-27. <https://doi.org/10.26577/JES.2020.v64.i3.02>
22. Sharplin, E. Educational practitioners' conceptualizations of 14. the nature, impact and challenges of educational research in Kazakhstan [text] / E. Sharplin, L. Karabassova, M. Bekova // Asia Pacific Education Review. – 2023. – pp. 1-15. DOI:10.1007/s12564-023-09900-x
23. Tastanbekova, K. Teacher education reforms in Kazakhstan: Trends and issues [text] / K. Tastanbekova // Bulletin of Institute of Education, University of Tsukuba. – 2018. – Vol. 42. – No. 2. – pp. 87-97. <https://core.ac.uk/download/pdf/158327214.pdf>
24. Tatto, M.T. Developing teachers' research capacity: the essential role of teacher education [text] / M. T. Tatto // Teaching Education. – 2021. – Vol. 32. – Issue 1. – pp. 27-46. <https://doi.org/10.1080/10476210.2020.1860000>
25. van Katwijk, L. "It's important, but I'm not going to keep doing it!": Perceived purposes, learning outcomes, and value of pre-service teacher research among educators and pre-service teachers [text] / L. van Katwijk, A. Berry, E. Jansen, K. van Veen // Teaching and Teacher Education. – 2019. – Vol. 86. – pp. 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.06.022>.

References:

1. Alimova, S. Modernization of pedagogical education content and principles of developing a modular educational program for teacher-researcher training [text] / S. Alimova, N. M. Ushakova // TEM Journal. – 2020. – Vol. 9. – Issue 4. – pp. 1746-1754. DOI: 10.18421/TEM94-56
2. Almetov N. Sh., Zhorabekova A. N., Tulenova H. B. Modernizaciya pedagogicheskoy podgotovki budushchego uchitelya v vuzakh Kazahstana. Pedagogika i Psihologiya. 2022. Vol. 52. No. 3. pp. 121–130. <https://doi.org/10.51889/9336.2022.34.23.013>
3. Baimukhambetova, B. Preparation of students of pedagogical universities to guide the project-research activity of pupils [text] / B. Baimukhambetova, E. Nauryzbayeva, E. Li, S. Baizhanova, M. Bekmagambetova, M. Sapieva, T. Pchelkina // IEJME — MATHEMATICS EDUCATION. – 2016. – Vol. 11. – No. 7. – pp. 2177-2185. <http://repo.kspi.kz/handle/item/544>
4. Baitokayeva, L. Teachers' Understanding of action research: A qualitative case study of a specialized school in Kazakhstan [text]: master's thesis / L. Baitokayeva. – Astana: Nazarbayev University, 2019. – 142 p.
5. Bajmyrzaev, K. M. Features of managing the establishment of the master's degree students' competence in the research activity [text] / K. M. Bajmyrzaev, E.A. Abil, B.S. Bajmuhambetova, B. M. Utegenova // World Applied Sciences Journal. – 2014. – Vol. 30. – No. 12. – pp. 1791-1795. DOI: 10.5829/idosi.wasj.2014.30.12.14267
6. Bayalina, A. M. The content of the research competence of the future teacher of mathematics [text] / A. M. Bayalina, S. Ivaylo, G. B. Turtkaraeva // Bulletin Kazakh Ablai Khan University of International Relations and World Languages. Pedagogical Series. – 2022. – Vol. 65. – No. 2. <https://doi.org/10.48371/PEDS.2022.65.2.008>

7. Berikkhanova, A., Sapargaliyeva, B., Ibraimova, Z., Sarsenbayeva, L., Assilbayeva, F., Baidildinova, D., & Wilson, E. Conceptualizing the integration of action research into the practice of teacher education universities in Kazakhstan [text] / A. Berikkhanova, B. Sapargaliyeva, Z. Ibraimova, L. Sarsenbayeva, F. Assilbayeva, D. Baidildinova, E. Wilson // *Education Sciences*. – 2023. – Vol. 13. – No. 10. – 1034. <https://doi.org/10.3390/educsci13101034>
8. Cardno, C. Policy document analysis: A practical educational leadership tool and a qualitative research method [text] / C. Cardno // *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. – 2018. – Vol. 24. – Issue 4. – pp. 623-640. doi: 10.14527/kuvey.2018.016
9. Creswell, J. W. *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research (4th ed.)* [text] / J. W. Creswell. – Boston: Pearson, 2014. – 672 c
10. Dabyltayeva, R. The basis of the methodology of the scientific research competence formation in future teachers of the foreign language [text] / R. Dabyltayeva, O. Kuratova, R. Assylova, G. Syrlybayeva, L. Chaltikenova // *Journal of Language and Literature*. – 2016. – Vol. 7. – No. 3. – pp. 332-339. DOI: 10.7813/jll.2016/7-3/63
11. Jonbekova, D. Educational research in Central Asia: Methodological and ethical dilemmas in Kazakhstan, Kyrgyzstan and Tajikistan [text] / D. Jonbekova // *Compare: A Journal of Comparative and International Education*. – 2020. – Vol. 50, – No. 3. – pp. 352-370. <https://doi.org/10.1080/03057925.2018.1511371>
12. Kaskatayeva, B. Pedagogical conditions for forming the research competency in future teachers of mathematics. Rural Environment [text] / B. Kaskatayeva // *Education. Personality*. – 2014. – Vol. 7. – pp. 103-109. <https://llu.fu.lv/conference/REEP/2014/Latvia-Univ-Agricult-REEP-2014proceedings-103-109.pdf>
13. Khan, N. N., Kolumbayeva, S. Z., Karsybayeva, R. K., Nabuova, R. A., Kurmanbekova, M. B., & Syzdykbayeva, A. D. Evaluation of the program effectiveness of research competence development in prospective elementary school teachers [text] / N. N. Khan, S. Z. Kolumbayeva, R. K. Karsybayeva, R. A. Nabuova, M. B. Kurmanbekova, A. D. Syzdykbayeva // *International Journal of Environmental and Science Education*. – 2016. – Vol. 11. – No. 18. – pp. 12299-12316. http://www.ijese.net/makale_indir/IJESE_1685_article_584970ceebcf9.pdf
14. Maussumbayev, R. Development of research capacity of a future social pedagogue in the face of digital technologies [text] / R. Maussumbayev, R. Toleubekova, K. Kaziyev, A. Baibaktina, A. Bekbauova // *Education and Information Technologies*. – 2022. – Vol. 27. – pp. 6947-6966. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-10901-3>
15. McLaughlin, C. *Bullets or butterflies? Teaching, research and knowledge creation* [text] / C. McLaughlin // *Z Erziehungswiss.* – 2012. – Vol. 15, – pp. 517–533. <https://doi.org/10.1007/s11618-012-0303-y>
16. Murray, J. Research capacity building in and on teacher education: developing practice and learning [text] / J. Murray, E. Vanassche // *Nordic Journal of Education and Practice*. – 2019. – Vol. 13, – No. 2, – pp. 114–129. <https://doi.org/10.23865/up.v13.1975>
17. Nagibova, G. Professional development: The challenges of action research implementation in Kazakhstan [text] / G. Nagibova // *International Academy Journal Web of Scholar*. – 2019. – Vol. 2. – No. 9(39). – pp. 17-24. DOI: [10.31435/rsglobal_wos/30092019/6691](https://doi.org/10.31435/rsglobal_wos/30092019/6691)
18. Oancea, A. Research capacity-building in teacher education [text] / A. Oancea, N. Fancourt, J. Robson, I. Thompson, A. Childs, N. Nuseibeh // *Oxford Review of Education*. – 2021. – Vol. 47, – Issue 1, – pp. 98-119. <https://doi.org/10.1080/03054985.2020.1842184>
19. Rizakhojayeva, G. A. Educational action research as a powerful vehicle for transformation [text] / G. A. Rizakhojayeva, N. S. Ibadullayeva // *Bulletin of the Karaganda University. Pedagogy series*. – 2020. – Vol. 98. – pp. 71-79. DOI: [10.31489/2020Ped2/71-79](https://doi.org/10.31489/2020Ped2/71-79)
20. Saldana, J. *The coding manual for qualitative researchers (2nd ed.)* [text] / J. Saldana. – London: Sage, 2013. – 328 c
21. Sharplin, E., Ibrasheva, A., Shamatov, D. & Rakisheva, A. Analysis of teacher education in kazakhstan in the context of modern international practice [text] / E. Sharplin, A. Ibrasheva, D. Shamatov, A. Rakisheva // *KazNU Bulletin. Pedagogical series*. – 2020. – Vol. 64. – No. 3. – pp.12-27. <https://doi.org/10.26577/JES.2020.v64.i3.02>
22. Sharplin, E. Educational practitioners' conceptualizations of 14. the nature, impact and challenges of educational research in Kazakhstan [text] / E. Sharplin, L. Karabassova, M. Bekova // *Asia Pacific Education Review*. – 2023. – pp. 1-15. DOI: [10.1007/s12564-023-09900-x](https://doi.org/10.1007/s12564-023-09900-x)
23. Tastanbekova, K. Teacher education reforms in Kazakhstan: Trends and issues [text] / K. Tastanbekova // *Bulletin of Institute of Education, University of Tsukuba*. – 2018. – Vol. 42. – No. 2. – pp. 87-97. <https://core.ac.uk/download/pdf/158327214.pdf>
24. Tatto, M.T. Developing teachers' research capacity: the essential role of teacher education [text] / M. T. Tatto // *Teaching Education*. – 2021. – Vol. 32. – Issue 1. – pp. 27-46. <https://doi.org/10.1080/10476210.2020.1860000>
25. van Katwijk, L. "It's important, but I'm not going to keep doing it!": Perceived purposes, learning outcomes, and value of pre-service teacher research among educators and pre-service teachers [text] / L. van Katwijk, A. Berry, E. Jansen, K. van Veen // *Teaching and Teacher Education*. – 2019. – Vol. 86. – pp. 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.06.022>

А.Б.Альситова,^{1*}  М.К.Жазыкова,¹  Л.В.Вахидова² 

¹Қ.Жұбанов атындағы Ақтөбе өңірлік университеті, Ақтөбе қ., Қазақстан

²М.Ақмолла атындағы Башқұрт мемлекеттік педагогикалық университеті,
Уфа қ., Ресей Федерациясы

КРЕАТИВТІ БІЛІМ БЕРУ ОРТАСЫ: ҚҰРАМДАС БӨЛІМДЕРІ МЕН СИПАТТАМАЛАРЫ

Аңдатпа

Соңғы жылдары креативті білім беру ортасын қалыптастыру өзекті мәселе болып табылады және оны жүзеге асыру мұғалімнен жаңа идеяларды, технологияларды, әдістер мен тәсілдерді меңгеруді қажет етеді.

Зерттеудің мақсаты педагогика ғылымы шеңберіндегі креативтілік құбылысының мәні мен маңызын, сонымен қатар креативтіліктің білім беру ортасының құрамдас бөлігі ретінде білім алушының жеке басына әсерін талдау болып табылады. Зерттеу барысында авторлар креативтіліктің жан-жақты және көп өлшемді сипатын талдай отырып, оның құрамдас бөлігі креативті білім беру ортасын толық ашпайтынын анықтады. Бұл зерттеудің теориялық маңыздылығын құрады.

Талдау білім алушылардың білім нәтижелері мен креативтіліктің тиімділігін қамтамасыз ететін креативті білім беру ортасы барлық қатысушыларды қамтитын физикалық қоршаған ортасы мен заттарына, субъектілер арасындағы тиімді коммуникация мен жайлы психологиялық ахуалға және белгілі бір білім нәтижесіне бағытталған әдістемелік-технологиялық қамту кешеніне байланысты. Бұл мәселелер креативті білім беру ортасының пәндік-кеңістік, әлеуметтік-коммуникативті, ұйымдастырушылық-технологиялық құрылымдық компоненттерінің өзара байланысы мен әрекеттесуі негізінде жүзеге асады.

Зерттеу жұмысымыздың келесі кезеңін біз бастауыш сыныпта креативті білім беру ортасын қалыптастырудың моделі мен психологиялық-педагогикалық шарттарын анықтаумен байланыстырамыз.

Түйін сөздер: креативтілік, креативтіліктің құрылымы, креативтілік тұжырымдамалары, креативті білім беру ортасы, креативті білім беру ортасының компоненттері.

Альситова А.Б.,^{1*} Жазыкова М.К.,¹ Вахидова Л.В.²

¹Актюбинский региональный университет им. К.Жубанова,
г.Актобе, Казахстан

²Башкирский государственный педагогический университет им. М.Акумуллы,
г.Уфа, Российская Федерация

КРЕАТИВНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА: СОСТАВЛЯЮЩИЕ КОМПОНЕНТЫ И ХАРАКТЕРИСТИКИ

Аннотация

Актуальность проблемы развития креативности обуславливается тем, что ее решение является источником новых идей, технологий, методов и приемов, новых подходов к выполнению тех или иных действий. Процесс развития креативности требует создания специальных условий в школе, особым образом организованного такого социокультурного пространства, как креативная образовательная среда.

Цель исследования заключается в анализе феномена креативности в рамках педагогической науки, а именно влияния среды как ее компонента на личность обучающегося. Авторы выявляют многомерный и междисциплинарный характер исследования креативности, который не в полной мере раскрывает такой ее компонент, как креативная образовательная среда, в этом заключается теоретическая значимость исследования.

Основным методом исследования служит анализ литературы, нормативно-правовых актов, национального плана развития Республики Казахстан.

Анализ показал, что креативная образовательная среда, обеспечивающая эффективность образовательных результатов и креативности обучающихся, зависит от физической и предметной среды, охватывающих всех участников, эффективной межличностной коммуникации и комфортного психологического климата между субъектами среды и методико-технологического комплекса, ориентированного на определенный образовательный результат. Эти проблемы реализуются на основе взаимосвязи и взаимодействия предметно-

пространственных, социально-коммуникативных, организационно-технологических структурных компонентов креативной образовательной среды.

Следующий этап нашей исследовательской работы мы связываем с определением модели и психолого-педагогических условий формирования креативной образовательной среды в начальной школе.

Ключевые слова: креативность, структура креативности, концепции креативности, креативная образовательная среда, компоненты креативной образовательной среды.

Alsitova A.,^{1} Zhazykova M.,¹ Vahidova L.²*

¹K.Zhubanov Aktobe regional university, Aktobe, Kazakhstan

²Akmulla Bashkir State Pedagogical University, Ufa, Russian Federation

CREATIVE LEARNING ENVIRONMENT: COMPONENTS AND CHARACTERISTICS

Abstract

The relevance of the problem of creativity development is conditioned that its solution is a source of new ideas, technologies, and methods to implement certain actions. The process of developing creativity requires the creation of special conditions at school, a specially organized socio-cultural space such as a Creative Learning Environment.

The study aims to analyze the phenomenon of creativity in the humanities, namely the influence of the environment as its component on personality. The authors identify the multidimensional and interdisciplinary nature of the study of creativity, which does not fully reveal such a component of it as the Creative Learning Environment: this is the theoretical significance of the study.

The main research method is analyzing literature, regulatory legal acts, and the national development plan of the Republic of Kazakhstan.

The analysis showed that the Creative Learning Environment, which ensures the effectiveness of educational results and creativity of students, depends on the physical and subject environment, covering all participants, effective communication and a comfortable psychological climate between the subjects of the environment and a methodological and technological complex focused on a certain educational result. These problems are realized on the basis of the interrelation and interaction of the subject-spatial, socio-communicative, organizational and technological structural components of the Creative Learning Environment.

We associate the next stage of our research work with the definition of the model and psychological and pedagogical conditions for the formation of a Creative Learning Environment in primary school.

Keywords: Creativity, the Structure of Creativity, Concepts of Creativity, Creative Learning Environment, Components of the Creative Learning Environment.

Кіріспе. Қазіргі әлемде болып жатқан жаһандану мен цифрлық қайта құрулар еліміздің қарқынды дамуы мен рухани жаңғырулардың жүзеге асырылуына ықпал етумен қатар, білім беру саласына да көптеген өзгерістер әкелді. Бұл оқу үдерісінде педагогикалық көзқарастардың түбегейлі өзгеруін қажет етері анық.

Қазақстан Республикасының «Білім туралы» Заңында: «Білім беру жүйесінің міндеттерінің бірі жеке адамның шығармашылық, рухани және күш-қуат мүмкіндіктерін дамыту, адамгершілік пен салауатты өмір салтының берік негіздерін қалыптастыру, даралықты дамыту үшін жағдай жасау арқылы ой-өрісін байыту болып табылады», – деп атап көрсетілген [2]. Ал «Қазақстан Республикасының 2025 жылға дейінгі Ұлттық даму жоспарында» әлеуметтік трендтер арасында «икемді» дағдылардың өзектілігі ерекше аталып, олардың дамуы «...креативтілікті талап ететін күрделі автоматтандырылмаған міндеттерді орындауға ықпал етеді», – делінген [3].

Олай болса, интеллектуалды тұрғыда дамыған, белсенді, өзін-өзі бақылауға қабілетті, ақпаратты өз бетімен іздей білетін жеке тұлғаны қалыптастыруда шығармашылық ойлаудың, креативтік орта құру мәселесінің алдыңғы орынға шығары анық. Креативтіліктің өзектілігі оның жаңа идеялардың, технологиялардың, әдістер мен тәсілдердің, белгілі бір әрекеттерді орындаудың жаңа жолдарының қайнар көзі болып табылатындығына байланысты. Осыған орай креативтілік құбылысы үнемі өзгеріп отыратын әлемде қоғамның дамуы мен жаңаруына ықпал ететін ресурс болып табылады.

Бүгінгі таңда білім сапасы алынған білімнің көлемімен ғана емес, ең алдымен педагогикалық үдеріске оқытудың жаңа технологияларын енгізумен, оқытушының кәсіби қызмет объектісін игерудегі құзыреттілігімен анықталады, мұнда оқушы білімді өз бетінше іздеуге бағытталған қызмет субъектісі ретінде танылады. Қазіргі білім алушы дайын білімді жинақтауға және құрылымдауға қабілетті, белсенді және креативті тұлға болып табылады, сондықтан ол проблемаларды шешуде креативті көзқарас танытып, білім беру ортасының дамуына ықпал ететін компоненттерді анықтауға мүдделі. Жеке тұлғаның дамуын оңтайландыратын сабақта белгілі бір жағымды ортаны құру, әр сабақтың креативтілік әлеуетін ескеру, нәтижесінде оқушының креативтілігін қалыптастыру – ұстаз үшін маңызды мәселе. Біздің зерттеуіміздің теориялық негізі ретінде шетелдік және отандық ғалымдардың еңбектері алынды. Креативтілік және креативті білім беру ортасының құрамды бөлімдері шетел ғалымдары Guilford J.P.[4], Torrance P. [5], Wallas G. [6], Rhodes M [1], Amabile T. [7], Jordanous A. [8], Г.И.Железовскаяның [9] және т.б. еңбектерінде жан-жақты талданған. Ал Қазақстанда білім алушылардың креативтілігін қалыптастыру мәселесімен айналысқан А.С.Швайковскийдің [10], Б.А.Оспанованың [11], креативтіліктің психологиялық негізін зерттеген А.А.Жолдасбековтің [11], Қ.М.Нағымжанованың [12] және т.б. еңбектері – елімізде осы саланың дамуына оң ықпал еткен құнды дүниелер.

Ұсынылып отырған мақалада білім берудегі креативтілік мәселесіне арналған аталмыш зерттеулерге шолу жасалып, креативтіліктің шетелдік және отандық теориялары, оның компоненттері талданады. Бұл анық эмпирикалық зерттеу болмаса да, әдеби шолудан алынған креативтілік және креативті білім беру ортасының сипаттамалары біздің зерттеуіміздің әдістемелік негізі мен практикалық бөлімін құруға мүмкіндік беретін пайдалы анықтамалық базаны қамтамасыз етті.

Негізгі ережелер. Заманауи зерттеулер нәтижесінде креативтілік құбылым жан-жақты, бірнеше ғылым аясында (психология, педагогика, әлеуметтану және т.б.) зерттелетін құбылыс болып табылады. Әлемдік жаһандану үдерісі білім алушылардың интеллектуалды дамуына, белсенді, өзін-өзі бақылауға қабілетті, ақпаратты тәуелсіз іздеуге және креативті ойлауына ықпал ететін жағдай жасауға бағытталған.

Креативтіліктің өзектілігі оның жаңа идеялардың, технологиялардың, әдістер мен тәсілдерінің, белгілі бір әрекеттерді орындаудың жаңа тәсілдерінің қайнар көзі болып табылатындығына байланысты.

Зерттеу барысында креативтіліктің теориялық және эмпирикалық заманауи зерттеулердің нәтижелері басшылыққа алынды және келесі ережелер негізделді:

1. Креативтілік – адам осы креативтілікті күшейтетін ортада жасырын білім мен когнитивті ойлауды қолдана отырып, жаңа өнімді дамытатын үдеріс [6]

2. Креативті білім беру ортасы – оқушылардың креативті дамуын ынталандыратын өзара байланысты және жүйе құраушы компоненттердің жиынтығы: пәндік-кеңістік, әлеуметтік-коммуникативті, ұйымдастырушылық-технологиялық (оқушылардың шығармашылық белсенділігін ынталандыратын қолайлы атмосфера; қатысушылардың іс-қимыл еркіндігіне ықпал ететін күрделілігі әртүрлі проблемалық мәселелер; процесті ынталандыратын және бағыттайтын мұғалім; оқу міндеттерін шешуге креативті тәсіліне ықпал етуші түрлі әрекет түрлері: оқу, ойын, коммуникативті, басқару және т.б.)

Материалдар мен әдістер. Зерттеу барысында креативті білім беру ортасының сипаттамалары мен компоненттерін анықтау үшін және сенімді деректер базасын құру үшін ғылыми ізденіс шеңберіндегі әдебиеттерге шолу жасалды.

Салыстырмалы және тарихи талдау әдісі «креативтілік» ұғымының тарихи дамуын және осы құбылысты зерттеудің әртүрлі тәсілдерін анықтауға мүмкіндік берді. Әдеби дереккөздерді іздеу Scopus, Web of Science, РҒДИ, E-Library, GoogleScholar базаларындағы зерттеу тақырыбы және түйінді сөз тіркестері бойынша іздестіру сұраныстары, сондай-ақ Қазақстан

Республикасы Ұлттық кітапханасы қорынан алынған материалдарды іріктеу арқылы жүзеге асырылды. Ғылыми дереккөздерге шолу 2002-2022 жылдардың басылымдарын қамтиды.

Зерттеудің мақсаты мен міндеттері. Біздің зерттеуіміздің мақсаты креативтілік құбылысын әртүрлі ғылымдардың көзқарастары тұрғысынан талдау және оның ғылыми тұжырымдама ретіндегі даму эволюциясын қарастыру, сонымен қатар креативтіліктің негізгі компоненттерінің бірі – креативті білім беру ортасының құрамды бөліктері мен сипаттамаларын анықтау болды.

Жеке тұлғаның қалыптасу үдерісі арнайы жағдайларды, яғни оған енгізілген әрбір адамның шығармашылық өзін-өзі дамытуын ынталандыратын арнайы ұйымдастырылған әлеуметтік-мәдени және білім беру кеңістігі ретінде креативті білім беру ортасын анықтауды талап етеді. Отандық және шетелдік әдебиеттерде білім беру кеңістігі мен білім беру ортасының мәселелеріне арналған іргелі жұмыстар жан-жақты қарастырылған. Бірқатар авторлар білім беру ортасының күрделі құрылымға ие екендігіне баса назар аударады.

Ғылыми әдебиеттерге шолу жасай отырып, біз зерттеу мақсаттарына негізделген келесі сұрақтарға жауап алуға тырыстық:

1. Креативтілік феномені әртүрлі ғылымдар тұрғысынан қалай қарастырылады және оның психологиялық-педагогикалық ғылымдар саласындағы сипаттамасы қандай?

2. Білім алушының білім нәтижелері мен креативтілігін дамытуға ықпал ететін креативті білім беру ортасының компоненттерін анықтау үшін қандай мәліметтер бар?

Қарастырырылып отырған сұрақтың тарихы. Креативтілікті зерттеу тарихы соңғы екі ғасырдағы еңбектермен шектелмейді. Сонау ежелгі заманнан бастап философтар, ғалымдар, өнертанушылар шығармашылық әрекетінің пайда болу мәселелерін талқылап, көптеген еңбектер жазып кеткен. Мәселен, ежелгі грек философтары Платон мен Аристотель креативтіліктің маңыздылығын және қоғамның креативті тұлғаларға деген қажеттілігін талқылап, оларды адам қызметінің қозғаушы күші деп атады.

Ағылшын эмпиризмнің философтары (Ф.Бэкон Т. Гоббс, Дж. Локк, Д. Юм және басқалар) шығармашылықты жаңашылдыққа әкелетін тәжірибені жетілдіру және өзгерту деп сипаттаған.

Неміс философы И.Кант «шығармашылық» ұғымын түсіндіруге айтарлықтай үлес қосты: «Таза ақылға сын» атты еңбегінде ол өнімді қиялды (шығармашылық) және репродуктивті (қайта құру) бөліп көрсетті.

Ұзақ уақыт бойы креативтіліктің табиғаты туралы мәселе психология мен өнертану саласында қарастырылды, алайда 1950 жылдары американдық психолог Джон Гилфорд зерттеуінің нәтижесінде креативтілік ғылыми қоғамдастықтың қызығушылық саласына айналды [4].

Тарихи тұрғыдан алғанда, шетелдік авторлар арасындағы креативтілік құбылысын зерттеуді келесідей көрсетуге болады (Кесте 1).

Кесте 1. Шетелдік ғалымдардың креативтілік құбылысын ғылыми тұрғыдан зерттеуінің хронологиялық кестесі

Автор	Зерттеу мазмұны
Wallas G.	Креативті процестің хронологиялық ағымын анықтап, келесі деңгейлерін көрсетті: дайындық, инкубация, түсіну және тексеру.
Kohler W., Wertheimer M	Қабылдаумен байланысты зерттеулері креативтілік құбылысын зерделеуге ықпал етті.
Osborn A. (1888-1966)	Креативтіліктің белгілі әдістерінің бірін әзірледі, оның көмегімен қолда бар идеялардан жаңа инновациялық шешімдер жасалды. Бұл әртүрлі идеяларды алға жылжытуда шешуші рөл атқаратын миға шабуыл әдісін жасауға себепші болды.
Guilford J.P.(1897-1987)	Креативті мінез-құлыққа қол жеткізген кезде әртүрлі «ой категорияларының» болуын ашатын «интеллект құрылымы» деп аталатын өзінің танымал теориясын жасады. Зерттеу белгілі «дивергентті ойлау сынақтарының» дамуына әкелді

Koestler A. (1905-1983)	Креативті процестің табиғатын зерттеді. Оның пікірінше, креативтіліктің дамуының бастамасы Архимед тәжірибесі болды, креативті процесте мәселелерді шешудің жолы – инсайт теориясын ұсынды.
Torrance P. (1915-2003)	Креативтілікті проблемаларға, тапшылыққа немесе білімдегі олқылықтарға сезімталдық, қиындықты анықтау, шешім табу, болжам жасау, оларды бірнеше рет тексеру және соңында нәтижелерді хабарлау процесі ретінде анықтайды. Жеке тұлғаның креативтілік әлеуетін өлшеуге арналған сенімді құралдарды әзірледі. Оның Дж.Гилфордтың «дивергентті ойлау» теориясына негізделген креативті ойлауды бағалау тесттері жеке тұлғаның креативті әлеуетін өлшеуден бастап, креативтілікті дамытудағы оқытудың ықпалын дамытты.
Rhodes M (1916-1976)	Креативтіліктің 4P (person, process, product, press) моделін ұсынады. Оның құрамына жеке тұлға, процесс, өнім мен ортаны жатқызған.
Gordon W. (1919-2003) Prince G. (1918-2009)	Креативтілікті ынталандырудың әдісі – синектиканы ғылымға енгізген.
Bogen J. (1926-2005) Sperry R. (1913-1994)	Медициналық зерттеулер нәтижесінде оң жақ және сол жақ жарты шар ми ойлауын ажыратып, оң жақ жарты шар ойлауы креативтілікке, ал сол жақ жарты шар ми ойлауы логикаға жауап береді деп есептеді.
Amabile T. (1950)	Креативтіліктің үшкомпонентті моделін ұсынып, оның «ішкі мотивация», «зерттеу саласындағы тәжірибе», «креативті ойлау дағдылары» өзара байланысты біріктіруші компоненттерін көрсетті. Егер ішкі мотивация мәселені шешіп, жаңа өнім жасауға ынталандырса, тәжірибе техникалық, процессуалдық және когнитивті аспектідегі білімді қамтамасыз етеді, ал креативті ойлау процестері шабыт, қиял, икемділікті біріктіреді.

Кестеде көріп отырғанымыздай, «креативтілік» ұғымына кең ауқымды көзқарастар негізінде әр түрлі ғылым салаларында әр түрлі тұжырымдамалар мен анықтамалар қалыптасқан. Біз зерттеуімізде M.Rhodes ұсынған 4P жіктемеге сүйенеміз [1]. Ол креативтіліктің ең танымал моделі деп танылады және төрт аспектіні қамтиды: креативті тұлға (person), креативті үдеріс (process), креативті өнім (product) және креативті орта (press).

M.Rhodes креативтілік құбылысын адам осы креативтілікті күшейтетін ортада жасырын білім мен когнитивті ойлауды қолдана отырып, жаңа өнімді дамытатын үдеріс ретінде сипаттайды [1]. Бұл модельдің тиімділігін көптеген ғалымдар өз зерттеулерінде растайды (Jordanus, 2015; Aleksandra Gruszka and Min Tang, 2017 және т.б.) «4P креативтілік моделі креативтілікті білім беруде дамытуға, кез келген салада мәселелерді шешуге, экономиканың дамуына ықпал етуде және т.б. проблемалар аясында сұрақтарды шешу үшін тиімді пайдаланылуы мүмкін» [13]. (аударма – А.А.). Сонымен бірге аталған модель кейбір кемшіліктердің алдын алу мақсатында қолданылады. «Мұндай зерттеулердің жағымды креативтілікке ықпал ететін қажетті ортаны құру және қолдау үшін маңызы зор» (Karoor, H., & Khan, A., 2018) [14].

Кейбір креативті тұлғамен байланысты зерттеулер оның тұлғалық қасиеттерін сипаттауға бағытталған. Теориялық талдау кезінде келесідей тұлғалық сапалар аталады: жылдамдық, икемділік, өзіндік ерекшелік, еркін сөйлеу, ширақтық, тәуелсіздік, сенімділік, мотивация, қиял, табандылық [6].

Креативтіліктің тағы бір компоненті – креативті үдерісті зерттеу әртүрлі амалдарды қолдана отырып жүргізіледі. Wallas, G. алғашқылардың бірі болып креативті үдерісті кезеңдер тізбегі ретінде сипаттады: 1) дайындық (проблеманы бағалау); 2) инкубация (саналы және бейсаналық психикалық қозғаушы күш); 3) түсіну (жаңа идеяны түсіну); 4) тексеру (идеяларды бағалау) [3]. Креативті үдеріске салыстырмалы түрде жаңа көзқарас – бұл Генерлоре моделі, ол шығармашылық өнімді құруда екі түрлі фазадан тұрады: генеративті фаза және зерттеу фазасы.

Креативті өнімге қатысты зерттеулер өнімді креативті ететін сипаттамаларға бағытталған. Осы саладағы негізгі зерттеулердің бірін 1981 жылы Besemer & Treffinger жасаған. Ол

креативті өнімді бағалау үшін үш негізгі сипаттама болуы керек екенін атап өтті: (а) жаңашылдық; (б) шешім; (с) әзірлеу [6].

Зерттеу барысында көптеген зерттеулердің креативтілік компоненті болып табылатын креативті ортаны зерттеуге арналғанын анықтадық. Amabile, T. M. «ішкі мотивация», «зерттеу саласындағы тәжірибе», «креативті ойлау дағдылары» сияқты өзара байланысты ұғымдарды біріктіретін модель жасады, сонымен креативтіліктің дамуына ықпал ететін және кедергі келтіретін «орта» құрамды бөлігін енгізді. [7]. Soliman, S. ортаны адамдар мен олардың қоршаған ортасы арасындағы қарым-қатынас ретінде қарастыру керек деп тұжырымдады, бұл шығармашылықты тежейтін немесе күшейтетін қоршаған орта жағдайларын бағалау үшін маңызды. Ортаға негізделген амал арқылы шығармашылықты зерттеу екі бағытты қамтиды: креативті ортаның басқа адамға әсерін зерттеу және шығармашылықты жүзеге асырушы жеке тұлғаның өз өнімдері туралы пікірлерін талдау.

Нәтижелер мен талқылау. Әдебиеттерге шолу зерттеу мақсаттарына негізделген келесі сұрақтарға жауап іздеу негізінде жүзеге асырылды:

1. Креативтілік феномені әртүрлі ғылымдар тұрғысынан қалай қарастырылады және оның психологиялық-педагогикалық ғылымдардағы даму сипаттамасы қандай?

Шетелдік және отандық креативтілік теорияларына сәйкес креативтілік феноменін ғылыми тұрғыдан зерттеу үдерісі ХХ ғасырдың алғашқы жылдарынан бастау алған.

Креативтілікті психологиялық құбылыс ретінде зерттеу ХХ ғасырдың ортасынан бастап белсенді жүргізіліп келеді, оның әдіснамалық негіздерін Guilford, J.P. [4] пен Torrance, P. [5] сияқты ғалымдардың 50-60-жылдары ұсынған креативтілік тұжырымдамасы және оны өлшеу әдістері қалайды. Алайда осы кезеңде жинақталған екі жақты және қарама-қайшы эмпирикалық дәлелдер тұжырымдамалық негіздемелерді де, креативтілікті өлшеу тәсілдерін де ғылыми сынға алып келді. Сонымен бірге алынған нәтижелер ғылыми дискурстағы креативтілік ұғымының көпмағыналылығы мен осы құбылыстың механизмдері мен мазмұнын зерттеудің жеткіліксіздігіне байланысты ғылыми мәселелердің шеңберін көрсетті.

Қазіргі уақытта адамның оқуы, білім алуы және жұмысы үшін маңызды сипаттама ретінде қарастырылатын креативтілікті тереңірек түсіну қажеттілігі пәнаралық зерттеулердің өсуіне түрткі болды. 1960 жылдан бастап жүздеген журналдар мен мерзімді басылымдарда креативтілік туралы он мың ғылыми мақала пайда болды, алты жүзден астам кітап жарық көрді және бұл көрсеткіш күннен күнге артып келеді. Статистикалық деректерді талдау креативтіліктің пәнаралық құбылыс ретінде зерттеушілердің жаһандық ауқымда қызығушылығын тудыратынын көрсетеді. Оған әр түрлі ғылым саласы шеңберінде: педагогика, психология, өнер, мәдениет, әлеуметтану, менеджмент, т.с.с. өткізілген зерттеулер дәлел бола алады.

Шетелдік зерттеулерді тарихи талдау өткен ғасырдың басынан бастап креативтілік құбылысы философия, педагогика, психология ғылымдары тұрғысынан талданғанын, атап айтқанда, оның құрамдас бөліктері, креативтік үдерісінің кезеңдері жан-жақты зерделенгенін, сондай-ақ медицина ғылымы тұрғысынан креативті үдерістегі мидың оң жақ және сол жақ жарты шарының қызметі, ойлау түрлері мәселелерін түсінуге арналған көптеген ғылыми ізденістердің жүргізілгенін көрсетті.

Тұтастай алғанда, креативтілікті дамыту мен қалыптастыру мәселесіне қатысты психологиялық-педагогикалық дереккөздерге талдау жасау төмендегі кестеде келтірілген креативтілікті қалыптастыру тұжырымдамасының схемалық дамуын құруға мүмкіндік берді.

Кесте 2. Әр түрлі ғылым салаларындағы креативтілікті қалыптастырудың тұжырымдамалары

<i>Білім саласы</i>	<i>Тұжырымдамалар</i>
Философиялық идеялар тұрғысынан креативтілік	1. Жеке тұлғаның шығармашылық қабілеттерін, шығармашылық ойлауын дамыту және қалыптастыру.

Креативтіліктің психологиялық теориялары мен тұжырымдамалары	<ol style="list-style-type: none"> 1. Л.С. Выготскийдің мәдени-тарихи тұжырымдамасы 2. Я.А. Пономаревтің шығармашылық қызметті психологиялық модельдеу тұжырымдамасы 3. А.В.Брушлинскийдің ойлау мен шығармашылықтың өзара байланысы теориясы 4. З.Фрейд, К.Юнгтің шығармашылықтың психоаналитикалық теориясы 5. Гештальт психологиясындағы шығармашылық ойлау мәселесі (М. Вертгеймер) 6. А.Адлердің шығармашылықтың компенсациялық теориясы 7. Э. де Бононың латеральды ойлау теориясы 8. Э.Фромм, А.Маслоудың гуманистік психологиясындағы шығармашылық мәселесі 9. С.Медниктің креативтіліктің ассоциативті тұжырымдамасы 10. Дж.Гилфорд пен Э.П.Торренстің креативтілік тұжырымдамасы 11. М.Волах пен Н.Коганның креативтілік тұжырымдамасы 12. Нейролингвистикалық бағдарламалау жүйесіндегі креативтілік моделі (NLP) 13. Р.Стернберг, Д.Лаверттің «Инвестициялау теориясы»
Педагогикалық тұжырымдамалар	<ol style="list-style-type: none"> 1. Г.С.Альтшуллердің шығармашылықтың алгоритмдік тұжырымдамасы 2. Г.К.Селевконың классификациясы бойынша үздіксіз креативті білім берудің көп деңгейлі жүйесі 3. А.В.Брушлинский, И.Я.Лернер, М.И.Махмутовтың арнайы модельденген проблемалық жағдай контекстінде танымдық мәселелерді шешу арқылы студенттердің пәндік материалды игеруіне бағытталған проблемалық оқыту теориясы 4. Г.Л.Ильиннің жобалы білім беру тұжырымдамасы 5. А.В.Хуторскойдың эвристикалық оқыту теориясы, А.Алейниковтың креативті педагогика тұжырымдамасы
Әлеуметтану	<ol style="list-style-type: none"> 1. Р.Флориданың креативті қоғам тұжырымдамасы

Осылайша, жүргізілген талдау креативтілік феномені дамудың кең спектріне және пәнаралық сипатқа ие деген қорытынды жасауға мүмкіндік береді. Оның дәлелін біз М.Г.Ярошевскийдің жұмысынан табамыз, ол жүйелік-құрылымдық амалды қолдана отырып, табиғаты бойынша жүйелік объект бола отырып, креативтілік тек пәнаралық зерттеуде жеткілікті түрде түсініледі деген қорытындыға келді.

Креативтілік мәселесін зерттеуші бірқатар ғалымдар креативтілік моделінің құрамдас бөліктерінің бірі орта екенін дәлелдеді.

2. Білім алушының білім нәтижелері мен креативтілігін дамытуға ықпал ететін креативті білім беру ортасының компоненттерін анықтау үшін қандай мәліметтер бар?

Біздің зерттеуіміздің екінші мәселесі шетелдік және отандық авторлардың ғылыми еңбектеріндегі креативті білім беру ортасының сипаттамаларын талдау болды. Кез-келген орта өзінің әсеріне байланысты көп функционалды. Оның әсері білім беру, мәдени және тәрбиелік сипатта болады. «Білім беру ортасы» ұғымына арналған анықтамалардың ішінде біздің зерттеуіміздің мазмұнына жақыны В.А.Ясвиннің анықтамасы болып табылады, ол «білім беру ортасын» берілген үлгі бойынша тұлғаның қалыптасуының әсері мен шарттарының жүйесі, сондай-ақ оның әлеуметтік және кеңістіктік-пәндік ортадағы даму мүмкіндіктері ретінде түсінеді және оның кеңістіктік-пәндік, әлеуметтік және психодидактикалық құрылымдық компоненттерін атап көрсетеді. Н.Ю.Щербаков білім беру ортасының құрамдас бөліктерін былайша қорытындылайды: шығармашылық белсенділікті ынталандыру; міндеттердің, проблемалардың күрделілігінің әртүрлі дәрежесіндегі қордың болуы; мұғалімнің жеке тұлғасы.

Дереккөздерге шолу барысында креативті білім беру ортасының тиімділігі оның келесідей құрамдас бөліктерінің өзара байланысы негізінде артатындығы анықталды:

1. Білім берудің ұйымдастырылуы, субъектілерінің әлеуметтік-психологиялық құрылымы, ұйымның ішкі бағытталуы; мотивациялық, эмоционалды, белсенді, бақылаушы және бағалаушы (Venega G. Zakirovaa & Elza E. Purikb, 2016);

2. Оқыту мақсатына бағыттылық, білім алмасудың өзара қарым-қатынасы, педагогтың креативті құзыреттілігі, креативті әлеуеті (Fan, M., & Cai, W., 2020, Бактыбаева А.Ж., Жазықова М.К., 2019, Альситова А.Б., 2023) [15,16,17];

3. Білім алушыларды шығармашылық іс-әрекетке қатыстыру, оқытудың алуан түрлі әдістерін қолдану; креативті тапсырмалар – сипаттаушы, қайта құрушы, жаңадан құрастырушы (Егорова И.С., Михалкина Е.А., 2015, Мышко, Д. Р., 2021) [18]

Ғалымдар Davies, Richardson & Mishra креативті білім беру ортасын зерттеуге көп көңіл бөлді, бұл оқушылардың креативтіліктің құндылығын көрсететін оқу ортасын құруға үлкен мән беретін мұғалімдер тәрбиелеуі мүмкін деп болжайды. Mishra. В анықтамасы бойынша, «сыныптағы креативті білім беру ортасы білім алушылардың идеяларын қолдайды, қателіктерді шешуге, оқу процесінде тәуекелге ықпал етеді» [15]. Зерттеушілер мектептегі креативті білім беру ортасында оқушылар өздерінің дағдылары мен кәсіби білімдерін дамытуды жалғастыра беретінін анықтады, бұл олардың шығармашылық мүмкіндіктерін айтарлықтай ынталандырады. Білім алушылардың креативтілігіне әсер ететін креативті білім беру ортасының құрамдас бөліктері ретінде бірқатар зерттеушілер оқыту жүйесінің, оқытудың байланыс жүйесінің және білім беру процесінің субъектілері арасында білім алмасудың мақсатқа бағдарлануын атайды. Атап айтқанда, оқушылардың оқуға деген ынтасын арттыру үшін тиімді пайдаланылатын сынып кеңістігі оқу мақсаттарын дамытуға ықпал етуі мүмкін, бұл өз кезегінде оларға шығармашылық ресурстар береді.

Желілік оқыту байланыстары креативтілік пен креативті оқу ортасы арасындағы берік байланыс болып табылады. Атап айтқанда, сынып креативті орта арқылы оқуды ынталандырумен сипатталса, оқушылар берік желілік (коммуникативтік) байланыс орнатуы ықтимал. Нәтижесінде олар пайдалы ақпарат немесе жаңа перспективалар беріп қана қоймай, эмоционалды түрде қолдау көрсете алатын, содан кейін шығармашылық әрекеттерге көбірек күш сала алатын басқа адамдармен (мысалы, сыныптастары мен мұғалімдері) араласуға бейім.

Оқушылар креативті оқу ортасы ретінде сипатталатын қолайлы ортада оқығанда өз білімдерін сыныптастарымен бөлісуге көбірек ұмтылады; демек, олардың шығармашылық идеяларын проблемаларды шешуге итермелейтін әртүрлі білім мен ақпаратқа қол жеткізуге көбірек мүмкіндіктері бар [15].

Ғалымдар креативті білім беру ортасын студенттердің өзін-өзі жүзеге асыруы мен жеке өсуін қамтамасыз ететін жағдайлар жасауға арналған көп өлшемді дараланған өзін-өзі ұйымдастыратын тұтастық ретінде анықтайды. Ғалым сонымен қатар жобаланған креативті білім беру ортасының коммуникативті компонентін бөліп алып, ақпараттық технологияларды қолдануды ұсынды.

Креативті білім беру ортасының құрылымдық компоненттерін бірқатар ғалымдар әсер етуші факторлар тұрғысынан қарастырған: физикалық орта, адами фактор, оқыту бағдарламасының мазмұны (Ковалев Г.А., Davies, Richardson & Mishra т.б.), пәндік-кеңістік, әлеуметтік, технологиялық (Ясвин В.А., Панов В.И., Скворцова М.А. т.б.)

Яковенко Т.В. өз зерттеуінде креативті білім беру ортасын «шығармашылық көзқарас, субъективті позицияны еркін таңдау, өмірлік құндылықтар мен басымдықтарды ерікті түрде қабылдау негізінде болашақ мамандардың кәсіби құзыреттілігін қалыптастыру, жеке-кәсіби дамуы және шығармашылық әлеуетін дамыту жүзеге асырылатын әлеуметтік-педагогикалық білім» деп сипаттайды. Оның пікірінше, креативті білім беру ортасы күрделі құрылым: әрбір қатысушының жеке тұлғасын құрметтеуге, білім беру процесінің барлық субъектілерінің белсенділігіне, шығармашылыққа, бірлестіке, қолайлы психологиялық атмосфераға негізделген [19]. Бұл көзқарасты Сидорова А.В. қолдайды, ол креативті білім беру ортасына – білім беру үдерісінің субъектілері арасындағы өзара байланысты және шартты факторлар,

механизмдер, технологиялар, әртүрлі қатынастар жүйесі деп сипаттама береді. Ол креативті ортасын бала үшін және педагог үшін екі түрін ажыратады:

- Балаға қатысты креативті орта – бұл әркім үшін жеке, оның қажеттіліктеріне, ұмтылыстарына жауап беретін, оның құндылықтар, уәждер жүйесіне сүйенетін және өзін-өзі ұйымдастыру қабілетіне ие жеке кеңістік;

- Мұғалімге қатысты креативті білім беру ортасын кәсіби өсудің шарты ретінде қарастырады [20].

Біздің зерттеуімізде де, креативті білім беру ортасының психологиялық педагогикалық шарттары бір жағынан оқушылардың креативтіліктің және білім беру нәтижелерінің артуына, сонымен қатар, мұғалімдердің жалпы креативті әлеуеті, кәсіби шеберлігінің артуына бағытталады. Зерттеуші ғалымдардың пікіріне сүйене отырып, креативті білім беру ортасы әрбір қатысушының өз білім деңгейінде шығармашылық әлеуетті дамытуға мүмкіндік беріп қана қоймай, сонымен қатар (және бұл біздің ойымызша, ең бастысы) өзін – өзі тану, шығармашылық өзін-өзі дамыту және жетілдіру қажеттілігін оятуға, адамның объективті өзін-өзі бағалауын қалыптастыруға тиіс.

Ғалымдардың еңбектеріне сүйене отырып, біз креативті білім беру ортасы барлық қатысушыларды қамтитын физикалық қоршаған ортасы мен заттарына, субъектілер арасындағы тиімді коммуникация мен жайлы психологиялық ахуал және белгілі бір білім нәтижесіне бағытталған технологиялық кешенмен қамтамасыз ететін құрылымдық компоненттерді анықтаймыз. Оларды жалпы түрде пәндік-кеңістік, әлеуметтік-коммуникативті, ұйымдастырушылық-технологиялық деп атауға болады. Аталған компоненттер келесі элементтермен сипатталады:

- Креативті білім беру ортасының пәндік-кеңістіктік компоненті білім беру процесінің субъектілерін қажетті жайлы және қауіпсіз кеңістікпен, қоршаған ортаның әрбір субъектісі тиімді өзара әрекеттесетін оқу-әдістемелік жағдайлармен қамтамасыз етуге бағытталған.

- Креативті білім беру ортасының әлеуметтік-коммуникативті компоненті қоршаған орта субъектілері арасындағы тұлғааралық өзара әрекеттесуді, мұғалімнің икемділігін, сондай-ақ теңдік пен инклюзивтілік принциптерін құрайды.

- Креативті білім беру ортасының ұйымдастырушылық-технологиялық компоненті қатысушылар арасындағы ынтымақтастықты, оқытудың креативті технологияларын (эвристикалық, проблемалық және т. б.), сондай-ақ бағалау мен диагностика кешенін және рефлексиялық-бағалау рәсімдерін ұйымдастыру арқылы қол жеткізілетін бірқатар жағдайлар болып табылады.

Теориялық талдау негізінде креативті білім беру ортасын біз оқытудың белгілі бір нәтижелерін қамтамасыз ететін және белгілі бір мектеп ортасының білім беру процесін сипаттайтын пәндік-кеңістіктік, әлеуметтік-коммуникациялық және ұйымдастырушылық жағдайлардың жиынтығы ретінде сипаттаймыз.

Қорытынды. Жеке тұлғаның қалыптасу үдерісі арнайы жағдайларды, яғни оған енгізілген әрбір адамның шығармашылық өзін-өзі дамытуын ынталандыратын арнайы ұйымдастырылған әлеуметтік-мәдени және білім беру кеңістігі ретінде креативті білім беру ортасын анықтауды талап етеді.

Жүргізілген теориялық талдау және ғылыми дәлелденген зерттеу нәтижелері креативтіліктің құрамдас бөліктері тұлға, процесс, өнім және орта болып табылады деген қорытынды жасауға мүмкіндік берді.

Креативті білім беру ортасының тиімділігі пәндік-кеңістік, әлеуметтік-коммуникативті, ұйымдастырушылық-технологиялық құрылымдық компоненттерінің өзара байланысы мен әрекеттесуі негізде жүзеге асады.

Олай болса, креативтілік жеке тұлғалық қасиетке айналуы үшін әлеуметтік тәжірибені иемденуден өзін-өзі өзгертуге көшу барысында креативті білім ортасын қалыптастыру үшін жағдай жасау қажет.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Rhodes M. An analysis of creativity. *Phi Delta Kappan*, 42, 305–310. <https://www.jstor.org/stable/20342603>
2. Қазақстан Республикасының «Білім туралы» Заңы. 2007 жыл, 27 шілде, № 319-III. (26.02. 2023 ж. өзгерістер мен толықтыруларымен) // <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/Z070000319>
3. Қазақстан Республикасының 2025 жылға дейінгі Ұлттық даму жоспары // <https://adilet.zan.kz/rus/docs/U1800000636>
4. Мороз В.В. Обзор зарубежных теорий креативности. *Вестник Оренбургского государственного университета*. 2016. – № 12 (200) <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=28786530>
5. Davies, D., Jindal-Snape, D., Collier, C., Digby, R., Hay, P., & Howe, A. (2013). *Creative Learning Environments in education—A systematic literature review*. *Thinking Skills and Creativity*, 8, 80–91. doi:10.1016/j.tsc.2012.07.004
6. Garcês, Pocinho, M., Jesus, S. N., & Viseu, J. (2016). *The impact of the creative environment on the creative person, process, and product*. *Revista Avaliação Psicológica*, 15(2), 169–176. <https://doi.org/10.15689/ap.2016>
7. Amabile, T., Conti, R., Coon, H., Lazenby, J., & Herron, M. (1996). *Assessing the work environment for creativity*. *The Academy of Management Journal*, 39, 1154–1184. doi: 10.2307/256995
8. Jordanous, A. *Four PPP Perspectives on computational creativity in theory and in practice*. *Connection Science*, 28:2, 194–216, DOI: 10.1080/09540091.2016.1151860
9. Железовская Г.И., Абрамова Н.В., Гудкова Е.Н. Креативная среда как фактор творческого саморазвития личности // ПНУО. 2014. №1 (7). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kreativnaya-sreda-kak-faktor-tvorcheskogo-samorazvitiya-lichnosti>.
10. Швайковский А.С. Педагогические условия развития креативного потенциала студентов на основе инновационных образовательных технологий: автореф. ... канд. пед. наук: 13.00.01.- Шымкент, 2009. – 25 с.
11. Жолдасбеков А.А., Оспанова Б.А., Жолдасбекова К.А. Креативті психология – Алматы, 2013. – 410 б.
12. Нағымжанова Қ.М. Инновациялық білім беру ортасында педагогикалық креативтікті қалыптастыру. Монография – Өскемен. С.Аманжолов атындағы ШҚМУ баспасы, 2012- – 335 б.
13. Aleksandra Gruszka & Min Tang. *The 4P's Creativity Model and its Application in Different Fields*. Chapter 3 in *Handbook of the Management of Creativity and Innovation: Theory and Practice*, 2017, pp 51-71 <https://core.ac.uk/download/pdf/149242735.pdf>
14. Kapoor, H., & Khan, A. (2018). *Creators and Presses: The Person-Situation Interaction in Negative Creativity*. *The Journal of Creative Behavior*. doi:10.1002/jocb.346
15. Fan, M., Cai, W. *How does a Creative Learning Environment foster student creativity? An examination on multiple explanatory mechanisms*. *Curr Psychol* 41, 4667–4676(2022) // <https://doi.org/10.1007/s12144-020-00974-z>
16. Бақтыбаева А.Ж., Жазықова М.Қ. Болашақ педагогтың креативтік құзыреттілігін қалыптастырудағы ғылыми шығармаластықтың ролі. Абай атындағы ҚазҰПУ-нің Хабаршысы, «Психология» сериясы №2(63) 2020 ж. 264-268 бб. http://sp.kaznpu.kz/docs/jurnal_file/file20210108115023.pdf
17. Альситова А.Б. Исследование факторов и барьеров, негативно влияющих на развитие креативного потенциала личности / Университет еңбектері. №4 (93), 2023. DOI 10.52209/1609-1825_2023_4_278
18. Мышко, Д. Р. Создание креативной образовательной среды на уроке как проявление профессиональной компетенции учителя / Д. Р. Мышко // *Образование XXI века: тренды, новые модели эпохи цифровизации и провайдеры поколения NEXT : материалы Международной научно-практической конференции, Гродно, 20 апреля 2021 года. – Гродно: ГУО "Гродненский областной институт развития образования", 2021. – С. 159-163. – EDN PMZLQP.*
19. Яковенко Т.В. Проектирование креативной образовательной среды как условие формирования креативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения // *Психолого-педагогическое сопровождение образования, профессионального образования, дополнительного образования, летнего отдыха и оздоровления детей и подростков. – 2019. – С. 138-141.*
20. Сидорова А.В. Модель методического сопровождения профессионального роста педагогов доу в условиях креативной образовательной среды // *Сборник материалов Ежегодной международной научно-практической конференции «Воспитание и обучение детей младшего возраста». №6. – 2017. – С. 60-61*



References:

1. Rhodes, M. An analysis of creativity. *Phi Delta Kappan*, 42, 305–310. <https://www.jstor.org/stable/20342603>
2. «Bilim turaly» 2007 zhylzy 27 shildedegi № 319-III Қазақстан Respublikasynuң Zanu (2023.26.02. berilgen өзgerister men tolyқтыrularymen) // <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/Z070000319>
3. Қазақстан Respublikasynuң 2025 zhylğa dejingi Ұlttyқ damu zhospary // <https://adilet.zan.kz/rus/docs/U1800000636>
4. Moroz V.V. *Obzor zarubezhnyh teorij kreativnosti*. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2016. – № 12 (200) // <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=28786530>
5. Davies, D., Jindal-Snape, D., Collier, C., Digby, R., Hay, P., & Howe, A. (2013). *Creative Learning Environments in education—A systematic literature review*. *Thinking Skills and Creativity*, 8, 80–91. doi:10.1016/j.tsc.2012.07.004
6. Garcês, Pocinho, M., Jesus, S. N., & Viseu, J. (2016). *The impact of the creative environment on the creative person, process, and product*. *Revista Avaliação Psicológica*, 15(2), 169–176. <https://doi.org/10.15689/ap.2016>.

7. Amabile, T., Conti, R., Coon, H., Lazenby, J., & Herron, M. (1996). Assessing the work environment for creativity. *The Academy of Management Journal*, 39, 1154-1184. doi: 10.2307/256995
8. Jordanous, A. Four PPPPerspectives on computational creativity in theory and in practice. *Connection Science*, 28:2, 194-216, DOI: 10.1080/09540091.2016.1151860
9. ZHelezovskaya G.I., Abramova N.V., Gudkova E.N. Kreativnaya sreda kak faktor tvorcheskogo samorazvitiya lichnosti // PNiO. 2014. №1 (7). // URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kreativnaya-sreda-kak-faktor-tvorcheskogo-samorazvitiya-lichnosti>.
10. SHvajkovskij A.S. Pedagogicheskie usloviya razvitiya kreativnogo potenciala studentov na osnove innovacionnyh obrazovatel'nyh tekhnologij: avtoref. ... kand. ped. nauk: 13.00.01. – SHymkent, 2009. – 25 s.
11. ZHoldasbekov A.A., Ospanova B.A., ZHoldasbekova K.A. Kreativiti psihologiya – Almaty, 2013. – 410 b.
12. NAFYMZHANOVA Қ.М. Innovaciyaлық bilim beru ortasynda pedagogikaлық kreativtikti қалыптастыру. Monografiya – Әskemen. S.Amanzholov atyndaғы SHҚМУ baspasy, 2012. – 335 b.
13. Aleksandra Gruszka & Min Tang. The 4P's Creativity Model and its Application in Different Fields. Chapter 3 in *Handbook of the Management of Creativity and Innovation: Theory and Practice*, 2017, pp 51-71 <https://core.ac.uk/download/pdf/149242735.pdf>
14. Kapoor, H., & Khan, A. (2018). Creators and Presses: The Person-Situation Interaction in Negative Creativity. *The Journal of Creative Behavior*. doi:10.1002/jocb.346
15. Fan, M., Cai, W. How does a Creative Learning Environment foster student creativity? An examination on multiple explanatory mechanisms. *CurrPsychol* 41,4667–4676 (2022)// <https://doi.org/10.1007/s12144-020-00974-z>
16. Вақтыбаева А.З.Н., ZHazyқова M.Қ. Bolashaқ pedagogtyң kreativtik kыzyrettiligin қалыптастырудағы ғылыми shygarmalastyқтың roli. Abaj atyndaғы ҚазҰПУ-нің Habarshysy, «Psihologiya» seriyasy №2(63)2020 zh. 64-268 bb.
17. Al'sitova A.B. Issledovanie faktorov i bar'erov, negativno vliyayushchih na razvitie kreativnogo potenciala lichnosti/ Universitet eңbekteri. №4 (93), 2023. DOI 10.52209/1609-1825_2023_4_278
18. Myshko, D. R. Sozdanie kreativnoj obrazovatel'noj sredy na uroke kak proyavlenie professional'noj kompetencii uchitelya / D. R. Myshko // *Obrazovanie HKHI veka: trendy, novye modeli epohi cifrovizacii i provajdery pokoleniya NEXT : materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, Grodno, 20 aprelya 2021 goda. – Grodno: GUO "Grodnenskiy oblastnoy institut razvitiya obrazovaniya", 2021. – S. 159-163. – EDN PMZLQP.*
19. YAkovenko T.V. Proektirovanie kreativnoj obrazovatel'noj sredy kak uslovie formirovaniya kreativnoj kompetentnosti budushchih pedagogov professional'nogo obucheniya // *Psihologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie obrazovaniya, professional'nogo obrazovaniya, dopolnitel'nogo obrazovaniya, letnego otdyha i ozdorovleniya detej i podrostkov. – 2019. – S. 138-141.*
20. Sidorova A.V. Model' metodicheskogo soprovozhdeniya professional'nogo rosta pedagogov dou v usloviyah kreativnoj obrazovatel'noj sredy // *Sbornik materialov Ezhegodnoj mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii «Vospitanie i obuchenie detej mladshogo vozrasta». №6. – 2017. – S. 60-61*

МРНТИ 14.01.21

<https://doi.org/10.51889/2959-5762.2024.83.3.003>

Сабырханова Л.Ш. *, Жайдакбаева Л.К. 

*¹Южно-Казахстанский государственный педагогический университет,
г.Шымкент, Казахстан

²Южно-Казахстанский университет имени М.Ауэзова, г.Шымкент, Казахстан

МЕТА-АНАЛИЗ ВЫПОЛНЕННЫХ ДИССЕРТАЦИЙ С ПОМОЩЬЮ ПРОГРАММЫ SCRATCH В ТУРЦИИ

Аннотация

В последние годы наблюдается растущий интерес к использованию инструментов программирования, таких как Scratch, для развития вычислительного мышления и творческих навыков у учащихся начальной школы. Турция – одна из стран, которая активно использует Scratch в своей образовательной системе для продвижения этих навыков. В этой статье мы рассмотрим метаанализ докторских диссертаций, в которых исследуется влияние Scratch на творческие способности учащихся в Турции.

Метаанализ был проведен на основе 15 докторских диссертаций, выполненных в период с 2010 по 2022 год. Диссертации были посвящены различным аспектам Scratch и его влиянию на творчество, вычислительное мышление и навыки решения проблем у учащихся школы.

Результаты метаанализа показывают, что использование Scratch положительно влияет на творческие способности учащихся. В частности, учащиеся, которые работали со Scratch, оказались более творческими,

инновационными и гибкими в своем мышлении по сравнению с теми, кто не использовал Scratch. Было также обнаружено, что использование Scratch улучшает навыки решения проблем учащихся и их способность эффективно сотрудничать и общаться.

Кроме того, метаанализ показал, что использование Scratch в классе может оказать положительное влияние на мотивацию учащихся к обучению. Учащиеся, которые работали со Scratch, проявляли больший интерес и вовлеченность в обучение по сравнению с теми, кто не использовал Scratch. Это можно объяснить тем фактом, что Scratch позволяет учащимся создавать и исследовать свои идеи в веселой и интерактивной форме.

В целом, метаанализ докторских диссертаций, проведенный с использованием Scratch в Турции, показывает, что использование этого программного обеспечения оказывает положительное влияние на творческие способности учащихся, навыки решения проблем и мотивацию к обучению. Это усиливает важность интеграции Scratch и других инструментов программирования в учебные программы начальной школы, чтобы способствовать развитию вычислительного мышления и творческих навыков у учащихся.

Ключевые слова: Scratch, программирование, мета-анализ, визуальное программирование, мотивация, эффективность, цифровой медиаграмотность, инновационность, креативность.

Л.Ш.Сабырханова, ^{1} Л.Қ.Жайдақбаева ²*

**¹Оңтүстік Қазақстан мемлекеттік педагогикалық университеті, Шымкент қ., Қазақстан*

²М.Әуезов атындағы Оңтүстік Қазақстан университеті, Шымкент қ., Қазақстан

ТҮРКИЯДАҒЫ SCRATCH БАҒДАРЛАМАСЫНЫҢ КӨМЕГІМЕН ЖАСАЛҒАН ДОКТОРЛЫҚ ДИССЕРТАЦИЯЛАРДЫҢ МЕТА-ТАЛДАУЫ

Аңдатпа

Соңғы жылдары бастауыш сынып оқушыларының есептеу ойлауы мен шығармашылық дағдыларын дамыту үшін Scratch сияқты бағдарламалау құралдарын қолдануға қызығушылық артып келеді. Түркия-бұл дағдыларды ілгерілету үшін Scratch-ті өзінің білім беру жүйесінде белсенді қолданатын елдердің бірі. Бұл мақалада біз Scratch-тің Түркиядағы оқушылардың шығармашылығына әсерін зерттейтін докторлық диссертациялардың Мета-анализін қарастырамыз.

Мета-талдау 2010-2022 жылдар аралығында орындалған 15 докторлық диссертация негізінде жүргізілді. Диссертациялар Scratch-тің әртүрлі аспектілері және оның мектеп оқушыларының шығармашылығына, есептеу ойлауына және проблемаларды шешу дағдыларына әсері туралы болды.

Мета-анализ нәтижелері Scratch қолдану оқушылардың шығармашылығына оң әсер ететінін көрсетеді. Атап айтқанда, Scratch-пен жұмыс істеген оқушылар Scratch қолданбағандармен салыстырғанда шығармашылық, инновациялық және ойлауға икемді болып шықты. Сондай-ақ, scratch қолдану оқушылардың проблемаларын шешу дағдыларын және олардың тиімді ынтымақтастық пен қарым-қатынас жасау қабілетін жақсартатыны анықталды.

Сонымен қатар, мета-анализ сыныпта Scratch қолдану оқушылардың оқуға деген ынтасына оң әсер етуі мүмкін екенін көрсетті. Scratch-пен жұмыс істеген оқушылар Scratch қолданбағандармен салыстырғанда оқуға көбірек қызығушылық пен қызығушылық танытты. Мұны Scratch оқушыларға өз идеяларын көңілді және интерактивті түрде құруға және зерттеуге мүмкіндік беретіндігімен түсіндіруге болады.

Жалпы, Түркияда Scratch көмегімен жүргізілген докторлық диссертациялардың мета-анализі бұл бағдарламалық жасақтаманы пайдалану оқушылардың шығармашылығына, проблемаларды шешу дағдыларына және оқуға деген ынтасына оң әсер ететінін көрсетеді. Бұл Scratch және басқа бағдарламалау құралдарын оқушылардың есептеу ойлауы мен шығармашылық дағдыларын дамыту үшін бастауыш мектептің оқу бағдарламаларына біріктірудің маңыздылығын күшейтеді.

Түйін сөздер: Scratch, бағдарламалау, мета-талдау, визуалды бағдарламалау, мотивация, тиімділік, сандық медиасауаттылық, инновация, шығармашылық.

Sabyrkhanova L.,^{1*} Zhaidakbayeva L.²

¹South Kazakhstan State Pedagogical University, Shymkent, Kazakhstan

²M. Auezov South Kazakhstan University, Shymkent, Kazakhstan

META-ANALYSIS OF DOCTORAL DISSERTATIONS PERFORMED USING THE SCRATCH PROGRAM IN TURKEY

Abstract

Primary school students have shown increasing interest in utilizing programming tools like Scratch to foster their computational thinking and creative abilities. Turkey is one of the countries that actively uses Scratch in its educational system to promote these skills. In this article, we will look at a meta-analysis of doctoral dissertations that explore the impact of Scratch on the creative abilities of students in Turkey.

The meta-analysis was conducted on the basis of 15 doctoral dissertations completed between 2010 and 2022. Dissertations were devoted to various aspects of Scratch and its impact on creativity, computational thinking and problem-solving skills of school students.

The results of the meta-analysis show that the use of Scratch has a positive effect on the creative abilities of students. In particular, students who worked with Scratch turned out to be more creative, innovative and flexible in their thinking compared to those who did not use Scratch. It has also been found that using Scratch improves students' problem-solving skills and their ability to collaborate and communicate effectively.

In addition, meta-analysis has shown that the use of Scratch in the classroom can have a positive impact on the motivation of students to learn. Students who worked with Scratch showed more interest and involvement in learning compared to those who did not use Scratch. This can be explained by the fact that Scratch allows students to create and explore their ideas in a fun and interactive way.

In general, a meta-analysis of doctoral dissertations conducted using Scratch in Turkey shows that the use of this software has a positive impact on students' creativity, problem-solving skills and motivation to study. This reinforces the importance of integrating Scratch and other programming tools into elementary school curricula to promote the development of computational thinking and creative skills in students.

Keywords: Scratch, programming, meta-analysis, visual programming, motivation, efficiency, digital medialiteracy, innovation, creativity.

Введение. Сегодня существует огромное количество видов языков программирования. Каждый из них используется для выполнения различных задач. Один из них язык программирования Scratch. Этот язык самый простой визуальный язык для изучения программирования и самый простой способ начать Программирование. Scratch -это программа, которую вы можете создавать, играя путем объединения блоков цветного кода, вместо того, чтобы записывать инструкции, как это делают другие программы. Scratch прост и легок в использовании, и тем не менее, это отличный язык для обучения нас основным идеям других языков программирования, необходимым для использования, через игру. Scratch -делает процесс написания кода легким, разнообразным и увлекательным.

Scratch -это бесплатный инструмент визуального программирования, который начал разрабатываться в лабораториях Массачусетского технологического института (МТИ) в 2003 году. Благодаря веб-сайту подготовленные проекты могут быть переданы другим пользователям и доступны для общения[1]. Инструмент программирования Scratch поддерживает множество языков. Инструмент программирования Scratch, работающий с логикой непрерывного падения, является привлекательным инструментом даже для людей, не разбирающихся в программировании. Для обучения разработке алгоритмов и программированию с использованием программы Scratch в литературе. Были проведены исследования. Из этих исследований Бегоссо и Сильва, Мэлони и его коллеги провели исследование, направленное на обучение разработке алгоритмов и программированию учащихся в возрасте от 8 до 16 лет с помощью инструмента программирования Scratch. Озoran и его коллеги в своем исследовании обучали учащихся колледжа разработке алгоритмов и программированию с помощью инструмента программирования Scratch[2]. Известно, что инструмент программирования Scratch использовался только в исследованиях, посвященных изучению его влияния на обучение программированию. Но область, которая исследует, улучшаются ли навыки

вычислительного мышления, такие как программирование и разработка алгоритмов, с помощью программы Scratch, очень ограничена в своей работе.

В последние годы было засвидетельствовано, что такой инструмент, как Scratch внес большой вклад в обучение программированию детей (отсутствие ошибок при кодировании или простое обнаружение, отсутствие синтаксических ошибок, простота отладки, разработка проектов с использованием мультимедийных средств, снижение когнитивной нагрузки, простой и понятный интерфейс и т.д.) и получили широкое распространение. Эти инструменты программирования имеют структуру, которая облегчает понимание и использование базовых алгоритмических форм новичкам в программировании, а также предотвращает усложнение синтаксиса в программировании, демонстрируя визуальные стороны программирования[3].

В научных исследованиях целью масштабирования является построение шкалы с конкретными характеристиками измерения для измеряемой конструкции, а обычно используемыми форматами ответов являются элементы типа Лайкерта, множественный выбор или принудительный выбор[4]. В этом исследовании масштабной разработки измеримой конструкцией является внедрение и использование программного обеспечения Scratch при обучении программированию. В основном исследователи следовали этапам разработки шкалы, предложенным Стрейнером, Норманом и Кэрни. Также объяснили каждый шаг ниже в таблице 1 представлены вопросы, которые были разработаны исследователем, чтобы дать участникам возможность продемонстрировать ряд методов креативного мышления[5].

Этапы процесса разработки масштаба в исследовании

- Выявленный пробел
- Генерировать элементы
- Тестовые задания
- Пересмотрите пункты
- Исследования повторяемости
- Исследования валидности
- Текущие результаты

Исследования, проведенные как на национальном, так и на международном уровне, выявили, что ученики начальной и средней школы испытывают наименьшие трудности в овладении навыками решения проблем. В настоящем веке люди должны обладать навыками цифровой грамотности, инновационности, креативности, критического мышления, умения решать проблемы и рефлексивного мышления[6]. В современном сложном и быстро меняющемся мире нам необходимы молодые учащиеся, которые обладают превосходными навыками решения проблем. Обсуждение степени, в которой эти навыки развиваются учащимися от начальной школы до университета в Турции, является актуальной и постоянно обсуждаемой темой.

Важно обучать учащихся программированию в раннем возрасте, чтобы у них не возникло трудностей с пониманием логики программирования, когда они достигнут возраста бакалавриата. Scratch, инструмент визуального двумерного программирования, был разработан для достижения такой цели [1]. Scratch -один из наиболее часто используемых языков программирования в современном образовании по программированию. Scratch используется в курсе введения в информатику в Гарвардском университете, одном из самых уважаемых университетов мира. Scratch идет в ногу с эпохой благодаря своей постоянно обновляемой и развивающейся структуре [7]. Программа Scratch рекомендуется в качестве первого языка для молодых людей, изучающих программирование[8]. В программе Scratch блоки используются для написания кодов. Поскольку система блоков основана на методе перетаскивания, программы могут быть созданы быстро и легко. Программирование игры на Scratch похоже на игру в Lego. Блоки комбинируются, как в игре Lego. Если правильно скомбинировать блоки, получится красивая программа, анимация или игра. Курс информационных техноло-

гий и программного обеспечения является обязательным для учащихся 5-го и 6-го классов, с двумя учебными часами в неделю, и это факультативный курс для учащихся 7-го и 8-го классов, с двумя учебными часами в неделю. Предметы курса, определенные в учебной программе, опубликованной Министерством национального образования, следующие:

1. Информационная грамотность
2. Общение, обмен информацией и самовыражение с использованием информационных технологий
3. Проведение исследований, структурирование информации и совместная работа
4. Решение проблем, программирование и разработка оригинальных продуктов
5. Может разработать стратегию для решения проблемы и завершения проекта и может использовать различные точки зрения и подходы при поиске решения.
6. Может распознавать языки разработки и программирования и может эффективно использовать по крайней мере один язык разработки / программирования.
7. Может создавать модели, симуляции и анимации для изучения систем[9].

Согласно Йонассену и Квону II, даже в самых современных учебных средах цели обучения предполагают, что люди обладают навыками решения проблем. Они классифицировали типы задач, которые будут использоваться в среде проблемного обучения, как “хорошо структурированные проблемы” и “плохо структурированные проблемы”. Процесс решения хорошо структурированных проблем известен, и такие проблемы четко определены. Плохо структурированные проблемы имеют множество решений. Учащиеся постоянно решают хорошо структурированные проблемы на протяжении всей своей образовательной жизни. Что здесь важно, так это создать среду, которая предоставит возможности для решения плохо структурированных проблем[10].

Данное исследование направлено на изучение диссертаций, выполненных в Турции с использованием программы SCRATCH, с учетом их содержания и уровня цитируемости. В рамках этого исследования была предпринята попытка ответить на следующие вопросы:

1. Какие общие характеристики присутствуют в этих диссертациях (год и тип, университеты, в которых они были подготовлены, должности научных руководителей, предметная область диссертаций, наиболее часто используемые ключевые слова)?

2. Какие методологические характеристики рассматриваются в этих диссертациях (инструменты сбора данных)?

Основные положения. Анализ, проведенный в данной статье, выявил следующие аспекты:

1. Растущий интерес к программированию в образовании:

В последние годы отмечается увеличивающийся интерес к использованию инструментов программирования, таких как Scratch, с целью развития вычислительного мышления и творческих способностей учащихся начальной школы.

2. Использование Scratch в образовательной системе Турции:

Турция активно внедряет Scratch в свою образовательную систему для стимулирования развития творческих навыков и вычислительного мышления учащихся начальной школы.

3. Метаанализ докторских диссертаций:

Проанализированы 15 докторских диссертаций, выполненных в период с 2010 по 2022 год, посвященных различным аспектам применения Scratch и его воздействию на творчество, вычислительное мышление и навыки решения проблем учащихся школы.

4. Положительное влияние Scratch на творческие способности:

Результаты метаанализа свидетельствуют о положительном влиянии Scratch на творческие способности учащихся, делая их более творческими, инновационными и гибкими в мышлении по сравнению с теми, кто не использовал данное программное средство.

5. Улучшение навыков решения проблем и сотрудничества:

Применение Scratch способствует улучшению навыков решения проблем учащихся, а также их способности эффективно взаимодействовать и общаться.

6. Положительное воздействие на мотивацию к обучению:

Scratch оказывает положительное воздействие на мотивацию учащихся к обучению, проявляющееся в более высоком интересе и вовлеченности в учебный процесс среди учащихся, занимавшихся данным инструментом, по сравнению с теми, кто не имел опыта работы с Scratch.

Материалы и методы. Сбор данных исследования доступ к диссертациям, которые являются источником данных исследования, был получен с веб-сайта Национального центра диссертаций Совета высшего образования (<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>). С целью доступа к этим тезисам 7 апреля 2023 года в разделе поиска указанной поисковой платформы была выбрана вкладка «расширенный поиск». Сканирование проводилось путем выбора «все» в разделе «окно поиска» с ключевыми словами «Scratch программирование, Scratch программирование в школе» отдельно в поиске. Поиск всегда проводился без ограничения годового диапазона.

Диаграмма «Предпочтительные элементы отчетности для систематических обзоров и мета-анализов» использовалась в качестве основы для сбора и анализа данных[11]. Схема процесса сбора данных была приведена ниже (рисунок 1):

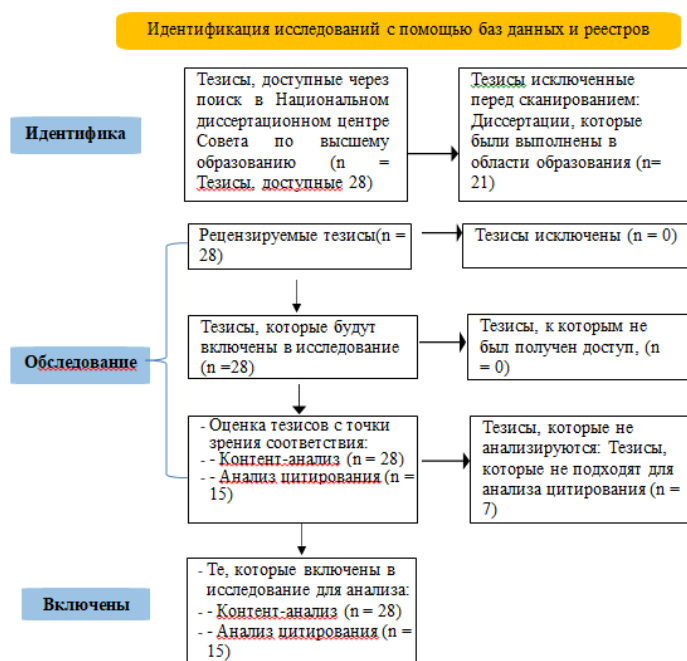


Рисунок 1. Диаграмма «Предпочтительные элементы отчетности для систематических обзоров и мета-анализов»

После сбора данных, 28 диссертаций были подвергнуты контент-анализу. Для анализа цитирования была выбрана группа из 15 диссертаций. Информация, содержащаяся в этих тезисах, была импортирована в программу Microsoft Excel и проанализирована исследователем. Таким образом, исследователь сгруппировал содержательные особенности тезисов. На следующем этапе, источники, использованные в этих тезисах, были перенесены в столбцы файла Excel. После завершения этого процесса, анализ данных был проведен с использованием созданного файла Excel.

Утверждается, что для исследователя важно быть беспристрастным и объективным при подходе к предмету, подробно сообщать данные и объяснять, как достигаются результаты, чтобы обеспечить достоверность и надежность исследования[12].

Выводы в этот раздел включены выводы, касающиеся распределения диссертаций по типам и годам, университетам, должностям научных руководителей, дисциплинам, методам

и моделям, типу выборки, инструментам сбора данных, типу анализа данных, используемым инструментам, целевой группе, ключевым словам, типам. цитируемых источников, наиболее цитируемых журналов, книг и авторов. В таблице 1 показано распределение диссертаций по годам и типам.

Контент-анализ в данном разделе представлены выводы, полученные в результате изучения 23 магистерских и 5 докторских диссертаций, включенных в контент-анализ. Распределение диссертаций по типам и годам представлено в таблице 1 ниже.

Таблица 1. Годы и типы диссертаций

Год	Магистерских диссертации	Докторские диссертации	Общий
2015	1	-	1
2017	2	1	3
2018	5	-	5
2019	5	2	7
2020	4	1	5
2021	6	-	6
2022	-	1	1
Общий	23	5	28

Анализируя предоставленные данные, можно отметить следующие ключевые моменты:

Магистерские диссертации: Количество магистерских диссертаций в университетах с 2015 по 2022 год увеличивается с 1 в 2015 году до 6 в 2021 году. Пиковое значение было достигнуто в 2021 году, когда было написано 6 магистерских диссертаций.

Докторские диссертации: Количество докторских диссертаций также увеличивается в период с 2015 по 2019 год. Начиная с 2020 года, количество докторских диссертаций стабилизируется на уровне 1 или 2 защищенных диссертаций в год.

Общая динамика: Общее количество защищенных диссертаций (сумма магистерских и докторских) варьируется в течение рассматриваемого периода. Максимальное количество защищенных диссертаций было достигнуто в 2019 году.

В период с 2015 по 2022 год по теме Scratch программировании в сфере образования было защищено 23 магистерских и 5 докторских диссертации. Кроме того, ниже на рисунке 2 приведено распределение по годам, чтобы четко отслеживать изменение по годам.

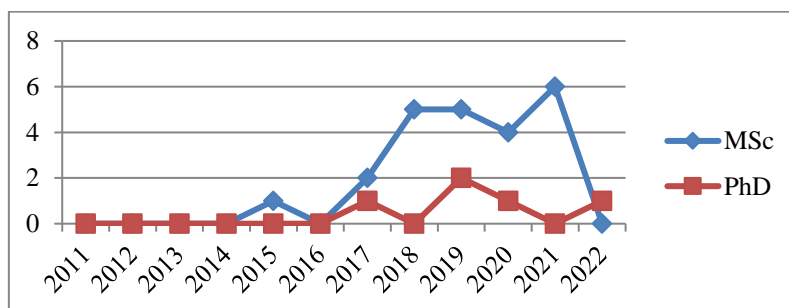


Рисунок 2. Распределение диссертаций по годам и типам

Распределение рассмотренных диссертаций по вузам, в которых они были завершены, представлена в таблице 2.

Таблица 2. ВУЗы, в которых выполнены диссертации

Университеты	Магистерские диссертации	Докторские диссертации	Общий
Университет Гази	2	-	2
Университет Анадолу	-	1	1
Университет Хасеттепе	1	-	1
Университет Аднана Мендереса	1	1	2
Чаг Чанаккале Университет Онсекиз	2	-	2
Университет Докуз Эйлюл	1	-	1
Эгейский университет	1	-	1
Улудагский университет	2	-	2
Университет Ондокуз Майис	2	-	2
Университет Бартын	2	-	2
Бурдур Мехмет Акиф Университет Эрсой	-	1	1
Босфорский университет	1	-	1
Университет Мерсина	2	-	2
Университет имени Неджметтина Эрбакана	1	-	1
Университет Агры Ибрагима Чечена	1	-	1
Университет Сакарья	1	-	1
Университет Маниса Джелал Баяр	1	-	1
Университет Киршехир Ахи Эвран	1	-	1
Ближневосточный технический университет	1	-	1
Университет Коджаэли	1	-	1
Стамбульский университет	-	1	1
Общий	23	5	28

При изучении таблицы 2 обнаруживается, что диссертации по Scratch программированию в основном были подготовлены в Университете Гази, Университете Ондокуз Майис, Университет Маниса Джелал Баяр, Улудагский университет, Университет Аднана Мендереса и Университет Бартын. Кроме того, можно сказать, что диссертация в образовательной среде по Scratch программированию была подготовлена в 21 различных университетах.

Распределение рассмотренных диссертаций по званиям научных руководителей представлено в таблице 3.

Таблица 3. Распределение аспирантских диссертаций по званиям научных руководителей

	Доктор(доцент)	Доц,проф	Док.проф
Магистерская диссертация	4	11	
Докторская диссертация	-	2	4
Общий	4	16	4

При рассмотрении таблицы по званиям 17 научных руководителей кандидатских диссертаций являются докторами (доцентами), 22 доцента и 7 профессоров, а при рассмотрении докторских диссертаций 8 научных руководителей имеют звание доцента и 14 из них имеют звание доцента. профессор. Всего было установлено, что среди научных руководителей 17 докторов (доцентов), 30 доцентов и 21 профессор.

Распределение рассматриваемых диссертаций по предметным областям, в которых они были подготовлены, приведены в таблице 4.

Таблица 4. Тематика диссертаций

Дисциплина	Магистерская диссертация	Докторская диссертация	Всего
Компьютерные и учебные технологии	8	1	9
Образовательные науки (образовательные технологии)	2	-	2
Образовательные науки (программа)	3	1	4
Научное образование	2	1	3
Начальное математическое образование	5	-	5
Преподавание английского языка	1	-	1
Дошкольное образование	-	1	1
Начальное образование	1	1	2
Общий	23	5	28

При изучении таблицы 4 обнаруживается, что диссертации по цифровым историям в основном готовятся в областях начального образования (2) и образования в области компьютерных и учебных технологий (9). За этими областями следуют научное образование (3) и Образовательные науки (образовательные технологии) (2).

Информация об инструментах сбора данных представлена в таблице 5 ниже.

Таблица 5. Инструменты сбора данных

Инструменты	Магистерские диссертации	Докторские диссертации
Шкала	5	1
Тест достижений	9	1
Форма интервью	3	-
Рубрика	3	1
Форма наблюдения	4	-
Документ	-	1
Общий	24	4

В данном исследовании были использованы различные инструменты для сбора данных в магистерских и докторских диссертациях. Из представленных данных видно, что наиболее распространенным инструментом для магистерских и докторских диссертаций была шкала, использовавшаяся в 6 случаях из общего числа диссертаций. Тест достижений был использован в 10 случаях магистерских и докторских диссертаций, что указывает на его значимость в измерении уровня достижений учащихся.

Для магистерских диссертаций, форма интервью была наиболее распространенным инструментом и использовалась в 3 случаях. Рубрика также была широко применяемым инструментом и использовалась в 4 случаях магистерских и докторских диссертаций. Это может

указывать на то, что исследователи, работающие над докторскими диссертациями, предпочитают использовать качественные методы сбора данных, такие как интервью и рубрика.

Форма наблюдения была использована в 4 случаях общего числа диссертаций, что может свидетельствовать о значимости наблюдения в сборе данных в исследованиях на магистерском уровне.

Документы были использованы в 1 случае для докторской диссертации, что может указывать на важность анализа и интерпретации существующих документов в данной области исследования.

Общий итог показывает, что в совокупности было использовано 28 различных инструментов для сбора данных в магистерских и докторских диссертациях. Это говорит о разнообразии методов, применяемых в исследованиях на высшем уровне образования, а также об осознанном выборе инструментов, соответствующих конкретным исследовательским вопросам и целям.

Шкалы являются распространенными инструментами для сбора данных в исследованиях, которые измеряют аффективные аспекты, включая отношение, тревожность, мотивацию и самооффективность. В данном контексте, высокая частота использования этих ключевых слов указывает на их важность и связь с исследуемыми концептами. Наиболее часто используемые ключевые слова в рассмотренных тезисах представлены в таблице 6.

Таблица 6. Наиболее часто используемые ключевые слова в рассмотренных тезисах

Ключевые слова	Кол-во	Ключевые слова	Кол-во
Цифровая медиаграмотность	9	Проведение исследований	17
Инновационность	5	Структурирование информации	13
Креативность	8	Совместная работа	9
Критические мышление	5	Информационные технологии	21
Навык решения	9	Программирование	24
Обмен информацией	14	Мотивация	17
Самовыражение	3	Эффективность	14
Учебная среда	11	Дошкольное учреждение образования	11
Наука образования	13	Ценности образование	7
Цифровая грамотность	19	Понимание	12

В таблице 6 представлены ключевые слова, включенные в тезисы. Соответственно, наиболее часто повторяющимися ключевыми словами являются программирование и проведение исследований встречаются соответственно 24 и 17 раз, информационные технологии (21), цифровая грамотность (19), мотивация (17), проведение исследований (17). Вероятно, статья исследует влияние этих факторов на различные аспекты образования и обучения.

Результаты и обсуждение. Scratch представляет собой среду программирования, которая позволяет учащимся создавать простые программы, используя графические блоки кода, которые можно перетаскивать. Она используется для обучения логике программирования и включает такие темы, как объекты, условные выражения, циклы, переменные и события. Scratch доступен для бесплатной загрузки и использования. Он также предлагает учащимся веб-сайт, где они могут получать образцы кода, делиться своими проектами, такими как видео, форумы и готовые проекты Scratch. В результате этого, Scratch становится интересной средой для начинающих программистов, которая является более простой и увлекательной [14]. Он также стимулирует пользователей к написанию более сложного кода. Исследование, проведенное Kobsiripat, изучало творческие способности учащихся начальной школы при использовании Scratch. В конце исследования был сделан вывод о положи-

тельном влиянии Scratch на творческие способности учащихся[15]. В другом исследовании отмечается, что использование Scratch улучшает сотрудничество, логическое мышление, алгоритмическое мышление и навыки решения проблем учащихся[16]. Это позволяет учащимся с низким уровнем математических навыков улучшить свои математические умения. Исследования показывают, что использование Scratch положительно влияет на предметы, такие как математика и естественные науки, и способствует развитию высших когнитивных навыков учащихся.

В результате собранных данных, полученных из отзывов школьников, использующих инструмент Scratch, стало ясно, что Scratch упрощает процесс написания кода, но некоторые его функции требуют улучшений. Основным аспектом, требующим улучшений, согласно отзывам, является графическая среда Scratch. Возможно, это обусловлено любовью учащихся к компьютерным играм и их желанием улучшить качество игр, в которые они играют с использованием Scratch.

Исходя из результатов исследования, можно предложить следующие рекомендации для будущих исследований:

1. Использование программы Scratch в рамках уроков турецкого языка с учащимися четвертого класса начальной школы для развития навыков понимания прочитанного. Эта практика может быть проведена с классами разных уровней (вторым или третьим классами).
2. Исследование эффективности программы Scratch при применении на уроках, посвященных другим предметам, преподаваемым в начальной школе, кроме турецкого языка.
3. Исследование различных методов и подходов к улучшению навыков понимания прочитанного с использованием программы Scratch.
4. Проведение исследования, сфокусированного только на одной из других языковых навыков, помимо развития навыков понимания прочитанного, с целью более подробного изучения эффективности программы Scratch.
5. Исследование использования программы Scratch учителями, чтобы убедиться, что она активно применяется на уроках.
6. Разработка исследования, направленного на развитие навыков чтения вслух и бесшумного чтения с использованием программы Scratch.

В Турции наблюдается возрастающий интерес к использованию программного обеспечения Scratch в образовании с целью развития навыков вычислительного мышления и творчества у учащихся. Этот подход становится все более популярным, что отражается в росте числа докторских диссертаций по данной теме.

Заключение. Важность интеграции программирования, такого как Scratch, в учебные программы начальной школы для развития креативного мышления и творческих навыков у учащихся подчеркивается мета-анализом докторских диссертаций, проведенным с использованием Scratch в Турции. С учетом постоянного развития технологий, использование Scratch и других инструментов программирования может сыграть ключевую роль в подготовке учащихся к будущему, развивая необходимые им навыки для достижения успеха в цифровом мире.




Список использованной литературы:

1. Resnick M., Maloney J., Hernandez A., Rusk, N., Eastmond E., Brennan K., Kafai Y. Scratch: Programing for all // *Communications of the ACM*. -2009. –Vol. 52(11). pp. 60-67.
2. Begosso L., Silva P. Teaching computer programming: A practical review // *Paper presented at IEEE Frontiers in Education Conference (FIE), Oklahoma City, USA*. -2013. pp. 508-510.
3. AYTEKIN A., ÇAKIR F. S., YÜCEL Y. B., KULAÖZÜ İ. Geleceğe yön veren kodlama bilimi ve kodlama öğrenmede kullanılabilir bazı yöntemler // *Avrasya sosyal ve ekonomi araştırmaları dergisi*. -2018. -№5(5). -с. 24-41.
4. Kyriazos T. A., Stalikas A. *Applied Psychometrics: The Steps of Scale Development and Standardization Process* // *Psychology*. -2018. –Vol. 9. pp. 2531-2560.

5. Sterling, L. An education for the 21st century means teaching coding in schools. Retrieved from the conversation. -2015. [Electron resource]. –URL:<https://theconversation.com/an-education-for-the-21st-century-means-teaching-coding-in-schools-42046> (date of access 21.01.2023).
6. Trilling B., Fadel C. 21st century skills: Learning for life in our times. San Francisco: John Wiley & Sons, 2009. 57 p.
7. Karabak D., Güneş A. "Ortaokul Birinci Sınıf Öğrencileri İçin Yazılım Geliştirme Alanında Müfredat Önerisi"// Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi. -2013. -№2(3). –S. 163-169.
8. Malan D. J., Leitner H. H. "Scratch for Budding Computer Scientists", Proceedings of the 38th SIGCSE Technical Symposium on Computer Science Education, 2007. –P. 223-227.
9. Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. Bilişim Teknolojileri Ve Yazılım Dersi (5, 6, 7 Ve 8. Sınıflar) // Öğretim Programı, 2012. -113 s.
10. Jonassen D. H., Kwon II H. "Communication Patterns in Computer Mediated Versus Face-to-Face Group Problem Solving". Educational technology research and development. -2001. –Vol. 49(1). –P. 35-51.
11. Karagöz B., Şeref İ. Yazma becerisiyle ilgili makaleler üzerine bir inceleme // Web of Science veritabanında eğilimler. Ana Dili EğitimiDergisi. -2020. -№8(1). –S. 67-86. [in Turkish]
12. Moher D., Liberati A., Tetzlaff J., Altman D. G. Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement. BMJ. -2009. –Vol.339. –2535 p.
13. Yükseltürk E., Altıok S. Bilişim Teknolojileri Öğretmen Adaylarının Bilgisayar Programlama Öğretimine Yönelik Görüşleri // Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. -2015. -№4(1). –S. 50-65.
14. Kobsiripat W. Effects of the media to promote the scratch programming capabilities creativity of elementary school students. Procedia-Social and Behavioral Sciences. -2015. –Vol. 174. –P. 227-232.
15. Taylor M., Harlow A., Forret M. Using a computer programming environment and an interactive whiteboard to investigate some mathematical thinking. ProcediaSocial and Behavioral Sciences. -2010. –Vol. 8. –P. 561-570.

References:

1. Resnick M., Maloney J., Hernandez A., Rusk N., Eastmond E., Brennan K., Kafai Y. (2009). Scratch: Programing for all // Communications of the ACM. Vol. 52(11), pp. 60-67.
2. Begosso L., Silva P. (2013). Teaching computer programming: A practical review // Paper presented at IEEE Frontiers in Education Conference (FIE), Oklahoma City, USA. pp. 508-510.
3. Aytekin A., Çakır F. S., Yücel Y. B., Kulaözü İ. (2018). Geleceğe yön veren kodlama bilimi ve kodlama öğrenmede kullanılabilecek bazı yöntemler [Coding science that gives direction to the future and some methods that can be used in coding learning]. Avrasya sosyal ve ekonomi araştırmaları dergisi. №5(5), 24-41. [in Turkish]
4. Kyriazos T. A., Stalikas A. (2018). Applied Psychometrics: The Steps of Scale Development and Standardization Process // Psychology. Vol. 9, pp. 2531-2560.
5. Sterling L. (2015). An education for the 21st century means teaching coding in schools. Retrieved from the conversation. [Electron resource]. –URL:<https://theconversation.com/an-education-for-the-21st-century-means-teaching-coding-in-schools-42046> (date of access 21.01.2023).
6. Trilling B., Fadel C. (2009). 21st century skills: Learning for life in our times. San Francisco: John Wiley & Sons. 57 p.
7. Karabak D., Güneş A. (2013). "Ortaokul birinci sınıf öğrencileri için yazılım geliştirme alanında müfredat önerisi" [Curriculum Proposal in the Field of Software Development For First-Graders of Secondary Schools] // Eğitim ve öğretim araştırmaları dergisi. No. 2(3). P. 163-169. [in Turkish]
8. Malan D. J., Leitner H. H. (2007). "Scratch for Budding Computer Scientists", Proceedings of the 38th sigcse technical symposium on computer science education. P. 223-227.
9. Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. Bilişim teknolojileri ve yazılım dersi (5, 6, 7 Ve 8. sınıflar) [Information Technologies And Software Course (5, 6, 7 and 8. classes)] // Öğretim Programı, 2012. 113 p.
10. Jonassen D. H., Kwon II H. (2001). "Communication Patterns in Computer Mediated Versus Face-to-Face Group Problem Solving". Educational technology research and development. Vol. 49(1). P. 35-51.
11. Karagöz B., Şeref İ. (2020). Yazma becerisiyle ilgili makaleler üzerine bir inceleme [A review on articles about writing skills] // Web of Science veritabanında eğilimler. Ana Dili EğitimiDergisi. No. 8(1). P. 67-86. [in Turkish]
12. Moher D., Liberati A., Tetzlaff J., Altman D. G. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement. BMJ. Vol. 339. P. 2535.
13. Yükseltürk E., Altıok S. (2015). Bilişim Teknolojileri Öğretmen Adaylarının Bilgisayar Programlama Öğretimine Yönelik Görüşleri [Information technologies teacher candidates' views on computer programming teaching] // Amasya üniversitesi eğitim fakültesi dergisi. No. (1). P. 50-65. [in Turkish]
14. Kobsiripat W. (2015). Effects of the media to promote the scratch programming capabilities creativity of elementary school students. Procedia-Social and Behavioral Sciences. Vol. 174. P. 227-232.
15. Taylor M., Harlow A., Forret M. (2010). Using a computer programming environment and an interactive whiteboard to investigate some mathematical thinking. ProcediaSocial and Behavioral Sciences. Vol. 8. P. 561-570.

Байяр А.,¹  Кереева О.Ж.,^{2*}  Егенисова А.К.² 

¹ Университет Амасья, г.Амасья, Турция

² Каспийский университет технологий и инжиниринга имени Ш.Есенова,
г.Ақтау, Казахстан

ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ НАЧИНАЮЩИХ ПЕДАГОГОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ В КАЗАХСТАНЕ

Аннотация

Данное исследование концентрируется на проблемах профессиональной адаптации начинающих педагогов общеобразовательных школ Казахстана, уделяя особое внимание ситуации в Мангистауской области. Материал статьи основан на данных анкетного опроса 50 начинающих педагогов и интервью с представителями администрации школ. Работа выявляет ключевые трудности, с которыми сталкиваются начинающие учителя: вопросы документации и отчетности, планирование и организация урока, а также управление дисциплиной в классе. Несмотря на выявленные проблемы, многие начинающие педагоги положительно оценивают существующую систему поддержки, подчеркивая важность помощи от опытных коллег. В статье предлагаются практические рекомендации для совершенствования процессов профессиональной адаптации, что особенно важно на фоне растущего спроса на качественное образование и быстрого развития образовательной сферы в регионе. В целом, исследование дает глубокое понимание проблем и вызовов, стоящих перед начинающими педагогами в Казахстане, и способствует разработке стратегий их успешной адаптации в профессиональной среде.

Ключевые слова: профессиональная адаптация, начинающие педагоги, профессиональное развитие, наставничества, вхождение в профессию.

А.Байяр¹, О.Ж. Кереева^{2*}, А.К. Егенисова²

¹Амасья Университеті, Амасья қ., Түркия

²Ш.Есенов атындағы Каспий технологиялар және инжиниринг университеті,
Ақтау қ., Қазақстан

ҚАЗАҚСТАНДАҒЫ ЖАЛПЫ БІЛІМ БЕРЕТІН МЕКТЕПТЕРДЕГІ ҚЫЗМЕТІН ЖАҢАДАН БАСТАҒАН ПЕДАГОГТЕРДІҢ КӘСІБИ БЕЙІМДЕЛУ МӘСЕЛЕЛЕРІ

Аңдатпа

Бұл зерттеу Маңғыстау облысындағы жағдайға ерекше назар аударып, Қазақстанның жалпы білім беретін мектептерінің қызметін жаңадан бастаған педагогтердің кәсіби бейімделу проблемаларына шоғырланған. Мақала материалы 50 қызметін жаңадан бастаған педагогтің сауалнамалық деректеріне және мектеп әкімшілігінің өкілдерімен сұхбатқа негізделген. Зерттеу барысында қызметін жаңадан бастаған педагогтердің алдында тұрған келесі негізгі қиындықтарды анықтады: құжаттама және есеп беру мәселелері, сабақты жоспарлау және ұйымдастыру және сыныптағы тәртіпті басқару. Анықталған мәселелерге қарамастан, көптеген мұғалімдер тәжірибелі әріптестердің көмегінің маңыздылығын атап өтіп, қолданыстағы әдістемелік қолдау жүйесін оң бағалайды. Мақалада кәсіби бейімделу процестерін жақсарту үшін практикалық ұсыныстар ұсынылады, бұл әсіресе сапалы білімге деген сұраныстың артуы және аймақтағы білім беру саласының қарқынды дамуы аясында өте маңызды. Жалпы, зерттеу Қазақстанда қызметін жаңадан бастаған педагогтердің алдында тұрған проблемалар мен сын-тегеуріндерді терең түсінуге мүмкіндік береді және оларды кәсіби ортада табысты бейімдеу стратегияларын әзірлеуге ықпал етеді.

Түйін сөздер: педагогтерді бейімдеу, қызметін жаңадан бастаған педагогтер, кәсіби даму, тәлімгерлік, мамандыққа кіріспе.

Bayar A.,¹ Kereyeva O.^{2*}, Yegenissova A.²

¹Amasya University, Amasya, Turkey

²The Caspian University of Technologies and Engineering named after Sh. Yessenov, Aktau, Kazakhstan

PROBLEMS OF PROFESSIONAL ADAPTATION OF BEGINNING TEACHERS OF SECONDARY SCHOOLS IN KAZAKHSTAN

Abstract

This study focuses on the problems of professional adaptation of beginning teachers of secondary schools in Kazakhstan, paying special attention to the situation in the Mangystau region. The material of the article is based on the data of a questionnaire survey of 50 beginning teachers and interviews with representatives of the school administration. The work reveals the key difficulties faced by beginning teachers: documentation and reporting issues, lesson planning and organization, as well as discipline management in the classroom. Despite the identified problems, many beginning teachers positively assess the existing support system, emphasizing the importance of assistance from experienced colleagues. The article offers practical recommendations for improving the processes of professional adaptation, which is especially important against the background of the growing demand for quality education and the rapid development of the educational sphere in the region. In general, the study provides a deep understanding of the problems and challenges facing beginning teachers in Kazakhstan, and contributes to the development of strategies for their successful adaptation in a professional environment.

Keywords: professional adaptation, beginning teachers, professional development, mentoring, induction.

Введение. Современный этап развития образовательной системы Республики Казахстан характеризуется акцентированным вниманием к качеству подготовки и профессиональной адаптации педагогических кадров. Важность этой проблемы обусловлена не только потребностью в квалифицированных специалистах, но и необходимостью соответствия подготовки педагогов современным требованиям образования. В соответствии с Концепцией развития дошкольного, среднего, технического и профессионального образования Республики Казахстан на 2023-2029 годы, образовательная система столкнулась с высокой потребностью в квалифицированных педагогических кадрах в 2022-2023 учебном году. Показатель потребности составил 3550 педагогов, что является существенным запросом для системы образования страны. При анализе динамики притока новых педагогических кадров можно заметить значительные колебания. В 2021 году число новых педагогов, вошедших в профессию, составило 11846 человек. Это весьма впечатляющая цифра, которая говорит о том, что педагогическая профессия в указанный период времени привлекла множество начинающих специалистов. Однако уже в следующем году, в 2022 году, эта динамика резко изменилась, и число новых педагогов сократилось до 5735 человек [2]. Такой резкий спад может свидетельствовать о различных факторах: изменении условий труда, экономических колебаниях, изменении престижа профессии или других внешних и внутренних обстоятельствах.

Государство активно принимает меры по привлечению молодых и перспективных кадров в педагогическую сферу. В частности, реализуются механизмы развития института наставничества, происходит повышение порогового балла единого национального тестирования для абитуриентов, стремящихся к педагогическому профилю, и вводится сертификация для выпускников педагогических специальностей [3]. Однако, несмотря на столь активное внимание к проблеме подготовки педагогов, остро стоит вопрос их профессиональной адаптации. В частности, в период внедрения обновленного содержания среднего образования обнаружились пробелы в педагогической подготовке, касающиеся как содержания среднего образования, так и методик преподавания, ИКТ-компетенций и других важных аспектов профессиональной деятельности. Исследование TALIS-2018 подтверждает этот вывод: 17% начинающих педагогов выразили потребность в дополнительном обучении по работе с детьми с особыми образовательными потребностями, и 61% директоров школ

заявили о недостаточной подготовке педагогов к удовлетворению индивидуальных потребностей учеников [4]. Таким образом, вопрос профессиональной адаптации начинающих педагогов общеобразовательных школ в Казахстане актуален и требует детального изучения и разработки системных решений.

Цель данной статьи – изучить и анализировать проблемы, с которыми сталкиваются начинающие педагоги в процессе их профессиональной адаптации и интеграции в образовательную систему Казахстана, а также предложить пути и механизмы решения выявленных проблем.

Основные положения. В современной педагогической науке «начинающие учителя» определяются как личности, впервые вступающие в активную педагогическую деятельность. Этот период считается критическим этапом и представляет собой переход от образовательного процесса к вступлению в профессиональную жизнь [1]. Переход от статуса студента к роли преподавателя с новой квалификацией представляет собой сложный вызов, который не всегда учитывается в программах подготовки на факультетах. Начальный этап карьеры учителя оценивается как чрезвычайно сложный, особенно с учетом трудностей, связанных с неподготовленностью к удовлетворению потребностей учеников, эффективным управлением классом и осознанием школьной культуры. Адаптация в течение первого года обучения считается ключевым фактором, влияющим на будущую карьеру новых учителей. Понимание этих критических периодов и проблем имеет решающее значение для разработки эффективных стратегий поддержки и поощрения профессионального развития новых учителей.

Материалы и методы. В данной работе использовался смешанный метод исследования, включающий количественные и качественные подходы для сбора и анализа данных. Основными методами сбора данных были анкетирование и интервью. Анкеты использовались для оценки уровня профессиональной адаптации учителей, а также для выявления наиболее распространенных проблем и трудностей, с которыми сталкиваются начинающие педагоги. Интервью проводились для глубинного анализа персонального опыта педагогов в процессе адаптации и для выявления возможных путей решения выявленных проблем.

В исследовании приняли участие 50 молодых учителей из различных образовательных учреждений Мангистауской области. Городскими школами, участвовавшими в исследовании, были общеобразовательные школы № 17, № 16 и № 21 города Актау. Кроме того, в исследовании приняли участие сельские школы, такие как общеобразовательные школы № 2 и № 5 имени Шогы Муналулы Мунайлинского района. Выбор разнообразных образовательных контекстов для участников исследования позволил учесть различия в условиях и требованиях, с которыми сталкиваются начинающие учителя в различных средах. Такой подход к выбору участников обеспечил представительность и разнообразие данных, способствующих более глубокому пониманию проблем и вызовов, с которыми сталкиваются начинающие учителя в Мангистауской области.

Результаты и обсуждение. В ходе исследования был организован опрос среди начинающих учителей общеобразовательных школ Мангистауской области, включая как городские, так и сельские школы. Целью данного анкетирования было выявление ключевых трудностей, проблем и особенностей профессиональной адаптации начинающих педагогов в этом регионе.

Средний возраст участников анкетирования составил 26 лет, что свидетельствует о том, что опрашивались в основном молодые специалисты, находящиеся на начальном этапе своей педагогической карьеры. Представленные данные свидетельствуют о значительном гендерном дисбалансе среди начинающих учителей: непропорционально высоком числе женщин (94%) по сравнению с мужчинами (6%). Высокий процент женщин, начинающих свою преподавательскую карьеру, отражает сложное взаимодействие социальных норм, личных мотиваций и системных факторов, которые влияют на гендерное распределение в

преподавательской профессии. Усилия по устранению этого дисбаланса должны учитывать многогранные причины, стоящие за более низким уровнем участия мужчин, и конкретные проблемы, с которыми сталкиваются учителя разного пола и этнического происхождения в различных образовательных контекстах [5,6]. Таким образом, представленные данные предоставляют базовую демографическую характеристику участников анкетирования, что позволяет лучше понимать контекст исследования. Учитывая эти факторы при анализе результатов опроса, можно заметить, что на ранних этапах своей карьеры учителя часто сталкиваются с рядом профессиональных трудностей, что иллюстрировано на рисунке 1, где наглядно представлено распределение этих проблем.

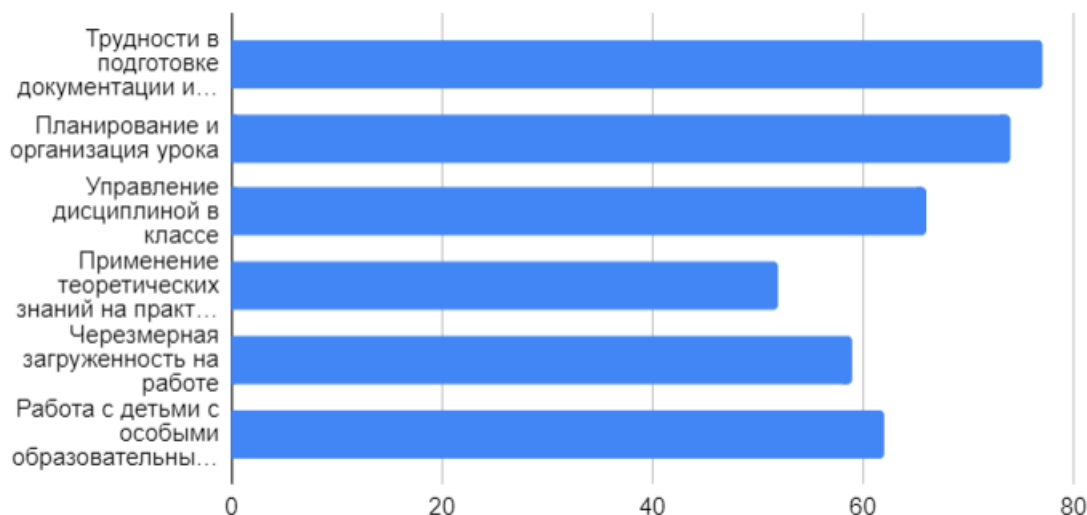


Рисунок 1 – Трудности, возникающие у начинающих педагогов в процессе адаптации к профессиональной деятельности. Вопрос молодым педагогам: «С какими трудностями вы сталкиваетесь/столкнулись в начале профессиональной деятельности?»

Начинающие учителя часто сталкиваются с трудностями в подготовке документации и отчетности, что отметили 77% опрошенных. Исследования показывают, что это может способствовать высокому уровню выбытия, снижению удовлетворенности работой, увеличению нагрузки и эмоциональному выгоранию [7]. Учителя сообщают, что значительное количество времени уходит на оформление документов, что отвлекает их от образовательных задач [8]. Административные обязанности также ограничивают их возможность готовиться к занятиям и предоставлять обратную связь по заданиям, особенно в государственных школах [9].

Проблемы с подготовкой документации часто отражают более широкие трудности в планировании уроков и выполнении административных задач. В данном исследовании 74% опрошенных столкнулись с этими трудностями, подчеркивая важность наличия практических навыков для эффективного планирования учебного процесса. Начинающим учителям сложно формулировать цели уроков, эффективно организовать время и включить соответствующие задания [10]. Также отмечаются проблемы с управлением классом и административными обязанностями, что указывает на необходимость развития организационных навыков [11]. 66% учителей сообщили о трудностях с установлением порядка и дисциплины в классе, что критично для создания благоприятной образовательной среды.

Эти результаты показывают, что трудности с документированием и отчетностью могут быть симптомом более широких системных проблем, с которыми сталкиваются начинающие учителя. Важно рассматривать этот вопрос в контексте их рабочей среды, которая значительно влияет на характер и масштабы возникающих проблем [12]. Для эффективной поддержки начинающих учителей программы повышения квалификации должны учитывать

эти организационные навыки, а также другие потребности, связанные с конкретным контекстом [13].

Применение теоретических знаний на практике начинающими преподавателями является многогранной проблемой, о чем свидетельствуют данные опроса 52% учителей столкнулись с такой проблемой. Начинающие учителя, как правило, признают ценность курсов повышения квалификации учителей до начала работы в качестве основы для получения методических навыков и теоретических знаний для преподавания в классе [12]. Однако есть признаки того, что, хотя содержание этих курсов теоретически обосновано, в практическом применении могут быть пробелы. Кроме того, начинающие учителя сталкиваются с трудностями в рефлексивной практике из-за различных препятствий, включая недостаток знаний и институциональные ограничения. Кроме того, решение проблемы рабочей нагрузки имеет важное значение для обеспечения того, чтобы у начинающих учителей было время и энергия для эффективного применения своих теоретических знаний на практике. Учебные заведения должны следить за тем, чтобы рабочая нагрузка учителей не превышала установленного законом предела в 40 часов в неделю, и принимать соответствующие меры для облегчения чрезмерной нагрузки. Предоставление надлежащей поддержки и ресурсов начинающим учителям имеет решающее значение для успешного применения теоретических знаний на практике. Согласно исследованию TALIS, казахстанские учителя работают в среднем 49 часов в неделю, что на 10 часов больше, чем их коллеги в странах ОЭСР (39 часов), несмотря на то, что Трудовой кодекс Республики Казахстан предусматривает, что рабочая нагрузка не должна превышать 40 часов в неделю. В 2018 году Казахстан занял второе место после Японии (56 часов) по объему учебной нагрузки среди 48 стран, принявших участие в исследовании [14]. Можно сказать, что, хотя начинающие учителя ценят теоретические знания, полученные в ходе предварительного обучения, и могут в определенной степени применять их на практике, есть явные признаки необходимости в большем практическом опыте и поддержке, чтобы преодолеть разрыв между теорией и практикой. Поэтому крайне важно, чтобы программы педагогического образования предоставляли начинающим учителям возможность применять теоретические знания на практике и решать проблемы, с которыми они сталкиваются в процессе рефлексивной практики и применения инновационных стратегий обучения [9].

Ученики с особыми образовательными потребностями в общеобразовательных классах могут создавать академические, социальные и поведенческие трудности для начинающих учителей. Учитывая, что 62% участников исследования сталкиваются с проблемами, связанными с такими учениками, отсутствие профессиональной поддержки и обучения, выявленное в ходе этого исследования, оказалось весьма тревожным. По мнению Вишновский, Сэлмона и Итона [15], частые нарушения дисциплины могут отвлекать как начинающих учителей, так и учеников от учебного процесса. В результате поведенческие проблемы действительно оказывают негативное влияние на успешность инклюзивных программ. Часто начинающие учителя больше беспокоятся о том, как справиться с поведенческими трудностями, чем о разработке академических стратегий для учеников с особыми потребностями. Три дополнительных фактора стресса – академические, социальные и поведенческие проблемы – сокращают время, отведенное на выполнение учебной программы, и усиливают эмоциональное выгорание начинающих учителей. Необходимость предоставления специальных условий и дополнительной поддержки для учеников с особыми потребностями увеличивает недовольство начинающих учителей, особенно когда отсутствует соответствующее обучение по управлению дополнительной нагрузкой. Помощь со стороны специалистов по специальному образованию могла бы оказать положительное влияние, если бы учителя общеобразовательных школ знали, какие вопросы нужно задавать для получения этой помощи. "Профессиональное развитие было описано как неотъемлемая часть успешного взаимодействия между учителями общего и специального образования"

[16]. Однако, к сожалению, только 20% участников исследования когда-либо проходили обучение по вопросам инклюзии. В отсутствие поддержки со стороны специалистов по специальному образованию и учителя, и ученики оказываются в неблагоприятных условиях.

В беседе с представителями администрации школ подтвердилось большинство трудностей в адаптации начинающих педагогов, выявленных через опросы. Особо стоит отметить, что руководители чаще фиксировали организационные сложности и недостаток навыков управления и общения с родителями у начинающих специалистов, чем их нехватку профессиональной подготовки.

Примеры:

«Им также сложно адаптироваться к объему различной отчетности, который от них требуется. Нужно успевать готовиться к занятиям и совмещать это с дополнительной нагрузкой, идущей параллельно с учебой...» (г.Актау, № 17 общеобразовательная школа).

«Они испытывают трудности в организации учебного процесса. Не знают, какие вопросы могут задать. Мы, конечно, стараемся интегрировать их в систему, объясняем традиции, принципы ведения журнала и т. д. Кроме того, есть сложности с дисциплиной и порядком в классе. Возникают вопросы методики преподавания, как сделать каждый урок максимально эффективным для ученика. Они редко об этом задумываются. Каждое занятие должно обеспечивать хотя бы небольшой прогресс для ученика» (Общеобразовательная школа № 2 Мунайлинского района).

Для школьных руководителей является очевидным, что начинающие педагоги часто испытывают трудности в общении с учениками и их родителями. Способность выполнять роль посредника между учениками, их родителями и администрацией требует от начинающих учителей развития определенных навыков, что зачастую неудобно на начальном этапе карьеры.

Примеры:

«Взаимодействие с коллегами вызывает трудности. Если уровень подготовки начинающих учителей оставляет желать лучшего, коллеги могут относиться к ним с предвзятым мнением» (г.Актау, №21 общеобразовательная школа).

«Могу подтвердить, что работа с документацией и умение организовывать учебно-воспитательный процесс оставляют желать лучшего. Зачастую нам приходится вмешиваться, чтобы восстановить порядок в классах. Сегодняшняя реальность такова, что учитель, особенно начинающий, испытывает трудности в общении с родителями, и нам приходится вкладывать много усилий» (Общеобразовательная средняя школа №5 им. Шогы Муналулы Мунайлинского района).

«1) Строгие нормы трудовой дисциплины делают адаптацию молодым учителям сложной; 2) современные дети стали умнее, более независимы, их интересы разнообразнее, и поэтому новым педагогам сложно находить с ними общий язык; 3) взаимодействие с родителями; 4) значительный объем документации, требующей систематического подхода» (г.Актау, № 17 общеобразовательная школа).

«Поддержание внимания учащихся и организация их деятельности на уроке важны. Также важно помнить, что работа учителя не заканчивается с окончанием урока. Начинать педагогам сложно осознать, что рабочий день – это не только время проведения уроков» (г.Актау, № 16 общеобразовательная школа).

Данное исследование показывает, что начинающие учителя получают помощь из различных источников, при этом наставники (32%) и опытные коллеги (31%) являются основными источниками поддержки, за ними следуют другие начинающие учителя (11%) и администрация школы (6%). Примечательно, что 17% новых учителей начинают свою карьеру самостоятельно (таблица 1).

Таблица 1. Субъекты оказания помощи молодым педагогам (по мнению начинающих педагогов)

Субъект	Начинающие педагоги %
Официально назначенный наставник	32
Более опытные коллеги	31
Начинающие коллеги (молодые специалисты)	11
Представитель администрации, методических объединений учителей-предметников	6
Представитель образовательного учреждения профессионального образования (вуза, колледжа), которые они закончили	3
Находил решение самостоятельно	17

Примечание. Вопрос был задан начинающим учителям: «К кому вы обращались за помощью при возникновении трудностей на начальных этапах вашей карьеры?»

В проведённых нами интервью руководители школ проявляли открытость и готовность поддержать начинающих педагогов, тем не менее, данные международного исследования TALIS-2018 указывают на то, что молодые специалисты часто остаются один на один со своими проблемами и вынуждены искать решения самостоятельно [18]. Так, начинающие педагоги чаще оценивали внимание к различным аспектам их профессиональной деятельности со стороны руководства школы ниже, чем их коллеги с большим стажем. В общем, в казахстанских школах был выявлен «дефицит профессиональной коммуникации, затрагивающий значительное число начинающих учителей» [19].

Согласно данным зарубежных исследований [19;20], разнообразие форм адаптации начинающих педагогов в образовательной организации прямо коррелирует с их желанием продолжать трудовую деятельность в этой области. Обычно адаптация начинающих учителей включает в себя взаимодействие с администрацией и наставниками, что способствует более высокому уровню удержания сотрудников по сравнению со школами, где поддержка отсутствует, хоть разница и не является крайне значительной.

Те молодые учителя, которые получали комплексную поддержку (участие в семинарах, совместное планирование уроков с опытными коллегами, сокращённую учебную нагрузку и так далее), в два раза чаще оставались работать в той же школе, по сравнению с теми, кто поддержки не получал.

Исследователи считают, что уровень удержания молодого педагога в организации напрямую зависит от насыщенности комплекса мер по его адаптации. На рисунке 2 представлены основные способы поддержки начинающих учителей, согласно мнению начинающих педагогов. Эти данные иллюстрируют, насколько важна поддержка для успешной интеграции новых учителей в профессиональное сообщество и какие источники поддержки наиболее востребованы.

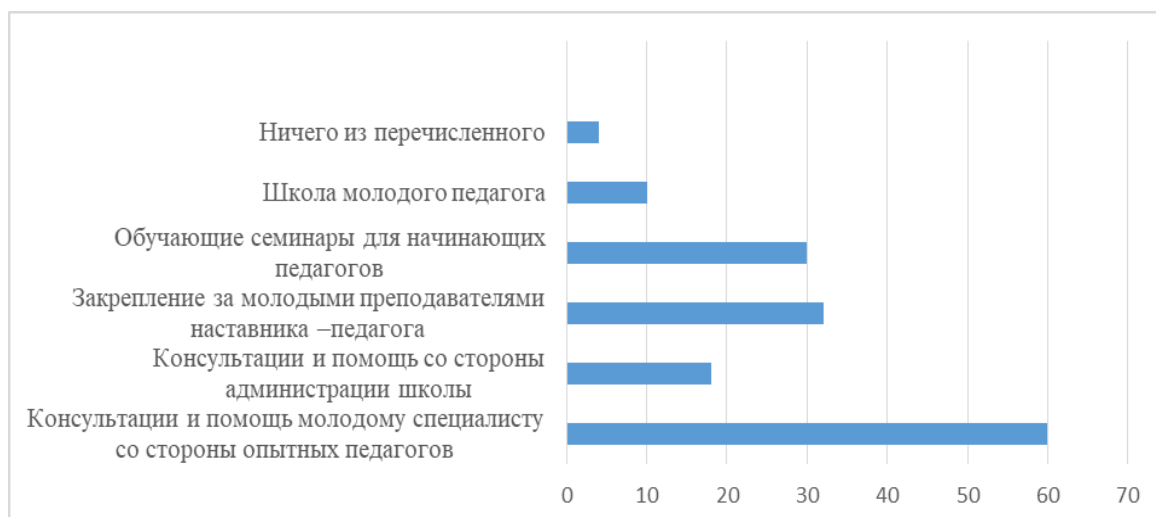


Рисунок 2 – Основные способы поддержки начинающих учителей (согласно мнениям начинающих педагогов; %). Вопрос к начинающим учителям: «Могли бы вы указать, какие виды поддержки для начинающих педагогов предоставляются в вашей школе?»

Поддержка начинающих педагогов – это фундамент, на котором строится успешная карьера каждого учителя. Недавние данные подтверждают разнообразие и важность такой поддержки. 60% респондентов признали, что консультации и помощь от опытных коллег считаются наиболее ценными. Этот показатель акцентирует внимание на неопределимой роли передачи опыта и знаний от более опытных педагогов к новичкам. Именно они, пройдя через различные сложности в процессе своей карьеры, обладают знаниями о том, как эффективно справляться с профессиональными вызовами. Несмотря на то что только 18% учителей отмечают ключевую роль администрации школы в своей адаптации, важность их вклада не стоит уменьшать. Даже такой относительно небольшой процент указывает на то, что для некоторых новичков ресурсы и рекомендации, предоставляемые администрацией, становятся определяющими в успешной адаптации к профессиональной среде. Для 32% начинающих педагогов наставничество стоит в центре их системы поддержки. Это подтверждает важность партнерства с более опытными учителями, которые могут делиться своими знаниями и опытом. Однако, несмотря на высокую ценность этой практики, она еще недостаточно развита в казахстанских образовательных учреждениях. Развитие системы наставничества могло бы значительно облегчить процесс адаптации начинающих специалистов к условиям реальной педагогической деятельности и способствовать повышению качества образования в целом [21].

Всего 10% опрошенных отметили участие в программах типа «Школа молодого педагога». Эти программы спроектированы таким образом, чтобы предоставить начинающим учителям комплексное обучение и поддержку, целями которых являются профессиональное развитие и адаптация к условиям работы. Однако невысокий процент участия указывает на то, что такие программы пока еще не получили широкого распространения в Казахстане. Развитие и расширение «Школа молодого педагога» могут стать важным шагом в подготовке и адаптации начинающих учителей к профессиональной деятельности, учитывая специфику казахстанского образовательного контекста [22].

В целом, представленные данные иллюстрируют разнообразие и важность способов поддержки для начинающих учителей. Для обеспечения успешной интеграции новых учителей в образовательное сообщество необходим комплексный подход, включающий в себя различные источники помощи и ресурсов. Также следует отметить, что молодые учителя оценивают созданные условия для профессиональной адаптации в своих школах

достаточно высоко. Как показывают результаты опроса, 74% опрошенных выразили разную степень удовлетворенности. Это подчеркивает эффективность предоставляемых ресурсов и поддержки, учитывая что процент тех, кто полностью и частично удовлетворен, практически одинаков и составляет 38% и 36% соответственно (рис. 3).



Рисунок 3 – Удовлетворенность начинающих педагогов системой профессиональной адаптации (процент от опрошенных начинающих педагогов)

Заключение. В ходе проведенного исследования были выявлены ключевые проблемы профессиональной адаптации начинающих педагогов в общеобразовательных школах Казахстана. Путем использования смешанного метода исследования было обеспечено глубокое и многостороннее понимание ситуации, в которой находятся молодые специалисты.

Среди выявленных трудностей и проблем заслуживают внимания такие аспекты, как несовершенство системы подготовки учителей, отсутствие единой и четко структурированной системы адаптации и поддержки начинающих педагогов, а также ряд социально-психологических проблем, с которыми сталкиваются молодые специалисты на начальных этапах своей карьеры.

Несмотря на наличие ряда существующих механизмов поддержки, их эффективность, как показали результаты исследования, оставляет желать лучшего. Это подчеркивает необходимость дальнейшей разработки и внедрения новых методик и подходов, направленных на улучшение процесса адаптации начинающих педагогов.

На основе полученных данных были определены основные направления для дальнейших исследований. Среди них – разработка рекомендаций по совершенствованию системы профессиональной адаптации, создание новых программ и курсов для начинающих педагогов, а также изучение опыта других стран в данной области.

В заключение следует подчеркнуть, что успешная профессиональная адаптация начинающих педагогов является ключевым фактором в обеспечении качественного образования. Совершенствование системы поддержки и адаптации педагогов в образовательной среде Казахстана требует объединенных усилий образовательного сообщества, государственных органов и профессиональных объединений учителей.

Список использованной литературы:

1. Dicke, T., Elling, J., Schmeck, A., & Leutner, D. Reducing Reality Shock The Effects of Classroom Management Skills Training on Beginning Teachers. *Teaching and Teacher Education*, 48, 1-12. – *References – Scientific Research Publishing, n.d.* . (2015). <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=1610336>.
2. Постановление Правительства Республики Казахстан от 28 марта 2023 года № 249. Об утверждении Концепции развития дошкольного, среднего, технического и профессионального образования Республики Казахстан на 2023 – 2029 годы. <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2300000249#z272>

3. Указ Президента Республики Казахстан от 15 февраля 2018 года № 636. Об утверждении Национального плана развития Республики Казахстан до 2025 года. <https://adilet.zan.kz/rus/docs/U1800000636>
4. ИАЦ. Международное исследование преподавания и обучения TALIS-2018: первые результаты Казахстана, Национальный отчет, первый том. Нур-Султан. (2019). http://iac.kz/sites/default/files/nacionalnyy_otchet_talis-2018_russ.pdf
5. Ell, Fiona, Alyson Simpson, Diane Mayer, Larissa McLean Davies, Janet Clinton, and Georgia Dawson. "Conceptualising the impact of initial teacher education." *The Australian Educational Researcher* 46, no. 1 (December 20, 2018): 177–200. <https://doi.org/10.1007/s13384-018-0294-7>.
6. Raduan, Nur Atiqah, and Seung-II Na. "An integrative review of the models for teacher expertise and career development." *European Journal of Teacher Education* 43, no. 3 (February 23, 2020): 428–51. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1728740>.
7. Sharplin, E, A Ibrasheva, D Shamатов, and A Rakisheva. "Analysis of Teacher Education in Kazakhstan in the Context of Modern International Practice." *Journal of Educational Sciences* 64, no. 3 (January 1, 2020). <https://doi.org/10.26577/jes.2020.v64.i3.02>.
8. Browne, Liz, and Jay Reid. "Changing localities for teacher training: the potential impact on professional formation and the university sector response." *Journal of Education for Teaching International Research and Pedagogy* 38, no. 4 (August 29, 2012): 497–508. <https://doi.org/10.1080/02607476.2012.709747>.
9. Ospanov, Yedilbay. "The First Year Teaching Challenges of Novice Teachers ((((((." *SSRN Electronic Journal*, January 1, 2016. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3043599>.
10. Stewart, Trevor Thomas, and Timothy A. Jansky. "Novice teachers and embracing struggle: Dialogue and reflection in professional development." *Teaching and Teacher Education Leadership and Professional Development 1* (December 1, 2022): 100002. <https://doi.org/10.1016/j.tatelp.2022.100002>.
11. Steyn, G.M. "Problems of, and support for, beginner educators." *Africa Education Review* 1, no. 1 (January 1, 2004): 81–94. <https://doi.org/10.1080/18146620408566271>.
12. Ghimire, Nani Babu. "Teacher education courses: Are they germane to classroom practice for novice teachers?" *Journal of NELTA* 23, no. 1–2 (December 30, 2018): 105–15. <https://doi.org/10.3126/nelta.v23i1-2.23354>.
13. Ningsih, Yohana Dian Rahayu, and Nenden Sri Lengkanawati. "REFLECTIVE TEACHING AMONG INDONESIAN NOVICE EFL TEACHERS: HINDRANCES TO THE PRACTICE." *LLT Journal a Journal on Language and Language Teaching* 26, no. 2 (October 17, 2023): 561–76. <https://doi.org/10.24071/llt.v26i2.6951>.
14. "TALIS 2018 Results (Volume I)," OECD, Jun. 19, 2019. https://www.oecd.org/en/publications/talis-2018-results-volume-i_1d0bc92a-en.html.
15. "A Collaborative Approach to Planning in the Content Areas for Students with Learning Disabilities: Accessing the General Curriculum." *Learning Disabilities Research and Practice* 17, no. 4 (November 1, 2002): 252–67. <https://doi.org/10.1111/0938-8982.t01-1-00023>.
16. Ingersoll, R. M. "Beginning teacher induction: What the data tell us." *Phi Delta Kappan* 93, no. 8 (2012): 47–51.
17. "THE ROLE OF MENTORING IN PROFESSIONAL SOCIALIZATION OF NOVICE TEACHERS | Problems of Education in the 21st Century," n.d. <https://www.scientiasocialis.lt/pec/node/1135>.
18. Kozikoglu, I. "A content analysis concerning the studies on challenges faced by novice teachers." *Cypriot Journal of Educational Sciences* 12, no. 2 (2017): 91–106.
19. Tarna, E. A., & Goras, M. A. "Academic adaptation–intensive process of preparation for professional adaptation." *Cross Cultural Studies: Education and Science*, no. 2 (2020): 97–106.
20. Al-Naimi, Shaikha R, Michael H Romanowski, and Xiangyun Du. "Novice Teachers' Challenges and Coping Strategies in Qatari Government Schools." *International Journal of Learning Teaching and Educational Research* 19, no. 9 (September 30, 2020): 118–42. <https://doi.org/10.26803/ijlter.19.9.7>.
21. Yakavets, N., et al. "Educational reform and teachers' agency in reconstructing pedagogical practices in Kazakhstan." *Journal of Educational Change* (2022): 1–31.
22. Shaimerdenova, N. "Teacher Mentoring Relationships in One School in South Kazakhstan: Experiences, Benefits and Challenges." (2020).

References:

1. Dicke, T., Elling, J., Schmeck, A., & Leutner, D. *Reducing Reality Shock The Effects of Classroom Management Skills Training on Beginning Teachers. Teaching and Teacher Education*, 48, 1–12. – References – Scientific Research Publishing, n.d. (2015). <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=1610336>.
2. Resolution of the Government of the Republic of Kazakhstan dated March 28, 2023 No. 249. On approval of the Concept of development of preschool, secondary, technical and vocational education of the Republic of Kazakhstan for 2023–2029. <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2300000249#z272>

3. Decree of the President of the Republic of Kazakhstan dated February 15, 2018 No. 636. On the approval of the National Development Plan of the Republic of Kazakhstan until 2025. <https://adilet.zan.kz/rus/docs/U1800000636>
4. IAC. International Study of Teaching and Learning TALIS-2018: the first results of Kazakhstan, National Report, first volume. Nursultan. (2019). http://iac.kz/sites/default/files/nacionalnyy_otchet_talis-2018_russ.pdf
5. Ell, Fiona, Alyson Simpson, Diane Mayer, Larissa McLean Davies, Janet Clinton, and Georgia Dawson. "Conceptualising the impact of initial teacher education." *The Australian Educational Researcher* 46, no. 1 (December 20, 2018): 177–200. <https://doi.org/10.1007/s13384-018-0294-7>.
6. Raduan, Nur Atiqah, and Seung-Il Na. "An integrative review of the models for teacher expertise and career development." *European Journal of Teacher Education* 43, no. 3 (February 23, 2020): 428–51. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1728740>.
7. Sharplin, E, A Ibrasheva, D Shamатов, and A Rakisheva. "Analysis of Teacher Education in Kazakhstan in the Context of Modern International Practice." *Journal of Educational Sciences* 64, no. 3 (January 1, 2020). <https://doi.org/10.26577/jes.2020.v64.i3.02>.
8. Browne, Liz, and Jay Reid. "Changing localities for teacher training: the potential impact on professional formation and the university sector response." *Journal of Education for Teaching International Research and Pedagogy* 38, no. 4 (August 29, 2012): 497–508. <https://doi.org/10.1080/02607476.2012.709747>.
9. Ospanov, Yedilbay. "The First Year Teaching Challenges of Novice Teachers ((((((." *SSRN Electronic Journal*, January 1, 2016. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3043599>.
10. Stewart, Trevor Thomas, and Timothy A. Jansky. "Novice teachers and embracing struggle: Dialogue and reflection in professional development." *Teaching and Teacher Education Leadership and Professional Development 1* (December 1, 2022): 100002. <https://doi.org/10.1016/j.tatelp.2022.100002>.
11. Steyn, G.M. "Problems of, and support for, beginner educators." *Africa Education Review* 1, no. 1 (January 1, 2004): 81–94. <https://doi.org/10.1080/18146620408566271>.
12. Ghimire, Nani Babu. "Teacher education courses: Are they germane to classroom practice for novice teachers?" *Journal of NELTA* 23, no. 1–2 (December 30, 2018): 105–15. <https://doi.org/10.3126/nelta.v23i1-2.23354>.
13. Ningsih, Yohana Dian Rahayu, and Nenden Sri Lengkanawati. "REFLECTIVE TEACHING AMONG INDONESIAN NOVICE EFL TEACHERS: HINDRANCES TO THE PRACTICE." *LLT Journal a Journal on Language and Language Teaching* 26, no. 2 (October 17, 2023): 561–76. <https://doi.org/10.24071/llt.v26i2.6951>.
14. "TALIS 2018 Results (Volume I)," OECD, Jun. 19, 2019. https://www.oecd.org/en/publications/talis-2018-results-volume-i_1d0bc92a-en.html.
15. "A Collaborative Approach to Planning in the Content Areas for Students with Learning Disabilities: Accessing the General Curriculum." *Learning Disabilities Research and Practice* 17, no. 4 (November 1, 2002): 252–67. <https://doi.org/10.1111/0938-8982.t01-1-00023>.
16. Ingersoll, R. M. "Beginning teacher induction: What the data tell us." *Phi Delta Kappan* 93, no. 8 (2012): 47–51.
17. "THE ROLE OF MENTORING IN PROFESSIONAL SOCIALIZATION OF NOVICE TEACHERS | Problems of Education in the 21st Century," n.d. <https://www.scientiasocialis.lt/pec/node/1135>.
18. Kozikoglu, I. "A content analysis concerning the studies on challenges faced by novice teachers." *Cypriot Journal of Educational Sciences* 12, no. 2 (2017): 91–106.
19. Tarna, E. A., & Goras, M. A. "Academic adaptation–intensive process of preparation for professional adaptation." *Cross Cultural Studies: Education and Science*, no. 2 (2020): 97–106.
20. Al-Naimi, Shaikha R, Michael H Romanowski, and Xiangyun Du. "Novice Teachers' Challenges and Coping Strategies in Qatari Government Schools." *International Journal of Learning Teaching and Educational Research* 19, no. 9 (September 30, 2020): 118–42. <https://doi.org/10.26803/ijlter.19.9.7>.
21. Yakavets, N., et al. "Educational reform and teachers' agency in reconstructing pedagogical practices in Kazakhstan." *Journal of Educational Change* (2022): 1–31.
22. Shaimerdenova, N. "Teacher Mentoring Relationships in One School in South Kazakhstan: Experiences, Benefits and Challenges." (2020).

Абсатова М.А.,^{1*}  Нурланов Ш.Н.² 

¹Казахский национальный педагогический университет имени Абая

г.Алматы, Казахстан

²Национальный центр развития высшего образования

г.Астана, Казахстан

УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ КОМПЕТЕНЦИИ СОВРЕМЕННОГО ДИРЕКТОРА ШКОЛЫ

Аннотация

В статье авторы попытались представить характеристику управленческих компетенции современного директора школы. На основе анализа научно-педагогической, специальной литературы было раскрыто содержание понятий «управление», «компетенции». Работа раскрывает особенности, функции руководителя школы.

В работе определены требования к современному руководителю общеобразовательной организации среднего образования, дано описание его профессиональной компетентности. Профессиональную компетентность руководителя образовательной организации целесообразнее соотносить с деятельностью. В ней складывается вся система человеческого общения (взаимодействие, обмен опытом, приобретение знаний), объединяются усилия, стимулирующие активность участников, а деятельность, в свою очередь, побуждает их к личностному развитию и самосовершенствованию.

Авторы статьи попытались представить некоторые результаты психолого-педагогической диагностики Тест «Какой Вы руководитель?», «Опросник для студентов педагогического направления», «Опросник для директоров новой формации».

Ключевые слова: профессиональное развитие, профессиональная компетентность, современный директор, управленческие компетенции, школа.

М.А. Абсатова,^{1*} Ш.Н. Нурланов²

¹Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті

Алматы қ., Қазақстан

²Жоғары білімді дамыту ұлттық орталығы

Астана қ., Қазақстан

ЗАМАНАУИ МЕКТЕП ДИРЕКТОРЫНЫҢ БАСҚАРУШЫЛЫҚ ҚҰЗЫРЕТТЕРІ

Аңдатпа

Мақалада авторлар қазіргі мектеп директорының басқарушылық құзыреттілігінің сипаттамасын ұсынуға тырысты. Ғылыми-педагогикалық, арнайы әдебиеттерді талдау негізінде "басқару", "құзыреттілік" ұғымдарының мазмұны ашылды. Жұмыс мектеп басшысының ерекшеліктерін, функцияларын ашады.

Жұмыста орта білім берудің жалпы білім беру ұйымының қазіргі басшысына қойылатын талаптар айқындалып, оның кәсіби құзыреттілігінің сипаттамасы берілген. Білім беру ұйымы басшысының кәсіби құзыреттілігін қызметпен байланыстырған жөн. Онда адами қарым-қатынастың бүкіл жүйесі қалыптасады (өзара әрекеттесу, тәжірибе алмасу, білім алу), қатысушылардың белсенділігін ынталандыратын күштер біріктіріледі, ал белсенділік өз кезегінде оларды жеке даму мен өзін-өзі жетілдіруге итермелейді.

Мақала авторлары басшылар мен педагогикалық бағыттағы білім алушыларға жүргізген психологиялық-педагогикалық диагностиканың кейбір нәтижелерін ұсынуға тырысты ("Сіз қандай басшысыз?" тесті, "Педагогикалық бағыттағы студенттерге арналған сауалнама", "Жаңа формация директорларына арналған сауалнама").

Түйін сөздер: кәсіби даму, кәсіби құзыреттілік, заманауи директор, басқару құзыреттілігі, мектеп.

Absatova M.,^{1*} Nurlanov Sh.²

¹ Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan

² National Center for Higher Education, Astana, Kazakhstan

MANAGERIAL COMPETENCIES OF A MODERN SCHOOL PRINCIPAL

Abstract

In the article, the authors tried to present a characteristic of the managerial competencies of a modern school principal. Based on the analysis of scientific, pedagogical, and specialized literature, the content of the concepts of "management" and "competencies" was revealed. The work reveals the features and functions of the head of the school.

The paper defines the requirements for a modern head of a general education organization of secondary education, and describes his professional competence. It is more appropriate to correlate the professional competence of the head of an educational organization with the activity. It forms the entire system of human communication (interaction, exchange of experience, acquisition of knowledge), combines efforts that stimulate the activity of participants, and activity, in turn, encourages them to personal development and self-improvement.

The authors of the article tried to present some results of psychological and pedagogical diagnostics (the test "What kind of leader are you?", "Questionnaire for students of pedagogical direction", "Questionnaire for directors of a new formation").

Keywords: professional development, professional competence, modern director, managerial competencies, school.

Введение. Президент страны в своем Послании народу Казахстана от 1 сентября 2022 года отметил, что важным вопросом является состояние системы образования, которое играет решающую роль в повышении потенциала нации, значимым фактором которого является качество среднего образования [1]. Это актуализируют вопросы менеджмента современной школы.

Также в сентябре 2022 года, в ответ на дефицит ученических мест в Казахстане, глава государства Касым-Жомарт Токаев предложил инициировать и реализовать национальный проект "Комфортная школа". Этот проект представляет собой важный шаг в развитии образования и предполагает создание школ нового типа в различных частях страны. В этом контексте возникает вопрос о подготовке директоров для таких новых школ и их способности эффективно ими управлять как учреждениями новой формации [2].

Помимо этого, с начала 2022 года МОН Казахстана внедрило институт ротации руководителей организаций образования. Это мероприятие призвано повысить эффективность управления образовательными организациями и максимально использовать профессиональный потенциал первых руководителей [3].

Результативность любых трансформаций в школе в первую очередь зависит от директора школы как управленца-профессионала, его компетентности, креативности, личностных, управленческих, лидерских качеств. В рамках Национального проекта создаются комфортные и безопасные условия для обучающихся и педагогов. Поэтому сегодня остро востребован институт директорства как лидеров нового формата, которые видят перспективу, стратегию развития своей организации, с учетом новых требований, имеющихся условий и ресурсов. Всё сказанное требует исследований и развития лидеров новой формации с акцентом на формирование компетентных директоров школ.

Разрешение противоречий, связанных с необходимостью развития директоров новой формации и отсутствием ее научно-методологической и методической базы актуализирует проблему теоретического обоснования развития директоров как лидеров новой формации.

Основные положения: Управление-динамичный, гибкий процесс, направленный на решение поставленных коллективом задач, также продуктивная деятельность руководителя, направленная на обогащение интеллектуального потенциала как обучающихся, так и педагогов.

Современный руководитель организации образования – это лидер со сформированными управленческими компетенциями, готовый и способный преобразовать школу в

соответствии с требованиями реалии, работающий на опережение. В данном случае «управленческая компетенция» в нашем понимании включает в себя и такие виды компетенции, как коммуникативная, правовая, социальная, психологическая, цифровая, инновационная компетенция.

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

Проведенная экспериментальная работа показывает, что нынешние руководители школ открыты, в нашем случае к диагностике, а далее проектированию и реализации программ повышения квалификации, направленных на совершенствование управленческих компетенции и развитию лидеров как руководителей новой формации.

Материалы и методы. В данном исследовании мы опираемся на такие методологические подходы:

-*системный подход*, который направлен на определение структурных элементов управленческой компетентности руководителя организации образования.

-*деятельностный подход* направлен на анализ самой деятельности и условий, в которых она протекает, на раскрытие деятельности через таких компонентов как цель-задачи-мотивы-содержание-методы-средства-результат.

-*компетентностный подход* ориентирован на обеспечение изучения и описания педагогического процесса с точки зрения формирования у личности специалиста заданного вида компетентности, в нашем случае, управленческой компетентности и лидерских навыков.

В соответствии с логикой исследования для решения поставленных задач используется комплекс взаимодополняющих теоретических, эмпирических методов, адекватных предмету исследования: сравнительный историко-логический анализ, анализ научных трудов и нормативно-правовых документов, монографическое исследование, включенное наблюдение, изучение и обобщение успешного педагогического и управленческого опыта.

Важная роль в исследовании принадлежит эксперименту, в ходе которого будут применяться общие диагностические методы: Тест «Какой Вы руководитель?», «Опросник для студентов педагогического направления», «Опросник для директоров новой формации». Констатирующий эксперимент-определение начального исходного уровня сформированности лидерских навыков у директоров школ и студентов выпускных курсов педагогического направления КазНПУ им.Абая.

Результаты и обсуждение. В Казахстане на сегодня наблюдается ограниченное количество научных публикаций по директорам школ. Так, в своей статье Yakavets анализирует возможности обучения казахстанских руководителей школ и фокусируется на последствиях применения теорий лидерства, заимствованных из западных источников [4].

Одним из главных выводов другого исследования, группы ученых во главе с Yakovets, является положительная реакция учителей, директоров и учащихся на программы профессионального развития, но эффективность таких программ может варьироваться [5].

В своем исследовании Nurmukhanova D. призывает к пересмотру понимания лидерства и роли школьных лидеров с учетом современных требований и динамики ролей директоров [6]. В современном контексте особое внимание уделяется исследованию вопросов лидерства в условиях всеобщей цифровизации образования. В Казахстане также возникают вопросы, связанные с эффективностью школы [5]. Группа исследователей (Sarmurzin Y., Menlibekova G., Ogunbekova A.), выявили, что руководители школ часто не имеют возможности пройти специальные вводные курсы перед началом своей службы и, следовательно, они часто вынуждены учиться "на ходу" и определять свой путь по мере выполнения текущих задач. Кроме того, существующие программы профессионального развития не полностью соответствуют потребностям директоров школ [7].

В целом традиционно управление определяют как непрерывную последовательность действий, осуществляемых субъектом управления, в результате которых формируется и изменяется образ управляемого объекта, устанавливаются цели совместной деятельности, определяются способы их достижения, разделяются работы между ее участниками и интегрируются их усилия (В.С.Лазарев) [8].

Исследователь данной проблемы А.М.Моисеев на основе анализа научной литературы в своей работе выделяет сущность понятия «управление школой» и различные аспекты к пониманию данной категории [9], рисунок -1:

- управление как сервис, обслуживание,
- управление как создание условий,
- управление как решение задач и проблем,
- управление как подготовка, принятие и реализация управленческих решений как целеполагание и целеосуществление,
- управление как реализация отношений власти,
- управление как деятельность, связанная с проявлениями лидерства,
- управление как поддержание баланса интересов,
- управление как производство, продуктивная деятельность,
- управление как воздействие и вмешательство,
- управление как взаимодействие,
- управление как самобеспечиваемая и самоуправляемая деятельность,
- управление как практическое искусство не чуждое науке,
- управление как деятельность, актуализирующая, высвобождающая, обеспечивающая использование и наращивание, обогащение потенциала школьной организации и людей,
- управление как деятельность упорядочивающая, противостоящая хаосу.

Также автор в своей работе под системой внутришкольного управления понимает совокупность взаимосвязанных человеческих, материальных, информационных и других компонентов, служащих для реализации в школьной организации функции управления и взаимодействующих таким образом, чтобы эта функция могла выполняться.

А.А.Абдурахмонов определяет, что современный директор школы должен решать главную задачу-обеспечивать опережающий, инновационный характер образования. Кроме должностных обязанностей деятельность директора школы характеризует его «ролевой репертуар», связанный с различными видами управленческих действий: аналитик, диагност, планировщик, проектировщик, программист, организатор, руководитель, лидер, координатор, преподаватель, исследователь [10].

Н.С.Дербишир, М.А.Пинская на основе проведенного исследования в своей работе выделяют группы учебных заведений, которые подразделяются на эффективные и неэффективные школы, т.е. школы показывающие высокие или низкие результаты. Результаты диагностики директоров школ определили особенности управленческих стратегий директоров эффективных школ: привлечение человеческих ресурсов, которая распространяется как на учителей, учеников и родителей; конкурентное преимущество учебного заведения насыщенная учебная программа, включающая внеурочную образовательную активность, привлечение лучших учеников из других школ, использование инструментов нематериальной мотивации учителей, как предоставление дополнительных возможностей профессионального роста, рисунок-2 [11].



Рисунок-1 Различные аспекты к понятию «управление школой» (А.М.Мусеев)

Ученый Бэар выделяет в «хорошей школе -хороший директор, главным образом лидер, воспитатель, чей интерес в обучении. Хорошая школа поддерживает безопасную обстановку для обучения, в ней безопасно быть для студентов любознательным, вынашивать свои идеи, экспериментировать и делать ошибки» [12].

О.Н.Баклашова обращая внимание на лидерские качества директора школы отмечает следующие направления деятельности руководителя-лидера:

- осознание необходимости преобразования школы, поиск, накопление, концентрация ресурсов для ее развития,
- видение перспектив своей деятельности,
- определение перспектив развития школы для членов педагогического коллектива,
- культурообразовательная роль лидера в развитии коллектива,
- организация корпоративного принятия решений в соответствии с требованиями национальных и местных образовательных органов,
- умение сочетать разные типы управления школой: технический, гуманистический, образовательный, культуурообразовательный [13].

Ученые отмечают, что эффективность работы школы во многом зависит от уровня владения управленческими компетенциями первого руководителя и всей управленческой команды [14].

Необходимо отметить, что процесс управления рассматривается как управленческий цикл, который включает в себя такие функции: планирование, организация, регулирование, контроль, анализ. И учитывая вышесказанное содержание сущности управления ученые традиционно выделяют такие управленческие компетенции руководителя школы:

- вырабатывать эффективные решения на основе управленческого цикла,
- формулировать задачи и планировать этапы их выполнения,

- организовывать процесс выполнения и обеспечивать контроль,
- управлять подчиненными,
- умение поддерживать ориентацию на достижение желаемого результата,
- способности к профессиональным внешним и внутренним коммуникациям (А.С.Зизин) [15].

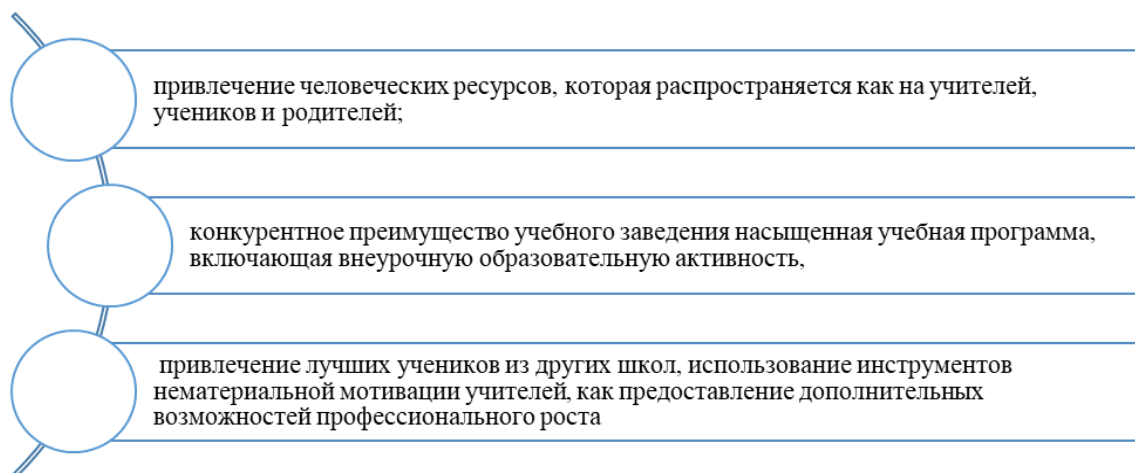


Рисунок -2 Управленческие стратегии директоров эффективных школ

Необходимо отметить, что компетенции в отличие от знаний, навыков и умений характеризуются практико-ориентированной деятельностью. В нашем исследовании компетенцию мы понимаем как готовность и способность субъекта к решению возникших задач, ситуации, проблем, причем не просто решение, а именно предложение нескольких вариантов эффективных решений.

И.О.Антипина выделяет типологию профессионально значимых компетентностей, которыми должен обладать руководитель школы: управленческая, экономико-правовая, социально-психологическая, педагогическая, методическая, ИКТ компетенция [16].

Анализ научно- педагогической, специальной литературы показал, что существуют разные подходы к пониманию управленческой компетенции руководителя образовательной организации:

-профессионально-личностная характеристика, готовность и способность руководителя профессионально выполнять управленческие функции в соответствии с нормами (И.П.Семькин) [17];

-готовность руководителя результативно осуществлять управленческие функции на основе теоретических знаний и практических умений, опыта, индивидуально-личностных качеств, мотивированного стремления к достижению цели и решению поставленных задач (Г.А.Вертохвостова) [18];

-способность и готовность руководителя выделять, формулировать и глубоко анализировать проблемы учебного заведения и находить решения (Е.Н.Белова) [19];

-готовность и способность профессионально выполнять функции управления, обеспечивая эффективное решение профессиональных задач (Л.Г.Кисилева) [20];

-интегративное качество личности руководителя, объединяющее опыт, знания, навыки, которое служит показателем готовности к руководящей работе и занимаемой должности, т.е. способность руководителя принимать обоснованные управленческие решения (Н.К.Зотова) [21];

-определяющая в структуре профессиональной компетентности руководителя, включает социально-методологическую, педагогическую, экономико-правовую, общекультурную, информационную и организационную компетентности (И.Д.Чечель) [22].

Ученые также выделяют социальную эффективность управленческой компетентности руководителя образовательной организации, которая представлена как показатель отражающий степень достижения стоящих перед организацией целей с минимальными издержками и максимальными результатами [23].

Далее нами была проведена экспериментальная работа по выявлению реального уровня сформированных лидерских качеств у студентов выпускающих курсов педагогического направления и руководителей организации образования.

В качестве инструментов психолого-педагогической диагностики нами были определены Тест «Какой Вы руководитель?», опросник для студентов педагогического направления, а также анкета для директоров новой формации.

В констатирующем эксперименте участие приняли студенты Казахского национального педагогического университета имени Абая. Опросники были созданы через цифровой ресурс google.forms и респондентам были разосланы только ссылки, чтобы они могли ответить. Ниже попытаемся привести результаты диагностики.

«Опросник для студентов педагогического направления» включал в себя 5 разделов:

Раздел 1. Общая информация.

Раздел 2. Лидерские качества.

Раздел 3. Навыки работы в команде.

Раздел 4. Управленческое мышление.

Раздел 5. Педагогическая инновативность.

Раздел 6. Заключение, включающее вопросы открытого характера.

В опроснике приняли участие обучающиеся 3-4 курсов всех педагогических специальностей, в том числе такие специальности, как педагог начальной школы, педагог дошкольной организации, специальный педагог, педагог предметник, педагог психолог.

Ниже на 3 рисунке приведены количество респондентов и специальности: всего в опросе приняли участие 172 респондента.

3.Мамандық,Специальность

172 ответа

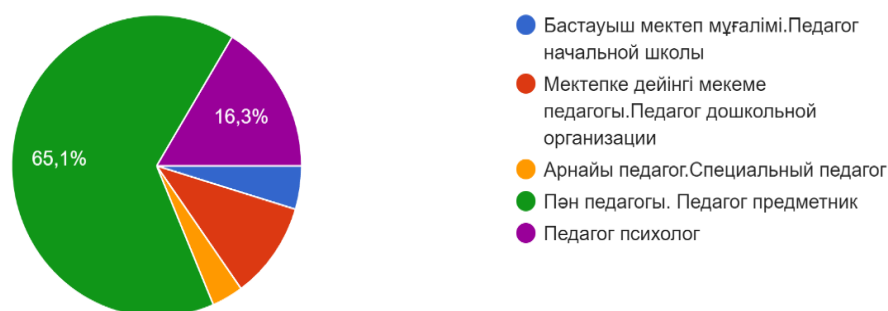
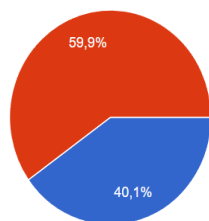


Рисунок –3 Направления педагогических специальностей, принявших участие в опросе

Далее мы можем сказать, исходя из результатов, что отвечали в основном по возрасту студенты старших курсов, 3-4 курса в возрасте от 22-23 лет, из рисунка видно -59,9% (106 человек) студенты 4 курса, 40,1 % (71 человек)– студенты 3 курса, также 98,3 % (174 студента) возраста 22-23 лет.

4.Курс
177 ответов



2.Жасыңыз.Возраст
177 ответов

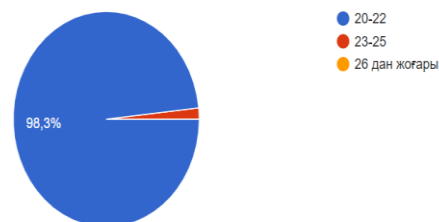


Рисунок -4 Возрастные данные респондентов

На вопрос: «Как вы оцениваете свою способность брать на себя ответственность за принятие решений в учебной или профессиональной деятельности?» большинство участников дали уверенный ответ: 90 человек (51,1%)-уверенно, 51 человек (29%) полностью уверены, 34 человека (19,3%)-частично уверены, рисунок

1. Оқу немесе кәсіби қызметте шешім қабылдау жауапкершілігін өз мойныңызға алу қабілетіңізді қалай бағалайсыз? Как вы оцени... учебной или профессиональной деятельности?
176 ответов



Рисунок-5 Показатели способности брать на себя ответственность

На следующий вопрос: «Насколько вы уверены в своей способности мотивировать других людей?» были получены ответы: 52,8% (93 человека) уверены, 23,9% (42 человека)-полностью уверены, 21 % (37 человек) частично уверены, 1,7% (3 человека)-не уверены, 0,6% (1 человек)-совершенно не уверен.

2. Сіз басқа адамдарды ынталандыру қабілетіңізге қаншалықты сенімдісіз?Насколько вы уверены в своей способности мотивировать других людей?
176 ответов



Рисунок-6 Показатели уверенности в способности мотивировать других людей

На открытый вопрос: «Какие качества, по вашему мнению, являются наиболее важными для успешного лидера в педагогической сфере?» были получены такие ответы, выделяют качества, как: ответственность, трудолюбие, знание, уверенность, верность, харизма, разносторонность, нестандартное мышление, авторитет, высокий интеллект, умение максимально мотивировать, умение вести за собой, человечность, стрессоустойчивость, открытость, умение принимать верные решения и т.д.

Значимым для нашего исследования является вопрос «Насколько эффективно вы можете координировать работу команды для достижения общих целей?». Ответы показали следующие результаты: эффективно-85 человек (48,3%), 53 человека (30,1 %) -умеренно, 37 человек (21 %) очень эффективно, 1 человек (0,6%) -неэффективно.

3. Жалпы мақсаттарға жету үшін команданың жұмысын қаншалықты тиімді үйлестіре аласыз? Насколько эффективно вы можете коо...аботу команды для достижения общих целей?
176 ответов

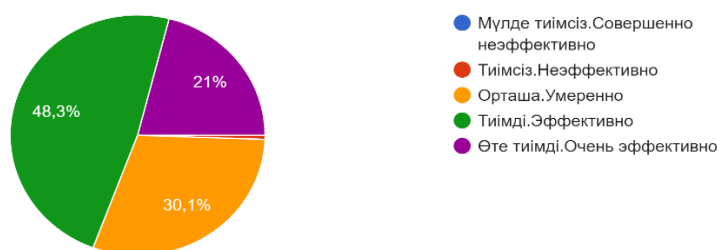


Рисунок-7 Показатели эффективности координации работ команд

На следующий вопрос «Как часто вы берете на себя инициативу в планировании и организации учебных или внеклассных мероприятий?» были получены ответы: 74 студента (42,3%)-иногда, 55 студентов (31,4%)-часто, 26 студентов (14,9%)-всегда, 14 человек (8%)-редко, 6 человек (3,4%)-никогда, рисунок-

2. Сіз оқу немесе сыныптан тыс жұмыстарды жоспарлау мен ұйымдастыруда қаншалықты жиі бастама көтересіз? Как часто вы берете н...изации учебных или внеклассных мероприятий?
175 ответов

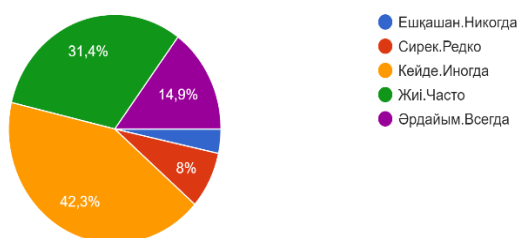


Рисунок- 8 Проявление инициативы в планировании и организации

В целом по результатам опросника можно заключить, оценка готовности студентов к лидерству в педагогической сфере требует определенной работы по развитию лидерских качеств и управленческих компетенции.

Следующий «Опросник для директоров новой формации» был адресован руководителям организаций образования. По результатам можем сказать, что принимали участие директора в количестве -114 человек (94,2%) и заместители директоров 7 человек (5,8%), с преобладающим средним возрастом, рисунок -9

5.Лауазым.Должность
121 ответ

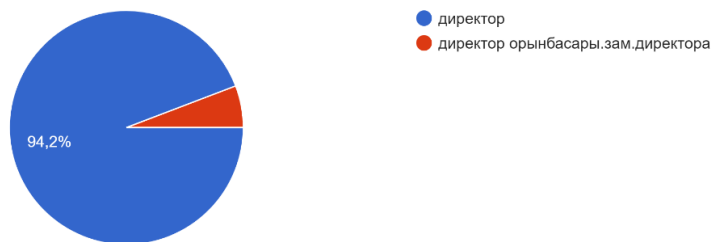


Рисунок-9 Показатели занимаемой должности респондентов

Хотелось бы обратить внимание, что в исследовании были охвачены несколько регионов, как видно из рисунка ниже: 4 человека (3,3%)- г.Алматы, 32 человека (26,2%) -Алматинская область, 42 человека (34,4 %) - г.Шымкент, 39 человек (32%) -г.Семей, 5 человек (4,1%)- Абайская обл.

Мектебіңіздің орналасуы. Расположение вашей школы
121 ответ

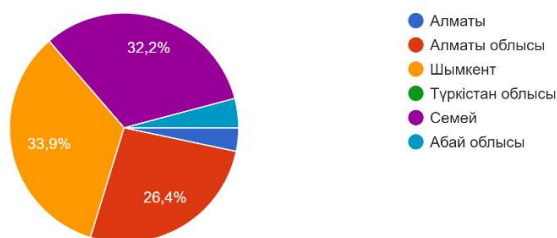


Рисунок-10 Показатели регионов школ респондентов

В целом по результатам опросника можно заключить, что существует потребность и дефицит в лидерских навыках директоров новой формации.

Следующий опросник «Какой вы руководитель?» охватил все аспекты управленческой деятельности руководителей образовательных организаций. Опросник состоял из 21 вопроса, на каждый вопрос респондентам предлагается ответить утвердительно или отрицательно. Особо хотелось обратить внимание на ответ 12 вопроса: «Часто ли Вы ощущаете, что для эффективной управляющей деятельности труда Вам не хватает времени?», где из 104 респондентов 50/50 ответили и да и нет, рисунок -11.

12. Сіз еңбекті тиімді басқару үшін уақыт жетіспейтінін жиі сезінесіз бе? Часто ли Вы ощущаете, что для эффективной управляющей деятельности труда Вам не хватает времени?
Верных ответов: 52 из 104

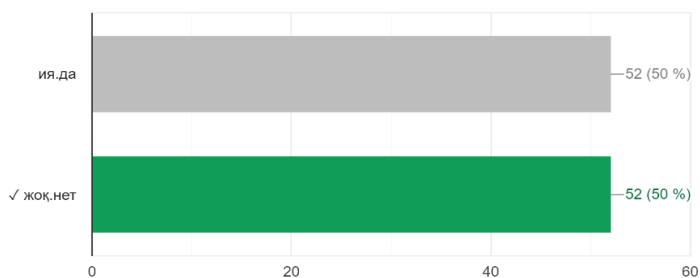


Рисунок- 11 Выраженность управляющей деятельности с нехваткой времени

В целом в анкетировании приняли участие руководители из общеобразовательных школ, школы -лицея, школы-гимназий и т.д., рисунок-12.

21.Сіз басқарасыз:
105 ответов

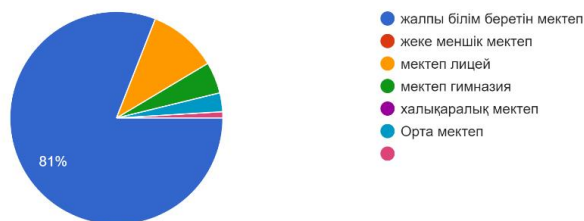


Рисунок -12 Показатели типов организации образования респондентов

По результатам опросника можно сделать выводы, что более 40% респондентов набрали от 7 до 12 баллов и это показывает проблемы, над которыми требуется конкретная работа, точнее вытекает проблема совершенствования управленческих качеств в контексте современных реалий, с учетом мировых тенденции развития образования, проблему развития управленческой деятельности на основе новых подходов, с ориентиром на ближайшую и дальнюю перспективу.

Заключение. Обобщая все вышесказанное хотелось бы присоединиться к мнению исследователя А.Л.Алиева, что современной образовательной организацией должен управлять директор, способный преобразовывать ее образовательную среду в инновационном направлении. Автор также предлагает в качестве структурной составляющей профессиональной компетентности рассматривать инновационную компетенцию: «Они должны не только обеспечивать профессиональное управление образовательной организации на достаточно высоком уровне, но и уметь осуществлять грамотное взаимодействие с другими участниками образовательного процесса в рамках субъект-субъектной модели. Важной чертой профессионального портрета такого директора является также способность к инновационной деятельности» [24].

Управление-динамичный, гибкий процесс, направленный на решение поставленных коллективом задач, также продуктивная деятельность руководителя, направленная на обогащение интеллектуального потенциала как обучающихся, так и педагогов.

Современный руководитель организации образования – это лидер со сформированными управленческими компетенциями, готовый и способный преобразовать школу в соответствии с требованиями реалии, работающий на опережение. В данном случае «управленческая компетенция» в нашем понимании включает в себя и такие виды компетенции, как коммуникативная, правовая, социальная, психологическая, цифровая, инновационная компетенция.

Проведенная экспериментальная работа показывает, что нынешние руководители школ открыты, в нашем случае к диагностике, а далее проектированию и реализации программ повышения квалификации, направленных на совершенствование управленческих компетенции и развитию лидеров как руководителей новой формации.

Информация о финансировании: исследование подготовлено в рамках грантового финансирования МНВО РК ИРН АР 23488334 на тему «Кастомизация инновационной модели развития института директорства в рамках коллаборации «университет-школа»

Список использованной литературы:




1. Послание Главы государства Касым-Жомарта Токаева народу Казахстана "Справедливое государство. Единая нация. Благополучное общество" 02.09.2022г. <https://www.akorda.kz/ru/poslanie-glavy-gosudarstva-kasym-zhomarta-tokaeva-narodu-kazahstana-181130>

2. Нацпроект "Комфортная школа" в регионах и мегаполисах: будут ли различия Данный текст скопирован с сайта Informburo.kz <https://informburo.kz/stati/nacproekt-komfortnaya-skola-v-regionax-i-megapolisax-budut-li-razliciya/> Informburo.kz URL: <https://informburo.kz/stati/nacproekt-komfortnaya-skola-v-regionax-i-megapolisax-budut-li-razliciya/>
3. Ротация директоров школ: за и против Данный текст скопирован с сайта Informburo.kz <https://informburo.kz/stati/rotaciya-direktorov-skol-za-i-protiv> // Informburo.kz URL: <https://informburo.kz/stati/rotaciya-direktorov-skol-za-i-protiv>
4. Yakavets N. Negotiating the principles and practice of school leadership: The Kazakhstan experience //Educational management administration & leadership. – 2017. – Т. 45. – №. 3. – С. 445-465.
5. 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.
6. Nurmukhanova D. School leaders in Kazakhstan: Perspectives, roles and challenges //Journal of Education in Black Sea Region. – 2020. – Т. 5. – №. 2. – С. 51-61.
7. Sarmurzin Y., Menlibekova G., Orynbekova A. "I Feel Abandoned": Exploring school principals' professional development in Kazakhstan //The Asia-Pacific Education Researcher. – 2023. – Т. 32. – №. 5. – С. 629-639.
8. Управление школой: теоретические основы и методы / Под ред. В.С. Лазарева. – М.: Центр социальных и экономических исследований, 1997. – 336 с.
9. Моисеев А.М. Управление школой в рамках стратегического подхода: особенности понимания сущности. Педагогика: история, перспективы. 2019. Том. 2. № 4. С. 37 – 69.
10. Абдурахмонов А.А. Роль руководителя в современной школе/ "Экономика и социум" №6(85) ч.1 2021 www.iupr.ru
11. Дербишир Н. С., Пинская М. А. Управленческие стратегии директоров эффективных школ / Вопросы образования. 2016. № 3
12. Beare H. Creating an Excellent School/Hedley Beare, J.Brian Caldwell, H.Ross Millikan.–L.-N.Y.,1994.–289 p.
13. Баклашова О.Н. Лидерская функция директора школы как фактор развития и повышения эффективности деятельности педколлектива
14. Волошко И.Г. Управленческие компетенции директора школы современного мегаполиса//Журнал педагогических исследований, Том 2 №6, 2017
15. Зинин А.С. Программа «Эффективный руководитель»: новые управленческие компетенции современного директора [Электронный ресурс]/ А.С. Зинин. Адрес: <http://mioo.ru/?show=15108>
16. Антипина И.О. Анализ современных подходов к оценке профессиональной компетентности руководителя школы [Текст] / И.О. Антипина // Вектор науки ТГУ. – 2011. – № 3 (6). – С. 29-32.
17. Семькин И.П. Развитие управленческой компетентности руководителя сельского образовательного учреждения в процессе повышения квалификации: дис. ... канд. пед. наук. – Оренбург, 2001.
18. Вертохвостова Г. А. Управленческая компетентность руководителя образовательного учреждения: анализ понятия // МНКО. 2013. №2 (39). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/upravlencheskaya-kompetentnost-rukovoditelya-obrazovatel'nogo-uchrezhdeniya-analiz-ponyatiya>
19. Белова Е.Н. Формирование управленческой компетентности руководителя образовательного учреждения сферы культуры: дис. ... канд. пед. наук. – Красноярск, 2006.
20. Киселева Л.Г. Формирование управленческой компетентности будущих специалистов дошкольных образовательных учреждений: дис. ... канд. пед. наук. – Чита, 2007.
21. Персонафицированная модель повышения квалификации работников образования в современных социально-экономических условиях : колл. монография / под ред. Н.К. Зотовой. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : ФЛИНТА: Наука, 2014. – 368 с
22. Чечель И.Д. Директор школы и его команда: стратегия и тактика коллективного профессионального развития.М.2016-192с.
23. Боровикова Т. В. Управленческая компетентность: сущность, структура, критерии // Гуманитарium. – 2017. – С. 4-7. – ISSN 2500-1337. – DOI 10.21661/r-465060.
24. Алиев А.Л. Управленческая компетентность руководителя школы. <file:///C:/Users/Lenovo/Downloads/upravlencheskaya-kompetentnost-rukovoditelya-shkoly.pdf>

References:

1. Poslanie Glavy gosudarstva Kasym-Zhomarta Tokaeva narodu Kazahstana \"Spravedlivoe gosudarstvo. Edinaya naciya. Blagopoluchnoe obshchestvo\" 02.09.2022g. <https://www.akorda.kz/ru/poslanie-glavy-gosudarstva-kasym-zhomarta-tokaeva-narodu-kazahstana-181130>
2. Nacproekt \"Komfortnaya shkola\" v regionah i megapolisah: budut li razliciya Dannyj tekst skopirovan s sajta Informburo.kz <https://informburo.kz/stati/nacproekt-komfortnaya-skola-v-regionax-i-megapolisax-budut-li-razliciya/> Informburo.kz URL: <https://informburo.kz/stati/nacproekt-komfortnaya-skola-v-regionax-i-megapolisax-budut-li-razliciya/>

3. Rotaciya direktorov shkol: za i protiv Dannyj tekst skopirovan s sajta Informburo.kz <https://informburo.kz/stati/rotaciya-direktorov-skol-za-i-protiv> // Informburo.kz URL: <https://informburo.kz/stati/rotaciya-direktorov-skol-za-i-protiv>
4. Yakavets N. Negotiating the principles and practice of school leadership: The Kazakhstan experience // *Educational management administration & leadership*. – 2017. – Т. 45. – №. 3. – S. 445-465.
5. 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.
6. Nurmukhanova D. School leaders in Kazakhstan: Perspectives, roles and challenges // *Journal of Education in Black Sea Region*. – 2020. – Т. 5. – №. 2. – S. 51-61.
7. Sarmurzin Y., Menlibekova G., Orynbekova A. "I Feel Abandoned": Exploring school principals' professional development in Kazakhstan // *The Asia-Pacific Education Researcher*. – 2023. – Т. 32. – №. 5. – S. 629-639.
8. *Upravlenie shkoloy: teoreticheskie osnovy i metody* / Pod red. V.S. Lazareva. – M.: Centr social'nyh i ekonomicheskikh issledovanij, 1997. – 336 s.
9. Moiseev A.M. *Upravlenie shkoloy v ramkah strategicheskogo podhoda: osobennosti ponimaniya sushchnosti. Pedagogika: istoriya, perspektivy*. 2019. Tom. 2. № 4. S. 37 – 69.
10. A.A.Abdurahmonov *Rol' rukovoditelya v sovremennoj shkole/ "Ekonomika i socium"* №6(85) ch.1 2021 www.iupr.ru
11. Derbishir N.S., Pinskaya M.A. *Upravlencheskie strategii direktorov effektivnyh shkol / Voprosy obrazovaniya*. 2016. № 3
12. Beare H. *Creating an Excellent School / Hedley Beare, J. Brian Caldwell, H. Ross Millikan*. – L.-N.Y., 1994. – 289 p.
13. Baklashova O.N. *Liderskaya funkciya direktora shkoly kak faktor razvitiya i povysheniya effektivnosti deyatel'nosti pedkollektiva*
14. Voloshko I.G. *Upravlencheskie kompetencii direktora shkoly sovremennogo megapolisa//Zhurnal pedagogicheskikh issledovanij, Tom 2 №6, 2017*
15. Zinin A.S. *Programma «Effektivnyj rukovoditel'»: novye upravlencheskie kompetencii sovremennogo direktora [Elektronnyj resurs]/ A.S. Zinin. Adres: <http://mioo.ru/?show=15108>*
16. Antipina I.O. *Analiz sovremennyh podhodov k ocenke professional'noj kompetentnosti rukovoditelya shkoly [Tekst] / I.O. Antipina // Vektor nauki TGU. – 2011. – № 3 (6). – S. 29-32.*
17. Semykin, I.P. *Razvitie upravlencheskoj kompetentnosti rukovoditelya sel'skogo obrazovatel'nogo uchrezhdeniya v processe povysheniya kvalifikacii: dis. ... kand. ped. nauk. – Orenburg, 2001.*
18. Vertohvostova G. A. *Upravlencheskaya kompetentnost' rukovoditelya obrazovatel'nogo uchrezhdeniya: analiz ponyatiya // MNKO. 2013. №2 (39). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/upravlencheskaya-kompetentnost-rukovoditelya-obrazovatel'nogo-uchrezhdeniya-analiz-ponyatiya>.*
19. Belova E.N. *Formirovanie upravlencheskoj kompetentnosti rukovoditelya obrazovatel'nogo uchrezhdeniya sfery kul'tury: dis. ... kand. ped. nauk. – Krasnoyarsk, 2006.*
20. Kiseleva L.G. *Formirovanie upravlencheskoj kompetentnosti budushchih specialistov doskol'nyh obrazovatel'nyh uchrezhdenij: dis. ... kand. ped. nauk. – Chita, 2007.*
21. *Personificirovannaya model' povysheniya kvalifikacii rabotnikov obrazovaniya v sovremennyh social'no-ekonomicheskikh usloviyah : koll. monografiya / pod red. N.K. Zotovoj. – 2-e izd., pererab. i dop. – M. : FLINTA: Nauka, 2014. – 368 s*
22. Chechel' I.D. *Direktor shkoly i ego komanda: strategiya i taktika kollektivnogo professional'nogo razvitiya.M.2016-192s.*
23. Borovikova T.V. *Upravlencheskaya kompetentnost': sushchnost', struktura, kriterii // Gumanitarium. – 2017. – S. 4-7. – ISSN 2500-1337. – DOI 10.21661/r-465060.*
24. Aliev A.L. *Upravlencheskaya kompetentnost' rukovoditelya shkoly. file:///C:/Users/Lenovo/Downloads/upravlencheskaya-kompetentnost-rukovoditelya-shkoly.pdf*

Канаева Л.С.^{1*}  Нарожная В.Д.¹  Дилдабекова А.К.¹ 

¹ Южно-Казахстанский педагогический университет имени У.Жанибекова,
г.Шымкент, Казахстан

ЭТНОКУЛЬТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ НЕВЕРБАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ В РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКОВЫХ КОНТЕКСТАХ: ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПОДХОДЫ

Аннотация

Проблема этнокультурных различий в невербальном общении представляет собой серьезную проблему для эффективного межкультурного взаимодействия. Непонимание и неверное толкование, возникающие из-за этих различий, могут препятствовать общению и сотрудничеству между культурами.

Целью данного исследования является изучение этнокультурных аспектов невербального общения и разработка образовательных подходов для повышения осведомленности и компетентности обучающихся в этой области.

В исследовании используется *смешанный подход*, сочетающий количественные и качественные методы. Количественный компонент предполагает анкетирование, оценивающее осведомленность обучающихся об этнокультурных различиях в невербальном общении, включая мимику, жесты, позы, зрительный контакт и личное пространство. Качественный компонент включает в себя глубинные интервью для более глубокого понимания опыта обучающихся в области межкультурного общения.

Результаты указывают на значительные этнокультурные различия в невербальном коммуникативном поведении, которые обучающиеся часто неправильно понимают. Ключевые результаты показывают, как культурные особенности влияют на невербальное поведение, и подчеркивают важность осведомленности и образования для уменьшения недопонимания.

Теоретически исследование заполняет пробелы в понимании межкультурной невербальной коммуникации, способствуя более широкому дискурсу в этой области. На практике результаты подчеркивают необходимость образовательных мероприятий, чтобы научить обучающихся этнокультурным различиям в невербальном общении. Эти идеи могут помочь в разработке учебных программ и стратегий преподавания, направленных на содействие эффективному и уважительному межкультурному взаимодействию. Расширение межкультурной компетентности имеет решающее значение для обучающихся в глобализованном мире, что делает это исследование актуальным и своевременным для современной образовательной практики.

Ключевые слова: образовательные подходы, невербальная коммуникация, межкультурные различия, межкультурная компетентность, коммуникативное поведение.

Л.С.Канаева^{1*} В.Д.Нарожная¹ А.К.Дилдабекова¹

¹ Ө.Жәнібеков атындағы Оңтүстік Қазақстан педагогикалық университеті,
Шымкент қ., Қазақстан

ОРЫС ЖӘНЕ АҒЫЛШЫН ТІЛДЕРІНДЕГІ ҚАРЫМ-ҚАТЫНАСТЫҢ БЕЙВЕРБАЛДЫ ЭТНОМӘДЕНИ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ: БІЛІМ БЕРУ ТӘСІЛДЕРІ

Аңдатпа

Бейвербалды қарым-қатынастағы этномәдени айырмашылықтар мәселесі тиімді мәдениетаралық өзара әрекеттесу үшін маңызды рөл атқарады. Осы айырмашылықтардан туындайтын түсінбеушілік пен кәте түсінік мәдениеттер арасындағы байланыс пен ынтымақтастыққа кедергі келтіруі мүмкін.

Аталмыш зерттеудің *мақсаты* – бейвербалды қарым-қатынастың этномәдени аспектілерін зерттеу және білім алушылардың осы саладағы хабардарлығы мен құзыреттілігін арттыру үшін білім беру тәсілдерін әзірлеу.

Зерттеуде сандық және сапалық әдістерді біріктіретін *аралас әдіс* қолданылады. Сандық компонент білім алушылардың ым-ишара, қимылдар, дене қалпы, көз контактісі және жеке кеңістік сияқты бейвербалды қарым-қатынастағы этномәдени айырмашылықтар туралы хабардарлығын бағалайтын сауалнама жүргізуді көздейді. Сапалық компонент студенттердің мәдениетаралық қарым-қатынас тәжірибесін тереңірек түсіну үшін тереңдетілген сұхбаттарды қамтиды.

Нәтижелер білім алушылардың жиі дұрыс түсінбейтін бейвербалды коммуникативті мінез-құлықтағы айтарлықтай этномәдени айырмашылықтарды көрсетеді. Негізгі нәтижелер мәдени ерекшеліктердің бейвербалды мінез-құлыққа қалай әсер ететінін және түсініспеушіліктерді азайту үшін хабардарлық пен білімнің маңыздылығын көрсетеді.

Теориялық тұрғыдан зерттеу мәдениетаралық бейвербалды коммуникацияны түсінудегі олқылықтарды толтырып, осы саладағы кеңірек дискурста ықпал етеді. Тәжірибеде нәтижелер білім алушыларға бейвербалды қарым-қатынастағы этномәдени айырмашылықтар туралы білім беру үшін білім беру шараларының қажеттілігін көрсетеді. Бұл идеялар тиімді және сапалы мәдениетаралық өзара әрекеттесуді ілгерілетуге бағытталған оқу бағдарламалары мен оқыту стратегияларын әзірлеуге көмектесе алады. Мәдениетаралық құзыреттілікті арттыру жаһанданған әлемде білім алушылар үшін өте маңызды, бұл зерттеуді заманауи білім беру тәжірибесі үшін өзекті етеді.

Түйін сөздер: білім беру тәсілдері, бейвербалды қарым-қатынас, мәдениетаралық айырмашылықтар, мәдениетаралық құзыреттілік, коммуникативті мінез-құлық.

Kanayeva L.^{1*} Narozhnaya V.¹ Dildabekova A.¹
¹ U.Zhanibekov South Kazakhstan Pedagogical University,
Shymkent, Kazakhstan

ETHNOCULTURAL FEATURES OF NON-VERBAL COMMUNICATION IN RUSSIAN AND ENGLISH LANGUAGE CONTEXTS: EDUCATIONAL APPROACHES

Abstract

The problem of ethnocultural differences in nonverbal communication poses a serious challenge to effective intercultural interaction. Misunderstandings and misinterpretations arising from these differences can hinder communication and cooperation between cultures. The *aim* of this study is to explore the ethnocultural aspects of nonverbal communication and develop educational approaches to increase students' awareness and competence in this area.

This study employs a *mixed-methods approach*, combining quantitative and qualitative methods. The quantitative component involves a survey that assesses students' awareness of ethnocultural differences in nonverbal communication, including facial expressions, gestures, postures, eye contact, and personal space. The qualitative component includes in-depth interviews to gain a deeper understanding of students' experiences with intercultural communication.

The *results* indicate significant ethnocultural differences in nonverbal communication behaviors, which students often misunderstand. Key findings highlight how cultural background influences nonverbal behavior and emphasize the importance of awareness and education in reducing misunderstandings.

Theoretically, the study addresses gaps in the understanding of intercultural nonverbal communication, contributing to broader discourse in the field. Practically, the results underscore the need for educational interventions to teach students about ethnocultural differences in nonverbal communication. These insights can inform the development of curricula and teaching strategies aimed at promoting effective and respectful intercultural interactions. Enhancing intercultural competence is critical for students in a globalized world, making this research relevant and timely for contemporary educational practice.

Keywords: educational approaches, nonverbal communication, intercultural differences, intercultural competence, communicative behavior.

Введение. Невербальное общение является важнейшим элементом человеческого взаимодействия, превосходя вербальный язык по своей способности передавать важную социальную и эмоциональную информацию. Невербальные сигналы, такие как жесты, мимика и язык тела, глубоко влияют на межличностное общение в различных культурных средах. Эти культурные сигналы неразрывно связаны с культурным прошлым и часто несут определенные коннотации и интерпретации, которые различаются в зависимости от культуры. Важность понимания этих культурных нюансов в невербальном общении становится все более очевидной в эпоху глобализации.

В современном взаимосвязанном мире уровень взаимодействия между людьми, говорящими на разных языках, особенно теми, кто говорит на русском и английском языках, значительно возрос благодаря международной торговле, дипломатии и социальным обменам

[1]. Благодаря широкому использованию глобальных сетей и цифровых коммуникационных платформ географические границы больше не препятствуют взаимодействию. Это подчеркивает важность понимания невербальных сигналов для эффективного общения.

С педагогической точки зрения важно интегрировать изучение невербальной коммуникации в образовательные программы, чтобы лучше подготовить обучающихся к сложностям межкультурного взаимодействия. Преподаватели играют ключевую роль в обучении обучающихся навыкам, необходимым для понимания этих нюансов. Включая занятия невербального общения, преподаватели могут повысить межкультурную компетентность обучающихся, позволяя им правильно интерпретировать и реагировать на невербальные сигналы из разных культурных контекстов [2].

Образовательные стратегии должны быть направлены на повышение осведомленности о том, как невербальные сигналы различаются в зависимости от культуры, и о возможности неправильного толкования. Например, жест, считающийся вежливым в одной культуре, может быть оскорбительным в другой. С помощью целевых образовательных программ обучающиеся могут научиться распознавать эти различия и соответствующим образом адаптировать свои стили общения. Эти знания особенно актуальны в глобализированном мире, где эффективное межкультурное общение является жизненно важным навыком.

Одним из эффективных педагогических подходов является использование возможностей экспериментального обучения, таких как ролевые упражнения и межкультурное моделирование. Эти занятия позволяют обучающимся практиковаться в интерпретации и реагировании на невербальные сигналы в контролируемой среде, способствуя более глубокому пониманию культурных контекстов, которые формируют эти сигналы. Кроме того, включение тематических исследований и примеров из реальной жизни в учебную программу может помочь проиллюстрировать влияние невербального общения в различных межкультурных сценариях.

Более того, педагоги должны подчеркивать важность сопереживания и активного слушания в межкультурном общении. Обучение внимательному отношению к собственным невербальным сигналам и чуткой интерпретации сигналов других может помочь смягчить недопонимание и способствовать более значимому взаимодействию. Такое внимание к эмпатии и активному слушанию не только улучшает коммуникативные навыки обучающихся, но и способствует созданию более инклюзивной и уважительной среды обучения.

Для дальнейшей поддержки развития межкультурной компетентности образовательные учреждения должны предоставлять преподавателям возможности профессионального развития. Семинары и тренинги по невербальному общению и межкультурной чувствительности могут снабдить учителей инструментами, необходимыми для эффективного преподавания этих концепций. Оставаясь в курсе последних исследований и передового опыта в этой области, преподаватели могут постоянно совершенствовать свои методы обучения и лучше поддерживать своих учеников.

Интегрируя изучение невербального общения в образовательные программы, преподаватели могут повысить межкультурную компетентность учащихся и подготовить их к успешному общению через культурные границы. Такая педагогическая направленность не только приносит пользу обучающимся в их академических и профессиональных начинаниях, но также способствует созданию более взаимосвязанного и гармоничного глобального сообщества.

Роль невербальной коммуникации в межкультурных контекстах была изучена рядом ученых. Е.А. Антипина обсуждает проблемы развития человеческого капитала в региональной политике и подчеркивает важность культурной компетенции в этих усилиях [3]. Профессиональные стандарты для педагогов в Казахстане акцентируют внимание на интеграции навыков межкультурной коммуникации в образовательную практику, чтобы лучше подготовить студентов к глобальному взаимодействию [4].

Работа Н.Р.Шаметова по развитию профессиональной компетенции педагогов подчеркивает необходимость эффективных программ обучения, которые учитывают культурные различия [5]. Исследования К.К.Жампеисовой, Н.Н.Хан и Ш.Ж.Колумбаевой по новым подходам к педагогическому образованию в Казахстане подчеркивают важность понимания культурных нюансов в невербальной коммуникации для улучшения результатов обучения и преподавания [6].

Целью данного исследования является изучение этнокультурных особенностей невербальной коммуникации в контексте русского и английского языков. Особое внимание уделяется тому, как культурные фоны влияют на невербальные сигналы, такие как жесты, мимика, позы и зрительный контакт. Исследование направлено на выявление и понимание этих культурных различий, а также на разработку образовательных подходов, которые помогут будущим педагогам лучше понимать и адаптироваться к многообразию невербальных коммуникаций в глобальном контексте.

Значимость данного исследования особенно актуальна в педагогической сфере, где понимание и учет культурных различий в невербальной коммуникации имеет решающее значение для формирования эффективных образовательных стратегий. В условиях глобализации и увеличения числа межкультурных взаимодействий, компетентность в области межкультурной коммуникации становится одним из ключевых навыков для будущих специаистов. Исследование, направленное на изучение этнокультурных аспектов невербальной коммуникации, способствует развитию этих навыков, что важно для успешной профессиональной и личной жизни обучающихся.

В образовательной практике данное исследование играет важную роль, так как оно направлено на разработку инновационных педагогических подходов. Эти подходы будут ориентированы на повышение осведомленности студентов о культурных различиях в невербальной коммуникации и на развитие их способности эффективно взаимодействовать в многонациональных и мультикультурных средах.

Педагоги, вооруженные результатами этого исследования, смогут более эффективно преподавать темы межкультурной коммуникации, используя реальные примеры и практические упражнения. Это может включать ролевые игры, интерактивные семинары и использование мультимедийных ресурсов для демонстрации различий в невербальных сигналах между культурами.

Кроме того, результаты исследования могут способствовать созданию учебных программ, направленных на развитие межкультурной компетентности. Это особенно важно в условиях, когда обучающиеся готовятся к международным стажировкам, работе в многонациональных командах или участием в глобальных проектах. Понимание этнокультурных особенностей невербальной коммуникации помогает предотвратить недоразумения и способствует более эффективному и уважительному взаимодействию.

Таким образом, исследование не только углубляет теоретическое понимание межкультурной невербальной коммуникации, но и имеет практическую значимость для образовательной практики. Оно помогает формировать у обучающихся навыки, необходимые для успешной адаптации и эффективного взаимодействия в глобализированном мире.

Основные положения. Наше исследование выявило несколько ключевых моментов, которые особенно значимы для педагогической практики:

- различия в стилях невербального общения в различных культурных контекстах (например, в русском и английском) подчеркивают, как культурные характеристики влияют на невербальные сигналы, такие как жесты и мимика. Эти различия необходимо учитывать при обучении обучающихся, чтобы повысить их межкультурную компетентность;

- инновационные образовательные стратегии необходимы для обучения обучающихся культурным различиям в невербальном общении. Эти стратегии должны быть направлены на развитие навыков межкультурного общения, позволяющих обучающимся более эффективно взаимодействовать в глобальном контексте;

- результаты подчеркивают возможность неправильного толкования межкультурных взаимодействий из-за различий в нормах невербального общения. Это подчеркивает необходимость повышения культурной осведомленности и реализации специализированных образовательных программ, призванных подготовить обучающихся к участию в глобальных коммуникациях.

Материалы и методы. Методология данного исследования объединяет всесторонний обзор академической литературы и практических подходов в области невербальной коммуникации в различных культурных контекстах. Ключевые источники включают исследование о педагогическом образовании и рефлексии, современные практики обучения иностранным языкам и анализ критического мышления в современном образовании.

Национальный доклад о состоянии и развитии системы образования Республики Казахстан за 2022 год [7] представляет обзор текущего состояния и направлений развития системы образования в Казахстане, подчеркивая важность интеграции межкультурной компетенции в образовательные программы. В этом контексте, Creative Thinking (The Cambridge Life Competences Framework) (2020) [8] предлагает руководство по развитию творческого мышления у студентов, что напрямую связано с улучшением их межкультурной компетенции и невербальной коммуникации.

Работа Н.Р.Шаметова по формированию профессиональной компетентности педагогов [5] подчеркивает необходимость эффективных программ обучения, учитывающих культурные различия. Также важны работы А.Сена, который в своем исследовании «Reason, Freedom and Well-being» подчеркивает важность культурной компетенции для достижения благополучия и свободы [9]. Аналогично, исследования о новых подходах к педагогическому образованию в Казахстане подчеркивают важность понимания культурных нюансов в невербальной коммуникации для улучшения результатов обучения и преподавания.

В данном исследовании используется смешанный методический подход, объединяющий как количественные, так и качественные методы исследования для изучения нюансов русско-английской невербальной коммуникации. Методология состоит из двух основных компонентов:

Компонент опроса: Студентам-билингвам была роздана структурированная анкета, в которой основное внимание уделялось ряду невербальных сигналов и жестов. Целью данного опроса был сбор поддающихся количественной оценке данных о распознавании, использовании и интерпретации конкретных невербальных жестов как в русском, так и в английском культурном контексте. Дизайн вопросника был основан на предыдущей литературе в этой области, что обеспечило всесторонний охват культурно значимых невербальных сигналов.

Компонент наблюдательного исследования: В дополнение к опросу было проведено наблюдательное исследование для качественной оценки невербальной коммуникации в натуралистических условиях. Это включало наблюдение за взаимодействиями между двуязычными людьми в различных социальных контекстах, отмечая использование ими невербальных сигналов и контекст, в котором они использовались. Этот компонент был направлен на то, чтобы обеспечить более глубокое понимание того, как невербальная коммуникация используется в реальных жизненных ситуациях и как на практике учитываются культурные нюансы.

Объединение методов. Объединяя эти методы, исследование направлено на то, чтобы дать целостное представление о моделях невербальной коммуникации между русско-английскими билингвами, выделяя как статистические тенденции, так и контекстуальные тонкости. Такой подход позволяет провести более детальный анализ невербальной коммуникации в межкультурном контексте, способствуя как теоретическому пониманию, так и практическому применению в межкультурной коммуникации.

Смешанный методический подход, использованный в данном исследовании, позволяет получить всестороннее представление о невербальной коммуникации в русско-английском

контексте. Он сочетает эмпирическую строгость количественных методов с глубиной качественного понимания. Результаты этого исследования будут полезны для разработки образовательных стратегий, направленных на повышение межкультурной компетенции студентов. Это особенно важно в условиях глобализации, где успешная межкультурная коммуникация является ключевым навыком для будущих профессионалов.

Таким образом, исследование подчеркивает важность интеграции знаний о культурных различиях в невербальной коммуникации в образовательные программы. Это поможет студентам лучше понимать и адаптироваться к многообразию невербальных сигналов в глобальном контексте, что, в свою очередь, способствует более эффективному и уважительному межкультурному взаимодействию.

Результаты. Результаты исследования, полученные на основе смешанного метода, сочетающего опросы и наблюдательные исследования, дают подробное представление о нюансах невербального общения среди русскоязычных и англоязычных двуязычных обучающихся. Были получены следующие ключевые выводы:

Результаты опроса (100 обучающихся-участников):

Структурированный опросник, распространенный среди 100 студентов-билингвов, выявил существенные различия в интерпретации и использовании определенных невербальных сигналов. Например, 75% студентов сообщили о различном значении кивка в русском и английском контекстах. Примерно 80% студентов продемонстрировали адаптивность в невербальном общении, изменяя реплики в зависимости от культурного происхождения своего собеседника.

Результаты наблюдательного исследования:

Наблюдения за взаимодействиями двуязычных студентов показали сочетание невербальных сигналов на русском и английском языках, при этом тенденция к культурно смешанным жестам в неформальной обстановке была отмечена в 65% наблюдаемых взаимодействий. В формальном контексте 70% студентов более строго придерживались невербальных норм доминирующей культуры в разговоре.

Анализ данных:

Статистический анализ данных опроса показал значительную разницу в использовании невербальных средств общения в русском и английском контекстах. Качественный анализ показал, что эти различия влияют на эффективность и уровень комфорта в межличностных коммуникациях, особенно в межкультурных условиях.

Эти результаты подчеркивают сложность невербальной коммуникации в двуязычной среде и её значительные последствия для эффективного межкультурного взаимодействия, особенно в образовательной и мультикультурной среде.

В эпоху глобальных связей и межкультурных взаимодействий понимание невербальной коммуникации в различных культурных контекстах является обязательным.

Это особенно актуально для двуязычных людей, которые ориентируются в нюансах русской и английской языковой среды. Исследование невербальной коммуникации между русско-английскими билингвами выявило существенные различия в интерпретации и использовании невербальных сигналов, подчеркивая необходимость специализированных образовательных стратегий.

Чтобы учесть эти выводы, был разработан ряд инновационных образовательных подходов. Они предназначены для повышения культурной осведомленности учащихся и их адаптивности в невербальном общении. Следующие методики направлены на преодоление культурного разрыва и способствуют более глубокому пониманию сложностей, присущих русским и английским невербальным сигналам. Интегрируя эти образовательные подходы в учебную среду, мы можем подготовить обучающихся к эффективному участию в межкультурной коммуникации, вооружив их навыками, необходимыми для успешного взаимодействия в многокультурном мире.

Образовательные подходы:

1) Семинары по повышению осведомленности о культуре. Проведение семинаров, направленных на понимание и оценку культурных различий в невербальной коммуникации. Эти семинары могут включать интерактивные занятия, на которых обучающиеся узнают о различных невербальных сигналах, характерных для русского и английского контекстов, и их интерпретациях. Это поможет обучающимся развить более глубокое понимание и осознание культурных различий, что важно для успешной межкультурной коммуникации [6].

2) Имитационные занятия. Использование ролевых игр и имитационных упражнений для моделирования сценариев реальной жизни. Эти занятия позволяют обучающимся практиковаться и наблюдать за использованием различных невербальных сигналов как в русской, так и в английской культурной среде, повышая их адаптивность и понимание. Это согласуется с идеями Марии Ассунсао Флорес (2023) о важности рефлексии и идентичности в образовании, подчеркивая роль самосознания в эффективной коммуникации [2].

3) Интеграция в образовательную программу. Интеграция занятий по невербальному общению в существующую образовательную программу. Это может включать преподавание невербальных аспектов наряду с вербальным общением. Такая интеграция поможет студентам лучше подготовиться к межкультурным взаимодействиям, повышая их общую коммуникационную компетентность [5].

4) Мультимедийные ресурсы. Использование мультимедийных инструментов, таких как видеоролики, тематические исследования и примеры из реальной жизни, чтобы проиллюстрировать нюансы невербального общения в разных культурах. Наглядные пособия могут быть особенно эффективны для демонстрации тонких различий в языке тела, жестах и мимике. Эти методы, представленные в Cambridge Life Competences Framework (2020), подчеркивают важность творческого мышления и гибкости для успешной межкультурной коммуникации [8].

5) Междисциплинарный подход. Сотрудничество с факультетами культурологии и социологии, чтобы предложить междисциплинарные курсы, которые исследуют более широкие последствия невербальной коммуникации в разных культурах. Это позволит студентам получить всестороннее образование, учитывающее различные аспекты межкультурной коммуникации [6].

6) Гостевые лекции и культурные обмены. Приглашение экспертов или носителей языка из русскоязычных и англоговорящих стран, чтобы они поделились своим опытом и идеями. Это не только обогатит образовательный процесс, но и предоставит студентам уникальную возможность напрямую взаимодействовать с представителями других культур [5].

7) Сессии обратной связи и рефлексии. После каждого интерактивного или практического занятия предоставление студентам платформы для обмена опытом, размышлений о своём обучении и получения обратной связи. Это способствует самосознанию и более глубокому пониманию предмета, как подчеркивается в работах Сен А. о значении самосознания и свободы для благополучия [9].

Применяя эти образовательные подходы, обучающиеся могут развить более глубокое и чуткое понимание того, как невербальная коммуникация различается в разных культурах, и научиться эффективно ориентироваться в этих различиях в своей личной и профессиональной жизни.

Эти методы также способствуют развитию межкультурной компетенции, что является важным для успешной адаптации студентов в глобализированном мире. Это особенно актуально в контексте образовательных реформ, подчеркиваемых в Послании Главы государства К.К. Токаева, где говорится о необходимости подготовки специалистов к глобальным вызовам и укреплению культурных связей [1].

В заключение, можно отметить, что полученные результаты подчеркивают важность межкультурной компетенции в образовательных учреждениях. Педагогические стратегии,

направленные на развитие этих навыков, могут значительно улучшить качество образования и подготовить специалистов к успешному взаимодействию в многонациональных и мультикультурных средах. Интеграция таких программ в систему образования Республики Казахстан будет способствовать подготовке студентов к глобальным вызовам и укреплению культурных связей.

Обсуждение. Результаты исследования дают убедительное представление о том, как двуязычные студенты ориентируются в сложном ландшафте невербальной коммуникации в русском и английском культурных контекстах. Данные указывают на значительный уровень адаптивности среди двуязычных студентов, которые корректируют свои невербальные сигналы в соответствии с культурными ожиданиями своих собеседников. Такая адаптивность предполагает высокую степень культурной осведомленности и гибкости, которые необходимы для эффективной межкультурной коммуникации.

Для сравнения, результаты согласуются с наблюдениями о важности рефлексии и идентичности в образовании, подчеркивая роль самосознания в эффективной коммуникации. Способность студентов к рефлексии позволяет им лучше осознавать свои невербальные сигналы и адаптироваться к различным культурным контекстам, что улучшает их межкультурную коммуникацию. Эти аспекты важны для развития межкультурной компетенции, которая становится все более необходимой в современном глобализованном мире.

Кроме того, результаты исследования выявили значительные различия в стилях невербального общения между русским и английским культурными контекстами. Эти различия подчеркивают важность понимания культурных особенностей при обучении иностранным языкам. Преподавание, которое учитывает культурные нюансы невербальной коммуникации, может значительно улучшить процесс обучения и помочь студентам более эффективно взаимодействовать в международной среде.

Различия в невербальных сигналах также имеют важное значение для педагогов и преподавателей, поскольку они могут влиять на учебный процесс и межличностные взаимодействия в классе. Преподаватели, осведомленные о культурных различиях в невербальной коммуникации, могут лучше адаптировать свои методы обучения и взаимодействия со студентами, что способствует созданию более инклюзивной и эффективной образовательной среды.

Исследование подчеркивает необходимость интеграции знаний о культурных особенностях в образовательные программы. Это особенно важно в условиях Казахстана, где активно проводятся реформы в образовательной системе с целью интеграции международных стандартов и улучшения качества образования. Включение межкультурной компетенции в учебные программы поможет студентам развивать навыки, необходимые для успешного взаимодействия в многонациональных и мультикультурных средах.

Кроме того, исследование выявило, что студенты, обладающие высокой степенью культурной осведомленности, демонстрируют большую гибкость и адаптивность в невербальном общении. Это свидетельствует о важности создания образовательных программ, направленных на развитие этих качеств. Такие программы могут включать семинары по повышению культурной осведомленности, имитационные занятия, использование мультимедийных ресурсов и междисциплинарные подходы.

Одним из важных выводов исследования является то, что профессиональная компетентность педагогов играет ключевую роль в формировании межкультурной осведомленности студентов. Педагоги должны быть хорошо подготовлены к обучению студентов навыкам невербальной коммуникации и межкультурной компетенции. Это требует разработки и внедрения программ повышения квалификации для педагогов, которые помогут им лучше понимать и учитывать культурные различия в своей преподавательской деятельности.

Таким образом, данное исследование вносит значительный вклад в существующий объем знаний о невербальной коммуникации, особенно в контексте двуязычных студентов. Оно

объединяет теоретические концепции с практическими последствиями, подчеркивая важность учета культурных нюансов в рамках образования. Эти выводы подчеркивают необходимость дальнейших исследований в области невербальной коммуникации между представителями различных языковых групп, направленных на укрепление взаимопонимания и уважения в различных социальных и образовательных условиях.

Исследование служит отправной точкой для разработки и внедрения инновационных образовательных подходов, которые помогут студентам лучше понимать и адаптироваться к культурным различиям в невербальной коммуникации. Это, в свою очередь, будет способствовать созданию более инклюзивной и эффективной образовательной среды, способной подготовить студентов к успешному взаимодействию в глобализованном мире.

Заключение. Данное исследование вносит значительный вклад в понимание невербальной коммуникации в русском и английском культурных контекстах, особенно среди студентов-билингвов. Полученные результаты подчеркивают сложность и важность культурного влияния на невербальные сигналы, такие как жесты, мимика и язык тела. Адаптивность и культурная осведомленность, продемонстрированные двуязычными студентами в ходе исследования, подчеркивают необходимость инклюзивного и всестороннего подхода в системах образования для преподавания и понимания этих культурных нюансов.

В Казахстане, где образовательная система активно реформируется в соответствии с посланием Главы государства К.К. Токаева, подчеркивающим важность единства и системных реформ для процветания страны [1], данное исследование имеет особое значение. Внедрение межкультурной компетенции в образовательные программы является ключевым шагом для подготовки студентов к эффективной межкультурной коммуникации.

Подход, сочетающий количественные опросы и качественные наблюдательные исследования, позволил получить целостное представление о нюансах невербальной коммуникации. Этот методологический подход подтвердил, что культурный фон оказывает глубокое влияние на стили общения, и эти знания имеют решающее значение для преподавателей, коммуникаторов и студентов во все более взаимосвязанном мире.

Анализ данных показал, что двуязычные студенты демонстрируют высокий уровень адаптивности, что связано с их способностью корректировать свои невербальные сигналы в зависимости от культурного контекста. Это свидетельствует о необходимости создания образовательных программ, направленных на развитие культурной осведомленности и гибкости. Как отмечает Мария Ассунсао Флорес, рефлексия и идентичность играют важную роль в образовательном процессе, способствуя развитию самосознания и межкультурной компетенции [2].

Кроме того, результаты исследования перекликаются с работами Жампеисовой К.К., Хан Н.Н. и Колумбаевой Ш.Ж., подчеркивающими важность культурного взаимопонимания в педагогическом образовании Казахстана [6]. Эти результаты подтверждают, что интеграция культурных аспектов в образовательные программы может значительно улучшить качество межкультурного взаимодействия.

Подготовка педагогов также играет ключевую роль в формировании межкультурной компетентности студентов. Работа Н.Р. Шаметова подчеркивает необходимость создания эффективных программ обучения, учитывающих культурные различия, что подтверждается нашими результатами [5]. Педагоги должны быть подготовлены к обучению студентов навыкам невербальной коммуникации, что является важным аспектом межкультурной компетенции.

Результаты исследования также поддерживают идеи, представленные в Cambridge Life Competences Framework, где подчеркивается важность творческого мышления и гибкости для успешной межкультурной коммуникации [8]. Эти компетенции необходимы для адаптации к быстро меняющемуся глобальному контексту и эффективного взаимодействия с представителями различных культур.

Таким образом, внедрение педагогических подходов, которые были описаны выше, в образовательные программы Казахстана будет способствовать повышению уровня межкультурной компетентности студентов, что особенно важно в условиях глобализации. Это поможет подготовить их к успешному взаимодействию в многонациональных и мультикультурных средах, улучшив качество образования и укрепив культурные связи.

В заключение, результаты данного исследования подчеркивают важность интеграции культурной компетентности в образовательные программы. Педагогические стратегии, направленные на развитие этих навыков, могут значительно улучшить качество образования и подготовить студентов к успешному взаимодействию в глобализированном мире.

Список использованной литературы:

1. Послание Главы государства К.К. Токаева народу Казахстана «Единство народа и системные реформы-прочная основа процветания страны». 1.09.2021г. <https://www.akorda.kz/ru/poslanie%E2%80%9393glavy%E2%80%9393gosudarstva-kasym-zhomarta-tokaeva-narodu-kazahstana%E2%80%9393183048>
2. Maria Assunção Flores (2023) *Teaching and learning in teacher education: agency, reflection and identity*, *European Journal of Teacher Education*, 46:4, 557-560, DOI: 10.1080/02619768.2023.2266256
3. Антипина Е.А. Региональная политика нового поколения: постановка задач в сфере человеческого капитала // *Человеческий капитал*. -2014. -№4(64). – С. 41-45.
4. Педагог: Профессиональный стандарт РК [Электронный ресурс]: URL: www.atameken.kz (дата обращения: 05.09.2023)
5. Шаметов Н.Р. Формирование профессиональной компетентности педагогов в системе образования «колледж-вуз»: автореф. ... канд. пед. Наук: 13.00.08. – Астана, 2006. -24 с.
6. Жампеисова К.К., Хан Н.Н., Колумбаева Ш.Ж. Основные подходы к разработке нового содержания педагогического образования Республики Казахстан//*Вестник КазНПУ им. Абая, Серия педагогические науки*. - № 2 (68), 2022. -С. 7-14.
7. Национальный доклад о состоянии и развитии системы образования Республики Казахстан (по итогам 2022 года.) <https://www.gov.kz/memleket/entities/edu/documents/details/277692?lang=ru>
8. *Creative Thinking (The Cambridge Life Competences Framework): Introductory Guide for Teachers and Educational Managers*. – Cambridge University Press, 2020. – 20 p.
9. Sen A. *Reason, freedom and well-being //Utilitas*. –2006. -Т. 18. –No. 1. –S. 80-96

References:

1. *Poslanie Glavy gosudarstva K.K. Tokaeva narodu Kazahstana «Edinstvo naroda i sistemnye reformy-prochnaya osnova procvetaniya strany»*, 1.09.2021 <https://www.akorda.kz/ru/poslanie%E2%80%9393glavy%E2%80%9393gosudarstva-kasym-zhomarta-tokaeva-narodu-kazahstana%E2%80%9393183048>
2. Maria Assunção Flores (2023) *Teaching and learning in teacher education: agency, reflection and identity*, *European Journal of Teacher Education*, 46:4, 557-560, DOI: 10.1080/02619768.2023.2266256
3. Antipina E.A. *Regional'naya politika novogo pokoleniya: postanovka zadach v sfere chelovecheskogo kapitala // Chelovecheskiy kapital*. – 2014. – №4(64). – S. 41-45.
4. *Pedagog: Professional'nyy standart RK [Elektronnyy resurs]*: URL: www.atameken.kz (data obrashcheniya: 05.09.2023)
5. *Shametov N.R. Formirovanie professional'noy kompetentnosti pedagogov v sisteme obrazovaniya «kolledzh-vuz»: avtoref. ... kand. ped. nauk: 13.00.08. – Astana, 2006. – 24 s.*
6. *Zhampeisova K.K., Khan N.N., Kolumbayeva Sh.Zh. Osnovnye podkhody k razrabotke novogo sodержaniya pedagogicheskogo obrazovaniya Respubliki Kazakhstan // Vestnik KazNPU im. Abaya, Seriya pedagogicheskikh nauk*. – № 2 (68), 2022. – S. 7-14.
7. *Natsional'nyy doklad o sostoyanii i razvitii sistemy obrazovaniya Respubliki Kazakhstan (po itogam 2022 goda.)*<https://www.gov.kz/memleket/entities/edu/documents/details/277692?lang=ru>
8. *Creative Thinking (The Cambridge Life Competences Framework): Introductory Guide for Teachers and Educational Managers*. – Cambridge University Press, 2020. – 20 p.
9. *Sen A. Reason, freedom and well-being //Utilitas*. –2006. -Т. 18. –No. 1. –S. 80-96

Uzakbaeva S.,^{1*}  Itemirova A.,²  Karmenbaeva Zh.,³  Bisenbaeva Zh.⁴ 

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

²*College of Caspian Public University, Almaty, Kazakhstan*

³*Kazakh National Women's Teacher Training University, Almaty, Kazakhstan*

⁴*S.Nurmagambetov Military Institute of Land Forces, Almaty, Kazakhstan,*

PECULIARITIES OF COMMUNICATIVE LEADERSHIP COMPETENCE

Abstract

This article discusses the features of communicative competence, which is an integral part of modern leadership, ensuring successful interaction in a diverse and rapidly changing environment. Leaders with high communication skills can adapt to the challenges of the time, maintain a high level of team motivation, and achieve their goals. The authors explore the key aspects and characteristics of leaders' communicative competence. It is crucial for successful team management in a globalized and culturally diverse environment. In addition, the paper presents the main components of communicative leadership competence, analyses the works of domestic and foreign scholars on leadership competence, studies modern views of communicative leadership competence, and considers the leadership competence of future teachers of English. It is known that communicative leadership competence is an integral part of the professional training of future teachers of English. High communicative skills allow teachers to interact effectively with students and colleagues, create a positive and productive learning environment, and contribute to their personal and professional growth.

Keywords: competency, communication competence, leadership, strategy, learning.

Uzakbaeva S.A.,^{1*} Итемирова А.С.,² Карменбаева Ж.А.,³ Бисенбаева Ж.Н.⁴

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

²*Колледж Каспийского общественного университета, г. Алматы, Казахстан*

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

⁴*Военный институт Сухопутных войск имени С. Нурмагамбетова, г. Алматы, Казахстан*

ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНОЙ ЛИДЕРСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Аннотация

В данной статье рассматриваются особенности коммуникативной компетентности, которая является неотъемлемой частью современного лидерства, обеспечивая успешное взаимодействие в разнообразных и быстро меняющихся условиях. Лидеры, обладающие высокими коммуникативными навыками способны адаптироваться к вызовам времени, поддерживать высокий уровень мотивации в командах и добиваться поставленных целей. Авторы исследуют ключевые аспекты и характеристики коммуникативной компетентности лидеров, которая является решающим фактором для успешного управления командами в условиях глобализации и культурного многообразия. Кроме того, в работе представлены основные компоненты коммуникативной лидерской компетентности, проанализированы работы отечественных и зарубежных ученых о лидерской компетентности, изучены современные взгляды коммуникативной лидерской компетентности и рассмотрены лидерские компетентности будущих учителей английского языка. Известно, что коммуникативная лидерская компетентность является неотъемлемой частью профессиональной подготовки будущих учителей английского языка. Высокие коммуникативные навыки позволяют учителям эффективно взаимодействовать с учениками и коллегами, создавать позитивную и продуктивную учебную среду, а также способствуют их личностному и профессиональному росту.

Ключевые слова: компетентность, коммуникативная компетентность, лидерство, стратегии, обучение.

С.А.Узакбаева, ^{1*} А.С.Итемирова, ² Ж.А.Карменбаева, ³ Ж.Н.Бисенбаева ⁴

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

²Каспий қоғамдық университетінің колледж, Алматы қ., Қазақстан

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

⁴С.Нұрмағамбетов атындағы Құрлық әскерлері Әскери институты, Алматы қ., Қазақстан

КОММУНИКАТИВТІК КӨШБАСШЫЛЫҚ ҚҰЗІРЕТТІЛІГІНІҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Аңдатпа

Бұл мақалада қазіргі заманғы көшбасшылықтың құрамдас бөлігі болып табылатын әр түрлі және тез өзгеретін ортада сәтті өзара әрекеттесуді қамтамасыз ететін коммуникативтік құзыреттік ерекшеліктері қарастырылады. Қарым-қатынас дағдылары жоғары көшбасшылар заман талабына бейімделе алады, топтағы мотивацияны жоғары деңгейде ұстап, алға қойған мақсаттарына жете алады. Авторлар жаһандану және мәдени әртүрлілік жағдайында топтарды табысты басқарудың маңызды факторы болып табылатын көшбасшылардың коммуникациялық құзыреттілігін негізгі аспектілерін мен сипаттамаларын зерттейді. Сонымен қатар, жұмыста коммуникативтік көшбасшылық құзыреттіліктің негізгі құрамдас бөліктері берілген, көшбасшылық құзыреттілік бойынша отандық және шетелдік ғалымдардың жұмыстары талданған, коммуникативтік көшбасшылық құзыреттік туралы заманауи көзқарастар ұсынылып, болашақ ағылшын тілі оқытушыларының көшбасшылық құзыреттіліктері қарастырылған. Коммуникативтік көшбасшылық құзыреттілік болашақ ағылшын тілі оқытушылардың кәсіби даярлаудың құрамдас бөлігі екені белгілі. Күшті қарым-қатынас дағдылары оқытушыларға студенттер, әріптестермен тиімді қарым-қатынас жасауға, жағымды және өнімді оқу ортасын құруға, олардың жеке және кәсіби өсуіне ықпал етуге мүмкіндік береді.

Түйін сөздер: құзыреттілік, коммуникативтік құзыреттілік, көшбасшылық, стратегиялар, оқыту.

Introduction. Communicative leadership competence encompasses a distinct set of skills and attributes that enable leaders to effectively convey ideas, motivate others, and facilitate collaboration within organizations. This competence extends beyond mere eloquence, incorporating elements of emotional intelligence, active listening, and adaptability to diverse communication contexts. Leaders possessing strong communicative competence can articulate complex visions in comprehensible terms, tailor their messaging to various stakeholders, and establish an open dialogue that encourages feedback and innovation. They demonstrate proficiency in navigating both formal and informal communication channels, utilizing verbal and non-verbal cues to enhance comprehension and establish trust. Furthermore, communicative leaders excel in crisis management, employing transparent and empathetic communication strategies to maintain organizational stability and cohesion during challenging periods. The development of this competence is an ongoing process, necessitating continuous self-reflection, cultural sensitivity, and a willingness to adapt to evolving communication technologies and organizational dynamics.

The need for broad and diverse competencies for a teacher of the XXI century was declared by the European Commission. The Council of Europe's provision of effective pedagogical education (in the document rethinking education) is given by the fact that in order to achieve advanced socio-economic results, it is necessary to invest abilities and Skills" [1]. In order to improve learning outcomes, it is necessary to support pedagogical specialists, that is, in a daily changing world, to revise the set of communicative leadership competencies for school teachers and teachers of higher educational institutions. In the conclusions of the Council of Europe on effective leadership in education, it is noted that only teachers with high communicative competence who can effectively organize education become leaders who improve learning outcomes. Depending on the communication skills of the teacher, the student's inspiration and motivation increases, so attention was paid to the development of communication skills of teachers. This skill was called the teacher's communicative competence. Communicative competence includes inspiring students, improving the learning environment and culture, academic achievements, solving their problems in various situations, forming communication skills, critical thinking, having an attitude to the world, society

as a whole, obtaining deep knowledge, etc. In this way, in addition to pedagogical competence, the teacher had to have his own leadership qualities.

Recently, the concept of leadership in our society has been increasingly spoken of. We know that a leader is a leader who breaks up and leads a group. In addition, the leader is a person who can quickly enter into relationships with other people. If the future teacher does not have this quality, the idea arises of how to work with students. Thanks to communication, the leader determines the abilities of students and gives the child a professional orientation. It is the duty of any teacher to educate the younger generation in the desire for a bright future of our country, to be moral and exemplary, well-mannered and well-educated. A teacher who has a direct impact on the development of society needs to be active in the eyes of society. The problem of communicative leadership competence of teachers is reflected in various scientific studies and studies of schools of philosophy, pedagogy, psychology from different points of view. This shows the importance, versatility and complexity of the topic.

Leadership competence refers to the skills, knowledge, and abilities that enable individuals to effectively guide, motivate, and influence others within an organizational context. Key components of leadership competence include:

1. Strategic thinking: The ability to develop long-term plans and make decisions that align with organizational goals.

2. Communication skills: Effectively conveying ideas, expectations, and feedback to team members and stakeholders.

3. Emotional intelligence: Understanding and managing one's own emotions and those of others to foster positive relationships and team dynamics.

4. Decision-making: Analyzing information, evaluating options, and making sound judgments in various situations.

5. Adaptability: Adjusting leadership style and approach based on changing circumstances and team needs.

6. Conflict resolution: Addressing and resolving conflicts within teams or between individuals constructively.

7. Team building: Creating and maintaining cohesive, high-performing teams through effective delegation and motivation.

8. Ethical behavior: Demonstrating integrity, transparency, and moral decision-making in all aspects of leadership.

9. Cultural awareness: Understanding and respecting diverse perspectives and backgrounds within the organization.

10. Continuous learning: Staying updated on industry trends, leadership practices, and personal development opportunities. Developing leadership competence is an ongoing process that involves self-reflection, feedback from others, and practical experience in leadership roles. Organizations can support the growth of leadership competence through training programs, mentoring initiatives, and providing opportunities for emerging leaders to take on challenging assignments.

Basic provisions. According to foreign scientists, Harris, Wood, Day, teachers' ability to be leaders, their own professional development, an increase in the quality of Education, has a positive impact on the overall methodological experience, and the study shows that teacher leadership has a direct impact on Student Success[2]. And, judging by the views of Nedz-Inskaitė, Barkauskaitė, the communicative leadership competence of teachers leads to the establishment of communication and cooperation in their environment, as well as creativity and innovation [3]. It shows that this is one of the skills that little or no experienced teachers lack. Various scientific studies show the relationship between leadership and communication: effective leadership requires communicative competence. After all, it is also an art to be able to openly communicate with another person in a public environment. We are going to prove the importance of forming the communicative leadership competence of young specialists teaching English. The problem of the study we will

review the latest views on the formation of communicative leadership competence. Next, we will focus on the research of Modern teachers on communicative competence. So, we highlight the areas of future research related to the formation of communicative leadership competence.

Materials and methods. If we analyze the research on leadership, it was first widely used in the field of management, but since 2012, foreign scientists S. Haris, considering the effectiveness of its application in the field of Education, found that leadership quickly affects the development and immediate growth of the teacher's creative research, and the teacher's main focus is on his followers, trying to build a reliable team, and the emergence of new ideas in leadership, it was described that the tasks performed by one organization under the influence of leadership development are performed responsibly and qualitatively [4]. The leadership of teachers in the field of Education, who work directly with society in the field of Education, has a direct impact on the formation of future generations as conscious and competent. This means that the school that opens the literacy of society, the place where the teacher communicates directly with the children who are called society. And the leader teacher in the school, his class becomes his team, and thanks to a strong joint effort, academic performance will be higher than the result of the relationship between the two. Therefore, educational institutions, be it schools, colleges, universities, can only show the results of all their work together in groups. Thus, the activities of educational institutions will continue to increase. It is important that this process is carried out by the activity of the teacher working in the same institution, who is able to communicate between leadership, personalities. To become a leader, you must be responsible, have strong beliefs, be able to cooperate, communicate with individuals, that is, have high communicative competence. And the fact that the leader constantly updates himself, and shares the ideas, thoughts, experiences of the zhaia, M.K.Nurgazina showed in his works [5].

Peter Senge, one of the scientists who contributed to the development of the teacher's concept of communicative leadership competence, discussed and studied by various scientists and researchers in the field of Education. According to him, the effective organization of training depends on the importance of dialogue in building a trusting relationship. Leadership theorist John Adair said that the power of leadership, the ability of a teacher to communicate strongly to demonstrate their role in front of a student, and the strength of communication skills in creating teams. A scientist named Deborah Tannen, who studied communicative competence in linguistics, gave valuable insights that the role of communication in leadership and relationship building is also related to interpersonal communication and gender differences[6].

Marshall Ganz, a lecturer at Harvard Kennedy School, said that the power of storytelling and communication in leadership is an inspiring connection in mobilizing and attracting followers. Known for his work on personal development and leadership, Stephen Covey spread principles such as trust in effective communication skills, collaboration development, and the achievement of organizational goals, saying, "first try to understand, then try to understand".

The author Daniel Goleman, who studied this topic in psychology, called the concept of emotional intelligence of the individual, the formation of social skills by the teacher to connect with students, colleagues and parents on an emotional level Important [7]. And teachers who develop it should have well-developed communicative leadership competencies.

Bren Brown, a research professor and author, found that teachers who cultivate communicative leadership competence have a positive impact on the learning process and are faster when they build open and honest relationships with their students. In Daniel Goleman's work on communicative leadership, the important role of emotional intelligence skills in effective leadership in education is realized through communication, Partnership, Trust formation and cooperation with parents in self-knowledge, self-regulation, motivation, integration into their leadership vision[8] the work of this scientist has become widespread and has made a great contribution to the upbringing of children by teachers. Teachers inspired the student with their words and contributed to the overall success of educational institutions.

Stefan proposes the following components to the formation of communicative leadership competence figure 1.

Figure 1. Components to the formation of communicative leadership competence

- 1 placing feedback (having feedback with colleagues, mentors, and students helps identify constructive feedback that they need to improve communication);
- 2 being active (includes skills to fully engage with the speaker, understand their point of view, and respond thoughtfully);
- 3 creating effective communication strategies (strategies such as clarity of messages);
- 4 building trust and good relationships (building trust is important for strengthening effective leadership and positive relationships in the educational community);
- 5 participating in difficult conversations (managing difficult conversations, learning conflict resolution techniques and communication, and constructive resolution of difficult situations) and using an example (showing integrity, sincerity, openness in communication and instilling trust in leadership).

In principle, the search for leadership teachers affects their professional development and develops creative thinking, which becomes the achievement of the quality of their activities in the institution where they work and their personal success, forming their flexibility in any situation. Therefore, it turns out that the responsibility of the teacher's activity to society increases in teaching in education, and leadership qualities are also formed in students who follow the leader teacher in imitation.

Here, a close relationship between the student who is trying to obtain quality education and the teacher who is the leader who is trying to provide quality education is formed directly on the basis of the professional communicative competence of the teacher, who was able to establish contact with the student.

At the same time, communication in general has a specific objective, which is transformed in the teacher by the ability to determine the objectives of achieving this goal, to predict the situation.

M. Waters and T. McNulty in their works divided the leadership activity of teachers into three [9]:

- 1) the ability to work together with all students in order to fully master the topic of the lesson;
- 2) ability to distribute tasks depending on the level of knowledge;
- 3) the ability of groups to cooperate as one team [10].

This is how the teacher's communicative competence is integrated into his leadership.

Since educational institutions have the same goals, the tasks will also be common, so collective thinking is also common. But the same communication skills of the members of the same team are not developed.

Communicative competence is one of the main factors in the effective work and well-being of employees. Among the modern researchers is P.Senge D.Wood., A.K.Purkhonen, D.Kokkonen, R.Valkonen emphasize the importance of the communicative competence of teachers. Communicative competence is the ability of a person to communicate in any way. Turning to the opinion of scientists who tried to define the concept of communicative competence, Valkonen describes as "knowledge of communication, the skill of participating in social interaction".

Trying to expand the meaning of the concept of communicative competence, A.K.Purhnonen I interpret it as the competence of a person to be able to communicate socially, which is associated with the state of mind. The authors note that there are two groups of emotional factors: those that contribute to the relationship (perseverance, dominance, shyness, social anxiety) and those that maintain the relationship (intimacy, confidence, interpersonal sensitivity, altruism, visionary vision).

The most necessary point of communicative competence is that communicative communication is carried out simultaneously between the speaker and the conversational person. A person can

simultaneously send a message to the recipient, maintain a conversation, use gestures, receive a message, and interpret another person's message. Therefore, interpersonal communication involves ethical standards, since verbal and non-verbal behavior can increase or decrease the importance of communication. Explains that communication is a process/continuum from the individual to the interpersonal relationship, and distinguishes three levels of communication:

-First level: "I" (type of relationship, distinguished according to the status of a person in society). For example, "English teacher" is a person who teaches a foreign language.

- Second level: "I-you" (we ask the new teacher what he can teach if we want to take additional lessons, or he himself suggests).

-Third level: "I-you" (there will be no social status between two people talking here, there will be a constant free relationship). That is, the ability to build a dialogue. He is a good student, he is a bad student, he does not divide the lessons, he sees everyone as equal. Only at this point does confidence in the teacher appear from the student's point of view, which affects his success.

It turns out that thanks to communicative competence, students are able to communicate with each other, listen to each other, be culturally literate, adapt correctly, be literate in language, and correctly form ethical principles. From this we can see the following effective connections of communicative competence between the teacher and the student: the exchange of information within the group, adaptation with the group, the ability to negotiate, support each other.

According to the Russian scientist N. Kuzmina, "competence is the knowledge and dignity of a teacher, which can serve as the basis for the development of another person," the main thing for influencing the development of a student in the profession of a teacher is to attach great importance to the formation of his knowledge and dignity at the highest level.

Communicative competence – continuous improvement of one's professionalism, development of personal and public life.

Sagadieva K.B. in the formation of the teacher's management competence at the modern stage of development:

- * Able to conduct systematic work in the pedagogical process;

- * Fast laying for pedagogical changes;

- * Be able to master a new thinking system;

- * Able to communicate with students;

- * Educated, enterprising, creative;

"I'm sorry," he said.;

- * It is necessary to focus on the ability to clearly express thoughts and ideas.

One of the most visible approaches to teacher leadership development is professional development (Muijs and Harris, 2004; Stoll et al., 2006; Podgorsky and Fisher, 2007). When studying leader teachers, the following ideas about their work appear:

1) leader teachers, studying their experience from the inside, thereby expressing their thoughts on learning, teaching and modeling lifelong learning.

2) leader teachers influence other teachers and school culture by "spreading" their ideas about students, teaching and learning.

3) leader teachers find and invent ways to connect with and continue learning experience.

4) Leadership teachers learn to lead within a community of practitioners who improve partnerships and support risk-taking and experimentation.

5) leading teachers, when working with novice and veteran teachers, create a community of practitioners and create a comfortable environment for professional development.

6) leader teachers are sensitive to meaning and culture, they know that different situations and people require different methods.

The same is true in teaching, it is not suitable to continue to teach everyone in one way or another. When teachers lead, they help create a learning environment that has the same impact on the entire school community and on teachers and students.

It cannot be said that in modern communication science, the problem of human communicative competence has been ignored. On the contrary, more and more works have been devoted to him in recent decades. Among the scientists who developed various aspects of this problem are Yu.N.Emelyanov, A.A.Bodalev, Yu.N.Zhukov, N.Y.Khrishchev, I.I.Seregin, F.I.Sharkov, M.A.Vasilik and others. The most important of them are the following: firstly, this is a strict definition of the concept of "communicative competence of an individual", its separation from such concepts as communicative efficiency and communicative efficiency; secondly, it is the task of determining the parameters of communicative competence; thirdly, the task of measuring and evaluating the communicative competence of specialists in various fields of activity.

The most complete description of communicative competence belongs to L. Bachman. It uses the term "communicative language mastery" and includes the following key competencies: linguistic (the implementation of statements is possible only on the basis of the knowledge and understanding gained by language as a system); discourse (consistency, consistency of statement, Organization of meaning); pragmatic (the ability to convey communicative content in accordance with the social context); conversational (the ability to speak in a homogeneous, without tension, at a natural pace, without long pauses in search of linguistic forms on the basis of linguistic and pragmatic competence); socio-linguistic ("... know when to speak, with whom, when, where and in what order to speak") the ability to choose language Forms; Strategic (the ability to use communication strategies to compensate for the missing knowledge in real language communication); verbal (readiness to create communicative content as a result of speech-thinking activity: the interaction of a problem, knowledge and research) [11].

The task of communicative leadership competence includes: analysis, understanding and assessment of the situation. The tool for the development of communicative leadership competence includes: conducting social psychological trainings, the formation of a system of communicative skills, the correction of the system of interpersonal communication, the creation of personal prerequisites. Features of communicative leadership competence: a person needs to be able to recognize useful or harmful information, focus on language development with his own culture, not understanding the semantics of a foreign language, keep the student's attention on himself, identify feelings, logical understanding in conversation, give feedback. Underdevelopment of communicative competence includes: experience of failure, fatigue of success, complete dissatisfaction, meaningless work, emotional exhaustion.

Scientists who have studied the topic of communication competence and self-knowledge in educational settings (Table 1):

Table 1. list of scientists who have studied the topic of communication competence and self-knowledge in educational settings

1	Deborah L. Floyd Jane Shelley	Communication for teachers: becoming a qualified communicator	discusses the importance of effective communication skills for educators and practical guidelines for improving communication competence in the educational context
2	Terrence E. Deal, Kent D. Peterson	Building school culture: the heart of leadership	emphasizes the role of communication in the formation of organizational culture and the education of effective leadership
3	Thomas Sergiovanni	Leadership for the school: how is it different? Why is it important?	explores unique challenges and opportunities for leadership in the educational environment
4	Robert J. Harmston jane Bruce M. Wellman	Adaptive school: a source for the development of collaborative groups	considers the importance of effective communication and cooperation in efforts to improve education

These scientists have made significant contributions to the understanding of communication competence, self-knowledge and leadership in educational institutions. Their work provides valuable insights and practical strategies for teachers seeking to improve communication skills and strengthen positive relationships in the school community [12].

Results and discussion. Communicative leadership competence is the ability of a teacher to interact with any person, influence his independent educational development, form his creative experience, express his attitude to self-management, work with society that can help him realize himself, actualize, activate, and help. External development is not observed until it affects the internal development of the personality. The development of communicative leadership competence depends on the creativity of a person, his search for it, the activity of self-knowledge and expression contributes to the provision of quality education. And it is assumed that sustainable development can be followed by professional skills [13].

The development of communicative leadership competence becomes a real source of self-development of a specialist. From a pedagogical and psychological point of view, it can be the driving force that leads to becoming a professional. The problem of forming the power of communicative leadership requires finding new sources of approach, and it does not arise spontaneously for the teacher.

The concept of communicative leadership competence was first considered in detail, becoming leadership and communicative competence. The transfer of different views on this concept means that in one sense they did not understand it. In our opinion, communicative leadership competence is the ability for a teacher to clearly recognize students in the group he is teaching, to show the basis of personal development in the process of mastering communicative leadership competence. The main thing in our research work is the ability of a teacher to demonstrate communicative leadership competence, depending on the conditions of the previous group members. The main task of communicative leadership competence is to be able to communicate independently [14].

By implementing the practical strategies proposed by the authors, educators can improve their communication skills, establish positive relationships and create a more inclusive and supportive learning environment for students. The communicative leadership omniscience formation model provides teachers with a structural framework for developing their communicative and leadership skills to create a positive and collaborative learning environment. The development of the communicative leadership competence of future teachers requires a structural structure that combines the main components for the development of effective communication and leadership. Here is a structural structure that will guide the development of the communicative leadership competence of future teachers:

1) Self-knowledge and reflection:

- Involve future teachers in self-assessment and reflection to get an idea of the style of communication, strengths and areas of improvement.
- Promote activities that promote self-knowledge, such as journaling, feedback analysis and self-assessment tools.

2) development of communication skills:

- Provide training and resources to enhance the communication skills of future educators, such as active listening, clear messaging, non-verbal communication and empathy.
- Offer educators the possibility of experience and feedback to help them improve their communication techniques and adapt them to different situations.

3) Leadership Principles and experience:

- To acquaint future teachers with the basic principles and practices of leadership, which are important for effective communication and cooperation in educational institutions.
- Explore topics related to communicative leadership such as shared vision, ethical decision making, team building and conflict resolution.

4) cooperative relationship:

- Emphasize the importance of collaborative communication in the development of teamwork, trust and innovation among teachers, students and stakeholders.

- Provide guidance on how to facilitate effective group discussions, participate in constructive feedback exchanges, and promote a culture of open communication.

5) emotional intelligence and empathy:

- Introduce training in emotional intelligence and empathy to help future educators understand and manage their own emotions, as well as recognize and respond to the emotions of others.

- Encourage the development of empathy by actively listening to educators, accepting perspective and establishing true connections with students and colleagues.

6) continuous learning and growth:

- Promote a culture of continuous learning and professional development among future teachers, encourage them to seek feedback, participate in reflective practices and search for growth opportunities.

- Provide access to resources, seminars and mentoring programs to support the continuous development of communicative leadership competence.

By adhering to this structural structure, future educators will be able to strengthen their communicative leadership competencies, build effective relationships, and lead with confidence in educational institutions.

The concept of communicative leadership in the context of English language teaching (ELT) involves the ability of educators to effectively facilitate and encourage communication within the classroom, aligning with the principles of Communicative Language Teaching (CLT). The papers reviewed provide insights into the application and challenges of communicative approaches in ELT across various contexts.

Karfa and Moyo et al. discuss the implementation of CLT in Moroccan and Indian-African contexts, respectively. In Morocco, despite the prevalence of non-communicative practices, there is a significant shift towards communicative language teaching. Similarly, in the Indian-African context, while EHL classrooms differ from ESL classrooms in content selection, both exhibit challenges in fully leveraging CLT due to learners' language development levels. Babaeian contributes to the discussion by examining the pedagogical approaches used by EFL and ESL teachers in their pronunciation instruction, highlighting the influence of student-related and teacher-related variables on these approaches [15].

Interestingly, while Yacob et al. emphasizes the role of gamification in motivating and engaging ESL learners, which could be seen as a component of communicative leadership, it does not directly address the leadership aspect of English teachers. Chalikendy and Yassin, on the other hand, touch upon the use of literature as a communicative tool and the challenges faced by teachers in foreign environments, respectively, which indirectly relate to the communicative capabilities of teachers.

In summary, communicative leadership among English teachers is multifaceted, involving the adoption of CLT practices, the ability to motivate and engage students, and the adaptation to various constraints and cultural contexts. The papers collectively suggest that while there are challenges, there is also evidence of progress and potential strategies for enhancing communicative practices in ELT [16].

Conclusion. In summary, the basics, essence and content of the formation of communicative leadership competence of future English language specialists as an activating factor in the educational process of students, the formation of conditions, principles that affect the effectiveness of this process, rules that develop educational, educational activity of students, criteria for evaluating communicative leadership competence from a pedagogical point of view, as a set of management principles in teaching, helps to develop pedagogical concepts for the development of communicative competence of future English language specialists.

The formation of a university student's leadership ability in communicative activity involves the development of a number of psychological qualities that ensure this process.

A set of qualities that ensure the ability of university students to communicative leadership: communicative competence, communicative activity, communicative creativity, communicative tolerance, personal influence, leadership. Formation of the ability.

we studied university students for leadership based on the theoretical works of scientists:

- * communicative activity (A.A.Bodalev, L.S.Vygotsky, A.N.Leontiev, etc.);
- * personal influence, leadership (E.L.Dotsenko, S.Kovi, etc.);
- * communicative competence;
- * communicative creativity (A.A.Bodalev, S.I.Makshanov, A.V.Mudrik).

Thus, the analysis of the current state of the formation of communicative leadership made it possible to single out the following pedagogical conditions for its formation:

- 1) the content of educational material aimed at the eloquent aspects of the teacher's activity.
- 2) the use of educational technologies aimed at the formation of leadership qualities.
- 3) personal example of a teacher as a communicative leader.

These conditions serve as the basis for other pedagogical conditions for the formation of communicative leadership in a concentrated form.

References:

1. Natsir R., Ramli M., & Putra A. H. P. *The Effect of Leadership Style, Compensation and Competence on Optimizing Organizational Performance. Golden Ratio of Human Resource Management*, 4(2), 2024. 134–145. <https://doi.org/10.52970/grhrm.v4i2.510>
2. Karacsony P. *Relationship between the leadership style and organizational performance in Hungary. Economic Annals-XXI*, 190(5-6(2))2021, 128–135. <https://doi.org/10.21003/ea.v190-12>
3. Yıldırım N., & Birinci S. *Impacts of Organizational Culture and Leadership on Business Performance: A Case Study on Acquisitions. Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 75, 2013. 71–82. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.04.009>
4. Eliza M., & Pratiwi N.A. *Implications of Organizational Culture, Servant Leadership, Competence on Quality of Work Life and Employee Performance Syar'i Garment. Laa Maisyir: Jurnal Ekonomi Islam*, 8(1), 2021. 103. <https://doi.org/10.24252/lamaisyir.v8i1.18674>
5. Azzahra A., Syarif A.N., & Savandha S.D. *Assessing Leadership Styles' Influence on Organizational Performance: A Case Study of Service-Oriented Companies. OPSearch: American Journal of Open Research*, 3(3), 2024. 928–936. <https://doi.org/10.58811/opsearch.v3i3.112>
6. Svensson G., & Wood G. *Sustainable components of leadership effectiveness in organizational performance. Journal of Management Development*, 25(6), 2006. 522–534. <https://doi.org/10.1108/02621710610670100>
7. Ludwikowska K., & Tworek K. *Dynamic capabilities of IT as a factor shaping servant leadership influence on organizational performance. Procedia Computer Science*, 207, 2022. 34–43. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2022.09.035>
8. Smith T.A., Mills A.M., & Dion P. *Linking Business Strategy and Knowledge Management Capabilities for Organizational Effectiveness. International Journal of Knowledge Management*, 6(3), 2010. 22–43. <https://doi.org/10.4018/jkm.2010070102>
9. Rahmawati A. *Effect of Competence on Organizational Citizenship Behavior and Performance Management: The Impact on Organizational Effectiveness. SSRN Electronic Journal*. 2018. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3187630>
10. Zaki A.R. *Influence of Emotional Intelligence on Employees' Leadership Skills –Strategic Approach towards Organizational Stability. IOSR Journal of Business and Management*, 4(3), 2012. 32–40. <https://doi.org/10.9790/487x-0433240>
11. Yacob N.S., Khalilah Abdul Rashid K., Azlan Mohamad S.N., Md Yunus M., Hashim H., Abdul Rahim A.A., Abd. Rahman S.F., & Mohammed Abdulwahab Aldaba A. *Gamifying ESL Classrooms through Gamified Teaching and Learning. Arab World English Journal*, 8, 2022. 177–191. <https://doi.org/10.24093/awej/call8.12>
12. Karfa A.E. *The Communicative Orientation of English Language Teaching Classrooms in Moroccan Secondary Schools. English Language Teaching*, 12(11), 2019. 97. <https://doi.org/10.5539/elt.v12n11p97>
13. Moyo J., Van Rensburg W., & Beukes A. *Teaching and learning English as a Home Language in a predominantly non-native English classroom: A study from KwaZulu-Natal* *Journal for Language Teaching*, 44(2), 2011. <https://doi.org/10.4314/jlt.v44i2.71788>
14. Babaian A. *Approaches to Pronunciation Instruction in Communicative Language Teaching Classrooms. Journal of Studies in Education*, 11(4), 2021. 68. <https://doi.org/10.5296/jse.v11i4.18977>
15. Chalikendy M. *Literature: A Natural Source for Teaching English in ESL/ EFL Classrooms. International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 4(6), 2015. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.4n.6p.224>
16. Yassin B. *Challenges of Teaching English Language to English Language Learners at Private Universities in Jordan. SSRN Electronic Journal*, 6(2), 2016. <https://doi.org/10.2139/ssrn.2834395>

Туктасинова А.А.,^{1*} , Бакирова К.Ш.² 

¹ *Казахстанский филиал МГУ имени М.В.Ломоносова, г.Астана, Казахстан*

² *Казахский национальный педагогический университет имени Абая, г.Алматы, Казахстан*

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОСОБИЯ И CLIL: АНАЛИЗ ПОСОБИЙ СОГЛАСНО КРИТЕРИЯМ

Аннотация

В статье рассматривается предметно-языковое интегрированное обучение (аббревиатура CLIL, Content and Language Integrated Learning), которое представляет собой изучение содержания предмета или дисциплины с помощью целевого языка, который может быть как иностранным, так и вторым, используемым в стране или отдельно взятом регионе. Проведен анализ учебно-методических пособий по биологическим дисциплинам, которые используются в рамках CLIL. Анализ базировался на критериях, предложенных Питером Мехисто (Peeter Mehisto) в 2012 году. Данные критерии позволяют составить более эффективное пособие в рамках предметно-языкового интегрированного обучения. Для анализа были выбраны учебно-методические пособия некоторых стран, включая Республику Казахстан. Период издания пособий варьируется с 2005 года по настоящее время. Проведенный анализ учебно-методических пособий по биологическим дисциплинам, используемых в рамках CLIL, продемонстрировал разнообразные результаты.

Ключевые слова: предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL), критерии CLIL, учебно-методические пособия, критерии учебно-методических пособий, биологические дисциплины.

А.А.Туктасинова, ^{1} К.Ш.Бакирова ²*

¹ *М.В.Ломоносов атындағы ММУ Қазақстан Филиалы, Астана қ., Қазақстан*

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

ОҚУ-ӘДІСТЕМЕЛІК ҚҰРАЛДАР ЖӘНЕ CLIL: КРИТЕРИЙЛЕРГЕ СӘЙКЕС ОҚУ ҚҰРАЛДАРЫН ТАЛДАУ

Аңдатпа

Мақалада пәндік-тілдік интеграцияланған оқыту (CLIL, Content and Language Integrated Learning аббревиатурасы) қарастырылады, онда шетел тілі немесе елде немесе белгілі бір аймақта қолданылатын екінші тіл болуы мүмкін оқу тілін пайдалана отырып пәннің немесе пәннің мазмұнын зерттеу болып табылады. CLIL шеңберінде қолданылатын биологиялық пәндер бойынша оқу-әдістемелік құралдарға талдау жүргізілді. Талдау Питер Мехисто (Peeter Mehisto) 2012 жылы ұсынған критерийлерге негізделген. Бұл критерийлер пәндік – тілдік интеграцияланған оқыту шеңберінде неғұрлым тиімді оқу құралын жасауға мүмкіндік береді. Талдау үшін кейбір елдердің, соның ішінде Қазақстан Республикасының оқу-әдістемелік құралдары тандалды. Жәрдемақыларды шығару мерзімі 2005 жылдан бастап қазіргі уақытқа дейін өзгереді. CLIL шеңберінде қолданылатын биологиялық пәндер бойынша оқу-әдістемелік құралдарға жүргізілген талдау әртүрлі нәтижелерді көрсетті.

Түйін сөздер: пәндік-тілдік интеграцияланған оқыту (CLIL), CLIL критерийлері, оқу-әдістемелік құралдар, оқу-әдістемелік құралдар критерийлері, биологиялық пәндер.

Tuktassinova A.,^{1} Bakirova K.²*

¹ *Kazakhstan branch of M.V.Lomonosov MSU, Astana, Kazakhstan*

² *Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan*

TEACHING AIDS AND CLIL: ANALYSIS OF MANUAL ACCORDING TO CRITERIA

Abstract

The article discusses content and language integrated learning (abbreviation CLIL), which is the study of the content of a subject or discipline using a target language, which can be either foreign or the second language used in a country or a particular region. An analysis of teaching aids on biological disciplines that are used within CLIL was carried out. The analysis was based on criteria proposed by Peeter Mehisto in 2012. These criteria make it possible to

create a more effective teaching aids within the framework of content and language integrated learning. Teaching aids from some countries, including the Republic of Kazakhstan, were selected for analysis. The period of publication of the teaching aids varies from 2005 to the present. The analysis of teaching aids in biological disciplines used within CLIL demonstrated varied results.

Keywords: content and language integrated learning (CLIL), CLIL criteria, teaching aids, criteria for teaching aids, biological disciplines.

Введение. Аббревиатура CLIL расшифровывается как Content and Language Integrated Learning, что в переводе с английского – предметно-языковое интегрированное обучение. CLIL представляет собой изучение содержания предмета или дисциплины с помощью целевого языка, который может быть как иностранным, так и вторым используемым в стране или отдельно взятом регионе [1]. Данная аббревиатура была предложена в 1994 году Дэвидом Маршем (David Marsh) для описания и дальнейшего развития практики обучения на целевом языке, достигнутой в различных типах школьной среды, а спустя 11 лет, в 2005 году, он предложил использовать CLIL в качестве общего термина для обозначения методов, ориентированных на содержание и язык [2; 3].

Согласно кембриджскому изданию Teaching Knowledge Test (ТКТ), изучение дисциплин высшей школы на языке, который не является родным для обучающихся, может быть более сложным и более интенсивным одновременно по сравнению с языковыми дисциплинами и курсами. Обучающиеся не только знакомятся с более широким диапазоном целевого языка, но и приобретают необходимые навыки в различных областях образовательной программы. Например, для изучения содержания биологической дисциплины на целевом языке потребуются применение эффективной педагогической практики с точки зрения различных образовательных контекстов [4].

CLIL привел к активному поиску более эффективных и улучшенных методов преподавания целевого языка, которые обеспечивают приобретение обучающимися языковых навыков и профессиональных компетенций, так необходимых во времена глобализации [5]. Стоит отметить гибкость предметно-языкового интегрированного обучения, которая способствует лингвистическому и когнитивному развитию обучающихся. Гибкость CLIL напрямую зависит от используемых учебных материалов и деятельности преподавателя, поэтому реализация предметно-языкового интегрированного обучения может варьироваться и видоизменяться в достаточно широких пределах [6].

Здесь возникает вопрос: каким критериям должны соответствовать учебные материалы, используемые в рамках предметно-языкового интегрированного обучения?

Учебный материал в рамках CLIL характеризуется как информация, формат которой способствует достижению ожидаемых результатов обучения. В предметно-языковом интегрированном обучении учебный материал должен обеспечивать постепенное развитие знаний и языковых навыков обучающихся, а также способствовать критическому и творческому мышлению, повышению уровня самостоятельности и взаимопониманию в социальных ситуациях, что также немаловажно [7].

Критерии разработки учебных материалов, используемых в рамках CLIL, базируются на 5 ключевых критериях самого предметно-языкового интегрированного обучения, которые представлены ниже:

1. CULTIX – культурный компонент (приобретение знаний и развитие навыков межкультурной коммуникации);
2. ENTIX – компонент среды (доступ к международным сертификатам, усиление профильной школы);
3. LANTIX – языковой компонент (улучшение общей языковой компетенции, развитие навыков устного общения, ознакомление и погружение в язык обучения);
4. CONTIX – компонент содержания (возможность изучения контент с различных позиций, доступ к специальной терминологии предмета / дисциплины);

5. LEARNTIX – компонент учебной деятельности (разнообразие методов и форм обучения в классе, повышение мотивации обучающихся) [8].

Критерии разработки качественных учебных материалов для CLIL были предложены Питером Мехисто (Peeter Mehisto) в 2012 году, которые включали в себя следующее:

1. Обеспечить видимость целей и процесса обучения для обучающихся;
2. Систематически повышать уровень владения английским языком, так как привлечь внимание обучающихся к научному языку можно благодаря определению его составных частей в учебном материале (характеристика, выполняемые функции, предметная лексика и словарь);
3. Способствовать развитию навыков обучения и самостоятельности обучающихся;
4. Использовать различные формы оценивания;
5. Создать комфортную среду обучения (обеспечение поддержки обучающимся);
6. Способствовать совместному обучению, которое положительно воздействует на взаимоотношения участников обучения, индивидуальную и групповую деятельность, навыки межличностного общения;
7. Учебные материалы должны включать в себя язык, используемый в повседневной речи в разных социальных и рабочих контекстах;
8. Развивать критическое мышление;
9. Способствовать когнитивной беглости посредством формирования содержания и языка, а также развития навыков обучения, что позволит обучающимся выйти за рамки своей самостоятельности;

10. Помочь сделать обучение важным (качественные учебные материалы помогают объяснить важность обучения, поскольку стремятся связать обучение с интересами обучающихся, их жизнью и сообществом, в котором они находятся) [7].

Дарио Луис Банегас (Darío Luis Banegas) отмечает, что критерии, предложенные Мехисто, могут быть эффективными и полезными для любого подхода в изучении целевого языка – как иностранного, так и второго [9]. Помимо рассмотренных критериев при составлении учебных материалов в рамках CLIL используется набор инструментов для реализации предметно-языкового интегрированного обучения на базе высшей школы с учетом концептуальных компонентов языкового триптиха и структуры 4Cs по До Койлу (Do Coyle) [1; 10].

Целью данной статьи является проведение анализа учебно-методических пособий по биологическим дисциплинам, используемых в рамках предметно-языкового интегрированного обучения, по предложенным П.Мехисто критериям.

Основные положения. Проведенное исследование позволило вывести следующие положения:

1. Учебно-методические пособия, используемые в рамках предметно-языкового интегрированного обучения, должны базироваться на ключевых критериях CLIL;
2. Критерии разработки учебно-методических пособий для CLIL могут быть эффективными и полезными для любого подхода в изучении целевого языка;
3. При разработке учебно-методических пособий необходимо учитывать концептуальные компоненты языкового триптиха и структуры 4Cs.

Материалы и методы. Для достижения поставленной цели был проведен анализ 30 учебно-методических пособий нескольких стран, включая Республику Казахстан. Выпуск пособий варьируется с 2005 по 2020 год. Нижняя граница временной шкалы определена 2005 годом – когда Дэвид Марш предложил использовать CLIL как общий термин для обозначения методов, ориентированных на содержание и язык. Общая характеристика учебно-методических пособий, которая включает в себя название, страну, год и направленность пособия, представлена в таблице 1.

Таблица 1. Общая характеристика учебно-методических пособий

№	Название пособия	Страна	Год	Направление / Дисциплина
1	Zoology Educational texts	Беларусь	2009	Зоология
2	Науки о Земле в англоязычной литературе	РФ	2011	Науки о Земле
3	English for Biology	Беларусь	2012	Общая биология
4	Practical English for Biologists	Беларусь	2015	Общая биология
5	Introduction to Biology	РФ	2005	Введение в биологию
6	The cell	РФ	2005	Цитология
7	English in Biology and Ecology	РФ	2018	Общая биология и экология
8	Introduction to a Cell. Part I	РФ	2018	Цитология
9	The Private Life of Plants	РФ	2015	Ботаника
10	Read and discuss: English for biologists	Беларусь	2015	Общая биология
11	Essential English for Biology Students	РФ	2012	Общая биология
12	The Tiny World around Us. Microbiology for University Students	РФ	2006	Микробиология
13	Green planet: little-known facts about Earth	РФ	2011	Общая биология и экология
14	Man and other living things	РФ	2007	Общая биология
15	Review questions on cell biology and genetics for students. Manual for independent work	РФ	2019	Цитология и генетика
16	Biology: practical book for English studying international students of preparatory department	Беларусь	2018	Цитология, генетика, анатомия человека и зоология
17	Biology and ecology of living organisms. Practical manual	Украина	2013	Общая биология и экология
18	General Biology: Training Toolkit: Part I	РФ	2016	Общая биология
19	General Biology: Training Toolkit: Part B	РФ	2016	Общая биология
20	The world of animals	РФ	2005	Зоология
21	English for Biology students	Беларусь	2020	Общая биология
22	Basic Molecular Biology	РФ	2014	Молекулярная биология
23	Cytology & Genetics: Manual	РФ	2019	Цитология и генетика
24	Human Body	Турция	2010	Анатомия человека
25	Introduction to Biology	Казахстан	2016	Введение в биологию
26	Methods of teaching biology	Казахстан	2017	Методика преподавания биологии
27	Biochemistry for students of biology speciality	Казахстан	2018	Биохимия
28	Molecular Biology for students of biology speciality	Казахстан	2018	Молекулярная биология
29	Microbiology and virology: educational manual	Казахстан	2014	Микробиология и вирусология
30	Genetics	Казахстан	2016	Генетика

Анализ учебно-методических пособий был проведен по критериям и характеристикам, предложенным Питером Мехисто (Peeter Mehisto) в 2012 году, ориентированность на

которые позволяет составить более эффективное пособие в рамках предметно-языкового интегрированного обучения. Характеристика критериев представлена в таблице 2.

Таблица 2. Характеристика критериев учебно-методических пособий, используемых в рамках CLIL

№	Критерий	Характеристики
1. Общие требования		
1	Технические (согласно местным или национальным органам образования)	Удобство в использовании
		Соответствие размера и веса, объем в страницах (для электронных материалов – размер в кило или гигабайтах, объем в страницах)
		Подбор шрифта
		Выдержка художественного стиля и цвета
		Ориентированность и направленность на неэлектронные источники обучения (для электронных материалов)
		Навигация по всему материалу (наличие ссылок для электронных материалов)
2	По иллюстрациям	Соответствие
		Четкость и точность
		Наличие подписей (например, для определения ключевых терминов, введения в тему, выделение основных моментов в объёмных текстах)
3	По графическим органайзерам	Наличие диаграмм
		Наличие таблиц
		Наличие схем
2. CLIL		
1	Определение целей	По содержанию
		По языку
		По навыкам обучения
2	Результаты обучения	Краткосрочные
		Долгосрочные
3	Повышение уровня целевого языка	Предполагаемые языковые результаты (краткосрочные, долгосрочные) для последовательного развития академического языка обучающихся
		Предметная терминология (глоссарий)
		Предметная лексика и лингвистические подсказки
		Предметный словарь и готовые наборы фраз
		Используемые языковые задания
		Дополнительная языковая поддержка (например, информация разбивается на более мелкие части)
4	Использование аутентичного языка	Использование языка повседневной речи в разных социальных и рабочих контекстах
5	Использование академического языка	Упражнения на аудирование и чтение, способствующие академическому языку и содержанию
6	Развитие навыков обучения и уровня самостоятельности	Упражнения перед выполнением работы (например, мозговой штурм, определение значений незнакомых слов, чтение текста несколько раз)
		Используемые задания по содержанию
		Советы по обучению навыкам эффективного выполнения заданий (методические указания, рекомендации)
7	Развитие критического мышления	Наличие заданий, способствующих применению и оцениванию полученной информации для создания нового

8	Развитие когнитивной беглости по содержанию	Связь темы вводного абзаца или задания с повседневной жизнью обучающихся, использование графических органайзеров, избегание сложных предложений, выделение ключевых идей или фактов, использование подзаголовков в большом количестве, предоставление электронных ссылок
9	Развитие когнитивной беглости по языку	Повторение новых существительных вместо местоимений, сокращение абзацев, вставка синонимов, заметки на полях по объяснению ключевых слов и выражений, внедрение электронного произношения и словарных ссылок для сложных терминов (для электронных материалов)
10	Развитие когнитивной беглости по навыкам обучения	Предоставление образцов ответов перед выполнением заданий, выявление образцов хороших работ среди обучающихся, предоставление комментариев к выборкам плохо выполненных работ обучающихся
11	Формы оценивания	Применяемые формы оценивания (преподавателем, обучающимся, самооценивание)
12	Гибкость обучения	Последовательность изложения материала
		Возрастающая сложность материала
13	Важность обучения	Углубление приобретенных знаний
		Осуществление междисциплинарных связей
		Предоставление обучающимся свободы выбора и контроля над процессом обучения
3. Дополнительные требования		
1	Экологические проблемы	Включение иллюстраций, демонстрирующих основные аспекты жизни с точки зрения экологической устойчивости (например, общественный транспорт, люди на велосипедах). В допустимых случаях – акцентирование внимания на сокращении потребления, повторном использовании и возобновляемых источниках энергии.
2	Социальные проблемы	Отражение повседневной жизни (чтобы обучающие узнавали себя), честности и порядочности в отношении работы и других сфер жизни.
3	Совместное обучение	Терминология и набор фраз, необходимые для управления и анализа групповой работой, а также развития критического мышления

Результаты и обсуждение. Группа критериев «Общие требования» включает в себя технические, критерии по иллюстрациям и графическим органайзерам.

К техническим критериям относятся удобство в использовании, подбор шрифта, выдержка художественного стиля, ориентированность и направленность на неэлектронные источники обучения (для электронных материалов), навигация по всему материалу (наличие ссылок для электронных материалов). Если первым трем техническим критериям соответствуют 100% проанализированных учебно-методических пособий, то по последним наблюдаются расхождения в результатах. Ориентированность и направленность на неэлектронные источники обучения характерна для 60% электронных пособий. Навигация по всему материалу представлена только в 7% электронных пособий.

Критерии по иллюстрациям включают в себя соответствие с текстовым материалом пособий, четкость и точность иллюстраций, наличие подписей (в том числе для определения ключевых терминов, введения в тему, выделения основных моментов в объемных текстах). Согласно проведенному анализу, 73% пособий содержат иллюстрации, которые соответствуют текстовому материалу. Четкость и точность используемых в пособиях иллюстраций варьируется следующим образом:

- 1) высокая – 0%;
- 2) высокая-средняя – 27%;
- 3) средняя – 14%;

- 4) средняя-низкая – 14%;
- 5) низкая – 0%;
- 6) высокая-низкая – 31%.

Вариация размеров используемых иллюстраций выглядит следующим образом:

- 1) крупный – 0%;
- 2) крупный – средний – 32%;
- 3) средний – 0%;
- 4) средний – низкий – 9%;
- 5) малый – 14%;
- 6) крупный – низкий – 27%.

Иллюстрации из 64% пособий сопровождаются подписями, в том числе для определения ключевых терминов, введения в тему и выделения основных моментов в объемных текстах. Характерные подписи – нумерация (14%), маленькие подписи (29%), а также в самих иллюстрациях (36%).

Согласно критерию по графическим органайзерам, 20% пособий содержат диаграммы (соответствующие материалу и в приложениях к пособиям), 83% – таблицы (по содержанию пособий и языковым заданиям), 73% – схемы (по содержанию пособий и языковым заданиям).

Группа «CLIL» насчитывает 13 критериев, которые позволяют при анализе учебно-методических пособий акцентировать внимание на всех аспектах предметно-языкового интегрированного обучения:

- 1) Определение целей;
- 2) Результаты обучения;
- 3) Повышение уровня целевого языка;
- 4) Использование аутентичного языка;
- 5) Использование академического языка;
- 6) Развитие навыков обучения и уровня самостоятельности;
- 7) Развитие критического мышления;
- 8) Развитие когнитивной беглости по содержанию;
- 9) Развитие когнитивной беглости по языку;
- 10) Развитие когнитивной беглости по навыкам обучения;
- 11) Формы оценивания;
- 12) Гибкость обучения;
- 13) Важность обучения.

Первый критерий группы «CLIL» показал, что определение целей по содержанию выполнено только в 27% проанализированных учебно-методических пособий, из которых половина (50%) направлена на обозначение тематики разделов (преимущественно в самом начале пособий), а вторая половина (50%) – это цели каждого урока или лабораторной работы. Цели по языку поставлены только в 10% пособий (расположены в самом начале пособий для обозначения тематики разделов). Цели по навыкам обучения выявлены только в 3% пособий (расположены в самом начале пособий для обозначения тематики разделов).

Согласно критерию по результатам обучения, краткосрочные результаты указаны только в 7% проанализированных пособий, в половине (50%) из которых результаты указаны в самом начале пособий для обозначения тематики разделов, а во второй половине (50%) – перед каждым текстом. Долгосрочные результаты обучения выявлены только в 3% пособий (указаны в самом начале пособий для обозначения тематики разделов).

Критерий по повышению уровня целевого языка состоит из предполагаемых языковых результатов для последовательного развития академического языка обучающихся, предметной терминологии (гlossарий), предметной лексики и лингвистических подсказок, предметного словаря и готовых наборов фраз, используемых языковых заданий и дополнительной

языковой поддержки. Только 3% пособий включают в себя предполагаемые языковые результаты (указаны в самом начале пособий для обозначения тематики разделов).

Предметная терминология представлена в 67% пособий. Она встречается в виде задания «Правда или Ложь» («True or False», 10%), заданий на определение терминов (20%), сопоставление терминов с определениями (10%), поиск определений к терминам (5%), дополнение предложений (10%), знание терминов (5%), при поиске ответов на вопросы (30%), составлении собственного глоссария (5%) и непосредственного в виде глоссария (45%). Предметная лексика и лингвистические подсказки используются в 23% пособиях – меньше, чем терминология. Лингвистические подсказки обычно размещены в конце текстов (29%). Что касается предметной лексики, то она раскрыта в разделах по грамматике (14%), в заданиях на образование слов с помощью прибавления суффиксов, преобразования глаголов и других способов (29%), производные слов (29%). Также предметная лексика в проанализированных пособиях фокусируется на грамматических секциях каждого раздела пособия (29%), советах по секции «Говорение» (speaking tips, 14%), предлагаемых ответах, решениях (19) и приложениях в конце пособия (14%).

Предметный словарь и готовые наборы фраз используются в 43% пособий. Чаще всего словарь размещен в начале или конце каждого раздела или текста (54%), чем в конце всего пособия (15%). Готовые наборы фраз встречаются в 31% пособий и размещены в лингвистических подсказках.

60% проанализированных пособий содержат языковые задания, среди которых:

- 1) Заполнение пробелов в предложениях / дополнение предложений – 61%;
- 2) Перевод предложений – 28%;
- 3) Определение части речи – 6%;
- 4) Определение форм существительных – 11%;
- 5) Определение формы и залога глаголов (в том числе модальных) – 17%;
- 6) Поиск ошибок – 22%;
- 7) Использование местоимений – 11%;
- 8) Использование прилагательных и наречий – 11%;
- 9) Активный и пассивный залог – 11%;
- 10) Определение времени – 17%;
- 11) Составление вопросов – 11%;
- 12) Составление словосочетаний / предложений – 28%;
- 13) Изучение значения и произношения слов – 17%;
- 14) Задания на производные слов – 11%;
- 15) Поиск синонимов и антонимов – 17%;
- 16) Дискуссия в парах – 6%;
- 17) Оформление эссе – 6%;
- 18) Оформление резюме по тексту – 11%;
- 19) Преобразование глаголов – 6%;
- 20) Перевод слов с учетом аффиксов, префиксов и суффиксов – 6%;
- 21) Преобразование наречий в прилагательные – 6%;
- 22) Перевод текста или его отрывка – 33%;
- 23) Описание схемы – 6%;
- 24) Говорение – 11%;
- 25) Чтение – 6%.

Дополнительную языковую поддержку обучающимся (например, в виде деления информации на более мелкие части) представляют 97% проанализированных пособий.

Критерий по использованию аутентичного языка подразумевает использование языка повседневной речи в разных социальных и рабочих контекстах. Данный критерий прослеживается только в 20% пособий, в которых аутентичный язык обрабатывается посредством

тематики текстов (17%), заданий на ознакомление и отработку профессиональных навыков (33%), интересных фактов (17%).

Критерий по использованию академического языка можно рассмотреть по упражнениям на аудирование и чтение, которые способствуют академическому языку и содержанию. 43% пособий включают в себя данные упражнения, в том числе задания перед и/или после чтения на понимание текста (92%), задания на говорение (8%) и тексты для дополнительного чтения (8%).

Критерий развития навыков обучения и уровня самостоятельной работы рассматривается по упражнениям перед выполнением основной работы, заданиям по содержанию и советам по обучению навыкам эффективного выполнения заданий. В 67% пособий перед выполнением основной работы используются различные упражнения, среди которых разбор тем общего характера с различными заданиями (11%), задания на знание и понимание некоторых слов и словосочетаний, используемых в тексте (11%), грамматику (22%), определение значений незнакомых слов (11%). Также используются задания на чтение текста несколько раз (22%), перевод (11%), сопоставление терминов с определениями перед основными текстами (11%), составление собственного глоссария (11%), определение незнакомых слов (11%) и мозговой штурм (11%).

Задания по содержанию используются в 97% проанализированных пособий. Задания, направленные на усвоение материала (содержания), представлены в таблице 6.

- 1) "Правда или Ложь" ("True or false") – 28%;
- 2) "Согласен или Не согласен" ("Agree or Disagree") – 3%;
- 3) Поиск ответов на вопросы (в том числе контрольные, СРО и СРОП) – 62%;
- 4) Составление предложений с новыми словами – 3%;
- 5) Перевод словосочетаний / предложений – 14%;
- 6) Поиск ключевого предложения в каждом абзаце – 3%;
- 7) Определение терминов – 14%;
- 8) Подбор заголовка к тексту – 10%;
- 9) Заполнение пробелов – 14%;
- 10) Составление текста / презентации по плану – 10%;
- 11) Перевод текста (в том числе без словаря) – 7%;
- 12) Описание процессов с использованием новых слов – 3%;
- 13) Задания на знание терминов – 3%;
- 14) Создание новых комбинаций слов – 3%;
- 15) Составление вопросов к тексту – 3%;
- 16) Сопоставление терминов с определениями / рисунками – 14%;
- 17) Заполнение схем / таблиц / рисунков – 21%;
- 18) Дополнение предложений – 17%;
- 19) Поиск примеров – 3%;
- 20) Объяснение ключевых моментов в тексте – 7%;
- 21) Составление резюме текста – 7%;
- 22) Тестовые задания / выбор верного утверждения в множественном выборе – 35%;
- 23) Выполнение лабораторных работ – 14%;
- 24) Генетические задачи – 7%;
- 25) Дискуссия / задания на рассуждения по тексту – 10%;
- 26) Пересказ – 3%;
- 27) Кейс-стади – 3%.

Советы по обучению навыкам эффективного выполнения заданий встречаются в 23% пособий, среди которых 43% – рекомендации по грамматике английского языка, 29% – методические указания к каждой лабораторной работе, 14% – рекомендации в приложениях пособий.

Критерий по развитию критического мышления можно отследить по наличию заданий, способствующих применению и оцениванию полученной информации для создания нового. 77% проанализированных пособий способствуют развитию критического мышления посредством заданий, из которых в 4% пособий практикуется повторное чтение текста для восполнения пробелов в предложениях, поиска ответов на вопросы и составления нового отрывка. В пособиях используются задания на формирование фраз (4%), дополнение предложений (61%), составление предложений с новыми словами (17%), обсуждение и дискуссию в парах (13%), построение схем (9%), оформление эссе (4%) и резюме по тексту (13%), составление текста по плану (4%) и поиск примеров (4%). Для развития критического мышления также проводится объяснение ключевых моментов в тексте (4%), подготовка презентаций по плану (4%), выполняются лабораторные работы (17%), а также используются кейс-стади (4%) и генетические задачи (4%).

Критерий по развитию когнитивной беглости по содержанию учитывается во всех проанализированных пособиях (100%). Развитие когнитивной беглости по содержанию осуществляется посредством связи темы вводного абзаца или задания с повседневной жизнью обучающихся (7%), использования графических органайзеров (57%), избегания сложных предложений (63%), выделения ключевых идей или фактов (33%), использования подзаголовков в большом количестве (67%) и предоставления электронных ссылок (13%).

Критерий по развитию когнитивной беглости по языку прослеживается в 87% пособий. Когнитивной беглости по языку способствуют транскрипция в словарях / заданиях на проверку произношения слов (19%), повторение новых существительных вместо местоимений (0%), сокращение абзацев (100%), вставка синонимов (12%), заметки на полях по объяснению ключевых слов и выражений (12%), внедрение электронного произношения и словарных ссылок для сложных терминов (для электронных материалов) (0%).

Критерий по развитию когнитивной беглости по навыкам обучения включает в себя образцы ответов перед выполнением заданий, а также выявление образцов хороших работ среди обучающихся, предоставление комментариев к выборкам плохо выполненных работ обучающихся. Данный критерий учитывается только в 7% пособий.

Следующий критерий – форма оценивания. В 63% проанализированных пособий встречается оценивание преподавателем (37%), обучающимся (взаимооценивание, 5%), самооценивание (26%), а также допускается любая форма оценивания (42%).

Критерий по гибкости обучения учитывает последовательность изложения материала и возрастающую сложность материала, которые прослеживаются во всех проанализированных пособиях (100%).

Важность обучения как критерий осуществляется посредством углубления приобретенных знаний, междисциплинарных связей и предоставления обучающимся свободы выбора и контроля над процессом обучения. Углубление приобретенных знаний прослеживается в 97% пособий. Междисциплинарные связи осуществляются в 37% пособий при условии использования пособия в рамках естественнонаучных дисциплин, а не биологии (9%), в качестве объединенного подхода к изучению как биологии, так и английского языка (18%). Свобода выбора и контроля над процессом обучения предоставляется в 57% пособий, чаще всего при условии, что преподаватель подбирает задания пособия согласно программе дисциплины (71%).

Группа «Дополнительные требования» включают в себя экологические проблемы, социальные проблемы и совместное обучение. К сожалению, ни одно проанализированное пособие не соответствует критерию по экологическим проблемам (например, иллюстрации, демонстрирующие основные аспекты жизни с точки зрения экологической устойчивости, акцентирование внимания на сокращении потребления, повторном использовании и возобновляемых источниках энергии). Социальные проблемы (например, отражение повседневной жизни, честности и порядочности в отношении работы и других сфер жизни)

прослеживаются только в 13% пособий посредством тем общего характера (25%) и акцентирования внимания на работе как будущей профессии (25%). Совместное обучение практикуется на базе 23% проанализированных пособий, в которых используются следующие виды работ: задания для работы / дискуссия в парах (86%), проектная работа (секция по организации проектной работы и оформлению презентации с готовыми фразами и примерными критериями оценивания, 14%), просмотр TED-конференций и дебаты (14%).

Заключение. Проведенный анализ учебно-методических пособий биологических дисциплин, используемых в рамках CLIL, продемонстрировал разнообразные результаты. По общим требованиям можно заключить, что пособия удобны в использовании и выдержаны в художественном стиле, а содержание подкреплено соответствующими иллюстрациями и графическими органайзерами. Исходя из многочисленных критериев по предметно-языковому интегрированному обучению, подавляющее большинство проанализированных пособий способствуют развитию критического мышления, когнитивной беглости по содержанию и языку, а также способствуют гибкости обучения. Среди пособий наблюдается направленность на повышение уровня целевого языка, использование академического языка, развитие навыков обучения и уровня самостоятельности, учитываются различные формы оценивания, прививается важность обучения. Небольшой процент пособий учитывает определение целей и результатов обучения, использует аутентичный язык и направлен на развитие когнитивной беглости по навыкам обучения. По дополнительным критериям соответствий среди проанализированных пособий не выявлено.

Список использованной литературы:

1. Coyle D. *CLIL: Content and Language Integrated Learning* // D. Coyle, P. Hood, D. Marsh. – Cambridge University Press, 2010. – 173 с.
2. Marsh D. *CLIL/EMILE-The European dimension: Actions, trends and foresight potential*. – Brussels: The European Union, 2002. – 204 с.
3. Shraiber E. G., Ovinova L. N. *CLIL technology as an innovative method to learn foreign languages at university* // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2017. – Т. 9. – №. 2. С. 82–88. DOI: [10.14529/ped170208](https://doi.org/10.14529/ped170208)
4. *Teaching Knowledge Test (TKT). Content and Language Integrated Learning (CLIL). Handbook for teachers* Cambridge // University of Cambridge. – 2010. – 28 с.
5. Cenoz J., Genesee F., Gorter D. *Critical analysis of CLIL: Taking stock and looking forward* // *Applied linguistics*. – 2014. – Т. 35. – №. 3. – С. 243-262. DOI: <https://doi.org/10.1093/applin/amt011>
6. Griva E., Deligianni A. *CLIL implementation in foreign language contexts: Exploring challenges and perspectives – Part II* // *Research Papers in Language Teaching and Learning*. – 2017. – Т. 8. – №. 2. – С. 63-73.
7. Mehisto P. *Criteria for Producing CLIL Learning Material* // *Encuentro*. – 2012. – 15-33 с.
8. Marsh D., Maljers A., Hartiala A. K. *Profiling European CLIL Classrooms* // *Jyväskylä, Finland: Centre for Applied Language Studies*. – 2011. – 253 с.
9. Banegas D. L. *Teachers develop CLIL materials in Argentina: A workshop experience* // *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*. – 2016. – Т. 9. – №. 1. – С. 17-36. DOI: <https://doi.org/10.5294/5460>
10. Coyle D. *Content and language integrated learning: Towards a connected research agenda for CLIL pedagogies* // *International journal of bilingual education and bilingualism*. – 2007. – Т. 10. – №. 5. – С. 543-562. DOI: <https://doi.org/10.2167/beb459.0>

References:

1. Coyle D. *CLIL: Content and Language Integrated Learning* // D. Coyle, P. Hood, D. Marsh. – Cambridge University Press, 2010. – 173 p.
2. Marsh D. *CLIL/EMILE-The European dimension: Actions, trends and foresight potential*. – Brussels: The European Union, 2002. – 204 p.
3. Shraiber E. G., Ovinova L. N. *CLIL technology as an innovative method to learn foreign languages at university* // *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Obrazovaniye. Pedagogicheskiye nauki*. – 2017. – Vol. 9. – No 2. P. 82–88. DOI: [10.14529/ped170208](https://doi.org/10.14529/ped170208)
4. *Teaching Knowledge Test (TKT). Content and Language Integrated Learning (CLIL). Handbook for teachers* Cambridge // University of Cambridge. – 2010. – 28 p.
5. Cenoz J., Genesee F., Gorter D. *Critical analysis of CLIL: Taking stock and looking forward* // *Applied linguistics*. – 2014. – Vol. 35. – No 3. – P. 243-262. DOI: <https://doi.org/10.1093/applin/amt011>

6. Griva E., Deligianni A. CLIL implementation in foreign language contexts: Exploring challenges and perspectives – Part II // *Research Papers in Language Teaching and Learning*. – 2017. – Vol. 8. – No 2. – P. 63-73.
7. Mehisto P. Criteria for Producing CLIL Learning Material // *Encuentro*. – 2012. – 15-33 p.
8. Marsh D., Maljers A., Hartiala A. K. Profiling European CLIL Classrooms // *Jyväskylä, Finland: Centre for Applied Language Studies*. – 2011. – 253 p.
9. Banegas D. L. Teachers develop CLIL materials in Argentina: A workshop experience // *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*. – 2016. – Vol. 9. – No 1. – P. 17-36. DOI: <https://doi.org/10.5294/5460>
10. Coyle D. Content and language integrated learning: Towards a connected research agenda for CLIL pedagogies // *International journal of bilingual education and bilingualism*. – 2007. – Vol. 10. – No 5. – P. 543-562. DOI: <https://doi.org/10.2167/beb459.0>

IRSTI 14.35.09

<https://doi.org/10.51889/2959-5762.2024.83.3.009>

Daurenbek S.,^{1*}  Ivatov S.,¹  Abuov Zh.¹ 
¹Abai Kazakh National Pedagogical University
Almaty, Kazakhstan

MAIN STAGES OF THE LANGUAGE TEST DEVELOPMENT PROCESS AND VALIDATION ANALYSIS METHODS: THE CASE OF GAZI TÖMER

Abstract

Testing is the most widely used assessment tool in measuring the development process of students' language competence. Therefore, the existence of valid and reliable language tests appropriate to student achievements in education is of great importance. Research on language test development in foreign language teaching in Kazakhstan is insufficient. The aim of this study is to practically demonstrate the basic stages of the test development process and how to conduct content validity analysis with the example of the proficiency test of foreign language (Turkish) prepared by Gazi TÖMER. The research method was based on a quantitative research design. The sample of the research for validation was consisted of 7 experts with experience in Gazi TÖMER. For reliability, there were a total of 66 students studying at Abai KazNPU. The first part of the study was examined for the content validity of the relevant test. For this purpose, based on the criteria determined by Webb for the evaluation of learning outcomes, the opinions received from field experts were evaluated using the Lawshe technique. The CVR value of the 45-question test was .96, and the CVI was “significant”. The second part of the study was about reliability. For this purpose, the difficulty level of each item was examined based on the data obtained from the pilot application of the test. Data were analyzed using Excel and SPSS programs. Additionally, the KR-20 value was calculated and found to be .80, and the test was considered reliable. It is believed that the steps and results included in the study will guide the process of creating valid and reliable tests in various fields.

Keywords: content validity, reliability analysis, testing, Gazi TÖMER proficiency test.

Дәуренбек С.Б.,^{1*} Иватов С.К.,¹ Абуов Ж.¹
¹ Казахский национальный педагогический университет имени Абая,
г.Алматы, Казахстан

ОСНОВНЫЕ ЭТАПЫ ПРОЦЕССА РАЗРАБОТКИ ЯЗЫКОВОГО ТЕСТА И МЕТОДЫ АНАЛИЗА ВАЛИДАЦИИ: КЕЙС ГАЗИ ТОМЕР

Аннотация

Тестирование является наиболее широко используемым инструментом оценки процесса развития языковой компетенции учащихся. Поэтому наличие валидных и надежных языковых тестов, которые соответствуют образовательным достижениям учащихся, имеет большое значение. Исследования по разработке языковых тестов для обучения иностранным языкам в Казахстане недостаточны. Целью данного исследования является демонстрация на практике основных этапов процесса разработки тестов и способа проведения анализа валидности содержания на примере теста на знание иностранного языка (турецкий), подготовленного Гази ТОМЕР. Метод исследования был основан на количественном дизайне исследования. Выборка исследования для валидации состояла из 7 экспертов, имеющих опыт работы в Гази ТОМЕР. Для исследования надежности

выборку составили 66 студентов, обучающихся в КазНПУ имени Абая. Первая часть исследования была проверена на предмет валидности соответствующего теста. С этой целью на основе критериев, определенных Уэббом для оценки результатов обучения, мнения, полученные от экспертов на местах, оценивались с использованием метода Lawshe. Значение CVR в тесте из 45 вопросов составило 0,96, а CVI был «значительным». Вторая часть исследования была посвящена надежности. Для этого уровень сложности каждого задания проверялся на основе данных, полученных в результате пилотного применения теста. Данные анализировались с использованием Excel и SPSS. Кроме того, было рассчитано значение KR-20, которое оказалось равным 0,80, и тест оказался надежным. Считается, что шаги и результаты, включенные в исследование, будут определять процесс создания валидных и надежных тестов в различных областях.

Ключевые слова: валидность содержания, анализ надежности, тестирование, тест Гази ТӨМЕР.

С.Б.Дәуренбек,^{1*} С.К.Иватов,¹ Ж.Абуов¹

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

ТІЛДІК ТЕСТІЛЕУДІ ҚҰРАСТЫРУ ҮДЕРІСІНІҢ НЕГІЗГІ КЕЗЕҢДЕРІ ЖӘНЕ ЖАРАМДЫЛЫҚТЫ ТАЛДАУДЫҢ ӘДІСТЕРІ: ГАЗИ ТӨМЕР КЕЙСІ

Аннотация

Тестілеу – білім алушылардың тілдік құзыреттілігін дамыту үдерісін өлшеуде кеңінен қолданылатын өлшеу құралы. Сондықтан білім алушылардың оқу жетістіктеріне сәйкес келетін жарамды және сенімді тілдік тесттердің болуы өте маңызды. Қазақстанда шетел тілін оқытуда тілдік тестілеуді құрастыру бойынша зерттеулер жеткіліксіз. Бұл зерттеудің мақсаты — Гази ТӨМЕР дайындаған шетел тілі (түрік тілі) біліктілік тестінің үлгісін пайдалана отырып, тілдік тестілеуді әзірлеу үдерісінің негізгі кезеңдерін және мазмұндылық жағынан жарамдылық талдауын жүргізуді іс жүзінде көрсету. Зерттеу әдісі сандық зерттеу моделіне негізделген. Жарамдылықты талдауға арналған зерттеу үлгісі Гази ТӨМЕР-де тәжірибесі бар 7 сарапшыдан тұрды. Сенімділік талдауы үшін зерттеу үлгісі Абай атындағы ҚазҰПУ-да білім алған барлығы 66 студентті қамтиды. Зерттеудің бірінші бөлімінде сәйкес тесттің мазмұндылық жағынан жарамдылығы тексерілді. Осы мақсатта оқу нәтижелерін бағалау үшін Уэбб анықтаған критерийлер, осы саладағы сарапшылардан алынған пікірлер Lawshe әдісі негізінде бағаланды. 45 сұрақтан тұратын тесттің CVR көрсеткіші .96, ал CVI “маңызды” болып табылды. Зерттеудің екінші бөлімі сенімділік талдауын қамтыды. Осы мақсатта тесттің пилоттық қолдануынан алынған деректер негізінде тесттегі әрбір элементтің қиындық деңгейі зерттелді. Деректер Excel және SPSS бағдарламалары арқылы талданды. Сонымен қатар, KR-20 мәні .80 болып есептеліп, сәйкесінше аталмыш тест сенімді болып табылды. Зерттеудегі қадамдар мен нәтижелер әртүрлі салаларда жарамды және сенімді тестілеуді жасау процесіне басшылық етеді деп күтілуде.

Түйін сөздер: мазмұн жарамдылығы, сенімділікті талдау, тестілеу, Гази ТӨМЕР тесті.

Introduction. It is known that communicative competence within linguistic competence is an important component in the development of intercultural communicative competence. Therefore, as in teaching any foreign language, improving linguistic competence in teaching Turkish as a foreign language is crucial. There are studies on various communicative competence models Canale and Swain [1], Van Ek [2], Bachman [3], and Celce-Murcia [4], including linguistic competence. In these models, communicative competence is considered as a cluster of various competences and is associated with linguistic competence. Different views emerge in studies of Gauriyeva and Zhumabekova [5], Iudina [6], Mirolubov [7], Nurmukhanova, Sagyndykova, Līce and Pāvulēns, [8], Vyatyutnev [9] regarding above mentioned competence. The definitions given in relevant studies show that the relevant competence is the individual's ability to have knowledge of language and to use this knowledge consciously in the communication process. In other words, the language knowledge, skills and competencies represent a set of values of correct understanding and use by students of grammatical rules and language codes of the target language. For this reason, the test, which is an important assessment method, is used to assess and evaluate language knowledge and codes related to linguistic competence. Using language tests helps learners track their language errors, monitor their progress, and plan their next goals.

Test is a widely utilized assessment method in educational organizations, including schools, universities, and teaching centers. There are two primary reasons for using tests: to identify any

fundamental obstacles encountered during the training process, especially those related to the unit or module, and to assess students' proficiency within a specific topic or a set of units [10]. For this reason, it is essential to accurately identify the behaviors in the table of specifications that need to be assessed in the test being developed. Measuring and interpreting the effectiveness of curriculum or teaching, in general, is possible by initially crafting appropriate items that align with the expected learning outcomes. To do this, it is needed to examine and identify observable behaviors that serve as indicators. It is known that Bloom's taxonomy is widely used to identify cognitive levels in the item preparation stage despite being focused on teaching objectives [11]. Bloom's taxonomy consists of six main stages that provide a progression from simple to complex related to the level of cognitive development. As well known, these stages have changed by the current information flow and modern needs: Knowledge/ remembering, comprehension/ understanding, application/ applying, analysis/ analyzing, synthesis/ evaluating, evaluation/ creating [11]. In the comprehension/ understanding stage, the learner is expected to exemplify the behavior he has gained at the level of knowledge or remembering, relate this information to a similar situation, and compare two known situations. In the application stage, it is expected that an application will be made and a problem will be solved by using the information obtained. In the stage of analysis, it is the task of separating a body of information into its elements as they exist within that whole and seeing the relationships between these elements. The process of judging according to certain criteria is evaluation, bringing the pieces together to create an original work, and producing is the process of re-creating.

When creating language tests (aptitude tests, proficiency tests, placement tests, diagnostic tests, achievement tests), identify what will be tested and questions appropriate to the relevant cognitive levels. Students are expected to acquire a variety of skills and competencies within a given subject. Evaluating these aptitudes can be achieved through the use of various types of tests, including but not limited to surveys, open-ended questions, true-false statements, short answer questions, fill-in-the-blank exercises, and multiple-choice inquiries [12]. Considering language tests are used as an assessment tool to measure students' knowledge, skills, and competencies, these tests must be valid in terms of scope and structure. Validity is the principle that an assessment accurately measures the feature it is intended to measure without confounding other features [12, p.33]. If the questions in the test measure the behavior it is intended to measure, the test has content validity. Reliability, like validity, is an important principle of the assessment tool. Reliability refers to the consistency, stability and sensitivity of the assessment tool regarding the feature it measures [12, p.27]. The person or institution that will perform the test must ensure that the test is error-free. Errors that may occur during the test may reduce the reliability of the test. For this reason, the test to be applied or prepared must be examined by more than one expert. In addition, for the test to be valid and reliable, it must be planned.

When developing language tests, it is essential to carefully follow specific steps. However, these steps vary depending on the type of questions included in the test and learning outcomes. In general, any test should follow these steps: First of all, the aim and scope of the test must be determined. After that it is necessary to determine the outcomes and their cognitive levels before choosing the appropriate question types. At this point, it is important how many questions will be asked regarding the outcome. This ensures that the test accurately measures the skills and knowledge it is intended to assess, providing valuable insights into the test-taker's abilities. The last step is how to administer the test and use the scores [10, p.7]. When following these steps, it is critical to create a table of specification. The table of specifications shows the scope of the test in determining learning levels appropriate to the outcomes expected to be achieved within a certain period [10, p.14-15]. This allows for direct learning of the achievements that must be completed within a specific time frame.

When reviewing the literature in the context of Kazakhstan, it is clear that researchers have conducted studies on the development process of achievement tests, but these studies are not

enough. Mingisheva [13] examines the fundamental changes in the development process of standardized tests and the main problems in the creation of tests. As it is known, there are no studies that focus only on the development of valid and reliable language tests. In a foreign context there are studies by Rossi [14], Tavassoli and Sorat [15], Yastıbaş and Takkaç [16], and Korkmaz and Konukaldı [17] that show the theory and practice of test development in language teaching with good examples. Such studies are needed in the context of Kazakhstan to improve the scientific and practical basis of language testing development. The study aims to practically demonstrate the fundamental stages of test development and how to conduct content validity analysis. This will be illustrated using the example of the grammar section of the proficiency test prepared by Gazi TÖMER. This study offers valuable insights into the development of tests used in teaching, particularly achievement tests. It also provides practical, guidance on conducting reliability studies, using the example of the grammar section of Gazi TÖMER. In addition, this study aims to reveal the validity and reliability analysis of the ready-developed test after it was applied at Abai Kazakh National Pedagogical University and to introduce this test to the literature. It is believed that this study helps to assist teachers and researchers in identifying the fundamental steps of test creation and in refining the process of test development with greater precision.

Basic provisions. To measure the knowledge, skills and competencies acquired by students in foreign language education, assessment tool must be valid and reliable. The assessment tool used to measure the language knowledge, skills and competencies of students, especially those learning Turkish as a foreign language, should be developed by the assessment principles. For this reason, language tests used as assessment tools must be carried out in a planned manner and within the scope of certain steps to be valid and reliable.

In general, the following steps should be followed when developing language tests. Firstly, the aim and scope of the test must be identified. Before selecting the proper question kinds, the outcomes and cognitive levels must first be determined. At this point, it is critical to determine how many questions will be asked about the outcome. This guarantees that the exam effectively assesses the skills and knowledge it is designed to measure, delivering useful insights into the test-takers' capabilities. The last step is how to administer the test and use the scores. These steps are important for the test to be valid. Therefore, for the test to be valid in terms of scope, expert opinion is taken and the scope valid index is calculated.

The reliability of a test is as important as its validity. Reliability analyses vary depending on the structure of the test and evaluation criteria. In this study, KR-20 reliability analysis was performed. Additionally, the difficulty level of each item was calculated. A reliability analysis of the Gazi TÖMER proficiency test (grammar section) was conducted after the pilot application. Thus, the test that measures the development of linguistic competence of Kazakh students learning Turkish as a foreign language must be valid and reliable in terms of providing accurate results.

The steps in this study will contribute to how the test can be developed in other areas. Additionally, by taking advantage of the test development processes in this study, researchers can develop valid and reliable tests for other science subjects and different fields.

Materials and methods. The study was based on the quantitative research method. The research sample for validation consisted of 7 experts (2 female, 5 male) in the field of Assessment and Evaluation and Turkish Language Education from Gazi TÖMER. For reliability, the sample was drawn from 66 students enrolled at Abai Kazakh National Pedagogical University in the 2020-2021 academic year. The sample group was selected using an appropriate sampling method that was easily accessible to the researchers. The average age of the students forming the sample group was 18-19, 64 were female (97,0 %) and 2 were male (3,0 %).

Firstly, an evaluation was conducted to determine the suitability of the chosen test for grammar topics being taught. In the assessment and evaluation process, the preferred type of test is just as important as the subject itself. Valid and reliable tests play a significant role in assessing the success of studies. To create such tests, specific methods must be followed. These include examining the

outcomes, formulating a minimum of three questions for each outcome, organizing the items based on expert opinion, carrying out preliminary studies involving the revised items, and ultimately perfecting the test through item analysis [12]. For this reason, when creating test items, three of the criteria developed by Webb [18] should be taken into consideration to ensure alignment between program outcomes and questions. First, the categorical concurrence criterion experts review whether the questions in the assessment tool cover all the relevant aspects of the subject and verify the percentage of compliance. Secondly, the criterion of consistency in depth of knowledge: it examines the compatibility of the outcomes with the questions. The balance of representation criterion examines the distribution of questions among outcomes. To assess the appropriateness of this distribution, the Balance Index is calculated using the formula $1 - \left[\left(\frac{\sum_0^{k=2} 1}{0} - I \frac{(K)}{H} \right) / 2 \right]$. If the coefficient obtained from the Balance Index formula is greater than 0.70, it can be concluded that the distribution of the gains to the questions is appropriate. Another approach is to develop a table of specifications. This table assesses the compatibility of the outcomes with the questions, providing valuable insights into the evaluation process.

In the study, the grammar section of the language proficiency test prepared by Gazi TÖMER was used and the test items were evaluated in terms of certain criteria. The test items were examined for content validity based on the specified criteria and the learning outcomes determined for the intended application. To ensure the test's content validity, experts in the field were invited to evaluate its content. In this context, the researcher prepared a form with options “*the item measures the targeted structure*”, “*the item is related to the targeted structure but unnecessary*”, and “*the item does not measure the targeted structure*”. Experts evaluated the test according to this form.

Firstly, the items of the grammar section of the Gazi TÖMER proficiency test were analyzed, and the accomplishments related to the unit were reviewed. The outcomes were examined systematically (Bloom taxonomy/ table of specification), classifying them according to the levels of remembering, understanding, applying, analyzing, evaluating, and creating. The evaluation focused on assessing the relevance of the questions in the Gazi TÖMER proficiency test (grammar section) about the specified outcomes. Secondly, a panel of experts examined pre-made test items. The size of the expert group can range from 5 to 40 individuals, although it is recommended to have a minimum of 5 people [19, p.91]. The study involved a group of 7 experts, which included one assessment and evaluation expert, and six Turkish language teachers. This stage was conducted in Ar-Ge (Research and Development) department of Gazi TÖMER. The demographic characteristics of this expert group are presented in Table 1.

Table 1. Demographic Characteristics of Experts

No	Gender	Degree	Branch
Expert 1	Female	Dr.	Turkish Language Education
Expert 2	Male	Dr.	Turkish Language Education
Expert 3	Male	Dr.	Assessment and Evaluation
Expert 4	Male	Teacher	Turkish Language Education
Expert 5	Female	Teacher	Turkish Language Education
Expert 6	Male	Dr.	Turkish Language Education
Expert 7	Male	Teacher	Turkish Language Education

Upon examination of the table above, it becomes evident that there were 5 male experts and 2 female experts. It appears that one expert specializes in assessment and evaluation, while the others are proficient in the field of Turkish Language Education. Furthermore, it is noteworthy that 4 of the experts hold doctoral degrees, while the remaining three are dedicated teachers who specialize in teaching Turkish to non-native speakers. Relevant experts evaluated whether the questions

adequately encompassed all outcomes and were compatible with the corresponding accomplishments. The determined group of experts was given a form with options. They were then asked to evaluate the questions based on this form. The evaluation results of the experts were quantitatively presented by obtaining a content validity index (CVI) for each item using the Lawshe technique [20]. The Lawshe technique [20] represents a crucial method for transitioning the study of obtaining expert opinions on the content validity of prepared test items from a qualitative dimension to a quantitative one. Expert evaluation, guided by criteria such as “the item measures the targeted structure”, “the item is related to the targeted structure but unnecessary”, and “the item does not measure the targeted structure”. The formula for the technique is as follows: $CVI = \frac{N_G}{N/2} - 1$. N_G = Number of experts who answered “the item measures the targeted structure” N = Total number of experts giving their opinions. The value of CVI varies depending on the number of experts and their opinions. The CVI index values range from -1 to +1. If more than half of the experts indicate that the substance is unsuitable, the CVI value becomes negative. If all the experts agree it is suitable, $CVI = 1$; if half of the experts agree, $CVI = 0$; if more than half of the experts agree, $CVI > 0$; and if less than half of the experts agree, $CVI < 0$ [19]. The values for the CVI, which will be examined in the evaluation of the findings are provided in Table 2.

Table 2. Minimum Values for Scope Validity Rates

Number of Experts	Minimum CVI Value
5	0,99
6	0,99
7	0,99
8	0,75
9	0,78
10	0,62
11	0,59
12	0,56
13	0,54
14	0,51
15	0,49
20	0,42
25	0,37
30	0,33
35	0,31
40	0,29

When analyzing this table, consider that if the CVI value, obtained from the opinions of 9 experts, exceeds 0.78, the corresponding item will be selected from the pool for inclusion in the draft scale. The average CVI value was calculated by considering the CVI values of all the items included in the draft scale, as indicated in the CVI values table. Then, item analysis was conducted to ensure the test's construct validity, which is then adjusted based on expert opinions. In this study, 45 questions that were initially prepared were selected based on specific criteria and expert opinions. Subsequently, a preliminary form consisting of these questions was administered to 66 students of Abai KazNPU.

Thus, the item analysis was completed, and a discrimination index was calculated for each item, which ranges from - 1 to +1. According to the analysis, items with a score of .40 and above exhibit

very high discrimination, those with .30 to .39 are considered pretty good, while items with .20 to .29 should be addressed. Any items scoring .19 and lower are recommended to be removed from the test or adjusted [19]. Based on this, the resulting item analysis revealed that items with a discrimination index of .40 and above fell within the .30 to .39 range, so they were retained in the test. Finally, the appropriateness of distributing questions to outcomes was evaluated.

Results and discussion. This section presents the findings from the validity and reliability analyses of the grammar section of the proficiency test in the case of the Gazi TÖMER. Firstly, findings regarding the content validity study of the test. As previously mentioned, expert opinions were sought to evaluate the appropriateness of the test for measuring the outcomes. To achieve this, the Lawshe technique [20] was employed, using a specific table for analysis. The results meeting the established criteria are detailed in Table 3 below, which includes the content validity rate based on the input of 7 expert opinions.

Table 3. Content Validity Criteria

Number of outcomes	Appropriate	Not appropriate	CVR
1	7	0	1
2	7	0	1
3	7	0	1
4	7	0	1
5	7	0	1
6	7	0	1
7	7	0	1
8	7	0	1
9	7	0	1
10	7	0	1
11	7	0	1
12	7	0	1
13	7	0	1
14	7	0	1
15	7	0	1
16	7	0	1
17	7	0	1
18	7	0	1
19	7	0	1
20	7	0	1
21	7	0	1
22	7	0	1
23	7	0	1
24	7	0	1

As shown in Table 3, the evaluation of the questions' relevance to the achievements was conducted. The findings reveal that the majority of the questions are fitting for the specified achievements. Consequently, with a calculated Content Validity Rate (CVR) of 1, it is evident that the items in the test hold substantial significance for the outcomes. The Lawshe technique [20] was employed to analyze the test items, and the Content Validity Rates (CVR) were calculated first. Subsequently, the Content Validity Indices (CVI) were determined. The results can be found in Table 4.

Table 4. Content Validity Rates and Content Validity Indices of the Test

Number of questions	It measures	It measures but is unnecessary	Does not measure	CVR	CVI	Decision
1	7	0	0	1,00	significant	appropriate
2	7	0	0	1,00	significant	appropriate
3	6	1	0	,85	significant	appropriate
4	7	0	0	1,00	significant	appropriate
5	7	0	0	1,00	significant	appropriate
6	7	0	0	1,00	significant	appropriate
7	7	0	0	1,00	significant	appropriate
8	6	1	0	,85	significant	appropriate
9	7	0	0	1,00	significant	appropriate
10	7	0	0	1,00	significant	appropriate
11	7	0	0	1,00	significant	appropriate
12	7	0	0	1,00	significant	appropriate
13	7	0	0	1,00	significant	appropriate
14	7	0	0	1,00	significant	appropriate
15	7	0	0	1,00	significant	appropriate
16	7	0	0	1,00	significant	appropriate
17	7	0	0	1,00	significant	appropriate
18	6	1	0	,85	significant	appropriate
19	6	1	0	,85	significant	appropriate
20	7	0	0	1,00	significant	appropriate
21	7	0	0	1,00	significant	appropriate
22	7	0	0	1,00	significant	appropriate
23	7	0	0	1,00	significant	appropriate
24	7	0	0	1,00	significant	appropriate
25	7	0	0	1,00	significant	appropriate
26	7	0	0	1,00	significant	appropriate
27	7	0	0	1,00	significant	appropriate
28	7	0	0	1,00	significant	appropriate
29	7	0	0	1,00	significant	appropriate
30	6	1	0	,85	significant	appropriate
31	7	0	0	1,00	significant	appropriate
32	7	0	0	1,00	significant	appropriate
33	7	0	0	1,00	significant	appropriate
34	6	1	0	,85	significant	appropriate
35	6	1	0	,85	significant	appropriate
36	7	0	0	1,00	significant	appropriate
37	7	0	0	1,00	significant	appropriate
38	6	1	0	,85	significant	appropriate
39	6	1	0	,85	significant	appropriate
40	6	1	0	,85	significant	appropriate
41	7	0	0	1,00	significant	appropriate
42	7	0	0	1,00	significant	appropriate
43	7	0	0	1,00	significant	appropriate
44	7	0	0	1,00	significant	appropriate
45	6	1	0	,85	significant	appropriate
The whole test (CVI)				,96	significant	appropriate

Table 4 shows that the content validity rate of the 45-question test was .96, and the content validity index was “significant”. As can be seen, the test's questions had content validity rates of .85 or higher. Looking at these findings, it is clear that the test questions are appropriate for the claimed outcomes. For this reason, it was decided to use the Gazi TÖMER test without any changes in practice. In other words, it is accepted that the relevant test is suitable for use in measuring the linguistic competence of Kazakh students learning Turkish as a foreign language.

Since an assessment tool is both valid and reliable, reliability analyses were conducted on the test in this study. The research sample consisted of 66 students who were enrolled at Abai KazNPU during the 2020-2021 academic year. The average age of the students forming the sample group was 18-19, 64 were female (97,0 %) and 2 were male (3,0 %). In scoring the test, correct answers were evaluated as “1” and incorrect answers were evaluated as “0”. The data collected after the application was analyzed using Microsoft Excel and SPSS programs. In the analysis, the total scores of the students from the test were listed. Additionally, the difficulty indices (p_{jx}) of each question were calculated. The results obtained are given in Table 5 below.

Table 5. Summary of Pilot Test Items According to Difficulty Indices

Number of questions	The difficulty indices (p _{jx})
1	0.70
2	0.65
3	0.73
4	0.76
5	0.79
6	0.71
7	0.77
8	0.70
9	0.74
10	0.68
11	0.77
12	0.74
13	0.74
14	0.70
15	0.67
16	0.52
17	0.50
18	0.53
19	0.65
20	0.67
21	0.55
22	0.65
23	0.61
24	0.68
25	0.70
26	0.73
27	0.71
28	0.80
29	0.68
30	0.70
31	0.68
32	0.71
33	0.71
34	0.65

35	0.74
36	0.86
37	0.89
38	0.91
39	0.77
40	0.79
41	0.86
42	0.79
43	0.76
44	0.88
45	0.79
Overall	0.54

When Table 5 is examined, it is seen that the questions in the test have a difficulty index of .50 and above. If the item difficulty index is $0 \leq p < 0.20$, the item is considered “very difficult”; if it is $0.20 \leq p < 0.35$, the item is “difficult”; if it is $0.35 \leq p < 0.65$, the item is “medium”; if it is between $0.65 \leq p < 0.80$, the item is “easy”; if it is $0.80 \leq p \leq 1$, the item is considered “very easy” [19]. As seen in Table 5, the item difficulty index of the questions ranges between .50 and .91. Additionally, as a result of the analysis, it is seen that the difficulty index of the test is .54. A good test should have both easy and difficult questions and the average difficulty level should be around .50 [19]. In this context, it can be said that the difficulty level of the test is “medium level”. KR-20 analysis was used to determine the reliability of the entire test. The KR-20 value was calculated, and it was found to be .80. A KR-20 value above .70 in an assessment tool indicates that the reliability of the tool is high [19]. Accordingly, after the application, it is understood that the reliability of the relevant test is high.

Conclusion. It is known that language knowledge, skills and competencies are an important component in the development of communicative competence. For this reason, as in every foreign language education, improving linguistic competence in teaching Turkish as a foreign language is a priority task. Therefore, any language test must be accurate, valid, and reliable in measuring the development of linguistic competence. Therefore, this study aims to reveal the validity and reliability analysis stages in the example of the Gazi TÖMER proficiency test (grammar section), which is applied to measure the linguistic competence of Kazakh students learning Turkish. In this study, the suitability, content validity and reliability of the proficiency test (grammar section), prepared by Gazi TÖMER with the outcomes determined during the application were examined. Significantly, the test is valid and reliable in assessing knowledge, skills, and competencies in foreign language teaching. For this reason, during the study, Gazi TÖMER proficiency test (grammar section), was first examined in terms of content validity. The reliability of the KR-20 was then tested and the difficulty level of each question was analyzed.

The steps followed during the study are necessary in the development of tests used in foreign language education. Performing these steps is essential to maintain the validity and reliability of the test. Examining the outcomes and determining which cognitive steps these outcomes cover is very essential in terms of creating the structure of the question to be prepared. In addition, this situation is also used to analyze to what extent students can achieve the level of cognitive perception. Then, the test should be piloted and its reliability calculated. At this point, the difficulty level of each item should be calculated. A test's validity, reliability, and usefulness are dependent on the precise completion of the specified steps. It is thought that this study will provide detailed information about the content validity and reliability of the test prepared by Gazi TÖMER within the scope of certain steps. The steps taken with the test in the study will contribute not only to foreign language education but also to the development of any test used in education. Thus, researchers can develop valid and reliable tests for other subjects and different fields by using the test development processes in this study.

References:

1. Canale, M., & Swain, M. *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*. *Applied Linguistics*. – 1980. – 1(1). p.1-48.
2. Van Ek, J. A. *Objectives for foreign language learning. Vol.1: Scope*. Strasbourg: Council of Europe, 1986.
3. Bachman, L. F. *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University, 1990.
4. Celce-Murcia., M. *Rethinking the role of communicative competence in language teaching*. In E. A. Soler & M.P.S. Jordà (Eds.), *Intercultural language use and language learning* (pp. 41-57). Springer, 2007.
5. Gauriyeva, G. M., & Zhumabekova, A. A. *Use of authentic texts for formation of students' linguistic competence*. *Bulletin of the L.N. Gumilyov Eurasian National University, Philology Series.*-2018.-2(123). pp. 70-74.
6. Iudina, T. V. *Obosnovanie struktury lingvisticheskoy kompetencii kak komponenta kommunikativnoj kompetencii studenta yazykovogo vuza*. *Pedagogy. Theory and Practice.*-2021.- 6(4), 629-636.
7. Mirolubov, A. A. *Voprosy kontrolya obuchennosti uchaschihsya inostrannomu yazyku*. Obninsk: Titul, 1999.
8. Nurmukhanova, D., Sagyndykova, Z., Lıce, L., & Pāvulēns, J. *Competency-based approach to teaching foreign languages in Kazakhstan. Rural environment. Education. Personality.* – Jelgava. – 2014.- p.116-122.
9. Vyatyutnev, M. S. *Ponyatie yazykovoj kompetencii v lingvistike i metodike prepodavaniya inostrannyh yazykov*. *Inostrannye Yazyki v Shkole.* – 1975- 6, p.55-65.
10. Özçelik, Ali D. *Test hazırlama kılavuzu*. Ankara: Pegem, 2013.
11. Güler, N. *Eğitim sürecinde hedef davranışlar ve hedef davranışların ölçülmesi*. In *Eğitimde Ölçe ve Değerlendirme* (Ed. Tekindal, S.). Ankara: Pegem, 2020.
12. Şahin, Y. *Yabancı dilde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem, 2021.
13. Mingisheva, N.A. *Development and challenges of standardized testing in Kazakhstan: transition from national to international standards*. *Bulletin of Al-Farabi Kazakh National University, Pedagogical Series.* – 2023.- 3(76). pp.94-103.
14. Rossi, O. *The language test development process: main principles and suggestions for classroom practice*. *Testing, Evaluation and Assessment Today.* -2021.- 4. pp. 53-57.
15. Tavassoli, K., & Sorat, Z. *Iranian EFL teachers' oral/aural skills language assessment literacy: instrument development and validation*. *International Journal of Language Testing.* – 2023. – 2(13). pp. 56-76.
16. Yastibaş, A.E., & Takkaç, M. *Understanding the development of language assessment literacy*. *Journal of Social Science Institute.* – 2018.- 8(15). pp.89-106.
17. Korkmaz, H. & Konukaldı, I. *İlköğretim fen ve teknoloji eğitiminde disiplinlerarası tematik öğretim yaklaşımının öğrencilerin öğrenme ürünleri üzerine etkisi*. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi.*-2015.- 39. pp.1-22.
18. Webb, N. L. *Determining alignment of expectations and assessments in mathematics and science education*. *NISE brief 1(2)*. Madison, WI: University of Wisconsin-Madison, National Institute for Science Education. 1997.
19. Karagöz, Y. *SPSS AMOS META uygulamalı nitel-nicel-karma bilimsel araştırma yöntemleri ve yayın etiği*. Ankara: Nobel, 2021.
20. Lawshe, C. H. *A quantitative approach to content validity*. *Personnel Psychology.* - 1975.- 28. pp.563–575.

МРНТИ 14.25.01

<https://doi.org/10.51889/2959-5762.2024.83.3.010>

Сыздықбаева А.,^{1*}  Саржанова Г.,²  Книсарина М.³ 

¹Казахский национальный женский педагогический университет, г.Алматы, Казахстан

²Карагандинский университет имени Е.А. Букетова, г.Караганда, Казахстан

³Западно-Казахстанский медицинский университет имени М.Оспанова,
г.Актобе, Казахстан

ФАКТОРЫ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ В СРЕДНЕМ ОБРАЗОВАНИИ: КОНЦЕПТУАЛЬНЫЙ АНАЛИЗ И КЛАСТЕРИЗАЦИЯ

Аннотация

Данное исследование посвящено концептуальному анализу факторов личностного развития и психологического благополучия учащихся в системе среднего образования. Рассматриваются ключевые концепции личностного развития (теория психосоциального развития Erikson, теория самодетерминации Ryan & Deci, теория множественного интеллекта Gardner) и теории психологического благополучия (модель психологического благополучия Ryff & Keyes, теория субъективного благополучия Diener, концепция потока

Csikszentmihalyi, позитивная психология Seligman) в контексте образовательной среды. На основе анализа литературы определены основные факторы (качество межличностных отношений, возможность для самореализации и развития компетентности, безопасность школьной среды, психологический климат в школе и др.), влияющие на личностный рост и психологическое благополучие школьников. Проведена кластеризация выявленных факторов, позволившая выделить группы взаимосвязанных элементов: школьная среда и климат; социальные отношения, академические факторы, внешкольные факторы, индивидуальные характеристики, технологии и цифровая среда. Результаты исследования могут быть использованы для разработки эффективных стратегий поддержки личностного развития и улучшения психологического благополучия учащихся в системе среднего образования.

Ключевые слова: среднее образование, личностное развитие, психологическое благополучие, факторы, кластеризация.

Syzdykbayeva A.,^{1} Sarzhanova G.,² Knissarina M.³*

¹Kazakh National Women's Teacher Training University, Almaty, Kazakhstan

²Karaganda Buketov University, Karaganda, Kazakhstan

³West Kazakhstan Marat Ospanov Medical University, Aktobe, Kazakhstan

FACTORS OF PERSONAL DEVELOPMENT AND PSYCHOLOGICAL WELL-BEING IN SECONDARY EDUCATION: A CONCEPTUAL ANALYSIS AND CLUSTERING

Abstract

This study is dedicated to a comprehensive analysis of factors influencing personal development and psychological well-being of students in the secondary education system. Key concepts of personal development (Erikson's theory of psychosocial development, Ryan & Deci's self-determination theory, Gardner's theory of multiple intelligences) and theories of psychological well-being (Ryff & Keyes' model of psychological well-being, Diener's theory of subjective well-being, Csikszentmihalyi's concept of flow, Seligman's positive psychology) are examined in the context of the educational environment. Based on literature analysis, main factors (quality of interpersonal relationships, opportunities for self-realization and competence development, safety of the school environment, psychological climate in school, etc.) affecting students' personal growth and psychological well-being are identified. Clustering of the identified factors was conducted, allowing for the identification of groups of interrelated elements: school environment and climate; social relationships, academic factors, extracurricular factors, individual characteristics, technology and digital environment. The results of the study can be used to develop effective strategies for supporting personal development and improving the psychological well-being of students in the secondary education system.

Keywords: secondary education, personal development, psychological well-being, factors, clustering.

A.Сыздықбаева,^{1} Г.Саржанова,² Книсарина М.³*

¹Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті, Алматы қ., Қазақстан

²Е.А.Бөкетов атындағы Қарағанды университеті, Қарағанды қ., Қазақстан

³М.Оспанов атындағы Батыс Қазақстан медициналық университеті, Ақтөбе қ., Қазақстан

ОРТА БІЛІМ БЕРУДЕГІ ЖЕКЕ ТҰЛҒАЛЫҚ ДАМУ ЖӘНЕ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ӘЛ-АУҚАТ ФАКТОРЛАРЫ: ТҰЖЫРЫМДАМАЛЫҚ ТАЛДАУ ЖӘНЕ КЛАСТЕРЛЕУ

Аңдатпа

Бұл зерттеу орта білім беру жүйесіндегі оқушылардың жеке тұлғалық дамуы мен психологиялық әл-ауқатының факторларын кешенді талдауға арналған. Білім беру ортасы контекстінде жеке тұлғалық дамудың негізгі тұжырымдамалары (Erikson-ның психоэлеметтік даму теориясы, Ryan & Deci-дің өзін-өзі анықтау теориясы, Gardner-дің көптік интеллект теориясы) және психологиялық әл-ауқат теориялары (Ryff & Keyes-тің психологиялық әл-ауқат моделі, Diener-дің субъективті әл-ауқат теориясы, Csikszentmihalyi-дің ағын тұжырымдамасы, Seligman-ның позитивті психологиясы) қарастырылады. Әдебиеттерді талдау негізінде оқушылардың жеке тұлғалық өсуі мен психологиялық әл-ауқатына әсер ететін негізгі факторлар (тұлғаралық қатынастардың сапасы, өзін-өзі жүзеге асыру және құзыреттілікті дамыту мүмкіндігі, мектеп ортасының қауіпсіздігі, мектептегі психологиялық ахуал және т.б.) анықталды. Анықталған факторларды кластерлеу жүргізілді, бұл өзара байланысты элементтер топтарын бөліп көрсетуге мүмкіндік берді: мектеп ортасы мен ахуалы; әлеуметтік қатынастар, академиялық факторлар, мектептен тыс факторлар, жеке сипаттамалар,

технологиялар және цифрлық орта. Зерттеу нәтижелері орта білім беру жүйесінде оқушылардың жеке тұлғалық дамуын қолдау және психологиялық әл-ауқатын жақсарту үшін тиімді стратегияларды әзірлеу үшін пайдаланылуы мүмкін.

Түйін сөздер: орта білім беру, жеке тұлғалық даму, психологиялық әл-ауқат, факторлар, кластерлеу.

Введение. Личностное развитие и психологическое благополучие учащихся играют критически важную роль в современном образовании. Школа, будучи одним из основных институтов социализации, оказывает значительное влияние на формирование личности ребенка и его психологическое состояние (Eccles & Roeser, 2011)[1].

Личностное развитие включает в себя формирование самосознания, развитие эмоционального интеллекта, навыков межличностного общения и способности к саморегуляции (Durlak et al., 2011)[2]. Школа предоставляет уникальную возможность для целенаправленного развития этих качеств через: специализированные программы социально-эмоционального обучения (SEL); интеграцию развивающих элементов в учебную программу; внеклассные мероприятия, направленные на развитие лидерских качеств и творческих способностей и другое.

Исследования показывают, что учащиеся, участвующие в программах личностного развития, демонстрируют улучшение академических результатов, более высокую мотивацию к обучению и лучшую адаптацию к школьной среде (Taylor et al., 2017)[3].

Психологическое благополучие учащихся тесно связано с их способностью к обучению, социальной адаптацией и общим качеством жизни (Suldo et al., 2014). Школы способствуют психологическому благополучию через: создание позитивной и поддерживающей атмосферы; профилактику буллинга и других форм насилия; обеспечение доступа к психологической помощи и консультированию; обучение методам управления стрессом и техникам релаксации [4].

Психологическое благополучие учащихся не менее важно, чем их академические достижения, и должно рассматриваться как один из ключевых показателей эффективности образовательного процесса (Seligman et al., 2009)[5].

Эффективная интеграция практик личностного развития и поддержки психологического благополучия требует системного подхода, включающего:

- подготовку педагогов в области психологии развития и методов поддержки психологического здоровья;
- создание школьной культуры, ориентированной на целостное развитие личности;
- вовлечение родителей и местного сообщества в процесс поддержки развития учащихся;
- регулярную оценку эффективности программ и практик;

Исследования показывают, что школы, успешно интегрирующие эти элементы, демонстрируют улучшение не только психологического благополучия учащихся, но и общих образовательных результатов (Greenberg et al., 2003)[6].

Роль личностного развития и психологического благополучия в современной школе приобретает все большую актуальность в свете глобальных вызовов 21 века. Быстрые технологические изменения и усложнение социальных взаимодействий требуют от учащихся не только академических знаний, но и развитых социально-эмоциональных навыков, адаптивности и психологической устойчивости. Школа, как ключевой институт социализации, имеет уникальную возможность влиять на формирование этих качеств в критический период развития личности. Исследования показывают, что целенаправленное внимание к личностному развитию и психологическому благополучию в образовательной среде не только способствует улучшению академических результатов, но и имеет долгосрочный позитивный эффект на жизненные траектории учащихся, их профессиональный успех и общественное благополучие в целом. Инвестиции в личностное развитие и психологическое благополучие учащихся являются не просто образовательной стратегией, но и важным социальным и экономическим императивом, определяющим будущее благосостояние общества.

Основные положения. Исследование фокусируется на анализе факторов личностного развития и психологического благополучия учащихся в системе среднего образования. Теоретическую основу составляют фундаментальные теории развития личности и психологического благополучия, разработанные ведущими учеными в этой области. Анализ научной литературы позволил выявить ключевые факторы, формирующие благоприятные условия для личностного роста школьников. Среди них особое значение имеют качество педагогического взаимодействия, разнообразие возможностей для самовыражения и творчества, а также психологическая безопасность образовательного пространства. Кластеризация позволила выделить группы взаимосвязанных элементов, включающих организационную культуру школы, межличностные коммуникации, учебную и внеучебную деятельность, индивидуально-психологические особенности учащихся, а также роль цифровых технологий в современном образовательном процессе. Исследование подчеркивает важность комплексного подхода к развитию личности учащихся, учитывающего как их индивидуальные характеристики, так и особенности образовательной среды.

Материалы и методы. Цель исследования: кластеризация факторов, влияющих на личностное развитие и психологическое благополучие учащихся в школе. Для реализации данной цели осуществлен анализ существующих теорий в рамках предмета исследования (таблицы 1-2).

Дизайн исследования: концептуальный анализ.

Метод сбора данных: поиск в научных базах данных (Web of Science, Scopus); анализ ключевых теоретических работ по теме; изучение диссертаций и тезисов конференций; анализ методологических подходов в существующих исследованиях.

При проведении теоретического исследования мы:

1. Определили ключевые слова и термины для поиска литературы.
2. Установили критерии включения и исключения источников.
3. Создали систему кодирования для анализа найденных источников.
4. Систематизировали информацию по выбранным категориям (личностное развитие, психологическое благополучие, факторы влияния и кластеризация факторов)
5. Провели критический анализ существующих теорий.
6. Определили кластеризацию факторов, влияющих на личностное развитие и психологическое благополучие учащихся в школе.

Результаты.

Таблица 1. Концепции личностного развития в контексте среднего образования

Теория	Ключевая концепция в разрезе образовательный среды школы
Теория психосоциального развития Erikson, 1968 описывает восемь стадий жизни человека. Для учащихся средней школы актуальны две стадии: "трудолюбие против неполноценности" (6-12 лет) и "идентичность против смешения ролей" (12-18 лет). На первой стадии дети стремятся развивать компетентность и навыки, а на второй – формируют собственную идентичность [7].	Образовательная среда играет ключевую роль в этих процессах, предоставляя возможность для развития навыков, достижения успехов и преодоления трудностей; способствует социальному взаимодействию, самопознанию и экспериментированию с различными ролями, что важно для формирования идентичности личности. Учителя и сверстники выступают значимыми фигурами, влияющими на самооценку и самоопределение школьников.
Теория самодетерминации Ryan & Deci, 2000 [8] выделяет три базовые психологические потребности: авто-	В образовательном контексте удовлетворение этих потребностей критически важно для личностного развития учащихся. Предоставление выбора и

номиию, компетентность и связанность. Автономия предполагает ощущение контроля над своей жизнью и выборами. Компетентность – это чувство эффективности и мастерства в своей деятельности. Связанность относится к потребности в близких отношениях и принадлежности к группе.

поощрение инициативы способствует автономии. Задачи, соответствующие уровню способностей, и конструктивная обратная связь развивают компетентность. Создание дружественной атмосферы и групповые проекты удовлетворяют потребность в связанности.

Когда эти потребности удовлетворены, учащиеся демонстрируют более высокую мотивацию, вовлеченность в учебный процесс, психологическое благополучие и академические достижения, создавая основу для здорового личностного развития и самореализации.

Концепция зоны ближайшего развития Выготского [9] описывает разницу между тем, что ребенок может сделать самостоятельно, и тем, что он способен выполнить с помощью взрослого или более опытного сверстника. Концепция подчеркивает важность обучения в стимулировании развития.

Обучение играет ключевую роль в создании ЗБР, предоставляя задачи, которые немного превышают текущий уровень способностей ребенка, но достижимы с поддержкой, способствуя когнитивному росту и освоению новых навыков.

Социальное взаимодействие является фундаментальным для личностного роста в теории Выготского. Через общение с более компетентными людьми ребенок интериоризирует новые знания и способы мышления. Процесс не только расширяет когнитивные возможности, но и способствует формированию личности, усвоению культурных норм и ценностей.

Теория множественного интеллекта Гарднера [10] предполагает существование различных типов интеллекта, включая лингвистический, логико-математический, музыкальный, пространственный, телесно-кинестетический, межличностный, внутриличностный и натуралистический. Позже был добавлен экзистенциальный интеллект.

В школьной среде развитие этих типов интеллекта может происходить через разнообразные учебные активности. Например, групповые проекты развивают межличностный интеллект, лабораторные работы – натуралистический, а творческие задания – пространственный и музыкальный.

Признание и развитие различных типов интеллекта положительно влияет на личностное развитие и самооценку учащихся, позволяя каждому ребенку найти свои сильные стороны, что повышает уверенность в себе и мотивацию к обучению. Понимание разнообразия способностей способствует формированию более целостного представления о себе и своем потенциале.

Таблица 2. Теории психологического благополучия

Теория	Характеристика особенностей
Модель психологического благополучия Ruff & Keyes, 1995 [11]	Модель психологического благополучия Ruff & Keyes включает шесть ключевых компонентов: самопринятие, позитивные отношения с другими, автономию, управление средой, цель в жизни и личностный рост. Модель предлагает многомерный подход к пониманию психологического здоровья и благополучия. В образовательном контексте применение этой модели помогает создать среду, способствующую всестороннему развитию учащихся. Например, поощрение самопознания улучшает самопринятие, групповые проекты развивают позитивные отношения, предоставление выбора поддерживает автономию. Обучение навыкам решения проблем улучшает управление средой, обсуждение жизненных целей придает смысл обучению, а постановка амбициозных задач стимулирует личностный рост.

Теория субъективного благополучия Diener, 2000 [12]	Теория рассматривает две основные составляющие: когнитивную (оценка удовлетворенности жизнью) и эмоциональную (баланс позитивных и негативных эмоций). Согласно этой теории, высокий уровень субъективного благополучия характеризуется высокой удовлетворенностью жизнью и преобладанием положительных эмоций над отрицательными. В образовательном контексте на субъективное благополучие учащихся влияют различные факторы: <ol style="list-style-type: none">1. Академические достижения2. Качество отношений со сверстниками и учителями3. Уровень стресса и нагрузки4. Чувство компетентности и самоэффективности5. Поддержка со стороны семьи и школы6. Возможности для самореализации и развития интересов Учет этих факторов способствует созданию благоприятной образовательной среды.
Концепция потока Csikszentmihalyi, 1990 [13]	Концепция потока описывает оптимальное состояние внутренней мотивации, когда человек полностью погружен в деятельность. Состояние характеризуется интенсивной концентрацией, потерей чувства времени и самосознания, чувством контроля и внутренней удовлетворенности. Состояние потока рассматривается как важный индикатор психологического благополучия, связанный с повышенной продуктивностью, креативностью и удовлетворенностью жизнью. Образовательная среда может способствовать переживанию потока, создавая следующие условия: <ol style="list-style-type: none">1. Баланс между сложностью задач и навыками учащихся2. Четкие цели и немедленная обратная связь3. Возможность глубокой концентрации4. Поощрение внутренней мотивации5. Создание увлекательных и значимых учебных заданий
Позитивная психология Seligman, 2011 [14]	Модель благополучия PERMA состоит из пяти элементов: <ol style="list-style-type: none">1. Позитивные эмоции (Positive emotions)2. Вовлеченность (Engagement)3. Отношения (Relationships)4. Смысл (Meaning)5. Достижения (Accomplishments) В образовательной среде эта теория помогает создать целостный подход к развитию учащихся, выходящий за рамки чисто академических достижений. Школы, применяющие принципы позитивной психологии, стремятся сформировать атмосферу, где ученики испытывают положительные эмоции, глубоко вовлечены в процесс обучения, строят крепкие отношения с педагогами и сверстниками, находят личный смысл в своей учебной деятельности и celebrated за свои успехи. Подход способствует улучшению академических результатов, помогая развивать эмоциональный интеллект, устойчивость к стрессам и общее психологическое благополучие учащихся, готовя их к успешной жизни за пределами школы.

Обсуждение. Анализ теорий личностного развития и психологического благополучия позволил определить ключевые факторы личностного развития и психологического благополучия в школе, где образовательная среда играет ключевую роль в формировании личности и благополучия учащихся, воздействуя на различные аспекты их жизни.

Одним из важнейших факторов является качество межличностных отношений. Позитивные отношения с учителями и сверстниками способствуют эмоциональному благополучию и социальному развитию учащихся (Hamre & Pianta, 2006) [15]. Поддерживающие отношения с

педагогами связаны с более высокой академической мотивацией и достижениями (Wentzel, 2009) [16].

Другой значимый фактор – возможность для самореализации и развития компетентности. Согласно теории самодетерминации, удовлетворение потребностей в автономии, компетентности и связанности критически важно для психологического благополучия (Ryan & Deci, 2000) [8]. Школьная среда, предоставляющая выбор, поддерживающая инициативу и обеспечивающая конструктивную обратную связь, способствует развитию этих аспектов.

Безопасность школьной среды также играет существенную роль. Отсутствие буллинга и дискриминации, наличие четких правил и справедливой дисциплинарной системы создают основу для психологического комфорта учащихся (Thapa et al., 2013) [17].

Важным фактором является наличие возможностей для развития разнообразных способностей. Теория множественного интеллекта Гарднера подчеркивает важность признания и развития различных типов интеллекта, что позитивно влияет на самооценку и мотивацию учащихся (Gardner, 2011) [10].

Значимым фактором выступает общий психологический позитивный школьный климат, характеризующийся взаимоуважением, поддержкой и ориентацией на развитие, связан с более высоким уровнем психологического благополучия учащихся (Wang & Degol, 2016) [18].

Обзор существующих исследований по факторам влияния определил следующую кластеризацию факторов, влияющих на личностное развитие и психологическое благополучие учащихся в школе (таблица 3).

Таблица 3. Кластеризация факторов влияния на личностное развитие и психологическое благополучие учащихся в школе

Кластер	Обоснование
Школьная среда и климат	- исследования влияния школьного климата на психологическое благополучие учащихся (Thapa et al., 2013) [17]; - роль физической среды школы в личностном развитии (Barrett et al., 2015) [19].
Социальные отношения	- влияние отношений с учителями на личностное развитие и благополучие учащихся (Roorda et al., 2011) [20]; - роль сверстников в формировании идентичности и психологическом благополучии (Rubin et al., 2006) [21].
Академические факторы	- связь между академической успеваемостью и психологическим благополучием (Steinmayr et al., 2016) [22]; - влияние учебной нагрузки и стресса на личностное развитие (Pascoe et al., 2020) [23].
Внешкольные факторы	- роль семейной среды в личностном развитии и благополучии учащихся (Cripps & Zyromski, 2009) [24]; - влияние социально-экономического статуса на психологическое благополучие в контексте образования (Reiss, 2013) [25].
Индивидуальные характеристики	- исследования роли личностных черт в психологическом благополучии учащихся (Soto, 2015) [26]; - влияние копинг-стратегий на личностное развитие в школьном контексте (Frydenberg, 2008) [27].
Технологии и цифровая среда	- влияние использования технологий на психологическое благополучие учащихся (Twenge & Campbell, 2018) [28]; - роль социальных сетей в личностном развитии подростков (Nesi et al., 2018) [29].

Представленная кластеризация факторов выходит за рамки традиционного фокуса на академических аспектах, включая социальные взаимодействия, индивидуальные особенности учащихся и влияние современных технологий, отражая эволюцию понимания образовательного процесса, где школа рассматривается не изолированно, а в контексте более широкой экосистемы развития личности.

Интеграция различных исследовательских перспектив в каждом кластере свидетельствует о междисциплинарном характере проблематики. Такой подход позволит создать более целостную картину факторов и послужит основой для разработки таргетированных интервенций, направленных на улучшение различных аспектов школьной жизни и личностного развития учащихся.

Заключение. Проведенное исследование подчеркивает многогранную природу личностного развития и психологического благополучия учащихся в контексте среднего образования. Анализ выявил сложную сеть взаимосвязанных факторов, влияющих на эти аспекты. Ключевым выводом является необходимость системного подхода к поддержке учащихся, учитывающего как индивидуальные особенности, так и средовые факторы. Кластеризация факторов может служить основой для разработки комплексных образовательных стратегий. Особое внимание следует уделить созданию позитивного школьного климата, развитию социальных навыков и эмоционального интеллекта, а также интеграции технологий в образовательный процесс с учетом их влияния на психологическое благополучие. Результаты исследования предоставляют теоретическую основу и практические рекомендации для создания образовательной среды, способствующей целостному развитию личности учащихся и их психологическому благополучию, что является критически важным для подготовки молодежи к вызовам современного мира.

Благодарность. Данное исследование финансируется Комитетом науки Министерства науки и высшего образования Республики Казахстан в рамках грантового финансирования BR 24992828 Подходы и механизмы создания психологически безопасной образовательной среды в среднем образовании (Г.Б.Саржанова).




References:

1. Eccles J.S., & Roeser R.W. (2011). Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 225-241.
2. Durlak J.A., Weissberg, R.P., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D., & Schellinger, K.B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432.
3. Taylor R.D., Oberle E., Durlak, J.A., & Weissberg, R.P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, 88(4), 1156-1171.
4. Suldo S.M., Thalji-Raitano, A., Hasemeyer, M., Gelley, C.D., & Hoy B. (2014). Understanding middle school students life satisfaction: Does school climate matter? *Applied Research in Quality of Life*, 9(1), 111-134.
5. Seligman M.E., Ernst R.M., Gillham J., Reivich K., & Linkins, M (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293-311.
6. Greenberg M.T., Weissberg R.P., O'Brien M.U., Zins J.E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58(6-7), 466-474.
7. Erikson E.H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. Norton & Co.
8. Ryan R.M., & Deci E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
9. Vygotsky L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
10. Gardner H. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
11. Ryff C.D., & Keyes, C.L.M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719-727.
12. Diener E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55(1), 34-43.

13. Csikszentmihalyi M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. Harper & Row.
14. Seligman M.E.P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press.
15. Hamre B.K., & Pianta R.C. (2006). *Student-teacher relationships*. In G. G. Bear & K. M. Minke (Eds.), *Children's needs III: Development, prevention, and intervention* (pp. 59-71). National Association of School Psychologists.
16. Wentzel K.R. (2009). *Students' relationships with teachers as motivational contexts*. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 301-322). Routledge/Taylor & Francis Group.
17. Thapa A., Cohen, J., Guffey S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). *A review of school climate research*. *Review of Educational Research*, 83(3), 357-385.
18. Wang M.T., & Degol, J.L. (2016). *School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes*. *Educational Psychology Review*, 28(2), 315-352.
19. Barrett P., Davies, F., Zhang, Y., & Barrett, L. (2015). *The impact of classroom design on pupils' learning: Final results of a holistic, multi-level analysis*. *Building and Environment*, 89, 118-133.
20. Roorda D.L., Koomen H.M., Spilt, J.L., & Oort, F.J. (2011). *The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach*. *Review of Educational Research*, 81(4), 493-529.
21. Rubin K.H., Bukowski, W.M., & Parker, J.G. (2006). *Peer interactions, relationships, and groups*. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (pp. 571-645). John Wiley & Sons Inc.
22. Steinmayr R., Crede, J., McElvany, N., & Wirthwein, L. (2016). *Subjective well-being, test anxiety, academic achievement: Testing for reciprocal effects*. *Frontiers in Psychology*, 6, 1994.
23. Pascoe M.C., Hetrick, S.E., & Parker, A.G. (2020). *The impact of stress on students in secondary school and higher education*. *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1), 104-112.
24. Cripps K., & Zyromski B. (2009). *Adolescents' psychological well-being and perceived parental involvement: Implications for parental involvement in middle schools*. *Research in Middle Level Education Online*, 33(4), 1-13.
25. Reiss F. (2013). *Socioeconomic inequalities and mental health problems in children and adolescents: A systematic review*. *Social Science & Medicine*, 90, 24-31.
26. Soto C.J. (2015). *Is happiness good for your personality? Concurrent and prospective relations of the big five with subjective well-being*. *Journal of Personality*, 83(1), 45-55.
27. Frydenberg E. (2008). *Adolescent coping: Advances in theory, research and practice*. Routledge.
28. Twenge J.M., & Campbell W.K. (2018). *Associations between screen time and lower psychological well-being among children and adolescents: Evidence from a population-based study*. *Preventive Medicine Reports*, 12, 271-283.
29. Nesi J., Choukas-Bradley, S., & Prinstein, M.J. (2018). *Transformation of adolescent peer relations in the social media context: Part 1—A theoretical framework and application to dyadic peer relationships*. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 21(3), 267-294.

MPHTI 14.25.01

<https://doi.org/10.51889/2959-5762.2024.83.3.011>

Primkulova D.,^{1*}  Zhusupova Zh.,¹  Yerzhanova G.,¹ 
¹Aktobe Regional University named after K.Zhubanov, Aktobe, Kazakhstan

PEDAGOGICAL SUPPORT OF PARENTS IN REMOTE TIME: STRATEGIES AND METHODS

Abstract

The article explores the important role played by parents in the education of their children in modern conditions of distance learning. The article presents a literature review, research results and discussion of important aspects of pedagogical support for parents.

Various theoretical models and practical approaches to pedagogical support of parents are considered, the impact of distance learning on the roles and responsibilities of parents in the educational process of children is assessed, and effective strategies and methods of support adapted to the distance learning format are presented. The study also includes an analysis of the results of surveys and questionnaires of parents, as well as statistical data on the level of their involvement in the educational process.

Modern education is facing challenges related to distance learning and hybrid models of education. In this regard, the article presents not only an analysis of current problems and challenges, but also offers practical recommendations and strategies to ensure successful interaction between educational institutions and parents.

Taking into account the rapid development of technology and the constantly changing educational context, this article calls for constant updating and improvement of methods of pedagogical support for parents. She also emphasizes

the importance of cooperation and exchange of experience between various educational institutions and countries. The article serves as an important contribution to the discussion and development of strategies aimed at improving the education and support of children in the era of distance learning.

Keywords: pedagogical support, parents, distance learning, educational process, support strategies.

Д.П.Примкулова, ^{1} Ж.А.Жусупова,¹ Г.А.Ержанова¹*

¹К.Жұбанов атындағы Ақтөбе өңірлік университеті, Ақтөбе қ., Қазақстан

ҚАШЫҚТЫҚТАН ОҚЫТУ КЕЗІНДЕГІ АТА-АНАЛАРҒА ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ҚОЛДАУ: СТРАТЕГИЯЛАР МЕН ӘДІСТЕР

Аңдатпа

Мақала ата-аналардың балаларын қазіргі қашықтықтан оқыту жағдайындағы маңызды рөлін зерттейді. Мақалада әдебиеттерге шолу, зерттеу нәтижелері және ата-аналарды педагогикалық қолдаудың маңызды аспектілері талқыланады.

Ата-аналарды педагогикалық қолдаудың әртүрлі теориялық модельдері мен практикалық тәсілдері қарастырылады, қашықтықтан оқытудың балалардың білім беру үдерісіндегі ата-аналардың рөлі мен жауапкершілігіне әсері бағаланады және қашықтықтан оқыту форматына бейімделген қолдаудың тиімді стратегиялары мен әдістері ұсынылады. Зерттеу сонымен қатар ата-аналардың сауалнамаларының нәтижелерін, сондай-ақ олардың білім беру процесіне қатысу деңгейі туралы статистиканы талдауды қамтиды.

Заманауи білім қашықтықтан оқыту мен гибриді білім беру модельдеріне байланысты қиындықтарға тап болады. Осыған байланысты, мақала өзекті мәселелер мен қиындықтарды талдауды ғана емес, сонымен қатар білім беру мекемелері мен ата-аналар арасындағы табысты өзара әрекеттесуді қамтамасыз ету үшін практикалық ұсыныстар мен стратегияларды ұсынады.

Технологияның қарқынды дамуын және үнемі өзгеріп отыратын білім беруді ескере отырып, бұл мақала ата-аналарды педагогикалық қолдау әдістерін үнемі жаңартып, жетілдіруге шақырады. Ол сондай-ақ әртүрлі білім беру мекемелері мен елдер арасындағы ынтымақтастық пен тәжірибе алмасудың маңыздылығын атап көрсетеді. Мақала қашықтықтан оқыту дәуірінде балалардың білімі мен қолдауын жақсартуға бағытталған стратегияларды талқылауға және әзірлеуге маңызды үлес ретінде қызмет етеді.

Түйін сөздер: педагогикалық қолдау, ата-аналар, қашықтықтан оқыту, білім беру процесі, қолдау стратегиялары.

*Примкулова Д.П.,¹ * Жусупова Ж.А.,¹ Ержанова Г.А.¹*

¹Актюбинский региональный университет имени К. Жубанова, г.Актобе, Казахстан

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА РОДИТЕЛЕЙ ВО ВРЕМЯ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ: СТРАТЕГИИ И МЕТОДЫ

Аннотация

Статья исследует важную роль, которую играют родители в образовании своих детей в современных условиях дистанционного обучения. Статья представляет обзор литературы, результаты исследований и обсуждение важных аспектов педагогической поддержки родителей.

Рассматриваются различные теоретические модели и практические подходы к педагогической поддержке родителей, оценивается воздействие дистанционного обучения на роли и ответственность родителей в образовательном процессе детей и представляются эффективные стратегии и методы поддержки, адаптированные к дистанционному формату обучения. Исследование также включает анализ результатов опросов и анкетирования родителей, а также статистических данных об уровне их вовлеченности в образовательный процесс.

Современное образование сталкивается с вызовами, связанными с дистанционным обучением и гибридными моделями образования. В этой связи, статья представляет не только анализ актуальных проблем и вызовов, но и предлагает практические рекомендации и стратегии для обеспечения успешного взаимодействия между образовательными учреждениями и родителями.

С учетом быстрого развития технологий и постоянно меняющегося образовательного контекста, эта статья призывает к постоянному обновлению и совершенствованию методов педагогической поддержки родителей. Она также подчеркивает важность сотрудничества и обмена опытом между различными образовательными учреждениями и странами. Статья служит важным вкладом в обсуждение и разработку стратегий, направленных на улучшение образования и поддержки детей в эпоху дистанционного обучения.

Ключевые слова: педагогическая поддержка, родители, дистанционное обучение, образовательный процесс, стратегии поддержки.

Introduction. Taking into account the transition of most educational institutions to an online format, parents have begun to play a central role in the educational process of their children, teaching at home [1, p.10]. This new reality imposes demands on them that were previously directed primarily at teachers and the education system as a whole. In this context, the need for pedagogical support of parents becomes critical so that they can effectively cope with new responsibilities [2, p.94]. Parents face a number of challenges, including lack of time, insufficient level of digital literacy and lack of pedagogical experience. In response to these challenges, the education system, non-profit organizations and government institutions are working to create resources, tools and programs to support parents [3,p.69]. Psychological support is also an important aspect in helping parents cope with stress and adapt to new roles. Communities of practice and forums for parents provide a platform for sharing experiences, strategies and resources, which contributes to joint problem solving and overcoming challenges [4, p.27]. In general, pedagogical support of parents in remote time is a complex and multilevel task that requires integrated efforts of all participants in the educational process. This includes not only the provision of resources and tools, but also the creation of conditions for the emotional and psychological well-being of parents and children in the new educational reality [5, p.284].

Relevance. Distance learning forces parents to adapt to a new role – to be not just parents, but also active participants in the educational process of their children [6, p.61].

International normative acts, such as the UN Declaration of the Rights of the Child and the UN Convention on the Rights of the Child, establish the right of every child to receive a quality education, as well as the responsibility of the State and parents to create conditions for this. In the context of distance learning, this right requires the adaptation of the educational system and the provision of appropriate support for all participants in the educational process, including parents [7]. A number of countries have also developed and implemented national strategies to digitalize education and support families in distance learning. For example, the European Union has adopted the Education and Training 2020 (ET2020) program [8], which aims to develop digital skills among parents and students, as well as to create educational support programs for parents in a distance learning environment. Similar support measures are also recorded in the laws of countries such as the United States (the Education for All Act), the United Kingdom (the Children and Families Act) and Australia (the Educational Services Act) [9]. Kazakhstan also has regulatory legal acts aimed at regulating and supporting the educational process in the context of digitalization. Thus, the Law of the Republic of Kazakhstan "On Education" contains provisions related to the use of distance learning technologies, as well as the need to ensure equal access to education for all categories of citizens. The Decree of the President of the Republic of Kazakhstan "On Digital Kazakhstan" provides for measures to improve the infrastructure and digital resources for educational institutions and families, which directly affects the ability of parents to effectively support the educational process of their children [10].

Problem. The main problem is that parents lack the necessary knowledge, skills and resources to effectively support children during distance learning. This is reflected in increased stress factors, a decrease in the quality of education and socialization of children.

The purpose of this article is to study and analyze modern methods and strategies of pedagogical support for parents in remote time, as well as to determine their effectiveness and applicability in various contexts.

Tasks:

- To analyze the existing theoretical models and practical approaches to pedagogical support of parents;
- To assess the impact of distance learning on the roles and responsibilities of parents in the educational process of children;
- To investigate and present effective strategies and support methods adapted to the distance learning format;

- Develop recommendations for educational institutions, the government and public organizations to improve the quality of pedagogical support for parents.

Thus, the article is aimed at identifying the optimal ways to develop pedagogical support for parents in the conditions of distance education, which contributes to improving the effectiveness of education and the well-being of children and their families.

Literature review.

E.Nikolaou noted that parents can actively contribute to the success of children in learning by providing support in time management, motivation and organization of the educational process. The study showed the importance of close collaboration between school and family to improve learning outcomes [11]. S.Dahalan noted that during the pandemic, parents actively helped children use technological means to study. The most successful families were those where children actively asked for help, and parents had a high level of technical literacy [12]. During the COVID-19 epidemic, A. Kolak underlined the important role parents played in distant learning, noting the difficulties they encountered in providing for their children's education and serving as substitute teachers [13]. D.Lase discovered that parents who had to oversee their children's education and give them with the resources they needed were more financially and psychologically burdened by distant learning [14]. Amy T.Parker noted that parents of deafblind and visually impaired children needed to be actively involved in remote learning, and that success required specialized teaching strategies [15]. A.Olivar came to the conclusion that parental participation, particularly when parents were very involved in their kids' education, had a beneficial effect on students' academic achievement during online classes [16]. D.Güvercin noted that in order to organize the most fruitful cooperation between teachers and parents, it is necessary to create a unified information and educational space (UIES), which is impossible without the use of modern technologies. The UIES is a system of effective and comfortable provision of information and communication, counseling and psychological and pedagogical assistance to participants in the educational process. The creation of such a space allows you to organize joint activities of the teacher with parents and become an additional source of information for the teacher from the parents of students, as well as an effective way of communicating with other teachers and parents [17].

Basic provisions. To provide parents with an effective support model during distant learning, a hybrid approach combining partnership-based, psychological, and technological support is needed. The survey's findings showed that parents deal with a lot of stress, limited time, and poor digital literacy. The generated recommendations center on enhancing parent-school communication, developing digital training programs, and offering emotional support.

Materials and methods. This study examined forms of pedagogical support for parents during remote learning using a combination of empirical approaches and theoretical analysis. While the empirical component entailed gathering and evaluating data from parents via a structured online survey, the theoretical approach involved a thorough literature study to identify and assess existing models. A number of theoretical approaches were used to examine parental assistance models. In order to identify the different models utilized in different nations, a comprehensive assessment of academic literature was done. These models included the School-Family Partnership Model, the Ecological Systems Model, the Parental Involvement Model, the Social Capital Model, and the Technology-Enhanced Support Model. Based on these models' suitability, advantages, and disadvantages in the context of remote learning, an evaluation was conducted. Every model was examined for how well it could help parents deal with issues including stress, inadequate digital literacy, and a lack of time. In order to conduct the literature study, research articles, reports, and case studies were analyzed. The main objective of the analysis was to determine how well each model supported parents and enhanced the learning outcomes of children receiving remote education. Models that included psychological assistance, digital technology, and effective parent-school communication received special attention.

An empirical investigation was carried out utilizing Google Forms to perform an online survey in order to support the theoretical analysis. The purpose of the survey was to collect information about parents' requirements, difficulties, and preferences for different kinds of help when they are studying remotely. The purpose of the survey was to gather detailed data so that the best model of support for parents could be chosen.

50 parents of children enrolled in remote learning participated in the study. The purpose of the survey was to evaluate their expectations for school support, their degree of digital literacy, their involvement in the educational process, and the problems they faced.

Ten questions made up the poll, all of which were intended to touch on important topics regarding parental involvement in distant learning:

1. Age of the child: By asking this question, it was possible to ascertain which age group of kids the parents were helping and to gain insight into the unique difficulties that each educational stage presents.

2. Time available to support children: When parents were questioned about how much time they could commit to helping their kids with their schoolwork, it revealed information about the degree of parental participation and the areas in which help was needed.

3. Digital literacy level: This question evaluated parents' proficiency with digital tools and learning environments, which is essential for them to support their kids well when they are learning remotely.

4. Preferred support method: When it came to support from the school, parents were asked if they preferred online communities, one-on-one consultations, training webinars, or psychological support.

5. Stress associated with remote learning: This inquiry examined the mental health of parents by posing the question of whether they were feeling pressured by their newfound involvement in their kids' education.

6. Principal obstacles in providing for children: Parents were asked to list the primary hurdles they encountered, including a lack of time, inadequate digital literacy, psychological stress, or a shortage of educational resources.

7. Technology accessibility: This inquiry ascertained whether parents possessed the requisite technology and internet connectivity to bolster their kids' schooling.

8. Expectations from the school: In order to enhance their capacity to assist their children, parents were questioned about the support they anticipated from the school.

9. Interaction with teachers: The frequency of communication between parents and teachers was evaluated, as was the sufficiency of the input they got.

10. The role that the school plays in assisting with distance learning: Parents were asked to assess the level of support that the school provided and whether it was adequate.

In order to find patterns and shared difficulties among the respondents, the survey data was gathered and examined. It was feasible to identify the best parental assistance model for each set of parents based on their responses. The investigation identified key areas that required further assistance, including improved teacher-student communication, emotional support, and training in digital literacy.

Results. Numerous theoretical frameworks and pragmatic strategies are employed across multiple nations to assist parents with remote learning. These models offer suggestions for ways to enhance parents' interactions with educational institutions and aid in understanding the role parents play in the educational process.

The premise behind the Parental Involvement Model is that better academic success is a result of parents actively participating in their children's education. This model looks at the ways that parents may help their children learn by setting up their homework, being involved in school events, and having open lines of communication with their teachers.

The "Title I – Parental Involvement" program in the USA is a noteworthy illustration of this concept, with the goal of assisting parents of students from low-income homes. It is mandatory for schools to furnish parents with information regarding the educational process, arrange seminars to educate parents on how to assist their children's education at home, and establish avenues for parents to actively participate in school events. This curriculum was modified for online formats, such as webinars, virtual meetings, and online learning resources, during the distance learning phase.

To enhance children's educational outcomes, the Social Capital Model focuses on creating social networks and connections between parents, educators, and educational institutions. Parents can acquire resources, information, and support through their interactions with other parents and institutions, which is referred to as social capital.

For instance, the United Kingdom. The "Parentkind" initiative in the UK aims to improve the social ties that exist between schools and parents. The program sets up online groups and forums where parents can share resources and experiences, as well as get expert guidance on how to support their children when they are learning remotely. These social networks emerged as an indispensable resource for parents coping with the difficulties of remote education during the COVID-19 pandemic.

Urie Bronfenbrenner's Ecological Systems Model places the educational process within the context of interactions between the family, school, community, and larger society. This model highlights how these systems and their interplay affect how involved parents are in their kids' education. The "Learning Together" initiative in Australia is based on the Ecological Systems Model and aims to involve parents in the educational process by working across sectors. The initiative establishes local communities of educators, social workers, and parents who collaborate to design child-supporting practices. Online portals were employed by the program to enable communication between participants during the distance learning phase, thereby offering access to educational materials and psychological assistance.

In order to improve the quality of education, the School-Family Partnership Model promotes tight collaboration between families and schools. This model places a strong emphasis on forging equitable partnerships in which parents and schools take equal responsibility for the academic success of the kid. The School-Family Partnership Model is extensively implemented in Finland through the use of "common meetings." Each student has a unique development plan that was made in collaboration with their educators, parents, and fellow students. Finland held frequent online sessions during distance learning, when parents reviewed their children's academic achievement with teachers and came up with solutions for problems. All sides continued to communicate as a result.

The goal of this concept is to enhance parents' engagement with the educational process by using digital technology. It involves the use of digital tools, software, and online learning environments to assist parents in providing their kids with the best possible education. The Ministry of Education created the "Parents Gateway" internet tool, which is extensively utilized in Singapore. Through this portal, parents may access educational tools and materials, get updates on their children's development, and take part in teacher consultations and webinars. This platform developed into a vital resource for parents seeking to help their children during distance learning, giving them access to tools and materials that are crucial to their education.

Every model examined has a distinct viewpoint on parental support and gives various recommendations for enhancing it during remote learning. Examples from other nations demonstrate that integrating strategies based on communication, social ties, technology, and school-parent collaborations is essential for the effective execution of parental assistance. The environment of the educational system, cultural traits, and the degree of digital preparedness exhibited by parents and educational institutions all influence the choice of model.

Table 1 shows the strengths and weaknesses of each model.

Table 1. Strengths and weaknesses of the parent support model

Model	Strengths	Weaknesses
Parental Involvement Model	Since parents are the child's primary point of contact between the home and the school, active parental involvement in the educational process improves student results. This concept strengthens the bond between families and educational institutions and boosts the motivation of both parents and students.	Not all parents, especially those from lower-income or less-educated backgrounds, have the knowledge, abilities, or resources to actively participate in their child's education. Parents may have additional responsibilities as a result of this approach, especially those who are full-time workers or who are juggling personal issues (stress, time limits, etc.). This problem is exacerbated by distance learning, as parents are increasingly in charge of their children's education.
Social Capital Model	In order to facilitate the exchange of resources and experiences, this approach encourages the development of social networks between parents and educational institutions. Parents, teachers, and other participants share responsibilities for assisting the educational process through these networks.	The exclusion of parents who are unable to communicate effectively or do not have access to these networks can exacerbate the disparities in resource availability. Even though the approach emphasizes social ties, parents may not actively participate in their child's education if they lack the necessary time or feel unqualified.
Ecological Systems Model	This model is one of the most complete since it takes into account a number of variables that affect education, including family, school, community, and society. Given that the three systems (family, school, and society) interact differently in each setting, it enables adaptability to a variety of settings and contexts.	It is challenging to put this approach into effect since it necessitates cooperation at many levels, including the family, government organizations, and educational institutions. Although the model is helpful for theoretical comprehension, it frequently does not provide concrete instructions or suggestions for putting parental assistance into practice, especially in situations where resources are scarce.
School-Family Partnership Model	In order to increase accountability for student progress, this model promotes collaboration between parents and schools. Frequent parent-teacher conferences and conversations support the timely resolution of problems and transparency in the educational process.	The concept calls for ongoing cooperation between the school and the parents. Maintaining active involvement during remote study might be difficult when parental duties expand dramatically. This paradigm may not work well in areas where regular communication channels

		are scarce, such as in areas with limited access to digital technologies and educational materials.
Technology-Enhanced Support Model	This strategy encourages the use of digital resources, which is especially pertinent while learning remotely. Through internet platforms and apps, parents may easily access educational resources and help at their convenience, thereby facilitating home education.	This model's primary drawback is that not everyone has equal access to digital devices and the internet. Low-income families and those residing in isolated areas might not have access to high-quality digital solutions. Some parents may not possess the requisite digital literacy to utilize technology efficiently, which could impede their capacity to provide for their kids.

Every parental assistance model has advantages and disadvantages of its own, as the analysis demonstrates. Lack of time, inadequate pedagogical knowledge, lack of digital skills, and the high expectations parents have from their educational institutions are the main obstacles parents confront when participating in distance learning. While models focused on social networks and technology confront issues with digital inequality and accessibility, those that largely rely on parental participation may raise stress and responsibility. To provide effective parental support, a variety of strategies must be used. Building relationships between schools and families and leveraging technology can help establish a more inclusive and comprehensive support system. But in order to lessen digital inequality and give parents the training they need, the government must step in.

The successful application of these models necessitates their customization to the unique circumstances of every family and area, considering cultural, social, and economic aspects. This calls for a flexible strategy and a dedication to continuous modification in the context of distant learning to meet the changing demands of parents and educational systems.

Discussion. Different parental support systems during distance learning have their own pros and disadvantages, as demonstrated by a comparative analysis of these tactics. Although it takes a lot of time and emotional energy, the Parental Involvement Model improves children's academic achievement the most and may cause parents to feel more stressed. By encouraging experience sharing and support through social networks, the Social Capital Model reduces stress. However, because it depends on the availability of digital tools, certain families may find it less accessible. Through the interaction of the family, community, and school, the Ecological Systems Model offers comprehensive support; yet, its implementation necessitates significant financial resources. By providing frequent meetings and conversations, the School-Family Partnership Model enhances cooperation between parents and schools; yet, the model's effectiveness is contingent upon the active participation of both sides. Lastly, while the Technology-Enhanced Support Model is very convenient and accessible, it has issues with digital inequality. A mix of these tactics, according to the unique circumstances of every family and school, might be required for optimal efficacy.

Various strategies and approaches have been created in Kazakhstan to provide parental support during distant learning, taking into account the specific characteristics and educational system of the region. The foundation of this concept is cooperation between public and commercial organizations to provide learning platforms and resources that assist parents and students. One such example is the BilimLand platform, which gives parents and students broad access to educational resources. With its video courses, tests, and learning resources, this platform proved to be an invaluable resource for parents and students during distance learning. In this paradigm, parents receive support by interacting with non-governmental organizations (NGOs) and government educational

institutions. Parental education webinars and training sessions are offered by organizations such as the I. Altynsarin National Academy of Education, which equips parents with digital skills and pedagogical strategies to better help their children. Programs for parents to receive psychological help have grown in importance within this framework. The active involvement of parents in school life is emphasized under this paradigm. Parent-teacher conferences are regularly held in Kazakhstani schools to talk about the growth of the pupils and how best to support them. These parent-teacher conferences have shifted to an online format thanks to distance learning, which enables parents to continue to be involved in their kids' education. This technique helps parents raise their kids in the setting of new school surroundings and manage stress. Kazakhstan established resources targeted at preserving families' mental health while they were studying remotely and established a hotline for psychological help for parents throughout the pandemic.

In order to help parents support their children's education, Kazakhstan uses a variety of parental support approaches, such as educational portals and government initiatives that aim to improve digital literacy and parental participation.

An essential part of this topic is the potential detrimental effects of excessive parental participation in the educational process. First, parents who have more responsibility for their child's academic achievement may experience stress and emotional exhaustion, particularly if they lack the pedagogical knowledge or tools that are required. The relationship between parents and children may suffer as a result, and tensions within the family may increase. Furthermore, overbearing parental involvement in the educational process might diminish a child's self-reliance and initiative, as they might start depending on their parents to finish assignments, impeding the growth of self-control and accountability. Third, kids may feel more anxious as a result of this kind of participation if their parents always expect them to perform well. The connection between parents and teachers may also be harmed by overindulgent parental involvement if parents meddle in matters of education and upset the delicate equilibrium of professional control that instructors have over the educational process. As such, it's critical to find a balance between providing assistance and letting kids figure out how to learn on their own.

The following results were obtained during the survey:

According to 60% of parents, their kids are between the ages of 11 and 14. Because of the increased academic demands of remote learning, this age group frequently needs substantial parental aid in managing their learning process and keeping an eye on their homework. Children in this category usually require assistance in overcoming the challenges presented by their curriculum. 30% of parents have kids in the 6–10 age range, where there is an even greater need for parental assistance because these younger students could find it difficult to use digital tools on their own. The remaining 10% of parents have children between the ages of 15 and 18, who are usually more independent but may still need help, especially with exam prep and career planning, requiring conversations between parents and schools.

Forty percent of parents are able to assist their children for one to two hours each day, indicating a moderate degree of commitment. To fill in any learning gaps, these families might want extra materials or teacher consultations. A quarter of parents are unable to commit more than an hour each day, which suggests that they are under time pressure from their jobs or other commitments. As a result, children from these homes could need more help from the school. Although they run the danger of experiencing emotional burnout, 20% of parents are able to actively participate in the educational process for more than two hours each day, indicating a high degree of commitment. Fifteen percent of parents said they couldn't provide any kind of help for their kids (Figure 1).

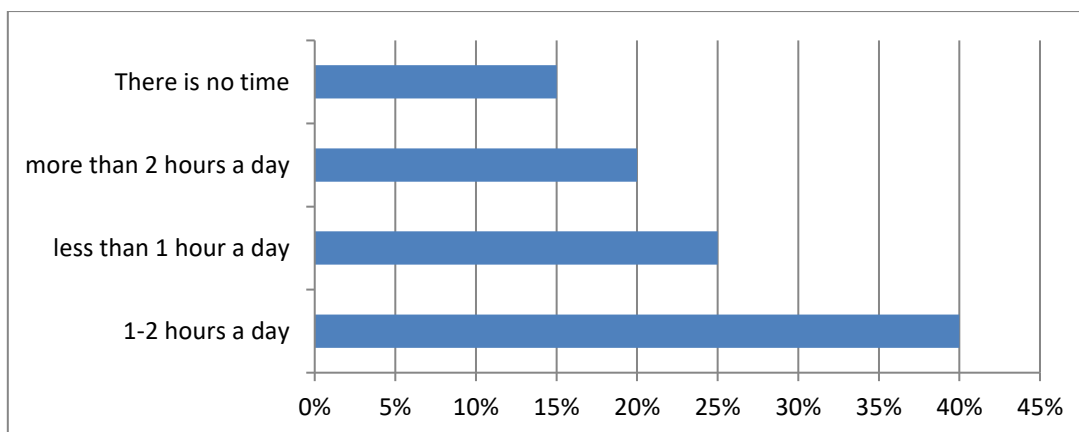


Figure 1 – Time for support

A third of parents assessed their level of digital literacy as average, suggesting that they require additional training to enhance their ability to use educational platforms. These parents are capable of doing simple chores, but they can struggle with more sophisticated equipment. Thirty percent of respondents said they were lowly digitally literate, indicating the urgent need for digital literacy training to improve their capacity to assist their kids. Twenty percent of parents said that they require extensive training in the use of digital technology, which presents a significant obstacle to their kids' success in remote learning. Since just 15% of parents are comfortable with digital tools, these families are well-equipped to handle the majority of distant learning-related challenges on their own.

A whopping 45% of parents said they would rather take part in webinars, demonstrating their desire to increase their involvement in the educational process and acquire new skills. One important tool for improving their competencies can be webinars. A quarter of parents would rather have one-on-one meetings with teachers, indicating a need for individualized help to deal with their kids' unique problems. Twenty percent of parents said they needed psychological help, pointing out that distance learning causes a lot of stress and that more programs for parents and kids to receive emotional support are needed. Online groups where they could connect with other parents, share experiences, and get insightful advice would be beneficial to 10% of parents (Figure 2).

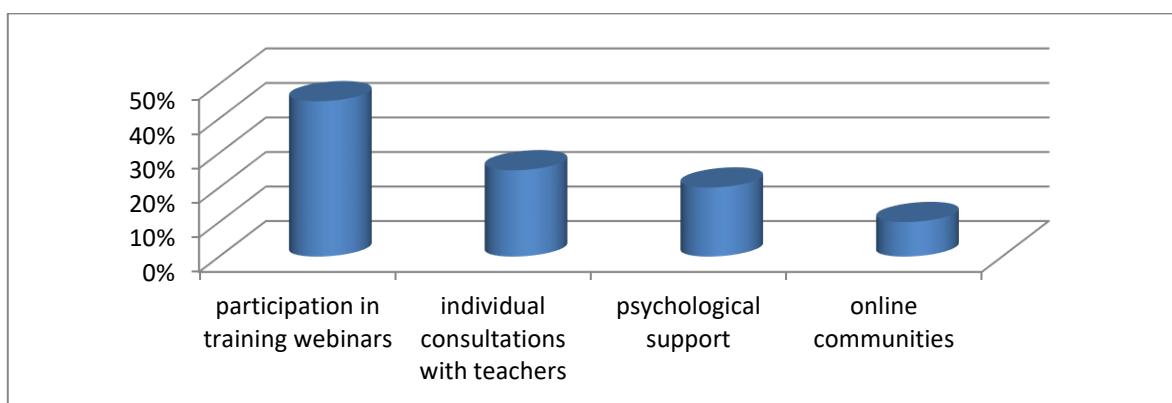


Figure 2 – Preferred Form of Support

50% of parents said they occasionally felt stressed, highlighting the need for stress management techniques and family-supporting emotional support. These parents can manage, but they occasionally need help. Twenty percent of parents report being under continual stress, which suggests a significant risk of emotional burnout and the need for psychiatric assistance. Psychologists as well as schools need to give these families more consideration. While 15% of

parents stated they are prepared to handle stress but need more skills and resources to do so, 15% of parents said they do not feel anxious, demonstrating their confidence in their ability to manage their children's learning process.

Parents most frequently report a lack of time as a barrier (40%) which highlights the need for measures that limit parental engagement without sacrificing the quality of education. Of the parents surveyed, 25% identified low digital literacy as the primary cause, underscoring the significance of school programs aimed at enhancing technical proficiency. Twenty percent of parents reported experiencing psychological stress, highlighting the importance of seeking psychological advice and assistance in order to preserve emotional stability. 15% of parents brought up the issue of not having enough educational resources, emphasizing the responsibility of the school to supply enough materials to support productive at-home learning. An advantage for planning remote learning is that 60% of parents said they had consistent access to a computer and the internet. To make matters worse, 10% of parents reported experiencing problems with numerous children using the same device, while 20% of parents reported inconsistent internet connectivity. Ten percent more parents said they had no equipment at all, which suggests that the government or schools should step in to supply the necessary teaching resources.

There is a need to increase access to educational resources, as evidenced by the expectation of 40% of parents to receive more learning materials and instructions. Programs for emotional support are necessary because 25% of parents need psychological support for their families. 20% of parents feel that teachers should provide them with regular input, indicating a need for more frequent contact. 15% of families need technical assistance to fix problems related to remote learning, like gaining access to learning platforms and resolving technical glitches. A third of parents said they communicated with instructors on a regular basis, demonstrating their active participation in the educational process. Nonetheless, 40% of parents only seldom communicate with instructors, indicating a need for better routes of contact. Improving school-parent communication is urgently needed, as seen by the 20% of parents who said they speak with teachers infrequently and the 10% who said they never communicate at all. Thirty percent of parents think the school helps a lot, and forty percent think it doesn't, meaning that help services need to be improved. Ten percent of parents said they receive no assistance from the school, and twenty percent of parents find it impossible to oversee the learning process without extra help. These parents are demanding for significant improvements in the school's family support program.

It is evident from examining the survey responses from fifty parents that the best kind of support would be a hybrid one. In order to fulfill the many needs of parents—such as time limits, low digital literacy, and high levels of stress—this model would incorporate components from multiple different techniques. Providing specialized answers for each of these problems is the aim.

There is a need for instruction in both basic and advanced digital abilities, as indicated by the ratings of 35% of parents as average and 30% as low for digital literacy. Execution:

- Parent webinars on digital learning systems on a regular basis.
- The production of step-by-step instructions and video tutorials for using the remote learning platform.

- Supplying technical assistance via internet channels to address any problems that may occur.

Distance learning causes occasional worry for 50% of parents and regular stress for 20% of them. Execution:

- Setting up group and individual psychological consultations for parents.
- Delivering training on emotional support and stress management that are specific to the difficulties of remote learning.

- Establishing online forums where parents may exchange stories and provide encouragement to one another.

A quarter of parents said they needed one-on-one meetings with teachers, and forty-five percent said they would like to take part in instructional webinars. Execution:

- Frequent virtual meetings with educators to talk about kids' development and get advice.
- Arranging virtual parent-teacher conferences to work together on the teaching process.
- Giving students regular input from their lecturers via electronic diaries or other means of contact (such as messaging apps or email).

Ten percent of parents said they would like to connect with other parents in online networks.

Execution:

- Establishing online discussion boards or chat rooms where parents may exchange stories, ask questions, and get guidance.
- Arranging online gatherings to talk about the difficulties families encounter when learning remotely.
- Include parents in cooperative learning initiatives like webinars or discussion forums.

A significant problem identified by 40% of parents was a shortage of time, highlighting the necessity for time-management techniques.

Execution:

- Giving parents access to pre-made lesson plans, templates, and learning resources will enable them to better manage their kids' study time.
- Establishing an easily navigable digital resource library that kids can utilize on their own.
- Establishing rules for self-directed learning so that parents can manage their kids' study sessions.

The most effective support model for parents would be a hybrid one that incorporates aspects of partnership, psychological, and digital support, according to the survey results. In addition to raising parents' digital literacy, this strategy will lower their stress levels, facilitate better parent-teacher communication, and provide chances for families to exchange experiences. Since each of these models can be customized to meet the unique requirements of a family, distance learning becomes more feasible and efficient for both parents and kids.

Conclusion. This study showed that parents have a variety of difficulties when learning remotely, such as problems with time management, computer literacy, and emotional health. The empirical information gathered from parent questionnaires emphasizes the significance of customized assistance plans in effectively addressing these issues.

The most successful strategy for parental support is a hybrid model that incorporates aspects of technology aid, mental health help, and collaboration with educational institutions. In order to guarantee that parents successfully participate in their children's education, this model recognizes the variety of demands that families have and offers flexible, adaptable solutions.

The results of this study highlight the necessity of further development of parent-focused digital literacy programs, emotional support via community involvement and counseling, and improved parent-teacher communication. Students' academic performance will increase as a result of this strategy, which will also benefit families navigating the challenges of distant learning in general.

Subsequent endeavors ought to concentrate on consistently modernizing these forms of support, integrating input from guardians, and guaranteeing fair distribution of resources among individuals from diverse economic backgrounds. In both remote and hybrid learning contexts, we can build a more resilient and supportive learning environment by encouraging deeper collaboration between schools, families, and communities.

References:

1. Apriyanti C. *The parents role in guiding distance learning and the obstacle during covid-19 outbreak* //Jurnal Ilmiah Pendidikan Dasar. – 2020. – T. 7. – №. 02. –C.10-11.
2. Sari D. K., Maningtyas R. T. *Parents' involvement in distance learning during the covid-19 pandemic* //2nd Early Childhood and Primary Childhood Education (ECPE 2020). – Atlantis Press, 2020. – C. 94-97.
3. Puspita H. D. *The role of parents in educating children during online classes* //ETUDE: Journal of Educational Research. – 2021. – T. 1. – №. 2. – C. 69-75.
4. Bokayev B. et al. *Distance learning in Kazakhstan: estimating parents' satisfaction of educational quality during the coronavirus* //Technology, Pedagogy and Education. – 2021. – T. 30. – №. 1. – C. 27-39.

5. Ilmanto A. H., Fahyuni E. F., Harahap A. *The problems of online learning: The role of parents during the Covid-19 pandemic* // *Nazhruna: Jurnal Pendidikan Islam*. – 2021. – Т. 4. – №. 2. – С. 284-293.
6. Pastori G. et al. *Parents' view on distance learning during lockdown. A national survey* // *Rivista Italiana di Educazione Familiare*. – 2021. – Т. 18. – №. 1. – С. 61-96.
7. United Nations. (1959). *Declaration of the Rights of the Child. General Assembly resolution 1386 (XIV)*. – [Electronic resource]. – Retrieved from <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
8. European Union. (2010). *Education and Training 2020 (ET2020) program*. – [Electronic resource]. – Retrieved from https://ec.europa.eu/education/policies/european-policy-cooperation/et2020-framework_en
9. United Kingdom. (2014). *Children and Families Act*. – [Electronic resource]. – Retrieved from <https://www.legislation.gov.uk/ukpga/2014/6/contents/enacted>
10. President of the Republic of Kazakhstan. (2017). *Decree on Digital Kazakhstan*. – [Electronic resource]. – Retrieved from <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/U1700000463>
11. Nikolaou, E. *The role of family environment in distance learning* // *European Journal of Education Studies*. – 2022. – Т. 9. – №. 8.
12. Herwin H., Dahalan S. C. *Technological integration factors in parental involvement during distance learning* // *International Journal of Information and Education Technology*. – 2022. – Т. 12. – №. 7. – С. 637-642.
13. Kolak A., Markić I., Horvat Z. *Parents' attitudes towards distance learning during the COVID-19 pandemic* // *South african journal of education*. – 2022. – Т. 42. – №. 3.
14. Lase D. et al. *Parents' perceptions of distance learning during COVID-19 in rural Indonesia* // *Journal of Education and Learning (EduLearn)*. – 2022. – Т. 16. – №. 1. – С. 103-113.
15. Parker A. T. et al. *Perceptions on the use of distance learning by families of children with visual impairment and deafblindness* // *British Journal of Visual Impairment*. – 2024. – Т. 42. – №. 2. – С. 530-543.
16. Olivar M. J. A., Naparan G. B. *Parental Involvement and Academic Performance of Students in Online Class Learning Modality* // *International Journal of Social Sciences & Educational Studies*. – 2023 – Т. 10. – №.2. – С.16.
17. Güvercin D., Kesici A., AKBAŞLI S. *Distance education experiences of teacher-parents during the COVID-19* // *Athens Journal of Education*. – 2022. – Т.9. – №.4.

**ЖОҒАРЫ ЖӘНЕ ЖОҒАРЫ ОҚУ ОРНЫНАН КЕЙІНГІ БІЛІМ:
МӘСЕЛЕЛЕР, ЖАҢАШЫЛДЫҚ, ДАМУ БОЛАШАҒЫ
ВУЗОВСКОЕ И ПОСЛЕВУЗОВСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ:
ПРОБЛЕМЫ, ИННОВАЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ**

МРНТИ 14.35.18

<https://doi.org/10.51889/2959-5762.2024.83.3.012>

А.Е.Берикханова,¹  Б.О.Сапарғалиева,¹  Л.О.Сарсенбаева,^{2*} 
Ж.К.Ибраимова¹ 

¹Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы қ., Қазақстан
²Тұран университеті, Алматы қ., Қазақстан

**ACTION RESEARCH ТЕОРИЯСЫ МЕН ҮЗДІК ТӘЖІРИБЕЛЕРІНІҢ
ДИССЕМИНАЦИЯСЫ ЖОО ОҚЫТУШЫЛАРЫНЫҢ ЗЕРТТЕУ БЕЛСЕНДІЛІГІН
АРТТЫРУДЫҢ НЕГІЗІ РЕТІНДЕ**

Аңдатпа

Мақалада Action Research әдіснамасының педагогикалық және психологиялық аспектілері, оның ПОҚ зерттеу белсенділігін дамытудағы артықшылықтары, сондай-ақ Action Research идеясын зерттеуші ретінде педагог тұлғасын дамытудың тиімді құралдарының бірі ретінде таратудың рөлі ашылады. Action Research үздік тәжірибелерін тарату бірлескен зерттеу ортасын құруға, университеттің ғылыми әлеуетін арттыруға, зерттеу процесіне оқытушылардың, жас ғалымдардың және студенттердің барлық мүдделі қатысушыларын тартуға ықпал етеді. Мұның бәрі білім беру сапасын арттыруға, оқыту практикасын жақсартуға, педагогика ғылымының жетістіктерін педагогтердің кәсіби практикасына неғұрлым тығыз біріктіруге мүмкіндік береді. Бұл зерттеу сонымен қатар жоғары оқу орындарының ПОҚ арасында жүргізілген сауалнама нәтижелерін талдауды және түсіндіруді қамтиды, оның негізінде Action Research енгізудің негізгі артықшылықтары, сондай-ақ деректерді графикалық визуализациялау көрсетілген.

Action Research тұжырымдамасын тарату процесінің өзектілігі, оның ғылыми негіздемесі және эксперименттік деректердің нәтижелерімен расталуы осы жұмыстың негізгі мақсатын құрайды. Диссеминация неғұрлым кең болса, университеттің дамуы және оның зерттеу университетінің моделіне айналуы соғұрлым тұрақты болады. Бұл мақаланың маңыздылығы жас зерттеушілерге ғылыми жарияланымдар, авторлық бағдарламалар, әдістемелік құралдар, кәсіби желілік қауымдастықтарда тәжірибе алмасу түрінде зерттеу нәтижелерін тарату туралы құнды тұжырымдар мен ғылыми-әдістемелік ұсыныстармен қамтамасыз етіледі.

Түйін сөздер: Action Research, диссеминация, педагогикалық рефлексия, кәсіби тәжірибеге интервенция, сыни ойлау

Берикханова А.Е.,¹ Сапарғалиева Б.О.,¹ Сарсенбаева Л.О.,^{2*} Ибраимова Ж.К.¹

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

²Университет Туран, г.Алматы, Казахстан

**ДИССЕМИНАЦИЯ ТЕОРИИ И УСПЕШНЫХ ПРАКТИК ACTION RESEARCH КАК
ОСНОВА ПОВЫШЕНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ АКТИВНОСТИ
ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗОВ**

Аннотация

В статье раскрываются педагогические и психологические аспекты методологии Action Research и его преимущества в развитии исследовательской активности ППС, а также роль диссеминации идеи Action Research как одного из эффективных инструментов развития личности педагога как исследователя. Диссеминация лучших практик Action Research способствует созданию коллаборативной исследовательской среды, повышению научного потенциала вуза, вовлечению в исследовательский процесс всех заинтересованных участников как преподавателей, молодых ученых так и самих

студентов. Все это позволяет повысить качество образования, улучшить практики преподавания, более тесно интегрировать достижения педагогической науки в профессиональную практику педагогов. Данное исследование включает также анализ и интерпретацию результатов проведенного анкетирования среди ППС вузов, на основе которого выделены основные преимущества внедрения Action Research, а также графическая визуализация данных.

Актуальность процесса диссеминации концепции Action Research, ее научное обоснование и подтверждение результатами экспериментальных данных составляют основную цель данной работы. Чем шире диссеминация, тем более устойчивым является развитие вуза и ее трансформация в модель исследовательского университета. Важность данной статьи обеспечивается также ценными выводами и научно-методическими рекомендациями для молодых исследователей о распространении результатов исследований в форме научных публикаций, издании авторских программ, методических пособий, обмена опытом в профессиональных сетевых сообществах.

Ключевые слова: Action Research, диссеминация, педагогическая рефлексия, интервенция в профессиональную практику, критическое мышление.

Berikkhanova A.,¹ Sapargaliyeva B.,¹ Sarsenbayeva L.,^{2} Ibraimova Zh.¹*

¹ Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan

² Turan University, Almaty, Kazakhstan

DISSEMINATION OF THE THEORY AND SUCCESSFUL PRACTICES OF ACTION RESEARCH AS A BASIS FOR INCREASING THE RESEARCH ACTIVITY OF UNIVERSITY TEACHERS

Abstract

The article reveals the pedagogical and psychological aspects of the Action Research methodology, its advantages in the development of research activity of teaching staff, as well as the role of dissemination of the idea of Action Research as one of the effective tools for the development of the personality of a teacher as a researcher. Dissemination of the best practices of Action Research contributes to the creation of a collaborative research environment, increasing the scientific potential of the university, involving all interested participants in the research process, both teachers, young scientists and students themselves. All this makes it possible to improve the quality of education, improve teaching practices, and more closely integrate the achievements of pedagogical science into the professional practice of teachers. This study also includes the analysis and interpretation of the results of a survey conducted among university teaching staff, on the basis of which the main advantages of implementing Action Research, as well as graphical visualization of data, are highlighted.

The relevance of the dissemination process of the Action Research concept, its scientific justification and confirmation by the results of experimental data constitute the main purpose of this work. The wider the dissemination, the more sustainable is the development of the university and its transformation into a model of a research university. The importance of this article is also provided by valuable conclusions and scientific and methodological recommendations for young researchers on the dissemination of research results in the form of scientific publications, the publication of author's programs, methodological manuals, and the exchange of experience in professional online communities.

Keywords: Action Research, dissemination, pedagogical reflection, intervention in professional practice, critical thinking.

Кіріспе. Білім беру сапасын дамытудың ең тиімді тетіктерінің бірі педагогтардың кәсіби тәжірибесіне үздік ғылыми жетістіктерді интеграциялау. әрбір ұстаздың тәжірибелік қызметін зерттеушілік іс-әрекетпен ұштастырғанда ғана оның мәртебесі көтеріледі. Себебі, ғылым және жоғары білім контексінде заманауи моделі үздіксіз білім беру, оқыту және ғылыми зерттеудің ажырамас бірлігінен тұрады. Тек ғылым бір орында тұрмай уақыт талабына сай оқу мазмұнын ғылымыландырып, болжамды деректермен қамтамасыз ете алады. Зерттеу нәтижелерін оқу процесіне кіріктіру – зерттеу формаларын әртараптандыруға, айналасында пікірталастар ұйымдастыруға мүмкіндік береді [1]. Осыған байланысты ЖОО-ның оқытушыларында проблемалық мәселелер мен зерттеушілік белсенділіктің түрлі стратегияларын қолдану қызметінің аясы кеңейді. Ғылыми-зерттеу қызметінің міндеттерін өзгермелі қоғамның талаптарына жауап беретін маман даярлау – жоғары оқу орындары үшін

көкейкесті мәселеге айналып отыр. Оқытушылардың бәсекеге қабілеттілігінің дамуы практикалық және креативті дағдылары, кәсіби жетістіктері ғылымның түрлі салаларында шығармашылық түсіну деңгейіне шықпай кәсіби шебердік шыңына жету мүмкін емес.

Білім беру ортасының тез өзгеруі және жоғары білім сапасына қойылатын талаптардың артуы жағдайында оқытушылар арасында озық педагогикалық тәжірибені тарату маңызды стратегиялық мақсат болып табылады. Бұл мақсатқа жетудің тиімді және конструктивті әдестердің бірі – Action research (Іс-әрекеттегі зерттеу). Бұл тәсіл оқытушыларға өздерінің педагогикалық және кәсіби тәжірибелерін жақсартып қана қоймай, жұмыста қол жеткізге бірқатар жетістіктерін басқа да әріптестерімен бөлісіп, ғылыми және шығармашылық тұрғыда коллаборативті ортаға кірпіш болып қалануларына мүмкіндік береді. Университет оқытушыларының күнделікті тәжірибелерінде тікелей педагогикалық ғылым мен педагогикалық тәжірибені өзара кіріктіру негізінде олардың ғылыми зерттеушілік әлеуеті артып, білім беру сапасы және жалпы кәсіби деңгейін жоғарлай түсуі анық. Осы бағытта Action research концепциясының психологиялық-педагогикалық негіздеріне тоқталып өту маңызды. Action research – жоспар құру, іс-әрекет жасау, бақылау және кері байланыс секілді спиральды кезеңдердің циклінен тұратыны белгілі. Білім беру саласындағы мұндай үрдіс нақты дидактикалық проблемаларды шешуге, оқытудың жаңа технологияларын анықтауға және ғылыми үдеріске оларды табысты енгізуге, сондай-ақ профессор-оқытушылық құрамның кәсіби шеберлігін арттыруға бағытталады[2].

Action research-тің психологиялық тұрғыда аспектілерін зерттеу барысында ПОҚ-ның кәсіби шаршаудан арылып ғылыми жұмыстармен айналысуға деген ынтасының оянуы, зерттеушілік құзыреттілігінің кеңейуі, рефлексиялық және шығармашылық ойлауының дамуы сынды ерекшеліктері негізгі мәнге ие. Action research-ке қатысатын оқытушылар педагогикалық рефлексия негізінде өзіндік тәжірибесін тереңірек зерттеуге бағытталған кәсіби негіздегі алынған деректерге анализ жасап, инновацияны интервенциялауды жетілдіруге ұмтылады. Мұндай үдеріс оқытушыларға бейформалды зерттеу тәсілдерін креативті бағалауға және олардың оңтайлы шешімдерін табуға көмектеседі.

Сонымен қатар оқытушылардың Action research-пен айналысуға деген ынтасының артуына психологиялық аухал және зерттеушілік ынтымақтастық қоғамдастықтың болуы, командалық немесе ұжымдық бірлесе зерттеу арқылы жақсы өзгерістерге қол жеткізулері, кәсіби тұрғыда оқытушы мәртебесінің жоғарлауы зор ықпалын тиігізеді. Зерттеу қызметіне қатысу, педагогика ғылымының үздік тәжірибелерін өзінің кәсіби қызметінде енгізу педагогтың жұмыс нәтижелері үшін жауапкершілік сезімін арттырады.

ПОҚ-тың кәсіби түрде өзін-өзі жетілдіру, үздіксіз даму үстінде жүруі Action research – пен айналысудағы психологиялық аспектісін кеңейте түседі. Зерттеу барысында олар аналитикалық талдау, креативті ойлау және оңтайлы шешім қабылдау дағдыларын яғни *Soft* дағдыларын дамытады, бұл олардың жалпы кәсіби шеберлігін арттырып, зерттеу белсенділіктерін нығайтады.

Педагогикалық аспектілерінің аясы өте ауқымды Іс әрекеттегі зерттеудің әріптестердің коллаборативті зерттеуі мен интербелсенділігін атауға болады. Action research аясында олар бір-бірімен коммуникативтілігінің арқасында белсенді зерттеулер жүргізеді. Өзіндік тәжірибелерінде кездескен келеңсіз жағдайларымен, жоғары деңгейде қол жеткізген нәтижелерімен бөліседі, нәтижелерін талқылайды және жаңа әдістемелерді әзірлейді. Мұндай тәжірибе алмасу ұжымдық педагогикалық мәдениетті дамытуға және кәсіби байланыстарды нығайтуға ықпал етеді.

Оқытуда зерттеу әдістерін қолдану: белсенділікті зерттеу әдісі зерттеу дағдыларын педагогикалық практикаға біріктіреді, бұл оқытушыларға білім беру мәселелерін шешуге ғылыми көзқарасты қолдануға мүмкіндік береді. Бұл оқытудың ғылыми деңгейін арттырады және оқытудың инновациялық әдістерін енгізуге ықпал етеді.

Зерттеу тәжірибесін бағалау және түзету: Action research оқытушыларға объективті деректер негізінде зерттеу әдістерінің тиімділігін бағалауға және қажет болған жағдайда

түзетулер енгізуге мүмкіндік береді. Бұл зерттеушілік қызметтің сапасын арттыруды қамтамасыз етіп, тиімді әрі бейімделгіш зерттеу ортасын құруға ықпалын тигізеді.

Э.Уилсонның пікірінше, Action research тиімділігі: ғылыми-теориялық зерттеулер бойынша, ғылыми жоба, іргелі зерттеулерге қатысатын оқытушылар өздерін іс-әрекет тәжірибелерінде кәсіби шеберлік пен шынайы сенімділіктің жоғарғы сатыдан көрсете алады. Мәселен, Еуропа университеттерінің бірінде жүргізілген зерттеуде Action research-ке қатысатын оқытушылар өздерінің зерттеу дағдыларын едәуір жақсартқаны анықталды, бұл оқу үдерісінің табысты болуына әсер етті. Сондықтан қазіргі ғылым мен білім беру жүйесі әлемдік стандарт талаптарына сай академиялық ынтымақтастықта жұмыстар атқарады [3].

Ұжымда өзара әрекеттесу арқылы тәжірибе тарату: Action research тәсілін кіріктіру прогресі оқытушылардың өзара тәжірибе алмасып, практикада кездескен түрлі жағдаяттарды бірлесіп шеше алатын кәсіби қауымдастықтарды құруға алып келді. Бұл тәсіл зерттеу саласында білім мен тәжірибе алмасу мәдениетін қалыптастыруға мүмкіндік беріп, нәтижесінде ғылым мен білімнің сапасын арттырады.

Зерттеу саласындағы инновациялар: Action research қолданбасы зерттеу іс-әрекетіне инновацияларды енгізуді талап етеді. Зерттеу жүргізетін оқытушылар көбінесе жаңа оқыту әдістерін әзірлейді және сынақтан өткізеді, содан кейін олар әріптестеріне таратады. Осылайша елімізде орта білім беру мен жоғары білім жүйесінде Lesson study, Action Research сынды инновациялық тәсілдерді табысты қолдана бастады. Бұл жоғары және орта білім беру бағдарламалары мен ғылым саласында технологиялық тұрғыда үнемі жаңарып отыруына ықпал етеді.

Жоғарыда келтірілген фактілер жиынтығы аталмыш тәсілдерді оқытушылар өзіндік кәсіби дамуының қуатты құралына айналдырды десе де болады, олардың педагогикалық қызметі мен оқушыларға берілетін білім сапасын жақсартуға ықпал етеді. ПОҚ-ң зерттеу белсенділігі ауқымын кеңейтуге, кәсіби жетістіктерге қол жеткізуіне әбден мүмкін.

Action Research –тің негізін салушы *K.Lewin* – ұжымда шиеленіскен өзекті мәселелерді шешу және оқыту үдерісін жақсарту мақсатында зерттеу мен оқыту әрекетін біріктіретін әдіснама деп тұжырымдайды. Action Research (Іс-әрекетті зерттеу) – белгілі бір проблеманы шешу және нақты ортақ үдерісті жеңілдету негізінде тәжірибе мен зерттеуді кіріктіруге бағытталған зерттеу әдістемесі. Ол жағдаяттарды ыңғайластыру үшін құрылымдық тәсілді ұсынады және жаңартылған білім мен зерттеу дағдыларды қалыптастыруға негіз болады [4].

Іс-әрекеттегі зерттеуде оқытушы өз жұмысында күнделікті қолданатын рефлексия мен сыни өзіндік рефлексияның кеңеюін білдіреді. Іс-әрекеттегі зерттеу оқыту тәжірибесін ұйымдастыруға, жоспарлауға, дамытуға және жақсартуға саналы көзқарастың бір жолын ұсынады.

Action Research – тің зерттеулерді жүйелі және бірізділікпен жүргізудің спиральды аспектісі ретінде білімде тәжірибеден ажырата алған кезде пайда болады және үздіксіз (спираль тәрізді) процесте тірек білімге сүйенеді деген тұжырымға келді [5].

Action research әдіснамасы арқылы жоғары оқу орындары оқытушылары кәсіби тәжірибесін тарата алады. Бұл тәсіл психологиялық, педагогикалық тұрғыдан оқытушылардың педагогикалық тәжірибелерін жетілдіріп қана қоймай, тиімді кәсіби даму ортасын өзгертуге белсенді түрде ықпал етеді Action research-ті жоғары білім беру жүйесінің оқыту және зерттеу іс-әрекетіне кіріктіру әр оқытушы үшін маңызды шешім болып табылады. Себеі, үздіксіз кәсіби жетілдіру процесінің қатысушысы ретінде динамикалық және инновациялық ғылыми прогресс болатын кәсіби тәжірибені өзгерту ортасын құруға мүмкіндік береді.

Негізгі ережелер. Диссеминация латынша «disseminatio» — дисперсия дегенді білдіреді. Бұл зерттеуші-ғалымдардың пайдалы ақпараттары мен өзат тәжірибелерін жас зерттеушілерге немесе түрлі деңгейдегі кең аудиторияға тарату үдерісі болып табылады. Жоғары білім контекстіндегі диссеминация – тәжірибелі мамандар білім беру процесінің басқа

қатысушыларына, жас мамандарға коуч, ментор, сыншы дос, тәлімгер ретінде өзіндік қол жеткізген оң және теріс нәтижелерімен бөлісіп талқылайды, тіпті қажет болса оларды да өз зерттеуіне араластыра алады. Бұл зерттеуші үшін өте маңызды. Себебі, кері байланыс, сын пікір немесе, рефлексия жасау арқылы жаңа креативті идея түзіледі. Ол өз кезегінде зерттеу жұмысының ары қарай дамуына әсерін тигізеді.

ЖОО оқытушысының кәсіби тәжірибесін таратудың мәні -білім мен тәжірибені беруден тұрады. Оқытушылар көп жылдық жұмыс, зерттеу және тәжірибе нәтижесінде жинақталған білімдері мен тәжірибелерімен бөліседі. Бұл инновациялар мен жаңартылған білім мен біліктіліктері арқылы өзара тәжірибе алмасады.

Диссеминация жеке идея мен әзірленген немесе қолданылған инновациялық зерттеу тәсілдерін университеттер мен оқу бағдарламаларына ауқымды түрде тәжірибе енгізуге көмектеседі. Ғалым-педагог Н.Е.Мұқанова мен Б.Н.Тулегеновалардың пікірінше, білім сапасын арттырып, оқытушылар өздерінің кәсіби тәжірибелерімен бөліскен кезде, білім деңгейін көтеруге, зерттеу белсенділігін ынталандыруға тиімділігі зор, өйткені озат тәжірибелі мамандар мен болашақ түлектері өз әріптестері мен студенттерді шеберлік сыныптарында табысты жұмыс жасауға дайындайды. Кәсіби қоғамдастық құрылымының жұмысына да әсері мол. Тәжірибе тарату – білім алмасуға, кәсіби түрде бірін-бірі қолдауға және зерттеу процесін жақсарту үшін бірлесіп жұмыс жасауға қабілетті оқытушылар желісін құруға жақсы. Тіпті ғылыми жобаларға қатысып, ғылыми мақалалар жариялауға және халықаралық конференцияларда еркін баяндама жасауға ынталандырады. Бұл олардың кәсіби өсуіне және ғылыми қоғамдастыққа енуіне ықпал етеді[6].

Ғылым саласындағы диссеминация формалары төмендегідей:

- Ғылыми жарияланымдар, монография, оқу құралдары.
- Ғылыми конференция, семинар және вебинарларда баяндама жасау.
- Әріптестер үшін тәлімгерлік тренингтерін және шеберлік сыныптарын өткізу.
- Кәсіби қағамдастықтар мен байланыс желілеріндегі жұмыс.
- Коллаборацияға негізделген ғылыми жобалар мен бағдарламаларға қатысу және т.б.

Оқытушылардың диссеминация жасауы – педагогикалық практиканы үздіксіз жетілдіруді қолдайтын және Action research сынды зерттеу тәсілін кіріктіре отырып жасалатын қызметтің негізгі тетігі болып талатын жоғары оқу орындарының білім сапасын арттырып, ғылыми әлеуетін дамытады, әлемдік рейтингін арттырады.

Action research арқылы ЖОО оқытушыларының кәсіби тәжірибесін тарату білім беру ортасындағы зерттеу белсенділігін дамытудың маңызды аспектісі болып табылады. Action research зерттеу нысаны ретінде оқытушыларға студенттердің қажеттіліктері мен зерттеушілер ортасындағы өзгерістерге қатысты бейформалды зерттеуге бейімдеуге үйретеді.

Зерттеу жұмыстарын талдай келе, табысты мәдениетаралық өзара әрекеттесу оқытушылардың ынтымақтастыққа дайындығына және олардың оқыту әдістерін әртүрлі мәдени контексттерге бейімдеуге байланысты (Elliott, J. 1991) [7]. Кәсіби тәжірибені таратудың маңызды аспектісі білім беру ресурстарының қолжетімділігін арттыру үшін цифрлық технологияларды пайдалану болып табылады. COVID-19 пандемиясы және қашықтықтан оқытуға көшу жағдайында Оқытушылар өздерінің оқыту әдістері мен тәсілдерін бейімдеу қажеттілігіне тап болды, бұл олардан зерттеу жұмыстарына белсенді қатысуды талап етті (Altrichter, H., Feldman, A., Posch, P. and Somekh, B. (2007) [8]. Бұл бірлесіп жұмыс істеу және зерттеу нәтижелерін талқылау платформалары арқылы қол жеткізуге болатын оқытушылар арасында үздіксіз кәсіби даму мен тәжірибе алмасудың маңыздылығын көрсетеді. Осылайша, іс-әрекет әдісі арқылы кәсіби тәжірибені тарату оқытушылардың зерттеу белсенділігін дамытуға жағдай жасайды. Бұл оқытушылардан кәсіби қағамдастықтарға белсене араласуды және үздіксіз білім алуға және өзін-өзі дамытуға дайын болуды талап етеді.

Материалдар мен әдістер. Зерттеу жұмысында қолданылатын әдістемелердің бірі – Action research қағидасын көздейтін сандық және сапалық әдістер қолданылды. Бұл

әдістеменің негізгі жоспар, іс-әрекет, бақылау және рефлексияны қамтитын спиарльды кезеңдерді біріктіреді, мұндай әдістер оқытушыларға нақты жағдайда өздерінің педагогикалық тәжірибелерін зерттеуде және оны жоғары деңгейде жетілдіруге мүмкіндік береді.

1. *Жоспар.* Бұл кезеңде ПОҚ өзіндік тәжірибесінің аспектілерін анықтайды. Ол үшін оқытушылар өздерін қызықтыратын мәселелерге байланысты бар зерттеулер мен теориялық тәсілдерді зерттейді. Бұл проблеманы шешудің мүмкін болатын жолдарын анықтауға және зерттеу әдістерін таңдауға көмектеседі.

Фокус-топтар мен сұхбат жүргізу: оқытушылар бар педагогикалық тәжірибелер туралы пікірлер мен идеяларды жинау үшін әріптестерімен және студенттермен пікірталастар өткізеді. Бұл білім беру процесінде нақты проблемалар мен қажеттіліктерді анықтауға көмектеседі. Сауалнама -студенттерді зерттеу процесіне қосу туралы деректерді алуға және оны жақсартуды қажет ететін тәсілдерді табуға мүмкіндік береді.

2. *Әрекет ету.* Жоспарлаудан соң оқытушылар өз тәжірибелеріне нақты педагогикалық өзгерістерді ендіретін әзірлеме дайындайды: – зерттеудің бейформады және интербелсенді әзірлеу және енгізу: заманауи технологияларды, оқытудың белсенді әдістерін пайдалануды, оқу процесін дараландыруды және зерттеу жұмысымен коллаборациясы т. б. жаңа стратегияларды, әдістерді әзірлейді және сынақтан өткізеді. Пилоттық тестілеу жобасы: әдістемелерді практикаға толық енгізбес бұрын, олардың тиімділігі туралы бастапқы деректерді алуға мүмкіндік беретін фокус-топтарда пилоттық тестілеу жүргізіледі.

3. *Бақылау.* Бұл кезеңде енгізілген өзгерістер студенттердің білім беру процесі мен нәтижелеріне қалай әсер ететіні туралы деректерді жинау болып табылады. Келесі әдістер қолданылады: Аудиториялық сабақтарды бақылау: оқытушылар студенттердің жаңа оқыту әдістеріне қалай жауап беретініне жүйелі түрде бақылау жүргізеді, олардың қатысуын, белсенділік деңгейін және оқу үлгерімін тіркейді. Студенттердің оқу жетістіктерін талдау: жаңа креативті идеяларды енгізгенге дейін және одан кейінгі алынған деректерді салыстырып, өзіндік әдістемелерін эксперименттік топтарды жүргізе бастайды, Онда бақылау, тәжірибе жасау, сауалнама т.б. зерттеудің эмпирикалық әдістерін қолданады. Нәтижесінде эксперимент әсерін бағалауға мүмкіндік береді. Зерттеуші-ғалымдардың кері байланыстары зерттеу процесін одан әрі жақсарту бойынша ұсынымдар алуға көмектеседі.

4. *Рефлексия* кезеңі алынған деректерді талдауды және жүргізілген зерттеудің тиімділігін анықтауды қамтиды. Нәтижелерді талдау, салыстыру, енгізілген өзгерістердің жетістіктері мен кездескен кедергілерді анықтайды. Әріптестермен қорытындыларды талқылап, мүмкін болатын дұрыс жолдарды іздестіреді және қосымша ұсыныстар алу үшін нәтижелерді әріптестермен алмастыру маңызды. Әрі қарай елесі қадамдар жоспарланады: нәтижелерге байланысты оқытушылар өз тәжірибелеріне өзгерістер енгізеді, жаңа идеяларды қосып зерттеуді жалғастыруы немесе алған нәтижелерін кең аудиторияға тарату туралы шешім қабылдайды.

5. *Нәтижелерді тарату.* Әдістеменің соңғы кезеңі әріптестер мен кең академиялық аудитория арасында зерттеу нәтижелерін таратуды қамтиды. Оқытушылар әріптестері үшін практикада кездескен кедергілерді жеңу немесе проблемаларды шешу бойынша түрлі іс-шаралар нәтижесін ұсынады, онда өз әзірлемелерімен бөлісіп практикалық ұсыныстар бере алады.

Халықаралық форумдар мен конференцияларға қатысу оқытушыларға өз зерттеулерінің нәтижелерін ұсынуға, тәжірибе алмасуға және басқа әріптестермен ғылыми ынтымақтастық орнатуға мүмкіндік береді. Осылайша, ұсынылған Action research зерттеу әдіснамасы озық тәжірибені таратуға және кәсіби дағдыларды арттыруға септігін тигізіп, педагогикалық практиканы зерделеуде және оны жетілдіруге жүйелі тәсілді т.рдеқамтамасыз етеді [9].

Сауатты ұйымдастырылған Action Research-ті ЖОО оқытушылар өз практикасы жағдайында тиімді қолдану арқылы зерттеу белсенділігін арттыруда маңызды болмақ.

Action Research тәжірибені жаңарту мақсатында түрлі мәселелерді шешу үшін білім беру мен қатар басқа да салаларда кеңінен табысты қолданылып келеді. Зерттеудің бұл бейформалды формасы – практикалық тәжірибені инновациялық идеямен және креативті әрекет ету тәсілдерімен байытуға болады, бұл оны нақты мәселелерді шешуде күшті құрал етеді [10].

Кесте-1. Action Research негізіндегі кәсіби тәжірибені тарату аспектілері

Аспекттері	Сипаттамалары
Білім және ғылым саласындағы диссеминация мақсаты	Білім сапасын арттыру мен зерттеу белсенділігін дамытуда оқытушылардың оңтайлы тәжірибесін тарату.
Әдіснамалық негізі	Action Research- проблеманы анықтау, оған жоспар құруды, жаңа идеялар мен өзгерістер енгізу және дәйекті нәтижелерді бағалау қызметін қамтитын циклдік зерттеу процесі.
Action Research негізгі кезеңдері	1. Мәселені анықтау. 2. Ис-қимыл жоспарын әзірлеу. 3. Өзгерістерді енгізу. 4. Нәтижелерді бағалау.
Action Research-тің рөлі	Ғылыми зерттеулерді оқытушылардың практикалық қызметімен біріктіру, олардың кәсіби және зерттеу белсенділігін арттыру.
Диссеминация формалары	- Ғылыми журналдарда Жарияланымдар. - Шеберлік сыныптары мен семинарлар. - Конференцияларда тәжірибе алмасу. - ЖОО ішіндегі тренингтер мен жұмыс топтары.
Зерттеу белсенділігіне әсері	- Жарияланымдар санының артуы. - Сыни ойлауды дамыту. - Оқытушылардың өзін-өзі бағалауын арттыру. - Зерттеу ұжымдарын қалыптастыру.
Action Research артықшылықтары	- жас мамандарды белсенді зерттеу жұмыстарына тарту. - білім беру процесін жақсарту мен зерттеу сұрақтарын нақтылау. - Жоғары білім сапасын әлемдік деңгейге көтеру.
Кәсіби қоғамдастықтың дамуындағы рөлі	ПОҚ-тың біліктілігін арттырып, тәжірибе арқылы білім беру қағымдастығының дамуына үлес қосу.

Бұл кестеде Action Research арқылы ғылымдағы диссеминация тақырыбымен байланысты негізгі аспектілердің интерпретациясы жазылған.

ПОҚ-тың кәсіби дамуы – тиімді зерттеу және тәжірибе жасаудың жоғары стандартын сақтау үшін қажетті Hard дағдыларды, білім мен икемділікті, зерттеудің инновациялық әдістерін және кәсіби зерттеу құзыреттіліктерін жақсартуға бағытталған кәсіби қызметті үздіксіз жетілдіру және өсу процесі құратынын зерделейді.

Нәтижелер. Action research-ті ЖОО оқытушыларының кәсіби тәжірибелерін *диссеминациялау* негізінде университеттің бірнеше кафедраларында келесі негізгі нәтижелер алынды:

Оқытушылардың белсенділігін дамыту Action research-ке қатысатын оқытушылар өздерінің кәсіби тәжірибелерімен басқа да әріптестерімен бөлісу нәтижесінде өздеріне сын пікір, кері байланыстар алу арқылы олардың зерттеу белсенділігінің айтарлықтай жақсарғанын атап өтті. Мысалы, зерттеу барысында оқытушылар рефлексия, деректерді талдау және зерттеу әдістерін өз тәжірибелерінде қолдану дағдыларын дамытты. Зерттеуге

қатысушылар сондай-ақ әріптестерімен тәжірибе алмасу және нәтижелерді талқылау арқылы олар өздерінің педагогикалық тәжірибелерінде инновациялық тәсілдерді сенімдірек пайдалана бастағанын ерекше назарға алуға болады. Мұны 2-кестеден көруге болады.

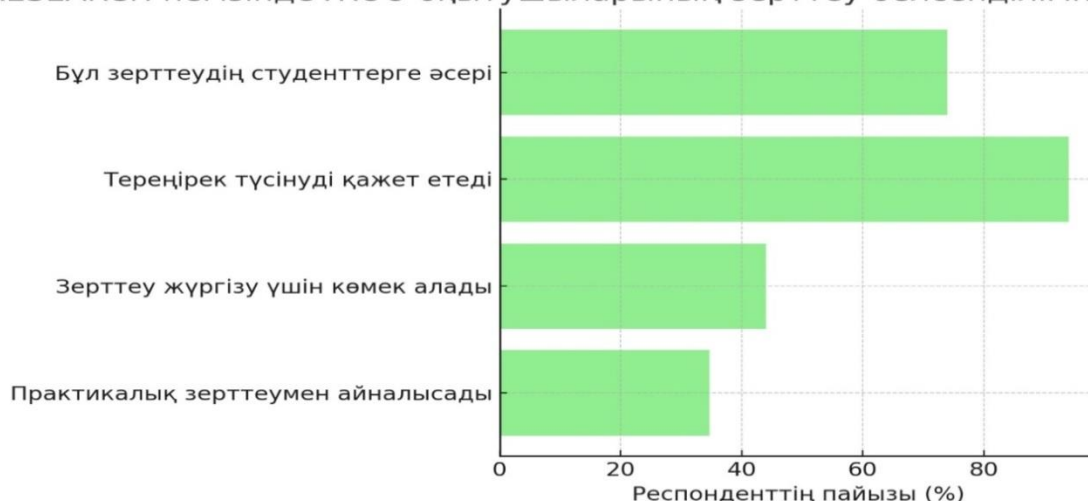
Университет оқытушылары арасында Action research қаншалықты белсенді қолданылатынын білу үшін "Leuata" шаблону негізінде дескрипторлық статистикалық сұрақтардың түріне шағын сауалнама жүргізілді. Сауалнамаға онлайн түрде Абай университеті, Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті, Есенов университетінің профессор-оқытушылар құрамы қатысты. Action research негізінде ЖОО оқытушыларының зерттеу қызметін дамыту мәселелері зерттеушінің мүдделері мен тәжірибесі негізінде туындауы мүмкін, оның өз тәжірибесін зерделеу кезінде зерттеу мәселесі оның кәсіби проблемасынан туындауы мүмкін. Зерттеуді Action research-тің спираль принципін негізделген қарапайым сұрақтардан тұрды[11].

Action research оқытушылардың зерттеу этикасына, ұжымдық педагогикалық мәдениеттің дамуына барынша әсер етеді. Оқытушылар ынтымақтастық пен өзара ғылыми орта құру арқылы өз жетістіктерімен, зерттеу нәтижелерімен белсенді бөлісе бастады. Бұл өз кезегінде білім беру процесін одан әрі жақсартуға бағытталған жаңа бастамалар мен жобалардың пайда болуына алып келді. Жүргізілген эксперименттің жоспары мен нәтижелерін кесте-2 және 1-суреттен көруге болады.

Кесте-2. Оқытушылардың зерттеу этикасының интерпретациясы

№	Категориялары	Респонденттердің пайыздық көрсеткіштері	Интерпретациясы
1	Практикалық зерттеумен айналысады	34,7%	Action Research тәсілін өз тәжірибелеріне жаңадан еңгізу процесі кез-келген ақпараттарға ашық және өзгерістерден қорықпауды үйретеді. Бұл кәсіби қызметте академиялық еркіндікті арттыру қажеттігін көрсетеді.
2	Тәжірибелі мамандардан кеңес алу	44%	ЖОО оқытушыларының көпшілігі зерттеу белсенділігін арттыру үшін қолдауды қажет етеді. Бұл ресурстардың немесе білімнің жетіспеушілігінен болуы мүмкін.
3	Өзіндік тәжірибесін тереңірек түсіну	94%	Профессор оқытушы құрамы кәсіби тәжірибесін жақсарту мақсатында өзіндік қол жеткізген нәтижелерімен бөлісу керектігін түсінеді. бұл олардың ғылымға тереңірек ену процесін көрсетеді.
4	Зерттеу нәтижелерінің оқыту процесіне әсері	74%	Оқытушылардың көпшілігі тәжірибе тарату практикасының өзіне де оқыту процесіне де оң әсерін береді және осындай инновациялық қызметі арқылы өзін-өзі дамытады.

RESEARCH негізінде ЖОО оқытушыларының зерттеу белсенділігін д

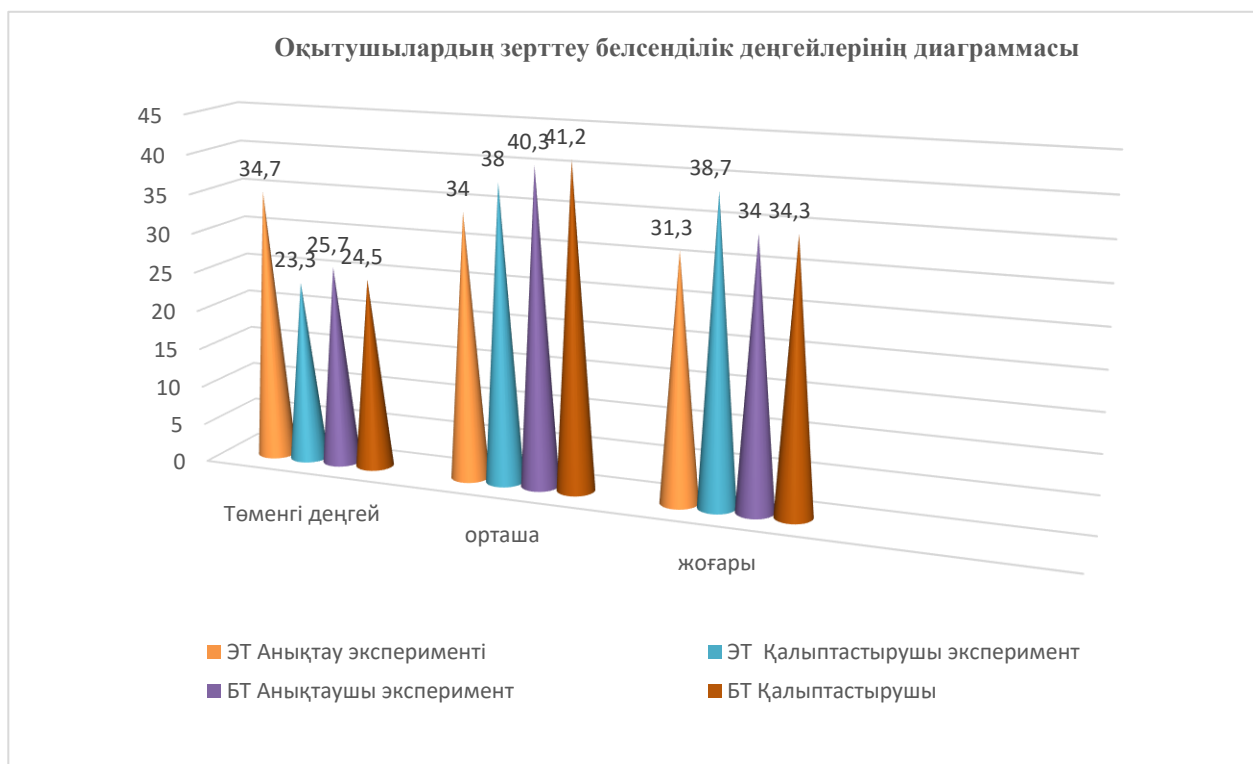


1-сурет- Сауалнаманың диаграммалық көрсеткіші

Төмендегі QR код арқылы зерттеу жұмысының деректерді талдау нәтижесін қарауға болады.



Жалпы ғылыми жобаның негізгі бағытына сәйкес эксперимент үшін екі университеттің оқытушыларының зерттеу белсенділігін анықтау мақсатында бірнеше аналитикалық талдаулар жүргізілген болатын. Олардың қорытынды нәтижесі 2- суреттегі диаграммада берілген.



2-сурет- Оқытушылардың зерттеу белсенділігі деңгейінің салыстырмалы көрсеткіштерінің нәтижесі

Талқылау. Университет оқытушыларының кәсіби тәжірибесін таратуды әртүрлі оқыту және дамыту бастамалары арқылы тиімді көрсетуге болады. Бұл бастамалар педагогикалық тәжірибені жетілдіріп қана қоймай, жеке және кәсіби өсуге ықпал етеді.

Зерттеу барысында оқытушыдердің біліктілігін арттырудың жан-жақты тәжірибесінің оң әсері анықталып, орта мектеп оқытушыдерін даярлауға қатысқан университет оқытушыларының қанағаттанушылығының жоғары деңгейі анықталды. Бұл тәжірибе кәсіби қайта құруға және оқу тәжірибесін жақсартуға ықпал етті. Сондай-ақ оқытушылардың зерттеу белсенділігіне тежеу болатын факторлардың бірі – кәсіби күйзеліс (*профессиональное выгорание*) екендігін баса айтты.

Бүгінде университет профессорларының кәсіби күйзеліс қиындықтарын түсіну өте маңызды. Өйткені, кәсіби күйзеліс мәселесін шешу білім беру ұйымдарында профессор – оқытушы құрамының кәсіби іс-әрекетке қанағаттануына байланысты. Оқытушылардың тұрақты кәсіби даму мүмкіндіктерін құру үшін «Жоғарыдан төменге» қарай принципі бойынша әкімшілік тарапынан жан-жақты қолдау қажет. Мысалы, зерттеу нәтижелерін жариялау үшін демеуші болу, ҚРҒЖБМ тарапынан уәкілетті орган ұсынған журналдар тізімінің барлық өңірдегі номерлеріне магистрант, докторант, жас зерттеушілермен қатар профессор-оқытушылардың да қолжазбаларын уақтылы жариялап отыру бойынша жұмыстарды жүйлеу, академиялық еркіндік бойынша отандық жоо-на тәжірибе алмасу мақсатында «100 ғалым» жобасын енгізу т.б. Бұл мысалдар кәсіби тәжірибенің тиімді таралуын көрсетсе де, барлық оқу бағдарламалары бірдей нәтиже бермейтінін мойындау маңызды. Қатысушылардың қатысуы мен институционалдық қолдаудың өзгермелілігі нәтижелерге айтарлықтай әсер етуі мүмкін.

Зерттеуге 123 респондент қатысты. Еліміздің үш университетінің ПОҚ-ның зерттеу белсенділігін анықтау мақсатында сауалнама алынды. Нәтижелері оқытушылар арасында тәжірибе тарату және "Action research" туралы ақпараттың болуы және олардың өз тәжірибелерін өзгертуге деген сынтасының зор екендігін байқатты, әйткенмен, өз тәжірибелеріне өзгерістер енгізу дағдыларының жеткіліксіздігі айқындалды. Осы тұрғыдан алғанда, эксперимент қорытындысы бойынша респонденттердің жалпы саны сауалнама тек 34,7% жауап берді:

- "Иә, Мен өзімнің кәсіби тәжірибемді таратамын" деушілер – 93,6% көрсетті. жауап берді: – "бұл Мен үшін зерттеудің жаңа түрі". Екінші сұрақ бойынша "Сіз зерттеу қызметінің қандай инновациялық түрлерін білесіз бе? Зерттеудің бейресми формалары қандай?" сұрағына көпшілігінің Action Research тәсілін енді біліп жатқандығын алға тартты, үшінші мәселе бойынша әрбір жоо оқытушылары кәсіби тәжірибені жиі жетілдіріп отыру керетігін айтты. Респонденттердің 44%-ы зерттеу белсенділігін арттыру үшін ғалымдардың көмегі қажет себебі, зерттеу тәжірибелерінің қазіргі жайын білу үшін мониторинг жасаудың қиын екендігіне баса назар аударды ал олардың 94%-ы жақсы нәтижеге жету үшін зерттеу тәжірибесін тереңірек түсіну қажеттігін мойындады.

Қорытындылай келе, «Сіздің ойыңызша, оқытушының жеке кәсіби тәжірибесінің таралуы олардың зерттеу құзыреттілігіне әсер етеді ме?» – сауалына оқытушылардың 74% зерттеу нәтижелерін тарату өзінің зерттеу белсенділігін арттыруға тікелей әсер бар,- дейді. Бұдан шығатын нәтиже оқытушылар өздерінің зерттеу белсенділігін арттырғысы келетінін байқатты. Қатысушылардың 86%-ы «Өзін-өзі өзгертуге деген ұмтылыс» ретінде түсінетіндігі белгілі болды. Сондай-ақ, зерттеу тақырыбына қатысты жоғары оқу орындары оқытушыларының сауалнамалық сұрақтарына жауаптардан олардың зерттеу жұмыстарын жүргізуде белсенділік танытпайтындығы анықталды. Олардың көпшілігіне ғылыми тұжырымдарды тұжырымдау кезінде өз ойларын еркін және жүйелі түрде жеткізу қиын, сыни ойлаудың жеткіліксіз деңгейі, сондай-ақ сындарлы шешімдер қабылдауда қиындықтары бар екендігі айқындалды.

Сауалнама барысында әсіресе жас ғалымдар мен докторанттардың жауаптарын қорытындылай келе, олардың шығармашылық міндеттерге құмар екендігі анықталды, бірақ сонымен

бірге олардың таңдауын негіздеу қиынға соғады және жүйелі қорытынды жасаудан ішкі қорқыныш сезінеді. Оқытушылардың Action research-ке қатысты сауалнаманың жауаптарынан олардың зерттеу тәжірибесінде белсенділік бар, бірақ ғылыми еңбектерді тұжырымдау кезінде өз ойларын еркін және жүйелі түрде білдіру қиынға соғатыны, сыни ойлаудың жеткіліксіз деңгейі, сондай-ақ зерттеудегі қиындықтар. сындарлы шешімдер қабылдау.

Алынған нәтижелер Action research білім беру сапасын көтерудің басты құралы екендігін растайды. Бастысы, оқытушыларды зерттеу процесіне белсенді жүйелі түрде араластыру олардың өз тәжірибесімен бөлісу кәсіби жетілудің айғағы.

Диссеминация ұжымдық педагогикалық мәдениеттің дамуын ынталандырып, жаңа идеялар мен инновациялардың пайда болуына әкеп соғады. Осылайша, диссеминация жеке оқытушылардың статусына оң әсерін беріп, тәжірибесін жақсартуға көмектесіп қана қоймай, зерттеу университетінің рейтингісін көтеруге ықпал етеді.

Зерттеу барысында бір қатар кедергілердің де барын айта кету керек. Оң нәтижелерге қарамастан, зерттеу кейбір шектеулерді де анықтады. Атап айтқанда, Action research-ті енгізу айтарлықтай уақытты және ұйымдастырушылық ресурстарды қажет етеді, бұл оқу және әкімшілік жұмыстарға шамадан тыс жүктелген оқытушылар үшін қиын болуы мүмкін. Сонымен қатар, Action research-тің жетістігі көбінесе мотивация деңгейіне және оқытушылардың қатысуына байланысты, бұл контекстке байланысты өзгеруі мүмкін. Болашақта Action research-ті іске асыруда оқытушыларды қолдау әдістерін әзірлеуге және бейімдеуге, сондай-ақ осы әдісті білім беру мекемелерінде қолданудың ұзақ мерзімді әсерін зерттеуге бағытталған зерттеулерді жалғастыру қажет. Сонымен, Action research арқылы оқытушылардың кәсіби диссеминациялау зерттеу белсенділігін арттырып, тәжірибені жақсарту факторы ретінде өзінің тиімділігін дәлелдеді. Бұл процесс олардың кәсіби құзыреттілігін дамытуға және зерттеу мәдениетін қалыптастыруға ықпалы зор. Оқытушылардың тәжірибесіндегі оң әсерлерді барынша арттыру мақсатында олардың зерттеу қызметінде қолдау тетіктерін дамыту қажет.

Қорытынды. Action research арқылы оқытушылардың өз тәжірибесін тарату кәсіби тұрғыда білім сапасын арттыру құралы ретінде жоғары оқу орындарында білім беру процесінің сапасын арттырудың тиімді тәсілі болып табылатынын көрсетті. Action research нәтижелеріне негізделген оқытудың жаңа әдістерін енгізу студенттердің үлгерімі мен белсенділігінің айтарлықтай жақсаруына әкеледі.

Action research табысының негізгі элементтерінің бірі – рефлексия және алынған деректерді үнемі талдау. Бұл процестер ПОҚ-тың өзіндік тәжірибелерін терең түсінуіне ықпал етіп, қажетті түзетулерді уақтылы енгізіп отыруға мүмкіндік береді. Зерттеу нәтижелерін әріптестерімен бірлесе синтез жасау ПОҚ-тың өзара коммуникативтік, коллаборациялық дағдыларын күшейтеді және коучтық оқыту мен ынтымақтастық мәдениетінің ауқымын кеңейте түседі. НЗМ әріптестер коучингті Ұстаздардың құпия, белсенді және жасампаз өзара әрекеттестік үрдісі деп қарастырады. Авторлардың пайымдауынша, ұстаздар қолданыстағы оқыту тәжірибелерін бірлесіп ойластыру, идеялармен алмасу, коуч тарапынан рефлексиялық диалогке тарту негізінде әріптестер өз жұмысының жекелеген салаларын жетілдіру, оларды тереңірек дамытып, анағұрлым жоғары сапалық деңгейге көтеру және іске асыру жөнінде шешім қабылдау мақсатында кәсіби білімін, игерген дағдылары мен тәжірибесін жетілдіретін үдеріс болып табылады[12].

Action research-ке қатысу – олардың рефлексивті ойлау деңгейі мен сындарлы талдауын және инновациялық қабілеті сынды маңызды кәсіби дағдыларын дамытуды көздейді. Бұл құзыреттіліктер оқытушыларға заман талабына сай ылғи өзгерісте болатын білім беру ортасына ұтымды бейімделуге және педагогикалық тәжірибелерін жақсартуға үлкен септігін тигізеді. Тәжірибені тарату білім беру қоғамдастығына Action research оң әсер етеді. Зерттеу нәтижелерін тарату және әріптестердің өзара тәжірибе алмасуы жаңа бастамалар мен заманауи инновациялық жобалардың пайда болуына себепші болады, бұл өз кезегінде

жоғары білім беру ұйымдарының сапасын жан-жақты өзгертеді. Ары қарайғы зерттеулердің шектеулері мен болжамдары: айқын артықшылықтарға қарамастан, Action research тәсілін бұл жүйеге кіріктіру үшін белгілі бір ресурстар мен уақытты барынша қажет етеді және кәсіби тәжірибені таратудың сондай-ақ білім беру процесін жетілдірудің қуатты құралы ретінде тұрақты даму тетіктерінің тиімділігін арттырады[13]. Ең бастысы оны қолдану – инновациялық және рефлексивті ғылыми орта құруға болады. Онда мүмкіндігінше әр оқытушы мен студент үздіксіз оқыту мен даму процесінің белсенді қатысушысына айналады.

Action research теориясы бірегей және оның дамуы үздік тәжірибелерді диссеминациялау негізінде өзгеріске ұшырайтындығын ескере отырып, жас зерттеушілерге мынадай ғылыми ұсыныстар беруге болады:

- Жеңілден ауырға қарай бірізділік принципін сақтау; (Action research әдісін

жаңадан бастаған жас ғалымдар үшін шағын ғылыми жобалардан бастау керек. Себебі, онда зерттеудің негізгі кезеңдері мен әдістерін жақсы түсінуге, сондай-ақ педагогикалық тәжірибелерді одан әрі жетілдіру үшін өзгеріске жетелейтін алғашқы нәтижелерге қол жеткізуге мүмкіндік береді).

- Рефлексиялық дағдыларын дамыту; (Action research-тің негізгі бөлігі

Ретінде педагогикалық іс-әрекетті үнемі түсіну әдістерінің күшті және әлсіз жақтарын анықтауға және оларды жақсарту жолдарын табуға кепілдік береді). Сондай-ақ, бақылау журналын жүргізу, өз ойларын жазып жүру және әртүрлі тәсілдердің зерттеушілердің нәтижелеріне қалай әсер ететінін үздіксіз талдау болып табылады.

- Әріптестермен ынтымақтастық құру; (Action research ұжымдық өзара әрекеттесу контекстінде тиімді жүзеге асырылады. Озат әжірибелі зерттеуші ғалымдардың кеңесіне құлақ түріп, бірлескен жобаларды орындауға ұсыныс жасаған ұтымдырақ. Тәжірибе алмасу және нәтижелерді ұжымдық талқылау жас мамандардың білімін кеңейтуге және кәсіби даму процесін жеделдетуге кепілдік береді);

- Деректерді талдауға назар аудару; (Сәтті жүргізілген жоспарлы зерттеудің деректер қорын мұқият жинау және оның демократиялық дұрыстығына көз жеткізген абзал. Педагогикалық коллаборация тиімділігін бағалау үшін сандық және сапалық тұрғыдан дұрыс ойластырылған әдіснаманы қолдану маңызды. Себебі, ол статистикалық әдістерді, сұхбаттарды, сауалнамаларды және бақылауларды қолдану қорытындыларды негіздеу үшін пайдалануға болатын объективті деректерді алуға көмектеседі.

- Эксперименттен жасаудан және өзгерістен қорықпау; (Кәсіби еркіндік беретін үдеріс ретінде Action research ашық зерттеулер мен инновациялық жаңа идеяларды енгізудің бірегей мүмкіндігін ұсынады. Жас ғалымдарға бұл процесс толыққанды зерттеу қызметіне қатысты ойланып-толғануға талдау-сараптау жүргізуге ғылыми тәжірибесін жақсартатын жаңа тәсілдерді әзірлеуге және оны сынауға батыл болу ұсынылады. Эксперимент мұқият жоспарланып, деректер қоры мен теориялық негіздемелерге бағытталуы тиіс.

- Зерттеу қорытындысы бойынша алынған нәтижелерді баспа беттері-

не жариялау; (Ғылыми жұмыстың негізгі аспектілерінің бірі – зерттеу нәтижелерін жариялау үшін өзіндік қолжазбаға сыни тұрғыда күмәнмен қараудың маңызы зор, сонымен қатар, сыншы достың пікіріне де жүгіну мақалаға сапалық тұрғыдан өзгеріс енгізуді талап етуі мүмкін. Ғылыми монография, оқу-әдістемелік құралдар жазу конференциялар мен семинарларда зерттеулер нәтижелері бойынша баяндамалар оқу қажет болады.

Ғылымға үлес қосуға мүмкіндік беретін диссеминация мәселесі университет оқытушыларының кәсіби беделін арттырып, ынтымақтастықтың және жаңа мүмкіндіктерге, жол ашады, желілік байланыстарда алыс-жақын шетел ғалымдарының қоғамдастығына кіруге мүмкіндік береді. Сондықтан, тәжірибе тарату ғылыми прогресті жеделдетіп, уақытты дұрыс басқаруға, өзгермелі адаптивті ғылым әлеміне енуге күш пен стратегияны қалыптастырады.

Мақала Қазақстан Республикасының ғылым және жоғары білім министрлігінің ИРН АР 14872311 гранттық қаржыландыру бойынша «Action Research ретінде зерттеудің бейресми нысандарын практикаға интеграциялау негізінде ЖОО оқытушыларының зерттеу белсенділігін дамытудың теориясы мен технологиясы» жобасы аясында жазылды.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Қазақстан Республикасының білім беруді дамытудың 2023-2029 жылға арналған мемлекеттік бағдарламасы. 2023ж. 28 наурыз № 24 қаулысы. <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/P2300000249>
2. Berikkhanova A., Sapargaliyeva B., Sarsenbayeva L., Assilbayeva F. *Conceptualising the Integration of Action Research into the Practice of Teacher Education Universities in Kazakhstan. Education Sciences.* – 2023. – Vol. 13, Iss. 10. – Article number 1034. <https://www.mdpi.com/2227-7102/13/10/1034>
3. Wilson E. *School-based Research.* London: Sage, 2013. – 357 p.
4. Lewin K. *Field theory in social science.* New York: Harper & Row, 1951. –P 169.
5. Elliott, J. (1991). *Action Research for Educational Change.* McGraw-Hill Education.
6. Муканова Н.Түлегенова Б. Педагогикалық шеберлік. Оқу-әдістемелік құралы. Орал, 2020. -108б. <https://wku.edu.kz/images/usm/psixolog/mukanova.pdf>
7. Altrichter, H., Feldman, A., Posch, P. and Somekh, B. (2007) *Teachers Investigate Their Work: An Introduction to Action Research across the Professions [Оқытушыдер өз жұмыстарын зерттейді: мамандықтағы іс-әрекеттегі зерттеуге кіріспе]* (2nd edn). London: Routledge. Baumfield, V., Hall, E. and Wall, K. (2008) *Action Research in the Classroom [Сыныптағы іс-әрекеттегі зерттеу]*. London: Sage.
8. Herr, K. and Anderson, G.L. (2005) *The Action Research Dissertation: A Guide for Students and Faculty [Іс-әрекеттегі зерттеу тақырыбына диссертация: Студенттер мен оқытушыларға арналған нұсқаулық]*. DOI : <https://doi.org/10.4135/9781452226644>
9. Stenhouse, L. (1985) *Research as a Basis for Teaching: Readings from the Work of Lawrence Stenhouse [Зерттеу – оқыту негізі ретінде: Лоуренс Стенхауздың жұмыстарынан алынған мақалалар]*. London: Heinemann.
10. McNiff, J. and Whitehead, J. (2011) *All You Need to Know About Action Research. 2nd Edition, Sage Publications, London. [Іс-әрекеттегі зерттеу туралы нені білу керек]* (2nd edn). London: Sage.
11. Исследование учителем собственной практики. Метод. Пособие /Сагинов К.М., Ермагамбетова Г.Н., Атейбек С.Т. – Астана: Центр педагогического мастерства АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы», 2014. – 147 с.
12. Исследование учителем собственной практики. Методическое пособие /Сагинов К.М., Ермагамбетова Г.Н., Атейбек С.Т. – Астана: Центр педагогического мастерства АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы», 2014. – 147 с.
13. Kemmis, S., & McTaggart, R. (2005). *Participatory Action Research: Communicative Action and the Public Sphere.* В NK Denzin & YS Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of quality research* (3rd ed., pp. 559–603). <https://psycnet.apa.org/record/2005-07735-023>
14. In Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research.* Sage Publications. <https://psycnet.apa.org/record/1994-98625-000>
15. Eileen Ferrance. *Themes in education Action Research Northeast and Islands Regional Educational Laboratory At Brown University/2000 Brown University.* Available at: http://www.lab.brown.edu/pubs/themes_ed/act_research.pdf (accessed: 30.10.2013).
16. Берикханова А.Е., Асилбаева Ф.Б. Психолого-педагогические основы диагностики исследовательской активности преподавателей вуза на основе Action research. Вестник КазНПУ имени Абая. Серия «Психологические науки» №1 (75), 2023 г. Стр. 186-199. <https://bulletin-sychology.kaznpu.kz/index.php/ped/article/view/1314/682>

References:

1. *Strategiya «Qazaqstan-2050».* Astana, dekabr', 2012. <https://primeminister.kz/kz/gosprogrammy/strategiya-kazahstan-2050>
2. Berikkhanova A., Sapargaliyeva B., Sarsenbayeva L., Assilbayeva F. *Conceptualising the Integration of Action Research into the Practice of Teacher Education Universities in Kazakhstan. Education Sciences.* – 2023. – Vol. 13, Iss. 10. – Article number 1034. <https://www.mdpi.com/2227-7102/13/10/1034>
3. Wilson E. *School-based Research.* London: Sage, 2013. – 357 p.
4. Lewin K. *Field theory in social science.* New York: Harper & Row, 1951. –P 169.
5. Муканова Н.Түлегенова Б. Педагогикалық шеберлік. Оқу-әдістемелік құралы. Орал, 2020. -108б. <https://wku.edu.kz/images/usm/psixolog/mukanova.pdf>
7. Altrichter, H., Feldman, A., Posch, P. and Somekh, B. (2007) *Teachers Investigate Their Work: An Introduction to Action Research across the Professions [Оқытушыдер өз жұмыстарын зерттейді: мамандықтағы іс-*

әрекеттегі зерттеуге кіріспе] (2nd edn). London: Routledge. Baumfield, V., Hall, E. and Wall, K. (2008) *Action Research in the Classroom* [Synnyptaу is-әрекеттегі зерттеу]. London: Sage.

8. Herr, K. and Anderson, G.L. (2005) *The Action Research Dissertation: A Guide for Students and Faculty* [Is-әрекеттегі зерттеу тақырыбына dissertaciya: Studentter men оқытушыларға арналған нұсқаулық]. DOI : <https://doi.org/10.4135/9781452226644>

9. Stenhouse, L. (1985) *Research as a Basis for Teaching: Readings from the Work of Lawrence Stenhouse* [Zertteu – оқыту негізі ретінде: Lourens Stenhauздың zhұmystarynan aлынған мақалалар]. London: Heinemann.

10. McNiff, J. and Whitehead, J. (2011) *All You Need to Know About Action Research. 2nd Edition*, Sage Publications, London. [Is-әрекеттегі зерттеу туралы neni bilu kerek] (2nd edn). London: Sage.

11. Issledovanie uchitelem sobstvennoj praktiki. Metod. Posobie /Saginov K.M., Ermagambetova G.N., Atejbek S.T. – Astana: Centr pedagogicheskogo masterstva AOO «Nazarbaev Intellektual'nye shkoly», 2014. – 147 s.

12. Issledovanie uchitelem sobstvennoj praktiki. Metodicheskoe posobie /Saginov K.M., Ermagambetova G.N., Atejbek S.T. – Astana: Centr pedagogicheskogo masterstva AOO «Nazarbaev Intellektual'nye shkoly», 2014. – 147 s.

13. Kemmis, S., & McTaggart, R. (2005). *Participatory Action Research: Communicative Action and the Public Sphere*. V NK Denzin & YS Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of quality research* (3rd ed., pp. 559–603). <https://psycnet.apa.org/record/2005-07735-023>

14. In Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Sage Publications. <https://psycnet.apa.org/record/1994-98625-000>

15. Eileen Ferrance. *Themes in education Action Research Northeast and Islands Regional Educational Laboratory At Brown University/2000 Brown University*. Available at: http://www.lab.brown.edu/pubs/themes_ed/act_research.pdf (accessed: 30.10.2013).

16. Berikkhanova A.E., Asilbaeva F.B. *Psihologo-pedagogicheskie osnovy diagnostiki issledo-vatel'skoj aktivnosti prepodavatelej vuza na osnove Action research*. Vestnik KazNPU imeni Abaya. Seriya «Psihologicheskie nauki» №1 (75), 2023 g. Str. 186-199. <https://bulletin-sychology.kaznpu.kz/index.php/ped/article/view/1314/682>

IRSTI 14.07.01

<https://doi.org/10.51889/2959-5762.2024.83.3.013>

Sailaubay A.,^{1*} Myrzakhmetova N.,¹ Tunçel Mehmet²

¹ Kazakh national women's pedagogical university, Almaty, Kazakhstan

² Niğde Ömer Halisdemir University, Niğde, Turkey

INTEGRATION OF EDUCATION AND SCIENTIFIC RESEARCH IN AN EDUCATIONAL INSTITUTION

Abstract

The article deals with the problem of differentiation and scientific research of scientific knowledge in chemistry at the university. The strategic foundations of science and education incorporation in modern society are presented, together with the main objectives and tasks to enhance their collaboration. The combination of science and education on the foundation of universities has been formed as a multifaceted process, involving the construction of a global data environment, a unified educational space, and the employment of various new teaching methods.

One of the research disciplines of chemistry at the university was chosen as a model for studying the mechanisms of integration and differentiation. The relational integration of various fields of knowledge and scientific research in chemistry is considered in detail.

The paper exposes the issues that initiate the procedure of combining pedagogical education with science; reveals the areas of work of the department that contribute to the development of scientific research and interaction of the educational process; proposes new fundamental and comprehensive professional skills required for the construction of upcoming bachelors and masters of pedagogical education ready for an innovative combination of knowledge and scientific activity centered around the exploration of the field; educational and analyzed ways to improve the effectiveness of the pedagogical university in the integration of research works are proposed.

The purpose of the article is to offer an opportunity to study chemical theories, to develop knowledge and scientific and theoretical knowledge of universities.

Keywords: integration, research work, integration of science and education, competence, deepening integration.

Сайлаубай А.К.,* Мырзахметова Н.О.,¹ Мехмед Тунчел²

¹Казакский национальный женский педагогический университет, г.Алматы, Казакстан

² Университет Нийде Омер Халисдемир, г.Нийде, Туркия

ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Аннотация

В статье рассматривается проблема дифференциации и научного исследования научных знаний по химии в вузе. Описаны Стратегические основы интеграции науки и образования в современном обществе, а также основные причины и задачи совершенствования их сотрудничества. Установлено, что соединение научных знаний со сферой образования, базирующееся на университетах, представляет собой сложный процесс, включающий в себя развитие мировой информационной среды, создание общего образовательного пространства и использование разнообразных инновационных методов обучения. В качестве модели изучения механизмов интеграции и дифференциации была выбрана одна из научно-исследовательских дисциплин химии в вузе. Подробно рассматривается реляционная интеграция различных областей знаний и научных исследований химии.

В статье обсуждаются вопросы, способствующие объединению педагогического образования и науки. Также исследуются направления деятельности кафедры, способствующие развитию научных исследований и сотрудничеству в образовательном процессе. Представлены новые общие навыки, необходимые для подготовки будущих педагогов к сочетанию знаний и научной деятельности. Рассмотрены пути повышения эффективности педагогического университета при интеграции исследовательской работы.

Цель статьи-предложить возможность изучения химических теорий, развить знания и научно-теоретические знания вузов.

Ключевые слова: интеграция, научно-исследовательская работа, интеграция науки и образования, компетентность, углубление интеграции.

А.Қ.Сайлаубай, *Н.О.Мырзахметова, ¹Мехмед Тунчел²

¹ Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті, Алматы қ., Қазақстан

² Нийде Омер Халисдемир университеті, Нийде қ., Туркия

БІЛІМ БЕРУ МЕКЕМЕСІНДЕГІ БІЛІМ БЕРУ МЕН ҒЫЛЫМИ ЗЕРТТЕУЛЕРДІҢ ИНТЕГРАЦИЯСЫ

Аңдатпа

Мақалада жоғары оқу орнындағы химиядағы ғылыми білімнің саралануы мен ғылыми зерттеу мәселесі қарастырылған. Қазіргі қоғамдағы ғылым мен білім беруді интеграциялаудың стратегиялық негіздері, сондай-ақ олардың ынтымақтастығын жетілдірудің негізгі себептері мен міндеттері сипатталған. Университеттер базасында ғылым мен білім берудің интеграциясы жаһандық ақпараттық ортаны, бірыңғай білім беру кеңістігін дамытуды және оқытудың әртүрлі инновациялық әдістерін қолдануды қамтитын көп деңгейлі процесс екені анықталды.

Интеграция және саралау механизмдерін зерттеудің үлгісі ретінде жоғары оқу орнындағы химияның ғылыми зерттеу пәндерінің бірі таңдалды. Химия пәнінің білім мен ғылыми зерттеудің әртүрлі салаларының реляциялық интеграциясы егжей-тегжейлі қарастырылады.

Мақалада педагогикалық білім мен ғылымды интеграциялау процесін жандандыратын мәселелер ашылады; ғылыми зерттеулерді дамытуға және білім беру процесінің өзара іс-қимылына ықпал ететін кафедра жұмысының бағыттары ашылады; болашақ педагогикалық білім беру бакалаврлары мен магистрлерінде пәнді зерделеуге негізделген білім мен ғылыми қызметтің шығармашылық үйлесіміне дайындықты қалыптастыру үшін қажетті жаңа әмбебап және жалпы кәсіби құзыреттер ұсынылады; білім беру және ғылыми-зерттеу жұмыстарын интеграциялау кезінде педагогикалық университеттің тиімділігін арттыру жолдары талданады.

Мақаланың мақсаты химиялық теорияларды зерттеу мүмкіндігін ұсыну, жоғары оқу орындарының білімі мен ғылыми-теориялық білімін дамыту.

Түйін сөздер: интеграция, ғылыми-зерттеу жұмысы, ғылым мен білімнің интеграциясы, құзыреттілік, интеграцияны тереңдету.

Introduction. Currently, the knowledge system is associated with the processes of its differentiation and integration. Integration leads to the emergence of new methods and theories, a

fundamental change in the structure and content of sciences. The integration refers to the procedures which result in the integrity, cohesiveness, and regularity of scientific information components such as objects, techniques, and ways to conduct research, as well as scientific theories which serve a particular part in the incorporation of different kinds of knowledge into specific systems of integration and are distinguished by differentiation. These are two oppositely directed processes of forming a unified scientific knowledge.

Integration is the development of scientific thinking and human attitude today, associated with the unification of parts and elements of each kind. Integration of sciences is mutual penetration, synthesis, unification of disciplines, their methods, elimination of boundaries between them.

The combination of research and education at universities is related to the overall upgrading of the country's educational systems. Education is regarded as one of the most important components in the growth of humanity and a prerequisite for growing its intellectual potential. First and foremost, it is to provide undergraduate students with the values underlying their research. Because of the interdependence of educational and research activity, students are able to participate in individual scientific work, independent search, and master's research work.

Basic provisions. Novel approaches to integrating science and education in colleges and universities take into account the success of experimental studies. The goal of integrating science and education is to develop an environmentally friendly system of education by relationships between the scientific and educational spheres based on finance, management, and other projects.

Based on the studies under consideration, clarifications were made : "developing self-study skills and making positive changes in the scientific pedagogical direction", "opening the way for new searches".

Materials and methods. Nowadays, taking into account integration as the primary path of advancement in society, science, and education, it should be pointed out the significance of establishing the conditions that are required for the greatest effective achievement of integration in education. Its impact on raising the expectations of university-based specialized learning.

A.V.Tchaikovsky advocated studying scientific information from the perspective of a parametric variation of separation and integration [1]. A.I.Uemov and G.V.Stukser suggest describing the authenticity and basic independence of organizations utilizing network descriptions. [2,3]. The works of M.S.Asimov and A.Tursunov [4], Yu.A.Zolotov [5], N.T.Kostyuk, V.S.Lyutaya, V.D.Beloguba [6], L.S.Sycheva [7], M.G.Chepikov [8] for differentiation and integration in natural science education.

V.I.Shyarnas contends that integrating is an interconnected and interdependent combination of theoretical understanding, work abilities, objectives, assignments, and educational types in the instruction of professionals, and determines the role of an expert system of training in an innovative manner according to the concept of integration in the field of vocational education. According to O. L.Sergeev, this is due to the study of the influence of achievements in science, technology, and culture on the formation of a list of specialties.

The fundamental work in this direction is N.K.Chapaev's dissertation research "theoretical and methodological foundations of pedagogical integration". The leading feature of integration is "the unity of the process and the result in the process of its implementation" [9].

The main argument for integrating science and education is to establish a successful framework for the growth of the basic disciplines by academics from research centers and universities through enhancing educational quality while creating novel ways of educational process organization. P. Lerner also interprets the idea of integrating as a pedagogical paradigm. "Currently, the defining trend of the cognitive process is integration. Integration is often a process and result of combining elements of the content of education to enhance the integrity of the system of knowledge, skills and abilities of students" [10].

An urgent task is to create the possibility of integrating students' knowledge in order to develop their competencies. The purpose of this study is to analyze the practical experience of universities

in carrying out a number of activities aimed at integrating scientific, educational and industrial structures and determining the future. To accomplish the objective, complete the subsequent tasks:

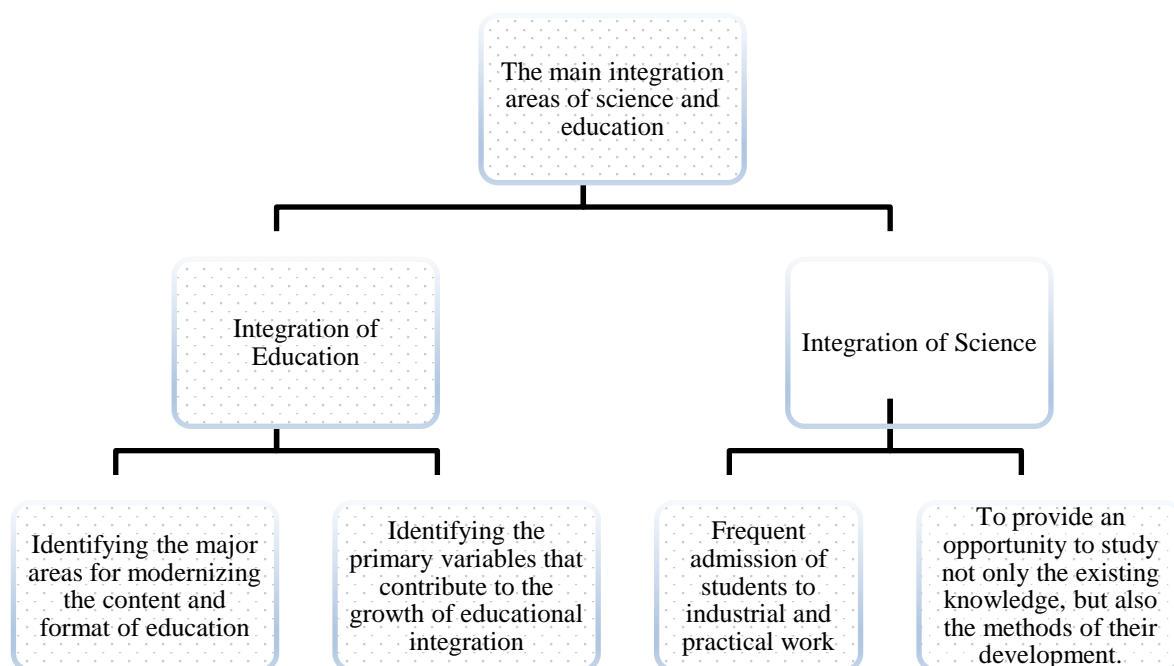


Figure 1 – The main integration areas of science and education

Training for a university that has selected an advantageous and rapid path that enables you to study both already prepared knowledge and absorption methods. Additionally, it should be remembered that one of the most significant developments in the evolution of the pedagogical education system is an upgrade in the unity of the content of education to competence-based [4,5].

Researching as an essential part of pedagogical education is carried out indirectly – by learners, graduate students, educators, and scholars, within the structure whereby knowledge management, operational, educational, financial, and other concerns are intertwined:

1) Improve and strengthen the connection between administrative and pedagogical learning and science.

2) Determine appropriate educational formats, approaches, techniques, and technology.

3) Expansion of scientific study in the fields of increasing cooperation, growth in pedagogical education, and science.

4) Establish a unified scientific and educational regulation for integrating education and science in a higher academic learning organization.

5) Create and examine instructive, methodological, and research materials (particular classes, the author's lessons, applications, etc.) to promote integration between education and science for learners and educating workforce. [2].

The faculty of science is the university's primary instructional and research division, as well as the focal point for methodological research. The department provides direct instruction and instructs pupils. He creates programs for the subjects allocated to him, decides on the right methods and techniques of instruction, organizes instructional resources, organizes courses as specified in the course of study, and depends on the student composition that matches his profile. The administration's efforts to integrate educational and research work are directed at managing scientific studies in the context of thorough examination of educational and scientific cooperation; acquiring suggestions on the implementation of the findings that science has gathered; and

introducing techniques that utilize them in organizations of higher professional instruction and institutes (courses) that offer advanced learning.

To achieve the objective, the following tasks must be completed:

- Expanding the cooperation of informative understanding and science, giving into consideration future teacher specialty and the development of study in the the discipline of approaches of application in the intellectual procedure.

- Implementing a solid academic and learning regulations in higher instructive education to increase the the beginning of essential information and science.

- The expansion of collaboration between science and learning (exclusive classes, the author's classes, etc.), the development and monitoring of instructive, methodological, and scientific resources to increase teaching staff capabilities for both bachelor and advanced programs[3]. The article considers the integration of theoretical and research skills of undergraduate students in the discipline "Chemical Technology".

The integration of knowledge and science in chemistry lessons is expressed in the ability of students to implement and develop research skills, applying the theoretical knowledge gained in laboratory classes. In order to identify the formation of students' research skills, the criteria determining the formation of research competencies were clarified.

Table 1. Assessment of students' research skills

Evaluation components	Description of indicators
Relevance	Be able to update the research work with current controversial issues
Be aware	Be able to use available sources on the issue under study and have a message about it
Independence	Ability to independently perform the entire stage of research work, draw conclusions
Creative	Show creativity using their point of view in solving a research problem
Ability to present in public	Ability to present a research paper or the result of laboratory work in the form of a presentation or thesis
Reflection	Personal attitude of the student to research work

Results. The article can consider the integration of theoretical and research skills of university students in the disciplines of "Inorganic Chemistry", "Analytical Chemistry" and "physico-chemical research methods" in the training of professionals in the discipline "Chemical Technology". These disciplines complement each other in the learning process and enhance students' search skills. The fundamentals of chemical knowledge are covered in the initial semester of the first year in the "inorganic chemistry" lessons to enhance competence as professionals, establish the capacity to generate novel inorganic materials and carry out research in science, regular legislation, basic components that include homoatomic materials, radioactive and generated components, the discipline of metallochemistry, and complicated chemical compounds are covered. Learners improve their conceptual and practical analytical abilities while also increasing their mental and imaginative behaviors. In the subsequent course, the lesson "Analytical Chemistry" analyzes the fundamental techniques for chemical testing (titrimetric, gravimetric), isolation and concentrate procedures, metrological issues, and chemistry examination products. Practical lessons are designed to familiarize learners with diagnostic experimentation techniques, as well as to develop the abilities required for job experience on current analytical instruments utilizing different chemical analysis methodologies.

In the third year, the field of "physico-chemical research methods" aims to comprehend the theoretical underpinnings and practical applications of contemporary practical study techniques used to describe and solve chemical challenges. Learners gain understanding and skills which

enable them to employ physicochemical methods to perform chemical studies and gather information regarding the physical parameters of molecules and qualities of compounds as they learn the field of study.

In the fourth year of the "Chemical Technology" subject, learners learn the fundamentals of chemical thermodynamics and kinetics in inorganic synthesis, basic methods of raw material preparation and purification, effective methods of extracting simple and complex substances from the elements of the periodic table in laboratory and production conditions are considered. Research experience is conducted within the framework of this discipline. As a result of the interrelation of educational and research work, students, in addition to mastering research work, can independently engage in scientific work, engage in independent search work. In the research lesson, students master the methodology of scientific research, master the stages of scientific knowledge, learn how to formulate and solve research problems.

Table 2. The formation of the ability to integrate knowledge in order to develop students' competencies

Experience content	Nodal integrations	Key competencies
The history of the discovery of humic acid	Formation of skills and habits	The capability to conduct searches in numerous databases, collaborate within a team, and increase knowledge autonomously
The structure of humic acid and the classification of humic substances	Know how to link structure, real estate and consider the impact of classification on it	Formation and systematization of core competencies
Composition and function of humic acid	Explanation of the dependence of the composition on the property using the functions performed	Formation and systematization of core competencies
Humic acids and their properties	Allows you to do search work on your own	Competence to independently improve knowledge, organize the interrelation of knowledge, extract from experience what is useful for you
Study of techniques for producing humates.	Abilities and practices are being developed.	Competency in knowledge enhancement and self-education
A method for obtaining humic acid from a weak mineral sediment of a sulfide swamp	Development of a new method of humic acid production	Competence to independently improve knowledge, organize the interrelation of knowledge, extract from experience what is useful for you
A method for producing humic acid from brown coal	Skills of performing laboratory work, research skills are being formed	Competence in knowledge improvement and self-study
Technique of extracting humic acid from shale	Acquisition of skills and habits	Proficiency in improving understanding and independent study

Discussion. In the course of determining the scientific and educational skills of students, on the first day of our lecture, the definition of scientific and educational skills was carried out. The result of the definition is shown (Fig.2)

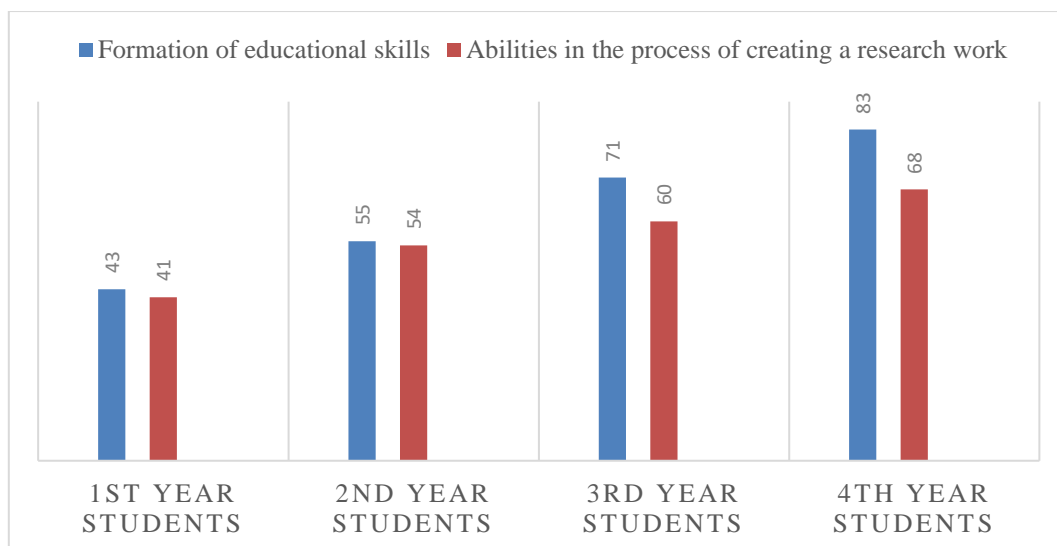


Figure 2 – Preliminary scientific research results of determining work skills

To assess the educational impact of research practice, a practical lesson was conducted on the formation of students' scientific and theoretical experience. In this regard, the disciplines in which undergraduate students conduct research in chemistry, studied in all courses, were considered. Research has been carried out on the "Levels and Methods" of classification of types of integration.

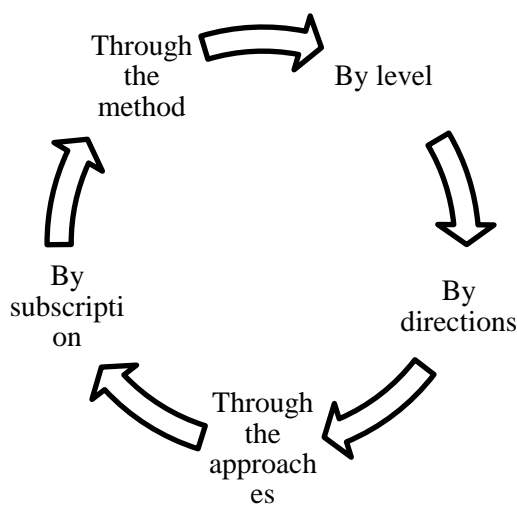


Figure 3 – Classification of types of integration

In addition to studying, students are engaged in research work, thereby forming the skills, abilities and skills of research work. To determine the level of mastering scientific research by students, practical classes were conducted for 4th year students who mastered the disciplines of "organic chemistry", "inorganic chemistry", "analytical chemistry". The study is designed for 2 hours a week, for a total of 15 hours. The practice is carried out by the methodological manual "humic acids and methods of their preparation". Methodological support for 3 lectures (6 hours), 3 laboratory practical classes (9 hours) has been developed. The requirement for students is that they be able to get a complete result from several research papers. Here is an example of one of the experiments of conducting research on the "way to obtain humic acids": *a method for obtaining humic acid from shale*

Work plan: becoming acquainted with the assignment; getting ready for the basic supplies (coal, solutions); assessment of humidity, ash content, and mineral contaminants in the coal

composition; methods for determining the yield of humic acids: leaching of humic acids from coal. Precipitation of humic acids. Disinfection of the formed sediment; discussion of the results; processing of the results of the work:

The necessary equipment for work: Muffle furnace, drying cabinet, desiccator, beaker, size 300-500 cm, pipettes, glass funnels, Buchner funnel, chemical flasks, Bunsen flask, measuring flasks, 100, 250, 1000 cm, porcelain crucibles, plates, ash-free filters, vacuum pump, analytical scales.

Equipment requiring preparation for the method of obtaining humic acid from shale.

20 g of shale; solution of 25.4 ml H HNO ₃; 5% NaOH solution

Progress of the work:

Day 1. Measure 20 g of slate, measure 125.4 ml of H HNO ₃ and 74.5 ml of water and place in a 500 ml glass. Leave for 3 hours in an electric stirrer for 24 hours. 37 ml (H₂O) + 63 ml (HNO₃) = 100 ml 8 m (HNO₃). Mix the slate 20g + 100ml 8m (HNO₃) and place it in a magnetic mixer t = 800C for 3 hours 1615-1915. after 3 hours, we take it and leave it covered for 24 hours.

Day 2. The extract is filtered through filter paper, and the remaining residue is washed with water and filtered.

Day 3. We measure out the filtered liquid.

Table 3. The results of the study of the ascertaining experiment

What level are you at in this survey	The originally specified result				The last result received			
	1 st year	2 nd year	3 rd year	4 th year	1 st year	2 nd year	3 rd year	4 th year
Education skills	43%	55%	71%	83%	54%	59%	77%	87%
Theoretical knowledge	45%	58%	67%	71%	51%	64%	71%	79%
Level of education in laboratory work	43%	51%	59%	68%	56%	59%	68%	77%
Ability to perform laboratory work	41%	54%	60%	68%	49%	62%	69%	74%
Possibility of using chemical reagents when performing laboratory work	37%	49%	56%	73%	45%	59%	65%	79%

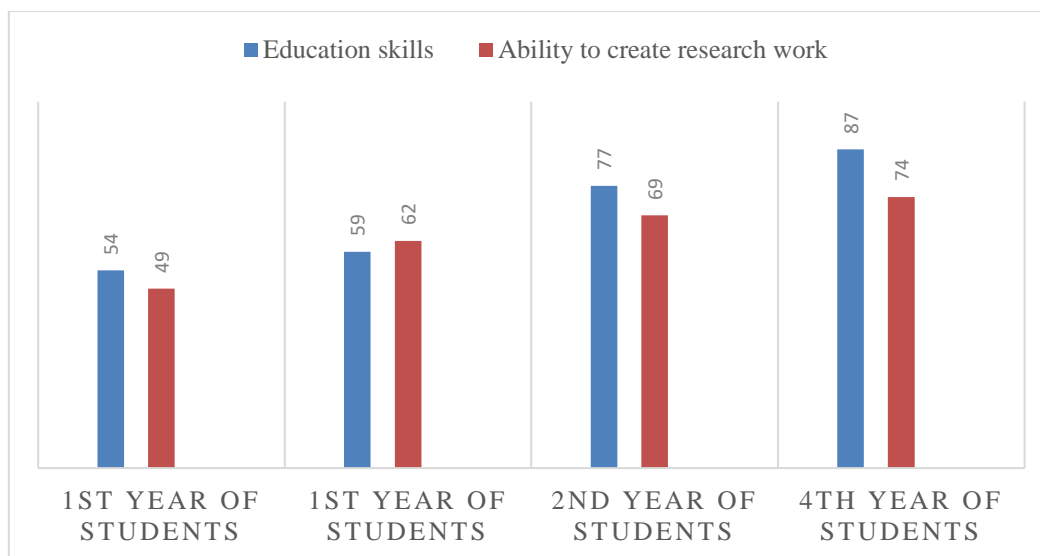


Figure 4 – Results of students' performance after research work

According to the indicated initial results, the level of knowledge in laboratory work was 49%, the ability to perform laboratory work was 74%, the formation of chemical knowledge skills and knowledge of technology was 54-87% (good).

This understanding and ability prepare future educators to perform autonomous academic and instructional studies using contemporary techniques. In our viewpoint, it is essential to include the subject of study in the educational system for hands-on experience in the form of research projects (learning fundamental investigation capabilities) and professional (pedagogical) application of conducting studies.

Conclusion. In conclusion, it was possible to form a conceptual understanding of the knowledge gained by students about the method of obtaining humic acid from brown coal for the development of research integration. The research work carried out in the laboratory, equipped with modern special equipment, contributed to the preparation of students at a high level based on the curriculum. The course work carried out with the aim of developing students' research competence contributes to the development of students' activities, the formation of explanations of arguments. Thus, the results of the study show that students have a higher level compared to primary education. The productiveness of deliberate growth in research operations in a pedagogical institution as a component of the merger between learning and scientific research:

- first, characterize the techniques of changeover to the evaluation of potential teachers' ability;
- secondly, to intensify the implementation by students of the results of their research in the educational process;
- thirdly, the introduction of modern education

Looking at the topics and tasks listed in the table above, we can see the development of integration of education and science at the same level. When each lecture is held, we see that the next lesson is focused on laboratory work, students can engage in educational and research work. Although the University has focused on natural sciences, as well as on studying all disciplines, students who choose chemistry will undoubtedly achieve better results as future specialists.

It is known that the first integrations are carried out in chemistry lessons, when performing laboratory work, performing calculations and compiling a report on the work done among students. Studying courses of study, engaging in chemical circles, performing studies, producing publications and convention accounts, and evaluating and summarizing the results are all steps toward science.

So, nowadays, within the confines of the institution, a learner improves abilities in research by integrating education and science.

References:

1. Чайковский А.В. К проблеме исследования процессов дифференциации и интеграции науки // *Философські пошуки*. – Львів-Одеса. -2001.-Вип. XI-XII.- С. 292-295
2. Уёмов А.И. Методы, приемы и способы исследования. Гл.IX // *Основы марксистско- ленинской философии: Учебник*.- М., Политиздат, 1971.- С. 205-216
3. Уёмов А.И., Штаксер Г.В. Определение целостности систем// *Системные исследования. Методологические проблемы.Ежегодник-2002/Под ред. Д.М. Гвишиани, В.Н.Садовского и др. М. : Едиториал УРСС,2004.- С.5-18.*
4. Асимов М.С., Турсунов А. *Современные тенденции интеграции наук. // Вопросы философии. -1981. – №3. – С.57-67.*
5. Золотов Ю.А. *Основные методологические проблемы аналитической химии // Всесоюзная конференция по истории и методологии аналитической химии (Москва, 19-21 ноября 1990 г.): Тезисы докладов: М., 1990. – С. 4-5.*
6. Костюк Н.Т., Лутай В.С., Белогуб В.Д. *Интеграция современного научного знания: методологический анализ*.- К.: Вища школа, 1984.-183 с.
7. Сычева Л.С. *Современные процессы формирования наук. Опыт эмпирического исследования. Новосибирск, Наука, 1984.- 160 с.*
8. Чепиков М.Г. *Интеграция науки(философский очерк).2-е изд. М.: Мысль,1981.- 276 с.*
9. Чапаев Н.К. *Теоретико-методологические основы педагогической интеграции: Автореф. дис... докт. пед. наук.*
10. Лернер П. *Интеграция общего и начального профессионального образования как фактор актуализации социально-профессионального самоопределения выпускников школы. Электронный ресурс: http://www.bim-bad.ru/docs/pslerner_integration.pdf*
11. Тихомирова Ф.А. *Интеграция и дифференциация научного знания: 2007. С.97-102*
12. Сайлаубай А.Қ., Мырзахметова Н.О., Кішібаев Қ.О., Джелдібаева И.М. *Гумин қышқылдары және оларды алу әдістері, 2022.- 38.*

References:

1. Chaikovskii A.V. K probleme issledovaniia protsessov differentsiatcii i integracii nauki // *Filosofski poshuki*. – Lviv Odesa. -2001. – Vip. XI-XII. -S. 292-295.
2. Uemov A.I. *Metody, priemy i sposoby issledovaniia. Gl.IX //Osnovy marksistsko-leninskoi filosofii: Uchebnik*.- М., Politizdat, 1971.- S. 205-216.
3. Uemov A.I., Shtakser G.V. *Opredelenie tcelostnosti sistem// Sistemnye issledovaniia. Metodologicheskie problemy. Ezhegodnik – 2002/Под ред. D.M. Gvishiani, V.N.Sadovskogo i dr. М. : Editorial URSS,2004.- S.5-18.*
4. Asimov M.S., Tursunov A. *Sovremennye tendentsii integracii nauk.//Voprosy filosofii. -1981.- №3. – S.57-67.*
5. Zolotov Iu.A. *Osnovnye metodologicheskie problemy analiticheskoi khimii // Vsesoiuznaia konferentsiia po istorii i metodologii analiticheskoi khimii (Moskva, 19-21 noiabria 1990 g.): Tezisy dokladov: М., 1990. – S. 4-5.*
6. Kostiuk N.T., Lutai V.S., Belogub V.D. *Integraciia sovremennogo nauchnogo znaniia: metodologicheskii analiz*.-K.: Vishcha shkola, 1984.-183 s.
7. Sycheva L.S. *Sovremennye protsessy formirovaniia nauk. Opyt empiricheskogo issledovaniia. Novosibirsk, Nauka, 1984.- 160 s.*
8. Chepikov M.G. *Integraciia nauki(filosofskii pocherk).2-e izd. М.: Mysl,1981.- 276 s.*
9. Chapaev N.K. *Teoretiko-metodologicheskie osnovy pedagogicheskoi integracii: Avtoref. dis... dokt. ped. nauk.*
10. Lerner P. *Integraciya obshchego i nachal'nogo professional'nogo obrazovaniya kak faktor aktualizacii social'no-professional'nogo samoopredeleniya vypusknikov shkoly. Elektronny resurs: http://www.bim-bad.ru/docs/pslerner_integration.pdf*
11. Tihomirova F.A. *Integraciya i differenciaciya nauchnogo znaniya: 2007, 97-102.*
12. Sailaubai A.K., Myrzhahmetova N.O., Kishibaev K.O., Dzheldybaeva I.M. *Guminovyie kisloty i sposoby ikh polucheniia, 2022.- 38.*

Yermakhanov B.,^{1*}  Daniyarov T.,¹  Sabdenbekov E.² 

¹*Khoja Akhmet Yassawi International Kazakh-Turkish University, Turkistan, Kazakhstan*

²*Peoples' Friendship University named after Academician A. Kuatbekov, Shymkent, Kazakhstan*

THE ROLE OF A HEALTHY LIFESTYLE IN MODERN NATIONAL EDUCATION

Abstract

The description of a healthy lifestyle is provided in this scientifically grounded article. The sophisticated concepts of global civilizations are organized in this way. The adolescent stage is discussed, and the scientific definition of the importance of aesthetic values in the development of a healthy lifestyle is provided. The role of a healthy lifestyle in national education today was established, the content of its implementation in the educational process was created, and its effectiveness was confirmed in practical and experimental work based on the analysis of indicators of the World Health Organization's scale (WHOQOL-BREF) KAZ.

Teenagers comprehend the concept of a healthy lifestyle and accurately assess its social value, which presents an opportunity to form individuals with the proper attitude toward a healthy lifestyle, strong health, beautiful soul, body, and work; In the historical evolution of human development, the concept of health and aesthetic values in the works of great scholars and educators, public figures, and the works of modern scientists are systematized and classified according to educational opportunities; the significance and necessity of aesthetic values for a proper and healthy life of teenagers is more widely propagated and implemented in the content of educational activities of the school; determined the content and system of forming a healthy lifestyle on the basis of aesthetic values through the possibilities of educational activities of the educational process at the main stage of the general education school, and scientifically differentiated the problem of its implementation. It is explained that it is possible to change the inner worldview of students, to educate a person who can deeply understand and maintain a healthy lifestyle.

Keywords: healthy lifestyle, educational process, teenager, aesthetics, health.

Б.Ө.Ермаханов^{1}, Т.А.Данияров¹, Е.У.Сабденбеков²*

¹*Қожа Ахмет Ясауи атындағы Халықаралық қазақ-түрік университеті,
Түркістан қ., Қазақстан*

²*Академик Ә.Қуатбеков атындағы Халықтар достығы университеті,
Шымкент қ., Қазақстан*

ҚАЗІРГІ ҰЛТТЫҚ ТӘРБИЕДЕГІ САЛАУАТТЫ ӨМІР САЛТЫНЫҢ РӨЛІ

Аннотация

Мақалада салауатты өмір салты ұғымының мәні айқындалып, ғылыми тұрғыда негізделген. Бұл бағыттағы элем өркениеттеріндегі озық идеялар жүйеленген. Жеткіншектер кезеңі сипатталып, олардың салауатты өмір салтын қалыптастыруда эстетикалық құндылықтардың қажеттілігі ғылыми тұрғыда айқындалған. Дүниежүзілік денсаулық сақтау ұйымы шкаласы ((WHOQOL-BREF) KAZ) көрсеткіштерін талдау негізінде салауатты өмір салтының бүгінгі таңдағы ұлттық тәрбиедегі рөлі айқындалып, оқу-тәрбие үрдісінде іске асырудың мазмұны жасалынып және оның тиімділігі тәжірибелік-эксперименттік жұмыста тексерілген.

Нәтижесінде, жеткіншектерді салауатты өмір сүру салтына деген дұрыс көзқарасы қалыптасқан, денсаулығы мықты, жаны, тәні мен ісі әсем, жан-жақты үйлесімді дамыған тұлға ретінде қалыптастыру мүмкіндігі туатындығы; жеткіншектер салауатты өмір салты ұғымын дұрыс терең түсініп, оның әлеуметтік-қоғамдық мәнін дұрыс бағалау; адамзат дамуының тарихи эволюциясында ұлы ғұламалар мен ағартушылар, қоғам қайраткерлері мұралары мен қазіргі заман ғалымдарының еңбектеріндегі салауаттылық пен эстетикалық құндылықтар ұғымы жүйеге келтіріліп, тағылымдық мүмкіндіктеріне қарай жіктеу; жеткіншектердің дұрыс салауатты өмір сүру үшін эстетикалық құндылықтардың мәні мен қажеттілігін мектептің оқу-тәрбие жұмыстары мазмұнында кеңірек насихатталып, жүзеге асыру; жалпы білім беретін мектептің негізгі сатысында оқу-тәрбие үрдісінің тәрбиелік іс-шаралар мүмкіндіктері арқылы эстетикалық құндылықтар негізінде салауатты өмір салтын қалыптастырудың мазмұны мен жүйесін анықтап, оны іске асыру мәселесі ғылыми тұрғыда саралаған. Сол арқылы оқушылардың ішкі дүниетанымын өзгертіп, салауатты өмір салтын терең түсініп, сақтай білетін тұлғаны тәрбиелеуге болатындығы баяндалған.

Түйін сөздер: салауатты өмір салты, білім беру процесі, жасөспірім, эстетика, денсаулық.

Ермаханов Б.У.,^{1*} Данияров Т.А.,¹ Сабденбеков Е.У.²

¹ *Международный казахско-турецкий университет имени Ходжа Ахмеда Ясави
г.Туркестан, Казахстан*

² *Университет Дружбы народов имени академика А.Куатбекова, г.Шымкент, Казахстан*

РОЛЬ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ В СОВРЕМЕННОМ НАЦИОНАЛЬНОМ ВОСПИТАНИИ

Аннотация

В статье определено значение понятия здорового образа жизни и оно научно обосновано. Систематизированы передовые идеи мировых цивилизаций в этом направлении. Описан период подросткового возраста и научно определена необходимость эстетических ценностей в формировании здорового образа жизни. На основе анализа показателей шкалы Всемирной организации здравоохранения ((WHOQOL-BREF)KAZ) определена роль здорового образа жизни в отечественном образовании сегодня, создано содержание его внедрения в образовательный процесс, а также его эффективность. Было проверено в практической и экспериментальной работе.

В результате появляется возможность сформировать у подростков правильное отношение к здоровому образу жизни, крепкое здоровье, прекрасную душу, тело и труд, всесторонне и гармонично развитую личность; подростки понимают понятие здорового образа жизни и правильно оценивают его социальную ценность. В исторической эволюции развития человечества понятия здоровья и эстетических ценностей в трудах великих учёных и просветителей, общественных деятелей, трудах современных учёных систематизируются и классифицируются по образовательным возможностям; значение и необходимость эстетических ценностей для правильной и здоровой жизни подростков шире пропагандируются и реализуются в содержании образовательной деятельности школы; определили содержание и систему формирования здорового образа жизни на основе эстетических ценностей через возможности воспитательной деятельности образовательного процесса на основном этапе общеобразовательной школы и научно дифференцировали вопросы его реализации. Объясняется, что можно изменить внутреннее мировоззрение учащихся, воспитать человека, умеющего глубоко понимать и вести здоровый образ жизни.

Ключевые слова: здоровый образ жизни, образовательный процесс, подросток, эстетика, здоровье.

Introduction. The term Interactive is generally taken from the word "interaction" in English [1, p.195]. Interpersonal communication-based interactive teaching strategies meet the requirements of the contemporary educational paradigm that is "oriented towards the development of the individual". In parallel, search independence and cognitive activity are not only established, but also enhanced. Unlike traditional teaching methods, interactive teaching approaches allow students to learn through real-world examples and demonstrate their skills in both personal and professional domains through data collection and analysis.

However, interactive learning requires more time to learn the necessary information, the use of new, complex criteria in assessment, and creates many difficulties for teachers who have little experience in managing students' cognitive activities. The goal of the interactive method is not only to provide information, but also to teach students the ability to find answers on their own. According to psychologist-scientists, students acquire knowledge in four different situations:

- receiving ready knowledge;
- discover new things in the course of research;
- feel the effect in different situations;
- product assembly or production by synthesis.

Interactive teaching methods open the way for students to feel the effect in different situations through role-playing games, create an opportunity to create a creative product while synthesizing different knowledge, but also give more opportunities to analyze and analyze different situations and data, and discover new things during research.

As the development of healthy living skills is the direct goal of our research, we must first examine the internal circumstances facing the younger generation. Children, adolescents, and young people benefit greatly from the education system's unique role in shaping life skills and encouraging a healthy lifestyle. Its standards and guidelines, which form the cornerstone of a healthy lifestyle,

have to be followed throughout the preschool and school years of instruction and training. At this point, a person develops their tact, morality, spirituality, honesty, and hygienic abilities.

The human being has come to know the phenomena of his environment, the reasons for its appearance and development in the context of reality. He clearly recognizes the characteristics of various phenomena discovered in science in the foundations of scientific subjects. Faith and ideals of a person play a big role in my worldview. Where there is no faith, there is no life. Belief is a collection of deeply thought-out ideas. A different idea is the basic, deep recognition of the truth of human belief. It is necessary to follow him. Faith determines the strength of an individual's life position, describes his behavior. A guarantee of right belief, right action. Human ideals are high ideals-goals of human beings, oblivion and demandingness in life.

Body and soul health is an integral part of a person's overall personal health, so they should always be in a harmonious unity. Physical health contributes to mental health, and spiritual control creates the conditions necessary to maintain physical health. The main sources of human health are his spiritual and physical condition. Social sources reflect social connections and relationships between individuals and are an integral part of a person's spiritual health.

Mental health is the health of our mind, body, and soul.

The qualities of intelligence include self-awareness, the capacity to evaluate past occurrences and phenomena, the ability to forecast future events that could significantly affect your life, and the capacity to develop a model or program that solves problems while safeguarding your well-being, your life, and the integrity of the real world.

Formation of worldview is a long and complex process. That is why it covers the whole human life. As a result, personal attitudes and belief systems develop and form, which guide the individual's actions. Worldview is not developed only in the educational process or in the educational process. It is formed in everyday life, in arguments, and in the family. But it is based on scientific worldview and weighed. Of course, as we have shown above, it has its own attitude, the role of faith is special.

Basic provisions. The issue of creating a healthy lifestyle (WHOQOL-BREF) among students enrolled in the "Physical training and sports" program at the nation's higher education institutions (henceforth referred to as higher education institutions) has led to an understanding of contemporary needs. The proposed project will be implemented based on the following factors: low life expectancy and quality of life among the population; lack of a scale to measure the country's level of healthy lifestyle; lack of research done toward establishing a healthy lifestyle; and lack of understanding of this concept. Along with the development of technology, the growth of industrialization, the increase in the type of transport, the decrease in movement in everyday life, the widespread use of computers and television, and the increase in the time allocated to technological tools have a positive effect on the quality of life, but they have a negative effect on physical strength and movement. We analyzed and studied methodological, psychological-pedagogical, sociological literature and official documents related to the actual research issues. We conducted interviews, surveys, processed research results through mathematical analysis, and drew conclusions.

Taking into consideration Kazakhstan's unique sports landscape, we have been doing research and assessing studies on the World Health Organization's healthy lifestyle scale. The work 6B01405 involves sampling students enrolled in the "Physical training and sports" educational program, implementing the (WHOQOL-BREF) KAZ scale in the nation's sports sector, and developing a model of a healthy lifestyle. Additionally, the model addresses the physical, social, psychological, and health We identified the inclination toward social surroundings. We have commenced with the implementation of professional usage of the results by subject matter experts and trainers. During the World Health Organization's research on the healthy lifestyle scale at the international level, we analyzed the research conducted in France, Canada, Malaysia, Brazil, Holland, China, Italy, Turkey and other countries and identified comparative features. In addition, we have entered the first stage

of preparation of a special mobile application (healthy lifestyle, hereinafter SosApp) to determine and increase the level of healthy lifestyle of students. In the article, the necessity of using interactive methods in their training is determined based on theoretical research related to the problem of forming a healthy lifestyle (WHOQOL-BREF) of the students of the educational program "Physical training and sports" on the basis of KAZ. The article's in-depth analysis of the effectiveness of interactive methods and its methodological approaches will help researchers better understand what methods may be most appropriate to use in higher education practice in their practice. The authors emphasize the importance of interactive methods used in teaching in the higher education system, and emphasize the theoretical attention of teachers, graduate students and curriculum developers interested in updating and optimizing the educational process.

Materials and methods. The influence that worldview has on pupils' developing worldviews must be understood. Assisting pupils in adopting a healthier lifestyle "How well we take care of our bodies determines how happy we are." Spirit is solemn when body harmony is achieved. "A strong foundation lies in mental clarity" (P.S. Bragg) – as stated, students' contentment stems from feeling good about themselves and having optimal bodily organ function [2]. Students who are happy, experiencing life's joys, and excelling in all they do are directly linked to these concepts.

In this direction, raising a young teenager is both attractive and less difficult. This is because a healthy child can participate in all initiatives and activities with a sense of satisfaction and a cheerful mood. He looks at the world with confidence and joy. Such a situation is the only guarantee for the development of a person in all aspects. This, as the goal of education, effectively influences the state of the child's internationalization. Therefore, we attach great importance to the fact that encouraging a healthy lifestyle of students should be one of the main directions of educators and school education. According to Plato's opinion written in his philosophical treatise "On the State", we draw our attention to two situations: "gymnastics for the human body, music for the soul" [3].

What I want to say is that, from our point of view, "gymnastics" is not only for training the body, it is about educating a person according to the "law of beauty" to harmony and harmony of body parts, and "music" in the narrow sense is not to be understood as our knowledge only about music, on the contrary as if to imply that all should be understood as service to the muse (the patron deity of the arts and sciences). So what do we mean by "healthy lifestyle"? For that, it is important to define the meaning of the concepts of "health" and "lifestyle". Health, i.e. health, is a complete state of physical, moral and social health, sanity, as stated in the Charter of the World Health Organization. "Health of the body" is a normal condition of the body organs, which means a balanced, balanced attitude of a person to the environment. "Lifestyle" means physical, intellectual and work activity of a person; domestic interaction skills, established behavior order, pace of life; It can be attributed to the feature of monotonous work, leisure and communication. So, "lifestyle" refers to the concept of "healthy living" that effectively affects health.

Modern science "healthy lifestyle":

- the best harmonious order;
- immunity and physical fitness;
- proper nutrition;
- the habit of a stable life;
- absence of harmful habits ("even if the disease remains, the habit does not remain");
- high medical activity,- he explains

In Kazakh, the concept "health of the body is the well-being of the head" has been established. So, the issue of a healthy lifestyle and its education is a complex issue of social importance that has been on the agenda for many centuries. Therefore, the formation of a healthy life of students is carried out primarily as a result of the care of parents and the state. A healthy person is an important value of society. To be healthy is to love life endlessly, to be joyful, to enjoy life, to greet every morning and day with a grateful mood, like a child impatiently waiting for a new year's gift, and to

go to sleep in the evening without worries, without stains, the most important thing is to be yourself. it starts with love and respect. For that, it is necessary to educate students to be able to set important goals for themselves. Achieving it requires a lot of hard work. In this context, it is necessary for students to have clear minds and clear beliefs. Whoever poisons his life with tobacco smoke and alcohol, lives with bad behavior, looks at tomorrow with distrust. For him, life and his surroundings are gloomy, unknown and gloomy. Inculcating this principle in the memory and intellect of every child is the duty of all humanity, including schools and parents, to the state, society, and children.

Philosophers say that the mood of happy people is not only related to the life around them, but also depends on what a person thinks about that life. Such an attitude helps the child to properly direct himself and regulate his efforts. If nature has created a happy and joyful life for a human being, he should be able to accept it without hesitation and tolerance [4, p.151-152].

As we have been told since childhood: "Movement is life", "Healthy body is healthy soul", "Proper, proper nutrition is a guarantee of proper life and health". "The sun, air and water are our best friends." How is this problem addressed in today's school? And if we take nature: forest, grove, river, lake and field, its various natural plants and herbs; Is the sky with its ships of clouds or the night sky with its moon and bright stars enough for the mind of the schoolboys when all this turns around, especially in the city? Here, as we can see, such examples related to the issue of "healthy living" can be cited endlessly. The problem is not in its number. The problem is in the end result. Its use in school life. From our point of view, 3 ideas can be the basis for "Healthy lifestyle" – harmony of body, purity of soul, clarity of mind. These three should be the main pillar, pillar and leading direction of the child's self-education, determining the purpose of educational work and organizing it. For that, the teacher should become an important leader of this idea. He should perform his pedagogical activity in accordance with the law of "truth, goodness, beauty" and should be able to live according to it. Only then can it become a true world [5, p.56-57]. The idea and methodology of healthy living should become the core of all educational work. It improves the result of the educational process. For this, educators need to encourage healthy living and create a system for it. First of all, it is better to define its position (principles) or guiding methodological rules. They can, for example, be structured as follows:

- I am among the highest value. A person's self-love is joy in the truth of his existence and a feeling of great gratitude to the nature that gave him life. Self-love, that is, as a person. look at the date.

- "Another unknown person and all humanity is also of high value." When you learn to see a person differently, only then will you become a person" (AN. Radishchev) [6]. To accept any person or student – be it "good" or "bad", regardless of what he is in all respects. Then, according to your ability, accept him try to focus on the good, to awaken his individuality, to take care of him.

- "The life situation around me may be different: good or bad, but due to my direct relationship with my brother, I try to use it to my advantage."

Here, in the course of fulfilling the mentioned principles and overcoming difficulties, the body parts are strengthened, the spirit becomes stronger, and the mind matures. Any life phenomenon, object, person, works of art have success and failure. However, I can use each of them for my own development. According to the above principles, each person can have his own program.

For example, Martin Gray, the author of the book "Sila zhizni" (Warsaw, 1988), experienced many hardships in his life: he was a prisoner in a Nazi concentration camp, he lost his parents during the occupation, his wife and four children in a fire after the war. To a person who thinks about it, it seems that it is impossible for him to live after this, or to recover from a severe wound in his heart, and to rise. However, he writes a book and tries to help other people to be a support and find their own happiness in life [7]. Here are some of his tips below:

- first of all, try to think about yourself, separate the real need from your vanity;
- respect people for their unique characteristics? try to see
- look at life carefully; every minute our surroundings are changing;

- maintain an interest in the environment: regardless of the fatigue and boredom experienced by each of us over the years, they; slide back. Such action allows us to rejuvenate, to raise our spirits;
- learn to work with your body: it gives strength to avoid laziness;
- trust yourself! Loss of faith leads to illness, has a negative impact on any initiative. It prevents the realization of human potential, its development and happiness;
- Learn to sleep properly. Difficulty sleeping is a sign of violence, tension and weakness in the nervous system.

It is helped by complete relaxation of the body. It is a requirement of today's life for students to have a healthy lifestyle and a program to encourage it. For this, teachers must have knowledge from many scientific fields: philosophy, psychology, anatomy and physiology, medicine, hygiene, valeology, pedagogy, ethics, aesthetics, ecology, etc.

We offer advice from doctors on creating a healthy lifestyle:

1. Use of sunlight.

- Try to be in the sun as often as possible. Bathe in its rays to gently warm your body to the power. For this, make it a habit to stay in the sun for 2-3 weeks during vacation;
- eat plenty of garden plants and fruits that use sunlight. Especially use chlorophyll caps that grow in the sun. It is considered an essential food for both adults and children;
- make it a habit to depict the day in the activities of adults and children: drawing, decorating a room or interior, drawing on the wall, hanging pictures, listening to poems, poems, songs, etc.;
- during the walk, don't forget to talk about the very important function of the sun on human life, birds, plants and animals, and the general existence. Anyone can get a great impression from it.
- get used to using words related to the day often in communication with children. For example, "It's my day", "You are beautiful or shining like the sun today" etc.

2. Rest in fresh air.

- fresh air, first of all, gives oxygen to a person's body, cold air invigorates his body, the warm and gentle wind blows like a feeling of joy. That's why you should try to be in the fresh air more often: go for a walk, go to work or walk back from it, relax outside the city or village on Saturdays and Sundays. That is, it is necessary to try to be in fresh air 24 hours a day or rest with it;
- make it a habit to sleep at home with an open window, exercise in fresh air;
- let your clothes allow air to pass through your body, under no circumstances wear clothes made of synthetic material! Do not forget to take an air bath;
- don't forget to take the medical oxygen cocktail;
- regularly use breathing exercises ("deep breathing" according to P.S. Bragg), ("different breathing" according to G.P. Malakhov), ("deep breathing" according to K.P. Buteyko) During [2, 8, 9], changing the air without releasing it, etc.;
- Don't inflame your body with cigarette smoke! Do not forget to conduct active propaganda in your body about the harm of tobacco to human life. It is your duty to society.

3. Use of clean water.

- don't forget to use watery garden plants, feed: berries and nectar! Use only spring, silvered, magnetized, purified water. It is better to drink it about 15-30 minutes before eating, in case of thirst and with a drink using a plastic bottle, juice, as well as red wine with low concentration.
- definitely use water for your body: wash with cold water in the morning, take a shower with hot water in the evening, then rub your body with a clean and soft towel, pour water over the body, bathe in natural open water bodies and lakes, rivers, and get underwater massages don't forget.
- using pictures, poems, poems, songs on the theme of water is important to reduce fatigue of nerve roots and to treat it.

4. Natural nutrition.

It should become the main topic in the direction of the work of the class teacher "Healthy lifestyle", in various forms of educational work with parents, children and in the course of practical activities with them: cultural hikes, trips.

5. *Hungry.*

According to PS Bragg, the purpose of recovery is to bring the whole human body to a state of complete recovery, to revive and renew all its functions. This is because after fasting, blood circulation improves, life is prolonged, food is better digested, mental strength and physical strength are strengthened to cope with difficulties. That is, hunger is the way to inner purity of a person. Therefore, everyone can use the books written on the methodology and technology of starvation in creating their own health programs (for example, "Chudo holodaniya").

6. *Physical exercises.*

It is multifaceted. The healing properties of physical exercises have been known to us for a long time and it has been proven: it has a complex effect on the body, soul, and mind. J. J. Rousseau says: "Walking and movement contribute to the functioning of the brain and mind" [9]. So, in the rehabilitation program of teachers and educators:

- depending on the age and the deviation or development of body parts, they and the children should make morning, afternoon and evening "physical training programs";
- practicing physical exercises in sports clubs, clubs, fields, hikes; – wide coordination of physical exercises with sunlight, fresh air, fresh water and nature;
- sitting organized by "Physical minute and pause break" during the lesson. As the past experience of the school shows, the above-mentioned 3-5 minute "physical training break" is of special importance for students. During the lessons, it helps to prevent periods of fatigue and paralysis, and for that, it helps to activate the blood circulation process, and the mental processes of the students are significantly activated;
- using game elements and artistic-aesthetic tools during the lesson has many benefits. This has a positive effect on the development of the students' mental and emotional activity.

7. *Good rest.* This will be different for everyone. Some people want complete peace, others want freedom, others want to do what they love: travel, hiking, dance parties. They allow, especially, to get rid of the habit of daily sitting work, to make simultaneous movements; – a daily routine of physical training, sleeping, going for a walk, etc. make it a habit to take short-term vacations or to go out into nature once a week with the family, and to take a vacation once a year on the shore of a river, lake, or among forests and groves; – in relationships with people, in the family, at school, in nature, in cultural places, in your inner being and outer appearance: your clothes, hair, behavior, let goodness and beauty go hand in hand. All this should be reflected in the individual program.

8. *Good posture.*

- walk straight, turn straight, sit, never cross your legs. Keeping the head straight forward, pulling in the stomach... This is not only the aesthetics of a person's appearance, but also plays an important role in the proper functioning of body organs (brain, lungs, heart, lungs, intestines, neck and back vertebrae, joints);
- "I am a man", "I have something to be proud of!", "Everything is fine with me"... Such a good shape and figure can make anyone happy, make them feel happy, and have the opportunity to be happy. Willingness to live and love will appear. This should be one of the main tasks for educators.

Results and discussion. A healthy lifestyle is formed in an integrative way and depends on human actions. A healthy way of life is the ability to maintain self-control in public organizations in order to satisfy the household daily life, material and spiritual forms, respect social order, do not speak excessively, do not engage in inappropriate politics, do not slander any people, do not compare someone to someone, consider yourself smart. , seeing others as idiots, nurturing relationship between parents and children, keeping clean hygiene, eating rationally, avoiding bad habits, playing sports, etc.

Maintaining a healthy lifestyle is one of the goals of every citizen. It is better to actively promote healthy lifestyle. It is our duty to establish cleanliness and freshness, especially among the young generation. That is why one of the main tasks is to prevent children from getting sick, to take

care of their health, to lead a healthy lifestyle, to develop hygienic skills, to improve their physical and mental health, to raise their abilities, to teach parents and children to recognize each other, to respect elders. subject is included.

Health is considered the primary kind of riches. However, the majority of us don't appear to understand or feel the weight of this phrase—the duty burden. It pleases our ears and ourselves the instant it is stated. We both concur. We will then carry on spreading the word. So, we suffer from an incurable disease every day. "Fake moon!" we lose heart and start to despair of life. "The soul was better than the body, the body should have bowed to the soul," said grandfather Abay. No, we didn't do that, we made a lot of noise and crowed like crows. The soul was ruling us in our youth. When we grew up and gained strength, we didn't let it go, the soul bowed to the body. we were rude, we didn't care about anything, we didn't believe anyone who cared.

The soul is more than the body, and we are tired of seeing only what our eyes can see. The soul possesses the power. But the power is not in the soul, but in the body, regardless of how long or short our lives are... yesterday, today, and most likely tomorrow. If nothing else, at least why not protect the oneness of soul and body for your family and yourself—after all, they wouldn't be whole without you?

Health is a combination of physical, spiritual and social well-being. It is not wrong to say that regular strengthening of the body, fitness, raising the quality level of the mind, heightening the field of intelligence, strengthening your spirit – everything serves health. The current socio-economic situation, the decline in the standard of living and the environmental inconvenience have a negative impact on the health of the entire population of the Republic of Kazakhstan, especially the younger generation. The President's message to strengthen the health of the citizens of Kazakhstan and encourage a healthy lifestyle can be said to be gold plating, which leads to the future of young people who hold the key to sovereignty.

The adage "a healthy person is the most precious fruit of nature" is not unfounded. Morbidity and mortality rates have risen in our contemporary civilization while natural population growth has declined. Particularly at risk is the health of children and youth. Commonplace are behaviors such as smoking, drinking, abusing drugs or other substances, abusing alcohol, having sex too young, and immorality. According to the experts of the World Health Organization, 49-50% of population health depends on lifestyle, that is, how a person treats his health, 17-20% depends on environmental features. In addition, the main health risk factors include: decreased movement due to a decrease in motor power (hypodynamia), increased body mass, unhealthy nutrition, pollution of all environmental objects with many toxic substances, stressful conditions in production and life, harmful habits – smoking, alcohol use. , high prevalence of drug addiction.

In conclusion, Academician N.M.Amosov said: "For your health to be strong, you need to have your own strength, it cannot be replaced by anything" [7]. Friends, we are the future of our sovereign country. People themselves are to blame for bad habits in society. We should be able to keep away from such strange and bad habits, show tolerance, perseverance, and maintain high moral qualities. If we want our future to be bright and the future of our country to be bright, let's stay away from drug addiction, AIDS, alcohol and tobacco, find a way to get rid of this darkness in our society, and promote a healthy lifestyle in order not to lose our future, our nation, our origin.

Conclusion. Creating a healthy lifestyle is a long process, but it is one of the ways to maintain and strengthen real health. It significantly increases the responsibility of students to take care of their health. Professor V.V. According to Kolbanov, health education should be based on the word health for education, and education for health. Scientists of the Allied countries J.Zh.Rousseau, A.N.Radishev E.E.Lunina, E.I.Weiner, N.B.Zakarovich, L.A.Karataeva, S.A.Korochkina, V.V.Kozhanov, N.N.Volokov and many other scientists will be the basis for their research and the main direction for the thesis. Health science studies the issue of education and training of a person with a stable life attitude of health and healthy life at different age stages. Determination of the pre-nosological state by studying the physiological changes in the human body, their interaction,

morphological and functional stability that provides adaptive reactions to the body's response to the environment. The level of health of people was evaluated by simple physiological indicators that describe the functional state of the cardiovascular system. There are many factors that affect the health of students, so it is necessary to teach them a healthy lifestyle. Formation of a healthy lifestyle is one of the main issues in the educational process. This issue is not being raised for nothing. This is because 57% of men, 34% of women, 40% of young people smoke cigarettes, and 65% of adults regularly drink vodka. 17.5% of schoolchildren are addicted to drugs. Bad environmental conditions today cause 20% of human deaths. That is why the relevance of our research is determined [2, 8, 9].

Formation of healthy people who live a long and happy life in the society on the basis of formation, preservation and strengthening of health. Creating methods aimed at strengthening and maintaining health, studying the interaction of people with the environment and various natural processes, social and psychological factors. The goal of our research work is to create healthy people who will live a long and happy life in the society based on the formation, maintenance and strengthening of health. Thus, by studying the interaction of people with the environment and various natural processes, social and psychological factors, creating methods aimed at strengthening and maintaining health. As a result, we set the following issues as our tasks:

- To determine the theoretical problems of forming a healthy lifestyle in students.
- To determine the possibilities of forming a healthy lifestyle of students during the learning process.

A healthy lifestyle is the key to maintaining and strengthening health, it affects the formation of a well-rounded citizen, his spiritual and physical development. The strength of health and healthy life of our future generation is directly related to the personality of the school teacher and the degree of his/her theoretical and practical training at the higher educational institution. In this regard, the implementation of the system of formation of a healthy lifestyle of educators should be considered as an integral part of the professional training of future teachers. Today, the need to train future teachers taking into account the implementation of the system of keeping students away from bad habits, and the lack of scientific and theoretical analysis of this problem, and the demand to ensure the professional training of future teachers at a sufficient level from a scientific and methodological point of view, and until now, the science of pedagogy we noticed that there are contradictions between not being considered as a system.

The problem of the continuity of education for a healthy lifestyle with other educations is also mentioned in the works of Central Asian and Great Steppe scholars. Among them, Al-Farabi, a special person, gives guidance on the issue of education, and in his work entitled *Social-Ethical Treatises*, he knows how to improve the child's body, recognizes the best qualities in him, educates good character traits, and focuses on the need for constant self-development. Introducing the concept of physical health, he believes that the following three qualities should be present in the education of every person: physical, spiritual and mental strength. Well-known figures of the country Sh.Kudaiberdiev, A.Baitursynov, M.Dulatov, M.Zhumabayev, Zh.Aimautov, S.Toraygyrov, O.Tileukabyluly, etc. Health problems are proven by the traditions of the people, the heritage of the people, and they focus on its value direction. In recent years, a number of documents, laws, and concepts related to youth education have been published. These principles are currently considered one of the main rules of education in Kazakh pedagogy. Recently, great political and world changes are taking place in our society. In connection with this, it is a natural phenomenon that people's lifestyle, consciousness and customs undergo changes. That is, we should think about the questions that our generation will live according to a new way of life in the future, create a theoretical basis for it, and pay attention to educating our youth in that direction.

The article was prepared within the framework of the grant financing project of the Ministry of Science and Higher Education of the Republic of Kazakhstan «The formation of a healthy lifestyle

of university learners based on the analysis of the scale of WHO (WHOKOL-BREF) KAZ)» for 2023–2025. (IRN: AP19676522), project manager B.O.Yermakhanov.

References:

1. Есекеева А.А. Оқытудың интерактивті әдістерін қолданудың ерекшеліктері. ISSN 1563-0366 KazNU <https://bulletin-law.kaznu.kz/index.php/journal/article/download/1556/1502> Bulletin. Law series. №2 (62). 2012.
2. Поль Брэгг. Шокирующая правда о воде и соли. 215 214 6 23 ISBN: 978-5-8183-1079-4 Год издания: 2007 Издательство: Фаир-Пресс. <https://www.livelib.ru/author/7366/top-pol-bregg>
3. Бородай Т.Ю. Рождение философского понятия. Бог и материя в диалогах Платона. М.: Изд. Савин С.А., 2008. – 284 с
4. Әл-Фарабидің ғылыми мұрасы: шығармаларына пікірлер / [Ф.Қ.Құрманғалиева және т.б.]; басшысы ред. Г.М.Мұтанов; Әл-Фараби ат. ҚазҰУ, Философия, саясаттану және дінтану институты. -Алматы:Қазақ университеті, 2020. Б.273
5. Машанов А. Әл-Фараби және Абай. [Жалпы ред. т.б. Ж.Дәдебаев]. – Алматы:Қазақ университеті, 2020. Б.216
6. Радищев А.Н. Полное собрание сочинений / [под ред. Н.К.Пиксанова, В.А.Десницкого, Д.С.Бабкина, Б.Б.Кафенгауз]. – Москва; Ленинград: Издательство Академии Наук СССР, 1952. Том 3. 689 с. URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=711363>
7. Botabek B. Tokishkadyrov, Kymbat K. Bayssarina, Mayra S. Ibrayemova, Talgat D. Abubakirovich. Education in Turkestan and Western Siberia at the end of the XIX century to the 1920s: Formation of “New Method” Schools and Their Features. European Journal of Contemporary Education E-ISSN 2305-6746 2022. 11(2): 645-655 DOI: 10.13187/ejced.2022.2.645 <https://ejce.cherkasgu.press>
8. Малахов Г.П. Очищение организма и здоровье: Обобщённый опыт, современный подход Издательство: Генеша; Год выпуска: 1998;
9. Бутейко К.П. Дыхательные практики Бутейко. Издательство: АСТ ISBN 978-5-17-154171-2 <https://kaspi.kz/shop/p/buteiko-k-p-dyhatel-nye-praktiki-buteiko-109579130/?srsltid=AfmBOoom3V8vSaFEFmgLYoZ2rieB67834bVogMk6ZN4bVBRSEqD9njxx>

References:

1. Esekееva A.A. The use of interactive teaching methods. ISSN 1563-0366 KazNU Bulletin. Law series. №2 (62). 2012 <https://bulletin-law.kaznu.kz/index.php/journal/article/download/1556/1502>
2. Paul Bragg. The shocking truth about water and salt. 215 214 6 23 ISBN: 978-5-8183-1079-4 Year of publication: 2007 Publisher: Fair Press. <https://www.livelib.ru/author/7366/top-pol-bregg>
3. Beard T.U. The birth of a philosophical concept. God and matter in Plato's dialogues. M.: Publishing house. Savin S.A., 2008. – 284 p.
4. Al-Farabi's scientific heritage: comments on his works / [G.K. Kurmangalieva and others] ; head ed. G.M. Mutanov; Al-Farabi at. KazNU, Institute of Philosophy, Political Science and Religion. -Almaty: Kazakh University, 2020. P.273
5. Mashanov A. Al-Farabi and Abay. [General ed. etc. J. Dadebaev]. – Almaty: Kazakh University, 2020. P.216
6. Radishchev A.N. Complete works [ed. N.K. Pikanova, V.A. Desnitsky, D.S. Babkina, B.B. Kafengauz]. – Moscow; Leningrad: Publishing House of the USSR Academy of Sciences, 1952. Volume 3. 689 pp.
7. Botabek B. Tokishkadyrov, Kymbat K. Bayssarina, Mayra S. Ibrayemova, Talgat D. Abubakirovich. Education in Turkestan and Western Siberia at the end of the XIX century to the 1920s: Formation of “New Method” Schools and Their Features. European Journal of Contemporary Education E-ISSN 2305-6746 2022. 11(2): 645-655 DOI: 10.13187/ejced.2022.2.645 <https://ejce.cherkasgu.press>
8. Malakhov G.P. Cleansing the body and health: Generalized experience, modern approach Publisher: Genesha; Year of release: 1998;
9. Buteyko K.P. Breathing practices Buteyko. Publishing house: АСТ ISBN 978-5-17-154171-2 <https://kaspi.kz/shop/p/buteiko-k-p-dyhatel-nye-praktiki-buteiko-109579130/?srsltid=AfmBOoom3V8vSaFEFmgLYoZ2rieB67834bVogMk6ZN4bVBRSEqD9njxx>

З.Ш.Шавалиева, ¹ А.К.Сатынская, ¹ А.М.Утилова, ^{*1} Т.Ж.Шакенова ¹

¹ Әлкей Марғұлан атындағы Павлодар педагогикалық университеті, Павлодар қ., Қазақстан

ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ҚЫЗМЕТТІ ЖҮЗЕГЕ АСЫРУҒА ТҰРАҚТЫ МОТИВАЦИЯ БОЛАШАҚ ПЕДАГОГТАРДЫҢ КӘСІБИ ИКЕМДІЛІГІНІҢ ҚҰРАМДАС БӨЛІГІ РЕТІНДЕ

Аңдатпа

Мақалада педагогикалық жоғары оқу орны жағдайында болашақ педагогтардың кәсіби икемділігін қалыптастыру мәселесі қарастырылады. Зерттеудің мақсаты болашақ педагогтардың кәсіби икемділігінің компоненті ретінде педагогикалық қызметті жүзеге асыруға тұрақты мотивацияның қалыптасу деңгейін анықтау болып табылады.

Зерттеудің әдіснамалық негізін жүйелі-қызметтік тәсіл (В.П. Беспалько, Д.Б. Эльконин); тұлғаны зерттеудің құрылымдық тәсілі; сауалнама жүргізу; ғылыми-теориялық деректерді талдау және жалпылау құрады. Студенттердің педагогикалық қызметке деген мотивациясын эмпирикалық зерттеуді біз 4 жыл бойы жүргіздік. Зерттеуге Әлкей Марғұлан атындағы Павлодар педагогикалық университетінің «Арнайы педагогика», «Педагогика және психология», «Бастауыш оқытудың педагогикасы мен әдістемесі» білім беру бағдарламаларының 1 курсының 213 студенті қатысты. Зерттеу авторлық әзірленген сауалнаманың көмегімен жүргізілді.

Болашақ педагогтардың кәсіби икемділігінің компоненті ретінде педагогикалық қызметті жүзеге асыруға тұрақты мотивацияның қалыптасу ерекшеліктері жалпыланады. Болашақ педагогтардың педагогикалық қызметін жүзеге асыруға тұрақты мотивацияны қалыптастыру технологиясын енгізу қажеттілігі негізделген.

Түйін сөздер: болашақ педагог; кәсіби тұрақтылық; кәсіби икемділік; педагогикалық қызмет мотивациясы.

Шавалиева З.Ш.¹, Сатынская А.К.¹, Утилова А.М.,^{1} Шакенова Т.Ж.¹*

¹ Павлодарский педагогический университет им. Ә.Марғұлан, г.Павлодар, Казахстан

УСТОЙЧИВАЯ МОТИВАЦИЯ К ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК СОСТАВНАЯ ЧАСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГИБКОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Аннотация

В статье рассматривается проблема формирования профессиональной гибкости будущих педагогов в условиях педагогического вуза. Целью исследования является определение уровня сформированности устойчивой мотивации к осуществлению педагогической деятельности как компонента профессиональной гибкости будущих педагогов.

Методологическую основу исследования составили системно-служебный подход (В.П. Беспалько, Д.Б. Эльконин); структурный подход к изучению личности; опрос; анализ и обобщение научно-теоретических данных. Эмпирическое исследование мотивации студентов к педагогической деятельности нами проводилось 4 года. В исследовании приняли участие 213 студентов 1 курса образовательных программ «Специальная педагогика», «Педагогика и психология», «педагогика и методика начального обучения» Павлодарского педагогического университета имени Алькея Марғұлана. Исследование проводилось с помощью авторской разработанной анкеты.

Обобщаются особенности формирования устойчивой мотивации к осуществлению педагогической деятельности как компонента профессиональной гибкости будущих педагогов. Обоснована необходимость внедрения технологии формирования устойчивой мотивации к осуществлению педагогической деятельности будущих педагогов.

Ключевые слова: будущий педагог; профессиональная стабильность; профессиональная гибкость; мотивация педагогической деятельности.

Shavaliyeva Z.,¹ Satynskaya A.,¹ Utilova A.,^{1*} Shakenova T.¹

¹ Pavlodar Pedagogical University named after A.Margulan, Pavlodar, Kazakhstan

THE ESTABLISHED MOTIVATION FOR MASTERING PEDAGOGICAL DUTY AS A COMPONENT OF THE PRIVATE PROFESSIONAL FLEXIBILITY OF FUTURE TEACHERS

Abstract

The article deals with the problem of the formation of professional flexibility of future teachers in the conditions of a pedagogical university. The purpose of the study is to determine the level of formation of stable motivation to carry out pedagogical activity as a component of professional flexibility of future teachers.

The methodological basis of the study was the system-service approach (V.P.Bespalko, D.B.Elkonin); a structural approach to the study of personality; a survey; analysis and generalization of scientific and theoretical data. We conducted an empirical study of students' motivation for teaching activities for 4 years. The study involved 213 1st year students of the educational programs "Special Pedagogy", "Pedagogy and Psychology", "pedagogy and methods of primary education" of Pavlodar Pedagogical University named after A.Margulan. The study was conducted using the author's developed questionnaire.

The features of the formation of stable motivation to carry out pedagogical activity as a component of professional flexibility of future teachers are summarized. The necessity of introducing technology for the formation of sustainable motivation for the implementation of pedagogical activities of future teachers is substantiated.

Keywords: future teacher; professional stability; professional flexibility; motivation of pedagogical activity.

Кіріспе. Педагогикалық қызметті ең эмоционалды және интеллектуалды мамандықтардың бірі ретінде жіктеуге болады, соңғы жылдары ол әртүрлі экстремалды жағдайлармен, белгісіздік және өзгермелілік жағдайларымен көбірек байланысты, бұл педагогтардан өздерінің кәсіби маңызды тұлғалық қасиеттерін біріктіруді талап етеді, оның ішінде кәсіби икемділік жетекші рөл атқарады. Бұл мақала отандық және шетелдік ғалымдардың «кәсіби икемділік» терминіне және оның қалыптасуына деген көзқарастарын көрсетеді, сонымен қатар болашақ педагогтардың кәсіби икемділігінің құрамдас бөлігі ретінде педагогикалық қызметті жүзеге асыруға мотивациясын қалыптастырудың эмпирикалық зерттеуін ұсынады.

Бұл факторлар педагогқа, бір жағынан, педагогикалық іс-әрекетті тұрақты, ұзақ және жоғары өнімділік деңгейімен орындау, екінші жағынан – күтпеген талаптарға бейімделу, туындайтын проблемаларды шешудің бірегей тәсілдерін пайдалану, мінез-құлық пен эмоциялық саланың икемділігіне ие болу талаптарын қояды. Осылайша, педагогтан, бір жағынан, тұлғалық құрамдас бөліктердің тұрақтылығы, екінші жағынан, икемділік талап етіледі.

Жоғарыда айтылғандарды негізге ала отырып, Бұл ретте болашақ педагогтардың құндылық бағдарларын педагогтардың кәсіби тұрақтылығы мен икемділігінің құрамдас бөліктерінің бірі ретінде қарастырамыз.

Негізгі ережелер. Мақалада «кәсіби тұрақтылық» және «кәсіби икемділік» терминдерінің теориялық талдауы ұсынылған, аталған ұғымдардың өзара байланыстылығы және олардың педагогтардың педагогикалық қызмет үшін маңыздылығы дәлелденген. Теориялық талдау нәтижелері бойынша педагогикалық қызметті жүзеге асыруға тұрақты мотивация болашақ педагогтардың кәсіби икемділігінің маңызды компоненті болып табылатыны анықталды. Эмпирикалық зерттеу нәтижелері бойынша біз студенттердің үштен бірінен астамы университет пен оқу бағытын өз бетінше таңдамағанын, олардың едәуір бөлігі педагогикалық жоғары оқу орнына төмен ҰБТ нәтижесімен түскенін анықтадық, бұл олардың педагогикалық қызметті жүзеге асыруға тұрақты мотивациясын қалыптастыру процесіне теріс әсер ететіні сөзсіз. Алынған эмпирикалық нәтижелер студенттердің педагогикалық қызметін жүзеге асыруға тұрақты мотивацияның қалыптасуының жеткіліксіз деңгейін және оның себептерін анықтауға мүмкіндік берді.

Материалдар мен әдістер. Ұсынылып отырған зерттеудің әдіснамасын: болашақ педагогтардың кәсіби икемділігін зерттеу барысында оның іргелі негізі ретінде кәсіби тұрақ-

тылықты зерттеу, талдаудың тұжырымдық негіздері құрайды. Зерттеу әдістері: ғылыми-әдістемелік әдебиеттердегі педагогтардың құндылық бағдарларын, кәсіби тұрақтылығы мен икемділігінің құрамдас бөліктерінің бірі ретінде талдау жүргізу және зерттеу нәтижелеріне талдау жасау.

Нәтижелер мен талқылау. «Кәсіби тұрақтылық» және «кәсіби икемділік» терминдерінің сипаттамаларына көшейік. Соңғы жылдардағы шетелдік зерттеулерді талдай келе, педагогтің кәсіби тұрақтылығы термині «эмоционалды тұрақтылық», «эмоционалды интеллект», «кәсіби тұрақтылық» терминдерімен синоним ретінде қарастырылады деген қорытындыға келдік. Зерттеу деректерін талдауға көшейік. R. R. Débora кәсіби тұрақтылықтың негізгі құрамдас бөлігі педагогтің эмоционалды құзыреттілігі және оның эмоционалды интеллектісі деп санайды, бұл оған эмоцияларды анықтауға және көрсетуге, жағымды эмоцияларды тудыруға, өз эмоцияларын және оқу процесіндегі басқа қатысушылардың эмоцияларын басқаруға мүмкіндік береді.

Шетелдік зерттеулердегі кәсіби тұрақтылық терминіне жақын ұғым «мұғалімнің өзіндік тиімділігі (TSE)» болып саналады – бұл педагогтің педагогикалық іс-әрекетке дайындық деңгейі, оның осы іс-әрекетте қойылған оқыту мен тәрбиелеу мақсаттарына жету қабілеті, тәуекел факторларына қарсы тұру қабілеті, ситуациялық және жеке мазасыздықтың төмен деңгейі [7; 16]. M.Kunter, U.Klusmann, J.Baumert, D.Ritcher, T.Voss, A.Nachfeld ғалымдар тобы [9] кәсіби тұрақтылықты педагогикалық кәсіпке тұрақты мотивацияны, өзін-өзі реттеу және өзін-өзі жетілдіру қабілетін қамтитын педагогтің кәсіби құзыреттілігінің құрамдас бөліктерінің бірі ретінде қарастырады.

T.L.Good және A.L.Lavigne [4] өз зерттеулерін педагогтардың кәсіби тұрақтылығына арнады, олар бұл қабілетті ұзақ уақыт бойы мінез-құлықтың тұрақтылығын, білім алушылардың нәтижелерінің тұрақтылығын сақтау деп түсінеді.

Педагогтардың кәсіби тұрақтылығын эмоционалды күйзеліске және шаршауға қарсы тұру қабілетімен байланыстырады. Мысалы, бір топ ғалымдар мұғалім мен оқушылардың эмоциялық жай-күйі арасындағы өзара байланысты, олардың өзара тәуелділігін анықтады [8, б. 35].

Шетелдік зерттеулердің көп бөлігі педагогтардың эмоционалды тұрақтылығына арналған, бұл кәсіби тұрақтылықтың синонимі болып саналады. T.Voss, W.Wagner, U.Klusmann, U.Trautwein, M.Kunter [8, б. 38] пікірінше, эмоционалды тұрақтылық – эмоционалды шаршаудан аулақ болуға және эмоционалды күйзеліс жағдайларына сәтті бейімделуге мүмкіндік беретін педагогтің жеке қасиеті. Эмоционалды тұрақты педагог оқушылардың эмоционалды жағдайын басқара алады, жанжалдардың алдын алады, өзінің психикалық ресурстарын ұқыпты пайдалана алады. Ғалымдар M.Lee, R.Pekrun, J.Taxer, P.Schutz, E.Vogl, X.Xie [10] педагогтардың эмоционалды сферасын зерттеуге арналған зерттеулерінде эмоционалды тұрақтылық олардың өз эмоционалды жағдайын реттеуге мүмкіндік береді деп есептейді, эмоционалды тұрақты педагогтар оң эмоциялардан ләззат алады, олар жағымсыз эмоцияларды оңай бастан кешіреді, мұндай педагогтарашулануға, алаңдаушылыққа және фрустрацияға бейім емес.

C.M.Purazan педагогтің эмоционалды тұрақтылығы оқушының үлгерімі тұрғысынан мұғалім өнімділігінің негізгі көрсеткіші екенін анықтады. Эмоционалды тұрақтылық педагогтің эмоционалды күйзелісінің алдын алу тәсілдерінің бірі ретінде [6], педагогтардың кәсіби іс-әрекетінің табыстылығының предикаттарының бірі ретінде, стресстік жағдайлардан шыға білу, эмоциялық тану жүйесіне негізделген оқушылардың эмоционалды коучингін жүзеге асыру қабілеті ретінде қарастырылады, сол арқылы олардың психологиялық тұрақтылығын қалыптастырады [18].

Эмпирикалық зерттеу барысында [2] эмоционалды тұрақтылық әріптестермен, басшылықпен және оқушылармен жағымды қарым-қатынасқа оң корреляцияны көрсетті, ал эмоционалды тұрақсыз мұғалімдер ұжымдағы қақтығыстарға бейім, сондықтан төтенше жағдайлардың себебі болып табылады.

Қорытындылай келе, шетелдік кәсіби тұрақтылықты зерттеудегі ортақ ерекшеліктерді бөліп көрсетеміз.

1. Бұл терминмен «эмоционалдық тұрақтылық», «эмоционалдық интеллект», «кәсіби тұрақтылық», «мұғалімнің өзіндік тиімділігі» сияқты ұғымдар байланысты.

2. Кәсіби тұрақтылық кәсіби құзыреттіліктің негізгі құрамдас бөліктерінің бірі ретінде қарастырылады.

3. Эмоционалдық тұрақтылық кәсіби қызметті өнімділіктің жоғары деңгейінде орындауға, эмоционалдық шаршауға және сарқылуға қарсы тұруға, кәсіби ортаның теріс факторларына қарсы тұруға мүмкіндік береді.

4. Эмоционалдық тұрақтылық өзінің эмоционалдық жағдайын реттеуге және білім беру процесінің басқа қатысушыларының эмоционалдық жағдайын басқаруға мүмкіндік береді.

Ресейлік ғалымдардың кәсіби тұрақтылық терминіне көзқарастарын талдауға көшейік. Орыс психологиясында алғаш рет бұл терминді К.К.Платонов енгізді, ол оны ұзақ уақыт бойы жұмыс істеу қабілетімен байланыстырды.

А.А.Перевалова кәсіптік тұрақтылық ұзақ уақыт бойы кәсіби қызметті белсенді, тұрақты, эмоционалды күйзеліссіз жүзеге асыруға мүмкіндік береді деп есептейді. Бір топ ғалымдар: И.П.Яковлева, М.Л.Романова, Е.С.Киселева, Л.А.Матвеева педагогтің кәсіби сенімділігін зерттей отырып, ол өзін-өзі бақылауда, кәсіби қызметте тұлғаның дамуын бақылау қабілетінде көрінеді деп есептейді.

Жоғарыда аталған авторлық анықтамаларды қорытындылай келе, бірнеше негізгі тенденцияларды бөліп көрсетуге болады:

– авторлардың көпшілігі кәсіби тұрақтылықты ЖОО-да оқу кезеңінде қалыптастыруға болатын тұлғаның интегративті сапасы ретінде қарастырады;

– кәсіби тұрақтылық педагогтің кәсіби мәдениетінің негізгі құрамдас бөлігі ретінде қарастырылады, оны игерусіз өнімді кәсіби қызмет мүмкін емес;

– кәсіби тұрақтылықтың құрылымдық компоненттерінің ішінде мотивациялық, құндылық, когнитивті және эмоционалды компоненттер ерекшеленеді;

– кейбір зерттеушілердің пікірінше кәсіби тұрақтылық «эмоционалдық тұрақтылық» терминінің синонимі болып табылады және эмоционалдық реакциялардың тұрақтылығын, эмоционалдық жағдайды реттеуге, білім беру процесінің басқа субъектілерінің эмоционалдық жағдайын басқаруға қабілеттілікті білдіреді;

– кәсіби тұрақтылық кез-келген, оның ішінде стресстік жағдайларда кәсіби қызметті ұзақ, тұрақты және жоғары өнімділік деңгейінде орындау қабілетін білдіреді;

– көптеген авторлық анықтамаларда педагогтардың кәсіби тұрақтылығының негізгі құрамдас бөлігі ретінде өзін-өзі дамытуды, өзін-өзі жетілдіруді көрсетеді;

– бірнеше зерттеулер кәсіби тұрақтылықты оқытушылардың қызметінде жиі кездесетін экстремалды жағдайларда сәтті кәсіби қызметтің факторы ретінде көрсетеді.

«Болашақ педагогтардың кәсіби тұрақтылығы» терминіне отандық және шетелдік тәсілдерді талдай отырып, біз осы термин арқылы *педагогтің ұзақ уақыт бойы жоғары эмоционалдық тұрақтылық, өнімділік және жұмысқа қабілеттілік деңгейімен, қарқынды дамып келе жатқан және экстремалды жағдайларда кәсіби қызметті жүзеге асыру қабілетін қамтамасыз ететін тұлғаның интегративті сапасын* түсінеміз.

«Кәсіби икемділік» терминінің сипаттамасына көшейік. Отандық педагогикалық және психологиялық ғылымда болашақ педагогтардың кәсіби икемділігі проблемасына іс жүзінде назар аударылмайды. Педагогтардың кәсіби икемділігі тек Л.М.Митинаның [22] зерттеулерінде қаралған, автор бұл сапаны интеллектуалдық, мінез-құлық және эмоционалдық икемділіктің жиынтығы деп түсінеді. Педагогтің кәсіби икемділігі оған кәсіби міндетіне сәйкес келмейтін мінез-құлық тәсілдерінен оңай бас тартуға, мінез-құлық пен эмоциялық әрекет етудің жаңа және бірегей әдістері мен тәсілдерін әзірлеуге, мінез-құлық қаттылығы мен мінез-құлықтың стереотипті тәсілдерінен бас тартуға мүмкіндік береді.

Ғылыми ізденіс бізге түрлі саладағы мамандардың кәсіби икемділігіне арналған бірқатар зерттеулерді анықтауға мүмкіндік берді. Мысалы, Т.В.Корнилова [21] тәуекелмен және төтенше жағдайлармен байланысты салалар мамандарының кәсіби икемділігі күрделі кәсіби жағдайларда кәсіби таңдауға және ол үшін жауапкершілікті қабылдауға дайындықпен байланысты деп есептейді. Т.Ю.Тодышева [23] кәсіби икемділікті кәсіби қызметтегі жеке өзін-өзі ұйымдастыру және өзін-өзі реттеу динамикасымен байланыстырады, сәйкесінше, ол жоғары болған сайын тұлғаның кәсіби икемділігінің қалыптасу деңгейі де жоғары болады.

Т.А.Домбровская кітапхана саласы қызметкерлерінің кәсіби икемділігіне арналған зерттеуде ол тұлғаның инновациялық өзгерістерге дайындығының қажетті шарты болып табылады және кәсіби дамуға кедергі келтіретін қасиеттерден (консерватизм, қаттылық, сенімнің жансыздығы) құтылуға мүмкіндік береді деп санайды.

Педагогтардың кәсіби икемділігіне арналған шетелдік зерттеулердің сипаттамасына көшейік.

М.Mohammadi және басқалар [12] педагогтың кәсіби икемділігін педагогикалық қызметтегі өзгерістерге оңай бейімделу қабілетімен, өзінің оқыту стилін студенттердің жеке қасиеттеріне бейімдеу қабілетімен байланыстырады, олар жаңа инновациялық міндеттерді шешуге қызығушылық танытады, күрделі кәсіби жағдайларда төзімділік танытады.

Бірқатар шетелдік зерттеушілер кәсіби икемділік терминін когнитивті икемділіктің синонимі деп есептейді. М.М.Martin и R.B.Rubin [11] бойынша когнитивті икемділік тұлғаның қарым-қатынас мүмкіндіктерін білуі, оның жаңа жағдайға бейімделуге дайындығы және өзіндік тиімділігі ретінде анықталады.

J.P.Dennis және J.S.Vander Wall [3] когнитивті икемділікті адамның қоршаған ортада туындайтын жаңа және күтпеген жағдайларға қарсы тұру үшін ақпаратты өңдеу стратегияларын құру қабілеті ретінде анықтайды, сонымен бірге бұл оқу процесінде қалыптасатын дағды екенін көрсетеді, яғни оны тәжірибе арқылы алуға болады.

Когнитивті икемділікті мінез-құлық реакцияларының теңгерімділігі мен үйлесімділігін, баламалылығын сақтау қабілетімен байланыстырады. Кәсіби икемділігі бар, өзін-өзі рефлексиялау құзыреттілігі мен дағдыларының неғұрлым жоғары деңгейі бар педагогтар күтпеген кәсіби жағдайларға және өз мінез-құлқын бейімдеуге дайын. Кәсіби жағдай өзгергенде ғана, яғни оның күнделікті жүрісі кенеттен аяқталып, белгісіздік жағдайы туындағанда ғана когнитивтік икемділік қажет болады. Басқаша айтқанда, адам проблемаға тап болған кезде, ол алдымен өз тәжірибесін қарастырады және әрбір себептің ықтимал салдары мен ықтимал шешімдері туралы ойланады.

Сонымен қатар, Z.Certel және т.б. пікірінше, педагогтардың кәсіби тәжірибесінің артуы кәсіби икемділіктің төмендеуіне алып келеді. Педагогтардың кәсіби қызметі уақыт өте келе автоматтандырылады және олар өздерінің мінез-құлық стратегиясын өзгертуге бейім болмайды, сондықтан кәсіби икемділіктің төмендеу үрдісі теріс фактор болып табылады.

Когнитивті икемділік деңгейі жоғары адамдар жағымды эмоцияларды (қарым-қатынас, өзін-өзі жетілдіруге ашықтық, бейімделу, проблемаларды шешу дағдылары, коммуникативті икемділік, зейін, өзіндік тиімділік, түсіну, дайындық, бақыт, әлеуметтік-эмоционалдық құзыреттілік, сыни, шығармашылық ойлау және т.б.) көрсетуге және жалпы салауатты тұлғалық дамуға бейім және кәсіби дамуға кедергі келтіретін жағымсыз эмоцияларды (ашу, алаңдаушылық, стресс, агрессия және т.б.) көрсетуге бейім емес.

Жоғарыда айтылғандарды қорытындылай келе, педагогтардың кәсіби икемділігінің негізгі ерекшеліктерін атап өтейік:

- көптеген зерттеулер бұл феноменді зияткерлік, мінез-құлық және эмоциялық икемділіктің жиынтығы ретінде қарастырады;

- ол кәсіби жағдайларда жаңа және бірегей мінез-құлық және эмоциялық реакциялардың қалыптасуымен, мінез-құлық қаттылығы мен стереотиптік мінез-құлықтан бас тартумен байланысты;

– кәсіби икемділік өзін-өзі ұйымдастыру және өзін-өзі реттеу қабілетіне сүйене отырып қалыптасады;

– шетелдік зерттеушілер кәсіби икемділікті бейімделу қабілеттерімен, вариативті мінез-құлықпен байланыстырады;

– шетелдік зерттеушілердің көпшілігі оны когнитивтік икемділіктің синонимі ретінде қарастырады, ол өз кезегінде өзіндік тиімділікпен, үйлесімділікпен және мінез-құлық реакцияларының теңгерімділігімен байланысты.

Отандық және шетелдік ғалымдардың зерттеулеріне сүйене отырып, біз *болашақ педагогтардың кәсіби икемділігі деп педагогикалық қызметке құндылық қатынасты, кәсіби мінез-құлықтың реттелуі мен тұрақтылығын, кәсіби мәселелерді шешудің өзіндік жолдарын табу арқылы кәсіби ортаның өзгермелі жағдайлары мен қиындықтарына тез жауап беруге дайындығын қамтамасыз ететін эмоционалдық, кәсіби және мінез-құлық икемділігінің жиынтығы* түсінеміз [13].

Осылайша, біздің зерттеуіміздің негізгі идеясы болашақ педагогтарды ЖОО-да оқыту процесінде олардың бірінші курстарда қалыптасқан кәсіби тұрақтылығы арнайы жасалған жағдайлар шеңберінде кәсіби икемділікке айналады.

Біз әзірлеген кәсіби икемділікті қалыптастырудың педагогикалық моделі шеңберінде болашақ педагогтардың жеке қасиеттері бірінші кезеңде педагогикалық қызметті тұрақты және тиімді орындауға мүмкіндік беретін кәсіби тұрақтылықты қалыптастыруды қамтамасыз ете отырып, логикалық дәйекті түрде өзгереді. Екінші кезеңде қолда бар жеке қасиеттер біртіндеп кәсіби икемділіктің қалыптасуын қамтамасыз етеді, ол өз кезегінде білім беру ортасының өзгермелі жағдайларына бейімделуді, мінез-құлықтың икемділігін және кәсіби міндеттерді шешудің бірегей тәсілдерін табуды қамтамасыз етеді. Осыған орай, кәсіби икемділігі қалыптасқан педагог кәсіби мінез-құлықтың қажетті орнықтылығы мен тұрақтылығына, сондай-ақ қажетті мінез-құлық және эмоционалдық икемділікке ие болады.

Болашақ педагогтардың кәсіби икемділігінің маңызды компоненті ретінде педагогикалық қызметті жүзеге асыруға тұрақты мотивацияның сипаттамасына көшейік.

И.А.Зимняяның зерттеулерін талдай отырып, біз педагогикалық қызметті жүзеге асыруға мотивация когнитивтік қажеттіліктермен (ішкі мотивтермен) және өзін-өзі бекіту, өзін-өзі дамыту, жетістікке жету қажеттілігімен, яғни сыртқы мотивтермен анықталады деген қорытындыға келдік. Автордың пікірінше, педагогтарда билік мотивтерінің үстемдік ету мүмкіндігі теріс фактор болып табылады.

А.М.Байбаковтың [19] пікірінше, педагогикалық іс-әрекетке мотивацияны қалыптастыру процесі білімге деген оң көзқарасты қалыптастырумен, өнімді және ізденушілік сипаттағы танымдық әрекетті ұйымдастырумен байланысты. Бұл мотивация болашақ педагогтің танымдық күш-жігердің тиімділігі мен табыстылығының субъективті тәжірибесімен өзектендіріледі.

А.А.Деркач [20] В.А.Ядовтың бізді қызықтыратын мәселелерге қатысты көзқарастарын қайта қарастыра отырып, болашақ педагогтардың мотивациялық саласында мынадай құрылымдық компоненттерді бөліп көрсетті: 1) диспозициялық, ол ЖОО-да оқу барысында болашақ педагогтардың құндылық бағдарлары аттитюдке айналады және педагогикалық қызметке өзекті қондырғыларға ауысады деп болжайды; 2) мінез-құлықтық, ол нақты оқу операцияларын орындауға, сабақ жүргізуге арналған қондырғыларды қамтиды; 3) эмотивті, ол педагогикалық кәсіпке танымдық қызығушылықты, педагогикалық қызметті орындауға өзекті танымдық қызығушылықты, педагогикалық қызметті орындауға өзекті ұстанымдарды білдіреді.

Жоғарыда сипатталған зерттеулерге сүйене отырып, біз педагогикалық қызметті жүзеге асыруға тұрақты мотивация келесі жағдайларды қамтиды:

– педагогикалық мамандыққа танымдық қызығушылық;

– педагогикалық мамандықта өзін-өзі бекітуге және өзін-өзі дамытуға ұмтылу;

– педагогикалық қызметтің идеялық-құндылық негіздері және оған жағымды эмоциялық көзқарас;

- педагогикалық мамандықтың базалық гуманистік құндылықтарын қабылдау;
- борыш сезімі мен табысқа жету мотивациясы.

Осылайша, болашақ педагогтардың кәсіби икемділігінің компоненті ретінде педагогикалық қызметті жүзеге асыруға тұрақты мотивация мыналарды қамтамасыз етеді:

- педагогикалық қызметке тұрақты қызығушылық;
- болашақ педагогтардың кәсіби икемділігін қалыптастыру жөніндегі мақсатты қызмет процесіндегі қажеттіліктері мен қызығушылықтарын есепке алу;
- болашақ педагогтардың өзіндік мотивациясының қалыптасу процесі үшін тұрақты ұйымдастырушылық негіз құру;
- болашақ педагогтардың кәсіби икемділігін қалыптастыру процесінің идеялық-құндылықтық негізі;
- болашақ педагогтардың кәсіби икемділігін қалыптастыруға бағытталған іс-шараларға белсенді қатысу;
- болашақ педагогтардың педагогикалық қызметті орындау тиімділігіне теріс әсер ететін сыртқы және ішкі факторларға қарсы тұру қабілеті.

Ғылыми дереккөздерге жүргізілген теориялық талдауды негізге ала отырып, біздің зерттеуіміздің мақсаты болашақ педагогтардың кәсіби икемділігінің құрамдас бөлігі ретінде педагогикалық қызметті жүзеге асыруға тұрақты мотивацияның қалыптасу деңгейін анықтау болып табылады, өйткені одан кейінгі педагогикалық қызметтің табыстылығы мен тиімділігі бірінші кезекте осыған байланысты.

Зерттеудің әдіснамалық негізін жүйелі-қызметтік тәсіл (В.П. Беспалько, Д.Б. Эльконин); тұлғаны зерделеудің құрылымдық тәсілі; сауалнама жүргізу; ғылыми-теориялық деректерді талдау және жалпылау құрады.

Студенттердің педагогикалық қызметке деген мотивациясын эмпирикалық зерттеуді біз 4 жыл бойы жүргіздік. Зерттеуге Әлкей Марғұлан атындағы Павлодар педагогикалық университетінің «Арнайы педагогика», «Педагогика және психология», «Бастауыш оқытудың педагогикасы мен әдістемесі» білім беру бағдарламаларының 1 курсының 213 студенті қатысты. Зерттеу авторлық әзірленген сауалнаманың көмегімен жүргізілді.

Педагогикалық қызметті жүзеге асыруға деген тұрақты мотивация көбінесе студенттердің педагогикалық жоғары оқу орнын таңдауының қаншалықты дербес болғанына, олардың таңдауына кім ықпал еткеніне және оның кездейсоқ болмағанына байланысты. Түрлі әлеуметтік институттардың педагогикалық жоғары оқу орын студенттерінің таңдауына әсерін анықтау мақсатында сауалнама жүргізу шеңберінде оларға «Сіздің жоғары оқу орнын және оқу бағытын таңдауыңызға кім әсер етті?» деген сұрақ қойылды. Студенттердің 4 оқу жылындағы жауаптары 1-кестеде берілген.

Кесте 1. Студенттердің педагогикалық университет пен оқу саласын таңдауына агенттер мен әлеуметтік институттардың ықпалының салыстырмалы сипаттамасы

Ықпал ететін агенттер мен әлеуметтік институттар	2022–2023 оқу жылы		2021–2022 оқу жылы		2020–2021 оқу жылы		2019–2020 оқу жылы	
	%	дәреже	%	дәреже	%	дәреже	%	дәреже
Ата-аналар, туыстар	45,5	1	45,7	2	38,5	1	40,0	2
Достар	9,1	3	10,9	3	6,6	4	13,3	5
Бұқаралық ақпарат құралдары (БАҚ)	5,5	5	6,5	5	6,6	4	15,0	4
Мектепте кәсіптік кеңес және кәсіптік бағдар жүргізген институт қызметкерлері	5,5	5	10,9	3	14,3	3	20,0	3
Жарнама берушілер	1,8	1	2,2	6	2,2	5	0	7

Мектеп мұғалімдері	7,3	4	8,7	4	31,9	2	8,3	6
Сіз өзіңіз, себебі бұл мамандық сізге бала кезден ұнайды	25,5	2	54,3	1	38,5	1	55,0	1

Соңғы 4 жылдағы деректерді талдай келе, бірінші орындарда «Ата-ана, туыстар» деген жауаптар тұрғанын білдік. Бұл факт алаңдатарлық, өйткені талапкерлердің оқу орны мен оның бағытын өз бетінше таңдамауы педагогикалық университеттің жағдайына бейімделуге теріс әсер етуі мүмкін, сондай-ақ олардың оқуға деген мотивациясы тұрақсыз болады. Оқу орнын өз бетінше таңдаған студенттердің ең көп саны 2021-2022 және 2019-2020 оқу жылдарындағы респонденттердің жартысына жуығы белгіленді, студенттердің ең аз саны (25,2 %) 2022-2023 оқу жылында анықталды. Біздің бақылауларымыз бойынша оқу орны мен оның бағыттарын өз бетінше тандайтын студенттер университеттегі оқу жағдайларына оңай бейімделеді, олардың үлгерімі жоғары, олар педагогикалық салада одан әрі жұмыс істеуге ынталы. Осылайша, педагогикалық университетте оқуды өз бетінше таңдаған студенттер болашақта педагогикалық қызметке тұрақты мотивацияға ие болады.

Зерттеудің келесі кезеңінің бөлігі ретінде біз студенттердің осы университет пен оқу саласын өз бетінше таңдауын алдын ала анықтаған жағдайларды түсіндірдік. Бұл мән-жайлар, біздің ойымызша, маңызды, өйткені олар болашақ педагогтардың кәсіби икемділігін дамыту үдерісінің тиімділігімен қатар олардың оқу мотивациясын одан әрі айқындайды.

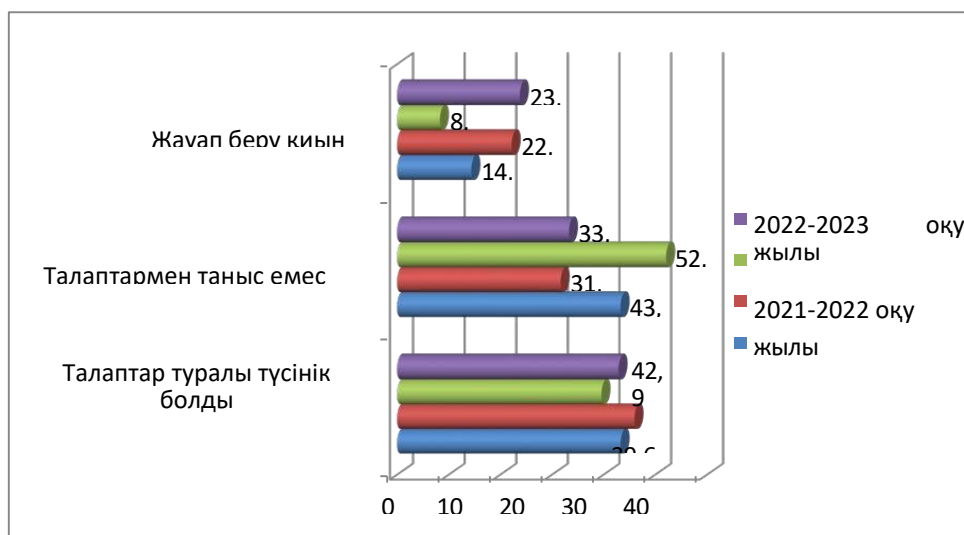
Кесте 2. Студенттердің университет пен оқу бағытын таңдауына әсер еткен жағдайлар

Университет пен оқу бағытын анықтаған жағдайлар	2022–2023 оқу жылы		2021–2022 оқу жылы		2020–2021 оқу жылы		2019–2020 оқу жылы	
	%	дәреже	%	дәреже	%	дәреже	%	дәреже
ҰБТ нәтижелері бойынша басқа университеттерге өтпеді	34,9	1	43,2	1	35,8	1	42,6	1
Оқу ақысы басқа университеттерге карағанда төмен	4,8	6	13,6	4	16,0	2	7,4	5
Бұл арманмен байланысты	22,2	2	31,8	2	14,8	3	37,0	2
Достарымен бірге түсті	3,2		4,5	8	2,5	6	1,9	7
Басқа университетке түсе алмаймын деген қорқыныш	12,7	4	13,6	4	9,9	5	14,8	3
Бір жылды жоғалтқысы келмеу	14,3	3	11,4	5	6,2		3,7	6
Әскери қызметтен қорқу	7,9	5	15,9	3	-	8	1,9	7
Олардың нақты кәсіптік қалауы жоқ, қайда оқитыны бәрібір	34,9	1	6,8	7	11,1	4	9,3	4
Осы мамандық бойынша орта кәсіптік білімі бар, жоғары білім алуды шешті	4,8	6	10,42	6	3,7	7	0	8

2-кестеде ұсынылған нәтижелерді талдау студенттердің көп санының төмен ҰБТ нәтижелерімен оқуға түсетінін көрсетеді, бұл олардың үлгеріміне және олардың педагогикалық қызметке деген мотивациясына кері әсерін тигізуі мүмкін. 2022-2023 оқу жылында студенттердің 1/3-інің «нақты кәсіптік артықшылықтары жоқ және оларға қай жерде оқитыны бәрібір» екендігі алаңдатарлық жағдай болып табылады, аталған студенттерде оқуда

қиындықтарға тап болады және олар болашақта педагогикалық мамандық бойынша жұмыс істеуге әлсіз ынталы. Тұтастай алғанда кестенің нәтижелерін талдай отырып, біз студенттердің тек 1/3-і ғана «өз арманын» басшылыққа ала отырып оқуға түскенін немесе осы бағыт бойынша орта кәсіптік білімі бар екенін көреміз, яғни студенттердің үштен бірі ғана бастапқыда педагогикалық кәсіп бойынша жұмысқа мотивацияланған, демек, оларда болашақ педагогтардың кәсіби икемділігін қалыптастыру процесінің идеялық-құндылықтық негізі қалыптасқан.

Педагогикалық қызметті жүзеге асыру мотивациясының тұрақтылығына студенттердің ішкі ұстанымдары мен үміттерінің және педагогикалық жоғары оқу орны тарапынан қойылатын талаптардың сәйкестігі әсер етеді. Егер студенттердің ұстанымдары мен ортадан күтетін қалауы жақын болса, онда бейімделу және педагогикалық қызметті жүзеге асыруға мотивация жоғары және тұрақты болады. Студенттердің түсініктері мен жоғары оқу орын талаптарының келіспеушілігі оқытудағы қиындықтарға және оқуға деген мотивацияның болмауына алып келеді.



Сурет 1. Студенттердің университетте оқу туралы түсініктері мен нақты талаптардың арақатынасы

Берілген диаграммалар жоғары оқу орнының талаптары туралы нақты түсінігі жоқ талапкерлердің пайызы өскенін атап өтуге мүмкіндік береді. Демек, мұндай студенттерге өз түсініктері мен үміттерін қайта құруға байланысты өздерінің шығармашылық және оқу әлеуетін іске асыру үшін және педагогикалық қызметті жүзеге асыруға тұрақты мотивацияны қалыптастыру үшін көп уақыт қажет болады.

Әрі қарай зерттеу барысында біз педагогикалық қызметті жүзеге асыруға және жалпы оқу іс-әрекетінің табыстылығына тұрақты мотивацияны қалыптастыруға теріс әсер ететін факторларды анықтадық (3-кесте).

Кесте 3. Респонденттердің пікірінше, оқу-тәрбие қызметіне теріс әсер ететін факторлар

№ р/с	Жауап нұсқасы	2021–2022 оқу жылы		2022–2023 оқу жылы	
		адам саны	%	адам саны	%
1.	аудиториялық жүктеменің үлкен көлемі	17	35,4	13	38,2
2.	студенттер жүктемесінің төмендігі	2	4,2	6	17,6

3.	мотивацияның төмен деңгейі	13	27,1	14	41,2
4.	студенттерді оқу қызметіне ынталандыру әдістерінің болмауы	16	33,3	9	26,5
5.	техникалық жабдықтаудың төмен деңгейі	6	12,5	9	26,5
6.	профессорлық-оқытушылық құрамның біліктілігінің жеткіліксіздігі	3	6,2	2	5,9
7.	оқу процесінің әлсіз ұйымдастырылуы	4	8,3	3	8,8
8.	бір оқытушыға студенттердің көп саны	18	37,5	12	35,3
9.	аудиториялық қордың жағдайы	3	6,2	2	5,9
10.	студенттерді хабардар етудің нашар ұйымдастырылуы	4	8,3	1	2,9

Негізгі жағымсыз факторлардың ішінде студенттер аудиториялық жүктеменің үлкен көлемін 38,2 %, оқу қызметіне мотивацияның төмен деңгейін (41,2 %), оқытушылар тарапынан назардың жетіспеушілігін (35,3%) атап өтті. Өткен оқу жылымен салыстырғанда оқу іс-әрекетінің сәттілігіне әсер ететін негізгі фактор ретінде студенттер үлкен оқу жүктемесін бөлді, бұл бірінші курс студенттерінің мектептен кейін қайта қалыпқа келуге, дербестіктің жоғары деңгейіне және университет оқытушылары тарапынан жаңа талаптарға және оқыту нысандарына бейімделуге үлгермегенін көрсетуі мүмкін. Бұл ретте педагогикалық университетте оқудың ерекшелігі – көп уақыт оқудан тыс тәрбие іс-шараларына қатысуға жұмсалады, бұл студенттерге жүктемені одан да жоғары етеді. Бірінші курс студенттерінің мотивациясының төмен деңгейі педагогикалық қызметке жеткіліксіз қалыптасқан құндылық қатынасын, бірқатар студенттердің педагогикалық қызметті дамытуға тұрақты мотивация-сының жоқтығын көрсетеді.

Қорытынды. Шетелдік және отандық психологиялық-педагогикалық әдебиетті талдау бізге мынадай қорытынды жасауға мүмкіндік берді.

Болашақ педагогтың кәсіби икемділігі оның кәсіби құзыреттілігін айқындайтын маңызды жеке қасиеті болып табылады. Бұл ретте кәсіби міндеттерді орындау үшін педагогтан кәсіби қызметті орындаудың тұрақтылығы ғана емес, сонымен қатар мінез-құлық пен эмоциялық саланың икемділігі де талап етіледі. Сондықтан біздің зерттеуіміздің негізгі идеясы – кәсіби икемділіктің негізінде болашақ педагогтың кәсіби тұрақтылығы жатыр.

Кәсіби тұрақтылық болашақ мұғалімдерге кез-келген, соның ішінде стресстік жағдайларда кәсіби қызметті ұзақ, тұрақты және жоғары деңгейде орындауға мүмкіндік береді.

Болашақ педагогтардың кәсіби икемділігі интеллектуалды, мінез-құлық және эмоционалды икемділіктің жиынтығы ретінде қарастырылады, ол кәсіби жағдайларда жаңа және ерекше мінез-құлық пен эмоционалды реакциялардың дамуымен, мінез-құлық қаттылығы мен стереотиптік мінез-құлықтан бас тартумен байланысты, өзін-өзі ұйымдастыру және өзін-өзі реттеу қабілеттеріне сүйене отырып қалыптасады.

Біз әзірлеген болашақ мұғалімдердің кәсіби икемділігін қалыптастыру моделі аясында кәсіби тұрақтылық компоненттері біртіндеп кәсіби икемділік компоненттеріне айналады. Педагогикалық қызметті жүзеге асыруға тұрақты уәждеме болашақ педагогтардың кәсіби икемділігінің құрамдас бөлігі ретінде қарастырылады және жеке тұлғаның ізденіп отырған сапасының қалыптасу процесінің идеялық-құндылықтық негізін, олардың педагогикалық қызметті орындау тиімділігіне теріс әсер ететін сыртқы және ішкі факторларға қарсы тұру қабілетін қамтамасыз етеді.

Алынған эмпирикалық деректерді талдау негізінде біз мынадай қорытындылар жасадық.

Студенттердің үштен бірінен астамы университетті және оқу бағытын өз бетінше таңдамады, бұл оларда педагогикалық қызметті жүзеге асыруға тұрақты мотивацияны және жалпы кәсіби икемділікті қалыптастыру процесіне теріс әсер ететіні сөзсіз.

Студенттердің едәуір бөлігі педагогикалық университетке төмен ҰБТ нәтижесімен түсті, бұл одан әрі олардың үлгеріміне және олардың педагогикалық қызметке ынтасына теріс әсерін тигізуі мүмкін, бұл ретте студенттердің үштен бірі бастапқыда педагогикалық кәсіп бойынша жұмыс істеуге ынталы.

Педагогикалық қызметті жүзеге асыруға тұрақты мотивацияны қалыптастыруға теріс әсер ететін негізгі факторлардың арасында мыналар анықталды: аудиториялық жүктеменің үлкен көлемі, оқу қызметіне мотивацияның төмен деңгейі, оқытушылар тарапынан көңіл бөлудің болмауы, студенттерді оқу қызметіне ынталандыру әдістерінің болмауы.

Алынған эмпирикалық деректерді талдай отырып, біз көптеген студенттерде педагогикалық қызметті жүзеге асыруға ынталандыру қалыптаспаған және оның себептері мыналар болып табылады деген қорытындыға келдік: ЖОО таңдаудың және оқу бағытының дербестігі, оқуға түсу кезіндегі ҰБТ нәтижелерінің төмендігі, студенттердің ішкі ұстанымдары мен үміттерінің және педагогикалық жоғары оқу орын тарапынан қойылатын талаптардың сәйкессіздігі, аудиториялық жүктеменің үлкен көлемі, оқу қызметіне деген мотивацияның төмен деңгейі, оқытушылар тарапынан назар аударудың жеткіліксіздігі, студенттерді оқу қызметіне ынталандыру әдістерінің болмауы.

Болашақ мұғалімдердің кәсіби икемділігінің құрамдас бөлігі ретінде педагогикалық қызметті жүзеге асыруға тұрақты мотивацияны табысты қалыптастыру үшін, біздің ойымызша, мыналар қажет: оқытудың түрлі бағыттарындағы студенттердің қызығушылықтары мен мотивтерінің ерекшеліктерін пайдалану, оқытушымен тікелей өзара әрекеттесуді көздейтін оқытудың интерактивті нысандарын пайдалану, оқытушылардың бойында қажетті сапаның қалыптасуын анықтайтын ақыл-ой қабілеттерін дамытуға қажетті дағдылар кешенін дамыту.

Біз болашақ педагогтарды ынталандырудың диспозициялық, мінез-құлық және эмотивтік компоненттерін қалыптастыруды көздейтін педагогикалық қызметті жүзеге асыруға ынталандыруды қалыптастыру технологиясын әзірлеу бойынша жұмыс жүргізудеміз. Технология болашақ педагогтардың ұлтаралық саласын дамытуға, педагогикалық қызметпен байланысты қондырғылар мен құндылықтарды қабылдауға әкелетін студенттерге сыртқы ынталандырушы әсерлерді болжайды. Біз педагогикалық қызметті жүзеге асыруға тұрақты мотивацияны болашақ педагогтардың кәсіби икемділігін дамыту үшін іргелі негіз ретінде қарастыру қажет деп санаймыз.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Börü N. *The Factors Affecting Teacher-Motivation // International Journal of Instruction.* – 2018. – Vol. 11 (4). – P. 761–776. DOI: <http://dx.doi.org/10.12973/iji.2018.11448a>
2. Choi M. J., Whang M.-Ch. *A study on behavior response of child by emotion coaching of teacher based on emotional recognition technology // Journal of the Korea Convergence Society.* – 2017. – Vol. 8 (7). – pp. 323–330. DOI: <http://dx.doi.org/10.15207/JKCS.2017.8.7.323>
3. Dennis J. P., Vander Wall J. S. *The cognitive flexibility inventory: Instrument development and estimates of reliability and validity // Cognitive Therapy and Research.* – 2010. – Vol. 34 (3). – P. 241–253. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s10608-009-9276-4>
4. Good T. L., Lavigne, A. L. *Issues of teacher performance stability are not new: Limitations and possibilities // Education Policy Analysis Archives.* – 2014. – Vol. 23 (2). – P. 1–16. DOI: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.1916>
5. Han J., Yin H. *Teacher motivation: Definition, research development and implications for teachers // Cogent Education.* – 2016. – Vol. 3. – Art. no. 1217819. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/2331186X.2016.1217819>
6. Iancu A., Rusu A., Maroiu C., Pacurar R., Maricutoiu L. *The Effectiveness of Interventions Aimed at Reducing Teacher Burnout: a Meta-Analysis // Educational psychology review.* – 2018. – Vol. 30 (2). – P. 373–396. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s10648-017-9420-8>
7. Kang M.A., Cavanagh M.S. *Classroom Ready? Pre-Service Teachers' Self-Efficacy for Their First Professional Experience Placement // Australian Journal of Teacher Education.* – 2018. – Vol. 43 (7). – P. 134–151. DOI: <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2018v43n7.8>

8. Keller M.M., Chang M. L., Becker E.S., Goetz M., Frenzel A.C. Teachers' emotional experiences and exhaustion as predictors of emotional labor in the classroom: an experience sampling study // *Frontiers in Psychology*. – 2014. – Vol. 5. – P. 1442. DOI: <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2014.01442>
9. Kunter M., Klusmann U., Baumert J., Richter D., Voss T., Hachfeld A. Professional Competence of Teachers: Effects on Instructional Quality and Student Development // *Journal of Educational Psychology*. – 2013. – Vol. 105 (3). – P. 805–820. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/a0032583>
10. Lee M., Pekrun R., Taxer J., Schutz P., Vogl E., Xie X. Teachers' emotions and emotion management: integrating emotion regulation theory with emotional labor research // *Social psychology of education*. – 2016. – Vol. 19 (4). – P. 843–863. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s11218-016-9359-5>
11. Martin M.M., Rubin R. B. A new measure of cognitive flexibility. *Psychological reports*. – 1995. – Vol. 76 (2). – P. 623–626. DOI: <http://dx.doi.org/10.2466/pr0.1995.76.2.623>
12. Mohammadi M., Ahmadipour N., Kouhdasht R. N., Bordbar N. Flexibility of Iranian Teachers Teaching Methods and High School Students' Gains // *Modern Applied Science*. – 2016. – Vol. 10 (10). – P. 48–54. DOI: <http://dx.doi.org/10.5539/mas.v10n10p48>
13. Savchenkov A. V. Aspects of Formation of Teachers Professional Stability // *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences*. – 2019. – Vol. 80. – P. 702–710. DOI: <http://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2019.09.02.80>
14. Serkan D., Doğanay A. The effects of multiple-pedagogical agents on learners' academic success, motivation, and cognitive load // *Computers & Education*. – 2017. – Vol. 111. – P. 74–100. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2017.04.005>
15. Tohidi H., Tmohaidi M. The effects of motivation in education // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. – 2012. – Vol. 31. – P. 820–824. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.12.148>
16. Velthuis C., Fisser P., Pieters J. Teacher training and pre-service primary teachers' self-efficacy for science teaching // *Journal of Science Teacher Education*. – Vol. 25. – P. 445–464. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10972-013-9363-y>
17. Voss T., Wagner W., Klusmann U., Trautwein U., Kunter M. Changes in beginning teachers' classroom management knowledge and emotional exhaustion during the induction phase // *Contemporary educational psychology*. – 2017. – Vol. 51. – P. 170–184. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2017.08.002>
18. Wong V., Ruble L., Yu Y., McGrew J. Too Stressed to Teach? Teaching Quality, Student Engagement, and IEP Outcomes // *Exceptional children*. – 2017. – Vol. 83 (4). – P. 412–427. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/0014402917690729>
19. Байбақов А.М., Чудина Е.Е. Развитие мотивации учебно-познавательной деятельности будущих педагогов в условиях целостного учебно-воспитательного процесса // *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. – 2017. – № 3. – С. 65–68. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28998261>
20. Деркач А.А. Оптимизация личностно-профессионального развития студентов на основе акмеологического потенциала профессиональных дисциплин // *Акмеология*. – 2014. – № 1–2. – С. 15–17. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22632006>
21. Корнилова Т.В. Принцип неопределенности в психологии выбора и риска // *Психологические исследования*. – 2015. – Т. 8, № 40. – С. 3. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23593080>
22. Митина Л.М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования: монография. – СПб., 2014. – 376 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26764907>
23. Тодышева Т.Ю. Личностная гибкость в профессиональной деятельности // *Вестник Бурятского государственного университета*. – 2010. – № 5. – С. 84–88. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=15165284>

References:

1. Börü N. The Factors Affecting Teacher-Motivation // *International Journal of Instruction*. – 2018. – Vol. 11 (4). – P. 761–776. DOI: <http://dx.doi.org/10.12973/iji.2018.11448a>
2. Choi M. J., Whang M.-Ch. A study on behavior response of child by emotion coaching of teacher based on emotional recognition technology // *Journal of the Korea Convergence Society*. – 2017. – Vol. 8 (7). – pp. 323–330. DOI: <http://dx.doi.org/10.15207/JKCS.2017.8.7.323>
3. Dennis J. P., Vander Wall J. S. The cognitive flexibility inventory: Instrument development and estimates of reliability and validity // *Cognitive Therapy and Research*. – 2010. – Vol. 34 (3). – P. 241–253. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s10608-009-9276-4>
4. Good T. L., Lavigne, A. L. Issues of teacher performance stability are not new: Limitations and possibilities // *Education Policy Analysis Archives*. – 2014. – Vol. 23 (2). – P. 1–16. DOI: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.1916>
5. Han J., Yin H. Teacher motivation: Definition, research development and implications for teachers // *Cogent Education*. – 2016. – Vol. 3. – Art. no. 1217819. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/2331186X.2016.1217819>
6. Iancu A., Rusu A., Maroiu C., Pacurar R., Maricutoiu L. The Effectiveness of Interventions Aimed at Reducing Teacher Burnout: a Meta-Analysis // *Educational psychology review*. – 2018. – Vol. 30 (2). – P. 373–396. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s10648-017-9420-8>

7. Kang M. A., Cavanagh M. S. Classroom Ready? Pre-Service Teachers' Self-Efficacy for Their First Professional Experience Placement // *Australian Journal of Teacher Education*. – 2018. – Vol. 43 (7). – P. 134–151. DOI: <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2018v43n7.8>
8. Keller M. M., Chang M. L., Becker E. S., Goetz M., Frenzel A. C. Teachers' emotional experiences and exhaustion as predictors of emotional labor in the classroom: an experience sampling study // *Frontiers in Psychology*. – 2014. – Vol. 5. – P. 1442. DOI: <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2014.01442>
9. Kunter M., Klusmann U., Baumert J., Richter D., Voss T., Hachfeld A. Professional Competence of Teachers: Effects on Instructional Quality and Student Development // *Journal of Educational Psychology*. – 2013. – Vol. 105 (3). – P. 805–820. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/a0032583>
10. Lee M., Pekrun R., Taxer J., Schutz P., Vogl E., Xie X. Teachers' emotions and emotion management: integrating emotion regulation theory with emotional labor research // *Social psychology of education*. – 2016. – Vol. 19 (4). – P. 843–863. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s11218-016-9359-5>
11. Martin M. M., Rubin R. B. A new measure of cognitive flexibility. *Psychological reports*. – 1995. – Vol. 76 (2). – P. 623–626. DOI: <http://dx.doi.org/10.2466/pr0.1995.76.2.623>
12. Mohammadi M., Ahmadipour N., Kouhdasht R. N., Bordbar N. Flexibility of Iranian Teachers Teaching Methods and High School Students' Gains // *Modern Applied Science*. – 2016. – Vol. 10 (10). – P. 48–54. DOI: <http://dx.doi.org/10.5539/mas.v10n10p48>
13. Savchenkov A. V. Aspects of Formation of Teachers Professional Stability // *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences*. – 2019. – Vol. 80. – P. 702–710. DOI: <http://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2019.09.02.80>
14. Serkan D., Doğanay A. The effects of multiple-pedagogical agents on learners' academic success, motivation, and cognitive load // *Computers & Education*. – 2017. – Vol. 111. – P. 74–100. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2017.04.005>
15. Tohidi H., Tmohaidi M. The effects of motivation in education // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. – 2012. – Vol. 31. – P. 820–824. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.12.148>
16. Velthuis C., Fisser P., Pieters J. Teacher training and pre-service primary teachers' self-efficacy for science teaching // *Journal of Science Teacher Education*. – Vol. 25. – P. 445–464. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10972-013-9363-y>
17. Voss T., Wagner W., Klusmann U., Trautwein U., Kunter M. Changes in beginning teachers' classroom management knowledge and emotional exhaustion during the induction phase // *Contemporary educational psychology*. – 2017. – Vol. 51. – P. 170–184. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2017.08.002>
18. Wong V., Ruble L., Yu Y., McGrew J. Too Stressed to Teach? Teaching Quality, Student Engagement, and IEP Outcomes // *Exceptional children*. – 2017. – Vol. 83 (4). – P. 412–427. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/0014402917690729>
19. Bajbakov A. M., Chudina E. E. Razvitie motivatsii uchebno-poznavatelnoj deyatel'nosti budushchikh pedagogov v usloviyakh tselostnogo uchebno-vospitatelnogo protsesssa // *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. – 2017. – № 3. – S. 65–68. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28998261>
20. Derkach A. A. Optimizatsiya lichnostno-professional'nogo razvitiya studentov na osnove akmeologicheskogo potentsiala professionalnykh distsiplin // *Akmeologiya*. – 2014. – № 1–2. – S. 15–17. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22632006>
21. Kornilova T. V. Printsip neopredelennosti v psikhologii vybora i riska // *Psikhologicheskie issledovaniya*. – 2015. – T. 8, № 40. – S. 3. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23593080>
22. Mitina L. M. Psikhologiya lichnostno-professional'nogo razvitiya sub"ektov obrazovaniya: monografiya. – SPb., 2014. – 376 s. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26764907>
23. Todysheva T. YU. Lichnostnaya gibkost v professional'noj deyatel'nosti // *Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta*. – 2010. – № 5. – S. 84–88. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=15165284>

К.Д.Бузаубакова,¹  А.Е.Беделбаева^{2*} 

¹ М.Х.Дулати атындағы Тараз өңірлік университеті, Тараз қ., Қазақстан

² І.Жансүгіров атындағы Жетісу университеті, Талдықорған қ., Қазақстан

БОЛАШАҚ ПЕДАГОГТЕРДІҢ ЦИФРЛЫ ҚҰЗЫРЕТТІЛІКТЕРІН ҚАЛЫПТАСТЫРУ ҚАЖЕТТІЛІГІ

Аңдатпа

Мақала болашақ педагогтердің цифрлы құзыреттіліктерін қалыптастыру қажеттілігін негіздеуге арналған. Авторлар болашақ педагогтердің цифрлы құзыреттілігінің теориялық аспектілерін зерттеп, орта білім беру жүйесінің мұғалімдерін даярлауда цифрлы технологияларды қолдану жағдайына сауалнама жүргізді. Болашақ педагогтердің цифрлы құзыреттіліктерін зерттеу мақсатында жүргізілген сауалнама нәтижесінде олардың цифрлы құзыреттіліктерін дамытуға қажеттіліктің жоғары деңгейі анықталды. Респонденттердің пікірлері негізінде педагогтердің цифрлы құзыреттіліктерін қалыптастыру бойынша ұсыныстар әзірленді. Заманауи педагог қолда бар цифрлық технологияларды, әртүрлі мәтіндік және графикалық редакторларды, ақпаратты өңдеу құралдарын, электронды презентациялар жасау үшін бағдарламаларды тиімді қолдананып, сонымен қатар жаңа технологияларды игеріп, өзін-өзі жетілдіруге және өзінің цифрлық сауаттылығы мен қажетті цифрлық дағдыларын дамытуға ерекше мән беруі керек деп ой қорытылған. Зерттеу ғылыми жоба мақсаттарын жүзеге асыру шеңберінде Қазақстанның жоғары оқу орындарының бірлескен ортасында жүргізілді.

Түйін сөздер: педагогтерді даярлау, цифрлы құзыреттілік, цифрлы білім беру ортасы, білім беруді жаңғырту, оқытудың инновациялық технологиялары.

Бузаубакова К.Д.¹, Беделбаева А.Е.^{2*}

¹ Таразский региональный университет им М.Х.Дулами, г.Тараз, Казахстан

² Жетісуский университет им.И.Жансугурова, г.Талдықорған, Казахстан

НЕОБХОДИМОСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ ЦИФРОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Аннотация

Статья посвящена обоснованию необходимости формирования цифровых компетенций будущих педагогов. Авторами изучены теоретические аспекты цифровой компетентности будущих педагогов и проведен опрос по использованию цифровых технологий в подготовке учителей в системе среднего образования. В результате анкетирования, проведенного с целью изучения цифровых компетенций будущих педагогов, определен высокий уровень потребности по развитию их цифровых компетенций. На основе мнений респондентов разработаны рекомендации по формированию цифровых компетенций педагогов. Авторами заключено, что современный учитель должен эффективно использовать доступные цифровые технологии, различные текстовые и графические редакторы, средства обработки информации, программы для создания электронных презентаций, а также изучать новые технологии, уделять особое внимание самосовершенствованию и развитию своей цифровой грамотности и необходимых цифровых навыков. Исследование проводилось в совместной образовательной среде высших учебных заведений Казахстана в рамках реализации целей научного проекта.

Ключевые слова: педагогическое образование, цифровая компетентность, цифровая образовательная среда, модернизация образования, инновационные технологии в образовании.

Buzaubakova K.,¹ Bedelbayeva A.^{2*}

¹ Taraz Regional University named after M.Kh.Dulaty, Taraz, Kazakhstan

² Zhetysu University named after I.Zhansugurov, Taldykorgan, Kazakhstan

NEED FOR FORMATION OF DIGITAL COMPETENCE OF FUTURE PEDAGOGIES

Abstract

The article is devoted to substantiating the necessity of forming digital competences of future teachers. The authors studied the theoretical aspects of the digital competence of future teachers and conducted a survey on the use of digital technologies in the training of teachers in the secondary education system. As a result of the survey conducted with the aim of studying the digital competences of future teachers, a high level of need for the development of their digital competences was determined. Recommendations for the formation of digital competences of teachers were developed based on the opinions of the respondents. The authors concluded that a modern teacher should effectively use available digital technologies, various text and graphic editors, information processing tools, programs for creating electronic presentations, as well as learn new technologies, pay special attention to self-improvement and development of their digital literacy and necessary digital skills. The research was carried out in the collaborative environment of higher educational institutions of Kazakhstan within the framework of the implementation of the goals of the scientific project.

Keywords: teacher training, digital competence, digital educational environment, modernization of education, innovative technologies of education.

Кіріспе. Қазіргі еңбек нарығы жоғары білікті кадрларды даярлау қажеттілігін туғызды, осыған байланысты білім беру кеңістігінде инновациялық технологияларды пайдалану өзектендірілуде. Бүгінгі таңда еңбек нарығы цифрлық технологиялармен жұмыс істей алатын түлектерді қажет етеді. Білім алушыға тек теориялық білім беріп қана қоймай, ақпараттық технологияларды жетік меңгерген, ақпаратты өз бетінше жинап, талдауға дағдыланған маман дайындау оқу орнының басты міндетінің бірі. Білім беру жүйесін цифрландыруға қатысты «цифрлы құзыреттілік» және «цифрлы дағдылар» ұғымдары жиі қолданылады. Цифрлы дағдылар жеке адамға сандық мазмұнды құруға және ортақ пайдалануға, жалпы оқуда, еңбекте және әлеуметтік қызметте өзін-өзі тиімді іске асыру үшін қарым-қатынас жасауға және мәселелерді шешуге мүмкіндік береді. Цифрлы дағдылар ақпаратқа қол жеткізу және басқару үшін цифрлы құрылғыларды, коммуникациялық құралдар мен желілерді пайдалануда тиісті білім мен дағдыларды пайдалануға негізделген [2, б.206]. Сондықтан мұғалімнің біліктілігін арттыру нәтижесінде олардың сандық дағдыларын қалыптастыру мұғалімнің оқыту, бақылау, түзету, бағалау, өзін-өзі дамыту сияқты іс-әрекетін тиімді жүзеге асыруға мүмкіндік береді, соның нәтижесінде оның кәсіби қызметі айтарлықтай жеңілдетіледі. Сонымен қатар, цифрлық және ақпараттық технологиялар арқылы ұйымдастырылған оқу үдерісі оқушылардың шығармашылық және сыни ойлау қабілетін қалыптастырып, дамытуға және білім сапасын арттыруға ықпал етеді. Дегенмен, бүгінгі таңда орта білім беру жүйесіндегі педагогтердің оқу үдерісінде цифрлық технологиялар мен оқытудың инновациялық әдістерін пайдалану тәжірибесі қалыптаспаған.

Зерттеудің мақсаты – болашақ педагогтерді даярлау үдерісінде мұғалімдерінің цифрлы дағдыларын қалыптастыру қажеттілігі мен мүмкіндіктерін зерттеу.

Зерттеу мақсатын орындау үшін келесі міндеттер шешілді:

- педагогтердің цифрлы сауаттылығы ұғымының теориялық аспектілерін зерттеу;
- жоғары оқу орнында мамандар даярлау барысында болашақ мұғалімдердің цифрлы оқыту технологияларын меңгеру жағдайлары мен қажеттілігін анықтау;
- орта мектептерде болашақ педагогикалық кадрларды даярлау процесінде цифрлы дағдыларды және цифрлы білім беру ортасын оқыту бойынша ұсыныстар әзірлеу.

Негізгі ережелер. ХХІ ғасырдың басынан бастап цифрлық технологиялардың қарқынды дамуы адамзат дамуының жаһандық үрдісіне айналды.

Үлкен деректер, виртуалды және толықтырылған шындық, бейімделу жүйелері, заттар интернеті, жасанды интеллект және ақпарат ғасырының өзге де мүмкіндіктері адамзат өмірінің барлық салаларындағы инновациялардың қарқынды дамуына ықпал етіп, әлеуметтік-экономикалық дамудың үлкен жаңа мүмкіндіктерін ашты. Жаңа буын технологияларын кеңінен енгізу, ақпарат көлемінің күн сайын ұлғаюы, робототехника және жабдықтар, басқару жүйелерінің айтарлықтай күрделілігі қазіргі әлемдегі білім берудің барлық буындары мен барлық деңгейлеріне қойылатын талаптарды мүлде жаңа сапа деңгейіне көтерді.

Бүгінгі таңда кез келген жоғары оқу орнында цифрлық білім беру ортасын қалыптастыру білім саласындағы мемлекеттік саясаттың басым бағыттарының біріне айналды. Білім беруді цифрландыру қарқыны заманауи шындықты есепке алуға мүмкіндік береді, мемлекеттің әлеуметтік-экономикалық дамуын қамтамасыз етеді, жаһандану талаптарына жауап береді және білім беру жүйесінің қалыптасуына ықпал етеді. Жаңа жағдайда Қазақстандағы педагогикалық білім беру жүйесін жаңарту талаптарының бірі – сандық біліктілігі бар мұғалімдерді даярлау болып табылады [1, б.5].

Материалдар мен әдістер. Зерттеу тапсырмалары бойынша жүргізілген тәжірибелік және эксперименттік жұмыстарды тиімді жүзеге асыру үшін ғылыми зерттеудің жалпы теориялық, эмпирикалық және статистикалық әдістері қолданылды.

Жүргізілген ғылыми зерттеу нәтижелерін өлшеу, анықтау және тіркеу үшін теориялық және эмпирикалық зерттеу әдістері қолданылды, атап айтқанда: абстракциялау, модельдеу, уақытты бақылау, педагогикалық жағдаяттарды талдау және синтездеу, әңгімелесу мен сұхбат, педагогикалық құжаттарды талдау және нәтижелерді бағалау, педагогикалық тәжірибені жалпылау, сауалнама, педагогикалық эксперимент, индукция, дедукция, педагогикалық талдау және т.б. зерттеу әдістері қолданылады. Зерттеу шеңберінде алынған мәліметтерді сұрыптау және өңдеу үшін статистикалық зерттеу әдістері қолданылды: деректерді таңдау және жинау, сапалық жіктеу, корреляциялық әдіс, факторлық талдау, математикалық және статистикалық әдістер, бағалау, сапалы диагностика және жүйелеу, топтау, синтездеу, бақылау, т.б.

Нәтижелер мен талқылау. Қазіргі уақытта ғылыми зерттеулерде цифрлы сауаттылықпен қатар цифрлы құзыреттілік және цифрлы дағдылар ұғымдары кездеседі. кейде бір-бірінің орнына қолданылады. Дегенмен, олардың әртүрлі мағыналары бар. АКТ құзыреттілігін неғұрлым сәйкес келетін «цифрлы құзыреттілік» терминімен ауыстыруға болады. Цифрлы сауаттылық көбінесе үш компоненттің қосындысы ретінде қарастырылады: тұтыну, сенімділік және құзыреттілік. Бұл цифрлы технологиялар мен ғаламдық интернет-ресурстарды қауіпсіз және тиімді пайдалану үшін қажетті білім мен дағдылардың жиынтығы. БҰҰ цифрлы сауаттылықты «ақпаратты қауіпсіз және тиісті түрде басқару, түсіну және біріктіру, ақпаратты бөлісу, бағалау және құру және оған экономикалық және әлеуметтік өмірге қатысу үшін цифрлық құрылғылар мен желілік технологиялар арқылы қол жеткізу қабілеті» деп анықтайды.

Көптеген ғылыми жұмыстарда әдетте екі термин қолданылады:

- 1) цифрлы дағдылар;
- 2) цифрлы құзыреттілік.

Цифрлы құзыреттілік формуласы келесідей: Цифрлы құзыреттілік = белсенділік мазмұны + білім мен дағдыларды жүйелеу + әрі қарай даму үшін мотивация және жауапкершілік + белгісіздік жағдайында шешім қабылдау.

Цифрлы құзыреттілік – білім, дағды, мотивация мен жауапкершілік жүйесі және тұлғаның өмірдің әртүрлі салаларында (мазмұнмен жұмыс, коммуникация, тұтыну, техносфера) ақпараттық-коммуникациялық технологияларды сенімді әрі тиімді пайдалану қабілеті. Цифрлы сауаттылық пен цифрлы құзыреттілік арасындағы айырмашылық жауапкершілік пен мотивация категорияларының қосылумен түсіндіріледі. Олар цифрлы құзыреттіліктің әлеуметтік өлшемін анықтайды.

«Цифрлы дағдылар» ұғымы «цифрлы экономика» ұғымымен қатар халықаралық деңгейде пайда болған. Қазіргі уақытта бұл ұғымдар көптеген кәсіптер мен кәсіби секторлардың талаптарына енгізілген. Бүгінгі таңда көптеген кәсіби міндеттер ақпараттық технологияларды қолдану арқылы шешілетінін және олармен жұмыс істеудің қарапайым дағдыларын қажет ететінін көріп отырмыз. Жаңадан пайда болған технологияларды жылдам меңгеру өмірдегі табыс критерийіне айналады. Сондықтан цифрлы еркіндік цифрлы технологиялар мен интернет-ресурстарды қауіпсіз және тиімді пайдалану үшін қажетті білім мен дағдылар жиынтығымен анықталады. Адамның жұмыста және өмірде заманауи цифрлы технологияларды сенімді меңгеру, әртүрлі көздерден ақпаратты іздеу және бағалау әмбебап қабілетін анықтайды. Цифрлы дәуірдегі мұндай сауаттылық жалпыға бірдей маңызды, қоғамның барлық мүшелері үшін қажет және адамның ақпараттық мәдениетінің маңызды құрамдас бөлігін құрайды.

Цифрлы құзыреттілік сандық ынтымақтастықты, қауіпсіздікті және мәселелерді шешу дағдыларын қамтуы керек. Цифрлы дағдылар педагогқа сандық мазмұнды жасауға және ортақ пайдалануға, жалпы оқудағы, еңбектегі және әлеуметтік қызметтегі өзіндік тиімділік пен шығармашылыққа байланысты мәселелерді шешуге мүмкіндік береді. Цифрлы дағдылар – ақпаратқа қол жеткізу және басқару үшін цифрлық құрылғыларды, коммуникациялық қолданбаларды және желілерді пайдаланудағы білім мен дағдыларға негізделген автоматтандырылған мінез-құлық үлгілері. Біріккен Ұлттар Ұйымының 2018 жылғы есебінде «цифрлы дағдылар бүгінгі таңда адамдардың әлеуметтік ықпалдасуын жетілдіреді және бұл дағдыларды мектеп оқушылары мен мемлекеттік және жеке сектордағы жұмысшылар үйренуі керек» делінген.

Цифрлы құзыреттілікті оқыту мәселесін зерттеуге маңызды үлес қосқан Р.Дж. Крумсвик эмпирикалық тестілерді пайдалана отырып, цифрлық құзыреттіліктің теориялық моделін жасаған. Крумсвиктің зерттеулері бойынша «цифрлы сауаттылық» термині халықаралық деңгейде кеңінен қолданылғанымен, «цифрлы құзыреттілік» ұғымы күрделі мағынаға ие. Цифрлы құзыреттілік – болашақ мұғалімдердің ақпараттық-коммуникациялық технологияларды кәсіби деңгейде түсінуі және оқыту стратегияларын құрастыру кезінде оқу процесінде қолдана білуі [3, б. 40].

Н.Ю.Гончарова, А.И.Тимошенко және т.б. ғалымдар цифрлық құзыреттілікті білім беру міндеттерінің кең ауқымын шешу үшін педагогикалық қызметте заманауи ақпараттық-коммуникациялық технологияларды өз бетінше пайдалана білу деп түсіндіреді [4].

Берман Н.Д. цифрлы құзыреттілікті цифрлық технологияларды меңгеру, ақпаратты сыни тұрғыдан қабылдау, мультимедиялық контент құру, байланыста мобильді құралдарды пайдалануға дайындық, Интернет арқылы әртүрлі операцияларды орындау қабілеті ретінде қарастырады [5, б. 35].

Горюнова М.А., Лебедева М.Б., Топоровский В.П. цифрлы құзыреттілікті цифрлы технологияларды белсенді енгізу және пайдалану қабілеті, сонымен қатар мұғалімнің олардың негізінде жаңа цифрлы ресурстарды құру қабілеті ретінде түсіндіреді [6, б. 84].

А.А.Картукованың зерттеулеріне сүйене отырып, мұғалімдердің цифрлы құзыреттілігінің үш негізгі компонентін атап өтуге болады: жалпы пайдаланушы құзыреттілігі; жалпы педагогикалық құзыреттілік; тәртіптік-педагогикалық құзыреттілік [7, б. 8].

Сондықтан мұғалімнің цифрлы дағдыларын оқытудың маңызды ерекшеліктері келесідей:

- педагогикалық қызметте цифрлық құрылғылармен және технологиялармен тиімді жұмыс істей білу;

- Интернет жүйесінде оқыту мақсатына сәйкес келетін әртүрлі ақпаратты, іс-әрекеттерді, мультимедиялық материалдарды, виртуалды оқыту ойындарын және платформаларды пайдалана отырып, инновациялық білім беру мүмкіндігі;

- оқу үдерісі мен стратегияларын жобалау кезінде цифрлық технологияларды оқу үдерісінің мақсатымен үйлестіре отырып, бейімдеу және пайдалану мүмкіндігі.

Зерттеу Қазақстан Республикасының жоғары оқу орындарының бірлескен жобасы негізінде жүргізілді. Зерттеу аясында жоғары оқу орындары студенттерінің оқу үдерісінде цифрлы технологияларды қолдануға дайындығын анықтау мақсатында сауалнама жүргізілді.

Сауалнамаға қазақстандық ЖОО-нан 1211 болашақ педагогтер қатысты. Зерттеу нәтижелері сұрыпталып, өңделіп, диаграмма түріндегі суреттер арқылы рәсімделді.

Цифрлы білім беру ортасын қалыптастыру жағдайында заманауи мұғалімінің цифрлы құзыреттілігі оның ақпараттық-коммуникациялық технологияларды оқыту процесінде тиімді және жүйелі түрде пайдалануға дайындығы мен қабілеті ретінде танылады [8, б. 258].

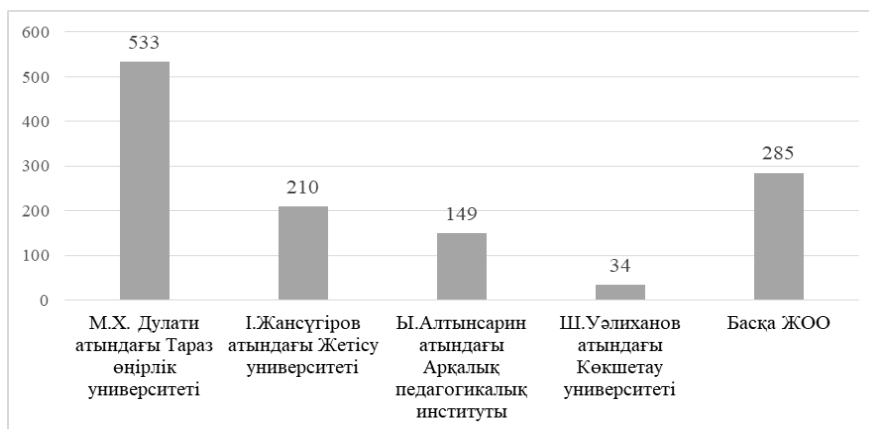
Жалпы әдебиеттерге шолу педагогтің цифрлы сауаттылығын қалыптастыруда бірнеше кемшіліктерді анықтауға мүмкіндік берді:

- қазіргі заманғы компьютерлік техника мен бағдарламалық қамтамасыз ету саласында мұғалімдердің білімін жетілдіру қажет [9, б.77];

- мұғалімдердің заманауи технологияларды (гаджеттер мен қосымшалар) қолдану дағдыларын дамыту қажет [10, б. 961].

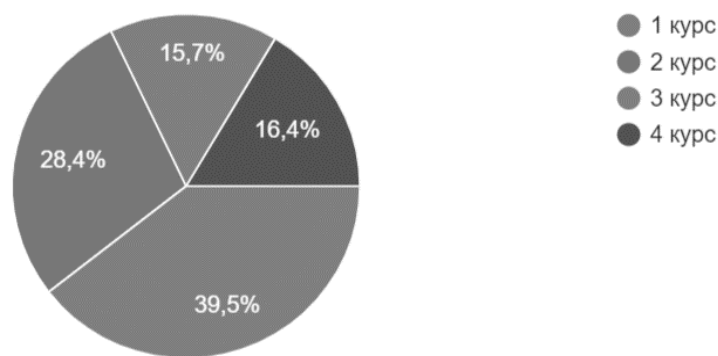
Осыны негізге ала отырып, оқу үдерісі субъектілерінің оқу үдерісінде цифрлық технологияларды қолдануға дайындығын анықтау мақсатында зерттеу тобы жоғары оқу орындарының ынтымақтастығы негізінде онлайн сауалнама жүргізді.

Сауалнамаға қазақстандық жоғары оқу орындарынан 1211 болашақ педагогтері қатысты. Олардың 44%-ы М.Х.Дуллати атындағы Тараз өңірлік университетінің өкілдері болса, 17,3%-ы І.Жансүгіров атындағы Жетісу университетінің, 12,3%-ы Ы.Алтынсарин атындағы Арқалық педагогикалық институтының, 2,8%-ы Ш.Уәлиханов атындағы Көкшетау университетінің және 23,6%-ы басқа қазақстандық жоғары оқу орындарының болашақ педагогтері (1-сурет).



Сурет 1 – Сауалнамаға қатысушылардың жоғары оқу орындары бойынша бөлінісі, адам

Сауалнамаға қатысушылардың қатысушылардың 39,5%-ы 1-курс, 28,4%-ы 2-курс, 15,7%-ы 3-курс, 16,4%-ы 4-курс білімгерлері болып табылады (ә-сурет).

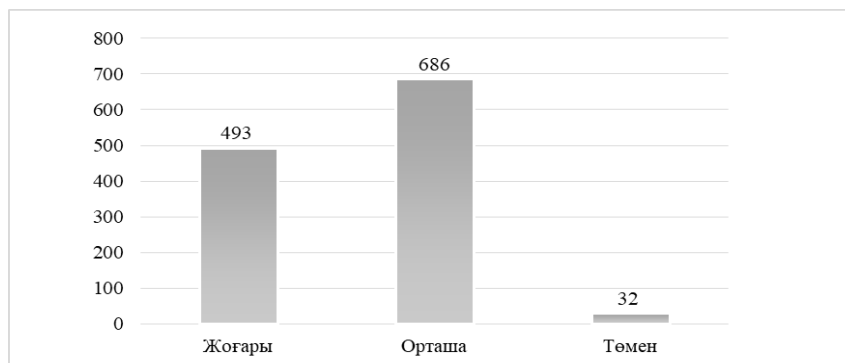


Сурет 2 – Сауалнамаға қатысушылардың оқу курстары бойынша бөлінісі %.

Сауалнамаға қатысушылардың «Білім беруді цифрлы трансформациялау» тұжырымдамасының мазмұнына қатысты пікірлері әртүрлі. Атап айтқанда, онлайн тестілеуге қатысушылардың 31%-ы білім беруді цифрлы түрлендіру үдерісін виртуалды құралдар мен нақты өндірістік процестердің оңтайлы үйлесімі ретінде түсінсе, 13,8%-ы оны білім беруде виртуалды шындық құралдарын қолданумен байланыстырады және сауалнамаға қатысушылардың 11,5%-ы оқу үдерісінің жаңаруы ретінде түсінеді.

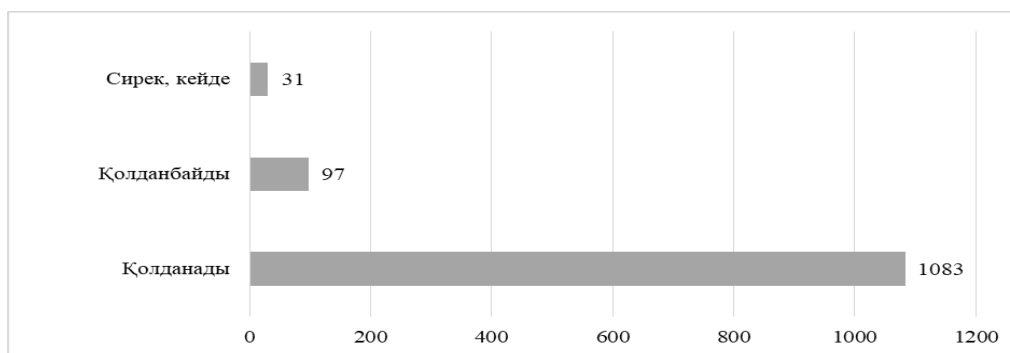
Онлайн-тестке қатысушылардың 43,8%-ы осы аталған пікірлердің барлығы дұрыс екендігін атап өтеді.

Сауалнамаға қатысушы болашақ педагогтердің оқу үдерісінде цифрлы технологияларды қолдануы 40,7%-ы жоғары деңгейді, 56,6%-ы орташа деңгейді, 2,6%-ы төмен деңгейді көрсетіп отыр (3-сурет).



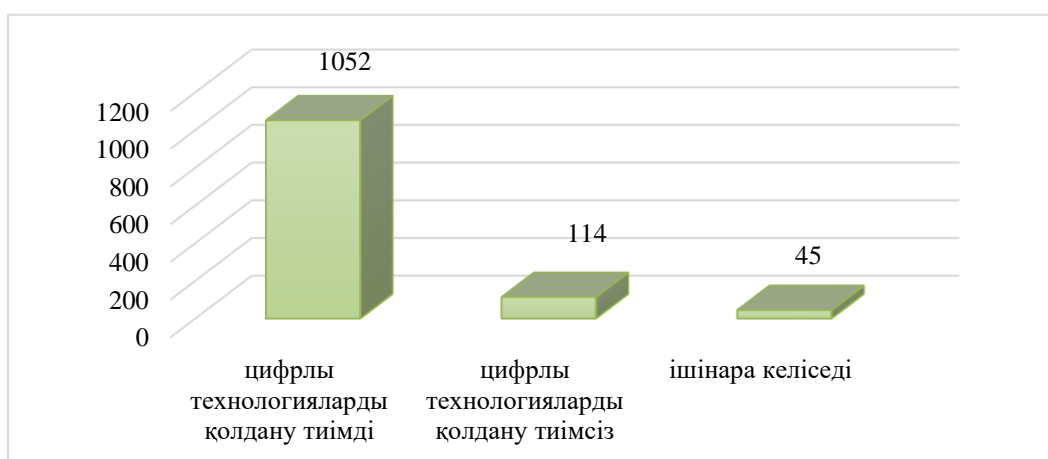
Сурет 3 – Сауалнамаға қатысушылардың цифрлы технологияларды қолдану деңгейі, адам

Сауалнамаға қатысқан болашақ педагогтердің 89,4%-ы цифрлық технологияларды оқу үдерісін жақсарту үшін қолданатынын, 8%-ы мүлде қолданбайтынын, ал қалған 2,6%-ы сирек немесе оқтын-оқтын қолданатынын айтты (4-сурет).



Сурет 4 – Сауалнамаға қатысушылардың оқу үдерісінде цифрлы технологияларды қолдануы, адам

Сауалнамаға қатысушы болашақ педагогтердің 86,9%-ының пікіріне сәйкес білім беру процесін жоспарлау, ұйымдастыру және бағалауда цифрлы технологиялардың дәстүрлі әдістерге қарағанда тиімділігі жоғары, ал 9,4%-ы бұл ұйғарыммен келіспейді, 0,1%-ы ішінара келіседі (5-сурет).



Сурет 5 – Сауалнамаға қатысушы болашақ педагогтердің пікірінше білім беру процесін жоспарлау, ұйымдастыру және бағалауда цифрлы технологиялардың дәстүрлі әдістерге қарағанда тиімділігі

Сауалнамаға қатысқан болашақ мұғалімдердің 93,6%-ы цифрлық құзыреттілігін арттыру қажеттігін атап өтті.

Сауалнамаға қатысушылар жалпы білім беретін мұғалімдерді оқыту кезінде цифрлық құзыреттіліктерді қалыптастыру және дамыту бойынша келесі ұсыныстарды берді:

- жаңа инновациялық технологияларды пайдалана отырып, онлайн курстар, семинарлар, вебинарлар өткізу;
- қолайлы цифрлық білім беру ортасын құру бойынша тренингтер өткізу;
- басқа жоғары оқу орындарымен тығыз жұмыс жасау және олардың тәжірибесін есепке алу;
- сабақ барысында цифрлық технологияларды, интерактивті оқыту әдістерін жиі қолдану;
- мұғалімдердің цифрлық сауаттылығын арттыру үшін арнайы оқу курстарын өткізу;
- интернет-платформаларды пайдалану, жаңа цифрлық платформаларды құру;
- оқу процесінде жасанды интеллект, виртуалды шындық құралдарын пайдалану;
- жоғары оқу орындарында педагог кадрларды даярлау кезінде білім беру бағдарламаларына цифрлық құзыреттіліктерді қалыптастыру бойынша оқыту курстарын енгізу.

Қорытынды. Зерттеу нәтижесінде келесі қорытындылар жасауға болады:

1. Білім беруді жаңғырту жағдайында цифрлық технологияның қыр-сырын толық меңгерген, оқушылардың шығармашылық, шығармашылық және зияткерлік қабілеттерін дамыта алатын, инновациялық технологиялық іс-әрекеттерді цифрлық технологияда еркін жүзеге асыра алатын педагогтарды даярлау қажеттілігі туындады.

2. Қазіргі таңда орта білім беру жүйесінде мұғалімдердің оқу үдерісінде цифрлы технологиялар мен оқытудың инновациялық әдістерін қолдану тәжірибесі аса дамымаған.

3. Болашақ педагогтердің цифрлы дағдыларын зерттеу мақсатында жүргізілген сауалнама нәтижесінде олардың цифрлы дағдыларын дамыту қажеттілігі жоғары екендігі анықталды.

4. Педагогтерді оқыту кезінде цифрлық дағдыларды оқыту және дамыту үшін цифрлы технологияларды пайдалана отырып, онлайн курстар, семинарлар, вебинарлар өткізу; жоғары оқу орындарымен тығыз байланыста жұмыс жасап, осы бағытта тәжірибе алмасу; оқу процесінде жасанды интеллект, виртуалды шындық құралдарын пайдалану; жоғары оқу орындарында педагог кадрларды даярлау кезінде білім беру бағдарламаларына олардың цифрлық дағдыларын оқыту пәндерін енгізу қажет.

Қаржыландыру. Зерттеу АР19680242 «Қазақстан Республикасында педагогикалық білім беру жүйесін жаңғырту аясында жоғары оқу орындарының коллаборативті цифрлы білім беру ортасын құру» атты гранттық жобасы аясында жүргізілді және Қазақстан Республикасы Ғылым және жоғары білім министрлігі Ғылым комитеті тарапынан қаржыландырылды.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Бузаубакова К.Д., Амирова А.С., Маковецкая А.А. Цифрлы педагогика [Электрондық ресурс]: Оқулық. – Тараз, 2022. – 314 б.
2. Buzaubakova K. The portal smart-pedagog.kz as means of increasing digital competencies of future teachers // 6th International Conference on Teacher Education. – Bragança, 2022. – P.206–208.
3. Krumsvik R.A. Digital competence in Norwegian teacher education and schools // Högre Utbildning. – 2011. – № 1 (1). – P.39–51.
4. Гончарова Н. Ю., Тимошенко А. И. Информационно-коммуникационная компетентность педагога как интегративный показатель профессионализма в современных условиях [Электронный ресурс] // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/informatsionno-kommunikatsionnaya-kompetentnost-pedagoga-kak-integrativnyy-pokazatel-professionalizma-v-sovremennyh-usloviyah> (дата обращения: 22.11.2017).
5. Берман Н.Д. К вопросу о цифровой грамотности // Современные исследования социальных проблем. – 2017. – Том 8. – № 6–2. – С. 35–38.
6. Горюнова М. А., Лебедева М. Б., Топоровский В. П. Цифровая грамотность и цифровая компетентность педагога в системе среднего профессионального образования // Человек и образование. – СПб., 2019. – № 4 (61). – С. 84–91.
7. Картукова А.А. Цифровая образовательная среда как фактор профессионального развития педагога // Цифровая образовательная среда: новые компетенции педагога: сборник материалов участников конференции. Санкт-Петербург: Международные образовательные проекты, 2019. – С. 8–11.
8. Amara S., Macedo J., Bendella F., Santos A. Group Formation in Mobile Computer Supported Collaborative Learning Contexts: A Systematic Literature Review // Journal of Educational Technology & Society. – 2016. – № 2. – P.258–273.
9. Al-Samarráie H., Saeed N. A systematic review of cloud computing tools for collaborative learning: Opportunities and challenges to the blended-learning environment // Computers & Education, No. 124, 2018, pp. 77–91.
10. Canals F., Ortoll E., Nordberg M. Collaboration Networks in Big Science: the Atlas Experiment at Cern // El Profesional de la Información, 25(5), 2017, pp. 961–971.

References:

1. Buzaubakova K.D., Amirova A.S., Makoveckaya A.A. Cifrlly pedagogika [Elektronnyk resurs]: Okulyk. – Taraz, 2022. – 314 b.
2. Buzaubakova K. The portal smart-pedagog.kz as means of increasing digital competencies of future teachers // 6th International Conference on Teacher Education. – Bragança, 2022. – P.206–208.

Krumsvik R.A. Digital competence in Norwegian teacher education and schools // *Högre Utbildning*. – 2011. – № 1 (1). – P.39–51.

4. Goncharova N. Yu., Timoshenko A.I. Informacionno-kommunikacionnaya kompetentnost' pedagoga kak integrativnyj pokazatel' professionalizma v sovremennyh usloviyah [Elektronnyj resurs] // *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*. – 2009. – Rezhim dostupa: <https://cyberleninka.ru/article/n/informatsionno-kommunikatsionnaya-kompetentnost-pedagoga-kak-integrativnyy-pokazatel-professionalizma-v-sovremennyh-usloviyah> (data obrashcheniya: 22.11.2017).

5. Berman N.D. K voprosu o cifrovoj gramotnosti // *Sovremennye issledovaniya social'nyh problem*. – 2017. – Tom 8. – № 6–2. – S. 35–38.

6. Goryunova M.A., Lebedeva M.B., Toporovskij V.P. Cifrovaya gramotnost' i cifrovaya kompetentnost' pedagoga v sisteme srednego. professional'nogo obrazovaniya // *Chelovek i obrazovanie*. – SPb., 2019. – № 4 (61). – S. 84–91.

7. Kartukova A.A. Cifrovaya obrazovatel'naya sreda kak faktor professional'nogo razvitiya pedagoga // *Cifrovaya obrazovatel'naya sreda: novye kompetencii pedagoga: sbornik materialov uchastnikov konferencii. Sankt-Peterburg: Mezhdunarodnye obrazovatel'nye proekty*, 2019. – S. 8–11.

8. Amara S., Macedo J., Bendella F., Santos A. Group Formation in Mobile Computer Supported Collaborative Learning Contexts: A Systematic Literature Review // *Journal of Educational Technology & Society*. – 2016. – № 2. – P.258–273.

9. Al-Samarrate H., Saeed N. A systematic review of cloud computing tools for collaborative learning: Opportunities and challenges to the blended-learning environment // *Computers & Education*, No. 124, 2018, pp. 77–91.

10. Canals F., Ortoll E., Nordberg M. Collaboration Networks in Big Science: the Atlas Experiment at Cern // *El Profesional de la Información*, 25(5), 2017, pp. 961–971.

ГТАХР 14.35.07

<https://doi.org/10.51889/2959-5762.2024.83.3.017>

Д.Г.Хабиева,^{1*}  А.Е.Жумабаева¹ 

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

БІЛІМ БЕРУ РЕСУРСТАРЫ АРҚЫЛЫ БОЛАШАҚ ПЕДАГОГТЕРДІ КӘСІБИ ІС-ӘРЕКЕТКЕ ДАЯРЛАУ МҮМКІНДІКТЕРІ

Аңдатпа

Мақалада болашақ педагогтерді кәсіби іс-әрекетке дайындауда білім беру ресурстарын пайдалана білуге даярлау мәселесі жан-жақты қарастырылып, талдау жасалды. Жылдам өзгеретін әлемде болашақ бастауыш сынып мұғалімінің кәсіби іс-әрекетіне жалпы дайындығының белгілі-бір көрінісі ретінде білім беру ресурстарын пайдалануға дайындау өзекті мәселе екендігіне тоқталады.

Білім беру ресурстары – білім беру мазмұнын анықтайтын дидактикалық құндылығы бар материалдар. Білім беру ресурстарын қолдану педагогтерге оқытудың мазмұнын, әдістері мен ұйымдастырушылық формаларын сапалы өзгертуге мүмкіндік береді. Білім беру ресурстарының түрлеріне – оқулықтар мен оқу құралдары, онлайн курстар, мультимедиялық материалдар, веб-ресурстар, интерактивті оқу қосымшалары мен бағдарламалары, білім беру ойындары, арнайы құрал-жабдықтар, оларға зертханалық жабдықтар, белгілі бір пәндерді оқытуға қажетті техникалық құралдар мен жабдықтарды жатқызуға болады.

Мақала білім беру ресурстары бойынша қарастырылған зерттеулер, ғалымдардың еңбектері, осы сала бойынша жарияланған жазбалар, нормативтік құжаттар, әдістемелік нұсқаулықтарға сүйене отырып жазылды.

Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті мен М.Өтемісов атындағы Батыс Қазақстан университетінің «Бастауышта оқыту педагогикасы мен әдістемесі» білім беру бағдарламасы студенттерімен жүргізілген «Болашақ педагогтың білім беру ресурстары туралы танымы» атты сауалнама нәтижелері талданды. Зерттеу әдісі ретінде аналитикалық шолу және талдау қолданылды. Зерттеу нәтижелері бойынша білім алушылардың білім беру ресурстарына деген көзқарастары анықталды.

Түйін сөздер: білім беру ресурстары, онлайн курстар, мультимедиялық материалдар, веб-ресурстар, интерактивті оқу қосымшалары, білім беру ойындары.

Хабиева Д.Г.,^{1*} Жумабаева А.Е.¹

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

ВОЗМОЖНОСТИ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ОСНОВЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ

Аннотация

В статье всесторонне рассмотрен и проанализирован проблема обучения будущих учителей использованию образовательных ресурсов при подготовке к профессиональной деятельности. В быстро меняющемся мире подчеркивается, что подготовка к использованию образовательных ресурсов как определенное проявление общей подготовки к профессиональной деятельности будущего учителя начальных классов является актуальной проблемой.

Образовательные ресурсы – это материалы, имеющие дидактическое значение, определяющие содержание образования. Использование образовательных ресурсов позволяет педагогам качественно изменить содержание, методы и организационные формы обучения. К видам образовательных ресурсов относятся учебники и учебные пособия, онлайн-курсы, мультимедийные материалы, веб-ресурсы, интерактивные образовательные приложения и программы, обучающие игры, специальное оборудование, в том числе лабораторное, технические средства и оборудование, необходимое для преподавания отдельных предметов.

Статья написана на основе исследований образовательных ресурсов, работ ученых, опубликованных в отечественных и зарубежных изданиях новостей по этой области, нормативных документов, методических рекомендаций для учителей в целом.

Проанализировано результаты анкетирования «Знания будущего учителя об образовательных ресурсах» проведенного студентами образовательной программы «Педагогика и методика начального обучения» Казахского национального педагогического университета имени Абая и Западно-Казахстанского университета имени М.Утемисова. Аналитический обзор и анализ использовались в качестве методов исследования. По результатам исследования было определено отношение студентов к образовательным ресурсам.

Ключевые слова: образовательные ресурсы, онлайн-курсы, мультимедийные материалы, веб-ресурсы, интерактивные образовательные приложения, обучающие игры.

Khabyeva D.,¹ Zhumabayeva A.¹

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

OPPORTUNITIES FOR PREPARING FUTURE TEACHERS FOR PROFESSIONAL ACTIVITIES THROUGH EDUCATIONAL RESOURCES

Abstract

The article comprehensively examines and analyzes the problem of training future teachers to use educational resources in preparation for professional activity. In a rapidly changing world, it is emphasized that preparation for the use of educational resources as a certain manifestation of the general preparation for the professional activity of a future primary school teacher is an urgent problem.

Educational resources are materials that have didactic value and determine the content of education. The use of educational resources allows teachers to qualitatively change the content, methods and organizational forms of teaching. Types of educational resources include textbooks and teaching aids, online courses, multimedia materials, web resources, interactive educational applications and programs, educational games, special equipment, including laboratory equipment, technical means and equipment necessary for teaching individual subjects.

It is written on the basis of research into educational resources, works of scientists published in domestic and foreign news publications in this area, regulatory documents, and guidelines for teachers in general.

The results of the survey «Knowledge of a future teacher about educational resources» conducted by students of the educational program «Pedagogy and Methods of Primary Education» of the Kazakh National Pedagogical University named after Abay and West Kazakhstan University named after M.Utemisov were analyzed. Analytical review and analysis were used as research methods. Based on the results of the study, students' attitudes towards educational resources were determined.

Keywords: educational resources, online courses, multimedia materials, web resources, interactive educational applications, educational games.

Кіріспе. Болашақ педагогтерді кәсіби іс-әрекетке даярлау мәселесі көптеген ғалымдардың зерттеу нысанына айналған. Отандық ғылыми әдебиетте бұл мәселені жан-жақты қарастырған ғалымдардың еңбектері ерекше назар аударуға тұрарлық. Г.К.Нургалиева өз зерттеуінде тұлғаны құндылық бағдарлау жүйесіне мұғалімдерді даярлау мәселесін қарастырса [1], Х.Т.Шеръязданова педагогикалық іс-әрекет пен қарым-қатынастың субъектілік сипатына баса назар аударған [2]. Б.Т.Кенжебеков болашақ мұғалімдердің кәсіби құзыреттілігін қалыптастыру жолдарын зерттеген [3].

Білім беру ресурстарын пайдалану арқылы болашақ педагогтерді даярлау мәселесі де ғалымдардың назарынан тыс қалмаған. М.Оспанбекова және әріптестері инновациялық технологияларға негізделген болашақ бастауыш сынып мұғалімдерін оқушылардың рефлексиясын дамытуға дайындау мәселесін зерттеген [4]. Д.Р.Золотова цифрлық білім беру ресурстарының ұғымы мен жіктелуін қарастырса [5], Е.Г.Бодрова мен Л.Н.Дегтеренко қазіргі педагогтің кәсіби қызметіндегі цифрлық құралдар мен сервистердің рөлін зерттеген [6].

З.М.Мулдахметов пен А.М.Газалиев Қазақстандағы жоғары білім беруді цифрландыру мәселесін қарастырып, елімізде жоғары оқу орындарын цифрландыру үдерісінің жүзеге асу қарқынына сипаттама жасаған [7]. Олардың пікірінше, Қазақстанда бұл процесті белсенді енгізу үшін ең алдымен, білім беру ресурстарымен қамтамасыз ету қажет.

А.Е.Абилхасимова білім беру үдерісінде цифрлық білім беру ресурстарын қолдану мәселесін зерттеп, оларды пайдаланудың тиімді жолдарын ұсынған [8]. Ол цифрлық ресурстардың білім алушылардың оқу үлгерімін арттыруға және олардың оқуға деген қызығушылығын арттыруға ықпал ететінін атап өткен.

Шетелдік ғалымдардың еңбектері де назар аударуға тұрарлық. Мысалы, Дж.Тракслер мобильді оқытудың анықтамасын беріп, оның білім беру саласындағы маңыздылығын атап өткен [9].

Жалпы алғанда, әдебиеттерге жасалған шолу болашақ педагогтерді кәсіби іс-әрекетке даярлауда білім беру ресурстарын пайдаланудың маңыздылығын көрсетеді. Бұл мәселе әлі де терең зерттеуді қажет етеді, әсіресе жаңа технологиялардың қарқынды дамуы жағдайында.

Қоғам дамыған сайын болашақ педагогтерге қойылатын талаптар да күрделене түсуде. Жиырма жыл бұрын педагогтердің кәсіби іс-әрекетінде диагностикалық функция пайда болды, одан кейін зерттеуші-педагог талабы қойылды да, мұғалімнің шығармашылық белсенділік, новатор секілді қасиеттері бағаланды. Ал, бүгін заманауи педагогтен цифрлық технологияларды меңгерген, білім беру ресурстарымен сауатты жұмыс жасай алатын маманды күтеді.

Білім беру ресурстары – білім беру мазмұнын анықтайтын электрондық оқыту жүйесі компоненттерінің бірі болып табылады. Білім беру ресурстарының мазмұны толығымен Қазақстан Республикасының мемлекеттік жалпыға міндетті білім беру стандарты мен оқу-тәрбиелік міндеттерге сәйкес келуі тиіс. Олар пән бойынша типтік оқу бағдарламасына сәйкес нақты оқу тақырыбына арналған дидактикалық материалдар болып табылады. Сонымен қатар, оқу пәнінің белгілі-бір тақырыбы бойынша мультимедиялық түсіндіруді, интерактивтік тапсырмаларды және тестілік сұрақтарды қамтиды.

Болашақ бастауыш сынып педагогтерін жоғары оқу орындарында даярлау мәселесінің маңызды қырының бірі – білім беру ресурстарымен жұмыс жасай алу дағдысын тәжірибе барысындағы дайындық кезінде дәлелдей алуы. Болашақ бастауыш сынып педагогтерінің білім беру ресурстарын пайдалану барысындағы жұмысын ұйымдастыруы оқушының жеке тұлғалық қасиеттерін, пәнді игерудегі кең ауқымды дағдыларын, тілдік дағдыларын, өзіндік ой-пікірлерін қалыптастыру дағдыларын жүзеге асыруға толықтай мүмкіндік береді. Жоғары оқу орнында болашақ педагогтерді білім беру ресурстары арқылы кәсіби іс-әрекетке даярлауда алдымен алған теориялық білімімен оның тәжірибеде қолдану біліктілігі, кәсіби құзыреттілігінің басты бағыттарының бірі ретінде алға шығады деп тұжырымдаймыз.

Білім беру ресурстары білім алушыларға жаңа білімді игеруге, дағдыларды дамытуға және шығармашылық ойлауды ынталандыруға көмектесетін білім беру процестерінде шешуші рөл атқарады. Олар сонымен қатар педагогтерге қызықты және тиімді сабақ әзірлемелерін жасауға көмектеседі. Білім беру ресурстарын білім алушылар да, мұғалімдер де білім беру процесін жақсарту және нығайту үшін пайдаланады. Қазіргі сабақтарға қойылатын талаптар да жоғары, теориялық біліммен қарулану аздық етеді. Сондықтан бұл жағдайда педагогтың шеберлігі мен шығармашылығы жеткіліксіз болып келеді, сабаққа терең енуді имитациялайтын қосымша ресурстар қажет.

Негізгі ережелер. Болашақ педагогтерді кәсіби іс-әрекетке дайындауда білім беру ресурстарын пайдалану маңызды мәселе болып табылады. Бұл ресурстар оқыту мазмұнын, әдістері мен формаларын жақсартуға мүмкіндік беретін оқулықтар, онлайн курстар, мультимедиа, веб-ресурстар, интерактивті қосымшалар, білім беру ойындары және арнайы құрал-жабдықтарды қамтиды. Мақалада ғылыми зерттеулер, нормативтік құжаттар және әдістемелік нұсқаулықтар негізінде осы мәселе талқыланады. Екі жоғары оқу орнының студенттері арасында жүргізілген сауалнама нәтижесінде, болашақ мұғалімдердің білім беру ресурстарына деген көзқарастары анықталды. Зерттеу барысында аналитикалық шолу мен талдау әдістері қолданылып, білім алушылардың осы ресурстарға қатысты түсініктері мен пайдалану дағдылары зерделенді. Бұл зерттеу жұмысы болашақ педагогтерді заманауи білім беру ресурстарымен жұмыс істеуге дайындаудың маңыздылығын көрсетеді.

Материалдар мен әдістер. Білім беру ресурстарының түрлерін мыналар құрайды: оқулықтар мен оқу құралдары, онлайн курстар, мультимедиялық материалдар, веб-ресурстар, интерактивті оқу қосымшалары мен бағдарламалары, білім беру ойындары, арнайы құрал-жабдықтар, оларға зертханалық жабдықтар, белгілі бір пәндерді оқытуға қажетті техникалық құралдар мен жабдықтарды жатқызуға болады.

Оқулық – оқу бағдарламасы мен дидактиканың талаптарына, оқыту мақсатына сай оқу пәнінің мазмұнын ғылыми негізде, жүйелі баяндайтын кітап. Оқулық оқу орындарының типіне қарай (бастауыш, орта, кәсіптік-техникум, жоғары оқу орындары) жасалады. Негізгі оқу пәндерінің оқулықтарына қосымша хрестоматия, есеп жинақтары, жазбаша жаттығу кітаптары, анықтама, сөздік, оқу кітаптары, тарихи және географиялық карталар, т.б. қолданылады.

Оқу құралдары – 1. белгілі авторлық ұстаныммен бір оқу пәні бойынша ғылыми білімнің негізін баяндайтын кітап; 2. белгілі бір оқу пәндері бойынша әдістемелік материалдары, түсіндірмелері, кепілдемелері бар мұғалімдер мен оқушыларға арналған кітаптар; 3. оқу-тәрбие процесінде білім беру ретінде қолданылатын арнайы дайындалған табиғи заттар мен материалдар.

Онлайн курстар – бұл интернет арқылы білім алуға және үй тапсырмасын орындауға мүмкіндік беретін оқыту форматы. Әдетте, олар оқытушымен бірге жазылған бейне сабақтарды немесе тікелей эфирлерді, интерактивті тесттерді және кері байланысы бар жазбаша тәжірибелік тапсырмаларды қамтиды.

Мультимедиялық материалдар – бұл әртүрлі формада берілген ақпаратты біріктіруге мүмкіндік беретін және онымен интерактивті режимде жұмыс істеуге болатын компьютердің ақпараттық және программалық құралдар кешені.

Веб-ресурстар – жүйеде сақталатын виртуалды файлдар. Әр веб-ресурстың файлды шығарып алу үшін пайдаланылатын URL мекенжайында пайдалануға болатын бірегей атауы болады.

Интерактивті оқу қосымшалары мен бағдарламаларына – мынадай бағдарламаларды жатқызуға болады: Quizlet – электронды әдіс, оқушының білімін тексеруде, жаңа сөздер мен терминдер үйренуде, ережелерді еске сақтауда аталған әдісті қолдану оқушының есте сақтауын жақсартады. Kahoot – сервиз, ол арқылы көптеген тест тапсырмаларын сурет, видео қойып жасауға болады. Сервиз арқылы құрылған бір викторинаға жалпы саны 30-ға дейін

оқушы қатыса алады. Веб сервис оқушылардың әр тақырып бойынша білімін бекітуге, тексеруге мүмкіндік береді. Викторинаны жүргізу барысында оқушылар арасында байқау ұйымдастыруға болады. Құрылған тестті әлеуметтік желілер арқылы немесе электронды пошта арқылы сілтемесін жіберіп, басқа әріптестермен бөлісуге болады. Интерактивті жаттығулар жасау үшін көптеген бағдарламалар бар. Көптеген интернет-ресурстардың көмегімен интерактивті тапсырмалардың бүкіл жинағын жасауға болады. Бұл келесі сипаттағы тапсырмалар болуы мүмкін:

- ұғымдар мен анықтамалардың арақатынасы;
- жетіспейтін әріпті немесе сөзді енгізу;
- жұмбақтар, ребустар, басқатырғыштар;
- сөзді іздеу;
- бір немесе бірнеше дұрыс жауаптары бар викториналар;
- интерактивті ойындар;
- уақыт таспасының құрылысы және т.б.

Осы тапсырмалардың кез-келгені оқу сабағында таптырмас көмекші бола алады. Дайын шаблондар бойынша дидактикалық ойын құруға арналған қызметтерді, сөзжұмбақтар, ребустар мен жұмбақтар құруға және құруға арналған қызметтерді таңдап, пайдалануға болады. Оқытушылардың қызығушылығын жұмыс картасына мәтін, формулалар, белгішелер, суреттер мен бейнелерді енгізуге мүмкіндік беретін интерактивті тапсырмаларды құру құралдары қызықтырады [10].

Білім беру ойындары – балалардың миын жаттықтыруға және олардың денсаулығын жақсартуға пайдалы білім беру ойындарының қатарына математикалық ойындар, пазлдар, орфографиялық ойындар, танымдық ойындар, балаларға арналған білім беру ойын платформаларын атауға болады [10].

Білім беру ресурстарына қойылатын жалпы талаптар:

- оқулықтың мазмұнына, бекітілген нормативті актілерге сәйкестігі;
- оқытудың саралау және даралау деңгейлерінің мүмкіндігін қамтамасыз ету, олардың жас ерекшелігін ескеру;
- әдістемелік тұрғыдан мақсатқа сай болғанда ғана қолдану мүмкіндігі;
- жеке және топтық жұмысты пайдалануды қамтамасыз ету;
- оқытудың заманауи формаларына негізделіп, оқытуды интерактивтілік және мультимедиялық тұрғыдан қамтамасыз етуі.

Білім беру ресурстарын қолданыстағы оқулыққа, оқу-әдістемелік кешенге қосымша тараулардың болмауын, жалпыға қолжетімді анықтамалық, ғылыми-танымал, мәдени және т.б. ақпаратты қайталамауын, деректілігін тез жоғалтатын материалдарға негізделмеу керектігін ескеруіміз керек. Білім беру ресурстарының құрылымын оқытушы оқыту үдерісі кезінде қолдана алады: жаңа материалды түсіндірген кезде, материалды бекіту және меңгеру деңгейін бағалау кезінде, өз бетімен оқу, орындау және өзін-өзі бағалау кезінде. Бір сабақта барлық құрамдас бөлікті пайдалану міндетті емес: оқытушы білім беру ресурстарын пайдалануға жауапкершілікпен қарауы және оларды сабақтың нақты мақсатын, дидактикалық міндеттерін, аудиторияның дайындық деңгейін ескеріп қолдануы тиіс. Білім беру ресурстарын қолдану барысында оқытушы, сабақта уақытты үнемдеу, материал тереңдігін үйрету, жоғары мотивациялық оқыту, әртүрлі іс-әрекет түрлерін тарту: ойлау, пікірталас, талқылау, бір мезгілде аудио, видео, мультимедиялық материалдарды пайдалану мүмкіндігіне ие болады. Жоғары оқу орнының білім беру үдерісінде ресурстарды қолданудың өз артықшылықтары бар:

- оқу үдерісінде жеке тұлғаға бағытталған тәсілді қолдану;
- барлық әлеуметтік топтар үшін білім беру материалдарының қолжетімділігінің өсуі;
- студенттердің өзіндік шығармашылық қабілеттерін дамыту;

- ақпараттық қоғамның қазіргі тенденцияларын ескере отырып, студенттердің жеке қасиеттерін дамыту, оны болашақ кісібіне дайындау;
- бақылау және бағалау үрдістерін автоматтандыру;
- оқуға деген ынтаның өсуі т.б.

Білім беру ресурстарын қолдану педагогтарға оқытудың мазмұнын, әдістері мен ұйымдастырушылық формаларын сапалы өзгертуге мүмкіндік береді. Олай болса, білім беру ресурстарының басты міндеті – қосымша оқу материалдарын ұсыну, білім мазмұнын түсіндіруде жаңа мультимедиялық, ақпараттық-коммуникациялық технологияларды қолдануға мүмкіндік беру, білім алушылардың назарын оқу тақырыптарының маңызды аспектісіне аудару, оны көрнекілік арқылы көрсетуге мүмкіндік туғызу, сабақтың мазмұнын өмірмен, қоғамның қажеттіліктерімен тығыз байланыстыруды қамтамасыз ету.

Осыған орай, біз бүгінгі мобильді ортаға ену кезеңінде білім алушыларды білім беру ресурстарының түрлерімен жете таныстырып, меңгерту маңызды деп сеніммен айта аламыз. Сол себепті білім беру ресурстарын оқу-тәрбие үдерісінде тиімді қолдана алу, болашақ педагогтердің білім беру ресурстарын пайдалану даярлығын қалыптастыру – бүгінгі күн талабынан туындап отырған өзекті мәселе.

Біздің зерттеуіміз негізінен болашақ бастауыш сынып мұғалімдерінің кәсіби іс-әрекетінде білім беру ресурстарымен жұмыс жасауға даярлау болғандықтан студенттер арасында онлайн Google формада сауалнама жүргізіп, зерттеуімізге байланысты ақпарат жинауды мақсат еттік.

Зерттеу барысында болашақ бастауыш сынып мұғалімдерінің білім беру ресурстары туралы бастапқы түсініктері анықталды. Болашақ педагогтер – күнделікті өзгеріске ұшырап отырған цифрлы заманда әрбір жаңалыққа оң көзқараспен қарайтын жаңа буын. Сауалнама арқылы қажетті ақпараттар жинақталып, талданды.

Технологиялық прогрестің және жаңа білім беру ресурстарының пайда болуының нәтижесінде классикалық оқыту бірқатар маңызды өзгерістерге ұшырады, бұл университеттерде білім беру қызметін жаңартуға мүмкіндік берді. Мобильді бағытты таңдай отырып, оқытушы білім алушыларды баурап алуға және одан әрі оқуға ынталандыруға көбірек мүмкіндік алады, өйткені сандық оқыту технологиялары оқу іс-әрекетінің түрлерінде қолдануға болатын құрал болып табылады (түпнұсқалық Интернет материалдарын сабақ контекстіне, студенттердің өзіндік жұмысы, берілген тақырып аясында ақпаратты іздеу мақсатында, қашықтықтан оқыту кезінде) және ішкі мотивациясының пайда болуына қажетті алғышарттарды жасауда қолданылады. Болашақ педагогтердің дайындық деңгейіне бірден-бір жауап беретін жоғары мектеп оқытушысының да құзыретті маман дайындауда алар орны ерекше. Өйткені қазіргі қоғам үшін кәсіби қызметіне функционалды дайындығы ғана емес, жылдам өзгеретін әлемге тез бейімделе алатын жаңа формация педагогына қажеттілігінің басымдығы артуда.

Болашақ педагогтерді даярлаудың әртүрлі жақтарын дамытуға өз үлесін қосқан ғалымдар жоғары оқу орнының студенттеріне жүргізілетін сабақтардың әдістемелік, теориялық және тәжірибелік деңгейін өсірудің жолдарын, студенттердің жалпы педагогикалық дайындығының біртұтастығы мен жүйелілігіне қол жеткізудің шарттарын көрсетеді.

Болашақ педагогтерді кәсіби іс-әрекетке даярлау мәселесін отандық ғылыми әдебиетте зерттеп, тұлғаны құндылық бағдарлау жүйесіне мұғалімдерді даярлау Г.К.Нургалиева [1], педагогикалық іс-әрекет пен қарым-қатынастың субъектілік сипатын Х.Т.Шерьяданова [2], болашақ мұғалімдердің кәсіби құзыреттілігін қалыптастыруды Б.Т.Кенжебеков [3] қарастырған.

Болашақ педагогтерді даярлаудың тиімділігі мен қолжетімділігін қамтамасыз етуде білім беру ресурстарымен жұмыс жасай алатын маман дайындау қажеттілігі туындап келеді. Отандық ғалымдар елімізде жоғары оқу орындарын цифрландыру үдерісінің жүзеге асу қарқынына сипаттама жасап, перспективалы ел болуға толық мүмкіндік бар деп тұжырымдайды.

Оны белсенді енгізу үшін ең алдымен, білім беру ресурстарымен қамтамасыз ету қажеттілігін баса көрсетеді, өйткені бұл процестің білім беру сапасына әсері білім алушыларға әлеммен, әсіресе заманауи технологиялармен нақты танысуға мүмкіндік береді [10].

Заманауи білім беру ресурстарын анықтайтын негізгі құбылыстарға дербес компьютер мен сандық құрылғылардың барлық түрлері жатады: ғаламтор, жасанды интеллект, виртуалды шындық технологиялары, чат-бот технологиясы, дәстүрлі байланыс құралдарының сандық форматтары (кітаптар, фотосуреттер, аудио және бейнежазбалар, сандық теледидар т.б.). Цифрлық дәуірде мәдениеттің ерекше түрін қалыптастыру мәселесі өзекті болып отыр.

Ғалымдардың саралауы бойынша, жоғары оқу орнында болашақ мұғалімдерді даярлауда білім беру ресурстарын меңгерту: әр түрлі ақпараттық, бейнелеу, дыбыстық анықтамалар арқылы білімді жетілдіруге, дамытуға; сараланған тапсырмаларды өз бетінше орындауға; кез-келген уақытта өз білімін жаңарту немесе одан әрі қайталау мүмкіндігіне; тақырыпқа терең қызығушылық пен үнемі іздеуге; өз ойын суреттер, фигуралар, кестелер және графикалық модельдер түрінде беруге; сілтемелер, оқу тапсырмалары бар түрлі бейнероликтерді көрсетуге; әр түрлі деңгейдегі тест тапсырмаларын орындау арқылы алған білімдерін тексеруге мүмкіндік береді [10].

Білім алушылардың оқу іс-әрекетін тиімді ұйымдастыруда мұғалімнің білім беру ресурстарын оңтайлы таңдауы үшін олардың жіктелуі туралы түсінік болуы керек. Жіктеу мәселелерімен көптеген ғалымдар айналысып жүр, олардың жалпыланған және жүйеленген нәтижелерімен Д.Р.Золотова [5], Е.Г.Бодрова, Л.Н.Дегтеренко [6] және т.б. жұмыстарында танысып, білім беру ресурстарын әртүрлі негіздер бойынша жіктеуге болатындығын көруге болады, мысалы:

- контент түрі бойынша (мәтіндік, көрнекі, мультимедиялық материалдар, аудио- бейне-материалдар, интерактивті модельдер);

- формат бойынша (веб-сайттар, виртуалды немесе кеңейтілген шындық түріндегі мобильді қосымшалар);

- пәндік сала бойынша (ресурстар математикаға, жаратылыстануға, тілдерге, информатикаға және басқа пәндерге бағытталуы мүмкін).

Мақалалар мен ғылыми-әдістемелік әдебиеттерді талдау негізінде білім беру ресурстары мен қызметтері білім алушылардың оқу іс-әрекетін ұйымдастыруға және оларды төмендегідей бөліп көрсетуге болады:

1. Оқу материалдарының интерактивтілігі. Білім беру ресурстары интерактивті материалдарды интерактивті модельдер, тапсырмалар, кіріктірілген тесттер, эксперименттер жүргізу мүмкіндіктері және т.б. түрінде ұсынады, бұл студенттерге оқу материалымен белсенді өзара әрекеттесуге мүмкіндік береді. Бұл тәсіл оқытуды тартымды етеді және білім алушылардың материалды өз бетінше зерттеуіне ықпал етеді.

2. Жеке оқыту. Білім беру ресурстарын әр білім алушының жеке қажеттіліктеріне бейімдеуге болады. Адаптивті оқыту жүйелері әр студенттің білім деңгейі мен дағдыларын анықтай алады және тиісті мазмұн мен тапсырмаларды ұсына алады. Бұл студенттерге өз қарқынымен үйренуге, күрделі тақырыптарға көбірек уақыт бөлуге мүмкіндік береді.

3. Оқу материалдарының қолжетімділігі. Білім беру ресурстары кез-келген уақытта және интернет байланысы бар кез-келген жерден қолжетімді. Бұл білім алушылардың материалды үйде, оқу орнында немесе кез-келген басқа ыңғайлы жерде оқуға мүмкіндік береді. Олар сондай-ақ материалдарға оралып, қажет болған жағдайда оны қайталай алады. Бұл икемділік білім алушыларға оқуын өз бетінше жоспарлауға және өз кестесіне бейімделуге мүмкіндік береді.

4. Оқу материалдарының мультимедиялық сипаты. Білім беру ресурстары күрделі ұғымдар мен үдерістерді көрнекі түрде көрсету үшін бейнелер, анимациялар, диаграммалар, графиктер және т.б. сияқты мультимедиялық элементтерді пайдалана алады. Бұл білім

алушылардың ақпаратты жақсы түсінуіне және есте сақтауға көмектеседі. Материалмен өзара әрекеттесу мүмкіндігі, мысалы, модельдеу және виртуалды зертханалар арқылы студенттерге құбылыстарды өз бетінше тәжірибе жасауға және зерттеуге мүмкіндік береді.

5. Виртуалды ынтымақтастық және идеялармен бөлісу. Білім алушылар топтарда жұмыс істей алады, тапсырмаларды талқылай алады, форумдар, чаттар немесе құжаттарды бірлесіп өңдеу арқылы өз ойлары мен шешімдерімен бөлісе алады. Бұл ұжымдық оқытуды ынталандырады, білім алушылардың коммуникативтік және ынтымақтастық дағдыларын дамытады [7].

Білім алушылардың оқу қызметін сүйемелдеу үшін білім беру ресурстары мен сервистер мынадай мүмкіндіктер береді:

1. Жеке қолдау және кері байланыс. Тапсырмаларды автоматты түрде тексеру және талдау жүйелері студенттерге прогресс туралы жедел кері байланыс алуға және қателерді түзетуге мүмкіндік береді. Бұл студенттерге өздерінің күшті және әлсіз жақтарын жақсы түсінуге және көбірек назар аударуды қажет ететін аспектілерге назар аударуға көмектеседі.

2. Қосымша материалдар мен ресурстарға қол жеткізу. Білім беру ресурстары білім алушылардың белгілі-бір пәндік салада білімдері мен дағдыларын тереңдетуге көмектесетін қосымша материалдар мен ресурстардың кең таңдауын ұсынады. Бұл қосымша сабақтар, бейне сабақтар, интерактивті тапсырмалар немесе ақпарат көздеріне сілтемелер болуы мүмкін. Мұндай ресурстар білім алушыларға өз білімдерін кеңейтуге және оларды қызықтыратын тақырыптарды өз бетінше зерттеуге мүмкіндік береді.

3. Қарым-қатынас және ынтымақтастық мүмкіндігі. Форумдар, чаттар, веб-конференциялар немесе құжаттарды бірлесіп редакциялау платформалары білім алушыларға өзара қарым-қатынас жасауға және бірлесіп жұмыс істеуге мүмкіндік береді: идеялармен алмасу, сұрақтар қою, оқу материалдарын талқылау және жобалармен бірге жұмыс істеу.

4. Жетістіктерді бақылау және талдау. Оқытушылар мен студенттер өздерінің жетістіктерін бақылай алады, тапсырмалар мен тест нәтижелерін талдай алады, сандық ресурстардың қызметтерді қолдана отырып, олардың белсенділігі мен жетістіктері туралы статистика мен есептер ала алады. Бұл оқытушылар мен студенттерге өз жетістіктерін дәлірек бағалауға және дұрыс бағытта дамуға көмектеседі.

Біздің ойымызша, білім алушылардың оқу іс-әрекетінде білім беру ресурстары мен сервистерін қолдануға педагогикалық кадрларды даярлау мәселесі білім беру мекемелері мен мемлекеттік органдар тарапынан жүйелі қадағалауды талап етеді. Педагогтерді цифрлық құралдарды қолдануға үйрету үшін арнайы бағдарламалар мен курстар құру, сондай-ақ оларды жаңа технологияларды өз бетінше зерттеуге белсенді тарту маңызды. Сондай-ақ болашақ педагогтар үшін білім беру ресурстары мен сервистерінің құндылығы мен тиімділігін түсінуі үшін мотивациялық орта құру қажет. Сонымен қатар, педагогтерге оқу үдерісіне жаңа технологияларды енгізуді жандандырып, оларды білім алушылармен жұмыста сәтті қолдана алатындай тұрақты қолдау және әдістемелік көмек көрсету жүйесін ұйымдастыру маңызды. Әдебиеттерге шолу негізінде келесідей тұжырымдар жасаймыз:

Білім беру ресурстары дегеніміз – білім беру мазмұнын анықтайтын дидактикалық құндылығы бар материалдар.

Болашақ педагогтың білім беру ресурстарын пайдалануға дайындығы деп ақпараттық технологиялардың мүмкіндіктерін пайдалана отырып, көп пәнді көпфункционалды педагогикалық қызметі жағдайында білім беру ресурстарын пайдалануға оқу-тәрбие үдерісінің мақсаттары мен міндеттерін тиімді жүзеге асыруын сипаттайтын дағдылар жиынтығын айтамыз.

Нәтижелер мен талқылау. Зерттеу тақырыбымыз бойынша алынған талдаулар нәтижесі Алматы қаласындағы Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті мен Орал қаласындағы М.Өтемісов атындағы Батыс Қазақстан университетінің білім алушыларынан алынды. Білім беру ресурстарымен жұмыс жасау арқылы кәсіби іс-әрекетке даярлау

жағдайын анықтау мақсатында келесідей сауалнамалар алынды. Сауалнамаға 75 білім алушы қатысты.

Сауалнама қорытындылары сараптаудан өткеннен кейін болашақ педагогтерді кәсіби іс-әрекетке даярлауда білім беру ресурстарымен жұмыс жасай білуі қаншалықты маңызды екендігіне көз жеткізуге болады.

«Болашақ педагогтың білім беру ресурстары туралы танымы» атты сауалнама келесідей мәселелерді қамтыды:

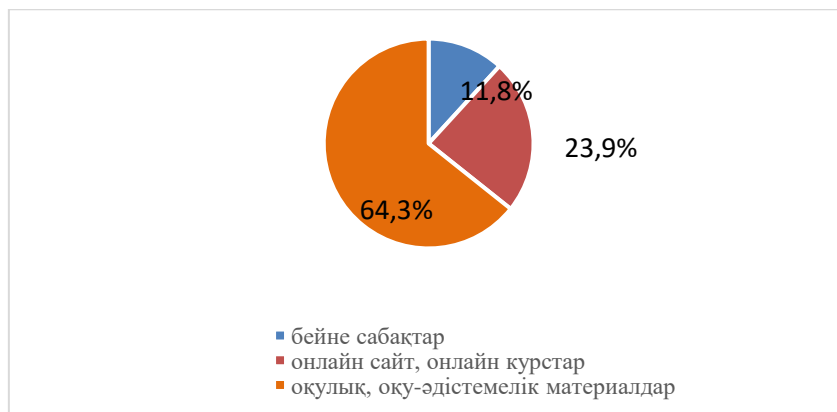
1. Білім беру ресурстары дегеніміз не?
2. Білім беру ресурстарына нелер жатады?
3. Білім беру ресурстарының дәстүрлі оқу құралдарынан айырмашылығы?
4. Білім беру ресурстары оқытуда көрнекілік құралы бола ала ма?
5. Білім беру ресурстары білім алушылардың практикалық машықтарын дамыта ала ма?
6. Білім беру ресурстарының артықшылықтары қандай?

Сауалнаманың алғашқы «Білім беру ресурстары дегеніміз не?» деген сұрағына білім алушылардың 10,5% – оқулық, дидактикалық материалдар, 30,6% – сандық форматта білім алушыларға арналған бағдарламалар мен сайттар, 58,9% – сабақ кезінде қолданылатын қосымша құралдар деп жауап берді.



Сурет 1. 1 сұрақ бойынша көрсеткіштер

Сауалнаманың екінші сұрағы «Білім беру ресурстарына нелер жатады?» деген сұраққа 2-суретке сәйкес респонденттердің 11,8% бейне сабақтар, аудиожазбаларды жатқызатынын айтса, 23,9% онлайн сайт, онлайн курстар деп есептейтіндерін алға тартады, ал 64,3% оқулық, оқу-әдістемелік материалдар деген жауап алынды.



Сурет 2- 2 сұрақ бойынша көрсеткіштер

«Білім беру ресурстарының дәстүрлі оқу құралдарынан айырмашылығы?» деген сауалымызға 21,3% онлайн сабақ өткізуге тиімді, креативті, 25,4% керек ақпаратты ғаламтор желісінен тез таба алуға болады, 53,3% оқушының қызығушылығын арттырады деп есептейтінін білдірді. Ұсынылған 3-суретте графикалық бейнесі ұсынылды.



Сурет 3 – 3 – сұрақ бойынша көрсеткіштер

«Білім беру ресурстарының артықшылықтары қандай?» сұрағына білім алушылардың 12,4% сын тұрғысынан ойлауын дамытады деп ой түйген, 30,3% компьютердің көмегімен жылдам ақпарат алады, 57,3% сапалы, жан-жақты білім беретінін айтқан.



Сурет 4. 6 сұрақ бойынша көрсеткіштер

Сауалнамадағы «Білім беру ресурстары оқытуда көрнекілік құралы бола ала ма?» және «Білім беру ресурстары білім алушылардың практикалық машықтарын дамыта ала ма?» деген сауалдарға білім алушылардың барлығы оң көзқарас білдірген. Сауалнамаға жауап берушілердің басым бөлігі дәстүрлі форматтағы оқу түрін көп мысалға келтіргені анықталды, заманауи білім беру ресурстарын әлі де болса жеткілікті дәрежеде меңгермегендігін байқатты.

Аталған мәліметтерді зерделей келе, біз келесідей қорытынды жасадық: болашақ бастауыш сынып педагогтерінің білім беру ресурстары туралы көзқарастары жоғары, үйренуге деген құлшыныстары мол, алайда білім алушылар білім беру ресурстарына не кіретінін толық ажырата алмайды, ресурстармен жұмыс жасауға үйрету әдістемесі мен қолдану технологиясын меңгерту жақсы жолға қойылса деген қажеттіліктері бар екендігін анықтадық. Осыған орай, болашақ бастауыш сынып мұғалімдерінің білім беру ресурстары туралы толық түсініктерін қалыптастыруды жүйелі түрде жұмыс жасауға үйрету біздің мақсатымыз.

Қорытынды. Болашақ бастауыш сынып педагогтерін кәсіби іс-әрекетке даярлауда білім беру ресурстарымен жұмыс жасай білу дағдыларын дамыту маңызды деуге толық негіз бар. Сауалнамада берілген жауаптарды қорытындылар болсақ, болашақ бастауыш сынып мұғалімдерінің білім беру ресурстарымен жұмыс жасай білуі өзекті болып табылады.

Осылайша, білім беру ресурстары білім беру ұйымдарындағы оқу үдерісін жаңғыртудың тиімді де ұтымды құралы болып табылады. Білім беру ресурстарын қолдану арқылы болашақ педагог бойында түйінді, әрі пәндік құзыреттіліктерді қалыптастыруға болады. Біздің ойымызша, сипатталған қолдану әдістерін орындай отырып, оқу үдерісіне әр түрлі білім беру ресурстарының толық енуі оқытудың дәстүрлі әдістерімен білімдерін толықтырып, олардың жаңа қолданыстағы ақпараттық технологиялармен үйлесуіне мүмкіндік береді.

Білім беру ресурстарын жоғары оқу орындарында болашақ мамандарды кәсіби іс-әрекетке даярлау талдауы көрсеткендей, оқу үдерісінде және студенттер өзіндік жұмыстарын орындаған кезде білім алушылардың интеллектуалдық әрекетін ынталандырылуы, материалды игеру сапасын арттыруы, оқытуға деген қызығушылықты қалыптастыруы, студент тұлғасын дамытуы, оның болашақ кәсібіне жоғары әсер етуі мүмкін.

Түрлі білім беру ресурстары мұғалімді алмастыра алмайды, бірақ оқытушыға қосымша материалдарды ұсынады, яғни пәннің мазмұнын ақпараттық-коммуникациялық технологиялардың жаңа мультимедиялық мүмкіндіктерімен толықтыруға, білім алушылардың назарын аса маңызды оқу тақырыптарына аударуға, оны көрнекі түрде көрсетуге, пәннің мазмұнын қоғамда болып жатқан өзгерістермен, өмірлік тәжірибелермен т.б. құбылыстармен байланыстыруын қамтамасыз етуге мүмкіндік береді.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Нурғалиева Г.К. *Психолого-педагогические основы системы ценностного ориентирования личности: дис. ... док. пед. наук.* – Алматы, 1993. – 315 б.
2. Шерязданова Х.Т. *Психологические основы профессиональной подготовки педагогов и психологов дошкольного образования: автореф. ... док. психол. наук.* – М., 1999. – 48 б.
3. Кенжебеков Б.Т. *Формирование профессиональной компетентности будущих специалистов в системе высшей школы: дис. ... док. пед. наук.* – 2005. – 267 б.
4. Ospanbekova M., Duisebekova A., Dauletova A., Bizhanova G., Kara A. *Training Prospective Elementary School Teachers for Developing Reflection in Pupils Based on Innovative Technologies // International Electronic Journal of Mathematics Education.* – 2016. – V. Lss.7.9. – P. 2137-2150.
5. Золотова Д.Р. *Цифровые образовательные ресурсы: понятие и классификация // Личностное и профессиональное развитие будущего специалиста: материалы XVIII Международной научно-практической Internet-конференции.* – Тамбов: Издательский дом «Державинский», 2022. – Б. 121-127.
6. Бодрова Е.Г., Дегтеренко Л.Н. *Цифровые инструменты и сервисы в профессиональной деятельности современного педагога // Современная высшая школа: инновационный аспект.* – 2021. – Т. 13, № 2 (52). – Б. 48-56.
7. Мулдахметов З.М., Газалиев А.М. *К вопросу цифровизации высшего образования в Казахстане // Человеческий капитал.* – 2023. – № 12(180) часть 2. – Б. 45-52.
8. Абылкасымова А.Е. *Цифрлы білім беру ресурстарын білім беру үдерісінде қолдану // Молодой ученый.* – 2020. – №14 (304). – Б. 292-295.
9. Traxler J. *Defining mobile learning // IADIS International Conference Mobile Learning.* – 2005. – P. 261-266.
10. *Resursov-v-uchebnom – сандық білім беру ресурстарының қолданылу әдістемесі; <http://nci.kz/ru/content/rukovodstva-polzovateley-cifrovyyh-obrazovatelnyhresursov-dlya-shkol-na-14>.*

References:

1. Nurgaliev G.K. *Psichologo-pedagogicheskie osnovy tsennostnogo orientirovaniia lichnosti: dis. ... dok. ped. nauk.* – Almaty, 1993. – 315 b.
2. Şeriazdanova X.T. *Psihologicheskie osnovy professionalnoi podgotovki pedagogov i psihologov doşkolnogo obrazovaniia: avtoref. ... dok. psihol.nauk.* – M., 1999. – 48 b.
3. Kenjebekov B.T. *Formirovanie professionalnoi kompetentnosti buduşih spetsialistov v sisteme vysşei şkoly: dis. ... dok. ped. nauk.* – 2005. – 267 b.
4. Ospanbekova M., Duisebekova A., Dauletova A., Bizhanova G., Kara A. *Training Prospective Elementary School Teachers for Developing Reflection in Pupils Based on Innovative Technologies // International Electronic Journal of Mathematics Education.* – 2016. – V. Lss.7.9. – P. 2137-2150.

5. Zolotova D.R. *TSifrovye obrazovatelnye resursy: poniatie i klassifikatsiia* // *Lichnostnoe i professionalnoe razvitie buduşego spetsialista: materialy HVIII Mejdunarodnoi nauchno-prakticheskoi Internet-konferentsii*. – Tambov: Izdatelskii dom «Derjavinskii», 2022. – В. 121-127.
6. Bodrova E.G., Degterenko L.N. *TSifrovye instrumenty i servisy v professionalnoi deiatelnosti sovremennogo pedagoga* // *Sovremennaiia vysshaia şkola: innovatsionnyi aspekt*. – 2021. – Т. 13, № 2 (52). – В. 48-56.
7. Muldahmetov Z.M., Gazaliev A.M. *K voprosu tsifrovizatsii vyssşego obrazovaniia v Kazahstane* // *She lovecheskii kapital*. – 2023. – № 12(180) chast 2. – В. 45-52.
8. Abilhasimova A.E. *TSifrly bilim beru resurstaryn bilim beru üderisinde qoldanu* // *Molodoi uchenyi*. – 2020. – №14 (304). – В. 292-295.
9. Traxler J. *Defining mobile learning*//*IADIS International Conference Mobile Learning*.-2005.- P.261-266.
10. *Resursov-v-uchebnom – sandyq bilim beru resurstarynyñ qoldanylu ädistemesi*; <http://nci.kz/ru/content/rukovodstva-polzovateley-cifrovyyh-obrazovatelnyh-resursov-dlya-shkol-na-14>.

МРНТИ 14.35.01.

<https://doi.org/10.51889/2959-5762.2024.83.3.018>

К.Т.Ыбыраимжанов,¹  С.А.Фейзулдаева,^{1*}  Ф.С.Баекеева² 

¹І.Жансүгіров атындағы Жетісу университеті, Талдықорған қ., Қазақстан
²Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті, Алматы қ., Қазақстан

БОЛАШАҚ БАСТАУЫШ СЫНЫП МҰҒАЛІМДЕРІНІҢ ЗЕРТТЕУШІЛІК ҚҰЗЫРЕТТІЛІКТЕРІ АРҚЫЛЫ ШЫҒАРМАШЫЛЫҚ ҚАБІЛЕТТЕРІН ДАМУДЫҢ ҚҰРЫЛЫМДЫҚ-МАЗМҰНДЫҚ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Аңдатпа

Мақалада болашақ бастауыш сынып мұғалімдерінің зерттеушілік құзыреттілігі арқылы шығармашылық қабілеттерін дамытудың құрылымдық-мазмұндық ерекшеліктері баяндалады. Құрылымдық-мазмұндық ерекшеліктер бірнеше кезеңдерден тұрады. Теориялық талдаулар бойынша «зерттеушілік құзыреттілік», «шығармашылық қабілеттер» ұғымдарының категориялық аппараты философиялық, психологиялық және педагогикалық аспектілерде түсіндіріледі. Негізгі ұғымдардың құрылымы мен мазмұны сипатталады. Теориялық талдауларды негізге ала отырып, болашақ бастауыш сынып мұғалімдерінің зерттеу құзыреттілігі арқылы шығармашылық қабілеттерін дамытудың әдіснамалық маңызын құрайтын жүйелік тұғыр, зерттеушілік тұғыр, шығармашылық тұғыр, тұлғалық-бағдарлы тұғырлар, олардың атқаратын функциялары туралы айтылады.

Болашақ бастауыш сынып мұғалімдерінің зерттеу құзыреттілігі арқылы шығармашылық қабілеттерін дамытудың құрылымдық-мазмұндық моделі динамикалық байланыстағы мотивациялық, танымдық және тұлғалық-әлеуметтік, рефлексиялық компоненттер мен өлшемдер, көрсеткіштерден, жоғары, орта және төмен деңгейлер бойынша ашып түсіндіріледі. Шығармашылық қабілеттілік – стандартты емес мәселелердің шешімін табу, өзіндік өнімдерін жасау, өнімді ойлау және қиялдың жаңа белгілерін қалыптастырудағы қабілеттердің кешені деп нақтыланады.

Мақаланың эмпирикалық бөлімінде болашақ педагогтердің шығармашылық деңгейін анықтаудағы диагностикалық әдістері талданып негізге алынады. Авторлар тарапынан тәжірибелік-эксперименттік жұмыстар жүргізіліп, 96 респондент қатысты. Зерттелушілерге 15 сұрақтық сауалнама жүргізіліп, оның диагностикалық нәтижелері беріледі. Қалыптастыру эксперименті бойынша «Тұлғаның зерттеушілік құзыреттілігі арқылы шығармашылық қабілеттерін дамытудың әдістемесі» атты элективті курс бағдарламасы мен оқу-тақырыптық жоспары ұсынылады. Қорытындыда негізгі тұжырымдар мен ғылыми-әдістемелік ұсыныстар айтылады.

Түйін сөздер: зерттеушілік құзыреттілік, шығармашылық қабілет, дербес қабілет, өнімді ойлау, тұлғалық-бағдарлы тұғыр.

Ыбыраимжанов К.Т.,¹ Фейзулдаева С.А.^{1*} Баекеева Ф.С.²

¹Жетысуский университет имени И.Жансугурова, г.Талдыкорган, Казахстан

²Казахский национальный женский педагогический университет, г.Алматы, Казахстан

СТРУКТУРНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ ЧЕРЕЗ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЕ КОМПЕТЕНЦИИ

Аннотация

В статье отражены структурно-содержательные особенности развития творческих способностей будущих учителей начальных классов посредством исследовательской компетенции. Структурно-содержательные особенности состоят из нескольких этапов. Категориальный аппарат понятий «исследовательская компетентность», «творческие способности» по теоретическому анализу трактуется в философском, психологическом и педагогическом аспектах. Описывается структура и содержание основных понятий. Основываясь на теоретическом анализе, речь идет о системных подходах, исследовательских подходах, творческих подходах, личностно-ориентированных подходах, о их функциях составляющих методологическую значимость развития творческих способностей будущих учителей начальных классов через исследовательскую компетентность.

Структурно-содержательная модель развития творческих способностей будущих учителей начальных классов через исследовательскую компетентность раскрывается по мотивационным, познавательным и индивидуально-социальным, рефлексивным компонентам и критериям, показателям, высоким, средним и низким уровням в динамической связи. Уточняется, что творческие способности – это комплекс способностей к поиску решений нестандартных задач, созданию собственных продуктов, продуктивному мышлению и формированию новых признаков воображения.

В эмпирическом разделе статьи анализируются диагностические методы определения уровня творчества будущих педагогов. Авторами проведена опытно-экспериментальная работа с участием 96 респондентов. Субъектам проводится анкета из 15 вопросов и даются ее диагностические результаты. По формирующему эксперименту предлагается программа элективного курса "методика развития творческих способностей через исследовательскую компетентность личности" и учебно-тематический план. В заключении излагаются основные выводы и научно-методические рекомендации.

Ключевые слова: исследовательская компетентность, творческие способности, индивидуальные способности, продуктивное мышление, личностно-ориентированный подход.

Ybyraimzhanov K.,¹ Feizuldayeva S.,¹ Bayekeyeva F.²

¹Zhetysu university named after I.Zhansugurov, Taldykorgan, Kazakhstan

²Kazakh national women's teacher training university, Almaty, Kazakhstan

STRUCTURAL AND SUBSTANTIVE FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF CREATIVE ABILITIES OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS THROUGH RESEARCH COMPETENCIES

Abstract

The article reflects the structural and substantive features of the development of creative abilities of future primary school teachers through research competence. The structural and substantive features consist of several stages. The categorical apparatus of the concepts of "research competence", "creative abilities" according to theoretical analysis is interpreted in philosophical, psychological and pedagogical aspects. The structure and content of the basic concepts are described. Based on theoretical analysis, we are talking about systemic approaches, research approaches, creative approaches, personality-oriented approaches, and their functions that make up the methodological significance of developing the creative abilities of future primary school teachers through research competence.

The structural and content model of the development of creative abilities of future primary school teachers through research competence is revealed by motivational, cognitive and individually social, reflective components and criteria, indicators, high, medium and low levels in a dynamic relationship. It is clarified that creativity is a complex of abilities to find solutions to non-standard tasks, create your own products, think productively and form new signs of imagination.

The empirical section of the article analyzes diagnostic methods for determining the level of creativity of future teachers. The authors conducted experimental work with the participation of 96 respondents. Subjects are given a questionnaire of 15 questions and its diagnostic results are given. According to the formative experiment, an elective course program "methods of developing creative abilities through personal research competence" and an educational

and thematic plan are proposed. In conclusion, the main conclusions and scientific and methodological recommendations are presented.

Keywords: research competence, creativity, own abilities, productive thinking, personality-oriented approach.

Кіріспе. Қазіргі әлемде шығармашылық қабілеттерін дамыту бастауыш білім берудің маңызды міндеттерінің бірі болып табылады. Бастауыш білім берудің мемлекеттік білім беру стандартына сәйкес, білім беруді модернизациялаумен байланысты мақсаттардың бірі – өзара әрекеттесудің жеке тұлғаға бағытталған моделіне, білім алушылардың жеке басын, оның шығармашылық әлеуетін дамытуға бағытталған.

Білім беруде болып жатқан өзгерістер жеке тұлғаның шығармашылық әлеуетін қалыптастыруға ықпал ететін шығармашылық ойлауды дамыту мәселесіне басымдық береді, ол бірегейлігімен және өзіндік ерекшелігімен байланысты болып келеді.

Осы орайда Қазақстан Республикасының «Білім туралы» Заңының 11-бабы бойынша білім беру жүйесінің міндеттерінің бірі: «...жеке адамның шығармашылық, рухани және күш-қуатын дамыту» деп көрсетіледі [1].

Біз жұмысымызда шығармашылықты сапалы жаңа материалдық және рухани құндылықтарды тудыратын адам қызметінің процесі ретінде қарастырамыз. Бұл өз кезегінде болашақ педагогтердің бойындағы шығармашылықтың негізгі компоненттерін де анықтауға мүмкіндік береді.

XVII-XVIII ғасырларда жаңа педагогикалық идеяларды қалыптастыру кезеңі белгіленіп, тұлғаның шығармашылық қабілеттерін дамытуға ерекше назар аударылды (И.Г.Песталоцци, Гербарт, Д.Фребель, А.Дистервег). ХХ ғасырда шығармашылық қабілеттерін дамыту мәселесі Г.С.Альтшуллер, П.Р.Атутов, Ю.К.Бабанский, В.С.Библер, А.Г.Ковалев, Н.В.Кузьмина, Т.В.Кудрявцев, Ю.Н.Кулюткин, Я.Лернер, А.М.Матюшкин, Н.Ф.Талызина және т.б. еңбектерінде көрініс тапты.

Шығармашылық қабілеттерін дамыту – бастауыш білім берудің маңызды міндеті, өйткені бұл үдеріс тұлғаның жеке басының қалыптасуының барлық кезеңдерінен өтеді, оны тәуелсіз әрекеттерге оятады, бастама көтеруге үйретеді, еркін сөйлеу әдетін, өзіне деген сенімділікті оятады.

Негізгі ережелер. «Зерттеу құзыреттіліктерін белгілі бір саладағы жеке-мағыналы білімдердің, зерттеу дағдыларының және (гипотезаларды ұсыну және негіздеу негізінде мәселелерді көру және шешу, мақсат қою және жоспарлау, қажетті ақпаратты жинау және талдау, ең оңтайлы әдістерді таңдау, эксперимент жүргізу, өзін-өзі бақылау және өзін-өзі бағалау, зерттеу нәтижелерін ұсыну), осы білім мен дағдыларды белгілі бір іс-әрекетте қолдануға ұмтылыс пен қабілеттердің жиыны»;

- зерттеу құзыреттілігі – бұл интегралды сапа, тұлғалар дербес қабілет пен дайындықта көрінетін зерттеу міндеттерін шешу, зерттеу қызметінің технологиясын меңгеру, зерттеу дағдыларының құндылығын және оларды кәсіби салада қолдануға дайындығын тану;

- шығармашылық қабілеттілік – стандартты емес мәселелердің шешімін табу, өзіндік өнімдерін жасау, өнімді ойлау және қиялдың жаңа белгілерін қалыптастырудағы қабілеттердің кешені.

Материалдар мен әдістер. Мақалада болашақ бастауыш сынып мұғалімдерінің зерттеушілік құзыреттіліктері арқылы шығармашылық қабілеттерін дамытудың теориялық аспектілері және эмпирикалық жағдайлары қарастырылады. Зерттеу әдістері екі кезеңді қамтиды, атап айтсақ: теориялық аспектілерін қарастыруда *талдау, жинақтау, ассоциациялау, контент-талдау, жіктеу, құрылымдау* әдістері арқылы болады, ал эмпирикалық зерттеуде *бақылау, сауалнама, диагностикалау, сандық және пайыздық нәтижелерді математикалық-статистикалық өңдеу* арқылы талданады.

Біздің зерттеуіміздің ұғымдық-категориялық аппаратын талдауда болашақ бастауыш сынып мұғалімдерінің шығармашылық қабілеттерін зерттеушілік құзыреттіліктері арқылы дамыту көзделеді. Бұл ретте ең алдымен, маңызды болып табылатын, яғни тұлғаның

шығармашылық қабілеттерін дамытушы құрал «зерттеушілік құзыреттілік» болса, негізгі идеяда «шығармашылық қабілеттілік» ұғымдарының мазмұны мен құрылымын және оны қамтамасыздандыратын негізгі компоненттерді ашу жолға қойылады. Сонымен Ендеше, негізгі ұғымдардың мазмұнын философиялық, психологиялық және педагогикалық аспектілері тұрғысынан қарастырамыз.

Философия адамзаттық рухтың қажеттілігі ретінде Платон мен Аристотель: «Барлық адамдар табиғатынан білуге құштар... Ақылдылық арқасында күшті болу және өзін-өзі тануға ұмтылу тек адамдарға ғана тән. Олсыз өмір сүру мүмкін емес». Адамдар таңғажайып пен қуанышқа толы білімге ұмтылады. «Философиялық етудің бастамасы таң қалуда жатыр», – деп жазды, – қарапайым мәселені шешуден бастап адамдар аз-аздан, –қарапайым мәселені шешуден бастап адамдар бірте-бірте неғұрлым күрделіге ауысып отырды. Адамды барлық тұтастықтың мақсаты етіп, оның жасалуы мен ондағы адамның рөлін білуге деген ұмтылыс философияның түпнегізі болып табылды. Олай болса болмыс алдында осы қызығушылықтың жойылмауы таусылмайтын және оны ойдың көмегімен айқындау қажеттігі талап етеді», деп тұжырымдады. Философтардың пікірінен зерттеушіліктің бастауы қарапайымды күрделіге ауыстыру болады деп көрсетеді [2].

Тұлғаның шығармашылық дамуы мен өзін-өзі дамытуының теориялық және практикалық аспектілерін дамытудың көптеген ғасырлық тарихы бар. *Адамның шығармашылық қабілеттерін дамыту идеялары ежелгі дәуірде* (Сократ, Платон, Аристотель, Плутарх, Гераклит, Квинтилиан) алға шығарылды, *қайта өрлеу дәуірінде білім беру идеялы адамның дамуы, оның қабілеттерінің жан-жақты көрінісі болды* (Э.Роттердамский, Т.Мор, Ж.Ж.Руссо). Ал софистер шығармашылықты эстетикалық, көркемдік құндылықтарды құруға бағытталған іс-әрекет ретінде қарастырды [2, 186].

Теориялық талдаулардан белгілі болғанындай, «зерттеушілік құзыреттілік» ұғымы маңыздылығымен ерекшеленеді, олай деуге негіз бар. Көбінесе Батыс елдерінде бұл ұғым туралы нақты бір анықтама, тұжырым деректері бар деп айту қиын. Әлемдік зерттеулерде де «research», «competence» жайындағы қомақты зерттеулер болғанымен, «research competence» жайлы зерттеулер, ақпараттар өте аз деуге болады.

Аталмыш ұғым ғалымдар еңбектерінде «зерттеушілік әрекет» (research activity) немесе «зерттеушілік дағды» (research skills) деп қолданыста жүргені белгілі. Шетелдік ғалымдардың пікірінше, білім алушылардың ғылыми-зерттеу оның аналитикалық ойлауын нығайтады және ақпаратты іздеу мен пайдалану қабілетін дамытады [3].

Білім алушылардың зерттеушілік құзыреттілігін қарастырған ғалым Л.Ш.Абдулова өзінің еңбектерінде: «білім, идеялар, іс-қимыл бағдарламалары, құндылықтар мен қатынастар жүйелері, содан кейін олар зерттеу құзыреттілігінде іс-әрекетте, өзекті көріністерде анықталады» деп түсіндіреді [4]. Автор осы анықтамада зерттеу құзыреттілігінің құрамын (білім, идеялар, іс-қимыл бағдарламалары, құндылықтар мен қатынастар жүйесі) және оның функцияларын (белсенділік, өзекті көрініс) бөліп көрсететініне назар аударады. Мұндай анықтама зерттеу құзыретінің мазмұнындағы басты нәрсені, атап айтқанда оның зерттеу компонентін аша қоймайды, бірақ ұсынылған құзыреттілік құрамы жалпы сипатқа ие, сондықтан жалпы құзыреттіліктің мәнін көрсетеді, бірақ зерттеу құзыреттілігіне әсер етпейді. Біздің түсінуімізше, автор кез-келген құзыреттілік қалыптасып, іс-әрекетте көрінетінін дұрыс тұжырымдайды. Сондай-ақ, бұл тұста ғалым Л.Ш.Абдулова зерттеу құзыреттілігінің қалыптасуын зерттеу қызметі арқылы қарастырады, оның сөзсіз нормасы зерттеу нәтижелеріне қол жеткізудің ұстанымын, деректерін, тәсілдерін дәлелдеу және негіздеу, шындықты, нәтижелерді, олардың практикалық іске асырылуының барабарлығын үнемі тексеру қажеттілігі болып табылады.

Бірінші кезекте психологиялық категорияларға назар аударатын болсақ, сезім мүшелерінен шығатын зерттеу қызметі барысында дамуы керектігі алға шығарылады.

С.Л.Рубинштейн, В.С.Мухинаның еңбектеріне сүйене отырып, біз зерттеу қызметінің алғашқы көрінісін – индикативті рефлекті анықтай аламыз: адамның жай ғана қарап қана қоймай, көру, дәлірек айтсақ, ойлау (қарау) және соның салдарынан оның назарын аударған нәрсені қабылдау қабілеті деп түсінуге болады [5].

Мұндағы индикативті рефлекс зерттеушіліктің бір құрамдасы ретінде танылады. Осы орайда К. Обуховский индикативті рефлекс адамның одан әрі танымдық белсенділігін бастайтын фактор деп санайды, ол өз кезегінде «*қарапайым индикативті реакция*» және «*күрделі зерттеу реакциясы*» болып бөлінеді, олар белгілі бір дәрежеде қызығушылық тудыратын тақырыпты немесе құбылысты тануда көрінеді. Зерттелетін объект неғұрлым көп мүмкіндіктер берсе, зерттеу реакциясы соғұрлым қарқынды болады, яғни зерттеудің өзіндік мотиві пайда болады [6].

Студенттердің зертеушілік құзыреттілігінде репродуктивті, өнімді және эвристикалық типтегі ойлау операцияларына негізделген шығармашылық тәжірибе жүйе құраушы сапа ретінде қарастырылады. Бұл проблемаларды шешуге, шындықты шығармашылық тұрғыда түрлендіруге процессуалдық дайындықты қамтамасыз етуге арналғандығын Е.В.Набиеваның жұмысында байқауға болады. Ғалымның пікірінше, зерттеу құзыреттілігінің келесідей мазмұнда ұсынуы зерттеудің психологиялық құрамдастарын көрсетеді, яғни мотивациялық, когнитивтілік, белсенділік, құндылық-семантикалық, эмоционалды-ерікті және т.б.. *Мотивациялық* – білім берудегі зерттеу қызметіне оң көзқарастың негізінде жатқан мотивтердің болуын болжайды; *когнитивтілік* – зерттеу қызметі туралы білім жүйесін, оның білім беру жүйесіндегі ерекшеліктері мен заңдылықтарын игеру; *белсенділік* – психологиялық-педагогикалық әрекет етуде жалпы зияткерлік және зерттеу дағдыларын пайдалану тәжірибесі; *құндылық-семантикалық* – шығармашылықта субъективтіліктің кәсіби қалыптасуы мен даму үдерісінде зерттеушінің ұстанымын жеке маңызды деп қабылдау және зерттеу құзыреттілігінің үдерісіне, мазмұны мен нәтижесіне құндылық қатынасы; *эмоционалды-ерікті* – шығармашылық үдерісті эмоционалды-ерікті түрде реттеу және зерттеу құзыреттілігінің нәтижесін беру болып талданады [7].

Сондай-ақ, психологиялық талдаулар көрсетіп отырғанындай, зерттеу құзыреттілігі жеке қасиет ретінде түсініледі, зерттеу құзыреттілігінің трансформациялық сипатын бөліп көрсету оны білімнің, дағдылардың және іс-әрекет әдістерінің жиынтығына негізделген қызметтің семантикалық контекстің функционалдыдан түрлендіруге ауыстыру нәтижесінде саналы дайындық пен жаңа білімді өз бетінше игере алу қабілетінде көрінетін интегралды жеке қасиет ретінде ұсынуға мүмкіндік береді. Зерттеу құзыреттілігі ойлау үдерістері мен зерттеу белсенділігінің даму деңгейін көрсетеді:

- проблемаларды көру және оқшаулау, оларды шешу туралы болжамдар жасау, міндет қоя білу, ондағы жағдайларды анықтау;
- материалдық және идеалды әлем құбылыстарының ықтимал себептері мен салдары туралы болжамдар жасай білу; гипотезалар жасау, оларды негіздеу;
- күрделі құбылыстардың, оқиғалардың, мәтіндердің, мәлімдемелердің негіздемелерін танып білуде, талдап түсінуде ұзақ уақытта ұстап тұру, есте сақтау, мида өңдеу, ойлау операциялары арқылы нәтиже көрсетуі және т. б.

Зерттеу құзыреттілігі іс-әрекеттегі қабілеттілікте көрінеді, сондықтан білім алушының зерттеу құзыреттілігінің типтік элементтері ретінде біз мыналарды жүзеге асыруды көздейміз: мақсат қою, яғни. іс-әрекеттің мақсатын бөлу; мақсатты орындау, яғни іс-әрекеттің нысанасын, құралдарын анықтау; жоспарланған әрекеттерді жүзеге асыру; рефлексия, қызмет нәтижелерін талдау, қол жеткізілгендердің арақатынасындағы мақсат пен нәтижелердің қорытындысын талдау.

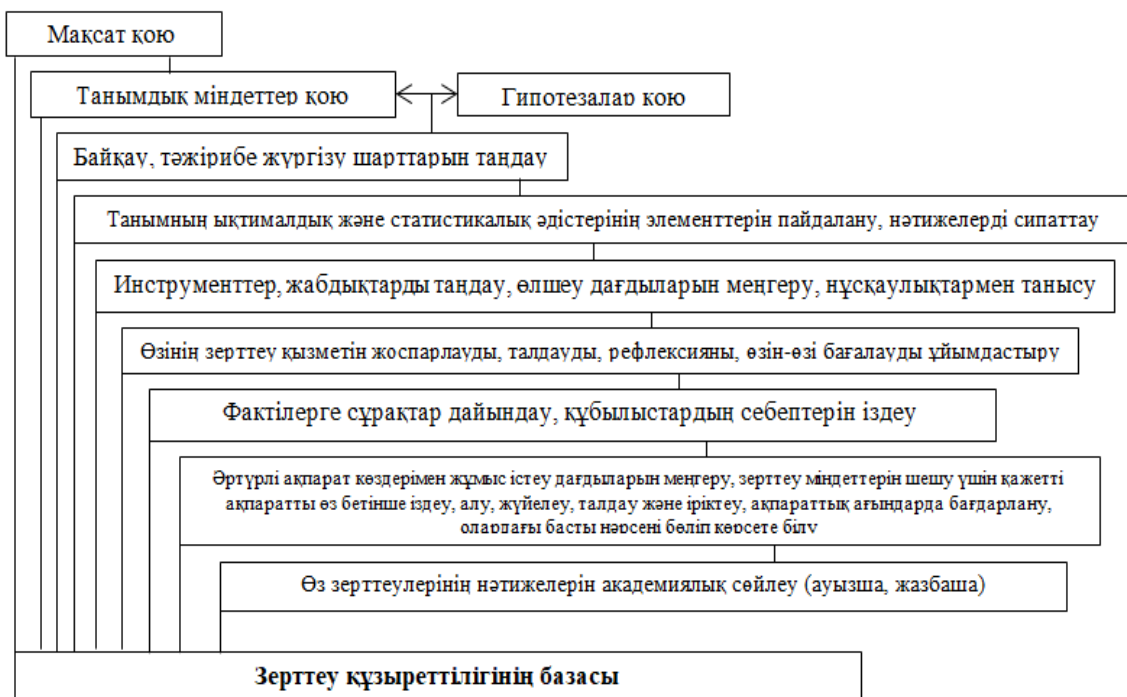
Жалпы алғанда, «зерттеу құзыреттілігі» ұғымының психологиялық аспектіде талдануы *репродуктивтілік, рефлексия, жеке қасиет, болжамдар жасау, саналы дайындық, мотивация, когнитивтілік, белсенділік, эмоционалды-ерікті, зерттеу жүргізуге құндылықты*

қатынас, зияткерлік, ойлаудың орамдылығы секілді ғылыми тіркестермен қамтамасыз етіледі.

Е.Ю.Гирфанова мен П.Н.Осипова білім алушылардың зерттеу қызметі деп «шығармашылық, зерттеу міндеттерін шешумен байланысты және ғылыми зерттеудің негізгі кезеңдерінің болуын болжайтын білім беру жұмысын ұйымдастыру нысаны» ретінде қарастырады [8]. Зерттеу қызметінің негізгі белгілері ретінде олар таңдалған құбылысты зерттеу әдістемесінің (ғылыми шығармашылық деңгейінде), өзіндік жұмыстардың және эксперименттік жұмыс барысында алынған деректер мен зерттеу нәтижелерін талдаудың болуын анықтайды.

М.Н.Арцев зерттеу қызметінің анықтамасын тұжырымдай отырып, оның нәтижесінің болжанбайтындығына баса назар аударады, яғни бұл мәселенің алдын-ала белгісіз шешімін табуға байланысты әрекет деп беріп отыр. М.Н. Арцевтің көзқарасы бойынша ғылыми-зерттеу қызметі жаңа объективті ғылыми білім алуға бағытталған қызмет түрін білдіреді. Бұл қызмет түрі барлық білім алушылар үшін қолайлы бола қоймасы анық. Ғылыми-зерттеу жұмыстарының оқу қызметінен айырмашылығы, оның мақсаты білім беру нәтижесі болып табылады және білім алушылардың оқытуға, олардың зерттеушілік ойлау түрін дамытуға бағытталады [9].

Сонымен қатар бұл айтылғандар О.Е. Лебедевтің құзыреттілік тұжырымдамасымен үндеседі, онда ол адам шешімін таба алатын белгісіздік жағдайының маңыздылығына назар аударады. Автордың пайымдауынша кез-келген зерттеу қызметі бірқатар қағидаларға сәйкес келуі керек: *табиғилық* (мәселе ұзақ және қызықсыз болмауы керек); *хабардарлық* (проблеманы, мақсатты, міндеттерді, үдерісті және зерттеу нәтижелерін түсіну); *дербестік* (өз тәжірибесін пайдалану); *демонстрациялық және мәдени* (осы әлеуметтік қауымдастыққа тән әлемді түсіну және өзара әрекеттесу дәстүрлері, ғылыми-зерттеу және т.б.) [10]. Алайда, зерттеу қызметінің түрлерін нақты ажырату қажеттігі бар, себебі болашақ бастауыш сынып мұғалімдерінің шығармашылық қабілеттерін зерттеушілік құзыреттілігі арқылы дамытуға байланысты айқындалады.



1-сурет. Студенттердің зерттеу құзыреттілігінің базалық мазмұны

1-суретте ұсынғанымыздай, педагогикалық тұрғыдан зерттеу құзыреттілігінің мазмұны: 1) саналы мақсат қою (мақсат қою); 2) танымдық міндеттер қою және гипотезалар қою;

байқау немесе тәжірибе жүргізу шарттарын таңдау; қажетті инструменттер мен жабдықтарды таңдау, өлшеу дағдыларын меңгеру, нұсқаулықтармен жұмыс істеу; танымның ықтималдық және статистикалық әдістерінің элементтерін пайдалану; нәтижелерді сипаттау 3) өзінің зерттеу қызметін жоспарлауды, талдауды, рефлексияны, өзін-өзі бағалауды ұйымдастыру; 4) фактілерге сұрақтар дайындау, құбылыстардың себептерін іздеу; 5) әртүрлі ақпарат көздерімен жұмыс істеу дағдыларын меңгеру, зерттеу міндеттерін шешу үшін қажетті ақпаратты өз бетінше іздеу, алу, жүйелеу, талдау және іріктеу, ақпараттық ағындарда бағдарлану, олардағы басты нәрсені бөліп көрсете білу; 6) өз зерттеулерінің нәтижелерін академиялық сөйлеуді сақтай отырып, талдау. Бұл айтылғандар ең бірінші мақсат қоюдан бастап, рәсімделуіне дейін болашақ бастауыш сынып мұғалімдерінің өзіндік ғылыми стилін ұстануын міндеттейді.

Зерттеу қызметінің маңызды құрамдас бөлігі, А.С.Обуховтың пікірінше, білім алушылардың ішкі мотивациясы, яғни зерттелетін тақырып аясында ол үшін маңызды мәселені анықтау болады. А.С. Обухов зерттеу қызметі барысында студенттер осы қызмет түрінің мәнін анықтайтын арнайы қабілеттерді дамытуы керек деп санайды, атап айтсақ: *проблеманы көру; сұрақтар қою; гипотеза ұсыну; ұғымдардың мазмұны мен құрылымын тұжырымдау; жіктеу қабілеті; бақылау; эксперименттер жүргізу дағдыларын игеру; материалды құрылымдау мүмкіндігі; негізгі акценттерді тұжырымдау; өз идеяларын түсіндіру, дәлелдеу және демонстрациялау* [11]. Біздің ойымызша, тұлғадағы болатын қабілеттер тізімін «әдеби дереккөздерді талдау мүмкіндігі» сияқты элементпен толықтыруға болады, онсыз зерттеу құзыреттілігі болуы мүмкін емес.

Зерттеушілік құзыреттілігі тұжырымдамасына жүргізілген талдау көптеген авторлардың тұжырымдаманың белгілерін анықтауға келісетіндігін көрсетеді; белгілі бір мәселені шешудің жаңа жолдарын іздеуге ұмтылу, шығармашылыққа жоғары мотивация ретінде; технологиялардың, зерттеу еңбегінің әдіснамасын меңгеру; әртүрлі кедергілерді еңсеруге дайын болуға мүмкіндік беретін дамыған ерікті сала.



2-сурет. Білім алушылардың зерттеу құзыреттілігінің құрылымы

Қызмет құрылымына сүйену зерттеу құзыреттілігінің орнын анық көруге мүмкіндік береді. Бұл әдіснамалық мәселе, оны тек осы зерттеуге ғана емес, жалпы педагогикалық ғылым үшін де шешу қажет. Зерттеу құзыреттілігінің құрамдас бөліктерінің әрқайсысы оның қалыптасу дәрежесін бағалауға мүмкіндік беретін әртүрлі сапалы қабілеттермен сипатталуы мүмкін. Жүргізілген талдаулар барысы зерттеу құзыреттілігінің мынадай функцияларын анықтауға және сипаттауға мүмкіндік береді:

- *тұлғалық-дамытушылық* (танымдық процестерді, эмоционалдық-еріктік саланы дамыту, зияткерлік өзін-өзі дамыту және болашақ педагогтардың өзін-өзі жетілдіру тәсілдерін игеру);

- *ғылыми-әдістемелік* (әлемнің қазіргі ғылыми бейнесі туралы тұтас идеяны қалыптастыру, ғылыми таным әдістерін меңгеру, ойлаудың ғылыми стилін қалыптастыру);

- *мәдени* (ғылыми қоғамдастықтың мәдениеті мен дәстүрлері арқылы мәдениет әлеміне ену, ғылыми мектептердің мәдениетіне, зерттеу қызметінің мәдениетіне баулу, қазіргі заманғы ғылым мен техниканы дамытудың кең әлеуметтік-мәдени контекстіне тарту);

- *құндылық-бағдарлау* (оқытудағы жеке мағынаны іске асыру шарты ретінде өзінің зерттеу қызметінің құндылығын түсіну қабілеті).

Зерттеу үдерісінде зерттеушілік дағды мен іскерлік қалыптасады, бұл білім алушының зерттеушілік құзыреттілігін қалыптастыруға негіз болатын тұлғалық сапалар мен зерттеушілік әрекеттердің әдіс-тәсілдерін меңгертеді. Зерттеушілік болашақ бастауыш сынып мұғалімдерінің материалдарды талдауы, қорытынды жасауы, болжам құра білуі, зерттеу нәтижелерін теориялық интерпретация жасап, рәсімдеуі және оны қоғамда жария етуімен сипатталады. Өзіндік зерттеу жұмысын жүргізу теориялық және әдіснамалық білім негізінде қалыптасады, олар мақсатты қою, жоспарлау, зерттеу жұмысын орындау, рефлексия осыларды іске асыруда зерттеушілік іскерлікті қолдануы, ғылыми диалогқа түсе білуі, дискуссия және т.б., көрініс табады.

Болашақ бастауыш сынып мұғалімдерінің зерттеу құзыреттілігінің құрылымы өте күрделі, олар: пәндік білімді стандартты және стандартты емес, проблемалық жағдайларда өзектендіру мен қолдану қабілеттілігі деңгейінде меңгеру; зерттеу қызметі саласындағы білімдегі ақиқатты шығармашылық тұрғыдан өзгерту үшін қолдану деңгейінде меңгеру (жобаларды әзірлеу, құрастыру, іске асыру). Тиісінше, зерттеу құзыреттілігі интегративті және пәндік білімді де, әдіснамалық зерттеу білімін де жоғары деңгейде меңгеруді болжайды деп айтуға болады.

Зерттеу құзыреттіліктерін белгілі бір саладағы жеке-мағыналы білімдердің, зерттеу дағдыларының және (гипотезаларды ұсыну және негіздеу негізінде мәселелерді көру және шешу, мақсат қою және жоспарлау, қажетті ақпаратты жинау және талдау, ең оңтайлы әдістерді таңдау, эксперимент жүргізу, өзін-өзі бақылау және өзін-өзі бағалау, зерттеу нәтижелерін ұсыну), осы білім мен дағдыларды белгілі бір іс-әрекетте қолдануға ұмтылыс пен қабілеттердің жиыны ретінде талданатынын анықтадық.

Сонымен, *«зерттеу құзыреттілігі – бұл интегралды сана, тұлғалар дербес қабілет пен дайындықта көрінетін зерттеу міндеттерін шешу, зерттеу қызметінің технологиясын меңгеру, зерттеу дағдыларының құндылығын және оларды кәсіби салада қолдануға дайындығын тану»* деп нақтыланады.

Біздің зерттеуіміздегі болашақ бастауыш сынып мұғалімдерінің зерттеушілік құзыреттіліктері арқылы шығармашылық қабілеттерін дамытуда зерттеу құзыреттілігі негізгі құрал болып танылса, шығармашылық қабілеттер зерттеудегі жаңа теорияларды жасауға, субъективті ғылыми идеяларды жүзеге асыруға, жаңадан жаңаны туындатуға, жалпы айтқанда, терістеуді терістеу диалектикалық заңына бағынатын құрылым бола алады. Ендеше, біз «шығармашылық қабілет» ұғымының мән-мағынасын талдап көруді жөн санаймыз.

Н.В.Сычкова мен П.Ю.Романов бойынша, зерттеушілікті шығармашылықтан бөліп алып мақсатты бағытталған іс-әрекет көп жағдайда жаңа нәтиже алуды жоспарлаған. Авторлар зерттеушілікті қажеттілікпен байланыстырады да, ал шығармашылықты түпнұсқалығымен ажыратады. Сонымен қатар *«шығармашылық» пен «зерттеушілік»* бірін-бірі толықтыратын категория ретінде сипатталады, өйткені зерттеушілік шығармашылықтың қажетті компоненті болып табылады [12].

А.М.Селезнев шығармашылықтың мынадай сатыларын ұсынады:

1) ғылыми проблеманы табу, зерттеу пәнін табу керек, зерттеудің мақсаты мен міндеттерін қою;

2) ақпараттар жинау мен зерттеу әдістемесін таңдау;

3) ғылыми проблеманы шешу жолдарын іздестіру, жаңа ғылыми идеяны ұсыну;

4) ғылыми жаңалық ашу, ғылыми идеяның «тууы» және жаңалық болып ашылған құбылыстың идеалды үлгісін жасау;

5) ғылыми түрде алынған жаңалықтарды логикалық үйлесімді жүйеге келтіру [13]. Авторлардың пікірін жинақтайтын болсақ, шығармашылықтың негізгі құрамдас бөлігі болып табылатын зерттеушілік осы сатылардың барлығынан өтетіндіктен негізге аламыз. Біздің жұмысымызға тікелей А.М.Селезневтың пікірі сәйкес екенін айта кеткіміз келеді.

Осы орайда И.Тейлордың тұжырымдамалары бізге жақын келеді, шығармашылық үдерістің алгоритмін былай береді:

1) проблеманы қою;

2) проблеманың метафора мен аналогияның көмегімен өзгеруі, ғылымилануда «бағытын өзгертуі»;

3) шығармашылық жемісін енгізу мен қолдану, яғни қоршаған ортаның қайсыбір бөлігін өзгертіп, қайта құруы [14]. Автордың пікіріне қосыла келе, шығармашылық үдерістің алгоритмінің орындалу нәтижесі шығармашылықтың жемісін тәжірибеге енгізу мен қолдану болса, тұлға зерттеушілік іс-әрекетке түсе отырып, жаңа нәтижеге қол жеткізетіні белгілі. Бұл реттегі талдау біздің шығармашылық және зерттеушілік туралы ойымызды бекітуге негіз болды.

Болашақ бастауыш сынып мұғалімдері білім алу барысында мәселені шешудің стандартты емес жолдарын табуда тәуекелге барады. Қазіргі әлемдегі бұл мәселе көптеген педагогтар мен психологтарды қызықтырады. Ең алдымен, шығармашылықтың әртүрлі анықтамаларын қарастырыңыз. Психологиялық-педагогикалық әдебиеттерде шығармашылық категориясы екіұшты қарастырылады. Бір жағынан, шығармашылық – бұл қызметтің сипаттамасы: оның ерекше түрі (шығармашылық қызмет – өнер, әдебиет, ғылым) немесе кез-келген қызмет, егер оның дамуы, жетілдірілуі туралы айтатын болсақ [15].

Болашақ бастауыш сынып мұғалімдерінің шығармашылық қабілеттері туралы Scopus халықаралық ғылыми журналдарында (The Evaluation of Primary School Teacher Role on Research Activities // International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE) Serbia. – 2020) тұлғаның жаңа білім құндылықтарын оқу материалымен терең байланыстыра ашуы; ізденіс-шығармашылық ғылыми-білімділік әрекетіне жағдай туғызып, болашақ бастауыш сынып мұғалімдерінің кәсіби дамуы; әлеуметтік бағдары бар мәселелерді талдау мен талқылау; оқу жұмысын ұйымдастырудың және оқу жұмысын әртүрлі формада үйлестіруі; пән бойынша оқу кезіндегі және сабақтан тыс жұмыстардың жаңа сапалы деңгейдегі теңдестігі – олардың ізденіс-шығармашылық ғылыми-білімділік арқылы бірлігін арттыруға танымдық дербестігін дамытуға педагогикалық ықпал етеді, деп көрсетіледі [16].

Талдауларды байқасақ, *шығармашылық* – бұл материалдық және рухани құндылықтарды, басқарудың, тәрбиенің жаңа, прогрессивті түрлерін құру процесінде шындықтың өзгеруін және жеке тұлғаның өзін-өзі жүзеге асыруын қамтитын, адам мүмкіндіктерінің шегін итермелейтін көркемөнерпаздық сапа. Екінші жағынан, мәселе шығармашылықтың психологиялық сипаттамаларына байланысты, сондықтан қабілет проблемасымен байланысты. Демек, *шығармашылық* – бұл сапалы жаңа материалдық және рухани құндылықтарды немесе субъективті жаңаны құрудың нәтижесін жасайтын адам қызметінің процесі екендігі негізделеді.

Шығармашылық компоненттеріне мыналар жатады: – *перцептивті компонент*, оған бақылау, ерекше назар аудару кіреді, яғни интуицияны, қиялды, білімнің кеңдігін, тәуелсіздікті, ойлау жылдамдығын және т.б. қамтитын *интеллектуалды компонент* – бұл фактілерді ашуға ұмтылуды, фактілерге ие болуды, таңдану қабілетін қамтитын сипаттамалық компонент.

Шығармашылық қабілеттердің қалай дамитынын анықтау үшін шығармашылық тұлға ұғымын қарастыру қажет. Шығармашылық тұлға – шығармашылық инновациялық қызмет пен өзін-өзі жетілдіруге қабілетті тұлға. Шығармашылық тұлғаның негізгі компоненттері:

1. Шығармашылық өзін-өзі көрсетуге *мотивациялық* қажеттілікті бағдарлауды, жеке және әлеуметтік маңызды нәтижелерге бағытталған мақсатты көзқарастарды қамтитын шығармашылық бағыт.

2. *Практикалық және интеллектуалды* білімдердің, дағдылардың жиынтығын, оларды проблемаларды қоюда және интуиция мен логикалық ойлауға, белгілі бір саладағы дарындылыққа негізделген шешімдерді іздеуде қолдану қабілетін қамтитын шығармашылық әлеует.

3. *Жеке психологиялық бірегейлік*, оның ішінде ерікті мінез-құлық белгілері, қиындықтарды жеңудегі эмоционалды тұрақтылық, өзін-өзі ұйымдастыру, сыни өзін-өзі бағалау, жетістікке жетудің ынталы тәжірибесі, өзін басқа адамдардың қажеттіліктеріне сәйкес келетін материалдық және рухани құндылықтарды жасаушы ретінде тану.

Шығармашылық қабілеттер динамикалық ұғым болып табылады, олар адамның іс-әрекетінде қалыптасады, дамиды және көрінеді деген қорытынды жасауға болады.

Зерттеулерге сүйенсек, ғылыми тұжырымдамаларда тұлғадағы қабілеттер арнайы және жалпы деп ажыратылады. Арнайы қабілеттер – бұл белгілі бір қызмет түрлеріне (математикалық, музыкалық, педагогикалық және т.б.) қатысты қабілеттер. Жалпы қабілеттер – арнайы қабілеттерді дамыту қабілеттері. Осы орайда біз, шығармашылық қабілеттердің анықтамасын әртүрлі ғылым салалары бойынша қарастыратын болсақ, психологияда шығармашылық қабілеттер шығармашылық интуициямен анықталады, содан кейін ғана қажетті зерттеудің шеңберінде сәйкестендіру зерттеушідегі интеллектпен байланысты болып келеді, ал интеллектпен сәйкестендіруден ол қарама-қайшылыққа көшеді. Шығармашылық қабілеттердің өзіндік локализациясы бар, өз кезегінде бұл интеллектуалдылыққа тәуелді емес жеке қасиеттердің *«ерекше нүктесі»*, өйткені жоғары интеллектуалды субъектілердің көпшілігінде шығармашылық қабілеті төмен деп айта аламыз.

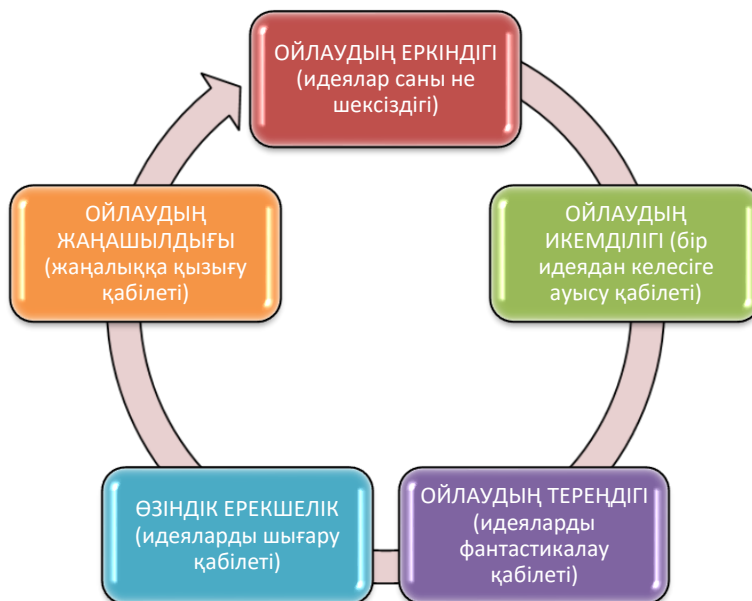
Б.М.Теплов бойынша шығармашылық қабілеттерді бір адамды екіншісінен ажырататын белгілі бір жеке психологиялық ерекшеліктер ретінде қарастырылады, олар адамның қолында бар *дағдылар мен білім қоры*, бірақ оларды алудың жеңілдігі мен жылдамдығын анықтайтын тікелей шығармашылық қабілеттерге байланысты болып келеді [17].

В.Д.Шадриковтың зерттеулерінде шығармашылық қабілеттер – жеке психикалық функцияларды жүзеге асыратын *функционалды жүйелерді реттеуші қасиеттер жиыны* ретінде түсіндіріледі, олар жеке айқындылық өлшеміне ие, табысты және қызметті дамытудың сапалы өзіндік ерекшелігінде көрініс табады [18].

Л.А.Большакова шығармашылық қабілеттерін адамның өмірдің әртүрлі салаларында шығармашылыққа жоғары ұмтылысын көрсететін *күрделі жеке қасиет* ретінде анықтайды, сонымен қатар басқа адамдарға шығармашылық өзін-өзі жүзеге асыруға қолдау көрсетуге мүмкіндік береді. Бұл іздену мен білімге құмарлықтың, интеллектуалды белсенділіктің, жеке тұлғаның *танымдық белсенділігінің жоғары деңгейі* [19].

О.И.Мотков шығармашылық қабілеттер деп тандану және білу қабілетін, стандартты емес жағдайларда шешім табу қабілетін айтады, бұл жаңаны ашуға және оның тәжірибесін терең білуге бағытталады [26].

Болашақ бастауыш сынып мұғалімдерінің шығармашылық қабілеттерінің мазмұны келесідей параметрлерде болуы шарт. Олар: ойлаудың еркіндігі (идеялар саны), ойлаудың икемділігі (бір идеядан екіншісіне ауысу қабілеті), өзіндік ерекшелік (идеяларды шығару қабілеті), ойлаудың жаңашылдығы (жаңалыққа қызығу қабілеті), ойлаудың тереңдігі (идеяларды фантастикалау қабілеті).



3-сурет. Болашақ бастауыш сынып мұғалімдерінің шығармашылық қабілеттерінің мазмұны

Шығармашылықты зерттеген отандық ғалымдар Б.А.Тұрғынбаева, А.С.Амирова өзіндік көзқарастарын теория мен практиканың бірлігінде сипаттайды.

Б.А.Тұрғынбаева өзінің зерттеулерінде: «шығармашылық әрекет – тұлғаның шығармашылық міндеттерді өз бетінше шешуі: білім, білік, дағдыны жаңа жағдайға тасымалдай алуы, белгіліден жаңа мәселені көре білуі, объектінің жаңа қызметін байқай алуы, жаңа соны шешімдер қабылдауы» деп көрсетеді [21]. Автордың пікірінше, шығармашылық тек адамға тән болғандықтан келесідей топтастыруға болады делінген: а) шығармашылық тапсырма мен проблемалық мәселе арасында қарама-қайшылықтың болуы; ә) әрекеттің немесе тапсырманың оқушы үшін мәнділігі мен прогрессивтілігінің болуы; б) нәтиженің жаңалығы, оны түсінуі және т.б.

А.С.Амирова оқушы шығармашылығы, соның ішінде бастауыш сыныптағы оқушыларының шығармашылығын зерттеген ғалым. А.С.Амированың «Оқушы шығармашылығының теориясы мен практикасы» атты еңбегінде: «оқушының шығармашылық іс-әрекеті – алған білімін өздігінен толықтырып кеңейтетін жоғары жеңгейде ойлайтын, өзіндік идеясын жүзеге асыруда пікірі мен тұжырымын дәлелдей білетін, саналы түрде рефлексивті әрекетке түсе алатын, өзі үшін жаңа болып табылатын нәтижеге жете білу» – деп нақтылайды [22].

А.С.Амирова өз зерттеулерінде шығармашылықтың теориялық және практикалық жолдары арқылы жаңа нәтижеге жетудің мүмкіндіктері айқындалып, педагогикалық үдеріске енгізуде сабақтастықпен жалғастыра ұйымдастыруды қажет ететіндігін негізге алады.

Болашақ бастауыш сынып мұғалімдерінің шығармашылық қабілеттерін дамытуға қажетті үрдістерді 1-кестеде ұсынып отырмыз.

Кесте 1. Шығармашылық қабілеттерді дамытудағы үрдістер құрылымы

№	Авторлары	Шығармашылық үрдістің ұсынылған құрылымы
1	П.К.Энгельмейер	1-акт – ойдың пайда болуы, гипотеза; 2-акт – логикалық зерттеудің жоспарын жасап, графикасын әзірлеу; 3-акт – мақсатты конструктивтілікпен орындау.
2	П.М.Якобсон	1)интеллектуалдық-шығармашылық дайындық(ізденіс); 2) идеяның пайда болуы және оларды дамыту(ассоциациялар); 3) шешімнің жолын іздеу.
3	Дж.Диксон	Нәтижеге жетуге бағытталған тапсырмалар; идеяның оянуы; ойды демалдыру.
4	Я.А.Пономарев	Түйткілді сезіну, оны шешу, шешімді тексеру.
5	А.Адамар	Инкубация, жасырын идеялар, тұйыққа тірелу, интуицияның жарк етуі, эврика, тексеру кезені.
5	А.Н.Лук	Ішкі күштерді жұмылдырып, қосымша мәліметтерді іздеу; түйткілді мәселеден уақытша кету, инкубация, инсайт, нәтиженің дұрыстығы.
6	Б.М.Кедров	Тез/лезде жана идеяның тууы, ұзақ уақыт орындау, жетілдіру.
7	В.А.Кан-Калик	Ойдың пайда болуы, түпкі ойды талдау, оны әрекетке айналдыру, шығармашылық нәтижесін талдап бағалау.
8	В.И.Загвязинский	Жаңалықты көру, педагогикалық өнертапқыштық(құрастыру, модельдеу), жетілдіру.

Соңғы жылдары жоғары кәсіби білім берудің педагогикалық бағытында ең алдымен, ЖОО түлектерін перспективалық қосымшаларды өз бетінше іздеу дағдыларына үйретуге бағытталған мамандандыруды атап өткен жөн, зерттеу және әзірлеу әдістемелері, яғни білім беру процесінің құрылымына кәсіби-ізвестіру, шығармашылық қызмет дағдыларын дамыту енгізіледі. Кәсіби даярлануда шығармашылық мәселелерін зерттеу жоғары дамыған елдердің ЖОО-дары мен өндірістік фирмалары ұйымдастырып, АҚШ-та Шығармашылық оқыту кеңесі құрылды. Колумбия университеті (Columbia University) және Массачусетс технологиялық институтында (Massachusetts Institute of Technology) факторлар бойынша шығармашылықты оқытуға байланысты зерттеулер жүргізіліп келеді. Әлемге әйгілі «Ақыл Одиссеясы» Халықаралық бағдарлама аясында шығармашылық тұлғасының жан-жақты дамуы, оның мәнін құрылымдайтын шығармашылық техникалық немесе гуманитарлық міндеттерді шешу әдіснаманы реттеуді ұсынады. «Ақыл Одиссеясын» К.Сэмюэл Миклас ойлап тапты, ол Нью-Джерсидегі Роуэн университетінің құрметті профессоры. Қазір оған АҚШ-тың 1 миллионнан астам білім алушылары, ал әлемнің 20-дан астам елінің студенттері қатысады. «Ақыл Одиссеясы» Халықаралық бағдарламасына сай, әрбір білім алушы шығармашылық тұрғыда өзіндік өнімін ұсынуы тиіс, ол үшін тиімді деп танылатын әдістер, стратегиялар, тіпті технологияларды қарастырады.

Теориялық талдауларды негізге ала отырып, болашақ бастауыш сынып мұғалімдерінің зерттеу құзыреттілігі арқылы шығармашылық қабілеттерін дамытудың *әдіснамалық аппаратын* құру қажеттігі бар. Әдіснамалық маңызын құрайтын *жүйелік тұғыр, зерттеушілік тұғыр, шығармашылық тұғыр, тұлғалық-бағдарлы* тұғырларды алға шығарамыз.

Жүйелік тұғыр. Болашақ бастауыш сынып мұғалімдерінің зерттеу құзыреттілігі арқылы шығармашылық қабілеттерін дамытудағы жүйелік тұғыр мәні мен атқаратын функциясы жағынан ең жоғарысы болмақ. Олай дейтініміз, жүйелік тұғыр үш функцияны ұстанады, яғни *жүйеге кіру, жүйеде жағдай жасау, жүйеден шығу*. Жүйелік тұғырдағы жүйеге кіру кезеңінде студенттер зерттеушілік құзыреттіліктің маңызын, сол арқылы шығармашылыққа беталысы, мотивациялануы, ал жүйеде жағдай жасау кезеңінде біз, білім алушыларға жағдай туғызуды көздейміз. Өйткені, студенттің ізденіс жұмыстары үшін материалдық-базалық қор өз деңгейінде болуы шарт, «*Ғылыми сағат*» атты ғылыми-әдістемелік семинарлар

ұйымдастыру, «Тұлғаның зерттеу құзыреттілігі арқылы шығармашылық қабілеттерін дамытудың әдістемесі» атты тақырыпта элективті курс бағдарламасын жүзеге асыру және т.б. жұмыстар атқарылады. Ал соңғы жүйеден шығу кезеңінде болашақ бастауыш сынып мұғалімдері өзін-өзі басқару қозғалысы, кәсібилікте тіпті, тұрмыста шығармашылық стильді ізденістер арқылы қолдануға дағдыланады.

Зерттеушілік тұғыр. Аталмыш тұғыр студенттердің сапалы зерттеулер жүргізуін қамтиды. Олар сапалы зерттеулер жүргізуде күрделі құбылыстарды түсінуге және субъективті тәжірибені, мағыналар мен контексті талдап-түсінуге бағытталған. Бұл өз кезегінде сұхбат алу, бақылау немесе мәтіндік талдау сияқты сандық емес деректерді терең зерттеуге және түсіндіруге ерекше назар аударады. Сапалы зерттеу егжей-тегжейлі ақпарат алуға, мотивтерді кеңінен ашуға және нақты өмірлік тәжірибеге негізделген теорияларды құруға бағытталған. Зерттеушілер деректерді сапалы талдау үшін ең алдымен тақырыптық теорияға негізделген әдістерді жиі пайдаланады. Зерттеулер жүргізуде құрылымдалған ашық сұрақтар, соның көмегімен тиімдірек зерттеу жоспарын дайындауға, зерттеу тақырыбының барлық қиындықтары мен нюанстарын ұғынуға, объективті және сенімді нәтижелерді қамтамасыз ете отырып, деректерді дәл өлшеп, статистикалық талдауға қызмет етеді. Алынған нәтижелерді жалпылауға мүмкіндік береді, бұл зерттеудің дұрыс ұйымдастырылуын көрсетеді. Деректерді мұқият жинау мен талдауды қамтамасыз ететін құрылымды және жүйелі зерттеу әдістерін ұсынады. Болашақ бастауыш сынып мұғалімдеріндегі ғылыми білімнің сенімділігін қамтамасыз етуге өз үлесін қоса отырып, нәтижелерді жаңғыртуға және тексеруге ықпал етеді. Гипотезаларды тексеруге, себеп-салдарлық байланыстарды орнатуға жағдай туғызады. Мұндағы зерттеу өз сапалылығын дәлелдеп, шығармашылықтың болуына күш салады.

Шығармашылық тұғыр. Қазіргі әлемде кәсіби дайындыққа шығармашылық көзқарастың көрінісі қоғамның әлеуметтік қажеттілігін қанағаттандырып, оның тиімділігі мен прогресінің шарты болып табылады. Сондықтан замануи педагог мамандарды даярлаудағы маңызды міндет – олардың шығармашылық белсенділігін дамытуда қабілеттілікке бағдарлануы өмірдің өзгеретін әлеуметтік жағдайларына шығармашылықпен бейімделу. Болашақ педагогтердегі дайын білімнің репродуктивті түрде берілуіне негізделген, сондай-ақ бұл ретте дағдылар қоғамдағы үнемі болып жатқан өзгерістерге бейімделу талаптарын қанағаттандыра алмайды. Шығармашылық тұғырдың даму деңгейі болашақ бастауыш сынып мұғалімдеріндегі көбінесе әлеуметтік қатынастардың қалыптасу динамикасын анықтайды, қоғамда болып жатқан барлық өмірлік үдерістерге дайындығын толықтыра түседі. Шығармашылық тұлғаны дайындауға қойылатын талаптарды орындаудың ең алдымен болашақ мамандарды кәсіби дайындау ісінде маңызы жоғары.

Тұлғалық-бағдарлы тұғыр. Бұл өзара байланысты ұғымдар, идеялар, іс-әрекет тәсілдері, өзін-өзі тану, өзін-өзі құру және студенттердің өзін-өзі жүзеге асыруын қамтамасыз ету және қолдау, оның ерекше даралығын дамыту жүйесі.

Осындай педагогикалық тұғырдың аясында берілетін білім болашақ бастауыш сынып мұғалімдерінің азаматтық қоғамда өмір сүруге дайындаудың негізі ретінде қарастырылады. Бұл білім беру философиясына қатысты. Тұлғалық-бағдарлы тұғыр жағдайында студенттермен дұрыс қарым-қатынас жасау аса маңызды. Неге десеміз, өзін-өзі таңдау мүмкіндігі, өз жеңістері мен жеңілістерін рефлексиялау және дұрыс бағалау қабілеті іске асады. Сонымен бірге әр білім алушының қайталанбас бірегейлігіне негізделеді. Бастауыш сынып мұғалімі әмбебап педагог, сол арқылы шығармашылық әлеуеті қалыптасады. Олар тәуелсіздікті, өзін-өзі қамтамасыз етуді, өзін-өзі бақылауды ашуға бағытталған.

Кесте 2. Болашақ бастауыш сынып мұғалімдерінің зерттеушілік құзыреттілігі арқылы шығармашылық қабілеттерін дамытудың әдіснамалық тұғарлары

Тұғырлар	Негіздемесі	Комментарийлер
Жүйелік	Жүйеге кіру, жүйеде жағдай жасау, жүйеден шығу кезеңдері арқылы шығармашылыққа беталысы, мотивациялануы негізінде өзін-өзі басқаруы.	Ғылыми-шығармашылыққа бейімдеу
Зерттеушілік	Студенттердің сапалы зерттеулер жүргізуін қамтиды. Олар сапалы зерттеулер жүргізуде күрделі құбылыстарды түсінуге және субъективті тәжірибені, мағыналар мен контекстті талдап-түсінуді.	Күрделі құбылыстарды түсінуге, теорияларды құру
Шығармашылық	Шығармашылық белсенділігін дамытуда қабілеттілікке бағдарлануы өмірдің өзгеретін әлеуметтік жағдайларына шығармашылықпен бейімделу. Болашақ педагогтердегі дайын білімнің репродуктивті түрде берілуі.	Репродуктивті зерттеу
Тұлғалық-бағдарлы	Өзара байланысты ұғымдар, идеялар, іс-әрекет тәсілдері, өзін-өзі тану, өзін-өзі құру және студенттердің өзін-өзі жүзеге асыруын қамтамасыз ету және қолдау, оның ерекше даралығын дамыту жүйесі.	Өзін-өзі құру, өз даралығын бағдарлау

Болашақ бастауыш сынып мұғалімдерінің зерттеу құзыреттілігі арқылы шығармашылық қабілеттерін дамытудың *құрылымдық-мазмұндық моделі* динамикалық байланыстағы компоненттер мен өлшемдер, көрсеткіштерден, жоғары, орта және төмен деңгейлерден тұрады. Құрылымдық-мазмұндық модельдің компоненттері *мотивациялық, танымдық және тұлғалық-әлеуметтік, рефлексиялық* болып түзіледі.

Мотивациялық компоненттің ең маңызды тұсы танымдық және тұлғалық-әлеуметтік, рефлексиялық компоненттерді ішінара біріктіретін генерацияланған қабілеттердің санын арттыратындығында болады. Білім алушыдағы шығармашылық қабілеттерді интеллектуалды даму, адамның әлемге деген мотивациясы мен көзқарасын қамтитын тұлғаның интегралды сипаттамасы ретінде қарастырылады. Компоненттің өлшемі *мақсатқа тұрақтылық* арқылы өлшенеді. Бұл ретте студенттердегі көрсеткіштер ретінде жаңаға *тұрақты қызығушылығы, қызығушылық арқылы перфекционизм (жоғары нәтижелерге жетуге тырысу), білім берудегі шығармашылықта мақсатқа жетудегі тұрақтылығы, өзінің шығармашылық қиялынан туындағын өнімді берудегі мүмкіндіктерін таратуға ұмтылысы, ізденістегі, зерттеудегі еркіндікке тұрақтылығы* алға шығарылады.

Танымдық компоненттің басқа компоненттерден ерекшелігі болашақ бастауыш сынып педагогтерінің әмбебаптылығы айтылады. Себебі, болашақ кәсіби жағдайда академиялық сапада жеке пәндер бойынша жоғарғы нәтижелерді көрсетуі, лингвистикалық сапада тілді қолдану қабілеттігі, жаратылыстану бойынша қисынды – математикалық объектілермен, символдармен, белгілермен жұмыс жасауы, кеңістік бойынша үлгілермен, фигуралармен, суреттермен жұмыс жасау және көрермендерге ұсыну, музыкалық орындау, композицияны дайындап шығару арқылы танымдық компоненттің маңызын көрсетеді. Ендеше танымдық компоненттің өлшемі *жалпы қабілеттілікпен* өлшенеді. Жалпы қабілеттіліктің көрсеткіштері ақыл-ой коэффициенті Q120 балдан жоғары, еркін сөйлеу, өнімділік, ауызша түсінуге және ойды нақты баяндау, сөйлеу шапшаңдығы, мол сөздік қор, есептеуіш қабілеттіліктер, ойлау өткірлігі (қабылдау жылдамдығы) болады.

Тұлғалық-әлеуметтік компонент шығармашылық қабілеттің дамуында қажет екендігін, әр тұлғаның қоғам дамуында өз орны бар екендігін біле отырып, студенттердің қызығушылығымен, іс-әрекеттердің жаңа тәсілдерін көбейтуге қабілеттерімен ерекшеленетіндігін атап

өту қажет. Сонымен бірге бұл жекетұлғалық дамудың мақсаттарына да жауап береді. Бұл жөнінде К.Урбан былай деп тұжырымдаған: «Қазіргі заман талабына сай шығармашылық қабілеттің дамуына бағытталған білім дегеніміз – аз уақыт ішінде мол идея қорын алу емес, керісінше жеке тұлғаның толық дамуын қамтамасыз ететін іс». Тұлғалық-әлеуметтік компоненттің өлшемі *жеке-тұлғалық ұйымдастырушылық* болып өлшенеді. Аталған өлшем бірнеше көрсеткіштерді реттейді, олар: өз қатарымен, ересектермен өзара қарым-қатынасын орната білу дағдысы, ынталылық (тәуекелге бел буу), өзіндік және өзгелердің іс-әрекет өнімдеріне баға беру қабілеттілігі, жалпыға бірдей стандартты қабылдамауы, эстетикалық, ұнамды құндылықтары, идеяның құндылығына адамдарды көндіре білу дағдысы, өз сезімін басқару, ажырата білу, сараптама жасау, қажеттіліктерді көре білу, көңіл-күй, ұйымдас-тырушылық дағдысы.

Рефлексиялық компонент, білімге деген ұмтылыста оң өзін-өзі бағалаудың болуы, өз қабілеттері мен мүмкіндіктеріне деген сенімділік, өз қабілеттері мен мүмкіндіктерін іске асыруға рефлексия, бағалау және өзін-өзі бағалау қабілеттеріне ие болуды ұсынады. Рефлексиялық компоненттің өлшемі *өздік ойлау* болады. Осы орайда ойлау икемділігі маңызды рөл атқарады. Шығармашылық жұмыстарды, зерттеу жүргізуде сыни тұрғыдан ойлаудың болуы және пайымдауларды тұжырымдау (дәлелдеу, рефлексия, бағалау және қорытынды), шығармашылық немесе зерттеу өнімін сыни тұрғыдан талдай білу, шығармашылық өнімге немесе идеяға сыни баға бере білу (рефлексиялық күнделікпен таныстыру), өз іс-әрекетінің нәтижелерін болжау қабілеті, өзінің жеке әлеуетін түсіну қабілеті, кәсібиліктегі іс-әрекетінде өзінің жеке мүмкіндіктерін жандандыру және қолдану көрсеткіштері түзіледі.

Сонымен, *шығармашылық қабілеттілік – стандартты емес мәселелердің шешімін табу, өзіндік өнімдерін жасау, өнімді ойлау және қиялдың жаңа белгілерін қалыптас-тырудағы қабілеттердің кешені.*

Біз, теориялық талдауларды жалпы түсіне келе, болашақ бастауыш сынып мұғалімдерінің зерттеушілік құзыреттілігі арқылы шығармашылық қабілеттерін дамытудың диагностикалық жұмыстарын ұсынатын боламыз. Мысалы, бүгінгі таңда тұлғаның шығармашылық деңгейін бағалау үшін негізінен Торренс, Гилфорд және Джонсонның диагностикалық әдістері қолданылады. Олардың көмегімен студенттердің шығармашылық деңгейін анықтауға болады.

Нәтижелер. Шығармашылық қабілеттерді диагностикалау әдістемесін таңдау немесе әзірлеу кезінде әдістеменің сенімді, яғни шығармашылықтың әртүрлі сипаттамаларын қамтитынына назар аудару керек. Субъектілердің жасына, сондай-ақ диагностикалық ортаға көңіл бөлу маңызды.

Тұлғаның шығармашылық қабілеттерін диагностикалаудың негізгі ұстанымында шығармашылықты диагностикалау үшін интеллектті өлшеу сынақтары қолайлы емес, өйткені олардың мақсаты ұсынылған бірнеше шешімнің жалғыз дұрыс шешімін табудың жылдамдығы мен дәлдігі болып табылады, сондықтан диагностикалауда шығармашылықты зерттей отырып, оның бейнелі (вербалды емес, көркем) және вербалды (ауызша) жақтарын зерттеу қажеттігі туындайды.

Диагностикалық әдістер шығармашылық ойлаудың үлгілілігі мен стереотиптік көрсеткіштерін өлшеуді қарастырады. Бұл реттегі шығармашылықтың индикаторы – диагностика кезінде өнімділік болады. Әрине ол, берілетін жауаптар санының тапсырмалар санына қатынасы бойынша өлшенеді. Диагностикалық зерттеулерде түпнұсқалық стандартты емес жауаптардың пайда болу жиілігі тұрғысынан кері шамалар саны да анықталады. Бірегейлікті өлшеу жауаптардың жалпы санына қатысты бұрын кездеспеген идеялар саны тұрғысынан жүзеге асырылады. Біз, болашақ бастауыш сынып мұғалімдерінің шығармашылық деңгейін анықтауға, диагностика жүргізуге тиімді деп саналатын 3-кестедегідей диагностикалық

әдістемелерді көрсетіп отырмыз. Алдағы ғылыми еңбектерде студенттермен осы көрсетілген диагностикалық әдістерді жүргізетін боламыз.

Кесте 3. Болашақ педагогтердің шығармашылық деңгейін анықтаудағы диагностикалық әдістер

Компоненттер	Диагностикалық әдістер	Мазмұны
Мотивациялық	<ul style="list-style-type: none"> - С.Медниктің шығармашылық деңгейді анықтау сауалнамасы; - Тұлғаның мотивациясын зерттеу әдістемесі (М.В.Матюхина); - «Шығармашылық» тесті (Вишнякова Н.). 	Шығармашылыққа қызығушылығын, шығармашылық деңгейін, перфекционизді анықтау
Танымдық	<ul style="list-style-type: none"> - Уильямстың шығармашылық сынағы (модификацияланған Е.Тупіск); - Абстрактілі ойлау деңгейін анықтау әдістемесі (К.Ерасек бойынша); - ауызша-логикалық ойлауды диагностикалау әдістемесі (Л.И.Переслени, Л.Ф.Чупрова); - субтесттер әдістемесі (Л.И.Переслени, Е.М.Мастюкова, Л.Ф.Чупрова); - сыни ойлау дағдыларын диагностикалау (Б.Блум бойынша); - ғылыми тест («Неге?.. Ал егер не болады?...Дәлелдеу!...Бізді сендіріңіз!»); - Дж.Рензуллидің әдістемесі (Е. Туниктің модификациялауы); - студенттердің кәсібилігіне қанағаттануын зерттеу әдістемесі (А.А.Андреев); - «Эмоционалды фокус» тест-сауалнамасы (Б.И.Додонова). 	Жалпы қабілеттілікті, ақыл-ой коэффициентін, еркін сөйлеуін, өнімділіктің деңгейін, шығармашылықты түсіну, ойды нақты баяндау, сөйлеу шапшандығы, ойлау икемділігі.
Тұлғалық-әлеуметтік	<ul style="list-style-type: none"> - бақылау әдісімен тұлғаның темпераментін зерттеуге арналған сауалнама (О.Анисимович); - тұлғаның темперамент түрін анықтауға бағытталған сауалнама (А.Белова); - «Эмоционалды жауап шкаласы» әдісі (А.Меграбян және Н.Энштейн); - жеке шығармашылықты зерттеуге арналған суретті тест (Р.Немов); - Е.Торренстің білім алушының қиялын зерттеу тесті; - С.Розенцвейгтің көңіл-күй реакцияларын зерттеу әдістемесі (Н.В.Тарабринаның бейімдеуінде); - білім алушылардың кәсіби білім алуына қанағаттануын зерттеу әдістемесі (А.А.Андреев); - «Эмоционалды фокус» тест-сауалнамасы (Б.И.Додонова). 	Зерттелушілердің өз қатарымен, ересектермен өзара қарым-қатынас деңгейі, тәуекелдігі, өзіндік және өзгелердің іс-әрекет өнімдеріне баға беру қабілеттілігі, идеяның құндылығына адамдарды көндіре білу дағдысы, өз сезімін басқару, көңіл-күй, ұйымдастырушылық дағдысы.
Рефлексиялық	<ul style="list-style-type: none"> - Айзенктің жеке сауалнамасы; - А.Маслоудың «Өзін-өзі дамыту» әдістемесі; - «Өзін-өзі реттеуді зерттеу» әдістемесі (У.В.Ульенкова); - А.А.Лосевтің сараптамалық бағалау әдістемесі; 	Зерттеу өнімін сыни тұрғыдан талдай білуі, шығармашылық өнімге немесе идеяға сыни баға бере білу, рефлексиялық

	<p>- «Аптаға кесте құру» әдістемесі (С.Я.Рубинштейн); - «Мен өзімді қалай көремін?» әдістемесі (А.И.Савенков).</p>	<p>күнделікпен жұмыс, өзінің жеке әлеуетін түсіну қабілеті, кәсібиліктегі іс-әрекетінде өзінің жеке мүмкіндіктерін жандандыру және қолдану.</p>
--	---	---

Диагностиканың төмен нәтижелері зерттелушілердің шығармашылыққа қабілетсіз екенін білдірмейді: шығармашылық көріністер өздігінен және реттелмейтінін ескеру қажетпіз.

3-кестеде көрсетілген шығармашылық қабілеттерді диагностикалаудың барлық әдістері шығармашылықтың қалыптасуының абсолютті көрсеткіші деуге келе бермейді, бұл жерде шығармашылықты және зерттеуді диагностикалауды қамтамасыздандыратын әдістер де ұсынылады. Кейбір тест әдістері олар кез-келген нақты жағдайға емес, жалпы шығармашылық көріністерін бағалайды. Сонымен бірге бұл фактор диагностиканың объективтілік деңгейін төмендетеді. Кемшіліктерге қарамастан, шығармашылық қабілеттердің даму деңгейін зерттеуге арналған тест әдістемелерін көптеген ғалымдар, психологтар, педагогтар, шығармашылық жаттықтырушылар қолданады, сондықтан да бірнеше тест нұсқаларын біріктіре отырып, шығармашылықты әр түрлі жағынан зерттеуге болады.

Осы орайда біз, зерттелушілердің шығармашылық деңгейін анықтауда авторлық сауалнамаларды жүргіздік. І.Жансүгіров атындағы Жетісу университетінің білім алушыларынан сауалнамаға 96 студент, оның ішінде бақылау тобы-46, эксперименттік топта-50 респондент эксперименттік жұмыстарға тартылды.

Сауалнама 15 сұрақтан тұрады, зерттелушілер барлық сұрақтардың соңына нәтижені өңдеу. Әр жауап үшін тиісті балл алады:

- А) 4 балл
- Б) 3 балл
- С) 2 балл
- Д) 1 балл

Нәтиженің интерпретациясы:

1) Болашақ бастауыш сынып мұғалімінің зерттеушілік құзыреттілігі арқылы шығармашылық қабілетінің дамуының төмен деңгейі (0-15 балл)

Интеллектуалды қабілеттер жеке тұлғаның шығармашылық қабілетінің қажетті, бірақ жеткіліксіз шарттары ретінде әрекет етеді. Шығармашылық қабілеті дамыған мұғалім болу үшін біреудің тәжірибесін қайталау, нұсқаушының көмегімен алға басу көрініс береді. Іс-әрекетте көрінетін стандартты емес шешімдерді іздеуге бейімділік, бірлескен іс-әрекет кезінде студенттің шығармашылық күш-жігердің, жасампаздықтың, белсенді танымның және жеке маңыздылығының құндылықтарын қабылдауы төмен. Жаңа мәселелерді көру және шешу, мақсат қою және жоспарлау, қажетті ақпаратты жинау және талдау, ең оңтайлы әдістерді таңдау және зерттеу нәтижелерін ұсына алмайды, болашақ маман ретінде өз кәсібінің шекарасынан шыға алмауы, сол арқылы өз тәжірибесін, еңбегін өзгерте алмауы жатқызылады.

2) Болашақ бастауыш сынып мұғалімінің зерттеушілік құзыреттілігі арқылы шығармашылық қабілетінің дамуының орташа деңгейі (16-40 балл)

Шығармашылық қабілетті анықтауда мотивация, құндылықтар, жеке қасиеттер басты рөл атқарады. Болашақ бастауыш сынып мұғалімі мамандықтың тұрақтылығын, маңыздылығын, қажеттілігін сезінеді. Шығармашылық қабілеттерін дамыта отырып ойлаудың, интеллектуалдық белсенділік пен шығармашылық қабілеттің жоғары деңгейіне шығу, жаңаны түсіне білуге, білімнің жетіспеушілігі байқалады. Іс-әрекетте көрінетін стандартты емес шешімдерді іздеуге бейімділік, бірлескен іс-әрекет кезінде студенттің шығармашылық

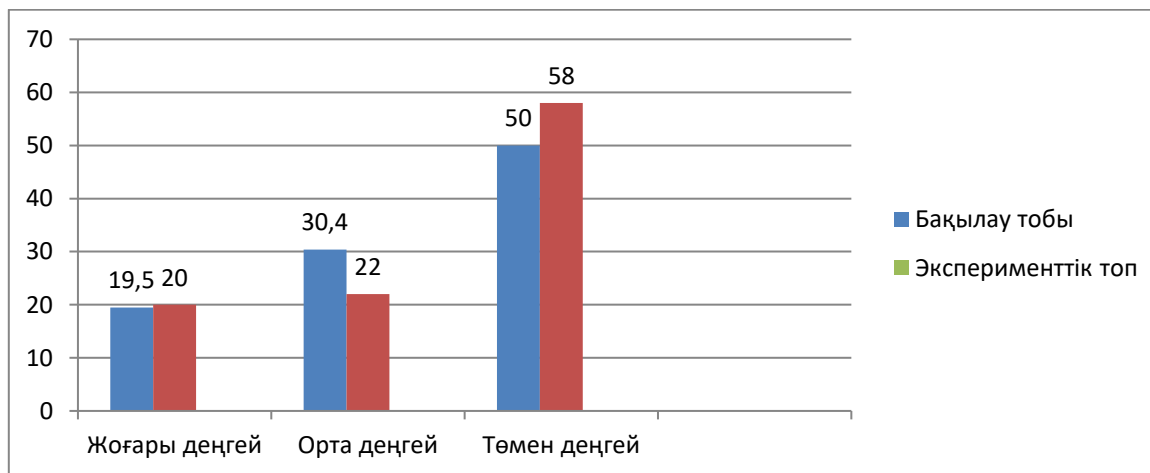
күш-жігердің, жасампаздықтың, белсенді танымның және жеке маңыздылығының құндылықтарын қабылдауы орташа. Жаңа мәселелерді көру және шешу, мақсат қою және жоспарлау, қажетті ақпаратты жинау және талдау, ең оңтайлы әдістерді таңдау және зерттеу нәтижелерін нұсқаушының көмегі арқылы ұсынады.

3) Болашақ бастауыш сынып мұғалімінің зерттеушілік құзыреттілігі арқылы шығармашылық қабілетінің дамуының жоғары деңгейі (41-60 балл).

Нәтижелер мен талқылау. Кәсіби шеберлігі шыңдалған, құзырлығы жоғары, нәтижеге бағытталған білімдендірудің жаңа жүйесіне көшу құзырлықтарын үнемі дамытуды талап етеді. Бұл болашақ бастауыш сынып мұғалімінің шығармашылық іс – әрекетінің мазмұны зерттеушілік құзыреттіліктен, жеке ізденістерден тұрады. Бағдарланған білім беру сапасын арттыруда жаңаша жолдар мен әдістер табуға дағдыланған, кәсіби біліктілігін арттыруда қажеттіліктерді шешудің жолдарын іздейді, табады. Іс-әрекетте көрінетін стандартты емес шешімдерді іздеуге бейімділік, бірлескен іс-әрекет кезінде студенттің шығармашылық күш-жігердің, жасампаздықтың, белсенді танымның және жеке маңыздылығының құндылықтарын қабылдауы жоғары. Жаңа мәселелерді көру және шешу, мақсат қою және жоспарлау, қажетті ақпаратты жинау және талдау, ең оңтайлы әдістерді таңдау және зерттеу нәтижелерін ұсынады.

Кесте 4. Анықтау экспериментіндегі бақылау және эксперименттік топтардың шығармашылық қабілеттілігі деңгейінің нәтижелері

Деңгейлер	Жоғары (41-60 ұпай)		Орта (16-40 ұпай)		Төмен (0-15 ұпай)	
	Шкалалар					
-	n	%	n	%	n	%
Бақылау тобы – 46	9	19,5	14	30,4	23	50
Эксперименттік топ – 50	10	20	11	22	29	58



4-сурет. Анықтау экспериментіндегі бақылау және эксперименттік топтардың шығармашылық қабілеттілігі деңгейлерінің гистограммасы

4-кесте, 4-суреттен байқап отырғанымыздай, сауалнама алу барысында бақылау тобы – 46 респонденттерден жоғары деңгейде 9, ол 19,5%-ды берсе, орта деңгейдегі студенттер саны – 14, яғни 30,4%, ал төмен деңгейдегі жауаптар саны -23 респондент, 50%-ды көрсетті. Бұл дегеніміз, қатысқан респонденттердің 50%-ы төмен деңгейде болғанын айқындайды. Эксперименттік топтағы 50 респонденттің жоғары деңгейді көрсеткені – 10, бұл 20% -ды береді, ал орта деңгейі – 11 респондент, 22% болса, төменгі деңгейдегі жауаптар саны – 29, яғни 58%-ды көрсетіп отыр. Жалпы сипаттайтын болсақ, екі топтағы зерттелушілердің шығармашылықты түсінуі, қажетсінуі төмен деңгейде басым түсті.

Болашақ бастауыш сынып мұғалімдерінің шығармашылық қабілеттерін дамытудағы қажетті үдерістерді талдауда, зерттеушілік құзыреттіліктің арнайы құрал бола алатындығы белгілі. Мысалы, жоғарыда сауалнамада берілгендей, зерттеушілік құзыреттілікті логикалық зерттеудің жоспарын жасап, графикасын әзірлеу, мақсатты нақты қойып, конструктивтілікпен орындау, ізденіс, идеяның пайда болуы мен дамуы, нәтижеге жетудегі тапсырмаларды жүйелеу, шешім, оның жолдарын іздеу, идеяның терең дами түсуі, түпкі ойды талдау, оны әрекетке айналдыру, жаңалықты көру, одан ләззат алу, одан ары жетілдіру және т.б. арқылы жүзеге асырып, содан кейін шығармашылық жолындағы қабілеттер дами түсетіндігі бар.

Білім алушылардың шығармашылық қабілеттерінің дамуын байқау, сөйлеу және жалпы белсенділіктің дамуы, талдау әдеті деп те түсінуге болады, себебі жоғарыда көрсетілген шығармашылық қабілеттерді дамыту үдерісінде айтылғандар оны қамтамасыз етіп тұр. Сондай-ақ, шығармашылық қабілеттердің дамуына жақсы дайындалған есте сақтау және ерікпен қиял фактілерін түсіну әдеті кіреді. Шығармашылық қабілеттерін дамытудың маңызды шарты тек техникалық дағдылар емес, сонымен бірге шығармашылық қызметті де дамыту болып табылды. Мұны жеңу үшін студенттердің жеке басының ерекшеліктеріне байланысты ақпараттық ортамен, терең ізденіс жұмыстарымен қатар, зерттеушілік жасауға деген ұмтылысты дамыту, зерттеушілік арқылы шығармашылыққа ұмтылуға бағыттау керектігі анықталды.

Диагностикалық жұмыстарды талдай келе, болашақ бастауыш сынып мұғалімдерінің шығармашылық қабілеттерін дамытудың әдістемесін дайындау жолға қойылады.

Тәжірибелік-эксперименттік жұмыстарға қатысқан І.Жансүгіров атындағы Жетісу университетінің білім алушыларында эксперименттік топтағы 50 респондентке «Тұлғаның зерттеушілік құзыреттілігі арқылы шығармашылық қабілеттерін дамытудың әдістемесі» атты тақырыпта элективті курс бағдарламасы әзірленді.

«Тұлғаның зерттеушілік құзыреттілігі арқылы шығармашылық қабілеттерін дамытудың әдістемесі» тақырыбындағы элективті курстың мақсаты:

-білім алушылардың зерттеушілік құзыреттілік және шығармашылық қабілеттер жайлы теориялық түсініктер беру, шығармашылық дағдарысты жеңе отырып, шығармашылық қабілеттерін арттыру.

Курстың негізгі міндеттері:

- болашақ мамандарды зерттеушілік құзыреттілік және шығармашылық қабілеттердегі теориялық негіздерімен қаруландыру;

- болашақ бастауыш сынып мұғалімдерінің зерттеушілік құзыреттілігі арқылы шығармашылық қабілеттерін дамытудың жаңа тұжырымдамалық идеяларын педагогикалық-психологиялық негіздерін айқындауға жағдай жасау;

- зерттеушілік құзыреттілігі арқылы шығармашылық қабілеттерін дамытуды ұйымдастыруға кеңес беру.

«Тұлғаның зерттеушілік құзыреттілігі арқылы шығармашылық қабілеттерін дамытудың әдістемесі» атты элективті курстың мазмұны төмендегідей теориялық және қолданбалы бөліктерден тұрады. Олар:

Теориялық мазмұны:

- тұлға және зерттеушілік құзыреттілік теориялары;

- шығармашылық қабілеттілік теориялары;

- шығармашылық қабілеттілікке кәсіби даярлаудың маңызы;

- шығармашылық қабілеттер және оның ішкі құрамаларының кәсіби даярланудағы маңызы;

Курстың қолданбалы бөлігі:

- зерттеушілік құзыреттілік негізінде шығармашылық қабілеттерді дамытудың жаңаша формаларын ұйымдастыру;

-тұлғаның шығармашылық қабілеттерін дамытудың әдістемесін меңгерту;

- «Сын тұрғысынан ойлау технологиясының» 80-ге жуық стратегиялары, «Жобалау технологиясы», «Модельдеу технологиясы», «Цифрлық технологиялардың» шығармашылық қабілетті дамытудағы тиімділігін реттеу.

Ұсынылып отырған «Тұлғаның зерттеушілік құзыреттілігі арқылы шығармашылық қабілеттерін дамытудың әдістемесі» элективті курсын оқыту нәтижесінде:

- болашақ бастауыш педагогтерін кәсіби даярлаудағы теориялық негіздері бойынша білімі;

- педагогикалық-психологиялық тұрғыдан теориялық түсініктері;

- болашақ бастауыш сынып мұғалімдерінің шығармашылық қабілеттерін дамытуды қамтамасыз ететін жаңа теорияларды жасау және ұйымдастыруда кәсіби білігі, оларды бастауыш білім беру үдерісінде қолдану құзыреттеліктері қалыптасатын болады. «Тұлғаның зерттеушілік құзыреттілігі арқылы шығармашылық қабілеттерін дамытудың әдістемесі» «Тұлғаның зерттеушілік құзыреттілігі арқылы шығармашылық қабілеттерін дамытудың әдістемесі» атты элективті курстың оқу-тақырыптық жоспарын 5-кестеде ұсынамыз.

Кесте 5. «Тұлғаның зерттеушілік құзыреттілігі арқылы шығармашылық қабілеттерін дамытудың әдістемесі» атты арнайы курстың оқу-тақырыптық жоспары

Дәріс тақырыптары	Сағат саны/формасы			
	дәріс	практикалық сабақ	СОӨЖ	СӨЖ
Білім берудегі шығармашылық қабілеттерді дамытуды қамтамасыз ету жөніндегі мемлекеттік бағдарламалар мен нормативтік актілердің мазмұны.	1	1	3	3
«Тұлғаның зерттеушілік құзыреттілігі арқылы шығармашылық қабілеттерін дамытудың әдістемесі» ғылыми пән ретінде	1	1	3	3
Зерттеушілік құзыреттілік – көпаспектілі құрылым	2	2	3	3
Зерттеушілік құзыреттілік – шығармашылық қабілеттерді дамытудың базасы	1	1	3	3
Тұлғаның шығармашылық қабілеттерін дамытудың ғылыми теориялары	2	2	3	3
Шығармашылық қабілеттерді дамытудың әдіснамалық тұғырлары	2	2	3	3
Шығармашылық қабілеттерді дамытуды жүзеге асыру технологиялары	2	2	6	6
Шығармашылық қабілеттерді дамыту – педагогикалық практика, сабақ беріп көру кезеңінің маңызды құралы	2	2	3	3
Тұлғаның шығармашылық қабілеттерін дамытудың диагностикалық аппараты	2	2	3	3
Барлығы:	15	15	30	30

Зерттеу құзыреттілігі – шығармашылық қабілетті дамытудың базасы. Сондықтан болашақ бастауыш сынып мұғалімдерінің зерттеушілік құзыреттілігі арқылы шығармашылық қабілеттерін дамытудың әдістемесін дайындауда «зерттеушілік құзыреттілік» және «шығармашылық қабілеттер» бойынша қаруланатындай, яғни студенттердің зерттеушілік құзыреттілігі қалыптасқан жағдайда шығармашылық қабілеттерін дамытуға мүмкіндік бар екендігін негізге аламыз.

Қорытынды. Болашақ бастауыш сынып мұғалімдерінің зерттеушілік құзыреттілігі арқылы шығармашылық қабілеттерін дамытудың теориялық тұжырымдамалары «зерттеу-

шілік құзыреттілік», «шығармашылық қабілеттер» ұғымын философиялық, педагогикалық және психологиялық тұрғыдан талдауға мүмкіндік болды. Сондай-ақ, шығармашылық, шығармашылық қабілеттердің педагогикалық тұрғыдағы мәнін сипатталып, шығармашылық қабілеттердің өзіндік өнімді, жұмыс барысында үйренген білімдері, дағдылары, дербес пәндік оқытуда қолданылатын өнімді жасау қабілеті ретінде анықтайды, кем дегенде үлгіден даралық, өнер арқылы көрінетіндігін түйіндеуге болады. Бұл ретте болашақ бастауыш сынып мұғалімдерінің шығармашылық қабілеттерін дамыту дербес әдістемелік пәндерді оқытуда бұрынғы өзінде бар біліммен ұштасып, нәтижесі зерттеушілікте жүзеге асатындығын талдаулар және диагностикалық жұмыстар, дайындалған әдістеме көрсетіп отыр.

Болашақ бастауыш сынып мұғалімдерінің зерттеушілік құзыреттілігі арқылы шығармашылық қабілеттерін дамытуда келесідей ғылыми-әдістемелік ұсыныстар береміз:

-«Мен – зерттеушімін!» атты студенттер арасында арнайы авторлық мектептердің жұмыстарын ұйымдастыру;

- «Creative abilities» білім беру порталдарының жұмыс бағдарламаларын әзірлеу.

Жүргізілген зерттеу жұмыстары Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрлігінің 2023-2025 жылдарға арналған ғылыми гранттық қаржыландыру АР 19678345 «Болашақ бастауыш сынып мұғалімдерінің зерттеушілік құзыреттіліктері арқылы шығармашылық қабілеттерін дамыту» жобасының аясында орындалды.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1 Қазақстан Республикасының «Білім туралы» Заңы 2007 жылғы 27 шілдедегі № 319-III // <http://online.zakon.kz/> (қарастырылған күні 06.02.2024ж).

2 Доватур А.И. Платон об Аристотеле // *Вопросы античной литературы и классической филологии.* – 2003. – С. 137-144.

3 Алдамбергенова Г.Т., Шынтаева Р.Ж. Оқушылардың зерттеушілік құзыреттілігінің даму үдерісі // *Вестник Казахского национального женского педагогического университета.* – 2019. – №. 4. – С. 184-190.

4 Абдулова Л.Ш. Формирование исследовательской компетентности студентов колледжа на основе синергетического подхода // *Стандарты и мониторинг в образовании.* – 2009. – №. 1. – С. 34-37.

5 Выготский Л.С. и др. Ценностные детерминанты переживания кризисов средней взрослости // *Психология человека в современном мире. Том 3. Психо.* – 2009. – С. 83.

6 Обуховский К., Сегал Б.М. Психология влечений человека. – *Прогресс*, 1972.

7 Набиева Е.В. Мониторинг формирования научно-исследовательской компетентности учителя // *Стандарты и мониторинг в образовании.* – 2008. – №. 5. – С. 13-17.

8 Гирфанова Е.Ю. Противоречия в образовательных и профессиональных стандартах: можно ли и как их устранить // *Гуманитарные науки и образование.* – 2021. – Т. 12. – №. 3 (47). – С. 41.

9 Арцев М.Н., Панасюк В. П. Качество образовательной программы в школе как объект оценки и управления // *Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития.* – 2003. – Т. 2. – С. 10-15.

10 Лебедев О.Е. Результаты школьного образования в 2020 г // *Вопросы образования.* – 2009. – №. 1. – С. 40-60.

11 Булин-Соколова Е.И., Обухов А.С., Семенов А.Л. Будущее педагогическое образование. Направление движения и первые практические шаги // *Психологическая наука и образование.* – 2014. – Т. 19. – №. 3. – С. 207-226.

12 Мицан Е. Л., Сычкова Н. В. Педагогические условия физического развития школьников в системе дополнительного образования. – 2003.

13 Селезнев А. М. Всемирно-исторический процесс: общественно-экономические формации, цивилизации и межформационные революции // *Философия и общество.* – 2005. – №. 2 (39). – С. 18-38.

14 Тейлор И. Славяне и арийский мир. – *Вече*, 20097 – С.121.

15 Бегжанова Ж.Е., Сейдина Б.З. Оқушылардың шығармашылық қабілеттерін қалыптастыру жолдары. – 2014.

16 Akhatayeva U.B., Amirova A., Sydykova Z.E., Karabayeva K.U., Dauletaliyeva D.M., Bulshekbayeva A.I. /The Evaluation of Primary School Teacher Role on Research Activities // *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE) Serbia.* – 2020. – V.8. -No.3. – P. 29-38. Scopus (индекс хирша): ISSN: 2334-8496.

- 17 Теплов Б.М. Способности и одаренность //Вестник практической психологии образования. – 2012. – Т. 9. – №. 4. – С. 54-57.
- 18 Шадриков В.Д. Психология профессиональных способностей. – 2010.
- 19 Крамарев С.А., Шпак И.В., Большакова Л.А. Современные возможности лечения хронических вирусных гепатитов у детей //Здоровье ребенка. – 2007. – №. 4. – С. 7-9.
- 20 Мотков О.И. Изучение гармоничности образа жизни и ее развития //Экзистенциальная и гуманистическая психология.-[Электронный ресурс].–Режим доступа: <http://hpsy.ru/public/x7022.htm>. – 2015.
- 21 Тұрғынбаева Б.А. Мұғалімнің шығармашылық әлеуетін біліктілікті арттыру жағдайында дамыту: теория және тәжірибе. – 2005.
- 22 Амирова А.С. Шығармашылық – педагог кәсібінің негізі. Монография. – Алматы, 2020. – 113 б.
- 29 Қилыбаева Г.К. Бастауыш сынып оқушыларының креативтілігін дамыту. Алматы, 2016ж. 36-49б.
- 30 Князева Е.Н. Одиссея научного разума. – Федеральное государственное бюджетное учреждение науки Институт философии Российской академии наук, 1995.
- 23 Урбан К.Н., Петрова Л.И. Проблемы и перспективы гуманитарной подготовки студентов по специальности " Издательское дело" в Белорусском государственном технологическом университете. – 2021.

Reference:

- 1 Qazaqstan Respyblikasynyń "Bilim týraly" Zańy 2007 jylǵy 27 shildedegi № 319-III //http://online.zakon.kz/(qarastyrylǵan kúni 06.02.2024 j).
- 2 Dovatyr A.I. Platon ob Aristotele //Voprosy antichnoi literatýry i klassicheskoi filologii. – 2003. – S. 137-144.
- 3 Aldambergenova G.T., Shyntaeva R.J. Oqýshylardyń zertteýshilik quzyrettiliginiń damý úderisi //Vestnik Kazahskogo natsionalnogo jenskogo pedagogicheskogo ýniversiteta. – 2019. – №.
- 4 Abdýlova L.Sh. Formirovaniye issledovatel'skoi kompetentnosti stýdentov koleja na osnove sinergeticheskogo podhoda //Standarty i monitoriń v obrazovanii. – 2009. – №. 1. – S. 34-37.
- 5 Vygotskii L.S. i dr. Sennostnye determinanty perejivaniya krizisov srednei vzroslosti //Psihologia cheloveka v sovremennom mire. Tom 3. Psiho. – 2009. – S. 83.
- 6 Obýhovskii K., Segal B.M. Psihologia vlecheni cheloveka. – Progres, 1972.
- 7 Nabieva E.V. Monitoriń formirovaniya naýchno-issledovatel'skoi kompetentnosti ýchetelá //Standarty i monitoriń v obrazovanii. – 2008. – №. 5. – S. 13-17.
- 8 Gurfanova E.Jý. Protivorechia v obrazovatelnyh i professionalnyh standartah: mojno li i kak ih ýstranit //Gýmanitarnye naýki i obrazovanie. – 2021. – T. 12. – №. 3 (47). – S. 41.
- 9 Arsev M. N., Panasúk V. P. Kachestvo obrazovatelnoi programmy v shkole kak obekt osenki i ýpravleniia //Obrazovanie cherez vsú jizn: nepreryvnoe obrazovanie v interesah ýstoichivogo razvitiia. – 2003. – T. 2. – S. 10-15.
- 10 Lebedev O.E. Rezýltaty shkolnogo obrazovaniia v 2020 g //Voprosy obrazovaniia. – 2009. – №. 1. – S. 40-60.
- 11 Býlin-Sokolova E.I., Obýhov A.S., Semenov A.L. Býdýshee pedagogicheskoe obrazovanie. Napravlenie dvijeniia i pervye prakticheskie shagi //Psihologicheskaiia naýka i obrazovanie. – 2014. – T. 19. – №. 3. – S. 207-226.
- 12 Misan E.L., Sychkova N.V. Pedagogicheskie ýslovia fizicheskogo razvitiia shkolnikov v sisteme dopolnitelnogo obrazovaniia. – 2003.
- 13 Seleznev A.M. Vsemirno-istoricheskii proses: obshestvenno-ekonomicheskie formasi, sivilizasi i mejformacionnye revolúsi //Filosofia i obshestvo. – 2005. – №. 2 (39). – S. 18-38.
- 14 Teilor I. Slavane i arusku mir. – Veche, 2009.
- 15 Begjanova J.E., Seidina B.Z. Oqýshylardyń shyǵarmashylyq qabiletterin qalyptastyryú joldary. – 2014.
- 16 Akhatayeva U.B., Amirova A., Sydykova Z.E., Karabayeva K.U., Dauletaliyeva D.M., Bulshekbayeva A.I. /The Evaluation of Primary School Teacher Role on Research Activities // International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE) Serbia. – 2020. – V. 8. -No.3. – P. 29-38. Scopus (indeks hirsha): ISSN: 2334-8496.
- 17 Теплов В. М. Способности и одареннос //Вестник практической психологии образования. – 2012. – Т. 9. – №. 4. – С. 54-57.
- 18 Shadríkov V.D. Psihologia professionalnyh sposobnostei. – 2010.
- 19 Kramarev S.A., Shpak I.V., Bolshakova L.A. Sovremennye vozmojnosti lechenia hronicheskikh virýsnyh gepatitov ý detei //Zdorove rebenka. – 2007. – №. 4. – S. 7-9.
- 20 Motkov O.I. Izýchenie garmonichnosti obraza jizni i ee razvitiia //Ekzistensialnaia i gýmanisicheskaiia psihologia.-[Elektronnyi resýrs].–Rejim dostýpa: <http://hpsy.ru/public/x7022.htm>. – 2015.
- 21 Turǵynbaeva B.A. Muǵalimniń shyǵarmashylyq áleýetin biliktilikti arttyryú jaǵdaynda damytý: teoria jáne tájiribe. – 2005.
- 22 Amirova A.S. Shyǵarmashylyq – pedagog kásibiniń negizi. Monografia. – Алматы, 2020. – 113 б.
- 23 Ýrban K.N., Petrova L.I. Problemy i perspektivy gýmanitarnoi podgotovki stýdentov po spesialnosti" Izdatelskoe delo" v Belorýsskom gosýdarstvennom tehnologicheskom ýniversitete. – 2021.

Ospanbekova M., ¹  Ryskulbekova A., *¹  Iskakova I., ²  Kara A. ¹ 

¹ Arkalyk Pedagogical Institute named after Altynsarin, Arkalyk, Kazakhstan

² SDU University, Kaskelen, Kazakhstan

TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS FOR THE USE OF STEM LABORATORIES IN PRIMARY EDUCATION

Abstract

The article discusses the preparation of future specialists for the use of a STEM laboratory at the initial stage and is based on determining the effectiveness in accordance with the results of research. Scientific papers, state regulatory documents and programs that reveal the content of the topic on the issue of training future specialists to use STEM laboratories in primary education are analyzed. The possibilities of the process of training future specialists to use the STEM laboratory in primary education are determined.

In the preparation of future primary school specialists, the problem of organizing students' research activities at a high level through the development of their creative and intellectual potential is considered. The effective use of the STEM laboratory in primary school, the effectiveness of the implementation of research activities of students in teaching using STEM technology has been established.

In order to reveal the research topic, based on the analyzed scientific papers, special surveys were obtained with the participation of primary school teachers in order to determine the possibility of using STEM laboratory by future specialists in primary education. In addition, as a result of the theoretical differentiation of scientific papers, the content and effectiveness of the use of the STEM laboratory in education are methodically determined in the article, and the possibilities of its' application are analyzed. The features of STEM education in primary grades are determined.

The scientific novelty lies in the interrelated theoretical and methodological consideration of the possibilities of preparing future specialists for the use of STEM laboratories in primary education.

Keywords: STEAM, primary education, primary school specialist training.

М.Н.Оспанбекова,¹ А.Д.Рыскулбекова,^{1*} Л.М.Искакова,² Ә.Б.Қара¹

¹Ы.Алтынсарин атындағы Арқалық педагогикалық институты, Арқалық қ., Қазақстан

²SDU University, Қаскелең қ., Қазақстан

БАСТАУЫШ БІЛІМ БЕРУ ЖАҒДАЙЫНДА БОЛАШАҚ МАМАНДАРДЫ STEM ЗЕРТХАНАСЫН ҚОЛДАНУҒА ДАЯРЛАУ

Аңдатпа

Мақала бастауышта болашақ мамандарды STEM зертханасын қолдануға даярлауға бағытталып, тиімділігін зерттеу нәтижелеріне сәйкес анықтауға негізделген. Бастауыш білім беру жағдайында болашақ мамандарды STEM зертханасын қолдануға даярлау мәселесі бойынша тақырып мазмұнын ашатын ғылыми еңбектер, мемлекеттік нормативтік құжаттар мен бағдарламалар талданған.

Болашақ бастауыш сынып мамандарын даярлауда олардың шығармашылық және зияткерлік әлеуеттерін дамыту арқылы оқушылардың зерттеушілік іс-әрекетін жоғары деңгейде ұйымдастыру мәселесі қарастырылған. STEM зертханасын бастауыш сыныпта тиімді қолдану, оқу мен оқытуда оқушылардың зерттеушілік іс-әрекетін STEM технологиясының көмегімен жүзеге асырудың тиімділігі анықталған.

Зерттеу тақырыбын ашу мақсатында талданған ғылыми еңбектерді негізге алып, бастауыш білім беру жағдайында болашақ мамандарды STEM зертханасын қолдану мүмкіндігін айқындау мақсатында бастауыш сынып мұғалімдерінің қатысуымен арнайы сауалнамалар алынып, қорытындысы шыңарылған. Сонымен қатар мақалада ғылыми еңбектерді теориялық саралау нәтижесінде STEM зертханасын қолданудың мазмұны және білім алу мен білім берудегі тиімділігі әдістемелік тұрғыдан айқындалып, оны қолданудың мүмкіндіктеріне талдау жасалған. Бастауыш сыныптардағы STEM білім берудің ерекшеліктері айқындалған.

Ғылыми жаңалығы – Бастауыш білім беру жағдайында болашақ мамандарды STEM зертханасын қолдануға даярлау мүмкіндіктерін теориялық және әдістемелік тұрғыдан өзара байланысты қарастырудан тұрады.

Түйін сөздер: STEAM, бастауыш білім, бастауыш сынып маманын даярлау.

Оспанбекова М.Н.,¹ Рысқұлбекова А.Д.,*¹ Исакова Л.М.,² КараА.Б.¹

¹Арқалық педагогикалық институтының Алматы қаласы, Алматы, Қазақстан

²SDU University, г.Каскелен, Қазақстан

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ STEM ЛАБОРАТОРИИ В НАЧАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация

В статье рассматривается подготовка будущих специалистов к использованию STEM-лаборатории на начальном уровне и основана на определении эффективности в соответствии с результатами исследований. Проанализированы научные труды, государственные нормативные документы и программы, раскрывающие содержание темы по вопросу подготовки будущих специалистов к применению STEM-лаборатории в условиях начального образования. Определены возможности процесса подготовки будущих специалистов к использованию лаборатории STEM в условиях начального образования.

В подготовке будущих специалистов начальных классов рассматривается проблема организации исследовательской деятельности учащихся на высоком уровне через развитие их творческого и интеллектуального потенциала. Установлено эффективное использование STEM-лаборатории в начальной школе, эффективность осуществления исследовательской деятельности учащихся в обучении с помощью STEM-технологии.

В целях раскрытия темы исследования, исходя из проанализированных научных трудов, были получены специальные опросы с участием учителей начальных классов с целью определения возможности использования STEM-лаборатории будущими специалистами в условиях начального образования. Кроме того, в статье в результате теоретической дифференциации научных работ методически определены содержание и эффективность использования STEM-лаборатории в образовании, проведен анализ возможностей ее применения. Определены особенности STEM-образования в начальных классах.

Научная новизна заключается в взаимосвязанном теоретико-методологическом рассмотрении возможностей подготовки будущих специалистов к применению STEM-лаборатории в условиях начального образования.

Ключевые слова: STEM, начальное образование, подготовка специалиста начальных классов.

Introduction. Russell Grigg introduces primary teachers to the key principles of good practice for the early childhood years. These principles include the following:

- understanding that children develop rapidly physically, intellectually, emotionally and socially in the early years;
- a focus on ensuring that all children feel cared for, safe and valued;
- reliance on what children already know and can do;
- creating conditions for children to participate in activities shown by adults, as well as for independent knowledge of the world;
- establishing close contact with other specialists and parents;
- the need to prepare a targeted curriculum that motivates and interests primary school children to learn [1].

Based on the developments of this scientist, we come to the conclusion that when implementing the above principles, it is necessary to professionally master skills of using innovations that future specialists will need when carrying out research and development work, as well as to prepare children from an early age for the purposeful implementation of scientific research activities in new conditions.

At the same time, through the international open online course “Coursera”, which is currently being implemented in universities, students take additional courses and improve their professional skills. This, in turn, helps future specialists to further supplement the knowledge acquired at the university on the topic they have chosen, improve their full-fledged education and become a professional specialist.

While T.S.Sabyrov studied the psychological characteristics of students' cognitive activity, such as positive motivation to study, the ability to independently control the progress of their work, as well as the ability to adapt the acquired knowledge to those that are planned to be obtained in the future [2], the researcher B.Barsay talks about a new model of higher education, where the

following aspects gain great importance in the preparation of future primary school teachers and the formation of their professional and didactic competence:

- preservation and development of human creative abilities;
- transition from structure-centered design to activity-centered design;
- forming a worldview among students based on the multidimensionality of decisions, tolerance for different points of view and moral responsibility for their actions;
- the development of interdisciplinary connections, the systematization of the concepts mastered by students, the formation of a unified view of world development;
- implementation in the learning process of the main goals, such as ensuring the coherence and consistency of the intellectual activity of the contingent of students [3].

Based on the observations made by the authors, we can conclude that future specialists should be trained so that they can reflect on their activities, choose their strategic direction, plan, implement and evaluate what they do, and master metadisciplinary skills. In addition, future primary school specialists should not only acquire new knowledge, but also learn how to commercialize their research activities and practical developments. This is due to the fact that the future specialist will be interested in working in a new direction and will be able to plan his future work only if he sees the results of his work and succeeds.

According to G.K.Nurgaliyeva, the problem of high-quality training of specialists can be decomposed as follows: deep immersion of students in the subject area of the knowledge being taught, teaching them how to “enter” the studied field of knowledge; the development of students' internal needs and progressive interest in the knowledge of the unknown; studying the motivation of students to the creative side of the chosen profession; determination of abilities and skills, incentives that form the independent work of students; identification of factors contributing to the quality of professional training of specialists [4]. Based on the conclusions of the scientist, it is necessary to determine the issues that should guide the preparation of future specialists for elementary school at the university, as well as expand the range of subjects offered in the direction of professionalization and create such conditions for acquiring knowledge in order to ensure the full education of students.

Taking into account the conclusions of scientific works analyzed above and based on our practice, we have chosen to study the problem of preparing future specialists for the use of STEM laboratories in primary education. As part of the study, we opened a modern primary school (STEM laboratory) at the university, equipped it with special tools, and for the first time we are implementing in practice metadisciplinary approaches to organizing simple research activities in primary school.

Basic provisions. In the Republic of Kazakhstan, the training of future specialists of a new formation, who have fully mastered innovative technologies, is the main key task in the field of education. That is why today in society there is a demand for the formation in the spirit of innovation of the competencies of future specialists who can think critically, develop innovation, freely apply their abilities in the implementation of innovative research and methods of commercialization of scientific developments.

In the Law of the Republic of Kazakhstan “On Education”, the main task of the education system is “creation of the necessary conditions for obtaining a quality education aimed at the formation, development and professional development of a person based on national and universal values, achievements of science and practice”, as well as “development of the creative, spiritual and physical capabilities of the individual, the formation of solid foundations of morality and a healthy lifestyle, enrichment of the intellect by creating conditions for the development of individuality” (The Law of the Republic of Kazakhstan "On Education", 2007).

The conclusion from this allows to comprehend that, in accordance with the demands of modern society, future primary school teachers must practice the use of innovative technologies and research, commercialization methods in their professional activities, identify positive changes and

trends in education and training, become versatile professionals who can use their competencies in the educational process.

Material and methods: One of the relevant prerequisites is the introduction of STEM technologies into the educational process and the use of a scientific and methodological base in the form of a large-scale platform that meets the challenges of the modern industrial-digital era of human society, such as innovative and modern trends that exist in education. Although the goals and objectives of the information and educational sphere of all states are philosophically and culturally different, the directions and trends are similar. We can describe them like this:

- democratization of education, i.e. access to education;
- the sequence and presentation of its stages and levels;
- independence and individual approach;
- education for all; getting an education;
- significant influence of socio-economic factors;
- expanding the range of educational and organizational activities;
- aimed at the satisfaction and development of comprehensive interests;
- students' abilities;
- expansion of the market of educational services;
- expansion of the network of higher education;
- valuable financing of education in the developed countries of the world;
- constant updating and correction of education;
- programs;
- increasing interest in talent and ability development;
- search for additional resources for inclusive education.

Figure 1 below shows graphical representation of the purpose of the STEM approach.

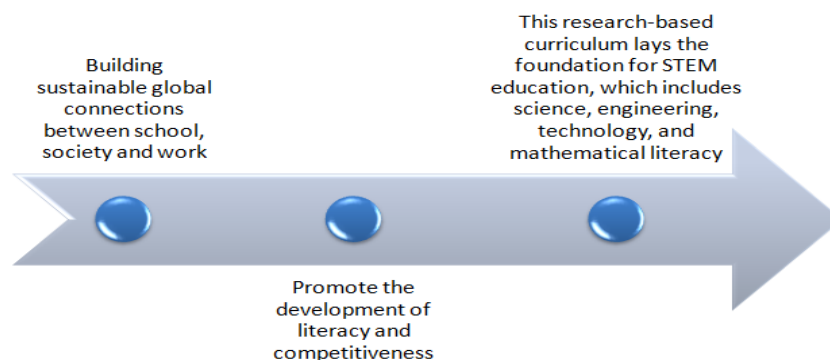


Figure 1. Purpose of the STEM approach

Education is a very conservative area, which must change in accordance with today's reality of life. This is understood all over the world, so STEM education is trending for a reason. Figure 2 presents the image of STEM as a factor influencing divergent thinking.

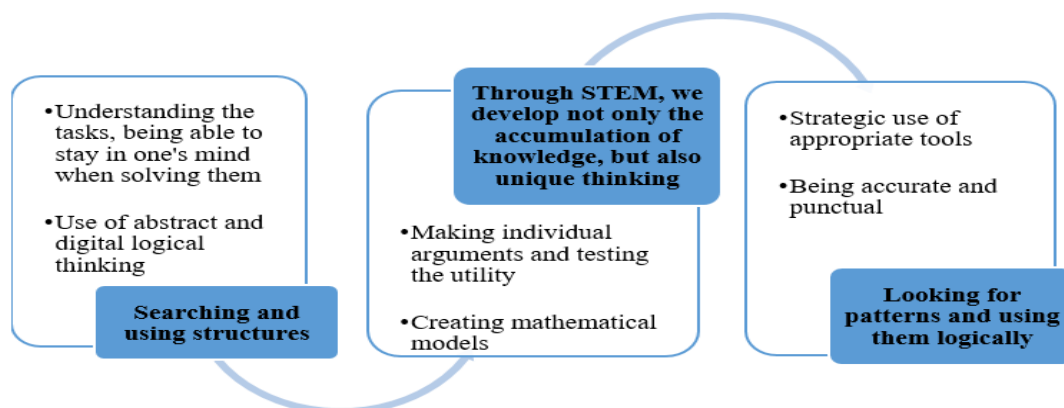


Figure 2. STEM as a factor influencing unique thinking

The benefits of STEM education include the following factors: higher education is becoming an area of intensive funding;

- Grants for the implementation of technological projects for schools;
- STEM may be the broadest skill segment;
- Professional development;
- Technologies for teaching STEM subjects;
- STEM technology means creating a learning environment;
- Allows students to be active;
- Students remember well what they have learned by participating;
- STEM technology requires students to have great abilities;
- Critical thinking, teamwork;
- Ability to work independently;
- Promoting the development of interest in the STEM direction of education.

Table 1 below demonstrates the scope of STEM technology.

1 Table. The scope of STEM technology

No	Technology	Area of application
1	STEM	Future primary school specialists have learned to commercialize their research activities and practical knowledge. In the process of learning and teaching, they practice the use of innovative methods of research and commercialization in their professional activities, form the first scientific understanding in primary school students and train them to conduct systematic research.
2	STEM	This technology makes it possible to apply research activities in any situation of teaching and acquiring knowledge. The educational process is based on the use of <u>metadisciplinary</u> and project approaches, innovations used in the performance of scientific and development work.

In her scientific article “The impact of Covid-19 on the assessment of the use of smartphone applications in STEM education” Irina Ikonnikova examined the impact of the use of smartphone applications in STEM education during the Covid-19 period. First, the loss of access to educational materials and resources in the educational environment puts students at a disadvantage, especially in STEM subjects. On the other hand, although sufficient use of digital technologies may solve the problem, the researchers emphasize that there is a risk of reducing the quality of education. Experience has shown that smartphones are indeed a useful didactic resource that can influence student development, improving learning and interpersonal communication between students and

teachers. With a mobile phone, students can visualize content, give examples, and explore phenomena, search for additional information, perform calculations, quickly share knowledge, and establish a collaborative connection with the teacher in real time – he defined the importance of STEM education [5].

There is a huge potential of STEM technology (Science, Technology, Engineering, Mathematics), which provides a metadisciplinary study of subjects based on the natural sciences considered in elementary school. STEM is based on a metadisciplinary approach: science, technology, engineering, mathematics are not taught separately. STEM teaches to consider problems as a whole and in relation to each other to solve specific technological problems.

We present a metadisciplinary approach to analyze the key components of STEM education across four specific disciplines. STEM is an integrator of four components. S – science, T – technology, E – engineering, M – mathematics. Scientific understanding of STEM – develops the mental activity, cognitive and creative potential of the student by obtaining scientific information related to the problem under consideration. (STEM) technology (technology) is the human process of creating useful products and services. The product of the invention is the result of purposeful human activity. This component is a natural substance that a person acts on in the labor process, or an information substance processed by a person in the process of intellectual labor. In our opinion, technology is a continuous activity of students aimed at the transformation of matter, energy, information and creation, the study of these processes to meet human needs. The next component of STEM educational technology is electronic engineering. The engineering component shows its abilities in computer or model (poster) modeling and creation of the main accented object or subject for each topic of teaching natural science in primary grades. The word “engineer” in Latin means “to make”, which is “to create”, “to invent”, “to implement”. The M-mathematics component of STEM education is the most important and complements the integrated knowledge in all components [6].

Among the prospects for the development of STEM education, there are three main areas: personalization of education, emphasis on project thinking and teamwork. According to Figure 3, there is a plan for introducing STEM elements into educational programs.

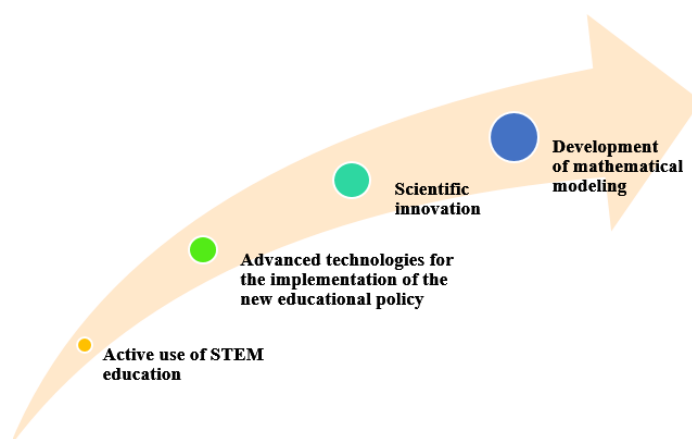


Figure 3. Plan for introducing STEM elements into educational programs

According to G.S.Tulentaeva, Z.T.Seylova and K.M.Berkimbayev, STEAM education (science, technology, engineering, art and mathematics) is aimed at developing students the competencies necessary for success in the modern world. The authors also note that this work is in full swing in the content and programs of education in the primary education system, in the writing and implementation of textbooks [7].

STEM should become part of educational programs not only in universities, but also in schools. This will help create a unified system for preparing a person for life, improve the efficiency of education, and the competitiveness of domestic science and industry on the world stage.

From this point of view, the issue of using the STEM laboratory in the training of primary school specialists in higher education institutions is one of the most important issues requiring scientific research. The reason is that, although the current primary school textbooks provide learning tasks aimed at shaping students' research activities, it is widely known that primary school teachers do not get used to their level due to insufficient preparation for students' research activities and the lack of special equipment. Table 2 below summarizes the content of curriculum for one of elementary school subjects (The educational program on the subjects of "natural science" in primary grades within the framework of updating the content of secondary education of the Republic of Kazakhstan, 2016) [8].

2 Table. The content of the "Natural Science" subject curriculum in elementary school

Curriculum for "Natural Science" subject	
	It is aimed at forming the basis for teaching the subjects "Biology", "Geography", "Chemistry", "Physics" in secondary school, developing the ability to use the acquired knowledge to explain, describe and predict natural phenomena and processes encountered in everyday life (at home, in school, in nature).
The purpose of the curriculum for "Natural Science" subject in elementary school	
	Development of the basis of knowledge about the image of the world from the point of view of modern natural science and the development of research skills and abilities of students.
Tasks of the discipline	
	<ul style="list-style-type: none"> – Development of the basis for research activities, thinking, communication skills and abilities. – Acquaintance with important ideas and achievements of natural science, which have made a significant contribution to the development of engineering and technology. – Mastering the skills of applying the acquired knowledge to explain the phenomena of the surrounding world and obtaining important and vital information from the point of view of natural science and various sources of information. – Development of intellectual, creative abilities, the ability to think critically in the process of simple research, analysis of phenomena, obtaining and interpreting natural and scientific information. – Understanding the laws of nature and raising confidence in the possibility of using natural science achievements for the development of civilization and improving the quality of life. – Development of skills in the application of natural science knowledge to ensure life safety in everyday life, the competent use of modern technologies, health and environmental protection.

STEM skills are essential for students to understand what they are learning and help them solve real problems and situations. In the following Table 3, we consider the work of scientists who have studied the STEM problem from different angles.

3 Table – Characteristics of STEM

№	Scientists	Characteristics of STEM
1	Alabdulhadi, A. &Faisal, M. (2021)	The STEM approach is based on the integration of several disciplines combined into a new and unified form [9].
2	Widva W., Rifandi, R. & Rahmi, Y. L. (2019)	Building STEM requires a strategic approach and concept to mastering STEM skills. The goal of STEM-based education is to improve four skills in future professionals in science fields. In particular: scientific skills, technology skills, problem solving methods and mathematical skills [10].
4	PermanasariA. (2016)	STEM education is a learning of innovation for building XXI century skills [11].
7	Lou, Chou, Shih, & Chung, (2017)	Student creativity can be enhanced through STEM [12].
9	Thibaut, Ceuppens, et al. (2018)	STEM education allows students to significantly improve their presentation skills [13].
10	Sigit, D. V., Ristanto, R. H., &Mufida, S. N. (2022)	STEM learning model improves students' environmental skills [14].

Primary school students should be taught not only by school textbooks, but also by specialists working on real projects. Classes in specially organized laboratories help to learn the material and develop practical skills. In this regard, the place of STEM educational areas is special. STEM education is based on the use of metadisciplinary approaches in four professional subjects.

Primary school teachers have not fully mastered the methodology of using a modern STEM laboratory in the development of students' research activities when teaching natural sciences, mathematics and knowledge of the world in primary school. This situation creates problems affecting the quality of the education system.

Results and discussion. Teachers of the educational program "pedagogy and methods of primary education" of the Arkalyk Pedagogical Institute named after Ibrai Altynsarin opened a specially equipped "modern primary school" on the topic "scientific and methodological foundations of preparing future primary school teachers for the operation of a STEM laboratory".

Within the framework of the project, a special curriculum was developed on the topic "STEM laboratory in primary education" and provided with methodological complexes on the subject in order to theoretically and methodically master the organization of student research work in a modern STEM laboratory, which will be implemented in accordance with the needs of modern society and elementary school. The following Figure 4 visualizes the characteristics of STEM education in elementary schools.

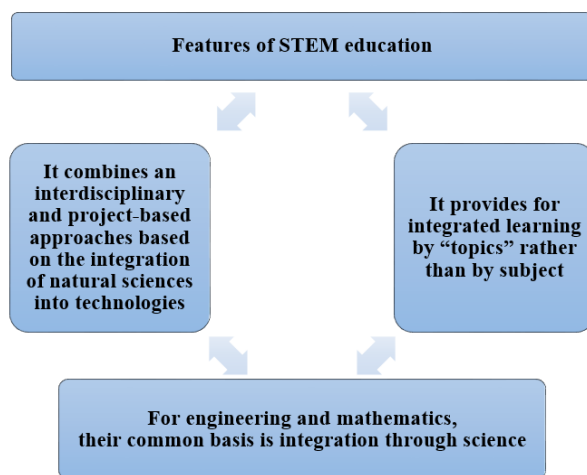


Figure 4. Features of STEM education in elementary school

In STEM education, an integrated subject line in elementary grades helps us organize its components. At this stage, skills are developed with scientific and technical knowledge in common life, teaching critical thinking through STEM components, the ability to solve problems independently, show leadership in group and pair work, and strengthen motivation for technical subjects and research skills, etc. e. We will promote the core activities in the field of education. However, it is clear that almost all of this will show its effectiveness if implemented in science lessons in primary grades.

The main categories of STEM education are integration, interdisciplinary communication, scientific knowledge, mathematics, natural sciences. The STEM approach opens up the opportunity for elementary school students to systematically explore the world, understand the logic of surrounding phenomena, determine and understand their relationships, learn new, unusual and very interesting things.

In elementary school students, the expectation of learning something new develops interest and cognitive activity; the need to identify an interesting task for him, choose ways to solve it and create an algorithm, the ability to critically evaluate the results – develops an engineering style of thinking; collective action improves teamwork skills. This approach shows the highest level of self-improvement of the student, and also gives great opportunities in choosing a profession.

A new approach to STEM education today:

- STEAM (Science, technology, engineering, art and mathematics);
- STREM (Science, technology, robotics, engineering and mathematics).

In elementary grades, the benefits of STEM technology are based on practical areas. In particular, these are: to increase students' aspirations and interest in STEM in the classroom; increase the potential of students and the quality of STEM education in the course of their daily activities; Pedagogical, psychological and methodological support for STEM education opportunities in primary grades; Building a powerful database using STEM educational technologies in science classes.

The introduction of STEM education in elementary schools is of great importance:

- increases interest in mathematics and natural sciences;
- helps to gain knowledge in the field of mechanical engineering, robotics, assembly;
- contributes to the early identification of the student's potential and self-determination of their professional self.
- develops creativity and interaction skills.

One of the main prerequisites for STEM education is learning in small groups. For example, research projects offered in specially equipped STEM labs for elementary school students are conducted in a group form. This, in turn, promotes student teamwork, mutual respect and cooperation, and the development of participation skills. When using STEM technology, we should observe the following principles:

- use of metadisciplinary approaches;
- developing an understanding of simple scientific research;
- educational materials and specially equipped laboratories, developed taking into account the age characteristics of students;
- access to the implementation of proposed projects and studies;
- compliance with the rules of corruption;
- student-parent-teacher communication.

As part of the topic of our study, we have analyzed the works of a number of scientists. Foreign scientists (Breiner et al., 2012) [15] consider STEM as a large-scale system, and domestic scientists believe that it is a tool for the development of creativity (Ramankulov et al., 2022) [16], association Sciences (Kazbekova, 2022) [17].

Based on the analyzed scientific papers, in order to reveal the research topic, in order to determine the possibility of using the STEM laboratory in primary education by future specialists,

we organized a survey with the participation of primary school teachers in the city of Arkalyk, Kostanay region. The survey involved 216 primary school teachers as respondents.

The questionnaire “Using the STEM Lab in Primary School” included the following questions:

1. What do you know about STEM?

2. What is the level of organization of work aimed at developing the research activities of students in elementary school?

3. Does participation in and interest in STEM contribute to the development of students' academic skills?

4. What is the possibility of using the STEM Lab in elementary school?

5. Have you tried organizing labs in elementary school textbooks using STEM technology?

6. What are your thoughts on using the STEM Lab in elementary school?

The results of the survey “Use of the STEM Lab in Primary School” showed the following. 34.7% of primary school teachers who answered the first question of the survey answered that it was a technology, 40.3% answered that it was a research method, and 25% did not answer the question. Graphically, Figure 5 presents the answers to the first question of the survey.

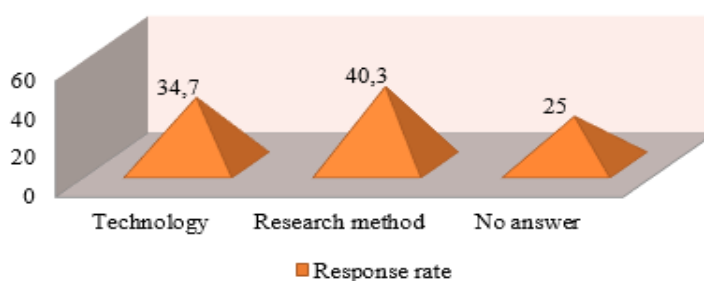


Figure 5. Chart of results for the first question

The second question was: “What is the level of organization of work aimed at the development of research activities of students in primary school?”. 80.1% of the answers to this question indicated that, in some cases, they organize possible training and internships, 19.9% – they organize the participation of individual talented students in special projects.

10.6% of the answers to the third question “Does participation and interest in STEM improve student learning skills?” said that it promotes the development of learning skills, 70.1% said that most teachers have not tried it in practice, and 19.3% did not answer. Figure 6 shows a graphic representation of the answers to the third question of the survey.

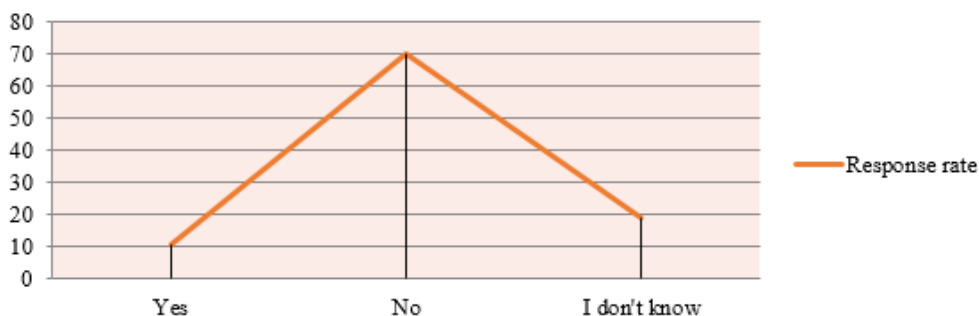


Figure 6. Statistics of answers to the third question of the questionnaire

Answers to the question “What are the opportunities for using the STEM Lab in elementary school?” show the following picture: 45.8% believe that this approach has great potential for use in schools for gifted students, 33.8% say that it should be used as often as possible in schools, 14.4%

say that special tools for there are no laboratory workers. In addition, 6% of respondents did not answer this question. The following Figure 7 shows the response data on the fourth question of the survey.

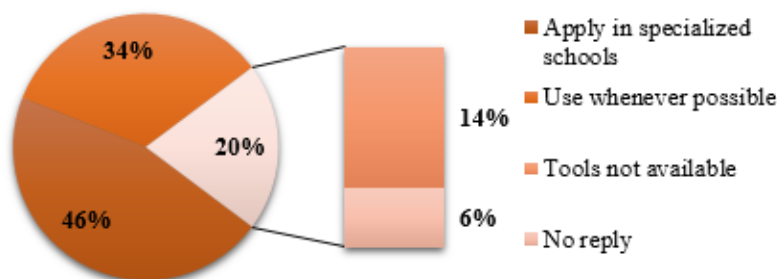


Figure 7. Statistics of answers to the fourth question of the questionnaire

To the question “Have you tried organizing laboratory work in elementary school textbooks using STEM technology?” the answers of the respondents were as follows: 9.7% – yes; 90.3% – no. Therefore, we can conclude that most primary school teachers do not have a complete understanding of STEM technology.

On the question “What do you think about the use of the STEM Lab in elementary school?” primary school teachers expressed the following opinion:

- if a special subject is introduced into the training of future primary school teachers in higher educational institutions, focused on mastering the methodology for using the STEM laboratory;
- if special training seminars and various events are organized to teach how to use the STEM laboratory in elementary school;
- if special methodological tools and e-learning materials on STEM technology have been created.

The first and fourth questions of the questionnaire concern teachers' knowledge of STEM technology; the second and fifth questions prompted teachers to identify opportunities for implementing STEM technologies in education and training. We concluded that the majority of those who answered the third question are not motivated to transform the educational material of the textbook in a new situation. However, teachers' opinions about the use of the STEM lab in elementary school express a positive attitude.

The survey conducted above revealed that elementary school teachers have low knowledge about STEM technology, they have heard about the concept from information sources and have insufficient information about its possibilities in education and upbringing. Although teachers have little information about the STEM lab used in elementary school, we have determined that students systematically plan research activities from elementary school, support continuous integration into education and training, and are interested in learning about STEM technology by participating in specially organized professional development courses.

Conclusion. In conclusion, we note that society itself proves the modern need for STEM educational technologies. This happens because today the implementation of a number of activities is most important, such as participation in scientific research, expanding the knowledge fund by including interesting information in it, replenishing mathematical knowledge, and developing engineering skills through digital knowledge.

The basis of STEM education is a system-active approach for application in independent research work of students. STEM is a universal, experience-oriented approach that allows elementary school students to solve problems of any complexity. We especially note that in the lessons of natural sciences, students can apply their knowledge in practice. Solving any industrial or domestic problem, they have the opportunity to draw knowledge from many areas. Moreover, in

order for the student to be fully prepared for life and further professional development, in a modern school it is useful and necessary to collect a fund of scientific knowledge available for everyday application.

References:

1. Григг Р. Бастауыш сынып мұғалімі. Шеберлікті шыңдау. – Алматы, "Ұлттық аударма бюросы" қоғамдық қоры, 2020. – 600 б.
2. Сабыров Т.С. Оқыту теориясының негіздері.- А.: ҚР Білім министрлігі баспаханасы, 1992. – 175б.
3. Барсай Б.Т. Характеристика особенностей развития ключевых профессиональных компетенций у будущих учителей начальных классов. Наука и новые технологии, (5), 2009. 290.
4. Нұрғалиева Г.К. Методы обучения / Г.К.Нурғалиева; Каз. гос. пед. ун-т им. Абая. – Алма-Ата:Б. и., 1991. – с.23
5. Ikonnikova I. The impact of Covid-19 on the assessment of the use of smartphone applications in STEM education. International Educational and Methodical Journal, 15(4), 2022. 1113-1132.
6. Hallstrom J., & Ankiewicz P. (2023). Design as the basis for integrated STEM education: A philosophical framework. Conceptual Analysis Article, STEM Education, 8. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1078313>
7. Тулентаева Г.С., Сейлова З.Т., К.М. Беркимбаев. STEAM білім беру жағдайында техникалық мамандарды даярлау үшін жоғары математика мазмұнын және оқу кешенін әзірлеу//Абай атындағы ҚазҰПУ-ң ХАБАРШЫСЫ «Педагогика ғылымдары» сериясы, No4(80), 2023ж.
8. Қазақстан Республикасында орта білім мазмұнын жаңарту шеңберінде бастауыш сыныптардағы «Жаратылыстану» пәндері бойынша білім беру бағдарламасы, 2016ж.
9. Alabdulhadi A., & Faisal M. Systematic literature review of STEM self-study related ITS. Education and Information Technologies, 26, 2021. 1549-1588. <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10315-z>
10. Widya W., Rifandi R. & Rahmi Y.L., (2019). STEM education to fulfill the 21st century demand: a literature review. In Journal of Physics: Conference Series, 1317(1), p. 012208). IOP Publishing.
11. Permanasari A. (2016). STEM education: Innovation in science learning. In Proceedings of SNPS (National Seminar on Science Education) (Vol. 3, pp. 23-34).
12. Lou S.J., Chou Y.C., Shih R.C., & Chung C.C. A study of creativity in CaC2 steamship-derived STEM project-based learning. Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 13(6), 2017. 2387-2404.
13. Thibaut L., Ceuppens S., De Loof H., De Meester J., Goovaerts L., Struyf A., & Hellinckx, L. Integrated STEM education: A systematic review of instructional practices in secondary education. European Journal of STEM Education, 3(1), 2018.
14. Sigit D.V., Ristanto R.H., & Mufida S.N. Integration of project-based elearning with STEAM: An innovative solution to learn the ecological concepts. International Journal of Instruction, 15(3), 2022. 23-40.
15. Breiner J., Harkness S., Johnson C., & Koehler C. What is STEM? A discussion about conceptions of STEM in education and partnerships. School Science and Mathematics, 112(1), 2012. 3-11.
16. Ramankulov Sh., Choruh A., & Polatuly S. STEAM technology as a tool for developing creativity of students: On the example of a school physics course. Bulletin of the University of Yasavi, (4), 2022. 201.
17. Казбекова Г.Н. Инновациялық STEM-білім беру тәсілін қалыптастыру. Ясауи университетінің хабаршысы, (3), 2022. 125.

References:

1. Grigg R., Bastauys synyp mūgalımi. Şeberluktı şyñdaı. – Almaty, "Ūltıtyq audarma bürosy" qoğamdyq qory, 2020. – 600 b.
2. Sabyrov T.S. Oqytu teorıasynyñ negızderı.- A.: QR Bılım ministrліgı baspahanasy, 1992. – 175b.
3. Barsai B.T. Harakteristika osobenostei razvıtiia klüchevyh profesıonálnıyh kompetensi u buduşıh uchıtelei nachálnıyh klasov. Nauka i novye tehnologii, (5), 2009.
4. Nūrğalıeva G.K. Metody obuchenıa / G.K.Nurğalıeva; Kaz. gos. ped. un-t im. Abaia. – Alma-Ata: B. i., 1991. – s.23
5. Ikonnikova, I. The impact of Covid-19 on the assessment of the use of smartphone applications in STEM education. International Educational and Methodical Journal, 15(4), 2022. 1113-1132.
6. Hallstrom J., & Ankiewicz P. (2023). Design as the basis for integrated STEM education: A philosophical framework. Conceptual Analysis Article, STEM Education, 8. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1078313>
7. Tulentaeva G.S., Seilova Z.T., K.M. Berkimbaev. STEAM bılım beru jağdaiynda tehnikalyq mamandardy daiarlau úşın joğary matematika mazmūnyñjәне oqu keşenin әзіrleu//Abai atyndağy QazŪPU-ñ HABARŞYSY «Pedagogika ғылымдары» serıasy, No4(80), 2023j.
8. Qazaqstan Respublikasynda orta bilim mazmūnyñ jañartu şeñberinde bastauys synyptardağy «Jaratylystanu» pәnderı boıynsha bilim beru bağdarlamasy, 2016j.
9. Alabdulhadi A., & Faisal M. Systematic literature review of STEM self-study related ITS. Education and Information Technologies, 26,2021. 1549-1588. <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10315-z>

10. Widya W., Rifandi, R. & Rahmi, Y.L., (2019). *STEM education to fulfill the 21st century demand: a literature review. In Journal of Physics: Conference Series, 1317(1), p. 012208. IOP Publishing.*

11. Permanasari, A. *STEM education: Innovation in science learning. In Proceedings of SNPS (National Seminar on Science Education) (Vol. 3, 2016. pp. 23-34).*

12. Lou S.J., Chou Y.C., Shih R.C., & Chung C.C. *A study of creativity in CaC2 steamship-derived STEM project-based learning. Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 13(6), 2017. 2387-2404.*

13. Thibaut L., Ceuppens S., De Loof H., De Meester J., Goovaerts L., Struyf, A., & Hellinckx, L. *Integrated STEM education: A systematic review of instructional practices in secondary education. European Journal of STEM Education, 3(1), 2018.*

14. Sigit D.V., Ristanto R.H., & Mufida S.N. *Integration of project-based elearning with STEAM: An innovative solution to learn the ecological concepts. International Journal of Instruction, 15(3), 2022. 23-40.*

15. Breiner J., Harkness S., Johnson C., & Koehler, C. *What is STEM? A discussion about conceptions of STEM in education and partnerships. School Science and Mathematics, 112(1), 2012. 3-11.*

16. Ramankulov Sh., Choruh A., & Polatuly S. *STEAM technology as a tool for developing creativity of students: On the example of a school physics course. Bulletin of the University of Yasavi, (4), 2022.*

17. Kazbekova G.N. *Innovatsialyq STEM-bilim beru tásilın qalyptastyru. Iasauı universitetiniñ habarşysy, (3), 2022. 125.*

ГТАХР 15.81.21

<https://doi.org/10.51889/2959-5762.2024.83.3.020>

З.А.Мовкебаева,¹  А.Б. Дузелбаева,^{2*}  Д.С.Хамитова² 

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

² Әлкей Марғұлан атындағы Павлодар педагогикалық университеті,
Павлодар қ., Қазақстан

БОЛАШАҚ АРНАЙЫ ПЕДАГОГТЕРДІҢ ИНКЛЮЗИВТІ ЖАҒДАЙДА ЖҰМЫС ІСТЕУГЕ ДАЙЫНДЫҒЫН БАҒАЛАУ

Аңдатпа

Мақалада авторлар заман талаптарына сәйкес арнайы педагогтарды дайындау мәселелерін қарастыра отыра, әдіснамалық тұрғыда шетел және отандық ғалымдардың ой-пікірлері мен еңбектеріне талдау жүргізді. Авторлар «Арнайы педагогика» білім беру бағдарламасы бойынша оқитын студенттердің инклюзивті ұйымдардағы болашақ кәсіби қызметке деген сенімдері мен қатынасына байланысты зерттеу жүргізді. Олардың жалпы білім беретін ұйымдардағы арнайы педагог (дефектолог) жұмысының ерекшелігі туралы білім деңгейдерін зерттей отыра, ЖОО-да оқу кезінде болашақ арнайы педагогтерді инклюзивті білім беру жағдайында психологиялық-педагогикалық сүйемелдеуді жүзеге асыруға бағдарланған даярлаудағы ықтимал кемшіліктер мен мәселелерді анықтайды. Студенттердің инклюзивті бағытталған кәсіби құзыреттіліктерін, оның ішінде психологиялық-педагогикалық сүйемелдеуді жүзеге асыруға қатысты жүргізілген сауалнама нәтижесін талдау негізінде мақала авторлары университетте болашақ арнайы педагогтерді неғұрлым тиімді даярлауды қамтамасыз ету бойынша тәжірибелік ұсыныстар көрсетеді.

Түйін сөздер: арнайы педагог, инклюзивті білім беру, инклюзивті жағдайлар, кәсіби дайындық, кәсіби құзыреттілік, шектеулі мүмкіндіктер.

Мовкебаева З.А.,¹ Дузелбаева А.Б.,^{2*} Хамитова Д.С.²

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

²Павлодарский педагогический университет имени Әлкея Марғұлана, г.Павлодар, Казахстан

ОЦЕНКА ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ В ИНКЛЮЗИВНЫХ УСЛОВИЯХ

Аннотация

В статье авторы рассмотрели вопросы подготовки специальных педагогов в соответствии с требованиями времени, а также с точки зрения методологии провели анализ мнений и трудов зарубежных и отечественных ученых. Авторы провели исследование, связанное с убеждениями и отношением студентов, обучающихся по

образовательной программе «Специальная педагогика» к будущей профессиональной деятельности в инклюзивных организациях. Изучая их уровень знаний о специфике работы специального педагога (дефектолога) в общеобразовательных организациях, выявили возможные недостатки и проблемы в подготовке будущих специальных педагогов при обучении в вузе ориентированных на осуществление психолого-педагогического сопровождения в условиях инклюзивного образования. На основе анализа результатов проведенного опроса, касающегося реализации инклюзивно-ориентированных профессиональных компетенций студентов, в том числе психолого-педагогического сопровождения, авторами статьи отражены практические рекомендации по обеспечению наиболее эффективной подготовки будущих специальных педагогов в университете.

Ключевые слова: специальный педагог, инклюзивное образование, инклюзивные условия, профессиональная готовность, профессиональные компетенции, ограниченные возможности.

Movkebayeva Z.,¹ Duzelbayeva A.,^{2} Khamitova D.²*

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

² *Pavlodar Pedagogical University named after Alkey Margulan, Pavlodar, Kazakhstan*

ASSESSMENT OF THE READINESS OF FUTURE SPECIAL TEACHERS TO WORK IN INCLUSIVE CONDITIONS

Abstract

In the article, the authors analyzed the opinions and works of foreign and domestic scientists in methodological terms, considering the issues of training special teachers in accordance with modern requirements. The authors conducted a study related to the beliefs and attitude of students studying under the educational program "special pedagogy" to future professional activities in inclusive organizations. Studying the level of their knowledge about the specifics of the work of a special teacher (defectologist) in general education organizations, they identify possible shortcomings and problems in the training of future special teachers during their studies at universities, focused on the implementation of psychological and pedagogical support in the conditions of inclusive education. Based on the analysis of the results of the survey on the implementation of inclusive-oriented professional competencies of students, including psychological and pedagogical support, the authors of the article demonstrate practical recommendations for ensuring the most effective training of future special teachers at the university.

Keywords: special teacher, inclusive education, inclusive conditions, professional readiness, professional competencies, limited opportunities.

Кіріспе. «Барлығына арналған қажеттінің барлығы үшін инклюзивтілік пен білімді білдіреді»: Орталық және Шығыс Еуропа, Кавказ және Орта Азия (2021) атты ЮНЕСКО-ның білім мониторингі бойынша 2021 жылғы Дүниежүзілік баяндамасында: мамандарды – арнайы педагогтерді инклюзивті бағдарланған даярлау деңгейіне алаңдаушылық бар. Сонымен, баяндамада көптеген өңірдердегі арнайы педагогтер инклюзивті жағдайларда мұғалімдермен ынтымақтастыққа жеткіліксіз дайындалғандығы атап өтілді [1].

Қазақстандағы жалпы (инклюзивті) білім беру жүйесінде болашақ арнайы педагогтарды жұмыс істеуге мақсатты даярлау мәселесіне көптеген ТМД елдеріндегідей жеткілікті көңіл бөлінбеген, өйткені арнайы педагогтер (дефектологтар) негізінен арнайы білім беру ұйымдарында жұмыс істейтінін атап өткен. Жалпы білім беру ұйымдарының штатына арнайы педагог (дефектолог) мөлшерлемесін енгізу, біріншіден, оның функционалдық міндеттерін және инклюзия жағдайында жұмыс істеу үшін қажетті кәсіби құзыреттер тізбесін айқындау, ал екіншіден, жалпы (инклюзивті) білім беру ұйымдарында мүмкіндігі шектеулі балалармен алдағы жұмысқа бағдарлай отырып, ЖОО-да осы мамандарды даярлауды жаңғырту қажеттілігін туғызды.

Қазақстан Республикасының көптеген нормативтік құжаттарына сәйкес 2025 жылға қарай мүмкіндіктері шектеулі балаларды психологиялық-педагогикалық қолдаумен және сүйемелдеумен жүз пайыз қамтуды қамтамасыз ету жөніндегі қойылған міндет инклюзивті бағдарланған кәсіби құзыреттері қалыптасқан арнайы педагогтермен инклюзивті ұйымдарды қамтамасыз ету қажеттілігін негіздеді. Мүмкіндігі шектеулі балаларды жалпы білім беру

ұйымдарына тартудың белсенді жүріп жатқан процестері Қазақстанда оларды психологиялық-педагогикалық қолдауды жеткіліксіз тиімді ұйымдастырумен және мамандар, оның ішінде арнайы педагогтер тарапынан сүйемелдеумен байланысты белгілі бір қиындықтардың болуын көрсетті. Бұл көбінесе олардың инклюзивті бағытталған кәсіби құзыреттіліктерінің болмауына, жалпы білім беретін мектепке дейінгі және мектеп ұйымдарында кәсіби қызмет дағдыларының жеткіліксіздігіне байланысты. Сонымен қатар Қазақстанда арнайы педагогтерді даярлау мәселесі білім беру жүйесіндегі маңызды және өзекті аспект болып табылады, өйткені ол мүмкіндігі шектеулі балаларға инклюзивті білім берудің тиімділігі мен сапасын едәуір дәрежеде айқындайды, олардың әлеуметтік бейімделуі мен дамуына жәрдемдеседі.

Жалпы білім беретін мектептердің штат кестесінде көрсетілген толықтыруларға және инклюзивті жағдайларда мүмкіндігі шектеулі балаларды психологиялық-педагогикалық сүйемелдеудегі арнайы педагогтердің жетекші және үйлестіруші рөлі туралы әлеуметтік-мәдени жағдайлар мен көзқарастардың өзгеруіне байланысты соңғы жылдары осы мәселе бойынша ғылыми зерттеулердің қажеттілігі анық айқындалды.

Қазақстан Республикасында инклюзия жағдайында ілеспе, үйлестіруші және кеңес беру қызметті жүзеге асыруға дайын арнайы педагогтың, маманның жаңа моделін әзірлеу мақсатында зерттеулер жүргізіле бастады (А.Б. Дүзелбаева, Б. А. Дүйсенбаева) [2, 3]. Сонымен қатар болашақ арнайы педагогтерде қалыптасқан инклюзивті бағдарланған кәсіби білім мен дағдылардың нақты жай-күйін анықтау және талдау, оларды қалыптастырудың неғұрлым тиімді жолдарын іздеу мәселелері маңызды мәнге ие және инклюзивті білім беруді табысты іске асыру келешегін айқындайды. Осыған орай, біздің зерттеуіміздің өзектілігі болашақ арнайы педагогтерді инклюзивті білім беру жағдайында жұмысқа дайындау мәселелерін практикалық шешу қажеттілігі мен осы мәселенің теориялық дамуының жеткіліксіз деңгейі арасындағы қайшылықтың болуына байланысты. Бұл мақалада біз ЖОО-да инклюзивті бағытталған кәсіби білім мен дағдылардың болашақ арнайы педагогтеріне қалыптасқан жағдайды теориялық және қолданбалы зерттеу нәтижелерін ұсынамыз.

Негізгі ережелер. Инклюзивті білім берудің қарқынды дамуы, нарықта мамандарды даярлаудың негізгі тұғырларын өзгертуді талап етеді. Инклюзия құндылықтары мен білім беру процесінің қолжетімділігі барған сайын өзекті болып келе жатқан қазіргі қоғам жағдайында аралас сыныптарда тиімді жұмыс істей алатын мамандарды даярлауға ерекше назар аударылады. Арнайы педагогтар барлық балалардың, соның ішінде ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалардың білім алуына тең жағдай жасауда шешуші рөл атқарады. Олардың осындай жағдайларға дайындығын бағалау білім беру мекемелері мен мұғалімдерді даярлау жүйесі үшін маңызды міндетке айналады.

Болашақ арнайы педагогтердің инклюзивті жағдайда жұмыс істеуге дайындығы бірнеше аспектілерді қамтиды: теориялық негіз, практикалық дағдылар, эмоционалды және психологиялық дайындық, сонымен қатар пәнаралық өзара әрекеттесу мүмкіндігі. Теориялық база инклюзивті білім берудің негіздерін, ерекше қажеттіліктері бар балалардың даму ерекшеліктерін, сондай-ақ инклюзияда қолданылатын әдістер мен технологияларды білуді қамтиды. Тәжірибеде жұмыс жасау алу дағдылары білім беру бағдарламаларын әзірлеу және бейімдеу, сараланған және жеке оқыту әдістерін қолдану, ата-аналармен және басқа мамандармен өзара әрекеттесуді ұйымдастыруды білдіреді. Эмоционалды дайындық балалармен эмпатизациялау, олардың қажеттіліктерін сезіну және оқу процесінде қолдау көрсету қабілетін қамтиды.

Бұл ретте инклюзивті білім беру жағдайында болашақ арнайы педагогтардың даярлығын анықтау және бағалау маңызды болып табылады.

Материалдар және әдістер. Қазіргі уақытта кәсіби, инклюзивті бағдарланған, жалпы білім беру педагогтерін даярлаудың уәждемесін, мазмұны мен әдістерін зерттеуге арналған зерделеугі жеткілікті (С.В.Алехина, М.Н.Алексеева, О.Ф.Бай, Л.П.Фальковская, В.В.Хитрюк

және т.б.). Жақында таяу шетелде жалпы білім беру ұйымдарындағы әртүрлі мамандардың рөлін, орнын және қызметінің негізгі аспектілерін зерттейтін зерттеулер жүргізілуде [4; 5; 6; 7; 8]. Сонымен И.О.Гурьянованың [9], Р.А.Литвактың [10] еңбектерінде әлеуметтік педагогтердің қызметінің ерекшеліктері қарастырылады. С.А.Черкасова [11], Е.В.Гребенникова және Е.Ю.Закотнова [12], И.А.Кучерявенко [13] және басқалардың зерттеулері педагог-психологтардың инклюзивті мектептердегі қызметінің мақсаты мен негізгі бағыттарын зерттеуге арналған. Бұл жұмыстарда зерттеушілер мектеп педагог-психологтарының инклюзивті білім берудегі қызметін қарастыра отырып, бұл мамандардың көпшілігі әртүрлі ауытқулары бар балалармен жұмыс істеу үшін арнайы дайындықтың, қажетті білімнің және практикалық дағдылардың жоқтығын көрсетті. Алайда біздің зерттеуіміз үшін болашақ арнайы педагогтерді (дефектологтарды) инклюзивті білім беру жағдайында жұмысқа даярлау ерекшеліктері зерттелетін теориялық жұмыстар тікелей қызығушылық тудырады. Мұндай зерттеулерге мақалалар циклі мен орыс ғалымы А.И.Сергееваның диссертациялық зерттеуі кіреді, ол логопед-мұғалімдерді жалпы білім беру жұмысына дайындау мәселелерін зерттеді [14].

Инклюзивті ұйымдарда жұмыс істеуге дефектолог-мамандарды даярлау мәселесі Е.В.Шипилованың [15] жұмыстарында зерттеледі, ол ЖОО-ларда инклюзивті білім беру жағдайында дамуында проблемалары бар балалармен жұмыс істеуге болашақ арнайы педагогтерді (дефектологтарды) даярлау мәселесі жеткіліксіз әзірленген және одан әрі зерттеуді қажет етеді деген қорытындыға келген.

Арнайы педагогтің (дефектологтың) жалпы білім беретін ұйымдарда жұмыс істеуге дайындық деңгейін зерттеу үшін авторлар Павлодар қаласында ЖОО-ның бітіру курстарының студенттерімен эксперименттік зерттеу жүргізді. Зерттеу барысында сауалнама әзірленді, онда сұрақтардың мазмұны «Арнайы педагогика» білім беру бағдарламасы бойынша оқитын студенттердің инклюзивті ұйымдардағы болашақ кәсіби қызметіне уәжі мен көзқарастарын анықтады. Сауалнама сұрақтары сонымен қатар студенттердің жалпы білім беру ұйымдарындағы арнайы педагог (дефектолог) жұмысының ерекшелігі туралы білім деңгейін анықтауға бағытталған, ЖОО-да оқу кезінде болашақ арнайы педагогтерді инклюзивті бағдарланған даярлаудағы ықтимал ағаттықтар мен мәселелер анықталды. Сенімді және объективті деректерді алу мақсатында сауалнама жасырын түрде, Google Forms көмегімен онлайн форматта жүргізілді. Алынған мәліметтер MS Excel бағдарламасында өңделді. Жоғарыда айтылғандай, сауалнама басталғанға дейін репрезентативті іріктеме жасалды және сауалнама сұрақтары әзірленді. Сұрақтар бірнеше блокқа бөлінді:

- 1) Арнайы педагог мамандығын таңдау себебі.
- 2) Жалпы білім беретін (инклюзивті) ұйымда арнайы педагог болып жұмыс істеуге деген ниеті.
- 3) Инклюзивті білім беру саласындағы өзінің теориялық дайындығын өзін-өзі бағалау.
- 4) Инклюзивті білім беру саласындағы өзінің практикалық дайындығын өзін-өзі бағалау.
- 5) Инклюзивті ұйымдарда мүмкіндігі шектеулі балалармен жұмыс істеу кезінде болашақ арнайы педагогтерде туындауы мүмкін қиындықтар мен проблемаларды өзін-өзі бағалау және болжау.
- 6) Білім алушылардың ЖОО-дағы білім беру бағдарламасының мазмұнын оның инклюзивті білім беру жағдайында алдағы қызметке бағытталуы тұрғысынан бағалауы.
- 7) Білім алушылардың ЖОО-дағы кәсіптік, педагогикалық және басқа да практика түрлерінің мазмұны мен нәтижелерін осы практика түрлерінің инклюзивті білім беру жағдайында алдағы қызметке бағытталуы тұрғысынан бағалауы.
- 8) ЖОО-да инклюзивті бағдарланған даярлықты жақсарту бойынша студенттердің (болашақ арнайы педагогтердің) ұсыныстары.

Нәтижелер мен талқылау. Инклюзивті білім беру жағдайында арнайы педагогтерді жұмысқа дайындау бойынша әлеуметтанулық сауалнамаға қатысқан болашақ арнайы педа-

гогтердің жауаптарын талдау олардың мұндай жұмысқа дайындығының жай-күйі туралы түсінік алуға мүмкіндік береді. Студенттердің жалпы санының (230) ішінен сауалнамаға қатысқандардың көпшілігі инклюзивті мектепке дейінгі және мектеп ұйымдарында арнайы педагог ретінде жұмысқа ішінара дайындығы туралы ғана мәлімдегені анықталды, бұл ретте олар осы тақырып бойынша қосымша дайындық қажеттігін атап өтті. Сауалнама нәтижесі студенттердің инклюзивті білім берудің маңыздылығын түсінетінін және оны жүзеге асыруға қатысуға дайын екенін көрсетеді, бірақ олар қосымша дайындықты және арнайы инклюзивті бағдарланған дағдыларды меңгеруді қажет ететінін мойындайды. Бұл ретте сауалнамаға қатысқандардың аз бөлігі өздерін инклюзивті ұйымдарда жұмыс істеуге толық дайын емес немесе дәлірек айтқанда дайын емес деп санайды, бұл студенттерге инклюзивті ортада табысты жұмыс істеу үшін қажетті теориялық білім мен практикалық дағдыларды қамтамасыз ету үшін инклюзивті бағытталған дайындық пен жоғары оқу орындарындағы оқу бағдарламаларын жақсарту қажеттілігін көрсетуі мүмкін. Жалпы алғанда сауалнама нәтижелері болашақ арнайы педагог студенттердің көпшілігі инклюзивті мектепке дейінгі және мектеп ұйымдарында табысты кәсіби қызмет үшін қосымша дайындық қажеттілігін мойындайтынын көрсетеді. Бұл болашақ арнайы педагогтерге инклюзивті білім беру ортасында тиімді жұмыс істеу және мүмкіндігі шектеулі балаларға арналған тең мүмкіндіктерді қамтамасыз ету үшін барлық қажетті кәсіби құзыреттерді қамтамасыз етуде жоғары оқу орындарында білім беру бағдарламаларын дамыту мен жетілдірудің маңыздылығын көрсетеді.

Студенттердің мүмкіндігі шектеулі жандарды оқыту мен дамытуға байланысты мамандықты таңдау себептерін анықтайтын бірінші сұрақтың жауаптарын талдай отырып, студенттердің көпшілігі (68%) мүгедектерге көмектесуге және олардың өмір сүру сапасын жақсартуға көмектескісі келетіндіктен бұл мамандықты таңдағанын атап өтті. Бұл арнайы педагогика мамандығын алатын студенттердің жоғары ынтасын және олардың білім беруде ерекше қолдау мен көмекті қажет ететін адамдардың өміріне оң үлес қосқысы келетінін көрсетеді.

Алынған нәтижелерге сәйкес мамандық таңдаудың ең көп тараған себептері (51%) ғылымның осы саласына қызығушылық болып табылады, бұл олардың құмарлығы мен мүмкіндігі шектеулі адамдардың дамуы мен оқу ерекшеліктерін терең зерттеуге және түсінуге деген ұмтылысын көрсетеді. Ғылымның осы саласына деген қызығушылық арнайы педагогикада сарапшы болуға және осы саланы дамытуға белсенді қатысуға деген ұмтылыспен байланысты болуы мүмкін. Студенттердің аз бөлігі (22%) таңдаудың себебі ретінде осы мамандықтың беделін атады. Олар арнайы педагог жұмысының беделі мен маңыздылығын көріп, осы құрметті мамандықты иеленуге тырысады.

Кейбір студенттер (19%) жоғары ақылы жұмысқа орналасу үмітімен арнайы педагог мамандығын таңдағанын көрсетті. Олар бұл кәсіпті әлеуетті табысты деп санайды және қаржылық әл-ауқатын қамтамасыз етуге ұмтылады. Мамандық таңдауда бедел мен жоғары ақы төленетін жұмысқа орналасу мүмкіндігі де маңызды рөл атқарады, бірақ жеке мүдделер мен басқа адамдарға көмектесу уәждемесімен салыстырғанда онша маңызды емес болып табылады.

Респонденттердің салыстырмалы түрде аз саны (7%) ата-аналардың пікірі мен талабының осы мамандықты таңдауға әсерін көрсетті. Бұл ата-аналық пікірдің әсерін және олардың мамандық таңдау туралы шешім қабылдаудағы қолдауын көрсетуі мүмкін. Студенттердің шағын тобы (2%) ғана олардың достары да осы салада оқитындықтан арнайы тәрбиеші мамандығын таңдағанын айтты. Бұл әлеуметтік ортаның әсерін және олардың мүдделері мен мансаптық жоспарларымен бөлісетін жақын адамдармен бірге болуға деген ұмтылысты көрсетуі мүмкін. Екінші жағынан, ата-ананың ықпалы және таңдалған мамандықта достарының болуы сауалнамаға қатысушылардың көпшілігі үшін басты себеп емес. Достар мен ата-аналардың талабына байланысты мамандықты таңдау сауалнамаға қатысушылар

арасында ең аз таралған. Бұл қазіргі студенттер өздерінің қалауы мен құндылықтарына сүйене отырып, өздерінің білімі мен мансабы туралы тәуелсіз шешім қабылдауға бейім екенін көрсетеді. Осылайша, студенттердің жауабын жалпы талдау арнайы педагог мамандығын таңдауға әсер ететін негізгі факторлар мүмкіндігі шектеулі адамдарға көмектесуге деген ұмтылыс және ғылымның осы саласына деген қызығушылық екенін көрсетеді. Бұл факторлар білім беру саласындағы арнайы педагогтер жұмысының маңыздылығы мен маңыздылығын көрсетеді. Жалпы алғанда, деректер студенттер үшін олардың мүдделері мен қоғамға оң үлес қосқысы келетін мамандықты таңдау маңызды екенін көрсетеді. Бұл білім беру бағдарламалары мен жас мамандарды тарту стратегияларын әзірлеу тұрғысынан оқу орындары мен жұмыс берушілер үшін пайдалы нұсқаулық бола алады.

Инклюзивті білім беру жағдайында студенттерді жұмысқа дайындаудың нысандары мен түрлері туралы мәселені түсіндіру студенттердің көпшілігі (54%) барлық педагогикалық мамандықтар бойынша 3 курста оқытылатын «Инклюзивті білім» оқу пәнін білім алу процесінде қажетті инклюзивті бағдарланған білім алғанын анықтауға мүмкіндік берді. Білім алушылар бұл пән бойынша инклюзивті білім берудің қағидаттары мен әдістері туралы қажетті білім мен түсінікке ие болғанын, бұл инклюзия жағдайында жұмыс істеу үшін маңызды екенін атап өтті.

Студенттердің жартысына жуығы (52%) ЖОО-да инклюзивті білім беру бойынша жекелеген арнайы пәндер қарастырылғанын хабарлады. Бұл жоғары оқу орындарындағы білім беру бағдарламалары басшыларының болашақ арнайы педагогтерге осы салада тереңірек білім мен дағдыларды беруге деген ұмтылысын көрсетеді. Сонымен қатар студенттердің жартысынан көбі (51%) оқытушылар өздері оқытатын оқу пәндері шеңберінде инклюзия жағдайында жұмыстың ерекшелігіне ерекше назар аударатынын атап өтті. Бұл мұғалімдердің инклюзивті білім беру тақырыбының маңыздылығын түсінетіндігін, сондықтан әртүрлі оқу курстарын оқып-үйрену кезінде қарастырылатындығын көрсетеді.

Студенттердің 43% – ы оқытуға бағытталған бейінді мамандандырудан басқа (олигофренопедагогика, логопедия, сурдопедагогика, тифлопедагогика және т.б.) оларға балалардың әртүрлі санаттарымен жұмыс істеудің арнайы әдістері мен тәсілдері үйретілгенін хабарлады. Бұл жоғары оқу орындарының студенттерге инклюзия жағдайында жұмыс істеу үшін қажетті жан-жақты құзыреттерді дамытуға мүмкіндік беруге деген ұмтылысын растайды. Алайда, студенттердің шағын тобы болса да, олардың инклюзия жағдайында жұмысқа дайындалмағаны (4%), сондай-ақ студенттердің бір бөлігі (3%) жалпы білім беретін ұйымдарда жұмыс істеуді мүлдем жоспарламайтындығы және сәйкесінше тиісті дайындық қажет деп санамайтындығы туралы пікір алаңдатады.

Студенттердің жауаптарын жалпы талдау университет студенттерге инклюзивті білім берумен байланысты білім мен дағдыларды беретіндігін көрсетеді. Бұл болашақ арнайы педагогтерді инклюзия жағдайында жұмысқа дайындаудағы оң қадам болып табылады. Дегенмен студенттердің кәсіби тәжірибесінде кездесетін нақты талаптар мен қиындықтарды жақсырақ қанағаттандыру үшін осы саладағы инклюзивті бағытталған оқыту бағдарламаларына қосымша назар аудару және дамыту қажет болуы мүмкін. Жалпы алғанда сауалнама нәтижелері ЖОО-да инклюзивті білім беруде жұмысқа дайындық әртүрлі нысандарда болатынын және студенттердің көпшілігі осы салада жұмыс істеу үшін қажетті білім мен дағдыларды алатынын көрсетеді. Сонымен қатар, инклюзия жағдайында жұмысқа дайындықтың жоқтығын немесе осы қызметке дайын .стігін көрсеткен студенттердің аз пайызы бар. Жалпы ереже бойынша, арнайы мұғалімдерге арналған білім беру бағдарламаларында инклюзивті компонентті күшейту, сондай-ақ студенттерді инклюзивті білім беру ұйымдарындағы жұмыстың нюанстары туралы хабардар ету қажет.

Инклюзивті білім беруді дамыту және оны табысты іске асыру мамандардан терең білімді, құзыреттілік пен икемділікті талап етеді. Сондықтан жоғары оқу орындары студенттерге теориялық базаны ғана емес, сонымен қатар практикалық дағдыларды, соның ішінде

балалардың әртүрлі санаттарымен жұмыс істеуді, инклюзивті әдістер мен стратегияларды қолдануды, сондай-ақ әр баланың қажеттіліктері мен ерекшеліктерін түсінуді қамтамасыз етуі маңызды. Инклюзивті бағытталған оқыту бағдарламаларына қосымша назар курстардың мазмұнын жаңартуды, заманауи әдістемелер мен педагогикалық тәсілдерді қолдануды, сондай-ақ инклюзивті білім беру саласында жұмыс істейтін практиктермен және ұйымдармен өзара іс-қимылды қамтиды. Бұл тәсіл студенттерге барынша пайдалы тәжірибе алуға және инклюзивті ортада жұмыс істеудің нақты сын-қатерлеріне дайындықты қалыптастыруға мүмкіндік береді. Тиісінше, студенттер инклюзия жағдайында табысты жұмыс істеу үшін барлық қажетті білім мен дағдыларды алуы үшін жоғары оқу орындарының оқу бағдарламаларын жақсартуды жалғастыру қажет, бұл әр баланың оқу және даму үшін тең мүмкіндіктері бар сапалы және тиімді инклюзивті білім беруді дамытуға ықпал етеді.

Қорытынды. Студенттерден алынған жауаптарын талдай отырып, мынадай жалпы қорытындылар жасауға болады:

1) Болашақ арнайы педагогтер инклюзивті білім берудегі практикалық тәжірибенің оларды дайындаудағы маңыздылығын атап өтті.

2) Респонденттер университеттің материалдық-техникалық базасын, әсіресе инклюзивті ұйымдарда мүмкіндігі шектеулі балалармен жұмыс істеуге арналған мамандандырылған жабдықтар мен жәрдемақыларға қатысты жақсарту қажеттілігін көрсетті.

3) ЖОО-да білім беру процесіне инклюзивті білім беру жағдайында мүмкіндігі шектеулі балалармен жұмыс тәжірибесі бар практик мамандарды тарту қажеттілігі атап өтеізілді.

4) Теория мен практиканың байланысының маңыздылығы атап өтіледі, ол алынған теориялық білімдер мен нақты әдістемелер мен техникамен жұмыс істеу дағдыларын қолдану мүмкіндігі қарастырылған практикалық сабақтарға қатысуға мүмкіндік береді.

5) ЖОО кітапханасында инклюзивті білім берудегі арнайы педагогтің болашақ кәсіби қызметінде пайдалы болуы мүмкін материалдық-техникалық ресурстар мен мамандандырылған әдебиеттерді кеңейту қажеттілігі атап өтті.

Жалпы алғанда, аталған жауаптарды талдау инклюзивті білім беруді іске асыратын жалпы білім беретін ұйымдарда студенттерді практикалық даярлаудың маңыздылығын көрсетеді. Инклюзивті ортада тиімді жұмыс істеу үшін мүмкіндігі шектеулі балалармен өзара әрекеттесу тәжірибесін жинақтау, сондай-ақ осындай балалардың қажеттіліктеріне сәйкес келетін қабілеттер мен дағдыларды дамыту қажет. Студенттерге практикалық тәжірибе мен инклюзивті білім беру ортасының нақты жағдайларымен танысуға мүмкіндік беру олардың кәсіби дайындығының маңызды аспектісі болып табылады.

Болашақта ЖОО-да инклюзивті бағдарланған даярлықтың тиімділігін арттыру үшін түлектің, оның ішінде инклюзивті (жалпы) білім беруде жұмыс істейтін түлектің біліктілік талаптары мен кәсіптік құзыреттерінің нақты тізбесін айқындай отырып, жоғары және орта білім беру ынтымақтастығында арнайы педагогтің жаңа, ұлттық моделін әзірлеу жөніндегі қызметті ұйымдастырған жөн. Бұдан басқа, өңірдің жоғары оқу орындарының, мектепке дейінгі және мектеп ұйымдарының арнайы педагогті даярлау бағыттарын айқындауға жалпы тәсілді әзірлеу жөніндегі қызметін келісу және үйлестіру қажет.

ЖОО деңгейінде келесі іс-шараларды өткізген жөн:

1. «Арнайы педагогика» білім беру бағдарламасында инклюзивті бағытталған оқу пәндерінің үлесін арттыру.

2. Қазақстандық шындықты ескере отырып болашақ арнайы педагогтердің инклюзивті бағдарланған құзыреттерін қалыптастыратын алуан түрлі оқу процесін оқу – әдістемелік қамтиды.

3. Арнайы педагогикалық практиканың қазіргі заманғы сын-тегеуріндері мен қажеттіліктеріне жауап беретін заманауи білім беру бағдарламаларын әзірлеу және енгізу. Мысалы, «Клиникалық логопедия (Денсаулық сақтау мекемелеріндегі логопед)», «Логопедиямен қоса арнайы мектепке дейінгі педагогика» және т. б.

4. Мүмкіндігі шектеулі балаларды жалпы білім беру ұйымдарында білікті сүйемелдеуді қамтамасыз ету үшін "инклюзиядағы арнайы педагог" жаңа білім беру бағдарламасын енгізу мүмкіндігін көздеу.

5. ЖОО-ларда арнайы педагогтарды медициналық тұрғыдан даярлау процесін мүмкіндігі шектеулі адамдарға көмек көрсетудің әлеуметтік моделіне қайта бағдарлау жөніндегі қызметті жоспарлы түрде жүргізу, оның негізі кәсіби қызметтің «нормаға жетуге» емес, әртүрлі қажеттіліктерді қанағаттандыруға бағытталуы болып табылады.

6. ОПҚ біліктілігінің «Арнайы педагогика» бағдарламасының бейініне сәйкестігін, оқытушылардың арнайы педагогикада (дефектологияда) практикалық қызмет тәжірибесінің болуын қамтамасыз ету бойынша мақсатты қызмет жүргізу.

Осылайша, студенттердің жауаптарының жалпыланған нәтижесі инклюзивті ұйымдар жағдайында мүмкіндігі шектеулі балалармен жұмыс істеу үшін арнайы педагогтерді даярлауды жақсарту қажеттілігі туралы қорытынды жасауға мүмкіндік береді. Студенттердің негізгі ұсыныстарына арнайы консультациялық-әдістемелік орталықтар ашу, инклюзивті ұйымдарда практиканы ұйымдастыру, оқу аудиториялары мен компьютерлік сыныптарды тиісті жабдықтармен қамтамасыз ету кіреді. Бұл шаралар инклюзивті білім берудегі болашақ арнайы педагогтердің тиімді жұмысына ықпал ететін неғұрлым шынайы және тәжірибеге бағытталған дайындықты құруға бағытталған.

Мақала Қазақстан Республикасының Ғылым және жоғары білім министрлігі Ғылым комитетінің гранттық қаржыландыру аясында AP14870333 «Инклюзивті білім беру жағдайында мүмкіндігі шектеулі балаларды психологиялық-педагогикалық сүйемелдеу үшін арнайы педагогтарды даярлау» тақырыбында жүргізілген ғылыми зерттеу жұмысының нәтижесі бойынша жазылған.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. 2021 жылғы білім мониторингі бойынша Дүниежүзілік есеп: Барлығына арналған. Инклюзивтілік және білім: орталық және Шығыс Еуропа, Кавказ және Орта Азия, 2021. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377711>

2. Дюсенбаева Б.А. Подготовка специального педагога к работе в условиях инклюзивного образования // диссертация на соискание степени доктора PhD, Дис.: 2022 <https://www.kaznpu.kz/docs/dusenbayeva.pdf>

3. Дүзелбаева А.Б. педагогикалық білім беруді жаңғырту жағдайында болашақ дефектолог мұғалімдерді даярлау. // Педагогика және психология. – 2017 – №1 (30). – Б. 140-145.

4. Алехина С.В. "білім беру практикасындағы өзгерістер контекстіндегі Инклюзия принциптері." Психологиялық ғылым және білім 19.1, 2014: 5-16.

5. Алехина С.В., М.Н.Алексеева және Е.Л.Агафонова. "Педагогтердің дайындығы білім берудегі инклюзивті процестің табыстылығының негізгі факторы ретінде." Психологиялық ғылым және білім 16.1, 2011: 6.83-92.

6. Бай О.Ф. Инклюзивті білім беруді жүзеге асырудың шарты ретінде мұғалімдердің кәсіби және психологиялық дайындығы. Ғылым, білім, қоғам: даму тенденциялары мен перспективалары 2015ж. 78-85 б.).

7. Алехина С.В., & Фальковская Л.П. Білім берудегі психологиялық қызметті дамыту тетігі ретінде ведомствоаралық өзара іс-қимыл. Психологиялық-педагогикалық зерттеулер, 9 (3), 2017 ж. 116-128.

8. Хитрюк В.В. Инклюзивті дайындық мұғалімнің инклюзивті мәдениетін қалыптастыру кезеңі ретінде: құрылымдық-деңгейлік талдау. Брянск мемлекеттік университетінің хабаршысы, 1(1), 2012ж. 80-84.

9. Кузьменко Н.И., & Гурьянова И.В. Білім беру ұйымындағы Инклюзивті ортаны зерттеу мәселесіне. Гуманитарлық-педагогикалық зерттеулер, 1(2), 2017. Б.31-38.

10. Литвак Р.А., Дуранов М.Е., & Дуранов И.И. Әлеуметтік-мәдени білім және болашақ маманның жеке басының дамуы: теория және практика. 2009 ж.

11. Черкасова С.А. Болашақ педагог-психологтардың инклюзивті білім беру жүйесінде жұмыс істеуге психологиялық-педагогикалық дайындығын қалыптастыру. 2012ж. Мәскеу.

12. Гребенникова Е.В., & Закотнова Е.Ю. Студенттік психологтардың инклюзивті білім беру жағдайында кәсіби қызметке психологи ялық дайындығы. Томск мемлекеттік педагогикалық университетінің Хабаршысы, (3 (156)), 2015ж. 34-37.

13. Кучерявенко И.А. Кәсіби қызметке психологиялық дайындық мәселесі. Жас ғалым, 2(12), 2011 60.




14. Сергеева А.И. ЖОО-да логопед-мұғалімдерді инклюзивті бағдарланған даярлау// журнал ғылыми-педагогикалық шолу. *Pedagogical Review*. —2017. — №2 (16). — 70-78 Б.
15. Шипилова Е.В. Оқушылардың оқудың төмендеуінің маңызды сипаттамалары. Волгоград мемлекеттік педагогикалық университетінің жаңалықтары, (9), 2008ж. б.78-81.

References:

1. *Vsemirnyy doklad po monitoringu obrazovaniya 2021 g.: Dlya vseh oznachayet dlya vseh. Inklyuzivnost' i obrazovaniye: Tsentral'naya i Vostochnaya Yevropa, Kavkaz i Srednyaya Aziya, 2021.* <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377711>
2. *Ob utverzhdenii natsional'nogo proyekta «Kachestvennoye obrazovaniye «Obrazovannaya natsiya».* <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2100000726>
3. *Duzelbayeva A.B. Podgotovka budushchikh uchiteley defektologov v usloviyakh modernizatsii pedagogicheskogo obrazovaniya. // Pedagogika i psikhologiya. – 2017 –№1 (30). – S. 140 – 145.*
4. *Alekhina S.V. "Printsipy inklyuzii v kontekste izmeneniy obrazovatel'noy praktiki." Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye 19.1 (2014): 5-16.*
5. *Alekhina S.V., M.N.Alekseyeva and Ye.L.Agafonova. "Gotovnost' pedagogov kak osnovnoy faktor uspehnosti inklyuzivnogo protsessa v obrazovanii." Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye 16.1 (2011): 83-92.*
6. *Bogataya O.F. Professional'naya i psikhologicheskaya gotovnost' pedagogov kak usloviye realizatsii inklyuzivnogo obrazovaniya. In Nauka, obrazovaniye, obshchestvo: tendentsii i perspektivy razvitiya 2015. (pp. 78-85).*
7. *Alekhina S.V., & Fal'kovskaya L.P. Mezhdedomstvennoye vzaimodeystviye kak mekhanizm razvitiya psikhologicheskoy sluzhby v obrazovanii. Psikhologo-pedagogicheskiye issledovaniya, 9(3),2017. 116-128.*
8. *Khitryuk V.V. Inklyuzivnaya gotovnost' kak etap formirovaniya inklyuzivnoy kul'tury pedagoga: strukturno-urovnevnyy analiz. Vestnik Bryanskogo gosudarstvennogo universiteta, (1 (1)),2012. 80-84.*
9. *Kuz'menko N.I., & Gur'yanova, I.V. K probleme issledovaniya inklyuzivnoy sredy v obrazovatel'noy organizatsii. Gumanitarno-pedagogicheskiye issledovaniya, 1(2),2017. 31-38.*
10. *Litvak R.A., Duranov M.Ye., & Duranov I.I. Sotsiokul'turnoye obrazovaniye i razvitiye lichnosti budushchego spetsialista: teoriya i praktika. 2009.*
11. *Cherkasova S.A. Formirovaniye psikhologo-pedagogicheskoy gotovnosti budushchikh pedagogov-psikhologov k rabote v sisteme inklyuzivnogo obrazovaniya. Moskva 2012.*
12. *Grebennikova Ye.V., & Zakotnova Ye.YU. Psikhologicheskaya gotovnost' studentov-psikhologov k professional'noy deyatel'nosti v usloviyakh inklyuzivnogo obrazovaniya. Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta, (3 (156)), 2015. 34-37.*
13. *Kucheryavenko, I. A. Problema psikhologicheskoy gotovnosti k professional'noy deyatel'nosti. Molodoy uchenyy, 2(12),2011.*
14. *Sergeyeva A.I. Inklyuzivno oriyentirovannaya podgotovka uchiteley-logopedov v vuze// ZHURNAL Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye. Pedagogical Review. —2017. — №2 (16). — S.70—78.*
15. *Shipilova Ye.V. (). Sushchnostnyye kharakteristiki ponizhennoy obuchayemosti shkol'nikov. Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta, (9), 2008.*

MPHTI 14.35.07

<https://doi.org/10.51889/2959-5762.2024.83.3.021>

Zhankushkov B.,^{1*}  Onlanbekkyzy G.,²  Serzhankyzy Zh.¹ 

¹Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan

² Institute of Early Childhood Development of the Ministry of Education of the Republic of Kazakhstan, Astana, Kazakhstan

ELECTRONIC RESOURCES AS A MEANS OF FORMING THE DIGITAL COMPETENCE OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS

Abstract

The article considers the issue of the formation of digital competence of future primary school teachers through electronic resources. The concepts of "digital technologies", "digitalization of education", "digital competence", "electronic resources", "digital tools" are defined. The analysis of psychological and pedagogical literature on the research topic is carried out. The authors characterize the digital competence of future primary school teachers, noting that in digital education, teachers should have a high ability to work with the developing digital environment. In order to find effective means of developing digital competence, the authors analyzed the electronic resources used in the

educational process of a higher educational institution. The following electronic resources (tools, platforms and programs) are characterized: SCRUM board, Quizlet, ActivInspire, QR code creation, Canva, Google forms. The authors have developed an algorithm for the formation of digital competence of future primary school teachers and proposed methods to achieve them.

Keywords: digital competence, future primary school teacher, electronic resources, digitalization of education, digital technologies, Higher education institution.

Жанкушков Б.О.,^{1*} Онланбекқызы Г.², Сержанқызы Ж.¹

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

²Институт раннего развития детей Министерства просвещения РК,
г.Астана, Казахстан

ЭЛЕКТРОННЫЕ РЕСУРСЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЦИФРОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Аннотация

В статье рассмотрен вопрос формирования цифровой компетентности будущих учителей начальных классов посредством электронных ресурсов. Дано определение понятиям «цифровые технологии», «цифровизация образования», «цифровая компетентность», «электронные ресурсы», «цифровые инструменты». Проведен анализ психолого-педагогической литературы по теме исследования. Авторами дана характеристика цифровой компетентности будущих учителей начальных классов, отмечается, что в цифровом образовании у учителя должна быть высокая способность работать с развивающейся цифровой средой. С целью поиска эффективных средств развития цифровой компетентности, авторами проанализированы электронные ресурсы применимые в образовательном процессе Высшего учебного заведения. Даны характеристики следующим электронным ресурсам (инструменты, платформы и программы): SCRUM-доска, Quizlet, ActivInspire, Создание QR – кода, Canva, Google forms. Авторами разработан алгоритм формирования цифровой компетентности будущих учителей начальных классов и предложены методы их достижения.

Ключевые слова: цифровая компетентность, будущий учитель начальных классов, электронные ресурсы, цифровизация образования, цифровые технологии, Высшее учебное заведение.

Б.О.Жанкушков, ^{1*} Г.Онланбекқызы, ² Ж.Сержанқызы ¹

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

²ҚР Білім Министрлігінің балаларды ерте дамыту институты, Астана қ., Қазақстан

ЭЛЕКТРОНДЫҚ РЕСУРСТАР БОЛАШАҚ БАСТАУЫШ СЫНЫП МҰҒАЛІМДЕРІНІҢ ЦИФРЛЫҚ ҚҰЗЫРЕТТІЛІГІН ҚАЛЫПТАСТЫРУ ҚҰРАЛЫ РЕТІНДЕ

Аңдатпа

Мақалада электрондық ресурстар арқылы болашақ бастауыш сынып мұғалімдерінің цифрлық құзыреттілігін қалыптастыру мәселесі қарастырылған. «цифрлық технологиялар», «білім беруді цифрландыру», «цифрлық құзыреттілік», «электрондық ресурстар», «цифрлық құралдар» ұғымдарына анықтама берілген. Зерттеу тақырыбы бойынша психологиялық-педагогикалық әдебиеттерге талдау жүргізілді. Авторлар болашақ бастауыш сынып мұғалімдерінің цифрлық құзыреттілігіне сипаттама берді, цифрлық білім беруде мұғалімнің дамып келе жатқан Цифрлық ортамен жұмыс істеу қабілеті жоғары болуы керек. Цифрлық құзыреттілікті дамытудың тиімді құралдарын іздеу мақсатында авторлар жоғары оқу орнының білім беру процесінде қолданылатын электрондық ресурстарға талдау жасады. Келесі электрондық ресурстарға сипаттамалар берілген (құралдар, платформалар және бағдарламалар): SCRUM-тақта, Quizlet, ActivInspire, QR – код жасау, Canva, Google forms. Авторлар болашақ бастауыш сынып мұғалімдерінің цифрлық құзыреттілігін қалыптастыру алгоритмін әзірледі және оларға қол жеткізу әдістерін ұсынды.

Түйін сөздер: цифрлық құзыреттілік, болашақ бастауыш сынып мұғалімі, электрондық ресурстар, білім беруді цифрландыру, цифрлық технологиялар, жоғары оқу орны.

Introduction. Successful self-realization of graduates of higher educational institutions depends on the ability to independently find innovative ways to solve problems and predict their possible consequences, capable of generating ideas and self-education. Today, there is a rapid

development of informatization of all aspects of society, spheres of industrial activity, including the field of education [2].

In this regard, the University faces the task of training highly qualified personnel with modern knowledge, digital skills and abilities aimed at independently obtaining and transforming information in order to solve educational problems. With the development of digital skills, future teachers develop critical thinking skills, independent information retrieval and analysis, the ability to solve problems, as well as generate new knowledge. The specifics of studying at universities consists in a well-thought-out organization of independent work of students, which ensures successful mastery of not only educational material, but also digital skills, creative activity of future teachers.

As you know, the XXI century is the age of digital technologies, characterized by pedagogical trends that radically change the learning process in higher education institutions. Digital technologies require the development of new approaches to the innovative education of future primary school teachers. This will be due to the expansion of access of educational organizations in the country to electronic resources, which will become the basis for the development of digital skills of future specialists in obtaining digital education and active, differentiated mastery of educational material.

The key goal of digitalization of education is to improve the quality of education, train competitive primary school teachers within the framework of various international research programs, including in the field of creating "artificial intelligence" and "volumetric sources".

The use of electronic resources for the formation of personality, intellectual culture, technological competencies of a future teacher in the conditions of informatization of digital Kazakhstan is important for his life in the information society, training professionals who can choose the right direction in the flow of information and find an effective solution [3].

Basic provisions. Currently, one of the urgent problems of modern education is the provision of high-quality education. This problem poses issues of high-quality training of future teachers, in particular primary school teachers, to the education system and the state as a whole. Considering the fact that the XXI century is characterized as informational, requiring the need to create a digital educational environment, the state program "Digital Kazakhstan" states: "In the field of higher and postgraduate education, standard curricula and programs will be updated, taking into account the introduction of the discipline "Information and Communication Technologies" in all specialties based on professional standards and labor market requirements" [1].

Today, the dynamically developing world places new personal requirements on the education system: digital skills, communication skills, working with information, independence, individuality and entrepreneurial inclinations. In this regard, there is a need for future primary school teachers to develop digital competence. The use of electronic resources in the educational process of a higher educational institution contributes to the effective means of developing digital competence.

Materials and methods. In order to determine the importance of the formation of digital competence of future primary school teachers, we carried out an analysis of psychological and pedagogical literature, the result of which determined that the research was conducted at different stages of the introduction of computers into human life. Among the studies devoted to the issues of professional training of a future teacher in the context of informatization of education, one can include the works of G.A.Baklanova, L.V.Bocharova, Yu.S.Branovsky, S.D.Karakozova, V.V.Lapteva, M.P.Lapchika, A.V.Mogileva, E.A. Rakitina, I.V.Roberta, O.G.Smolyaninova, A.A.Temerbekova, L.A.Kharitonova and others. Also of interest are the studies of I.V.Abramova, S.A.Bykova, L.L.Bosovoy, G.G.Brusnitsyna, A.A.Dedyukhina, S.A.Zaitseva, V.V.Kyurshunova, A.V.Molokova, I.B.Mylovoy, M.A.Romanova, I.V.Ryakhinova, L.D.Sitnikova, N.V.Fedyainova and others, who are devoted to solving the problem of improving the preparation of primary school teachers to use the didactic capabilities of information technology [4].

Based on the analysis, it should be noted that the amount of information in digital education is large, and even students can access this information more than a teacher. Therefore, the role of a primary school teacher should change not only in the direction of education, but also in a different way. The teacher must be proficient in the activities of the organizer, the conductor of the

educational and learning process for each student. If so, he will make it clear what each student needs, offer new educational formats, textbook selection, educational and methodological complexes, and information resources. In digital education, a teacher should have a high ability to work with an evolving digital environment.

Digital tools help teachers achieve their educational goals quickly. Given that information is available to everyone today, every teacher should know that he is responsible for the results of his work, based on his experience, views on life, and his own priorities. From this point of view, the words "teacher", "student", "digital society" are always accompanied in harmony, since the mission that the teacher performs forms the personality of the student of the digital society [3].

Results and discussion. In order to develop the above digital competencies of future primary education teachers, the main goal of informatization of education in the Republic of Kazakhstan is to improve the quality of national education through the creation of a unified information environment based on the use of modern digital technologies. The implementation of digital literacy in a digital society will allow for the systematic development of digital competencies of the younger generation and the implementation of a digital economy strategy. Global telecommunications help to develop critical thinking, logic, expressing a point of view. Therefore, in digital education, teachers should be ready to use information from the Internet in a differentiated and effective way to develop students' logical thinking.

The work of every teacher in a digital educational environment requires the ability to use all information and communication technologies in daily work, starting with e-mail and the Internet and ending with other electronic resources. This will greatly simplify the teacher's activities in the field of information retrieval, preparation of various documents, improve the educational process and improve professional qualifications, self-education [5].

And the ability to use these resources in professional activities will allow the teacher's developed digital competence, which is a set of skills for using information and communication technologies and digital media in the process of setting and solving tasks related to obtaining knowledge necessary for processing and working with information, learning, socialization and expanding available opportunities.

In order to increase the digital competence of future primary school teachers, we have made a selection of electronic educational resources applicable in the educational process of Higher education institutions, shown in Figure 1:

Figure 1. Electronic educational resources

Program	Brief description
SCRUM board	The SCRUM methodology allows students to develop self-organization skills. The SCRUM board consists of columns, stickers with tasks moving along them as they approach the "done" state. Columns: "It is necessary" – not just ideas, but specific tasks that need to be done this week; "To do" are tasks for the day; "Check" is an intermediate column where the child moves the (in his opinion) done things; "Done" – completed tasks after appropriate verification. The use of a SCRUM board allows the teacher and students to clearly draw up a plan for, for example, one quarter and, as they study and master the topics, mark them on the board. It will help each student to track the degree of his mastery of the material [6].
Quizlet	Quizlet – this is a free service that makes it easy to remember any information that can be presented in the form of study cards. All that is required is to find in the database or create interactive material — your own flashcards, adding pictures and audio files to them and then perform exercises and play games to memorize this material.

	<ul style="list-style-type: none"> - In the "flashcards" mode, students see all the flashcards, turn them over to repeat the terms and definitions; - In the "writing" mode, a definition or picture of the term will be given and it will be assessed how well the student knows the material and whether he makes mistakes in writing; - In the "spelling" mode, it is necessary to register what you have heard. -In the "testing" mode, different test variants are automatically created [7].
ActivInspire	<p>ActivInspire – This is Promethean's new software for teaching and learning using a computer and interactive whiteboards.</p> <p>Advantages:</p> <ul style="list-style-type: none"> -implement the principle of visibility; -highlight important points and draw attention to them; -link common ideas or show their differences and demonstrate the course of reflection; <p>ActivInspire provides teachers with the opportunity to develop new interesting lessons and evaluate the knowledge of both individual students and groups, as well as the entire class.</p>
Creating a QR code	<p>The QR code in the lesson allows you to:</p> <ul style="list-style-type: none"> -the use of personal gadgets in educational activities; -differentiation; -increasing interest in learning; -improving teamwork skills; - expanding the cultural horizons of students; <p>The specifics of working with QR:</p> <ul style="list-style-type: none"> -control over information (the teacher will use coding to "suggest" the object of information); -speed (Internet helps to solve the problem "here and now" – active link-QR code); -Fun and entertainment (QR code can be used as an element of the game in the lesson); -personal settings (the ability for students to create their own QR code on the topic of the lesson). <p>Website for free QR creation https://qrcode.tec-it.com/ru</p>
Canva	<p>The Canva online editor is an application with which you can make visualizations for websites, collect presentations, work with photos and videos. Visual communication and collaboration are important tools for learning:</p> <ul style="list-style-type: none"> -increases interest through original content; -provides effective feedback on a single resource; -helps students to develop skills in working with digital resources.
Google forms	<p>Google forms allows you to create test questions, presentations, Google docs and spreadsheets in real time.</p> <p>Advantages of Google forms:</p> <ul style="list-style-type: none"> - simple creation of forms (choosing different types of questions, changing their sequence and answer options is no more difficult than inserting a list into a document); - extensive options for creating surveys and forms (choose colors, images and fonts to make the forms look attractive and match your style); - analysis of responses and automatic summaries (charts based on survey results are updated in real time. In addition, the source data can be opened in Google Sheets for deeper analysis and automatic processing). <p>Instruction manual: How to create a test with answers: https://online.spbu.ru/wp-content/uploads/2020/05/Sozdanie_testov_v_gugl.pdf</p>

The proposed electronic educational platforms and applications will speed up and simplify the educational process, reduce the burden on students and teachers, and also provide an opportunity to increase competitiveness, improve the quality of life of the population, and most importantly, improve the quality of education. Future primary school teachers should be internationally competitive in various fields, including artificial intelligence and the creation of voluminous data.

In this regard, we have proposed the following algorithm for the formation of digital competence of future primary school teachers and proposed methods to achieve them:

- Integrating digital technologies into the learning process: Teachers can use various electronic resources such as educational websites, applications, interactive textbooks and training programs to create engaging and effective lessons;

- Training in the use of electronic resources: students can take special courses and seminars on the effective use of digital tools in educational activities. This includes training on the use of interactive whiteboards, educational software, online learning platforms and other tools;

- Creating learning materials: Students can create their own digital learning materials, such as presentations, video tutorials, quests and online tests, which will allow them not only to learn the material more deeply, but also to develop skills in creating digital content;

- Training in information literacy and critical thinking skills: it is important to train future teachers to analyze information, verify its reliability and evaluate its quality, especially in a digital environment where access to information is wide;

- Practice using simulators and virtual tools: Using virtual environments and simulators can help future teachers learn how to apply digital technologies in real practice without having to access physical resources;

- Cooperation and exchange of experience: students can participate in projects together with other students and teachers, sharing experiences and best practices in the use of electronic resources in the educational process;

- Feedback and self-assessment: It is important to provide students with feedback on their use of electronic resources and encourage their self-assessment and self-reflection to continuously improve their skills.

According to the developed algorithm, in order to implement in Higher education a system of measures for the formation of digital competence of future primary school teachers through electronic resources, criteria, indicators and levels of formation of digital competence of future teachers will be developed, experimental work will be organized and conducted.

Conclusion. The analysis of psychological and pedagogical literature shows the need to pay special attention to the formation of digital competence of future primary school teachers. An effective means of developing these skills will allow the use of electronic resources in the educational process of the university.

Digital technologies make it possible to create an environment saturated with a variety of electronic educational resources, almost unlimited in content structure. At the same time, the future teacher independently (perhaps with the help of teachers, tutors, etc. or adaptive learning systems) solves a number of important educational tasks. The first of them is the understanding and formulation of individual educational needs and the formation of an individual educational route on this basis. In the future, he must decide whether his educational direction is correctly or incorrectly built, in the case of remote development of online courses, the future teacher is required to be able to independently organize his educational activities at all stages of the educational principle.

References:

1. Государственная программа «Цифровой Казахстан»/ Постановление Правительства Республики Казахстан от 12 декабря 2017 года № 827/ – URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P1700000827>
2. Закирова М. Развитие исследовательских навыков студентов высших учебных заведений //Engineering problems and innovations, 2023.
3. Бузаубакова К.Д., Амирова А.С., Маковецкая А.А. Цифровая педагогика: Учебник /К.Д.Бузаубакова, Амирова А.С., Маковецкая А.А. – Тараз, 2023. -320 с.




4. Евтыхова Н.М., Буркова Л.Л. Некоторые аспекты цифровизации в методико-математической подготовке будущих учителей начальных классов//Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2022. Том 14, №3. С.66-74. <https://doi.org/10.47370/2078-1024-2022-14-3-66-74>
5. Buzaubakova K. The portal smart-pedagog.kz as means of increasing digital competencies of future teachers// Incte ,22. 6th International Conference on Teacher Education .- Bragança, 2022.-206-208 p.
6. Беднова О. Применение технологии SCRUM доски на уроках // Skyteach, 2021. URL: <https://skyteach.ru/2021/06/16/primenenie-texnologii-scrum-doski-na-urokax/>
7. Цедрик М. Quizlet: что это и как работаем? // Skyteach, 2019. URL: <https://skyteach.ru/2019/12/04/quizlet-chto-eto-i-kak-rabotaet/>

References:

1. Gosudarstvennaya programma «Cifrovoy Kazahstan»/ Postanovlenie Pravitel'stva Respubliki Kazahstan ot 12 dekabrya 2017 goda № 827/ – URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P1700000827>
2. Zakirova M. Razvitie issledovatel'skih navykov studentov vysshih uchebnyh zavedenij //Engineering problems and innovations, 2023.
3. Buzaubakova K.D., Amirova A.S., Makoveckaya A.A. Cifrovaya pedagogika: Uchebnik /K.D.Buzaubakova, Amirova A.S., Makoveckaya A.A. – Taraz, 2023. -320 s.
4. Evtyhova N.M., Burkova L.L. Nekotorye aspekty cifrovizacii v metodiko-matematicheskoy podgotovke budushchih uchitelej nachal'nyh klassov //Vestnik Majkopskogo gosudarstvennogo tekhnologicheskogo universiteta. 2022. Tom 14, № 3. S. 66-74. <https://doi.org/10.47370/2078-1024-2022-14-3-66-74>
5. Buzaubakova K. The portal smart-pedagog.kz as means of increasing digital competencies of future teachers// Incte ,22. 6th International Conference on Teacher Education .- Bragança, 2022.-206-208 p.
6. Bednova O. Primenenie tekhnologii SCRUM doski na urokah // Skyteach, 2021. URL: <https://skyteach.ru/2021/06/16/primenenie-texnologii-scrum-doski-na-urokax/>
7. Cedrik M. Quizlet: chto eto i kak rabotaet? // Skyteach, 2019. URL: <https://skyteach.ru/2019/12/04/quizlet-chto-eto-i-kak-rabotaet/>

IRSTI 14.37.07

<https://doi.org/10.51889/2959-5762.2024.83.3.022>

Sovetkanova D.,^{1*}  Assilbayeva R.,²  Dzumagaliev A.³ 

^{1*} Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan

² Caspian University of Technology and Engineering named after Sh. Yesenova, Aktau, Kazakhstan

³ M. Utemisov West Kazakhstan University, Uralsk, Kazakhstan

UPGRADE OF PROFESSIONAL SKILLS OF UNIVERSITY TEACHERS BASED ON MICROQUALIFICATION

Abstract

The integration of Kazakhstan into the world political and economic space makes it necessary to promptly respond to the ongoing fundamental changes. At the same time, it is natural to modernize the process of training pedagogical specialists. An effective way to solve the problem is associated with the revision of the content of educational programs, the introduction of didactic innovations. Such a transformation of education is influencing a new trend – to take the first steps towards the introduction of short training programs (microqualifications) and systems called micro degrees. The use of such education in higher schools and in the practice of subsequent steps will ensure that future specialists meet their personal interests and needs, intentions, and, secondly, they will be useful to society by mastering new skills required by the time in an accessible and short time.

The purpose of the scientific article is to study and develop a methodology that allows to significantly improve the professional skills of university teachers using the principles of microqualification, contributing to improving the quality of the educational process and training of students as a result of professional retraining of a university teacher.

Keywords: Micro-qualifications, short training programs, integration, modernization of professional skills, professional experience.

Советканова Д.М., *¹ Асилбаева Р.Б., ² Джумагалиев А.³

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

²Каспийский университет технологий и инжиниринга имени Ш.Есенова
г. Актау, Казахстан

³Западно-Казахстанский университет им. М. Утемисова, г. Уральск, Казахстан

АПГРЕЙД ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ НАВЫКОВ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗОВ НА ОСНОВЕ МИКРОКВАЛИФИКАЦИИ

Аннотация

Интеграция Казахстана в мировое политическое и экономическое пространство вызывает необходимость оперативного реагирования на происходящие радикальные изменения в сфере образования. При этом закономерна апгрейд процесса подготовки педагогических кадров. Эффективный путь решения проблемы связан с пересмотром содержания образовательных программ, внедрением дидактических новшеств. Такая трансформация образования влияет на новую тенденцию – делать первые шаги к внедрению программ короткого обучения (микрокалификаций) и систем, называемых микро-степенями. Применение такого образования в практике высших школ и последующих учебных заведений обеспечивает удовлетворение личных интересов и потребностей, намерений будущих специалистов, а во-вторых, их полезность для общества, приобретая новые навыки, востребованные временем, в доступные и короткие сроки.

Целью научной статьи является изучение и разработка методики, позволяющей значительно улучшить профессиональные навыки преподавателей вузов с применением принципов микроквалификации, способствующей повышению качества образовательного процесса и подготовки студентов в результате профессиональной переподготовки преподавателя вуза.

Ключевые слова: Микроквалификация, короткие учебные программы, интеграция, модернизация профессиональных навыков, профессиональный опыт.

Д.М. Советканова, *¹ Р.Б. Асилбаева, ² А. Джумагалиев³

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

²Ш.Есенов атындағы Каспий технологиялар және инжиниринг университеті
Ақтау қ., Қазақстан

³М.Өтемісов атындағы Батыс Қазақстан университеті, Орал қ., Қазақстан

МИКРОКВАЛИФИКАЦИЯ НЕГІЗІНДЕ ЖОО ОҚЫТУШЫЛАРЫНЫҢ КӘСІБИ DAҒДЫЛАРЫН JAҢAPTY

Аңдатпа

Қазақстанның әлемдік саяси-экономикалық кеңістікке интеграциялануы болып жатқан түбегейлі өзгерістерге жедел әрекет етуді қажет етіп отыр. Осыған байланысты педагогикалық мамандарды даярлау үдерісінің жаңарып, жаңғыруы заңды құбылыс. Мәселені шешудің тиімді жолы – білім беру бағдарламаларының мазмұнын қайта қарау және дидактикалық тұрғыдан жаңашылдықтарды енгізу. Білім берудің осындай трансформациясы жаңа трендке – қысқа оқыту бағдарламалары (микроквалификациялар) және микро дәрежелер деп аталатын жүйелерді енгізуге алғашқы қадамдар жасауға әсер етуде. Мұндай білім беруді жоғары мектептерде және одан кейінгі басқыштар тәжірибесінде қолдану болашақ мамандардың жеке мүдделері мен қажеттіліктерін, ниеттерін өтеуге, екіншіден олардың заман талап етіп отырған жаңа дағдыларды қолжетімді әрі қысқа мерзімде игеріп қоғамға пайдалы болуларын қамтамасыз етеді.

Ғылыми мақаланың мақсаты микроквалификация принциптерін қолдана отырып, ЖОО оқытушыларының кәсіби дағдыларын едәуір жақсартуға мүмкіндік беретін әдістемені зерттеу және әзірлеу болып табылады, жоо оқытушысының кәсіби тұрғыда қайта даярлау нәтижесінде білім беру процесі мен студенттерді даярлау сапасын арттыруға ықпал етеді.

Түйін сөздер: Микроквалификация, қысқа оқу бағдарламалары, интеграция, кәсіби дағдыларды жаңғырту, кәсіби тәжірибе.

Introduction. Professional development is the goal and condition of education that every teacher faces today. In addition to culture and knowledge, a high level of professional competence should become the main skill of today's youth. The reason is that a specialist in New socio-economic conditions will be in constant demand only if he develops and implements himself.

Based on independent research conducted by the world Curriculum Development Center in recent years, reputable organizations such as the World Economic Forum and the Organization for Economic Cooperation and Development have highlighted several global trends that have a significant impact on changes in society.

The most notable and recurrent trends include, first, the rapid pace at which conditions in the world are evolving across various sectors. Secondly, the continuous advancement of technology and society is frequently identified as a key factor driving changes in the professional landscape.

These trends primarily underscore the qualities required for individuals to function effectively amidst the changes brought about by skill development. Specifically, the growing demand for social and flexible skills can be attributed to the increased integration of the global economy and labor markets, as well as the heightened need for workers who possess strong social and intercultural competencies.

Developing your skills will help not only improve your qualifications, but also improve your job, accelerate career growth, get the desired position and, of course, improve your standard of living.

The global education system is undergoing serious changes. Today we are witnessing a change in the role of education as a primary institution responsible for making every effort to develop the intellectual potential of society. In the socio-economic environment, there is an increasing need for specialists who can achieve new self-realization and prosperity, where a high level of culture and knowledge and professional competence is required. These ideas are also reflected in the address of the head of state to the people of Kazakhstan.

Reforms in higher educational institutions today are characterized by new radical changes in education. First of all, programs and new developments in the educational process require a revision of ideas and concepts in the theory and practice of educational processes, as well as in the content and general structure of pedagogical education. The reason is that the education and upbringing given to students today is also a matter of course.

We decided to solve this issue with the help of microqualification.

One of the current trends in education is micro-degrees and micro-qualifications. A micro-qualification is a collection of knowledge and skills in a specific field within a short period of time (for example, a bachelor's or master's degree required to obtain traditional diplomas and degrees).

The topic of microqualification is especially relevant for adult established people. These programs are courses for mastering new practical skills, for which you can get official confirmation – a diploma or certificate.

Thanks to microqualification programs, it is possible to update and expand professional experience and horizons on an ongoing basis, as well as personalize the learning process: choose a direction that would correspond to specific career goals and objectives.

To the question of what gives microqualification to students, I would like to answer the result of the discussions of the report that took place in 2022 at UNESCO with dozens of experts from around the world on the development of a common definition of micro-degrees.

It identifies such key features of microqualification as:

this qualification indicates that its holder has mastered a clearly defined set of competencies in a specific field;

It is issued based on the results of an assessment based on clear standards and conducted by a trustworthy organization;

it has an independent value, but it can also complement other qualifications;

the program on the basis of which it was obtained meets the applicable quality standards.

UNESCO experts did not include in the definition of the micro-stage the terms of mastering the educational program peculiar to it, but simply mentioned in the accompanying text that they are shorter than those of traditional programs that give qualifications and academic degrees.

So, they usually focus on professional or other career-relevant competencies, and this is a way to «acquire» the skills necessary for work during their lifetime.

In most cases, micro-degree programs are implemented online or in a mixed format, and as a result, the listener receives a certificate, often also digital, not paper.

Both commercial providers (a typical example is online educational platforms with courses) and traditional educational institutions can conduct such programs and assign micro—degrees [1].

Basic provisions. Who are these microqualifications for? For everyone who wants to learn a new profession relevant in the labor market, in order to prepare for a new career position, Update their professional equipment in the changed conditions of activity: to master new tools, approaches to solving professional tasks, to obtain confirmation of qualifications and structure professional skills formed in informal conditions.

M.E.Volkova, in her works, emphasizes that skills are crucial not only in everyday life but also in the professional activities of any specialist. Among "soft skills," she highlights communication, leadership, teamwork, public speaking, critical thinking, and others [2]. The author points out that mastering professional skills alone is insufficient; well-developed soft skills are also essential.

The developed subjective qualities of a person's personality are today considered an indicator of his success as a specialist in a particular field. These include responsibility, search, perseverance, and a deep understanding of their profession. However, today success in activities requires that specialists be competent in relations with society, able to adapt to a dynamic and changing environment and effectively interact with it. These changes involve different situations depending on the specific context. Some people may lack technical professionalism, but may be superior as effective communicators [3]. Therefore, every specialist must be able to adapt quickly in changing times.

S.N.Batsunov In his research, notes that traditional teaching methods, such as lectures and seminars, in particular case studies, modeling and projects, are much less effective in developing skills compared to active and innovative teaching methods. The listed methods are especially effective in developing «flexible» skills. For example, the introduction of interactive tasks, especially in language classes, including foreign languages, the use of videos with the participation of successful professionals and the integration of texts that involve career-related vocabulary, time management and personal development. And it is also useful to model professional communication skills using such methods as presentations, essay writing, question and answer, which are often used in today's educational process [4].

The development of any skills, constant improvement of oneself is a dynamic non-stop process of personality change throughout the life of an individual. Each person for the quality and meaningfulness of their life, the productivity and vitality of their daily labor require conditions that contribute to a reasoned change in their personal qualities. In the process of writing this article, we wanted to show the gap between modern educational practices with practical knowledge necessary for everyday life. We think that the answer to this problem will be solved by the emphasis on design and research work in pedagogical universities today.

Long-term experience shows that students who are not engaged in design and research, who cannot anticipate or plan, do not develop self-education skills. They tend to do only what they are instructed to do, attending educational events without a meaningful connection to the content.

E.F.Zeer suggests that the key factor in achieving professional excellence is self-actualization, driven by the realization of one's personal and professional potential. This is because a teacher's self-actualization includes elements such as inspiration, a sense of belonging, intrinsic motivation, and a subjective presence [5, 6].

We now live in a world of «clip opportunities» and integration, a system that assesses both the psychological and pedagogical aspects and the potential of the individual. That is, we can say that it is time to quickly, figuratively, figuratively perceive all the information. Within the framework of today's research work, soft skills can be divided into four groups. They are:

Communicative Literacy: this includes the ability to actively listen, not interrupt, express your thoughts briefly and clearly, persuade, introduce, negotiate, speak competently in public, work in groups, focus on results, academic, business writing, etc. These skills improve communication, support effective communication in difficult situations, and help keep the conversation going. As well as Save the deadline every time.

Self-management skills: this includes managing emotions, mood, stress, self-development, planning, goal setting, time management, energy, enthusiasm, initiative, perseverance, reflection, and the use of feedback. The listed skills are especially important for effective control of a person's condition, time and activity processes.

Effective Thinking Skills: These include systemic, creative, structural, logical, design, tactical, and strategic thinking, along with information search and analysis, decision-making, and development. They are essential for making life and work more systematic.

Managerial Skills, or Foresight Management: These involve execution management, planning, task setting, motivation, task control, mentoring, coaching, feedback, project management, and change management. These skills are responsible for planning, motivating, and managing personal and professional changes.

In our view, the development of soft skills can be seen as a constructive co-action within the communicative field, where the identification of internal potential occurs, leading to personal growth. This co-action includes co-knowledge, co-experience, and co-creativity, forming a triad of cooperative interaction [7, 8].

According to Y.M.Bespalov, a person's professionalism is realized more fully as they understand the significance of culture and organize their own efforts. Participation in cultural development is a key criterion for integrating into the spiritual and professional wealth of society and an indicator of individual growth [9].

Basic provisions. Teachers who have improved their professional skills on the basis of microqualification today describe their competence and knowledge through the effective and productive performance of their professional duties in the field of education.

This approach involves dividing large tasks and competencies into smaller, well-defined elements, which can then be studied, evaluated and developed as independent units.

The *main aspects* of teachers' professional skills based on microqualification include:

* Decomposition of competencies: (Emphasis is placed on the analysis and division of general competencies (for example, teaching ability, classroom management, assessment, etc.) into smaller, more specific elements);

* Specific knowledge and skills: (Each microqualification focuses on certain knowledge, skills or behavioral the practices that teachers must master in order to teach students effectively);

* Assessment and development: (The microqualification process includes evaluating the teacher's current skills and knowledge in each area, as well as planning individual development paths to improve weaknesses);

*Flexibility and Adaptability: Teachers can proactively adjust their professional growth in response to the evolving demands of the educational environment and the specific needs of their students.

*Integration into Professional Practice: Microcredentials in teaching today not only enable educators to acquire new knowledge and skills but also elevate the educational process to a higher standard. The systematic use of microcredentials in education allows for a comprehensive and in-depth mastery of new professional abilities. Moreover, they serve as precise tools that identify the specific knowledge and skills teachers need to achieve success in their careers, ultimately enhancing both student outcomes and educational standards.

The professional skills of teachers based on microqualification usually include the following principles:

Specialization and flexibility: The teacher must have in-depth knowledge and skills in his field of specialization, as well as be ready to quickly adapt to changing requirements and situations.

Competency-Based Learning: today the focus of higher studies is on the development of students' competencies, which includes not only the growth of education, but also the accumulation of skills and knowledge in a specific area necessary for certain career paths.

Individualization of learning: The needs and characteristics of each student are taken into account, which implies the use of personalized approaches to learning and assessment of academic performance.

Using Technology: Teachers actively incorporate modern technologies and tools to enhance the quality of the educational process, adapt to students and improve learning efficiency. Evaluation of achievements based on results: The focus is not only on the learning process, but also on evaluating students' achievements based on clearly defined criteria.

Professional development: Teachers strive for continuous professional development, including self-study, participation in professional communities, advanced training courses and other forms of development. These principles help teachers to perform their duties effectively, providing high-quality education and preparing students for the real challenges of the modern world.

Materials and methods. Enhancing teachers' professional skills has always been a critical objective for the education system. These skills are vital for advancing teachers' professional activities, including within the domain of microcredentials. This article explores the challenges in assessing the development of teachers' professional skills and the methodologies employed to address this issue.

There are many ways to upgrade the professional skills of teachers:

- Taking advanced training courses: Regular participation in courses and seminars allows teachers to familiarize themselves with the latest achievements in their field, master new teaching methods and improve their teaching skills

- Participation in scientific research: Scientific activities stimulate the development of research skills, broaden the horizons and allow teachers to keep abreast of current problems in their field.

- Exchange of experience with colleagues: Interaction with colleagues from other universities and countries provides an opportunity for teachers to share their experience and adopt best practices.

- Self-education: Reading professional literature, watching webinars and using online resources helps teachers keep abreast of the latest trends in education.

The relevance of diagnostics Updating the professional skills of teachers has a number of advantages. The first advantage of updating teachers' professional skills is their willingness to face the changes and challenges of the modern world. Microqualification requires teachers to adapt, be creative and be able to find innovative solutions in alternative activities of their own practice. Teachers with flexible skills can better adapt to new educational trends, develop new teaching methods and help their students successfully cope with the challenges of the future. The second advantage is that the skills of microqualification develop the leadership qualities of teachers. They learn to take initiative, organize work, and manage projects and teams. These skills are important for effective management in education. The third advantage is associated with the development of creative thinking of teachers. Microqualification requires the formation of new ideas, the search for solutions.

Results and discussion. The content of the experimental work included the ascertaining, formative and control stages of the work.

The purpose of the ascertaining stage was to diagnose the initial level of professional skills of teachers.

The ascertaining experiment included the diagnosis of the quality under study through observation, questioning, testing, evaluation, self-assessment and other research methods.

The diagnosis of professional skills of teachers was investigated using the test «Diagnosis of professional skills» (E.Zharikova) and statistical differences according to the U – criterion of R.Diamond. An analysis of the results in the experimental group showed that 28.3% have an average level of professional skills, 32.0% have a low level, the same number (28.7%) are classified as high and 11.0% have a level too high, which indicates a tendency to dominance. In the control group, the indicators do not have statistically significant differences with the experimental group (Figure 1).

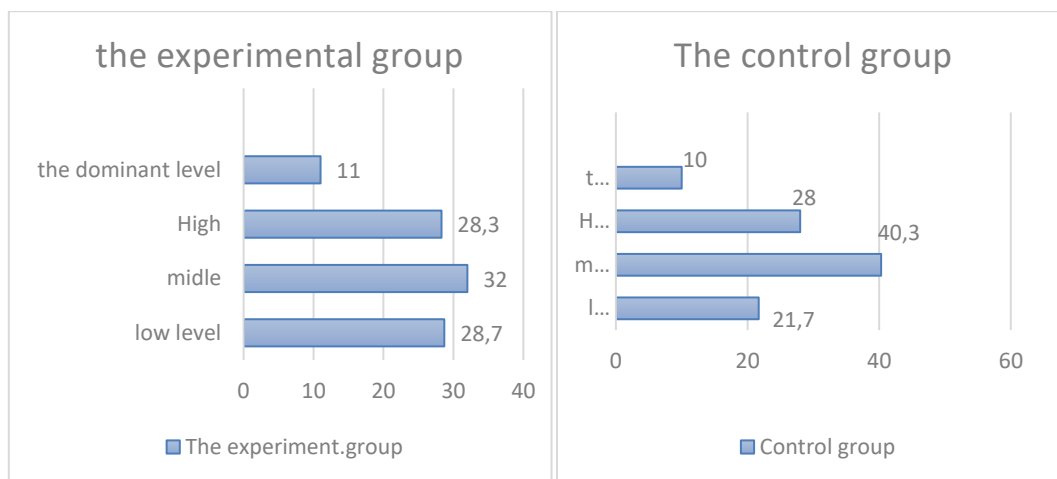


Figure 1 – Indicators of teachers' professional skills levels on the R. Diamond scale. (A ascertaining experiment).

Table 1. Indicators of the levels of professional skills of the experimental and control groups based on the results of the formative experiment in %

The level of professional skills	The experimental group		U-Indicators of R. Diamond	The control group		U-Indicators of R. Diamond
	Constat.e xp.	Formir. exp		Constat. exp.	Formir. exp	
Dominating. level	11,0	12,3	0,100; $p \geq 0,05$	10,0	10,0	1,000; $p \geq 0,05$
high	28,3	34,7	0,000*; $p \leq 0,05$ significant	28,0	30,3	0,018; $p \geq 0,05$
Average	32,0	34,0	0,100; $p \geq 0,05$	40,3	40,2	0,018; $p \geq 0,05$
Low	28,7	19,0	0,000*; $p \leq 0,05$ significant	21,7	19,5	0,100; $p \geq 0,05$

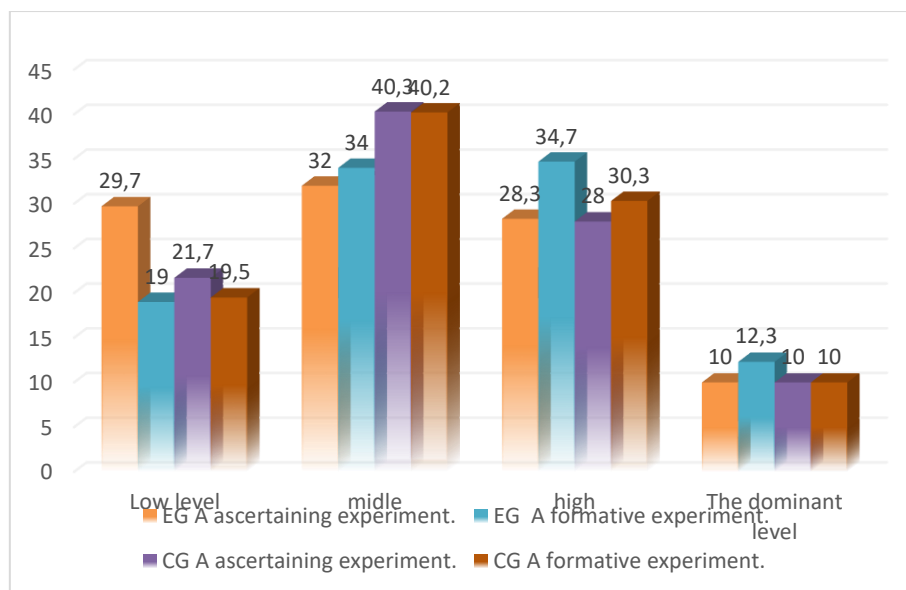


Figure 2 Level indicators of professional skills of the experimental and control groups based on the results of the formative experiment

The evaluation of professional skills, based on the results of the formative experiment, demonstrated an increase in the number of teachers in the experimental group who achieved a high level of professional skills, along with a 10.7% decrease in the number of teachers with low potential. No significant changes were observed in the control group (see Table 1).

The discussion of the research results highlights the importance of integration into Stackable degree programs in professional development.

The development of professional knowledge and skills enhances self-confidence, leadership, and the ability of teachers to perform effectively in challenging conditions. These attributes are essential for gaining independent professional experience and solving complex educational tasks.

Pedagogical conditions conducive to the modernization of teachers' professional skills:

Improving creative thinking: stimulating pedagogical activities aimed at developing students' creative thinking. Development of communication skills: strengthening teamwork, conducting communication trainings, developing presentation and persuasion skills. Advanced training courses: the introduction of PDAs and trainings into the training program for the development of professional skills of teachers, the organization of foreign and domestic practices and internships in the field of education.

Management development: creating conditions that require decision-making and leadership from teachers, conducting trainings to develop these skills. Examples of startup projects for the development of professional skills among teachers:

Organization of mass online courses: a teacher can create his own course in his field of interest and offer it to other colleagues for online training.

Development of educational applications: creation of interactive services and applications that contribute to effective learning and development of key skills of learners.

Creation of a collaborative environment: creation of a separate training center where teachers can conduct individual classes, master classes and training seminars for other teachers. It is necessary to provide academic opportunities for teachers to gain practical professional experience abroad. This can be achieved through partnerships with businesses and organizations that can offer them internships, mentoring, and hands-on projects. Experience in microqualification helps teachers to apply their knowledge in practice and successfully develop professional competencies, the necessary professional skills. It is important to provide access to information and resources related to the practice of Microqualification of the world's leading universities today. It is important to ensure the organization of

seminars, courses, trainings and consultations on this microqualification. It should provide access to digital tools and artificial intelligence technologies used in the modern education system, so that they can learn how to use it in a short time, receiving the knowledge they need.

Conclusions. In conclusion, communication skills are described as the main area of social skills in any society. The importance and place of soft skills in global education remains special. This skill helps in the development of the individual in the educational process, both in cultural and historical periods, thereby contributing to the formation of national identity. In addition, it has become the main criterion for many careers, especially in "people-oriented" positions, for young professionals to get a job in the labor market. As a result, even graduates with a simple vocational education, but well-developed social skills, have a fairly high chance of getting a successful job. Because it is with these soft skills that the main demand in human-human activities will be associated.

Many employers stress that while professional competencies can be honed with training tailored to a young specialist's specific job responsibilities, underdeveloped social skills can pose significant challenges after graduation.

It is hoped that the teaching community will soon be able to feel the first results: the quality, accessibility and effectiveness of education, its competitiveness will increase. Naberezhnye Chelny Institute of Socio-Pedagogical Technologies and Resources is obliged and can ensure the achievement of the designated goals for the benefit of our children, for the benefit of the future day of their hometown and country.

It is hoped that the teaching community will soon be able to feel the first results: the quality, accessibility and effectiveness of education, its competitiveness will increase. Naberezhnye Chelny Institute of Socio-Pedagogical Technologies and Resources is obliged and can ensure the achievement of the designated goals for the benefit of our children, for the benefit of the future day of their hometown and country.

Professional skills upgrade is a school that provides a strong, in-demand education in the Future.

At the same time, of course, none of us knows exactly what the Future will be like. Every year, analysts compile lists of the so-called «professions of the future»: such exotic lines appear in them that we could not even think of before: an engineer for 3D printing of food and a developer of microgeneration energy systems, a lawyer in the field of unmanned transport and a pilot of commercial spaceships, a consultant for the removal of digital addiction and a holographic broadcast operator. How can we prepare children for a future we can't even imagine? The question that every teacher is looking for an answer to. [10].

In conclusion, I would like to recall the words of Albert Einstein who said: « never teach my students. I only provide the conditions in which they can study». Agreeing with this thesis, today we understand that an upgrade in education is an update and the formation of new conditions for the School of the Future, in our opinion, microqualification in education is a necessary condition for solving new professional tasks and achieving new results.

The article was written as part of the grant funding of the Ministry of Education and Science of the Republic of Kazakhstan of the AP22686317 «Advancing Graduate Education: The Stackable Degree Model for Integrating Formal and Non-Formal Education».

References:

1. <https://skillbox.ru/media/education/mikrokvalifikatsii-i-mikrostepeni-cto-eto-i-gde-primenyaetsya/>
2. Ермаков Д.С., Аамантай Ж.А., Изучение и развитие «гибких» навыков как психолого-педагогическая проблема. материалы Международной научно-практической конференции «Образование и психолого-педагогическая наука: системность, преемственность, инновационность», посвященной 110-летию со дня рождения академика Т.Т.Тажимаева – алматы: казахский университет, 2020. – С.17-19.
3. Шупилов В. Перечень навыков soft-skills и способы их развития. – URL: https://www.cfin.ru/management/people/dev_val/soft-skills.shtml
4. https://cyberleninka.ru/viewer_images/17660097/f/1.png

5. Зеер Э. Ф. Психология профессионального развития. – М.: Академия, 2007. – 239 с.
6. Василенко А. Ю. Самоактуализация личности как фактор профессиональной вовлеченности субъекта // Вектор науки ТГУ. – 2012. – № 1(8). – С. 83–86.
7. Кунгурова И. М. Инновационная деятельность и творческое саморазвитие педагога // Педагогическое образование и наука. – 2010. – № 35. – С. 94–97.
8. Кунгурова И. М. Педагогическая поддержка профессионально-творческого саморазвития студентов в педагогическом вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук (13.00.08). – Новокузнецк, 2009. – 24 с.
9. Беспалова Ю. М. Деловая этика, Профессиональная культура и этикет: учеб. пособие. – Тюмень: Изд-во Тюменского университета, 2012. – 345 с.
10. Серженко Дмитрий Иванович [pedagog_shkoly_budushchego.docx](https://nsportal.ru/shkola/administrirovanie-shkoly/library/2021/01/25/pedagog-shkoly-budushchego-apgreyd-kompetentsiy) <https://nsportal.ru/shkola/administrirovanie-shkoly/library/2021/01/25/pedagog-shkoly-budushchego-apgreyd-kompetentsiy>
11. Berikkhanova A., Sapargaliyeva B., Ibraimova Zh. & Wilson E. (2023). Conceptualising the Integration of Action Research into the Practice of Teacher Education Universities in Kazakhstan Educ. Sci. 13(10). <https://doi.org/10.3390/educsci13101034> <https://www.mdpi.com/journal/education>
12. Колумбаева Ш.Ж., Танатова А.Д. Методологический базис кастомизации системы формирования сетевой коммуникативной культуры и цифрового этикета преподавателей и студентов в online community вуза //Серия «Педагогические науки» . – 2013.- №4(80). <https://bulletin-pedagogy.kaznpu.kz/index.php/ped/article/view/3060>

References:

1. <https://skillbox.ru/media/education/mikrokvalfikatsii-i-mikrostepeni-cto-eto-i-gde-primenyaetsya>
2. Ermakov D. S., Aamantai J.A., And the study and development of "flexible" skills as a psychological and pedagogical problem. materials of the International scientific and practical Conference "Education and psychological and pedagogical science: consistency, continuity, innovation", dedicated to the 110th anniversary of the birth of academicians T.T.Tazhibayev – Almaty: Kazakh University, 2020. – pp.17-19.
3. Shipilov V. List of soft-skills and ways of their development.. – URL: https://www.cfin.ru/management/people/dev_val/soft-skills.shtml.
4. https://cyberleninka.ru/viewer_images/17660097/f/1.png
5. Зеер Э. Ф. Психология профессионального развития. – М.: Академия, 2007. – 239 с.
6. Василенко А. Ю. Self-actualization of personality as a factor of professional involvement of a subject // Vector of science TSU. – 2012. – № 1(8). – Pp. 83-86.], which are equally necessary in the process of developing skills.
7. Kungurova I. M. Innovative activity and creative self-development of a teacher // Pedagogical education and science. – 2010. – No. 35. – pp. 94-97.
8. Kungurova I. M. Pedagogical support for professional and creative self-development of students at a pedagogical university: abstract. ... Candidate of Pedagogical Sciences (13.00.08). – Novokuznetsk, 2009. – 24 p.
9. Беспалова Ю. М. Business ethics, Professional culture and etiquette: studies. stipend. – Tyumen: Publishing House of the Tyumen University, 2012. – 345 p.
10. Sergenko Dmitry Ivanovich [pedagog_shkoly_budushchego.docx](https://nsportal.ru/shkola/administrirovanie-shkoly/library/2021/01/25/pedagog-shkoly-budushchego-apgreyd-kompetentsiy) <https://nsportal.ru/shkola/administrirovanie-shkoly/library/2021/01/25/pedagog-shkoly-budushchego-apgreyd-kompetentsiy>
11. Berikkhanova A., Sapargaliyeva B., Ibraimova Zh. & Wilson E. (2023). Conceptualising the Integration of Action Research into the Practice of Teacher Education Universities in Kazakhstan Educ. Sci. 13(10). <https://doi.org/10.3390/educsci13101034> <https://www.mdpi.com/journal/education>
12. Kolumbayeva Sh., Tanatova A. Methodological basis of customization the system formation of a network communicative culture and digital etiquette of teachers and students in the online community of the university. Bulletin series of pedagogical sciences. VOL. 80 NO. 4 (2023). <https://bulletin-pedagogy.kaznpu.kz/index.php/ped/article/view/3060>

Arkhipova N., ^{1*}  Abeltayeva Zh. ¹ 

¹Temirbek Zhurgenov Kazakh National Academy of Arts, Almaty, Kazakhstan

POSSIBILITIES OF PROBLEM-BASED LEARNING IN THE PRACTICE OF HIGHER MUSIC EDUCATION

Abstract

The study is devoted to the problem of activating the cognitive activity of students of performing arts at an art university. The subject of the study is the modern Problem-Based Learning pedagogical technology, which is actively used in many areas of vocational education. This work examines the possibilities of using PBL in the practice of studying the *Piano* discipline. According to the authors, adapting PBL ideas to musical performance practice at the stage of university education significantly increases the level of development of professional competencies. Moving away from the traditional teaching format, where all musical-performing problems are solved by the method of demonstration and reproduction, to the use of Problem-Based Learning educational technology can become a powerful dynamic factor in overcoming the inertia of creative processes and, thereby, forming a stable motivation in the student to achieve success in instrumental performance. Moreover, the PBL strategy, which directs the mental activity of students to an independent search for ways of professional improvement, lays a solid foundation of competence in the chosen profession and beyond the walls of the classroom. The effectiveness of PBL implementation was tested using a training experiment, during which a three-level system of methodological approaches was developed. Particular focus is made on describing examples of the practical application of PBL methods, in the context of various stages of mastering the musical instrument. An analysis of the results of teachers' work using elements of problem-based learning was performed, and the effectiveness of its use in piano pedagogy was substantiated.

Keywords: musical educational process, problem-based learning, musical performance problems, cognitive activity, creative thinking, professional skills.

Н.В.Архипова, ^{1*} Ж.Е.Абельтаева ¹

¹Темірбек Жүргенов атындағы Қазақ ұлттық өнер академиясы, Алматы қ., Қазақстан

ЖОҒАРЫ МУЗЫКАЛЫҚ БІЛІМ БЕРУ ТӘЖІРИБЕСİNДЕ ПРОБЛЕМАЛЫҚ-БАҒДАРЛАНҒАН ОҚЫТУ МҮМКІНДІКТЕРІ

Аңдатпа

Зерттеу өнер университетіндегі орындаушылық өнер мамандығы студенттерінің танымдық белсенділігін арттыру мәселесіне арналған. Зерттеу пәні кәсіптік білім берудің көптеген салаларында белсенді түрде қолданылатын Problem-Based Learning заманауи педагогикалық технологиясы болып табылады. Жұмыста «Фортепиано» пәнін оқу тәжірибесінде PBL қолдану мүмкіндіктері қарастырылады. Авторлардың пікірінше, университеттік білім беру кезеңінде PBL идеяларын музыкалық орындаушылық тәжірибеге бейімдеу кәсіби құзыреттіліктердің даму деңгейін айтарлықтай арттырады. Музыкалық-орындаушылық мәселелердің барлығы демонстрациялық және репродуктивтік жаңғырту әдісімен шешілетін дәстүрлі оқыту форматынан алшақтап, Problem-Based Learning білім беру технологиясын пайдалануға көшу шығармашылық үдерістердің инерциясын жеңудің қуатты динамикалық факторына айналуы мүмкін, сол арқылы студенттің аспаптық орындауда жетістікке жетуіне тұрақты мотивацияны қалыптастыруға болады. Сонымен қатар, студенттердің психикалық белсенділігін кәсіби жетілдіру жолдарын өз бетінше ізденуге бағыттайтын PBL стратегиясы таңдаған мамандығы бойынша және оқу аудиториясынан тыс жерде құзыреттіліктердің берік негізін қалайды. PBL енгізудің тиімділігі оқу экспериментінің көмегімен тексерілді, оның барысында әдістемелік тәсілдердің үш деңгейлі жүйесі әзірленді. Құралды меңгерудің әртүрлі кезеңдері контекстінде PBL әдістерін тәжірибеде қолдану мысалдарын сипаттауға ерекше назар аударылады. Проблемалық оқыту элементтерін қолдану арқылы ұстаздар жұмысының нәтижелеріне талдау жүргізіліп, оны фортепиано педагогикасында қолданудың тиімділігі дәлелденді.

Түйін сөздер: музыкалық оқу үдерісі, проблемалық-бағдарлық оқыту, музыкалық-орындаушылық мәселелер, танымдық белсенділік, шығармашылық ойлау, кәсіби құзыреттіліктер.

Архипова Н.В.,^{1*} Абельтаева Ж.Е.¹

¹Казахская национальная академия искусств им. Темирбека Жургенова
г. Алматы, Казахстан

ВОЗМОЖНОСТИ ПРОБЛЕМНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРАКТИКЕ ВЫСШЕГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация

Исследование посвящено проблеме активизации познавательной деятельности студентов исполнительских специальностей вуза искусств. Предметом исследования является современная педагогическая технология Problem-Based Learning, активно используемая во многих областях профессионального образования. В работе рассматриваются возможности применения PBL в практике изучения дисциплины «Фортепиано». По мнению авторов, адаптация идей PBL к музыкально-исполнительской практике на этапе вузовского обучения значительно повышает уровень сформированности профессиональных компетенций. Уход от традиционного формата обучения, где все музыкально-исполнительские проблемы решаются методом показа и репродуктивного воспроизведения к использованию образовательной технологии Problem-Based Learning может стать мощным динамическим фактором преодоления инертности творческих процессов и, тем самым, сформировать у студента устойчивую мотивацию к достижению успеха в инструментальном исполнительстве. Более того, стратегия PBL, направляющая мыслительную деятельность обучающихся на самостоятельный поиск путей профессионального совершенствования, закладывает прочный фундамент компетентности в выбранной профессии и за стенами учебной аудитории. Эффективность реализации PBL была проверена методом обучающего эксперимента, в ходе которого разработана трёхуровневая система методических подходов. Особое внимание уделено описанию примеров применения методов PBL на практике, в контексте различных этапов освоения инструмента. Проведён анализ результатов работы преподавателей с использованием элементов проблемно-ориентированного обучения и обоснована эффективность его применения в фортепианной педагогике.

Ключевые слова: музыкально-образовательный процесс, проблемно-ориентированное обучение, музыкально-исполнительские проблемы, познавательная активность, творческое мышление, профессиональные компетенции.

Introduction. “We deprive children of the future if we continue to teach today the way we taught it yesterday” – this statement by John Dewey, a famous American philosopher and educator of the 20th century, is especially relevant in the 21st century, which is rightly called “the century of innovation in the learning environment” [1, p.72]. Clearly, traditional piano pedagogy, based on the richest centuries-old practical experience, is extremely valuable and productive. But in the context of a change in the educational paradigm, it is not fully capable of solving the problem of professional competence of the future pop musician. Indeed, from the point of view of the traditional methodology of teaching piano, the teacher is the only proactive person, and the main methods of work are the verbal presentation of ready-made knowledge, demonstration and endless reproduction. “Constant tense and hasty preparation for the next test, working from “show” to “show” leads to the fact that the teacher deprives the student of independence and takes on the work that they must do on their own. As a result, their own initiative dies out and is replaced by the teacher’s intentions”, writes the well-known Soviet pianist and teacher, M.N.Barinova [2, p. 112].

Ultimately, a student acquires a certain amount of knowledge, skills and abilities, but is not always able to address professional problems that arise in *real-life situations* of their performing and teaching activities. How to minimize the sameness and monotony of the educational process? How to intensify a student’s cognitive activity and increase the level of conscious attitude towards acquiring professional knowledge? And finally, how can a student develop sustainable motivation to achieve success and competence in piano performance?

The search for ways to solve these problems led to the study of modern educational technologies, and one of them – Problem-Based Learning – became the focus of our research. Its authors are a professor at the Faculty of Medicine at McMaster University (Hamilton, Canada), the famous research scientist, Howard Burrows, and his colleague Robin Tamblyn. The scientific ideas

of Burrows and Tamblyn have aroused great interest throughout the world, and the PBL pedagogical strategy is actively used in all areas of vocational education.

An attempt to consider the application of ideas and methods of problem-based teaching in practical piano pedagogy and to prove the effectiveness of their integration into the classical system of training future pop musicians determines the *relevance* of the study.

The *purpose of the work* is to identify the possibilities of problem-based learning in the practice of music education when studying the “Piano” discipline.

To achieve this goal, two specific *tasks* are proposed, namely:

- identify the contribution made by the use of PBL to the process of practical knowledge in the piano classroom;
- describe students' participation in the active experience of introducing new technology.

The *object* of the study is the musical educational process aimed at the formation and development of the personality of a future professional musician. Elements of problem-based learning in the process of mastering piano music by music university students are considered as a *subject* of research.

In our opinion, the study has undoubted theoretical and practical significance. The *theoretical significance* of the study lies in the systematization and generalization of modern scientific data, on the basis of which a methodology has been developed aimed at significantly increasing the level of development of professional competencies. *Practical relevance*: the materials obtained during the educational experiment can be used in music performance classes to develop independent creative thinking among future professional musicians.

Basic provisions. 1. There is a constant need for regular updating of learning approaches that contribute to the activation of cognitive activity of university students.

2. Among the many different approaches in this regard, one can single out a Problem-based Learning, which is very promising for creative professions.

3. In order to prove the effectiveness of the Problem-based Learning in relation to piano pedagogy, a pedagogical experiment was conducted with the participation of university students.

Materials and methods. An integrated approach to the subject of research predetermined the variety of *methods* used:

- *content analysis* of existing scientific ideas about problem-based learning;
- *comparative analysis* of traditional methods of teaching piano with the concept of problem-based learning;
- *educational experiment*: introducing elements of problem-based learning into the practice of teaching piano;
- *empirical methods* (pedagogical observations, interviews).

The *methodological basis* of the study was the fundamental principles of piano pedagogy, history and theory of performance, set out in the works of B. Asafiev [3], A. Alexeev [4], L. Barenboim [5], a monograph by the leading Kazakh music scholar, U. R. Dzhumakova [6].

A major part in the development of the problem-based learning theory was played by the achievements of teachers/researchers from the USA and Great Britain (J. Dewey [1], Barrows H. [7], Savin-Baden M. [8], Newman M.J. [9]), Poland (V. Okon [10]), Russia (M.I. Makhmutov [11], E.V. Kovalevskaya [12], V.N. Petrova [13]), Kazakhstan (S.T. Nurtazin, Zh.M. Bazarbaeva, Z.B. Esimsiitova, D.K. Ermekbaeva [14]). The principles of problem-based learning were also developed by the leading psychologists, S.L. Rubinstein, D.N. Bogoyavlensky, N.A. Mechinskaya, and A.M. Matyushkin [15]. In the last two decades, attention to the technology of problem-based learning has also been observed in music pedagogy [16, 17, 18, 19, 20]. However, the use of PBL methods in music pedagogy still does not have a deep scientific and practical basis.

Results. So, what is problem-based learning and what are its theoretical foundations?

G. Barrows defines the essence of his method as follows: “Problem-based learning is learning that is the result of a process of working towards understanding the solution to a problem” [7, c.18].

A more detailed definition of PBL is given by Academician of the New York Academy of Sciences M.I.Makhmutov: “Problem-based learning is a type of developmental education that combines systematic independent search activity of students with the assimilation or ready-made conclusions of science, and the system of methods is built taking into account goal setting and principle problematic; the process of interaction between teaching and learning is focused on the formation of students’ cognitive independence, stability of learning motives and mental (including creative) abilities in the course of their assimilation of scientific concepts and methods of activity, determined by a system of problem situations” [11, p. 31]. Thus, PBL can be conceptualized as an active, student-centered method that allows one to simulate real complications, and thereby prepares them for real professional life.

The essence of problem-based learning technology is that the student is placed in the position of a “discoverer”, “researcher” in different situations. When turning to problem-based learning, the teacher does not convey knowledge in a “ready-made form”, but sets problematic tasks for the student and encourages them to look for ways and means to solve them. Here the problem itself “paves the way” to new knowledge and methods of action, and not vice versa. The fact that new knowledge is introduced not for the sake of obtaining the next piece of information, but for the sake of solving a problem, is fundamentally important. Moreover, this active learning technology changes the “status quo” of the traditional classroom – first it puts the teacher in the role of a mediator of knowledge construction, and then “brings students to the center of the educational process, and makes them responsible for their own learning” [9, p. 15].

Problem-based learning poses the following tasks:

- development of thinking and abilities, development of creative skills;
- assimilation of knowledge and skills acquired during active search and independent problem solving;
- bringing up an active, creative personality who can see and solve non-standard professional problems.

It is obvious that the PBL strategy is in many ways similar to piano pedagogy. Firstly, we have an individual form of classes, which involves a student-oriented approach and active teacher-student interaction. Secondly, the process itself plays a big part in learning to play the piano – it is built as a continuous development of creative thinking, as a result of which practical skills are accumulated. The use of PBL technology elements activates the cognitive independence of students and stimulates their own initiative. As a result, instead of passive assimilation of knowledge and skills, there is an active search, the level of conscious attitude towards the acquisition of professional knowledge, skills and personal qualities of a future professional musician increases.

Question: where to start with problem-based learning? We find the answer in the statements of Professor H. Barrows: “The problem is the first element of the learning process” [7, p. 25].

Therefore, the first step in the action algorithm is to *create a problem situation*. Psychology defines this phenomenon as follows: “A problem situation is the mental state of a person experiencing cognitive difficulty it is a contradiction that appears in the form of a question asked to oneself” [15, p. 48]. A problematic situation is an indispensable condition, a kind of “trigger mechanism” for creative thinking. As soon as a problematic situation arises, the thinking necessary to understand the essence, meaning of the difficulty and contradiction is activated. The problematic situation in this case already turns into a conscious mental task, a problem. It should be noted that the piano teacher does not have to artificially simulate a problem situation. The musical text of any piece of music at various stages of its development in one way or another contains various performance problems – meter-rhythmical, motor, fingering, articulatory, phrasing, etc. In this context, the thesis seems convincing: “A piece of music is always a “book not fully read.” It represents the “territory of meanings,” the substance in which both the consciousness and the unconscious of the individual are embodied” [17, p. 193]. It is necessary to take into account that

the problem situation must be accessible to a student and correspond to the level of their performance capabilities. To do this, the teacher must be very careful in choosing a particular piece.

The next step would be to determine the *nature of the problem*. A teacher asks the student to evaluate their performance and indicate textual and technical inaccuracies in playing. Joint analytical work between the teacher and the student begins, during which the essence of the difficulty is realized and skill deficiencies that cause poor performance are identified. The thinking necessary to understand the essence of the difficulty is activated. The main task of the teacher at this stage, according to Kazakh scientists, is “appealing to the students’ logic, a targeted correction of the movement towards a method of solving the problem being developed” [14, p. 113].

Next, the *search for a solution to the problem* begins. “The learning benefit that comes from solving a problem is much greater than simply memorizing ready-made information”, says Polish didactician, V. Okon [10, p. 67]. The student either carries out a mental search on their own, or with the help of a teacher, through creative dialogue. It is important to note that not all students are ready for such analytical activity due to individual personal qualities, as well as the level of performing training.

The final stage in the action algorithm should certainly be *consolidation of the acquired skills*. This can be done using the traditional reproductive approach, as well as by studying works with similar technical or artistic problems.

The main conditions for the success of problem-based learning are the student’s interest in the content of the problem, the feasibility of working with emerging problems, and the positive attitude of the teacher towards the free thought process of their student.

Discussion. The effectiveness of PBL implementation was tested using a *pedagogical experiment*. The object of observation was the learning process of 1st-2nd year students of the Faculty of Musical Art of Temirbek Zhurgenov Kazakh National Academy of Arts. As material for practical work in the class, we selected piano pieces by composers from Kazakhstan.

Piano music by Kazakh authors is a unique artistic phenomenon, representing a huge array of pieces of music of large and small forms with a special figurative structure, unique modal, meter-rhythmic, and textured means. Pieces by composers of Kazakhstan are the most important component of the repertoire policy of the “Compulsory Piano” discipline at all stages of learning.

They are not only able to form a professional base for musical performing skills, but also to develop musical thinking based on national images and national aesthetics. It is important to note that Kazakh piano creativity dates back to the 20th-21st centuries – an era of gigantic evolution in musical thinking, changes in the interpretation of the sound and expressive capabilities of the piano, a variety of implementation in plays of various styles, composition techniques – from the continuation of the classical-romantic style to the avant-garde. Composers of Kazakhstan boldly introduce unique techniques into the performing arsenal, which reveal completely new facets of the instrumental-phonic (pianistic) content of the piano and no less boldly synthesize elements of the academic style with the jazz and pop music techniques. It is obvious that such a variety of implementation in the music pieces of Kazakhstan’s composers of various styles and compositional techniques requires a significant increase in the level of professional competencies – mastery of the skills of reading and performing modern musical notation, a diverse sound palette, bowing, and other “tools” of interpretation necessary for meaningful and expressive performance. The music of modern Kazakh composers is relevant not only in the learning process, but it will remain in the repertoire throughout the entire creative activity of the pop artist. Therefore, we can confidently say that the PBL method prepares students for “real life” and teaches them to independently cope with various performance problems.

During the experiment, a three-level system of methodological approaches was developed (classification by M.I.Makhmutov [11]). The choice of one approach or another was purely customized, and determined by the degree of independence of the student’s thinking in determining the essence of the problem and resolving the problem situation:

1. Level of normal activity – *problem presentation method*. This is the simplest approach in the context of PBL. It can be used in the initial stages of learning to play the piano. The essence of the method is that the teacher, during the lesson, identifies and formulates the problem (rhythmic, fingering inaccuracies, lack of hand coordination, etc.), justifies the solution to this problem and, using the method of artistic performance of the “problem” fragment, proves the effectiveness of the chosen method of problem-solving. Although, the role of the student in this case is passive, they remember the line of thought and the algorithm of actions to solve this performance problem. Let's consider an example: working on the play “*Kozimnin karasy*” (*Abai's song arranged by A. Sagat*).

This lyrical miniature with a pronounced national character is very popular among beginning students. The texture of the piece represents the relationship of two layers – a board cantabile melody in the right hand and an accompaniment in the left hand that supports this melody. The accompaniment is presented in the form of harmonious figuration.

During the performance, a 1st year student had a problem – she played the accompaniment loudly, with a tense hand and a jerky stroke. The teacher asked her to evaluate her performance. The girl realized that her performance was incorrect, but, due to insufficient performing experience, she was unable to articulate the problem herself (she simply said, “I can't do it”). Instead of a ready-made “recipe” in the form of a demonstration, joint analytical work began, during which the teacher revealed to the student the essence of the challenge, and skill deficiencies that caused poor performance, namely, a low wrist, incorrect fingering, and tense hand. The student's understanding of the essence of the problem and the teacher's voicing of ways to solve it, together with demonstration on the piano, helped to achieve a successful result. And although the student was assigned a passive role in this situation, she realized what the problem was, and gained experience in solving it. Later, when performing A. Abdinurov's piece, “Tugan Zher”, with a similar texture, the girl herself successfully coped with the performing task.

2. The level of semi-independent (productive) activity is *the method of heuristic dialogue*. A distinctive feature of this teaching method is that the student independently determines the essence of the problem and attempts to find its solution. However, the search for the right solution does not occur on its own, but under the guidance of a teacher who creates an atmosphere of creative cooperation, gives recommendations and thereby leads students to “discovery,” which gives them creative joy and stimulates their cognitive activity. The use of the heuristic dialogue method is possible provided that the student has high cognitive abilities, the ability to generalize accumulated knowledge and their own performing experience.

Example 2. Work on A. Nuralieva's piece “Ozen”.

An impressionistic musical “picture” with elements of sound representation. Its texture, just like in the above example, is homophonic-harmonic (melody in the right-hand part and accompaniment in the form of harmonic figuration in the left). A second-year student who knows basic playing techniques was able to formulate her own performance problem – the difficulty was in the legate performance of a melody duplicated in thirds and sixths. Playing thirds and sixths is a rather complex technique that requires the performer to have a flexible wrist, muscle liberty, finger activity and correct fingering. To solve this problematic situation, the teacher recommended preparatory exercises to the student – playing scales with double thirds in the most convenient version of the fingering of the German teacher, P. Pabst. After working through these exercises, the technical difficulties in the “Ozen” piece of music had been overcome.

3. Level of creative activity – *research method*. One cannot but agree with the opinion of Russian scientists and musicians, “The research method,” they say, “is the most complex and the most “adult” of the problematic methods. It assumes that the student is already able to independently identify and resolve the musical-performing problem, and only needs the overall guidance of their activities from the teacher. This method is only appropriate at the final stage of study at a university, as well as in postgraduate education” [15, p.9].

Example 3. Work on A. Bestybaev's play “Scherzo”.

This is a bright, detailed, virtuosic concert piece. The author boldly synthesizes in it the tone quality and sound properties of the dombra *kyui-tokpe*, forming a “layer of national sound” (U. Dzhumakova [6]), expressed in dynamic aspiration, motor skills, ostinatic rhythmic pattern, modal modality, culmination in the high register (saga), with the idiomatic expressions of the jazz style – a typical 5/8 meter, accentuation, characteristic harmonic colors, use of extreme registers, variation in development as an analogue of improvisation. Performing this piece implies that the student has a well-developed pianistic foundation. First of all, it requires the performer to have impeccable rhythmic discipline, energetic tone of play, and a sharp accent energy that controls the rhythmic pulsation. This task is not easy.

The second most important problem for the performer is the nature of sound production. The dominant type of touch in this piece is percussion, requiring sharp marking and finger clarity. And finally, the third problem is correct pedaling. There are no pedal instructions in the *Scherzo* text, but this does not mean abandoning the pedal. The pedal should be strictly limited, “direct”, and performing an accent function.

In the process of work, the student, who is at the final stage of learning to play the piano, was able to independently identify performance problems, found their own resources to solve them, and through many hours of hard work achieved a high result. The teacher only provided starting points for their creative quest.

Conclusion. Summarizing the above, we note that PBL is one of the most organic and successful motivational strategies for performing disciplines at a music university. The research work of a student in piano classes and the application of already developed skills and abilities in a new context confirm the validity and relevance of the ideas of problem-based pedagogy for teaching in the piano class.

Analysis of the experience of introducing problem-based learning into the practice of studying the “Compulsory Piano” discipline allows us to draw conclusions about significant changes in the level of development of general and professional competencies. PBL technology taught students how to:

- constantly be in active search, and be independently-minded;
 - take responsibility for their own learning;
 - clearly formulate the very essence of the performance problem and find possible alternative solutions thereto;
 - conduct an independent search for ways of professional improvement throughout your life.
- In our opinion, this is the most important quality for a performing musician.

And lastly, for us, practicing teachers, the students’ opinion regarding the new teaching technology, obtained as a result of interviews, was important. The vast majority of them consider problem-based learning to be interesting, exciting, developing a wide range of competencies, and significantly simplify entry into their future profession. And although the creation of courses using the PBL method can be a significant adjustment for teachers, the result is worth it – competently structured training will help prepare qualified specialists who do not give in to professional challenges.

References:

1. Дьюи Д. *Демократия и образование: Пер. с англ. М.: Педагогика-Пресс, 2000. – 383 с.*
2. Барينو́ва М.Н. – ученица великих. *Сборник статей и воспоминаний. СПб: Папирус, 2002. – 160 с.*
3. Асафьев Б. *Об исполнителях // Б. Асафьев. Критические статьи и рецензии. Л., 1967.*
4. Алексеев А. *Музыкально-исполнительское искусство конца XIX – первой половины XX века. М., 1995. – 328 с.*
5. Баренбойм Л. *Музыкальная педагогика и исполнительство. Л.: Музыка, 1974.*
6. Джумакова У.Р. *Творчество композиторов Казахстана 1920-1980-х годов. Проблемы истории, смысла и ценности: монография [Текст] / У. Р. Джумакова. Астана: Фолиант, 2003. – 232 с.*
7. Barrows H. *Generic Problem-Based Learning Essentials, 2004. URL: http://www.pbli.org/pbl/generic_pbl.htm.*

8. Savin-Baden M. *Facilitating Problem Based Learning: Illuminating Perspectives*. Buckingham: Society for Research in Higher Education / Open University Press, 2003.
9. Newman M.J. «Problem Based Learning: an Introduction and Overview of the Key Features of the Approach»// *Journal of Veterinary Medical Education*, 2005. – No. 32 (1) – pp. 12-20
10. Оконь В. Основы проблемного обучения. М., 1968. – 208 с.
11. Махмутов М.И. Организация проблемного обучения. М.: Педагогика, 1997.
12. Проблемное обучение – вызов третьего тысячелетия: Материалы II Московской международной конференции «Образование в XXI веке – глазами детей и взрослых» / Отв. ред. Е. В. Ковалевская. М.: Лингвастарт, 2002. – 168 с.
13. Петрова В.Н. «Возможности применения технологии проблемно-ориентированного обучения (PBL) в практике высшего образования (на примере ТГУ)»// *Сибирский психологический журнал*, 2017. – №65 – С. 112-124
14. Нуртазин С.Т., Базарбаева Ж.М., Есимсиитова З.Б., Ермекбаева Д.К. «Иновационный метод Проблемно-ориентированного обучения (Problem-based learning – PBL)». *Advances in current natural sciences*, 2013. – №5 – С. 112-114
15. Рубинштейн С. Л. О мышлении и путях его исследования / АН СССР, Ин-т филос. М.: АН СССР, 1958. – 145 с.
16. Абдуллин Э.Б., Майковская Л.С. «Технологии обучения основам исследовательской деятельности педагога-музыканта». *Преподаватель XXI век*, 2015. – №4 – С. 210-215
17. Блок О.А. «Музыкальное произведение как объект освоения в классах инструменталистов: герменевтический подход»// *Мир науки, культуры, образования*, 2020. – №5 (84) – С. 193-195
18. Каишаури Э.Г., Кузнецова А.В. «О роли проблемного обучения в воспитании пианиста»// *Современные наукоемкие технологии*, 2019. – №12-1 – С. 178-184
19. Климай Е.В. «Проблема музыкального мышления в фортепианной педагогике»// *Мир науки, культуры, образования*, 2021. – №1 (86) – С. 171-173
20. Коди́нцева Д.Ю. «Проблема адаптации современных идей проблемной педагогики к традиционным формам преподавания фортепиано»// *Мир науки, культуры, образования*, 2022. – №2 (93) – С. 196-198

References:

1. Dewey D. *Demokratiya i obrazovanie*. М.: Pedagogika-Press, 2000. – 383 s.
2. Barinova M.N. – *uchenica velikih. Sbornik statej i vospominanij*. SPb: Papyrus, 2002. – 160 s.
3. Asaf'ev B. *Ob ispolnitelyah* // B. Asaf'ev. *Kriticheskie stat'i i recenzii*. L., 1967
4. Alekseev A. *Muzykal'no-ispolnitel'skoe iskusstvo konca XIX – pervoj poloviny XX veka*. М., 1995. – 328 s.
5. Barenbojm L. *Muzykal'naya pedagogika i ispolnitel'stvo*. L.: Muzyka, 1974
6. Dzhumakova U.R. *Tvorchestvo kompozitorov Kazahstana 1920-1980-h godov. Problemy istorii, smysla i cennosti: monografiya*. Astana: Foliant, 2003. – 232 s.
7. Barrows H. *Generic Problem-Based Learning Essentials*, 2004. URL: http://www.pbli.org/pbl/generic_pbl.htm
8. Savin-Baden M. *Facilitating Problem Based Learning: Illuminating Perspectives*. Buckingham: Society for Research in Higher Education / Open University Press, 2003
9. Newman M.J. *Problem Based Learning: an Introduction and Overview of the Key Features of the Approach*. *Journal of Veterinary Medical Education*, 2005. – № 32 (1) – P. 12-20
10. Okon' V. *Osnovy problemnogo obucheniya*. М., 1968. – 208 s.
11. Mahmutov M.I. *Organizaciya problemnogo obucheniya*. М.: Pedagogika, 1997
12. *Problemnoe obuchenie – vyzov tret'ego tysyacheletiya. Materialy II mezhdunarodnoj konferencii «Obrazovanie v XXI veke – glazami detej i vzroslyh»*. М.: Lingvastart, 2002. – 168 s.
13. Petrova V.N. *Vozmozhnosti primeneniya tehnologii problemno-orientirovannogo obucheniya (PBL) v praktike vysshego obrazovaniya (na primere TGU)*. *Sibirskij psihologicheskij zhurnal*, 2017. – № 65 – S. 112-124
14. Nurtazin S.T., Bazarbaeva Zh.M., Esimsiitova Z.B., Ermekbaeva D.K. *Innovacionnyj metod Problemno-orientirovannogo obucheniya (Problem-based learning – PBL)*. *Advances in current natural sciences*, 2013. – № 5 – S. 112-114
15. Rubinshtejn S.L. *O myshlenii i putyah ego issledovaniya*. AN SSSR, In-t filoz. М.: AN SSSR, 1958. – 145 s.
16. Abdullin E.B., Majkovskaya L.S. *Tehnologii obucheniya osnovam issledovatel'skoj deyatel'nosti pedagoga-muzykanta*. *Prepodavatel' XXI vek*, 2015. – № 4 – S. 210-215
17. Блок О.А. *Muzykal'noe proizvedenie kak ob'ekt osvoeniya v klassah instrumentalistov: germenevticheskij podhod*. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*, 2020. – №5 (84) – S. 193-195
18. Kaishauri E.G., Kuznecova A.V. *O roli problemnogo obucheniya v vospitanii pianista*. *Sovremennye naukoemkie tehnologii*, 2019. – № 12-1 – S. 178-184
19. Klimaj E.V. *Problema muzykal'nogo myshleniya v fortepiannoju pedagogike*. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*, 2021. – №1 (86) – S. 171-173
20. Kоди́нцева Д.Ю. *Problema adaptacii sovremennyh idej problemnoj pedagogiki k tradicionnym formam prepodavaniya fortepiano*. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*, 2022. – №2 (93) – S. 196-198

Ғ.Әлжанов^{1*} 

¹Х.Досмұхамедов атындағы Атырау Университеті, Атырау қ., Қазақстан

КӨРКЕМ БІЛІМ БЕРУ МАМАНДЫҒЫ СТУДЕНТТЕРІНІҢ РУХАНИ ДҮНИЕТАНЫМЫН ЭТНОДИЗАЙН НЕГІЗІНДЕ ҚАЛЫПТАСТЫРУ МОДЕЛІ

Аңдатпа

Көркем білім берудің алға қойылған міндеттері мен мәселелерін жүзеге асырудың тиімділігі студенттердің шығармашылық түрленуіне, өзін-өзі жүзеге асыру қабілетін дамытуына, қоршаған шынайылықты сәндік-қолданбалы тұрғыдан эстетикалық түрлендіруіне байланысты. Бұл қазіргі заманғы көркем білім беруде студенттердің рухани дүниетанымын этнодизайн негізінде қалыптастыруды өзектендіреді. Осыған байланысты зерттеуімізде «көркем білім беру», «дүниетаным», «рухани дүниетаным», «этнодизайн» ұғымдарының мазмұны маңызды болып табылады. Көркем білім беру мазмұны этнодизайн негізінде рухани дүниетанымын қалыптастыруда теориялық құзыреттілікті, практикалық көркемдік іс-әрекетте тәжірибе жинақтау, талдау және бағалау дағдыларын меңгеруді қамтиды. Мұнда көркем білім беру мазмұны студенттердің рухани дүниетанымын этнодизайн негізінде қалыптастыруда білімнің тұлғаның дамуы үшін маңызын түсінуіне, практикалық көркем іс-әрекетте қажетті дағдыларды меңгеруін, шығармашылықты өз өмірінің ажырамас бөлігі ретінде қабылдауына мүмкіндік береді. Рухани дүниетаным – бұл дүниетанымдық іс-әрекетке қажетті дүниетанымдық қабілеттерінің, көркем-рухани білімі мен практикалық іскерлігінің кіріктірілген тұлғалық сапасы. Этнодизайн ұлттық дәстүрлі мәдениетке негізделген, одан мәнді мағыналар алып, оларды қазіргі мәдениет пен өнердің жаңа формаларында және қоғамдық дамудың жаңа кезеңінде өзекті етеді. Қазіргі заманғы этнодизайн негізіндегі көркем білім беру – бұл адам мен табиғи элементтер арасындағы қарым-қатынас, күрделілік дәрежесі әртүрлі жаңа мәдени жүйелердің алуан түрлілігін жасайтын уақыт пен кеңістіктің ерекше символы. Сондықтан этнодизайн көркем білім беру мен көркем мәдениеттің бір бөлігі және затты этномәдени кеңістікте жобалау іс-әрекетінің нәтижесі ретінде қарастырылады.

Түйін сөздер: көркем білім беру, әдіснама, модель, технология, этнодизайн.

*Альжанов Г. 1**

Атырауский университет имени Х.Досмухамедова, г.Атырау, Казахстан

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ДУХОВНОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ НА ОСНОВЕ ЭТНОДИЗАЙНА У СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОСТИ ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Аннотация

Эффективность реализации задач и проблем художественного образования зависит от творческого преобразования студентов, развития способности к самореализации, эстетического преобразования окружающей действительности с декоративно-практической точки зрения. Это актуализирует в современном художественном образовании формирование духовного мировоззрения студентов на основе этнодизайна. В связи с этим в нашем исследовании важное значение имеют содержания понятий «художественное образование», «мировоззрение», «духовное мировоззрение», «этнодизайн». Содержание художественного образования включает приобретение теоретической компетентности, опыта практической художественной деятельности, навыков анализа и оценки в формировании духовного мировоззрения на основе этнодизайна. Здесь содержание художественного образования позволяет студентам понять значение образования для развития личности в формировании ее духовного мировоззрения на основе этнодизайна, приобрести навыки, необходимые для практической художественной деятельности, принять творчество как неотъемлемую часть своей деятельности. Духовное мировоззрение – это комплексное качество личности мировоззренческих способностей, художественно-духовных знаний и практических деловых навыков, необходимых для мировоззренческой деятельности. Этнодизайн опирается на национальную традиционную культуру, извлекает из нее существенные смыслы и делает их актуальными в новых формах современной культуры и искусства и в новый период общественного развития. Художественное образование, основанное на современном этнодизайне, является особым символом времени и пространства, создающим множество новых культурных систем разной степени сложности, взаимоотношений человека и природных стихий. Следовательно, этнодизайн рассматривается как часть художественного образования и художественной культуры и как результат деятельности по проектированию объектов этнокультурного пространства.

Ключевые слова: художественное образование, методология, технология, модель, этнодизайн.

Alzhanov G.^{1*}

¹*Kh.Dosmukhamedov Atyrau University, Atyrau, Kazakhstan*

MODEL FORMATION OF A SPIRITUAL WORLDVIEW BASED ON ETHNODESIGN IN STUDENTS OF SPECIALTY ART EDUCATION

Abstract

The effectiveness of implementing the tasks and problems of art education depends on the creative transformation of students, the development of the ability for self-realization, and the aesthetic transformation of the surrounding reality from a decorative and practical point of view. This actualizes in modern art education the formation of the spiritual worldview of students based on ethnodesign. In this regard, in our study the content of the concepts “art education”, “worldview”, “spiritual worldview”, “ethnic design” are important. The content of art education includes the acquisition of theoretical competence, experience in practical artistic activity, analysis and assessment skills in the formation of a spiritual worldview based on ethnodesign. Here, the content of art education allows students to understand the importance of education for the development of the individual in the formation of his spiritual worldview based on ethnodesign, acquire the skills necessary for practical artistic activity, and accept creativity as an integral part of his activity. Spiritual worldview is a complex quality of a person’s worldview abilities, artistic and spiritual knowledge and practical business skills necessary for worldview activities. Ethnic design is based on national traditional culture, extracts significant meanings from it and makes them relevant in new forms of modern culture and art and in a new period of social development. Art education, based on modern ethnodesign, is a special symbol of time and space, creating many new cultural systems of varying degrees of complexity, relationships between humans and natural elements. Consequently, ethnodesign is considered as part of art education and artistic culture and as a result of the activity of designing objects of ethnocultural space.

Keywords: art education, methodology, technology, model, ethnodesign.

Кіріспе. Дүниетаным күрделі рухани жүйе, ол көзқарастар, ойлар, идеялар, құндылықтар мен ұстанымдар жиынтығынан тұрады. Қоғамдағы кез келген мәселені тиімді, дұрыс шеше алатын, еңбек іс-әрекеті мен танымдық іс-әрекетке қабілетті адамдүниетанымы қалыптасқан тұлға деп саналады.

Сондықтан дүниетаным адамзат пен қоғамның рухани өміріндегі күрделі үдеріс ретінде оның өмірлік позицияларын мен қызметін мақсатты түрде ұйымдастыруда маңызды рөл атқарады. Осыдан дүниетанымды қалыптастыру үшін адам бәрінен бұрын білім негіздерін меңгеруі қажет. Өйткені, білім дүниетанымды қалыптастырудың негізгі өзегін құрайтын мәселе болып табылады.

«Дүниетаным» ұғымы алғаш рет XVIII ғасырдың соңы мен XIX ғасырдың басындағы неміс классикалық философиялық әдебиетінде қолданыла бастады. Немістің «Anschauung» сөзі «пайымдау» немесе «көзқарас, орныққан пікір» деген мағыналарды білдіреді. XIX ғасырдың ортасында «дүниетаным» ұғымы философия пәнін неғұрлым нақты анықтау мәселелерін шешумен байланысты болды. XIX ғасырдың екінші жартысында «дүниетаным» (Weltanschauung) «философия» және «метафизика» сөздерінің синонимі ретінде қолданылады. XX ғасыр философиясында ескі физиканың элементтерін «дүниетаным» ұғымында сақтау үрдісі орын алды. КСРО-да «дүниетаным» ұғымын белсенді түрде зерттеп, ғалымдар (В.Л.Василенко, Т.И.Ойзерман, А.Г.Спиркин В.Ф.Черноволенко) оны «білім-сенім-әрекет» триадасында зерделеді. Сонымен қатар дүниетаным ұғымы жеке тұлғаның белсенді шығармашылық ұстанымы (В.И.Шинкарук, Я.И.Яценко) және адамның әлемдегі орны мен өмірдегі мақсатын түсінуі (А.Н.Чанышев) сипатында анықталуымен ерекшеленеді.

Жалпы дүниеге көзқарас адам қоғамымен бірге пайда болған тарихи құбылыс. Сондықтан дүниетанымның қалыптасу тарихында «дүниеге көзқарас», «дүниені түйсіну», «дүниетаным», «рухани дүниетаным», «таным», «әлем бейнесі» ұғымдары грек философтары (Демокрит, Платон, Аристотель және т.б.), қазақ ғұламалары (Қорқыт, әл-Фараби, Ж.Баласағұни, Қ.А.Ясауи және т.б.) еңбектерінен бастау алып, қазақ ағартушылары (А.Құнанбаев, Ш.Уәлиханов, Ш.Құдайбердиев, А.Байтұрсынов, М.Дулатов, М.Жұмабаев, Ж.Аймауытов және т.б.) еңбектерінде жалғасын табады. Шет елдік ғалымдар (Ф.Х.Кессиди,

В.И.Пропп, Е.М.Мелетинский және т.б.) және отандық философтардың (Ғ.Есім, Ә.Нысанбаев, А.Қасабеков, М.Орынбеков, Ж.Алтаев, А.Кішібеков, Ж.Әбділдин және т.б.) еңбектерінде ғылыми тұрғыдан жан-жақты зерделенеді. Немістің классикалық философиясында «дүниетаным» ұғымы әлемге адам шығармашылығының динамикасымен байланысты (Г.Гегель) идеяларды енгізеді. ХІХ ғасырда «дүниетаным» ұғымы шығармашылықтың онтологиялық ерекшеліктерін көрсететін көптеген мысалдар келтіріледі (Н.Бердяев), адам болмысына және жалпы болмысқа қатысты идеяларды қамтиды (Л.Толстой).

Дүниетанымның қазіргі заманғы анықтамалары адамның «Мені» немесе оның қызметінің сфераларының (когнитивтік, психикалық, психологиялық, практикалық және т.б.) барлық компоненттерін қамтиды. Дүниетанымның әртүрлі аспектілерін, қасиеттері мен функцияларын зерттеу бағыттарын анықтауға мүмкіндік береді: антропологиялық бағыт (П.С.Гуревич, Б.Г.Юдин т.б.); философиялық-психологиялық бағыт (С.Грофф, В.Джеймс, В.Франкл, Э.Фромм, А.Г.Асмолов, В.П.Зинченко т.б.); әлеуметтік-философиялық және әлеуметтік-мәдени бағыт (Е.И.Кукушкина, Л.Б.Логунова және т.б.); педагогикалық-психологиялық (М.А.Данилов, И.Я.Лернер, Л.В.Занков, А.А.Бейсенбаева, Б.А.Тұрғынбаева, Т.Тәжібаев, Қ.Жарықбаев); ғылыми (В.А.Лекторский, А.А.Касян және т.б.).

Дүниетанымды әлемді игерудің ерекше тәсілі ретінде түсіндіру тұлғалық ғана емес, сонымен бірге әлеуметтік топтардың, этностар мен халықтардың дүниетанымдық жүйелерін мифология, фольклор түрінде көрінетін жоғары теориялық деңгейде зерттеуге мүмкіндік туғызады.

Қ.Аймағамбетова «дүниетаным» ұғымына «жалпы алғанда, адамның білімін, сенімін, идеалдары мен құндылық бағдарын, айналасына деген көзқарастарын (психологиялық және эстетикалық, саяси және т.б.) сипаттайтын рухани қажеттіліктерді меңгеру жүйесі» деген анықтама береді [1, б. 41].

А.А.Бейсенбаеваның пікірінше, ізгілік дүниетанымның айнымас бөліктерінің біріне саналады. Тұлғаның ізгілік сапа-қасиеттері мен ізгілік қарым-қатынастарының қалыптасуы және дамуы, қалыптасу заңдылықтары мен әдістері дүниетанымдық мәдениетінің жоғары деңгейін сипаттайды [2, б. 74].

Соңғы жылдардағы зерттеулерде дүниетаным мәселесі әртүрлі тұрғыдан қарастырылады. Мысалы, педагогтың педагогикалық және дүниетанымдық мәдениетін салыстыру арқылы дүниетанымдық мәдениетті қалыптастырудың өзіндік ерекшеліктері айқындалады. Автордың пірінше, дүниетанымдық мәдениет тұлғаның жеке кәсіби сапасы ретінде өзекті де табысты және қазіргі заманғы ерекше үздік белгілерінің бірі. Ол тұлғаның құрылымының элементі ғана емес, оның кәсіби құрылымын байытудың және қалыптастырудың ең қажет факторы [3, б. 130].

Демек, тұлғаның дүниетанымы жалпыланған білімі мен ақиқат шындық туралы идеялар жүйесі, адамның әлемге практикалық және теориялық қатынасын, оның қоршаған шынайылықты көру, түсіну және бағалау қабілетін, өзін таным мен практиканың нақты тарихи субъектісі ретінде тану тәсілін ашатын сенімдер мен идеалдар жүйесі, ұстанымдары, құндылық бағыттары.

Көркем білім беру мамандығы студенттерінің рухани дүниетанымын этнодизайн негізінде қалыптастыруда рухани дүниетанымның атқаратын қызметтері қоршаған ортаның әсер ететін факторларымен сипатталады және олар мыналарды қамтиды: қоғамның мәдениеті, ұстанымы, әлеуметтік тәртіп, жобалау біліктілігі, сондай-ақ қалыптасқан ортаны сипаттайтын көрсеткіштер: қоршаған ортаның әлеуметтік жағдайы (әлеуметтік дизайн); функционалдық жайлылық (эргономика); экодизайн (бейнеэкология және т.б.); геодизайн (аумақтарды концептуалды брендтеу); этнодизайн (геомәдениет); психологиялық жайлылық (эмоционалды дизайн, нейродизайн). Бұл қызметтер қоршаған орта объектілерінің қолданбалы даму кезеңдерін (зерттеу, тұжырымдамалық іздеу, алдын ала және жобалау) анықтауға мүмкіндік берді.

Жетекші ғалымдар мен зерттеушілердің ғылыми еңбектерін зерделеу, көркем білім беру мамандығы студенттерінің рухани дүниетанымын этнодизайн негізінде қалыптастыру мәселесі бойынша жинақталған тәжірибені талдау бұл сала әлі де аз зерттелген деген қорытынды жасауға мүмкіндік береді. Осы тұрғыдан алғанда:

- студенттердің мәдени сан алуан түрлілік түсініктерін қалыптастыру, ұлттық қолөнерге жағымды көзқарастарын тәрбиелеу, креативтілік қабілетін дамыту қажеттілігіне қоғамның сұранысы мен көркемдік білім беру мамандығы студенттерінің рухани дүниетанымын этнодизайн негізінде қалыптастыру мәселесінің теориялық-әдіснамалық негіздемесінің жеткіліксіздігі немесе әлі де жеткілікті зерттелмеуі арасында;

- көркем білім беру мамандығы студенттерінің рухани дүниетанымын этнодизайн негізінде қалыптастыру үдерісінің әлеуеті мен оны іс жүзінде көрсететін моделінің әзірленбеуі, педагогикалық шарттарының анықталмауы арасында;

- қоғамдағы рухани-материалдық өндірістің барлық салаларының дамуын жеделдетуге байланысты этнодизайнның мүмкіндіктері мен оны жүзеге асыру әдістемесінің жасалмауы арасында қарама-қайшылықтардың анықталуы зерттеудің өзектілігін айқындай түседі.

Анықталған қарама-қайшылықтар көркем білім беру мамандығы студенттерінің рухани дүниетанымын этнодизайн негізінде қалыптастыру моделін жасауға мүмкіндік туғызады.

Негізгі ережелер. Мақалада көркем білім беру мамандығы студенттерінің рухани дүниетанымын этнодизайн негізінде қалыптастыру моделі, оны жүзеге асыру тетіктері мен алгоритмі, кезеңдері қарастырылады. Зерттеуіміздің өзектілігі көркем білім беру мамандығы студенттерінің рухани дүниетанымын этнодизайн негізінде қалыптастырудың тиімділігін зерттеу болып табылады. Сондықтан көркем білім беру мамандығы студенттерінің рухани дүниетанымын этнодизайн негізінде қалыптастыру моделінің компоненттерінің (мотивациялық, когнитивтік, іс-әрекеттік) қалыптасуының алғашқы деңгейін анықтау мақсатында эксперименттік тәжірибеде қолданылады. Соның ішінде, көркем білім беру мамандығы студенттерінің рухани дүниетанымын этнодизайн негізінде қалыптастыру моделінің іс-әрекеттік компонентінің қалыптасу деңгейін анықтауда Е.Е.Туниктің «Жеке тұлғаның шығармашылығын диагностикалау» әдістемесі бойынша алынған нәтижелерге талдау жасалады.

Материалдар мен әдістер. Зерттеу әдіснамасы зерттеушілердің (S.Deckard, K.Berndt, M.Filakouridis, T.Iverson, and D.A.DeWitt [4], E.Natsis [5]) ғылыми еңбектері мен олардың рухани дүниетаным мәселесін зерттеуге байланысты негізгі ережелерінен тұрады. Сондықтан зерттеу барысында теориялық (талдау, контент-талдау және т.б.), эмпирикалық (сауалнама, т.б.) және математикалық-статистикалық тұрғыдан өңдеу әдістері қолданылады.

Демек, рухани кеңістік адам мен қоршаған ортаның сан қырлы байланысының нәтижесінде пайда болатын құбылыс. Әркімнің түсінігі әртүрлі және пікірлері уақыт өте өзгереді. Рухани кеңістіктің құрылымында мәдени, саяси және әлеуметтік кеңістіктердің белгілері бар.

Демек, адам өзінің рухани кеңістігінің қалыптасуына жағдай жасауға мүмкіндік алады, ол қозғалыс пен әрекет арқылы шығармашылықты ынталандырады. Шығармашыл адам өзінің рухани әлеуетін арттырады, болашақ маманның рухани кеңістігінде қоғамдық іс-әрекеттің барлық салалары қалыптасып, дамиды.

Көркем білім беру мамандығы студенттерінің рухани дүниетанымын этнодизайн негізінде қалыптастыруды теориялық-әдіснамалық тұрғыдан негіздеуде құзыреттілік, тұлғалық бағдарлық, іс-әрекет, жүйелілік тұғырлары басшылыққа алынады. Дүниетаным философиялық ізденістердің жалпы контекстінде қарастырылады, дүниетаным құбылысын зерттеуде жеке тұлғаның құрылымы, оның үш компоненті (бейсаналық, түпкі сана, сана) маңызды рөл атқарады (З. Фрейд); адамның дүниетанымы оның іс-әрекетінің белгілі бір спектрінде көрініс табады: танымдық, коммуникативтік, түрлендіру, құндылық-бағдарлық, көркемдік (шығармашылық) іс-әрекет. Әрбір іс-әрекет үдерісінде адам жаңа фактілерді, тәжірибелі деректерді, идеяларды, наным-сенімдерді меңгере алады (М.С. Каган).

Б.Паридинова рухани дүниетанымның дамуы және руханилық қоғам дамуының барлық салаларында өзекті мәселелерін, негізгі ұғымдарын және оның мәнін, әлеуметтік және педагогикалық мәселе ретінде қарастырады. Заманауи қоғам өзгерістері мұғалімдердің рухани-адамгершілік қасиеттерін, рухани дамуын талап етеді. Сондықтан болашақ мұғалімдердің рухани дүниетанымның қалыптасуы олардың тұлғалық сапа-қасиеттері мен әлеуметтік жауапкершілігімен тығыз байланысты деп санайды. Өйткені, тұлғалық сапа-қасиеттер адамның ішкі дүниесінің өзіндік ерекшеліктерімен сипатталады. Автор «рухани дүниетаным» ұғымын кез келген тұлғаның дүниеге деген ой-пікірі мен көзқарасына барлық білім беру ұйымдары мен айналадағы ортаның ықпалында қалыптасқан білім негіздеріне сүйенетін құбылыс ретінде анықтайды [6, б.93].

Сонымен, дүниетаным адамның дүниедегі ортасын, орны мен мақсатын сипаттайтын тұрақты көзқарастар, ұстанымдар мен идеялар. Ол әлеуметтік шындық пен әлеуметтік жағдайлардың ерекшеліктерімен анықталады. Сондықтан адамзат пен қоғамның рухани өміріндегі күрделі құбылыс ретінде дүниетанымның көмегімен адамның іс-әрекеті ұйымдас-тырылып, реттеледі.

Көркем білім беру мамандығы студенттерінің рухани дүниетанымын этнодизайн негізінде қалыптастыру моделін қарастыруда «модель», «моделдеу» әдістеріне талдау жасалады.

Кез-келген модель, модельдеу зерттеу тақырыбының функциялары мен байланыстарын сипаттайтын элементтер жүйесін ұсынады. Отандық және алыс-жақын шетелдік ғалымдар (Н.Д. Хмель, Ә.П.Сейтешев, Г.А.Уманов, В.П.Беспалько, А.Н.Дахин және т.б.) мазмұндық және құрылымдық-мазмұндық, функционалдық және құрылымдық-функционалдық, технологиялық, теориялық, концептуальдық, ұйымдастырушылық, басқарушылық, дидактикалық, рефлексивтік, позициялық, нормативтік-құқықтық секілді модельдердің түрлерін бөліп көрсетеді.

Модель «modulus» сөзі латын тілінен аударғанда «үлгі», «өлшем» деген мағыналарды білдіреді. В.В.Краевскийдің пікірінше, модель жүйе ретінде зерттеу пәнін, функциясын, байланыстарын, тараптарын анықтайды; зерттелетін үдерісті жеңілдету және практикалық тәжірибені абстрактілі жалпылау нәтижесі, объект туралы теориялық идеялар мен ол туралы эмпирикалық білімнің арақатынасы ретінде қызмет етеді [7].

Модельдеу әдісі белгілі бір сапаны қалыптастыру тұрғысынан белсенді қолданылады. Ол дайындық тетіктерін теориялық негіздеуге мүмкіндік береді. Сондықтан модель «ғылыми зерттеулерге бағытталған оқытуды құру үшін үлгіні шығаратын құрылғы, құрылым» ретінде анықталады [8].

Көркем білім беру мамандығы студенттерінің рухани дүниетанымын этнодизайн негізінде қалыптастыру моделі зерттеу нысанының мәнін тереңірек түсінуге бағытталған. Зерттеуімізде ұсынылып отырған көркем білім беру мамандығы студенттерінің рухани дүниетанымын этнодизайн негізінде қалыптастыру моделінің құрылымындағы маңызды компоненттердің бірі блоктар болып табылады. Модельдің әрбір блогын модельдеу кезінде бір-бірімен өзара байланысты мәселелер шешімін табады, атап айтқанда:

- мақсаттық-мазмұндық блок модель құру мақсатын анықтауды және осы мақсатқа жету үшін тапсырмаларды құрастыруды қамтиды, көркем білім беру мамандығы студенттерінің рухани дүниетанымын этнодизайн негізінде қалыптастырудың әдіснамалық тұғырлары мен қағидаларын анықтап, негіздейді, сонымен бірге этнодизайнды рухани дүниетанымды қалыптастыру құралы ретінде қарастыра отырып, көркем білім беру мамандығы студенттерінің рухани дүниетанымның мазмұнын ашуға бағытталады;

- іс-әрекеттік-технологиялық блок білім беру үдерісінің барлық субъектілерінің өзара байланысты іс-әрекетінің тиісті мазмұнын, нысандары мен әдістерін, оқытудың мақсаттары мен қағидаларына сәйкес келетін көркем білім беру мамандығы студенттерінің рухани дүниетанымын этнодизайн негізінде қалыптастыру кезеңдерін анықтайтын міндеттерді шешу механизмі мен алгоритмін әзірлеуді және графикалық бейнелеуді қамтиды;

- бағалау-нәтижелік блок тәжірибеде қолдану үшін көркем білім беру мамандығы студенттерінің рухани дүниетанымын этнодизайн негізінде қалыптастыру компоненттерін (мотивациялық, когнитивтік, іс-әрекеттік), өлшемдері (дүниенымдық қажеттілік, дүниетанымдық білім, дүниетанымдық қабілет) мен көрсеткіштерін және соған сәйкес деңгейлерін (төмен, орта, жоғары) анықтайды.

Сондықтан мақсаттық-мазмұндық, іс-әрекеттік-технологиялық, бағалау-нәтижелік блоктар көркем білім беру мамандығы студенттерінің рухани дүниетанымын этнодизайн негізінде қалыптастыру моделінің құрылымы мен құрамын анықтайды.

Ұсынылып отырылған модельдің *мақсаттық-мазмұндық блогы* модельденетін үдерістің мақсаты мен міндеттерін біріктіреді. Мұнда жүйеқұраушы буын ретінде мақсат – көркем білім беру мамандығы студенттерінің рухани дүниетанымын этнодизайн негізінде қалыптастыру болып табылады, ол келесі міндеттерді шешуге бағытталады:

- көркем білім беру мамандығы студенттерінің рухани дүниетанымын этнодизайн негізінде қалыптастырудың құрамдас бөліктерін анықтау;
- көркем білім беру мамандығы студенттерінің рухани дүниетанымын этнодизайн негізінде қалыптастыру тетіктері мен алгоритмін әзірлеу және оны оқу-танымдық үдеріске енгізу;
- этнодизайн мүмкіндіктерін көркем білім беру мамандығы студенттерінің рухани дүниетанымын қалыптастыру құралы ретінде пайдалану;
- көркем білім беру мамандығы студенттерінің рухани дүниетанымын этнодизайн негізінде қалыптастыруға бағытталған шығармашылық тапсырмалар кешенін әзірлеу;
- көркем білім беру мамандығы студенттерінің рухани дүниетанымының этнодизайн негізінде қалыптасу динамикасын бағалау.

Сонымен қатар аталған *блогта* көркем білім беру мамандығы студенттерінің рухани дүниетанымын этнодизайн негізінде қалыптастыру үдерісінің тиімділігін ашуға мүмкіндік беретін тұғырларына сипаттама беріледі:

- жүйелілік тұғырдың мәні көркем білім беру мамандығы студенттерінің рухани дүниетанымын этнодизайн негізінде қалыптастыру үдерісін университеттегі білім алу кезеңінде жалғасын табуын ескеруді сипаттайды. Сонымен қатар, жоғары оқу орнында студенттердің меңгерген этномәдени тәжірибесін болашақ кәсіби іс-әрекетімен байланыстыруға негізделген сабақтастық қағидасын пайдалануда жүйеліліктұғыр қажет, ол рухани дүниетанымын қалыптастыруды қамтамасыз етуі тиіс;
- құзыреттілік тұғыр кәсіби даярлау үдерісінде көркем білім беру мамандығы студенттерінің рухани дүниетанымын этнодизайн негізінде қалыптастыру мақсатында кәсіби құзіреттілікті меңгеруіне, шығармашылық дағдыларын дамытуына бағытталған міндеттерін орындауға негіз болатын іс-әрекеттер жүйесінетікелей байланысты.

Э.Ф.Шарипованың пікірінше, оқыту мазмұнын модульдік құрастыру қағидасын интеграциялық мазмұн қағидасымен ұштастыру этнодизайн құралдарын пайдалана отырып, болашақ мамандардың көркемдік-конструкторлық құзыреттілігін табысты қалыптастырудың қажетті шарты болып табылады [9, б.102].

С.М. Кожуховская ұсынған дизайнерлік-педагогикалық тұғырпедагогтардың пәнаралық, интегративтік, жобалық-бағдарлық ойлауын дамытуға, әлеуметтік және кәсіби салада сұранысқа ие сан алуан түрлі жобалық контексттерге бейімделу мүмкіндігін жасауға бағытталған. Сонымен бірге автордың пікірінше, дизайндық білім берудің негізі құндылық бағдар дизайндық ойлауды тәрбиелеу, әртүрлі пәндік формалар мен орталар үшін жобалау әдістерін ұсыну болып табылады [10, б.18].

Бұл тұғыр зерттеуіміз үшін екі тұрғыдан өзекті болып табылады:

- біріншіден, көркем білім беру мамандығы студенттерінің рухани дүниетанымын этнодизайн негізінде қалыптастыруда алынған білім, білік, дағдыларды жаңа жағдайда, әсіресе мета-субъективтілікке және этнодизайн мүмкіндіктерінің көркемдік көптүрлілігіне байланысты жағдайдаларда қолдануға мүмкіндік береді;

- екіншіден, этнодизайн көркем білім беру мамандығы студенттерінің рухани дүниетанымының қалыптастырудың тұлғалық-бағдарлық құралы болып табылады. Мұнда халықтардың мәдени ерекшеліктерін зерттеу, сәндік-қолданбалы өнерінің сан алуан түрлерімен таныстыру, соның ішінде, қолөнер бұйымдарын этномәдени мотивтерді пайдалана отырып, жасаудың және оны безендірудің техникалық тәсілдерін жүзеге асырады.

Этнодизайн дизайнның негізгі қасиеттерімен және категорияларымен сипатталады, сондықтан көркем білім беру мамандығы студенттерінің рухани дүниетанымының қалыптастыру үшін әлеуметтік шартталған белсенділік қағидасы, сондай-ақ вариативтілік және тәжірибелік-бағдарлылық қағидалары басшылыққа алынуы тиіс. Бұл қағидалар студенттердің жобалау және шығармашылық белсенділігін белсендіру құралы ретінде этнодизайнның өзіне тән сипаттарын (дизайнның көркемдік, эстетикалық, этникалық, конструктивтік және технологиялық құрамдас бөліктерін пайдалану, ұлттық мәдениет элементтерін заманауи өнеркәсіптік өнімге айналдыруға бағыттау және т.б.) анықтауға мүмкіндік береді.

Ұсынылып отырылған модельдің *мақсаттық-мазмұндық блогында* рухани дүниетанымының құрамдас бөліктерінің (дүниетанымдық қажеттілік, дүниетанымдық білім, дүниетанымдық қабілет), көркем білім беру мамандығы студенттерінің рухани дүниетанымының этнодизайн негізінде қалыптастырудың өзара байланысты компоненттерінің (мотивациялық, когнитивтік, іс-әрекеттік) мазмұны мен мәні ашып көрсетіледі. Мұнда алдымен көркем білім беру мамандығы студенттерінің рухани дүниетанымының құрамдас бөліктері және олардың сипаттамасы ұсынылады: этнодизайн – бұл заттардың көркемдік үлгісін жасау, дүниетаным – бұл қоршаған әлемге қатынасын білдіретін көзқарастар жүйесі.

Біздің пікірімізше, көркем білім беру мамандығы студенттерінің рухани дүниетанымының құрамдас бөліктеріне келесілерді жатқызуға болады:

- дүниетанымдық қажеттілік (тұлғаны мақсатқа жетелейтін қозғаушы күшретінде жоғары жалпыадамзаттық құндылықтар мен қажеттіліктерге әлеуметтік бағыттылық, дүниетанымдық белсенділік білім беру жүйесінің дамуына үлес қосу арқылы қоғамымызға пайда алып келуге мүмкіндік береді);

- дүниетанымдық білім (тұлғаның дүниеге көзқарасының біртұтастығын сипаттауда арнайы білімді меңгеру, еңбектің мазмұнын тану, осы бағытта үнемі өзін-өзі жетілдіру қажеттілігін көрсетеді);

- дүниетанымдық қабілет (тұлғаның дүниетанымдық іс-әрекеттерді жүзеге асыруға икемділігіретінде өзіндік нәтижелерге қол жеткізуге талаптануын, ғылыми жаңалық ашуға ұмтылысын, дүниетанымдық сананың, шығармашылықпен жұмыс жасауға мүмкіндіктің болуын, еңбегінің ерекше тұстарын сезінуін сипаттайды).

Сондықтан рухани дүниетанымының құрамдас бөліктері (дүниетанымдық қажеттілік, дүниетанымдық білім, дүниетанымдық қабілет) көркем білім беру мамандығы студенттерінің рухани дүниетанымын этнодизайн негізінде қалыптастыруды бағалау өлшемдері ретінде алынады.

Дүниетанымдық қажеттілік өлшемі студенттердің мотивтерін, қажеттіліктерін, құндылық-тарын және шығармашылық көрінісін бағалауға бағытталады, ол көркем білім беру мамандығы студенттерін кәсіби даярлау үдерісінде рухани дүниетанымын қалыптастыру үдерісінде көркемдік және дизайнерлік дағдылары мен құзыреттілігін дамытуда курстан курсқа өткен сайын өзгеріп отырады.

Дүниетанымдық білім өлшемінің мазмұны пәндік аймақпен анықталады, сондықтан көркем білім беру мамандығы студенттерінің рухани дүниетанымын этнодизайн негізінде қалыптастыру үдерісі мета-пәндік түсінікке сүйене отырып, бұл өлшемді тек пәндік білім тұрғысында ғана емес, этнодизайн негізінде қолөнер бұйымдарын жасауға қажетті кәсіби құзыреттілігін (білім, білік және дағды) қалыптастыруда жүзеге асырады.

Дүниетанымдық қабілет өлшемі меңгерілген жалпылама білім мен дағдыларды жобалау және шығармашылық іс-әрекетте қолдануды, сонымен қатар этнодизайн қызметін жүзеге

асыруда жинақталған тәжірибені сипаттайды, оның көрсеткіштері студенттердің іздену, өңдеу және қолдану қабілеті, этножобаны әзірлеу барысында алынған ақпаратты меңгеру, жоспарлау және болжау мүмкіндігі болып табылады

Сондықтан көркем білім беру мамандығы студенттерінің рухани дүниетанымын этно-дизайн негізінде қалыптастыруға негіз болатын жалпылама дағдылардың тізімі анықталады: жобалау және шығармашылық белсенділігін арттырудың әдістері мен құралдарын білу; жобалау-шығармашылық іс-әрекеттің маңызды ерекшеліктері туралы, оның адамның трансформациялық әрекетін ұйымдастыру тәсілі ретіндегі ерекшелігі туралы білім; жобалау және шығармашылық қызметтің технологиялық негіздері туралы білім. Осы жалпылама білімді қалыптастыру көрсеткіштері ретінде дәстүрлі көрсеткіштер алынады: білімнің көлемі, білімнің толықтығы, білімнің тереңдігі, солардың негізінде білім, білік және дағдылардың қалыптасуы және тәжірибе жинақтау мүмкіндігі және т.б.

Зерттеуімізде көркем білім беру мамандығы студенттерінің рухани дүниетанымын этно-дизайн негізінде қалыптастыру моделінің мазмұндық блогын сипаттауда осы сала мамандарының да ғылыми зерттеу жұмыстарына талдау жасалады. З.Ю. Максимованың пікірінше, «этнодизайн» ұғымы салыстырмалы түрде жақында қолданыла бастады және екі компоненттен тұрады: «этникалық» және «дизайн». «Этнос» (грек тілінен аударғанда – тайпа, халық) – бір аумақта ұзақ уақыт өмір сүретін адамдардың белгілі бір тобы. Мұндай топқа әлеуметтік тұтастық, сондай-ақ ортақ тіл мен мәдениет тән. Дизайн (ағылшын тілінен дизайн – жобалау, сызу, бейнелеу, суреттеу, жоспарлау деген сөз) – өнеркәсіптік тауарлар мен бұйымдардың эстетикалық және практикалық сипаттамаларын жобалау, сондай-ақ оларды осы белгілерге сәйкес жасау. Сондықтан дизайндық бұйымды орындау кезінде студенттің этномәдени мотивтерді қабылдау ерекшеліктерін есепке алуға бағытталған көркемдік-конструкторлық құзыреттілігін дамыту үдерісінде студенттердің жобалау-шығармашылық әрекетін белсендіру құралы ретінде этнодизайнды деңгейлік жіктейді: темперамент деңгейі; психикалық процестердің сипаттамасы деңгейі; тәжірибе деңгейі; тұлғалық бағдарлық деңгейі [11, б.90].

Көркем білім беру мамандығы студенттерінің рухани дүниетанымын этнодизайн негізінде қалыптастырудың компоненттері анықталады:

-мотивациялық компонент (студенттердің шығармашылық көрінісін ынталандыратын мотивтер, мақсаттар, қажеттіліктер, құндылықтар);

- когнитивтік компонент (студенттердің этнодизайн құралдарын кеңінен тарату және түрлендіру қасиетіне ие кәсіптік білім, білік және дағдылары);

-іс-әрекеттік компонент (студенттердің этникалық стильде дизайн жобасын әзірлеуде және оны көркемдік ресімдеуде, нақты іс-әрекетте этнодизайнерлік қызметті жүзеге асыруда кәсіби дағдылар мен тәжірибені меңгеруі және практикалық тұрғыдан қолдануы).

Ұсынылып отырған модельдің іс-әрекеттік-технологиялық блогы этнодизайн негізінде көркем білім беру мамандығы студенттерінің рухани дүниетанымын қалыптастыру тетігі мен алгоритмін қамтиды. Сондықтан тетіктің бірінші бөлігінде этнодизайн негізінде білімді, одан кейін дағдыларды, жалпылама дағдыларды, құзыреттіліктерді және ең соңында кәсіби құзыреттіліктерді кезең-кезеңімен қалыптастырудың дидактикалық тізбегі ұсынылуы тиіс. Тетіктің екінші бөлігі осы дидактикалық тізбекті іске асыру курстан курсқа қалай өтетінін, қандай пәндердің мазмұны дайындық бағытында жоғары білім берудің мемлекеттік жалпыға міндетті стандартында көзделген құзыреттердің (құзыреттілік – оқу үдерісінде алған білімді, шеберлік пен дағдыны кәсіби қызметте практикалық тұрғыда пайдалана білу қабілеті) қалыптасуына мүмкіндік береді.

Нәтижелер. Ұсынылған тетік этнодизайн құралдары негізінде көркемдік білім беру мамандығы студенттерінің рухани дүниетанымын қалыптастырудың әзірленген алгоритмімен реттелген, ол бірнеше кезеңдерді қамтиды:

- бірінші кезең – көркемдік білім беру мамандығы студенттерінің рухани дүниетанымын қалыптастыру деңгейінің педагогикалық диагностикасы, бұл оқытушыға рухани дүниетанымын қалыптастыруда этномәдени құзыреттілігін дамыту бойынша одан әрі жұмыс жоспарын қарастыруға мүмкіндік береді. Студенттердің жобалау-шығармашылық әрекетін ұйымдастырудың бастапқы кезеңінде әртүрлі халықтардың тарихы, мәдениеті, салт-дәстүрлері мен қолөнері туралы ақпаратты белсенді іздеуге жағдай жасауды көздейтін ізденіс және репродуктивті оқыту әдістері қолданылады; болашақ өнімді өндіру бойынша жұмыс жоспарын құру (этникалық стильді, материалдарды, жабдықтарды және техниканы таңдау);

- екінші кезең университеттің білім беру қызметінің бүкіл жүйесін қайта қарауды, студенттердің өз белсенділігіне негізделген оқытудың озық нысандары мен әдістерін әзірлеуді және сынақтан өткізуді (оқу үдерісіне ұлттық мәдениеттің ерекшеліктері, сәндік-қолданбалы өнерде қолданылатын этнодизайн құралдары енгізілетін қосымша арнайы курстарды, факультативтерді енгізу) қамтиды. Бұл кезеңде зерттеу әдісі жиі қолданылады, оның көмегімен студенттердің шығармашылық ізденіс жұмыстары ұйымдастырылады, нәтижесінде іс-әрекеттің «өнімін» шығаруға және талдауға бағытталған іс-шаралар ұйымдас-тырылады;

- үшінші қорытынды кезең университеттің көпмәдениетті білім беру ортасында алған білімдерін іс жүзінде жүзеге асыру үшін қолайлы жағдай жасаумен сипатталады. Бұл кезеңде демонстрация әдісі қолданылады, оның барысында студенттердің жобалау және шығармашылық іс-әрекеттерінің нәтижелерін көрсетуге, идеяларын қорғауға және дәлелдеуге, түрлі байқаулар мен көрмелерге қатысуға баса назар аударылады. Сонымен, этнодизайн негізінде көркемдік білім беру мамандығы студенттерінің рухани дүниетанымын қалыптастыру технологиясы дидактикалық тізбекті (Білім → Білік → Дағды → Рухани дүниетаным → Құзыреттілік → Кәсіби құзыреттілік) жүзеге асыру тетіктерін жүзеге асырудың жиынтығы болып табылады. Студенттерді болашақ маман ретінде курстық оқыту кезінде және олардың этномәдени білімінің даму деңгейін педагогикалық диагностикалауды (1-кезең) қамтитын осы тетікті қадамдық алгоритмдік реттеу, қосымша арнайы курстар, факультативтер (2 кезең) және қорытынды (3 кезең) студенттердің жобалық жобаларының нәтижелерін көрсетеді.

Ұсынылып отырылған модельдің бағалау-нәтижелік блогында этнодизайн негізінде көркем білім беру мамандығы студенттерінің рухани дүниетанымын қалыптастыруды бағалау өлшемдері (дүниетанымдық қажеттілік, дүниетанымдық білім, дүниетанымдық қабілет) мен көрсеткіштері және деңгейлері (төмен, орта, жоғары) сипатталады.

Осы тұрғыдан алғанда, көркем білім беру мамандығы студенттерінің рухани дүниетанымын этнодизайн негізінде қалыптастыруда ғылым, өнер және адамгершіліктің қоғамдағы әлеуметтік-функционалдық маңыздылығының табиғатына сәйкестілігі ескеріледі. Өйткені, ғылым мен өнердің өзара әрекеттестігі, ең алдымен, дүниетаным деңгейінде көрініс табады. Сондай-ақ ғылым мен өнер дүниетанымның құрылымына енгізіледі, студент тұлғасының тұтас дүниетанымын қалыптастыру үшін қажетті мүмкіндіктер туғызады. Мысалы: ғылым адамның дүниетанымына, дүниені тануына және дүниені түсінуіне әсер етсе, ал өнер көркемдік қабылдау жүйесі арқылы қоғамдық пікірді қалыптастырады.

Заманауи жағдайлар адамзаттық іс-әрекет үдерісінде рухани-шығармашылық қағида арқылы мәдениетте белсенділік танытып, шығармашылық және синтетикалық түрде әрекет ететін адамның дүниетанымын зерттеудің жолын іздестірудің қажеттілігін көрсетеді. Дүниетаным адам іс-әрекетінің сан алуан түрлі салаларына қатысты өмірлік мәні бар мәселелерді қамтиды. Сонымен қатар келесі қағидаларға сүйену қажет:

- жүйелілік қағидасы (жүйе және элемент, байланыстар мен қатынастар, формасы және мазмұны, құрылымы және қызметі, бірегейлігі және жаппай);

- ғылыми негізделген қағидасы (эстетикалық және әлеуметтік, эстетикалық және экономикалық, эстетикалық және эргономикалық, эстетикалық және психологиялық, эстетикалық және коммуникативтік, эстетикалық және көркемдік);

- ұжымдыққағидасы(субъективті және объективті, коммуникабельділік және бәсекеге қабілеттілік, жеке даралық және жекелік емес, ымыраға келу және ымырасыздық, диалог және монолог);

- әдістемелік шарттылық қағидасы(мақсат және құралдар, мақсаттары мен әдістері, анализ және синтез, процесс және нәтиже (өнім), формасы мағынасының қалыптасуы, эстетикалық және технологиялық, конструктивтік және сәндік, көркемдік),

- гуманистік бағыттылыққағидасы(материалдық және рухани, мәдени және табиғи, антропологиялық және техникалық, эстетикалық және утилитарлық, тұлғалық және қоғамдық, ұлттық және әмбебаптық). Бұл қағидалар және олардың өзара байланысты жұптық категорияларда көрініс тапқан заңдылықтары жобалаудың мақсаттары мен функцияларымен бірге оның теориялық және әдіснамалық негізін құрайды.

Этнодизайн этникалық фон құру және ұлттық бірегейлікті қалыптастыру мақсатында қазіргі мәдени кеңістікте этникалық элементтерді (материалдық, әлеуметтік, рухани) пайдалануды көздейді. К.А.Кондратьеваның пікірінше, этнодизайн бүгінгі таңда «бір жағынан жаңғыртудың, жаңарудың және екінші жағынан сабақтастықтың, құндылық сабақтастығының арақатынасы» болып табылады [12, б.61].

«Этнодизайн» сөзтіркесі заманауи дизайнның көркемдік, эстетикалық, этникалық, конструктивтік және технологиялық компоненттерін қамтиды. Этнодизайн құралдары этникалық сәйкестендіру тұрғысынан дизайн мен пластикалық өнерге ортақ бейнелі және мәнерлі құралдар болып табылады, олар: түс, пропорция, текстура, пішін, нүкте, көлем және кеңістік. Бұл элементтер белгілі бір ұлтқа тән композицияның тарихи қалыптасқан принциптері: қозғалыс пен ырғақ, симметрия мен асимметрия, тепе-теңдік пен динамика негізінде біріктірілген. Түс және пропорция бойынша қарама-қарсы шешімдердің үйлесімділігі этнодизайнда өнердің негізгі типтік құралы болып табылады. Бұл элементтер белгілі бір ұлттық мәдениетке тән бейнелеу және композициялық құралдар (қозғалыс пен ырғақ, симметрия мен асимметрия, тепе-теңдік пен динамика) негізінде біріктіріледі. Демек, «этнодизайн» тарихи қалыптасқан қағидаларға негізінде бұйымдарды көркемдік жобалау дегенді білдіреді [13, б.190].

Талқылау. Сонымен, көркем білім беру мамандығы студенттерінің рухани дүниетанымын этнодизайн негізінде қалыптасу деңгейлерін анықтауға мүмкіндік беретін компоненттер, өлшемдер мен көрсеткіштер сипаттамасы ұсынылады (1-кесте).

Кесте 1. Көркем білім беру мамандығы студенттерінің рухани дүниетанымын этнодизайн негізінде қалыптастырудың компоненттері, өлшемдері мен көрсеткіштері

<i>Компоненттері</i>	<i>Өлшемдері</i>	<i>Көрсеткіштері</i>
Мотивациялық компонент	дүниетанымдық қажеттілік	мақсатқа жетелейтін қозғаушы күші, танып білуге құштарлығы; жалпыадамзаттық құндылықтар мен қажеттіліктерге әлеуметтік бағыттылығы, дүниетанымдық белсенділігінің болуы; дүниетанымын ынталандыратын мотивтері, мақсаттары, қажеттіліктері, құндылықтарының болуы
Когнитивтік компонент	дүниетанымдық білім	дүниеге көзқарастың тұтастығы; арнайы білімді меңгеруге, нақты еңбектің мазмұнын тануға талаптануы; этнодизайн құралдарын кеңінен тарату және түрлендіру қасиетіне ие кәсіби құзыреттілігінің қалыптасуы
Іс-әрекеттік компонент	дүниетанымдық қабілет	ғылыми жаңалық ашуға ұмтылысының болуы; шығармашылықпен жұмыс жасауға ынталануы, еңбегінің

		ерекше тұстарын сезінуі; этникалық стильде қолөнер туындыларын әзірлеуде және оны көркемдік ресімдеуде, нақты іс-әрекетті жүзеге асыруда кәсіби дағдылар мен тәжірибені меңгеруі және практикалық тұрғыдан қолдана алуы
--	--	---

Сонымен, кестеде көрсетілген сипаттамаға сәйкес этнодизайн негізінде көркем білім беру мамандығы студенттерінің рухани дүниетанымының қалыптасуының жоғары, орта, төмен деңгейлері анықталауы тиіс:

Жоғары деңгей: Студенттердің рухани дүниетанымы жоғары деңгейде қалыптасқан, мақсатқа жетелейтін қозғаушы күші мен танып білуге құштарлығы тұрақты, жалпы-адамзаттық құндылықтар мен қажеттіліктерге әлеуметтік бағыттылығы бар, дүниетанымдық белсенділігі дамыған; дүниетанымын ынталандыратын мотивтері, мақсаттары, қажеттіліктері, құндылықтары мен дүниеге біртұтас көзқарасы қалыптасқан; арнайы білімді меңгеруге, нақты еңбектің мазмұнын тануға талабы жоғары, дүниетанымдық іс-әрекетінде үнемі өзін-өзі жетілдіреді, этнодизайн құралдарын кеңінен тарату және түрлендіру қасиетіне ие, кәсіптік білімі, біліктілігі және дағдылары қалыптасқан; дүниетанымдық іс-әрекеттерді жүзеге асыруға икемді, шығармашылық жұмыста өзіндік нәтижелерге қол жеткізеді, ғылыми жаңалық ашуға ұмтылысы бар, шығармашылықпен жұмыс жасайды, еңбегінің ерекше тұстарын сезінеді, этникалық стильде әзірлеуде және оны көркемдік ресімдеуде, нақты іс-әрекетті жүзеге асыруда кәсіби дағдылары мен тәжірибені меңгерген және практикалық тұрғыдан қолданады.

Орта деңгей: Студенттердің рухани дүниетанымы орташа деңгейде қалыптасқан, мақсатқа жетелейтін қозғаушы күші мен танып білуге құштарлығы тұрақсыз, жалпыадамзаттық құндылықтар мен қажеттіліктерге әлеуметтік бағыттылығы бар, дүниетанымдық белсенділігі орташа дамыған, дүниетанымын ынталандыратын мотивтері, мақсаттары, қажеттіліктері, құндылықтары мен дүниеге біртұтас көзқарасы қалыптасқан, бірақ оны практикалық тұрғыдан көрсете алмайды; арнайы білімді меңгеруге, нақты еңбектің мазмұнын тануға талабы орташа, дүниетанымдық іс-әрекетінде өзін-өзі жетілдіре алмайды, этнодизайн құралдарын тарату және түрлендіру қасиетін иеленбеген, кәсіптік білімі, біліктілігі және дағдылары қалыптасқанмен, оны өз берімен қолдана алмайды; дүниетанымдық іс-әрекеттерді жүзеге асыруға икемділігі орташа, шығармашылық жұмыста өзіндік нәтижелерге қол жеткізу қиындық тудырады, шығармашылықпен жұмыс жасауға талаптанады, этникалық стильде әзірлеуде және оны көркемдік ресімдеуде, нақты іс-әрекетті жүзеге асыруда кәсіби дағдыларын практикалық тұрғыдан қолдана алмайды.

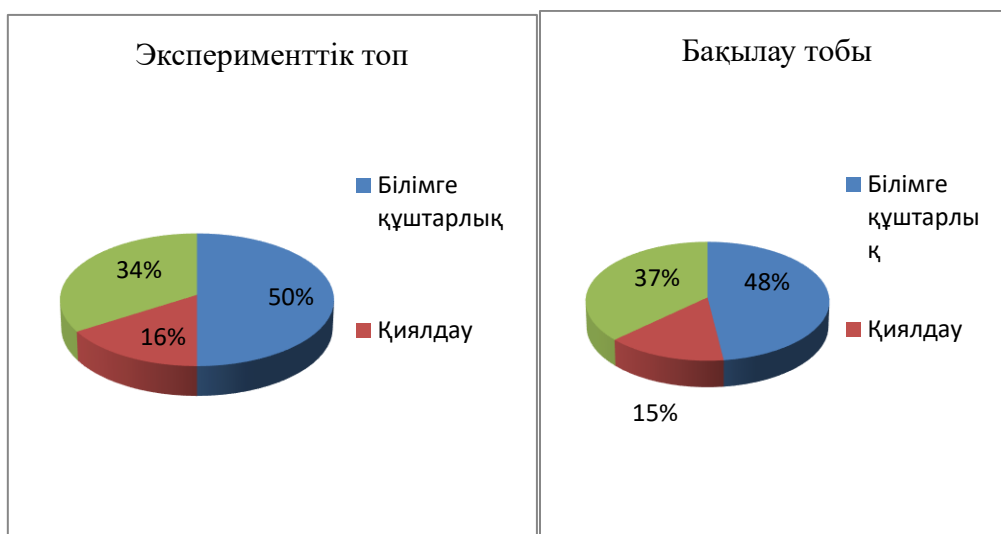
Төмен деңгей: Студенттердің рухани дүниетанымы төмен деңгейде қалыптасқан, мақсатқа жетелейтін қозғаушы күші мен танып білуге құштарлығы жоқ, жалпыадамзаттық құндылықтар мен қажеттіліктерге әлеуметтік бағыттылығы бар болғанымен, дүниетанымдық белсенділік танытпайды, дүниетанымын ынталандыратын мотивтері, мақсаттары, қажеттіліктері, құндылықтары мен дүниеге біртұтас көзқарасы қалыптасқан, бірақ оны практикалық тұрғыдан көрсете алмайды; арнайы білімді меңгеруге, нақты еңбектің мазмұнын тануға талабы төмен, дүниетанымдық іс-әрекетінде өзін-өзі жетілдіре алмайды, этнодизайн құралдарын тарату және түрлендіру қасиетін иеленбеген, кәсіптік білімі, біліктілігі және дағдылары қалыптаспаған; дүниетанымдық іс-әрекеттерді жүзеге асыруға икемділігі төмен, шығармашылық жұмыста өзіндік нәтижелерге қол жеткізе алмайды, шығармашылықпен жұмыс жасауға талаптанбайды, этникалық стильде әзірлеу және оны көркемдік ресімдеу, нақты іс-әрекетті жүзеге асыру үшін қажетті кәсіби дағдылары қалыптаспаған.

Сондықтан көркем білім беру мамандығы студенттерінің рухани дүниетанымын этнодизайн негізінде қалыптастыру моделінің компоненттерінің (мотивациялық, когнитивтік, іс-әрекеттік) қалыптасуының алғашқы деңгейін анықтау мақсатында эксперименттік тәжірибе-

де қолданылатын әдістемелер таңдап алынады. Бұл таңдап алынған әдістемелер көмегімен алынған барлық диагностикаланатын көрсеткіштер бойынша деректер эксперименттік және бақылау топтары студенттерінің рухани дүниетанымын этнодизайн негізінде қалыптасу деңгейін анықтауға негіз болды. Соның ішінде, көркем білім беру мамандығы студенттерінің рухани дүниетанымын этнодизайн негізінде қалыптастыру моделінің іс-әрекеттік компонентінің қалыптасу деңгейін анықтауда Е.Е.Туниктің «Жеке тұлғаның шығармашылығын диагностикалау» әдістемесі қолданылады. Бұл әдістеме болашақ маманның қаншалықты шығармашыл адам екенін, шығармашылық ойлау, шығармашылық белсенділік деңгейін айқындайды. Нұсқау бойынша 50 сұрақ берілген жауап парағы ұсынылады, әр сұраққа бір ғана жауаптан белгілеу қажет. Мәліметтерді өңдеу барысында кілтпен салыстыруға болады [14, б.42] (1-сурет).

Суретте көрсетілгендей, бұл әдістеме бойынша алынған нәтижелерді талдау төрт фактордың арақатынасы арқылы тұлғаның шығармашылық қабілетін анықтау үшін қолданылады, олар: Білуге құштарлық (Қ); Қиялдау қабілеті (қ); Қиындықты жеңу (к); Қауіп-қатерге бейімделу (Б). Мұндағы әрбір аталған фактор бойынша төрт өңделмеген көрсеткіштер, сонымен бірге олардың жалпы жинақталған қосындысы негізге алынып, мәліметтерді жауап кілтіне сәйкес анықтауға болады.

Эксперименттік топтағы студенттердің 50% Білуге құштарлық (Қ), 16% Қиялдау қабілеті (қ), 15% Қиындықты жеңу (к) және 19% Қауіп-қатерге бейімделу (Б) факторларын таңдап алса, ал бақылау тобындағы студенттердің 48% Білуге құштарлық (Қ), 15% Қиялдау қабілеті (қ), 16% Қиындықты жеңу (к) және 21% Қауіп-қатерге бейімделу (Б) факторларын таңдайды.



Сурет 1– Е.Е.Туниктің «Жеке тұлғаның шығармашылығын диагностикалау» әдістемесінің нәтижесі (анықтау эксперименті)

Қорытынды. Сонымен, көркем білім беру мамандығы студенттерінің рухани дүниетанымын этнодизайн негізінде қалыптастыру ұлтымызға тән композициялық құралдарды пайдалана отырып, қолөнер бұйымдар жасаудағы көркемдік, технологиялық білімдермен қатар біліктіліктерін, дағдылары мен тәжірибесін қалыптастыру үдерісі. Мұнда оқу жоспарының вариативті бөлігінің бірнеше пәндері бойынша тақырыптарды меңгеруді, оқу тәжірибесінің бөлігі ретінде практикалық тапсырмаларды орындауды, өздік жұмысты орындау кезінде зерттеуді қамтиды. Пән бойынша оқу бағдарламаларын, кәсіптік білім беру және қосымша білім берудің оқу бағдарламаларының мазмұнын талдау нәтижесінде этнодизайн негізінде рухани дүниетанымын этнодизайн негізінде қалыптастыру мәселесі өзектілігін айқындай түседі. Дүниетанымның пәндік-мазмұндық жағы жеке тұлғаның өмірлік

ұстанымын белсендіру мәселелерін қарастырады. Мұнда рухани дүниетанымның пәндік бағыттылығы тұлғаның көзқарасы қалыптасқан объективті және субъективті шынайылық саласына байланысты, оның өзіндік ерекшелігі бүкіл дүниетанымдық құрылымды, яғни көзқарастар, идеалдар, нанымдар жиынтығын және айналадағы ақиқат шындықты білудің белгілі бір тәсілдерін анықтайтын ғылыми білімге негізделеді. Ұлт, фольклор және этникалық тақырып адам іс-әрекетінің көптеген салаларында (өнерде, сәнде, әдебиетте және бұқаралық ақпарат құралдарында) танымал.

Зерттеуімізде «Сәндік қолданбалы өнер негіздері» оқу курсы мысалында этнодизайн негізінде көркем білім беру мамандығы студенттерінің рухани дүниетанымын қалыптастыру мәселесі қарастырылады. Бұл пәннің негізгі міндеті студенттердің көркемдік қабылдауын, композициялық ойлауын және кәсіби көзқарасын дамыту, көркем шығарманың ішкі құрылымы мен бейнелі құрылымын терең түсінуді және оның көрерменге эмоционалдық әсерін ұйымдастыру болып табылады. Сәндік-қолданбалы өнер әлемдік көркем мәдениеттің негізі, даналық пен әсемдіктің таусылмас қайнар көзі. Халықтың көркем қолөнер кәсіби қазіргі мәдениеттің айқын құбылысы ретінде көне дәстүрлерді сақтауға және одан ары дамытуға негіз болды. Қолөнер туындылары қайталанбас әрі алуан түрлі туынды, ол әсем әшекейлерден және шағын ойыншықтардан бастап күрделі кестеленген композицияларға дейін және көлемді кілемдерді, тоқыма матадан жасалған көп заттық жиынтықтарды, шыны, ағаш және металл бұйымдардарын қамтиды. Сондықтан құзыреттілікке бағытталған оқу нәтижелеріне қол жеткізу үшін кәсіби теориялық білімдері мен практикалық дағдыларын үнемі өз бетімен жетілдіруге деген жүйелі көзқарастары қалыптасады.

Осы орайда, студенттердің этнодизайн негізінде көркем халықтық қолөнермен тұрақты байланысы олардың рухани дүниетанымын қалыптастыруға, көркем шығармашылықтың жоғары үлгілерін жасауға, қазіргі ұрпақтың этнокөркемдік мәдениетін дамытуға бағытталған көркемдік білім берудің рөлі мен алатын орнының өзіндік ерекшелігін анықтайды. Көркем білім берудің алға қойылған міндеттері мен мәселелерін жүзеге асырудың тиімділігі студенттердің шығармашылық түрленуіне, өзін-өзі жүзеге асыру қабілетін дамытуға, атап айтқанда, қоршаған шындықты сәндік-қолданбалы эстетикалық түрлендіруіне байланысты. Көркем білім беру – бұл адамның өз халқы мен адамзаттың көркемдік мәдениетін меңгеру және беру үдерісі, тұтас тұлғаны, оның руханилығын, шығармашылық даралығын, интеллектуалдық және эмоционалдық байлығын дамыту мен қалыптастырудың маңызды тәсілдерінің біріне саналады.

Этнодизайнның жеке тұлғаның рухани қалыптасуы, өзін-өзі танытуы тұрғысынан, әлеуметтік салада да әлеуетті мүмкіндіктері жоғары. Дегенмен, мүмкіндіктерді жүзеге асыру рухани мәдениет өнімдерін жасау, сақтау және тарату институттары қауымдастығында жүзеге асырылуы мүмкін. Шығармашылық іс-әрекет әлеуметтік бейімделу және жеке тұлғаның қалыптасу және даму үдерістерін реттеу функцияларын да атқарады.

Сонымен, этнодизайн негізінде көркемдік білім беру мамандығы студенттерінің рухани дүниетанымын қалыптастыру үшін әзірленген модель осы үдерістің мәніне тереңірек еруге ықпал етеді, негізгі ұйымдастырушылық-педагогикалық шарттарды жүзеге асыруға, студенттердің рухани дүниетанымның қалыптасуының жоғары деңгейіне жетуіне мүмкіндік береді. Жалпы рухани дүниетаным материалдық нәрсе емес, бұл адамның ойлауы мен санасының көрсеткіші, адамның психикалық ерекшеліктерінің көрінісі, сана мен іс-әрекеттің нәтижесі. Көркем білім беру мамандығы студенттерінің рухани дүниетанымы эстетикалық және технологиялық сипаттағы мәселелерді шешудегі жеке қабілетін, жалпылама білім, білік және дағдыны кәсіби іс-әрекетінің қолдануын сипаттайды. Демек, этнодизайн негізінде көркем білім беру әрбір тұлғаның шығармашылық әлеуетін сапалы түрлендіруге ықпал ететін күрделі үдеріс болып табылады.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Аймагамбетова Қ.А. Бастауыш сыныптарда дүниетануды оқытудың ғылыми – әдістемелік негіздері: пед. ғыл. докт. автореф. – Алматы, 1998. – 41 б.

2. Бейсенбаева. А.А Теория и практика гуманизации школьного образования. – Алматы: Ғылым, 1998. – 225 с.
3. Педагогическая и мировоззренческая культура педагога // Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университетінің Хабаршысы «Педагогика ғылымдары сериясы» №2(38), 2013. – Б.128-131.
4. Deckard S., Berndt K., Filakouridis M., Iverson T., DeWitt D. A. The Role of Educational Factors in Students' Creative Outlook // Journal of Creation, vol. 17, no. 1, pp. 70–72, 2003.
5. Natsis E. (2016) A new discourse on spirituality in public education. confronting the challenges in a post-secular society, *International Journal of Children's Spirituality*, 21 (1): 66-77. DOI: 10.1080/1364436X.2016.1154818 (in Eng.).
6. Paridinova B.Zh., Nassimov M.O., Maigeldiyeva Sh.M. (2019) Development of the spiritual worldview of the future teachers: basic concepts, essence and problems // *Psychology and Education*, 56 (2): 93-104 (in Eng.).
7. Краевский В.В. Образование и воспитание в контексте педагогической науки // Мир психологии. – 2001. – № 4. – С. 209-216.
8. Штофф В.А. Моделирование и философия: монография. – М.: Наука, 1966. – 301 с.
9. Шарипова Э.Ф. Компетентный подход в технологическом образовании: формирование общетехнологической компетенции будущих учителей. – Челябинск, 2015. 202 с.
10. Кожуховская С.М. Дизайн-образование: структура, содержание и методы реализации. Автореф. док. пед. наук. – М., 2011. – 42 с.
11. Максимова З.Ю. Этнодизайн как средство формирования художественно-оформительской компетенции будущих педагогов профессионального обучения // Материалы Международной научно-практической конференции «Научное и образовательное пространство в условиях вызовов современности». – Чебоксары, 2021. – С. 89-97
12. Кондратьева К.А. Дизайн и экология культуры. – М.: Пед.-изд. гр. МГХПУ им. Строганова. 2000. -105 с.
13. Alzhanov, G., Smanova, A., Zor, A., Rabilova, Z., Ryssymbetov, Y., & Karabalin, U. (2022). Formation of a spiritual worldview in students of art education specialties with the help of ethno-design technology. *World Journal on Educational Technology: Current Issues*. 14(1), 2020. P189-199. <https://doi.org/10.18844/wjet.v14i1.6715>
14. Туник Е.Е. Диагностика креативности. Методическое руководство. – СПб.: ИМАТОН, 1998. -170 с.

Reference:

1. Aimagambetova K.A. Bastawış sınıptarda dünüetanwdı oqıtwdıñ ğılımi – ädistemelik negizderi // [Scientific and methodological bases of teaching world studies in primary classes]: ped. ğıl.dokt.avtoref. – Алматы, 1998. – 41 p.
2. Beisenbaeva. A.A Teoriya i praktika gumanizatsii shkol'nogo obrazovaniya [Theory and practice of humanization of school education]. – Алматы: Gylım, 1998. – 225 p.
3. Bulshekbaeva A. Pedagogicheskaya i mirovozzrencheskaya kul'tura pedagoga [Pedagogical and worldview culture of the teacher] // Vestnik KazNPU im. Abaya Seriya «Pedagogicheskoy nauki» No. 2 (38), 2013. – P.128-131.
4. Deckard S., Berndt K., Filakouridis M., Iverson T., DeWitt D. A. The Role of Educational Factors in Students' Creative Outlook // Journal of Creation, vol. 17, no. 1, pp. 70–72, 2003. (in Eng.).
5. Natsis E. (2016) A new discourse on spirituality in public education. confronting the challenges in a post-secular society, *International Journal of Children's Spirituality*, 21 (1): 66-77. DOI: 10.1080/1364436X.2016.1154818 (in Eng.).
6. Paridinova B.Zh., Nassimov M.O., Maigeldiyeva Sh.M. (2019) Development of the spiritual worldview of the future teachers: basic concepts, essence and problems // *Psychology and Education*, 56 (2): 93-104 (in Eng.).
7. Kraevsky V.V. Obrazovaniye i vospitaniye v kontekste pedagogicheskoy nauki [Education and upbringing in the context of pedagogical science] // Mir psikhologii. – 2001. – No. 4. – P. 209-216.
8. Shtof V.A. Modelirovaniye i filosofiya [Modeling and philosophy]: monografiya. – М.: Nauka, 1966. – 301 p.
9. Sharipova E.F. Kompetentnostnyy podkhod v tekhnologicheskoy obrazovani: formirovaniye obshchetekhnologicheskoy kompetentsii budushchikh uchiteley [Competence-based approach in technological education: developing general technological competence of future teachers]. – Chelyabinsk, 2015. 202 p.
10. Kozhukhovskaya S.M. Dizayn-obrazovaniye: struktura, soderzhaniye i metody realizatsii. [Design education: structure, content and methods of implementation]. Avtoref. dok. ped. nauk. М., 2011. – 42 p.
11. Maksimova Z.Yu. Etnodizayn kak sredstvo formirovaniya khudozhestvenno-oformitel'skoy kompetentnosti budushchikh pedagogov professional'nogo obucheniya [Ethnodesign as a means of developing the artistic and design competence of future vocational teachers] // Materialy Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Nauchnoye i obrazovatel'noye prostranstvo v usloviyakh vyzovov sovremennosti». – Cheboksary, 2021. – P. 89-97
12. Kondratyeva K.A. Dizayn i ekologiya kul'tury [Design and ecology of culture]. – М.: Red.-izd. gr. MGKHPU im. Stroganova. 2000. -105 p.
13. Alzhanov, G., Smanova, A., Zor, A., Rabilova, Z., Ryssymbetov, Y., & Karabalin, U. (2022). Formation of a spiritual worldview in students of art education specialties with the help of ethno-design technology. *World Journal on Educational Technology: Current Issues*. 14(1), 2020. P189-199. <https://doi.org/10.18844/wjet.v14i1.6715> (in Eng.).
14. Tunik E.E. Diagnostika kreativnosti [Diagnosis of creativity]. Metodicheskoye rukovodstvo. – St. Petersburg: IMATON, 1998. -170 p.

**ОРТА ЖӘНЕ ОРТА БІЛІМНЕН КЕЙІНГІ БІЛІМ БЕРУ:
ОҚЫТУ МЕН ТӘРБИЕЛЕУДІҢ ӨЗЕКТІ МӘСЕЛЕЛЕРІ
СРЕДНЕЕ И ПОСЛЕСРЕДНЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ:
АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ**

ГТАХР 14.33.09

<https://doi.org/10.51889/2959-5762.2024.83.3.025>

Ә.А.Төлеген,^{1*} Х.Н.Жанбеков,¹ Г.К.Балахметова¹

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

**МЕКТЕП ГЕОГРАФИЯСЫН ОҚЫТУДАҒЫ ЭКОЛОГИЯЛЫҚ БІЛІМ
БЕРУДІҢ ӘЛЕМДІК ТӘЖІРИБЕСІН САЛЫСТЫРМАЛЫ ТАЛДАУ**

Аңдатпа

Бұл мақала мектептің оқу бағдарламаларында географияны оқыту кезінде экологиялық білім беру бағытындағы әлемдік тәжірибеге жүргізілген салыстырмалы талдауды қарастырады. Мектеп географиясындағы экологиялық білім – оқушылардың экологиялық сауаттылығын қалыптастырудың негізгі алғышарты. Мақалада қамтылған зерттеудің мақсаты – мектеп оқушылары арасындағы экологиялық мәселелер туралы хабардарлықты арттыру үшін әр түрлі елдер қолданатын сәтті стратегиялар мен әдістерді анықтау; жинақталған деректерді біріктіру арқылы оқу бағдарламаларын және нәтижелерін бағалау; қазақстандық білім беру жүйесіне бейімделіп, енгізілуі мүмкін табысты экологиялық білім берудің негізгі аспектілерін анықтау. Мақаланың негізгі бөлімі экология тақырыбын оқытудың интерактивті және практикалық әдістерін сәтті қолдану сынды экологиялық білім мен тәрбие берудің аспектілерін қарастырады. Әр түрлі елдердегі, соның ішінде Жапониядағы, Еуропадағы, Солтүстік Америкадағы және басқа аймақтардағы осындай тәсілдердің тиімділігін салыстырмалы талдауға ерекше назар аударылады. Зерттеу оқушылардың адам мен табиғат арасындағы қарым-қатынас туралы түсінігін қалыптастыру үшін экологиялық аспектілерді білім беру бағдарламаларына біріктірудің маңыздылығын көрсетеді. Зерттеу нәтижелері Қазақстанның мектеп географиясын оқыту контекстінде экологиялық білім беруді жақсарту үшін практикалық нұсқаулар береді, бұл экологиялық мәселелер мен оқушылардың тұрақты даму мақсаттарын жүзеге асыруды тереңірек түсінуіне ықпал етеді.

Түйін сөздер: экологиялық білім, білім берудің әлемдік тәжірибесі, экологиялық тәрбие, мектеп географиясы, тұрақты даму мақсаттары.

Төлеген А.А.,^{*1} Жанбеков Х.Н.,¹ Балахметова Г.К.¹

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

**СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ МИРОВОГО ОПЫТА ЭКОЛОГИЧЕСКОГО
ОБРАЗОВАНИЯ ПРИ ПРЕПОДАВАНИИ ШКОЛЬНОЙ ГЕОГРАФИИ**

Аннотация

Данная статья рассматривает первоначальный сравнительный анализ мирового опыта в области экологического образования при обучении географии в школьных учебных программах. Экологическое образование в школьной географии является основным условием формирования экологической грамотности учащихся. Целью исследования, представленного в статье, является выявление успешных стратегий и методов, применяемых различными странами для повышения осведомленности школьников о экологических проблемах; оценка учебных программ и их результатов путем интеграции собранных данных; определение ключевых аспектов успешного экологического образования, которые могут быть адаптированы и внедрены в казахстанскую систему образования. В основной части статьи рассматриваются аспекты экологического образования и воспитания, такие как успешное применение интерактивных и практических методов в обучении экологии. Особое внимание уделяется сравнительному анализу эффективности таких подходов в различных странах, включая Японию, Европу, Северную Америку и другие регионы. Исследование подчеркивает необходимость включения экологических вопросов в образовательные программы, чтобы ученики могли лучше осознавать взаимосвязь между человеком и окружающей средой. Полученные результаты предлагают

практические советы по совершенствованию экологического образования в рамках школьной географии в Казахстане, что помогает учащимся глубже понимать экологические проблемы и способствует достижению целей устойчивого развития.

Ключевые слова: экологическое образование, мировой опыт образования, экологическое воспитание, школьная география, цели устойчивого развития.

Tolegen A.,^{*1} Zhanbekov Kh.,¹ Balakhmetova G.¹

¹Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan

COMPARATIVE ANALYSIS OF THE WORLD EXPERIENCE OF ENVIRONMENTAL EDUCATION IN TEACHING SCHOOL GEOGRAPHY

Abstract

This article examines the initial comparative analysis of global practices in environmental education within school geography curricula. Environmental education in school geography is a crucial condition for developing students' ecological literacy. The aim of the research presented in the article is to identify successful strategies and methods employed by various countries to enhance students' awareness of environmental issues; to evaluate curricula and their outcomes by integrating collected data; and to determine key aspects of successful environmental education that can be adapted and implemented in the Kazakhstani education system. The main body of the article discusses aspects of environmental education and upbringing, such as the successful application of interactive and practical methods in teaching ecology. Special attention is given to a comparative analysis of the effectiveness of these approaches in different countries, including Japan, Europe, North America, and other regions. The research demonstrates the importance of integrating environmental aspects into educational programs to develop students' understanding of the relationship between humans and nature. The findings provide practical recommendations for improving environmental education within the context of teaching school geography in Kazakhstan, contributing to a deeper understanding of environmental issues and the achievement of sustainable development goals by students.

Keywords: ecological education, world educational experience, environmental awareness, school geography, Sustainable Development Goals.

Кіріспе. Мектеп географиясын оқытуда білім алушылардың экологиялық хабардарлығы мен жауапкершілігін қалыптастыруда экологиялық тақырыптар шешуші рөл атқарады. Қазақстан шөлейттену, ауа мен судың ластануы, климаттың өзгеруі сияқты күрделі экологиялық проблемалармен бетпе-бет келіп отыр. Мәселен, 2021 жылғы «Climate Change 2021: The Physical Science Basis» атты Үкіметаралық климаттың өзгеруі жөніндегі панель (IPCC) баяндамасына сәйкес [1], Орталық Азия, соның ішінде Қазақстан, температураның айтарлықтай көтерілуін және табиғи ресурстар мен экожүйелерге қысым түсіретін жауын-шашынның өзгеруін сезінуде. Бұл жағдайлар экологиялық мәселелерді терең түсінуге және оларды шешуге бағытталған білім беру қажеттігін айқындайды. Сондай-ақ, әлемдік тәжірибе көрсеткендей, тиімді экологиялық білім беру оқушылардың экологиялық жауапкершілігін арттыруға елеулі әсер етеді. Бұл жағдай экологиялық проблемаларды түсіну және оларды тұрақты даму мақсаттарын алға тарта отырып шешу үшін білім беру бағдарламаларының қажет екендігін көрсетеді. Жаһандық тәжірибеге сай сапалы экологиялық білім оқушылардың табиғатқа жауапты көзқарасын қалыптастырып, олардың экологиялық мінез-құлқын айтарлықтай жақсартуға септігін тигізеді. Мысалы, «Environmental Education Research» (2020 ж.) журналында жарияланған зерттеу [2] мақаласы белсенді оқыту мен қатысуды қамтитын экологиялық білім беру бағдарламалары мектеп оқушыларының экологиялық хабардарлығы мен тұрақты мінез-құлқының артуына әкелетінін дәлелдей түсті. Осы орайда, елімізде мектеп бағдарламаларына экологиялық білім мен тәжірибені енгізуге бағытталған «Эко-мектеп» жобасы секілді сәтті бастамалар ерекше назар аударуға тұрарлық. Мұндай бастамалар білім беру саласында тұрақты даму қағидаттарын насихаттап, болашақ ұрпақтың экологиялық сауаттылығын арттыруға үлес қосады. Осы бағдарлама аясында жүргізілген зерттеу оқушылардың экологиялық жобалар мен бастамаларға белсенді қатысуы олардың білімдерін арттырып қана қоймай, қоршаған ортаны қорғауға деген көзқарастарын өзгертуге ықпал ететіндігін көрсетті (авторлар: А.Баймұхамедов және т.б., 2022 ж.) [3].

Сондықтан географиялық оқу жоспарына экологиялық компоненттерді енгізу оқушыларға келесі мақсаттарға қол жеткізуге мүмкіндік береді:

1) *Қазақстанның экожүйелері мен табиғи ресурстарын зерттеу* үшін оқу бағдарламалары далалар, шөлдер, таулы аймақтар мен су ресурстары сияқты елдің экологиялық жүйелерінің ерекшеліктерін қамтиды. Бұл оқушыларға әр түрлі табиғи жағдайлар мен экологиялық проблемаларды тереңірек түсінуге және олардың пайдалану мен қорғалуын дұрыс бағалауға мүмкіндік береді.

2) *Экологиялық мәселелерді сараптау қабілеттерін дамыту* мақсатында практикалық сабақтар мен ғылыми жобаларды жүзеге асыруды оқыту Қазақстандағы шөлейттену, ауа мен су ластануы, климаттың өзгеруі сияқты түйткілді мәселелерге арналған. Бұл әдістер оқушыларға аталмыш экологиялық проблемаларды терең талдауға және мүмкін болатын шешімдер мен ұсыныстарды әзірлеу қабілеттерін қалыптастырып дамытуға көмектеседі.

3) Экологиялық тақырыптарды оқу бағдарламасына енгізу оқушылардың қоршаған ортаға жауапкершілікпен қарайтын саналы көзқарасын дамытуға оң әсер етіп, олардың бойында *жауапты мінез-құлықты қалыптастырады*. Бұл, өз кезегінде, Қазақстанның табиғат ресурстарын ұтымды пайдалану және қорғау үшін қажетті тұрақты даму стратегияларын қолдауға негіз болады.

4) *Қазіргі әдістемелерді енгізу* арқылы далалық зерттеулер немесе экожүйелерді мониторингтеу сияқты интерактивті тәсілдер мен заманауи білім беру технологияларын қолдану оқу процесін визуализациялап, жергілікті жағдайларға бейімдейді.

5) *Ұлттық бастамалар мен стратегияларды қолдау*: экологиялық білім беру «Жасыл Қазақстан» және «Ұлттық экология» сынды тұрақты даму мақсаттарын іске асыруға жәрдемдеседі, нәтижесінде елдің экологиялық жағдайын жақсартып, өмір сапасын арттыруға бағытталған. Осылайша, мектептегі география пәні аясындағы экологиялық білім табиғи процестерді тереңірек түсінуге, практикалық дағдыларды қалыптастыруға және табиғатқа жауапкершілікпен қарауды дамытуға жол ашады.

Еліміздің мектеп географиясында экологиялық бағытта білім берудің енгізілуі бірнеше маңызды факторларға негізделеді: климаттың жылдам өзгеруі, халық санының өсуі және қоршаған ортаға антропогендік ықпалдың артуы. Мұндай жағдайларда тиімді экологиялық білім жауапты мінез-құлық пен тұрақты дамуды қалыптастыруға бағытталған, әрі бұл еліміздің экологиялық жай-күйін жақсартуға елеулі үлес қосады. Сол үшін мектеп географиясындағы экологиялық білім Қазақстанда аса маңызды және өзекті болып табылады. Экологиялық білім экологиялық сауаттылықты қалыптастыруға, өзекті экологиялық мәселерді шешуге дайындалуға және тұрақты дамуды қолдауға бағытталған. Мұндай көзқарастар халықаралық және жергілікті зерттеулер арқылы дәлелденген.

Экологиялық білім оқушылардың экологиялық сауаттылығын арттыру мақсатында оқу бағдарламаларын, әдістемелерді және тәжірибелерді қамтиды. Білім беру үдерісі табиғи процестер туралы түсінікті қалыптастырумен қатар қоршаған ортаға жауапкершілікпен қарайтын қарым-қатынасты дамытуға ұмтылады. Дүниежүзілік тәжірибенің негізгі аспектілерін зерттеу және оларды Қазақстанның білім беру жүйесіне енгізу орнықты даму мақсаттарын орындауға қол жеткізу, экологиялық мәселелерді шешу үшін аса маңызды. Мысалы, ЮНЕСКО-ның Жаһандық экологиялық шолуына (2021 ж.) сәйкес [4], «эко-мектептер» және «жасыл мектеп» сынды нәтижелі экологиялық білім беру бағдарламалары экологиялық сана мен оқушылардың қоршаған ортаны қорғауға белсенді араласуын айтарлықтай күшейтеді. Осындай бағдарламалар экологиялық мәдениетті қалыптастыру арқылы оқушылардың табиғи ортаға қатысты жауапкершіліктерін арттырады, тұрақты даму қағидаттарын одан әрі насихаттайды. Мұндай бағдарламаларды жүзеге асыратын мемлекеттерде оқушылардың тұрақты мінез-құлық көрсеткіштері 30-40% деңгейінде артып, экологиялық мәдениет пен экобілімнің даму көрсеткіштері айтарлықтай жақсарған. Демек, ғылыми зерттеулер экологиялық тәрбие мен мінез-құлықтың тұрақтылығын жоғарылататын

инновациялық шешімдер, табысты бағдарламалардың нәтижелілігін дәлелдеп отыр. Қазақстанның білім беру саласына осы сияқты бағдарламаларды интеграциялау жастар арасында экологиялық тұрақтылықты қалыптастырудың стратегиялық маңыздылығын айқындайтын «Қазақстан-2050» бағдарламасын жүзеге асыруды жеделдетуге мүмкіндік беріп отыр. Осы тұрғыда, инновациялық әдістер мен тәсілдер, стратегиялық шешімдер экологиялық сана мен мәдениетті қалыптастыруда ғылыми негізделген үлес қосады. Сондай-ақ, Қазақстанның Тұрақты дамуы жөніндегі Ұлттық есепке (2022 ж.) сәйкес [5], экологиялық білім беруде табысты әлемдік тәжірибелерді енгізу жергілікті білім беру бастамаларының тиімділігін арттырып, БҰҰ-ның Тұрақты даму мақсаттарының (SDGs), әсіресе «Таза су және санитария» (6-мақсат) және «Жердегі өмір» (15-мақсат) мақсаттарын қолдай алады. Осылайша, экологиялық білім берудегі үздік әлемдік тәжірибелерді интеграциялау экологиялық сын-қатерлермен тиімді күресуге қабілетті неғұрлым саналы және белсенді қоғам құруға ықпал ете отырып, еліміздің мектептерінде экологиялық білім беру сапасын едәуір жақсарта алады.

Негізгі ережелер. Қазақстанның 2020-2030 жылдарға арналған Ұлттық экологиялық қауіпсіздік стратегиясына сәйкес негізгі міндеттердің бірі – қоғамның экологиялық сауаттылығын жоғарылату және тұрақты даму бағытындағы тәжірибелерді қалыптастыруды ілгерілету. Мектеп географиясы пәніне экологиялық проблемаларды қосудың нәтижесінде жас ұрпақты табиғатты қорғауға және ресурстарды ұтымды пайдалануға белсенді қатыстыруға жағдай жасалады. Бұл салада табиғи ресурстарды тиімді басқару, қоршаған ортаны қорғау және экологиялық қауіпсіздікті арттыру мақсатында қоғамда экологиялық мәдениетті қалыптастырудың өзектілігі артып келеді. Осыған байланысты, білім беру жүйесінің барлық сатыларында экологиялық сауаттылықты дамытуға айрықша назар аударылып отыр. Қазақстан Республикасының 2021 жылғы 2 қаңтардағы Экология кодексінің 193-бабының 1-тармағында көрсетілгендей, «білім беру ұйымдарында экологиялық білім беру Тұрақты даму мақсаттарының призмасы арқылы қаралатын ландшафтық өңірлік басымдықтар, климаттық өзгерістер ескеріле отырып, экологиялық технологиялар тақырыптарының интеграциясын іске асыру арқылы, сондай-ақ мамандандырылған және пәнаралық білім беру бағдарламаларын ықтимал ендіру, экологиялық аспектілерді оқу пәндеріне интеграциялау арқылы жүзеге асырылады». Осыған орай, зерттеу тұжырымдамасы келесі негізі ережелерге негізделеді: мектеп оқушыларының экологиялық мәселелер туралы хабардарлығын арттыру мақсатында әр түрлі елдерде қолданылатын тиімді оқу стратегиялары мен оқыту әдістерін анықтау, жиналған мәліметтерді біріктіру арқылы оқу бағдарламаларын және нәтижелерін бағалай отырып, қазақстандық білім беру жүйесіне бейімдеу және енгізу үшін география пәні аясында экологиялық білім берудің әлемдік тәжірибесін салыстырмалы талдау.

Материалдар мен әдістер. Зерттеу барысында салыстырмалы талдау жүргізу үшін жетекші мемлекеттердің экологиялық білім беру саласындағы тәжірибелерін сипаттайтын ғылыми зерттеулерден алынған деректер пайдаланылды. Білім беру бағдарламаларының негізгі ерекшеліктері, оқыту әдістері және олардың табыстылығын бағалау критерийлері кеңінен зерттеліп, нақты анықталды. Аталмыш тәсілдер экологиялық білімнің прогрессивті тенденцияларын және олардың әсерін ғылыми тұрғыдан бағалауға мүмкіндік береді.

Мектептегі география пәнін оқытудағы экологиялық білім берудің жаһандық тәжірибесін салыстырмалы талдау тақырыбы қазіргі уақытта ерекше маңызды, онымен қоса зерттеу экологиялық білімнің интернационализациясы мен оқыту әдістерінің тиімді тұстарын анықтауға бағытталған күрделі ғылыми сұрақтарды қамтиды және мұны білім беру мен экология саласындағы көптеген ғалымдар мен зерттеушілер қарастырған. Осы тақырыпқа байланысты география саласындағы экологиялық білім бағытындағы зерттеулерімен танымал бірнеше ғалымдарды атап өтуге болады: *Майкл Броди* – экологиялық білімнің және географиялық білімнің интеграциясы бойынша ғылыми еңбектердің авторы [6]; *Джон Лидстоун* экологиялық аспектілерді білім беру жоспарларына енгізу бойынша зерттеу

жүргізді [7]. Ричард Мур – экологиялық білімнің мектептегі географияға әсерін зерттеді [8]. Дэвид Собель – мектепте экологиялық әдістерді қолдану бойынша зерттеулер жүргізген [9]. Әйгілі американдық эколог және ағартушы Дэвид Опп – білім берудің маңыздылығын атап көрсетеді, ол тек білім берумен шектелмейді, табиғатты қалпына келтіруші құндылықтарды қалыптастыруды қамтиды. Ол білім беру стандарттарына экологиялық аспектілерді енгізуге шақыра отырып, мұғалімдердің назарынан тыс қалмау үшін білім беру өте маңызды екенін атап өтті [10-11]. География маманы Майкл Миллер: «География тек карталарды зерттеу ғана емес, сонымен қатар орындарды, адамдарды, мәдениеттерді және олардың өзара байланысын түсіну» деп санайды [12]. Оның зерттеулері қазіргі заманғы қажеттіліктерді қанағаттандыру кезінде болашақ ұрпақтың мүмкіндіктеріне қауіп төндірмей, тұрақты даму принциптерінің маңыздылығына ерекше көңіл бөледі. М. Миллердің зерттеулері экологиялық тұрақтылықты қамтамасыз ету үшін стратегиялық көзқарастар мен ғылыми негізделген шешімдердің қажеттігін анықтайды. Ғалым Ян Робертсон тұрақтылықтың тек экологиялық қырларымен шектелмей, сонымен қатар әлеуметтік, экономикалық және мәдени өлшемдерге де әсер ететінін атап өтіп, экологиялық білімді кеңейту қажеттілігін ұсынады. Оның көзқарасы бойынша [13], «тұрақты даму үшін білім студенттерге қазіргі заманның экологиялық және әлеуметтік мәселелеріне оңтайлы жауап беру үшін қажетті білім, дағдылар мен құндылықтарды қалыптастыруы тиіс»: бұл пікір білім беру жүйесінің экологиялық және әлеуметтік сын-қатерлерге бейімделген, әрі кешенді тәсілдерін дамыту керектігін алға тартады. Хейзел Рой экологиялық білімнің оқушыларды қызығушылықпен ынталандыруы, олардың сыни ойлау қабілеттерін дамытуы және қоршаған айналаға жауапкершілікпен қарауды көздеуі керектігіне тоқталады [14]. Ғалымның пікірінше, экологиялық білім беру оқушыларды табиғатқа деген терең түсінік пен экожауапкершілік қалыптастыру үшін маңызды элемент болып саналады. Х. Рой тұрақты мектептердің тек білім алатын орындар ғана емес, тұрақты даму принциптерін ілгерілету мен айналаға экологиялық жауапты көзқарасты қалыптастырудағы маңызды орталықтар екенін атап өтіп, мектептердің экологиялық-әлеуметтік жауапкершілікке негізделген құндылықтарды дамытуына ден қояды. Марк Джексон географиялық білім оқушыларды ақпараттандырылған ғаламдық азаматтардың рөліне дайындау арқылы кеңістіктік ойлауға және орын сезімін дамытуға ықпал етуі керек екенін атап көрсетеді [15]. Ғалым адамды табиғатпен байланыстыру және қоршаған ортаны қорғау туралы саналы шешімдер қабылдауға көмектесу әдісі арқылы экологиялық мәдениетті арттырудың құралын ұсынады.

Нәтижелер. Дүние жүзінің әр түрлі елдеріндегі қолданылатын әдістердің алуантүрлілігі үздік тәжірибелерді анықтап, оларды Қазақстанның білім беру жүйесіне бейімделген формада енгізуге мүмкіндік береді. Әдістерді зерттеп, бейімдеу арқылы білім беру саласында ең жоғары нәтижелерге жету мүмкіндігі қамтамасыз етіледі. Әр түрлі елдердегі мектеп географиясында экологиялық білім беру тәсілдері, оқу мақсаттары мен әдістері бір-бірінен айтарлықтай ерекшеленеді. Бұл әртүрлілік білім беру жүйесіндегі инновациялық әдістер мен экологиялық тәрбие модельдерін салыстырып, оларға ғылыми тұрғыдан талдаудың негізі болып табылады. Осы тұрғыда әр түрлі елдердегі экологиялық білім берудің әдістері мен тәсілдерін, олардың тиімділігі мен оқушылардың экологиялық сауаттылығын қалыптастырудағы рөлін анықтадық (1-кесте).

Кесте 1. Әлем елдеріндегі табысты экологиялық білім беру әдістері мен тәсілдері

р/с	Мемлекет атауы, білім беру моделі	Сипаттамасы
1.	АҚШ: география курстарына интеграция	АҚШ-та экологиялық білім көбінесе білім берудің барлық деңгейлерінде география бойынша оқу бағдарламаларына енеді. Оқушылар экологиялық жүйелерді, климаттық өзгерістерді және тұрақты дамуды зерттеу арқылы адам мен қоршаған ортаның өзара әрекеттесуін зерттейді. Бағдарламалар жеке өсуге және

		саналы тұтынуға ықпал ететін жергілікті экожүйелермен байланысты практикалық жобаларға назар аударады.
2.	Жапония: жергілікті қауымдастықтардың экологиялық білім беруге қатысуы	Жапония оқу процесіне жұртшылық пен жергілікті қауымдастықтарды қосу арқылы экологиялық білім беруді белсенді түрде дамытуда. Оқушылар өз аймақтарына әсер ететін экологиялық мәселелерді зерттейді және табиғатты қорғау бойынша бірлескен жобаларды әзірлейді. Бұл тәсіл тұрақты қоғамның қалыптасуына және қоршаған ортаға жауапкершілікпен қарауға ықпал етеді.
3.	Еуропа: пәнаралық тәсіл	Еуропа мемлекеттерінде оқытылатын экологиялық білім көбінесе географияны біріктіретін пәнаралық бағдарламалар арқылы жүзеге асырылады: биология және қоршаған орта туралы ғылымдар. Оқушылар климаттың өзгеруі және биоалуантүрліліктің жоғалуы сияқты жаһандық экологиялық сын-қатерлерді анықтайды, сол арқылы заманауи ғаламдық проблемалардың шешімін табуды үйрене алады.
4.	Қытай: Тұрақты даму және дәстүрлі білім	Қытайда экологиялық білім Тұрақты даму туралы ілімді және табиғи ресурстарды сақтау үшін дәстүрлі білімді пайдалануды қамтиды. Бағдарламалар мәдени мұра мен экожүйені сақтаудың маңыздылығын көрсетеді, бұл оқушылар арасында табиғатты терең құрметтеуге ықпал етеді.
5.	Аустралия: биоалуантүрлілікті сақтауға бағытталған білім	Аустралияда экологиялық білім бірегей биоалуантүрлілікті сақтауға және табиғи ресурстарды басқаруға бағытталған. Мектеп бағдарламаларына жергілікті экожүйелерді зерттеу, адам қызметінің табиғатқа әсері және қоршаған ортаны қорғаудың практикалық жобалары кіреді.
6.	Канада: Тұрақты даму және жергілікті бастамалар	Канадада экологиялық білім Тұрақты даму туралы ілімді, жергілікті қауымдастықтардың белсенді қатысуын және жергілікті американдық білімді қамтиды. Оқушылар өнеркәсіптің қоршаған ортаға әсерін зерттейді және өз аймақтарындағы экологиялық жағдайды жақсарту жобаларын әзірлейді.
7.	Бразилия: экологиялық зерттеулерге қатысу	Бразилияда экологиялық білім оқушылардың Амазонка ормандары мен басқа экожүйелерді сақтау бойынша ғылыми зерттеулер мен жобаларға қатысуына баса назар аударады. Бағдарламаларды ғылыми мекемелер қолдайды және жастар арасында экологиялық хабардарлықты дамытуға бағытталған.
8.	Швеция: тұрақты тұтыну және экологиялық белсенділік	Швецияда экологиялық білім тұрақты тұтынуға және экологиялық бастамаларға белсенді қатысуға үйретуді қамтиды. Оқушылар климаттың өзгеруіне байланысты экологиялық проблемаларды зерттейді және көміртегі шығарындыларын азайту және табиғатты қорғау жобаларын әзірлейді.
9.	Үндістан: Тұрақты даму мәдениетін тәрбиелеу	Үндістандағы экологиялық білім беру табиғи ресурстарды сақтау мен тұрақты даму мәдениетін қалыптастыруға бағытталған. Оқу бағдарламалары халық санының артуы, ауыл шаруашылығы және индустрияландыру сияқты мәселелердің экологиялық әсерлерін талқылауды қамтиды, сонымен қатар экологиялық жағдайды жақсартуға арналған стратегияларды жасауға баса назар аударады.
10.	Оңтүстік Африка: климаттың өзгеруіне бейімделу	Оңтүстік Африкада экологиялық білім климаттың өзгеруіне бейімделуге және аймақтық деңгейде тұрақты дамуға бағытталған. Мектеп бағдарламаларына климаттың өзгеруінің ауыл шаруашылығына, су ресурстарына және биоәртүрлілікке әсерін зерттеу, сондай-ақ төтенше ауа-райына бейімделу шаралары кіреді.

11.	Германия: экологиялық тақырыптарды оқу жоспарларына біріктіру	Германияда экологиялық білім оқу жоспарларына, әсіресе география саласында тығыз біріктірілген. Оқушылар өнеркәсіптік қызметтің қоршаған ортаға әсерін зерттейді және тұрақты қала құрылысы жобаларын әзірлейді. Мысалы, Штутгартта жергілікті мектептер СО ₂ шығарындыларын азайту және қаладағы жасыл аймақтарды жақсарту жобаларында жұмыс істейді.
12.	Жаңа Зеландия: ресурстарды тұрақты басқаруға үйрету	Жаңа Зеландияда экологиялық білім табиғи ресурстарды тұрақты басқаруға және биоалуантүрлілікті қорғауға үйретуге бағытталған. Мектеп бағдарламаларына тұрақты ауыл шаруашылығы мен суды басқаруды зерттеу кіреді. Мысалы, «Жас Рейнджерлер» жобасы аясында оқушылар жергілікті экожүйелерді қорғауды үйренеді және оларды қорғауға белсенді қатысады.
13.	Нидерланды: зерттеулер мен оқу жобаларын қолдау	Нидерландыда экологиялық білім мектеп оқушылары арасында оқу жобалары мен ғылыми зерттеулерді жүзеге асыруды қамтиды. Оқушылар Хоге Велюве ұлттық саябағы сияқты жергілікті саябақтар мен табиғи қорықтардағы экологиялық аспектілерді зерттейді. Бұл қоршаған ортаны қорғау саласындағы ғылыми құзыреттілік пен хабардарлықты дамытуға ықпал етеді.

Салыстырмалы талдау көрсеткендей, әр түрлі елдер мектеп географиясын оқыту контекстінде экологиялық білім берудің түрлі тәсілдерін қолданады. Бұл оқу тәсілдері оқу бағдарламаларына интеграцияны, қоғамдастықтың қатысуын, пәнаралық тәсілдерді және жергілікті табиғатты сақтауға баса назар аударуды қамтиды. Осы бағытта, экологиялық білім беру саласындағы Жапония мен Финляндияның озық тәжірибелері жан-жақты ғылыми талдауды талап етеді.

Профессор Хайрулла Нышанұлы мен докторант Әйгерім Амантайқызының 2017, 2018 және 2024 жылдары Жапонияға барып жүргізген ғылыми зерттеулерінің нәтижелері [16], жапон елінде экологиялық білім беру барлық білім беру деңгейлеріне интеграцияланғанын көрсетті. Жапонияның бастауыш және орта мектептерінде география мен экология жеке пәндер ретінде оқытылмайды: тек жоғары мектептерде «География» мен «Жер туралы ғылым» сынды пәндер мамандық бағыттары бойынша арнайы оқытылады. Аталмыш ел мектеп оқушылары арасында экологиялық сананы қалыптастыруға арналған бағдарламаларды белсенді түрде жүзеге асыруда. Мәселен, жапон мектептері география мен экология саласында қосымша білім беру мақсатында «Ғылым», «Қоғамтану» пәндерінде табиғатқа экскурсиялар мен практикалық жаттығуларды жүргізуді кеңінен пайдаланады. Нәтижесінде, жапон оқушылары қоршаған орта мәселелеріне жоғары деңгейде хабардар болып, оларды шешуге ынталы түрде қатысуға дайын екенін көрсете алады.

Докторант Әйгерім Амантайқызының Финляндияға барған сапарынан аталмыш мемлекеттің география пәні аясында экологиялық білімге үлкен көңіл бөлетіндігіне көз жеткіздік. Дегенмен, бағдарламаларды іске асыру тәсілдері қарқынды түрде айрықшаланады. Фин мектептері экологиялық білім беруді жеке пән ретінде қарастырмайды, оның орнына экология жалпы білім беру жүйесіне интеграцияланған түрде енгізіледі. Финляндия қолданатын бұл әдіс студенттерге әлеуметтік және географиялық үдерістер шеңберінде экологиялық мәселелерді жақсырақ түсінуге көмектеседі.

Батыс өркениетінің алдыңғы қатарында тұрған Америка Құрама Штаттары мен Еуропа елдерінің оқу бағдарламаларының мазмұнымен қоса экологиялық білім беру бағытындағы негізгі аспектілері 2-кестеде ұсынылады (2-кесте) [17].

Кесте 2. АҚШ пен Еуропа елдері бойынша экологиялық білім беру тәжірибесі

	АҚШ	Еуропа
Оқу бағдарламаларының мазмұны	Көбінесе экожүйелерді, климаттың өзгеруін және тұрақтылықты зерттеуді қамтиды. Бағдарламалар әр түрлі және қоршаған ортаны қорғаудың практикалық аспектілеріне бағытталған.	Экологиялық сауаттылық пен тұрақтылықты, жергілікті экожүйелер мен экологиялық мәселелерге баса назар аударуды қамтиды.
Оқыту әдістері	Интерактивті әдістер жиі қолданылады, соның ішінде далалық жұмыстар, жобалар және модельдеу.	Практикалық зерттеулер мен бірлескен жобаларға көбірек көңіл бөледі.
Қаржыландыру және қолдау	Қаржыландыру штат пен жергілікті саясатқа байланысты әр түрлі болуы мүмкін. Экологиялық білім беру гранттары мен бастамаларына жиі қолдау көрсетіледі.	Әдетте экологиялық білім беру үшін көбірек мемлекеттік қолдау, соның ішінде қаржыландыру және оқу орындарын қолдау бағдарламалары.
Жалпы оқу процесіне интеграция	Экологиялық білім беру көбінесе әр түрлі оқу пәндеріне біріктіріледі және Тұрақты даму бағдарламаларында белсенді оқытылады.	Пәнаралық тәсілдерге және басқа ғылымдармен байланысқа баса назар аударып, белсенді интеграциялануда.

Әрбір мемлекеттің білім беру жүйесі мәдени, экологиялық және әлеуметтік басымдықтарын көрсету арқылы өзіндік артықшылықтарға ие. Зерттей келе, әлемдік білім беру практикасы қауымдастығы үшін оқушылар арасындағы экологиялық мәселелер туралы толық және жан-жақты түсінік қалыптастыруда сәтті пайдаланылатын оқу әдістерінің келесі тізімін анықтадық:

- *Интербелсенді оқу жоспарлары:* АҚШ пен Канада мемлекеттерінде далалық зерттеу жұмыстары, табиғи қорықтарға жорықтар және түрлі экскурсиялар мен экологиялық үдерістерді модельдеу мақсатында симуляциялық ойындар секілді интербелсенді әдістер кеңінен қолданылып келеді.

- *Проблемаға бағытталған тәсіл:* Германия мен Швеция сынды Еуропа елдерінде экологиялық проблемаларды шешуге негізделген әдіс-тәсілдер кеңінен пайдаланылып, оқушылар жергілікті экожүйелерді зерттеу мен сақтау жобаларын әзірлеуге атсалысады.

- *Жергілікті тәжірибемен интеграция:* Жапония мен Оңтүстік Кореяда оқу материалын жергілікті экологиялық бастамалармен интеграциялау кеңінен қолданылады. Оқушылар сенбіліктерге, қалалық аумақтарды көгалдандыруға және қоқыс жинау шараларына қатысады.

Осылайша, экологиялық білім берудің сәтті әдістері теориялық оқытуды практикалық тәжірибемен және жергілікті бастамалармен біріктіреді. Ғылыми тұрғыдан қарағанда, Еуропа мен Солтүстік Америкада экологиялық мәселелерге негізделген әдістер мен нақты экологиялық міндеттерді интеграциялау маңызды рөл атқарады, ал Азия елдерінде білім алушыларды жергілікті бастамаларға белсенді тартуға ерекше мән беріледі.

Біршама мемлекеттер мектептерінің оқу бағдарламаларына міндетті экология курстарын қосуда. Мысалы, Жапонияда бастауыш мектеп оқушылары тұрақты даму мен экологиялық жауапкершілік негіздерін ерте кезеңнен үйренеді. Жапондардағы тәсіл балалардың қоршаған ортаға саналы қатынасын қалыптастыруға маңызды үлес қосады. Ал, Германия мен Швецияның кейбір аймақтарында экожүйелер мен жергілікті табиғатты зерттеу мақсатында практикалық сабақтар, жорықтар мен экспедициялар өткізіледі. Бұл іс-шаралар мектеп оқушыларына табиғатпен тікелей байланыс орнатуға, оны бағалауға және адамзат әрекеттерінің экологиялық салдарын ұғынуға септігін тигізеді. Көптеген мемлекеттер оқушыларға қоқыс жинаудан экологиялық акциялар мен шараларға қатысуға дейін әр түрлі бастамаларды ұсынатын экологиялық клубтар мен ұйымдарды дамытуға қолдау көрсетеді. Мұндай клубтар

жастар арасында белсенді экологиялық позицияны қалыптастыруға әсер етеді. Цифрлық инфрақұрылымы дамыған елдерде экологиялық проблемалар бойынша нақты және уақытылы ақпаратқа қол жеткізуді қамтамасыз ететін онлайн-платформалар, мобильді қосымшалар және мультимедиялық ресурстар жиі қолданысқа ие. Осы ресурстар мектеп оқушыларын ақпараттандырып қана қоймай, қоршаған ортаны қорғау жөніндегі іс-шараларға ынталандыруда да шешуші фактор болып табылады.

Қазақстандық білім беру жүйесіне енгізу үшін осындай оқу әдістерінің тиімді элементтерін келесі түрде бейімдеуге болады:

1) *Экологиялық тақырыптарды оқу бағдарламаларына біріктіру.* Мектеп бағдарламасына экология бойынша міндетті оқу курстарын енгізу оқушыларға табиғатты сақтау мен тұрақты дамудың маңыздылығын түсінуге көмектеседі. Қазақстанның су ресурстарын ұтымды басқару мен дала және таулы аймақтардың биоалуантүрлілігін қорғау сияқты жергілікті экологиялық артықшылықтарды ескеру қажет.

2) *Практикалық зерттеу сабақтары мен жергілікті өңірде экспедициялар ұйымдастыру.* Практикалық сабақтар, экспедициялар және экологиялық кампустар өткізу оқушыларға жергілікті табиғатты, ластану мәселелерін және оны қорғау әдістерін зерттеуге көмектеседі. Бұл оқушыларға Қазақстанның табиғатымен тікелей өзара іс-қимыл жасауға және экологиялық сауаттылықты дамытуға мүмкіндік береді.

3) *Экологиялық клубтар мен жобалар құру.* Оқушыларға экологиялық жобалар және бастамаларға белсенді қатысу мүмкіндігін беретін мектеп экологиялық клубтарын қолдау, дамыту жастары арасында экологиялық белсенділік пен көшбасшылық қасиеттерді нығайтуға әсер етеді.

4) *Қазіргі заманғы технологиялар мен медианың интеграциясы* оқу үдерісінде экологиялық мәселелер мен шешімдер туралы ақпаратты қолжетімді түрде ұсынуды қамтиды. Мультимедиялық құралдарды, сандық платформаларды немесе онлайн-ресурстарды қолдану мектеп оқушыларын экологиялық бастамаларға тарту және ынталандыру үшін тиімді құрал ретінде қызмет етеді.

5) *Мұғалімдерді қолдау және оқыту.* Мұғалімдерді экологиялық білім беру әдістемелері мен тәсілдеріне үйрету оларды оқушылардың экологиялық санасын дамытуға бағытталған оқу ортасын құруға мүмкіндік береді, әрі оқу үдерісіне жаңа тақырыптар мен инновациялық әдістерді тиімді енгізуге жол ашады.

Мәселен, пластикалық қалдықтар адам денсаулығына, қоршаған ортаға айтарлықтай зиян келтіреді. Әлемде жыл сайын миллиондаған тонна пластик өндіріліп, оның едәуір бөлігі қолданылғаннан кейін қалдықтарға айналады, жиі теңіздер мен мұхиттарға түседі. Пластикалық қалдықтар су ресурстарының ластануына, теңіз жануарлары мен құстардың өліміне және микропластиктердің пайда болуына себеп болады. Микропластиктер ақырында азық-түлік тізбегіне еніп, адамның денсаулығына теріс әсер етуі ықтимал. Пластикалық қалдықтар мәселесін ғаламдық деңгейде шешу үшін тек бір реттік пластикалық өнімдерді азайту ғана емес, сондай-ақ баламалы қаптамаларды дамыту, қалдықтарды басқару жүйелерін жетілдіру, тұрақты тұтыну мәдениетін қалыптастыру керек. Осы мәселе қоршаған ортаны қорғау мен орнықты даму саласында айтарлықтай жетістіктерге ие барлық мемлекеттердің және қоғамдық ұйымдардың үйлесімді әрекеттерін талап етеді. Сондықтан біздің еліміздің пластикалық қалдықтарға қатысты мәселесін зерттеу барысында бастауыш және орта мектептердің «География» пәнінде «Қазақстанның экологиялық проблемалары» тақырыбын оқытудың тиімді тәсілдерін қарастырып отырмыз. Ол үшін «Қалдықтарды сұрыптау және оның менің отбасым үшін маңызы» (1-2 сыныптар) және «Қалдықтарды сұрыптау және оның тұрақты даму үшін маңызы» (6-7 сыныптар) атты сабақтардың жоспарын 3-кестеде ұсынамыз. Оқу үдерісінде «экологиялық сауаттылық», «тұрақты даму» және «ресурстарды тиімді пайдалану» сияқты ғылыми концепттерді қолдану арқылы оқушылардың экологиялық санасын қалыптастыруға бағытталған (3-кесте).

Кесте 3. «Қоқыстарды сұрыптау және оның менің отбасым үшін маңызы»
(1-2 сыныптар үшін) және «Қалдықтарды сұрыптау және оның тұрақты даму үшін маңызы»
(6-7 сыныптарға) сабақтарына арналған жоспар

Сабақтың мақсаты:	Оқушыларды Қазақстандағы қоқыс қалдықтары проблемасымен таныстыру, қоқысты сұрыптау принциптері мен әдістерін зерделеу, сондай-ақ жергілікті деңгейде сұрыптау жүйесін жақсарту бойынша ұсыныстар әзірлеу.	
Тақырыпқа кіріспе (7 минут)	Сабақтың мақсаты мен міндеттері Жаңа тақырыпқа қатысты ақпарат Статистикалық ақпарат	Қоқыс қалдықтары мәселесінің маңыздылығын және қоқысты сұрыптаудың маңыздылығын оқушыларға түсіндіру (анимациялық видеоролик қолдану). Қазақстандағы қоқыс қалдықтарымен ағымдағы жағдайға шолу (әр оқушы алдын-ала көшедегі, ауладағы қоқыстардың фотосуреттерін жинақтап келеді). Қазақстанның Ұлттық экологиялық есебінің (2023 ж.) мәліметтері бойынша, елімізде жыл сайын шамамен 4 миллион тонна тұрмыстық қалдықтар түзіледі, оның тек 5%-ы ғана сұрыпталады және қайта өңделеді.
Теориялық бөлім (15 минут)	Қоқыспен байланысты экологиялық мәселелерге шолу қоқысты сұрыптау принциптері Табысты тәжірибелердің мысалдары	Топырақ пен судың ластануы. Адам мен жануарлар әлемінің денсаулығына әсері. Қалдықтарды дұрыс пайдаланбау салдарынан климаттың өзгеруінің әсері. Органикалық, қағаз, пластик, шыны және металл қалдықтарына бөлу. Тиімді қайта өңдеу және көму санын азайту үшін сұрыптаудың маңыздылығы. Жапониядағы «Zero Waste» және Оңтүстік Кореядағы «Ақылды қала» тәжірибесі, онда қоқыстарды сұрыптау жүйелері тиімді енгізіліп, жоғары нәтиже көрсетуде.
Практикалық бөлім (20 минут)	Топтық жұмыс Қоқысты сұрыптау жүйесін жақсарту бойынша ұсыныстар әзірлеу Келесі элементтерді қосыңыз:	Сыныпты топтарға бөлу. Әр топқа санаттарға (органикалық, қағаз, пластик, шыны, металл) жіктелуі керек суреттер немесе қоқыс үлгілерінің жиынтығы беріледі. Сұрыптаудың күрделілігін және қалдықтарды жинау мен қайта өңдеудің ыңғайлы жүйелерін құру қажеттілігін талқылау. Әр топ өз мектебінде немесе өз ауданында қоқыстарды сұрыптау жүйесін енгізу жоспарын жасайды (практика жүзінде мектеп ауласына шығып жасауға болады). Қалдықтардың әр түрлі түрлеріне арналған бөлек контейнерлерді орнату. Хабардарлықты арттыру үшін ақпараттық науқандар өткізу. Оқушылар мен олардың ата-аналары үшін оқыту іс-шараларын ұйымдастыру.
Қорытынды және талқылау (8 минут)	Ұсыныстарды ұсыну Талқылау Қорытынды	Әр топ өз идеялары мен ұсыныстарын ұсынады. Ұсыныстардың шынайылығы және оларды жүзеге асырудағы мүмкін қиындықтар туралы ашық пікірталас. Сабақты қорытындылау, экологиялық мәселелерді шешуге әркімнің белсенді қатысуының және қоқысты дұрыс сұрыптаудың маңыздылығын талқылау.
Үй тапсырмасы	Зерттеу: Жоба:	Оқушыларға өз аймағындағы қоқыстарды сұрыптау жүйесі туралы аздап зерттеу жүргізуге, бар мәселелерді анықтауға және жүйені жақсарту бойынша ұсыныстар дайындауға шақырылады. Графикалық презентацияны (плакаттар, схемалар) және іс-қимыл жоспарын қоса алғанда, мектепте

		немесе қоғамдастықта қоқыстарды сұрыптау жүйесін жақсарту жобасын дайындаңыз.
Ресурстар	PowerPoint презентациясы немесе қоқыс пен сұрыптау мәселелері туралы басқа көрнекі материалдар. Әр түрлі қоқыстардың үлгілері немесе суреттері. Әлем елдерінің тәжірибесі (анимациялық видеоролик). Қоқысты сұрыптау жүйелері туралы құжаттар мен мақалалар (мысалы, Қазақстанның экология және табиғи ресурстар министрлігінің есептері мен зерттеулері).	
Күтілетін нәтижелер	Оқушылар қоқысқа қатысты мәселелер және оны сұрыптаудың маңыздылығы туралы білім алады. Топта жұмыс істеу және сыни ойлау дағдыларын дамытады. Өз мектебінде немесе қоғамдастықта қоқыстарды сұрыптау жүйесін жақсарту бойынша ұсыныстарды практика жүзінде қолдануға біртіндеп көшеді. Бұл көзқарас оқушыларға мәселенің теориялық жағын түсінуге мүмкіндік береді, сондай-ақ оларды өз қоғамдастықтары үшін шешімдер іздеу мен әзірлеуге белсене қатысуға ынталандырады, осылайша Қазақстанда қалдықтарды тұрақты басқаруға үлес қосуға жәрдемдеседі.	

Мектептің география бағдарламасына қалдықтарды сұрыптау мәселесін енгізу оқушыларға экологиялық жауапкершілікті арттыруға қажетті білім мен дағдыларды игеруіне сеп болады. Осындай тәсіл табиғи ортаға деген жауапкершілік пен экосистемаларды сақтаудың маңыздылығын түсінуге жол ашады. Қоқыстарды сұрыптау тақырыбын қарастыратын мектептің география сабақтарында оқушылар қалдықтарды бөлу принциптерін меңгеріп, сонымен бірге экологиялық баланс пен адам денсаулығына зиянды әсерлерді төмендету үшін қоқысты тиімді өңдеудің керектігін ұғынады. Бұл оқу үдерісі экожүйелердің тұрақтылығын сақтаудағы маңызды аспектілерді зерделеуге мүмкіндік береді. Жапония, Оңтүстік Корея және АҚШ секілді елдердің қалдықтарды сұрыптау және қайта өңдеу саласындағы жетістіктері олардың жүйелерінің тиімділігін айқын көрсетеді, бұл оң тәжірибелерді Қазақстанда жүзеге асырудың өзектілігін дәлелдейді. Мұндай елдердің үлгілері экологиялық инновациялардың және ресурс үнемдеудің маңызын ғылыми тұрғыдан негіздейді. Қоғамдық білім беру мен жергілікті ұйымдар деңгейінде қалдықтарды сұрыптау жүйелерін жетілдіру бойынша ұсыныстарды әзірлеу мен енгізу оқушылардың теориялық білімдерін практикалық қолдану мүмкіншілігін туғызады. Жеке контейнерлерді орналастыру мен ақпараттық науқандарды өткізу сынды бастамалар бүгінгі таңдағы экологиялық қиындықтарды ұтымды жеңетін саналы, әрі жауапты қоғамды құруға көмектеседі. Осылайша, қоқыстарды сұрыптауға байланысты экологиялық тақырыптарды мектеп біліміне біріктіру экологиялық сауаттылықты арттыруға ықпал етіп қана қоймай, оқушылардың қоршаған ортаны қорғауға қатысуын жандандырады. Жастарды табиғат ресурстарын ұтымды басқаруға үйрету экологиялық жағдайды жақсартуға, әрі экологиялық сананы қалыптастыруға оң ықпал етеді, бұл өз кезегінде еліміздің орнықты дамуының стратегиялық мақсаттарына қол жеткізуге көмектеседі. Экологиялық білім беру мен ресурстарды басқарудың инновациялық тәсілдері арқылы біз қоғамның экологиялық мәдениетін арттыруға, орнықты даму жолындағы маңызды қадамдарды жасауға үлес қосамыз.

Талқылау. Зерттеу нәтижелерін талқылай келе, Еуропалық Одақ елдерінде экологиялық білім беруді мектеп бағдарламаларына біріктіруге көп көңіл бөлінетіндігі анықталды. Бағдарламалар мектеп оқушыларын табиғатты қорғау мен ресурстарды пайдалануға бағытталған практикалық сабақтарға, экскурсиялар мен жорықтарға, түрлі жобаларға қатыстыруға арналған.

Америка Құрама Штаттарындағы мектептегі бағдарламалар экологиялық білімді адамның қоршаған ортамен өзара байланысына, экожүйелерді, климаттың өзгерісін, баршаға белгілі тұрақты дамуды терең зерттеуге айрықша көңіл бөледі. АҚШ-тағы бағдарламалар практикалық дағдыларды игеруге, қоғамдық бастамаларға белсенді қатысуға назар аударады, экологиялық сауаттылық пен тұрақты даму бағытындағы заманауи ғылыми жетістіктерді енгізуге бағытталған.

Жапония мен Оңтүстік Корея сияқты Азия елдерінде экологиялық білім қоршаған ортаны зерттеу және бақылау үшін технологияларды пайдалану сияқты инновациялық тәсілдерді қамтиды. Бағдарламалар мектеп оқушыларын қоршаған ортаны қорғау саласындағы болашақ көшбасшы ретінде дамытуға бағытталған.

Зерттеу нәтижелері көрсеткендей, табысты экологиялық білім беру бағдарламалары интерактивті оқыту әдістерін, практикалық сабақтарды және оқушылардың белсенді қатысуын қамтиды. Өңірлік экологиялық мәселелер мен талаптарды ескеретін тәсілдерді енгізу, оларды Қазақстанның нақты жағдайларына бейімдеу ұсынылады.

Қорытындылай келе, қазақстандық жүйеге енгізу үшін осындай білім беру стратегияларын келесі түрде бейімдеуге болады: экологиялық тақырыптарды оқу бағдарламаларына кіріктіру; практикалық тренингтер мен зерттеу экспедицияларын ұйымдастырып өткізу; экологиялық клубтар мен жобалар құру; қазіргі заманғы технологиялар мен медианы қолдану; мұғалімдердің кәсіби дамуы мен даярлықтарын қолдау.

Қорытынды. Мақалада қамтылған зерттеу жұмыстарының қорытынды нәтижелері көрсеткендей, дүние жүзінің мемлекеттері мен ғылыми қауымдастықтар экологиялық білімді мектептердің география пәндерінің бағдарламаларына енгізудің түрлі әдістемелерін жасаған. АҚШ-тан бастап Жапония, Аустралия мен Еуропаға дейін негізгі оқу әдістемесі болашақ ұрпақты жаһандық экологиялық сын-қатерлерге дайындау үшін қажет экологиялық сауаттылықты, тұрақты ойлауды және жауапты мінез-құлықты дамыту болып табылады. Бұл талдау планетаның тұрақты дамуына ықпал ететін әр түрлі елдердің білім беру жүйелеріне экологиялық білім беруді енгізудің тиімді стратегияларын әзірлеуге негіз бола алады. Қазақстандық білім беру жүйесіне экологиялық оқытудың интеграциялануына қажетті маңызды аспектілерді зерттедік. Сондай-ақ, білім беру бағдарламаларының тиімділігіне әсер ететін мәдени және әлеуметтік-экономикалық шарттарға ерекше көңіл бөлдік. Біз жүргізген талдау жұмыстары география пәні аясында экологиялық білім беруді енгізудің Қазақстандағы оқушылардың экологиялық сауаттылығын қалыптастырып дамытуға ықпалын қарастыру үшін жаңа зерттеу бағыттарын ұсынады. Әсіресе, экологиялық оқытудың құрылымы мен әдіснамалық негіздерін тереңірек анықтау үшін интегративті әдістер мен мультидисциплинарлық тәсілді қолдану маңызды деген тұжырымға келдік. Бұл бағытта авторлар тобы мен Жапонияның Цукуба университетінің профессоры, географ Йошиасу Иданың қолдауымен Қазақстандағы мектеп мұғалімдеріне арналған әдістемелік нұсқаулық әзірленуде.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. IPCC. *Climate Change 2021: The Physical Science Basis. Summary for Policymakers.* –Cambridge University Press, 2021. –p. 349.
2. Drewes A. *Personal, professional, political: an exploration of science teacher identity development for teaching climate change* // «Environmental Education Research», 2020. –№26(4). –pages: 611-612. <https://doi.org/10.1080/13504622.2020.1737647>
3. Баймухамедов А., Джумабаев М., Турғунбаева Н. *Эко-школа: модели и практики экологического образования.* –Издательство «ЭкоОбразование», 2022.
4. UNESCO. *Global Environmental Outlook 2021: Towards a Sustainable Future.* –UNESCO Publishing, 2021. –p. 630.
5. *Национальный отчет по устойчивому развитию Казахстана: прогресс и вызовы.* Министерство экологии и природных ресурсов Республики Казахстан, 2022.
6. Brody M. *The Role of Environmental Education in Geography* // «Journal of Geography», 2003. –№102(3). –pages: 121-129.
7. Lidstone J. *Integrating Environmental Aspects into Educational Programs* // «International Research in Geographical and Environmental Education», 2002. –№11(2). –pages: 157-168.
8. Moore R. *Impact of Environmental Education on School Geography: An Empirical Study* // «Geography Education Review», 2004. –№15(1). –pages: 55-68.
9. Sobel D. *Place-Based Education: Connecting Classrooms & Communities.* –Great Barrington: Orion Society, 2004.
10. Orr D.W. *The Nature of Design: Ecology, Culture and Human Intention.* –Oxford University Press, 2005.

11. Orr D.W. *Earth in Mind: On Education, Environment and the Human Prospect*. –Washington, DC: Island Press, 1994.
12. Miller M. *Understanding Place: The Role of Geography in a Changing World* // «Geographical Review», 2007. –№97(4). –pages: 475-492.
13. Robertson J. *Education for Sustainable Development: Knowledge, Skills and Values for the 21st Century* // «Journal of Environmental Education», 2008. –№39(2). –pages: 34-45.
14. Roy H. *Inspiring Curiosity: Developing Critical Thinking and Responsible Behavior through Environmental Education* // «Environmental Education Research», 2006. –№12(3). –p. 303-318.
15. Jackson M. *Geography Education for the 21st Century: Spatial Thinking and Global Citizenship*. // *Teaching Geography*, 2009. –№34(4). –pages: 198-210.
16. Zhanbekov Kh.N., Tolegen A.A. *The ways to increase environmental awareness of the Aral tragedy and its ecology today* // *The 17th World Lake Conference*. –Japan: Ibaraki, 2018.
17. Wallace G. *Ecological Education in the United States and Europe: A Comparative Analysis*. «Environmental Education Research», 2010. –№16(2). –pages: 139-157.

References:

1. IPCC. *Climate Change 2021: The Physical Science Basis. Summary for Policymakers*. –Cambridge University Press, 2021. –p. 349.
2. Drewes A. *Personal, professional, political: an exploration of science teacher identity development for teaching climate change* // «Environmental Education Research», 2020. –№26(4). –pages: 611-612. <https://doi.org/10.1080/13504622.2020.1737647>
3. Baimuhamedov A., Dzhumabaev M., Turgunbaeva N. *Eko-shkola: modeli i praktiki ekologicheskogo obrazovaniya*. –Izdatel'stvo «EkoObrazovanie», 2022.
4. UNESCO. *Global Environmental Outlook 2021: Towards a Sustainable Future*. –UNESCO Publishing, 2021. –p. 630.
5. *Nacional'nyj otchet po ustojchivomu razvitiyu Kazahstana: progress i vyzovy. Ministerstvo ekologii i prirodnyh resursov Respubliki Kazahstan*, 2022.
6. Brody M. *The Role of Environmental Education in Geography* // «Journal of Geography», 2003. –№102(3). –pages: 121-129.
7. Lidstone J. *Integrating Environmental Aspects into Educational Programs* // «International Research in Geographical and Environmental Education», 2002. –№11(2). –pages: 157-168.
8. Moore R. *Impact of Environmental Education on School Geography: An Empirical Study* // «Geography Education Review», 2004. –№15(1). –pages: 55-68.
9. Sobel D. *Place-Based Education: Connecting Classrooms & Communities*. –Great Barrington: Orion Society, 2004.
10. Orr D.W. *The Nature of Design: Ecology, Culture and Human Intention*. –Oxford University Press, 2005.
11. Orr D.W. *Earth in Mind: On Education, Environment and the Human Prospect*. –Washington, DC: Island Press, 1994.
12. Miller M. *Understanding Place: The Role of Geography in a Changing World* // «Geographical Review», 2007. –№97(4). –pages: 475-492.
13. Robertson J. *Education for Sustainable Development: Knowledge, Skills and Values for the 21st Century* // «Journal of Environmental Education», 2008. –№39(2). –pages: 34-45.
14. Roy H. *Inspiring Curiosity: Developing Critical Thinking and Responsible Behavior through Environmental Education* // «Environmental Education Research», 2006. –№12(3). –p. 303-318.
15. Jackson M. *Geography Education for the 21st Century: Spatial Thinking and Global Citizenship*. // *Teaching Geography*, 2009. –№34(4). –pages: 198-210.
16. Zhanbekov Kh.N., Tolegen A.A. *The ways to increase environmental awareness of the Aral tragedy and its ecology today* // *The 17th World Lake Conference*. –Japan: Ibaraki, 2018.
17. Wallace G. *Ecological Education in the United States and Europe: A Comparative Analysis*. «Environmental Education Research», 2010. –№16(2). –pages: 139-157.

Atasoy E.,¹ Avgusthanova G.,² Zhensikbayeva N.,^{*2}
Aitkozhina S.,² Maulenova N.²

¹Bursa Uludağ University, Bursa, Turkiye

²Sarsen Amanzholov East Kazakhstan University, Oskemen, Kazakhstan

FORMATION OF SCIENTIFIC RESEARCH AND PROJECT ACTIVITIES AMONG STUDENTS OF GRADES 6 IN GEOGRAPHY LESSONS

Abstract

This article is devoted to the consideration of the topic of project activities in the implementation of the regional component in environmental education in geography lessons. An analysis of scientific literature on this topic is given. The interpretations of the concepts of various scientists involved in the issues of pedagogical local history and local history competence of students are given. This article covers the process of arousing students' interest in research work and conducting the process of students' engagement in the project in local history classes. The process of students' research work was fully covered, and their results were observed. The author emphasizes that the use of the local history component in the educational process is of great importance, especially in the project activities of students. In the process of mastering local history knowledge, students develop interest in cognitive activity, creative abilities, a desire to make their work useful to people, form an active life position, and awaken initiative and ingenuity. By engaging in local history activities, students become the first researchers of their immediate environment.

Keywords: education, teaching methods, local history lesson, geography, project activities, regional component, schoolchildren.

Э.Атасой,¹ Г.А.Августханова,² Н.Ж.Женсикбаева,^{2*}
С.К.Айтқожина,² Н.Мауленова²

¹Бурса Улудаг университеті, Бурса қ., Түркия

²Сәрсен Аманжолов атындағы Шығыс Қазақстан университеті, Өскемен қ., Қазақстан

6 СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫ АРАСЫНДА ГЕОГРАФИЯ САБАҚТАРЫНДА ҒЫЛЫМИ-ЗЕРТТЕУ ЖӘНЕ ЖОБАЛЫҚ ІС-ӘРЕКЕТТЕРДІ ҚАЛЫПТАСТЫРУ

Аңдатпа

Бұл мақалада география сабақтарында экологиялық білім берудегі аймақтық компонентті жүзеге асырудағы жобалық қызметті ұйымдастыру тақырыбы қарастырылды. Тақырып бойынша осы саладағы зерттеуші-ғалымдардың еңбектері қарастырылып, өлкетану мәселелерімен айналысатын әртүрлі ғалымдардың берген түсініктері негізінде ғылыми әдебиеттерге талдау жасалды. Мақалада оқушылардың ғылыми-зерттеу жұмыстарына деген қызығушылығын ояту және өлкетану сабақтарында оқушылардың жобаға қатысу процесін жүргізу әдістемесі баяндалды. Оқушылардың ғылыми-зерттеу жұмыстарының барысы толық қамтылып, олардың нәтижелері талданды.

Автор оқу процесінде өлкетану компонентін қолдану, әсіресе оқушылардың жобалық іс-әрекетінде үлкен маңызға ие екенін атап өтті. Өлкетану саласын игеру барысында оқушылар танымдық іс-әрекетке, шығармашылық қабілеттерге, қоғамға пайдалы еңбек етуге, белсенді өмірлік ұстанымды қалыптастыруға деген қызығушылықты дамытады, бастама мен тапқырлық оянады. Өлкетану қызметімен айналыса отырып, оқушылар өз өлкесінің жаңа замандағы алғашқы зерттеушілері болады.

Түйін сөздер: білім беру, оқыту әдістері, өлкетану сабағы, география, жобалық қызмет, аймақтық компонент, мектеп оқушылары.

Атасой Э.,¹ Августханова Г.А.,² Женсикбаева Н.Ж. *²,
Айткожина С.К.,² Мауленова Н.²

¹ Университет Бурсы Улудаг, г.Бурса, Турция
² Восточно-Казахстанский университет имени Сарсена Аманжолова,
г. Усть-Каменогорск, Казахстан

ФОРМИРОВАНИЕ У УЧАЩИХСЯ 6 КЛАССОВ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ, ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ ГЕОГРАФИИ

Аннотация

Данная статья посвящена рассмотрению темы проектной деятельности при реализации регионального компонента экологического образования на уроках географии. Дан анализ научной литературы по данной теме. Приведены трактовки понятий различных ученых, занимающихся вопросами педагогического краеведения и краеведческой компетенции у учеников. В данной статье рассматривается процесс пробуждения интереса учащихся к исследовательской работе и проведения процесса вовлечения учащихся в проект на уроках краеведения. Изучен весь процесс исследовательской работы учеников, а также проанализировали их результаты. Автором подчеркнута, что использование краеведческого компонента в учебном процессе имеет огромное значение, особенно при проектной деятельности обучающихся. В процессе овладения краеведческими знаниями у учеников развивается интерес к познавательной деятельности, творческие способности, желание сделать свою работу полезной людям, формировать активную жизненную позицию, пробуждается инициатива и изобретательность. Занимаясь краеведческой деятельностью, ученики становятся первыми исследователями ближайшего окружения.

Ключевые слова: образование, методы обучения, урок краеведения, география, проектная деятельность, региональный компонент, школьники.

Introduction. People began to talk about the regional component as a separate field of knowledge back in 1924. Academician S. Oldenburg wrote: “People were interested in the area where they lived, its nature, population, history, in a word, the most different aspects of life” [1].

The regional component combines natural history, geographical, environmental, historical information and is a comprehensive component of education. The unifying feature is that all these directions characterize one area. The regional component is closest to geography, since information is combined based on territorial characteristics. The regional component in geographical education evaluates the significance of territorial isolation, the beauty of landscapes, the rarity and importance of natural data (climate, flora and fauna, etc.), which connects it with the ecology of a given territory.

The regional component performs one of the most important functions of education – the educational function, since it requires a citizen, in particular, schoolchildren and students, to have a caring attitude towards the subject of geography.

In recent years, there has been a trend in Kazakhstan towards the greening of geographical education. In my work, to attract students, I use various forms of teaching the geography of the East Kazakhstan region, such as: – practical work, which includes not only the analysis of literary sources, but also excursions, meteorological and hydrological observations on the ground. In my opinion, all of the above forms of education will help schoolchildren and students not only study the regional features of the city of Ust-Kamenogorsk and the East Kazakhstan region, but also, based on their own research, trace and possibly identify environmental problems and prospects of their native land.

The essence of the regional component in environmental education lies in students' comprehensive physical and economic-geographical knowledge of environmental problems in the region with the help of various sources and observation.

Basically, the regional component is used in extracurricular activities of students and is determined by the program, the tasks and contents of which are based on the targets of state compulsory education standards at all levels of education.

One of the main active forms of teaching regional geography is research work, which helps students develop creative experience. Research work can have various types of organization of activities for students in grades 9-11. For example, a frequently used method of project-based learning. This method was developed by the American philosopher and educator John Dewey.

The main goal of using the project method when implementing the regional component in environmental education in geography lessons is students' independent study of environmental problems of their region. and an analysis of psychological and pedagogical literature shows that the process of forming the ecological culture of the younger generation attracts the attention of many researchers. V.A.Slastyonin, I.F.Isaev, E.N.Shiyanov consider environmental culture as one of the priority areas that forms the basis of the content of the basic culture of the student's personality. The features of its development in certain age groups of students (preschoolers, primary schoolchildren and teenagers) are revealed in his works by N.S.Dezhnikova, N.A.Ryzhova, G.I.Makeenkov, I.I.Petrova, T.A.Serebryakova, N.A.Sokolova, S.A.Surkina. The need to develop a teacher's ecological culture is justified by O.M.Doroshko. Problems of theory and practice of school environmental education are considered in the works of S.N.Glazacheva, E.V.Girusova, A.N.Zakhlebny, I.D.Zvereva, E.N.Dzyatkovskaya, D.S.Ermakova, D.N.Kavtaradze, V.P.Kalenskoy, E.A.Kogai, V.M.Korsunskaya, B.T.Likhacheva, N.N.Moiseeva, V.P.Nedbaeva, V.V.Pasechnik, I.N.Ponomareva, HE.Ponomareva, L.V.Popova, I.T.Suravegina, D.I.Traitaka, N.M.Chernova, I.P.Cherednichenko. The ecologization of the material of individual academic disciplines is given attention in the works of N.F.Vinokurova, E.A.Vlasova, E.Yu.Zhukova, T.N.Efimova, A.P.Ryzhenkova, I.F.Tokareva. The expediency of educating students on environmental material is reflected in the works of N.M.Verzilina, A.K.Shulzhenko, V.A.Sukhomlinsky. Features of the development of environmentally friendly personal qualities in various educational environments and forms of activity in his dissertation research are revealed by S.N.Atanova, A.M.Akhmedova, Ya.E.Ambrazhevich, E.V.Kolesova, G.G.Nedyurmagomedov, T.V.Mukhlaeva, Z.A.Khusainov [2].

Basis provisions. In the modern 21st century, in the period of information development, it is very important for a person to be able to make correct and quick decisions. The development of project activities in schoolchildren forms the ability of students to think creatively, make quick decisions, think logically, organize and establish connections with society. The use of the local history component in increasing students' interest in project activities allows them to individually consider and study the history and geography of their native land.

Materials and methods. Methods of pedagogical diagnostics of environmental components of personality are given by S.N.Glazachev, A.A.Nechai, EY.Nogteva, I.N.Ponomareva, S.S.Kashlev, A.P.Sidelkovsky, V.A.Yasvin. Methodological system for the development of independent activity of students in the study of geographical local history [3].

The sequence of development of independent activity of 6th grade students includes four stages (fig. 1) [3].

The first stage – non-independent activity – is characterized by the organization of independent activity of students aimed at mastering samples. The role of the teacher at this stage is motivational and organizational. The study of educational material is organized on the basis of the use of a reproducing geographical and local history module, which ensures the formation of the foundation for independent activity. This stage includes introduction, geographical location and administrative division.

The second stage – semi-independent activity – is characterized by the organization of students' independent activities together with the teacher. This stage involves transferring knowledge to a typical situation, analyzing a fact or event, and developing techniques and methods for students' independent activities. The role of the teacher at this stage is stimulation of activity and counseling. The study of educational material is provided on the basis of a reconstructive and variable geographical and local history module. This stage includes the following topics: relief, climate, inland waters.

The third stage – independent activity – is characterized by the organization of independent activity of students, the intensification of the search activity of schoolchildren. The student has a need for self-education. At this stage, teacher support is possible. The role of the teacher at this stage is evaluative and regulatory. The study of educational material is carried out on the basis of a heuristic geographical and local history module. This stage includes the following topics: vegetation cover, soil cover, wildlife, protected natural areas.

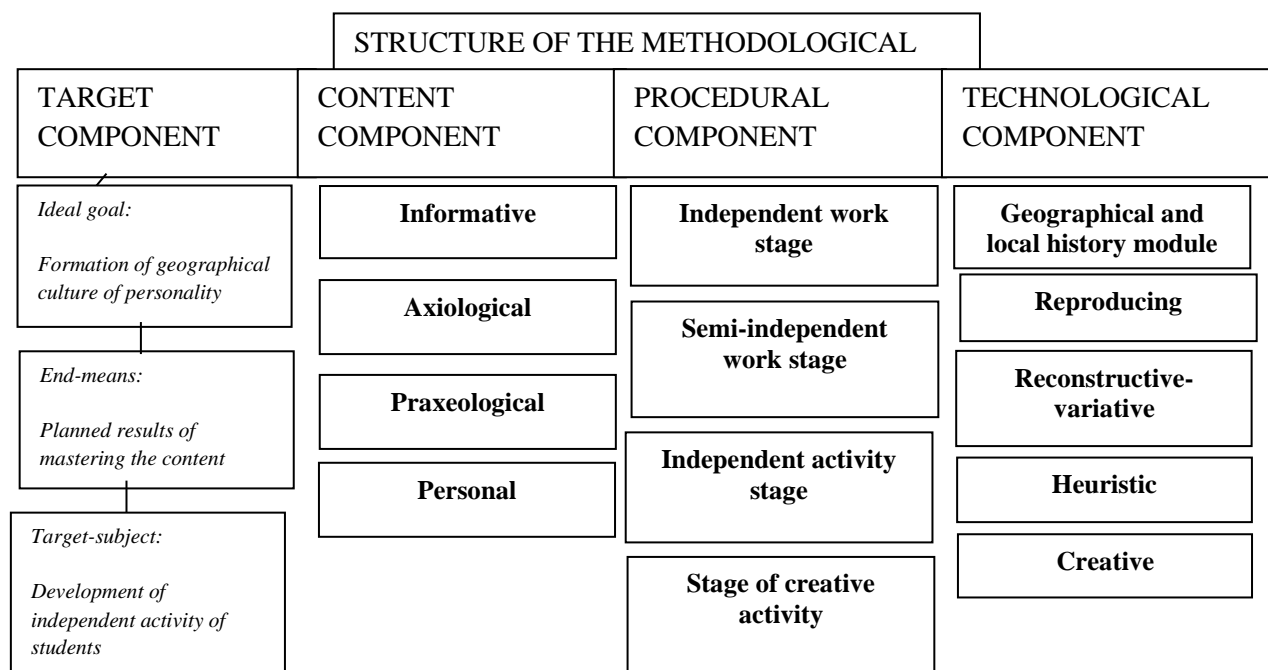


Figure 1. The structure of the methodological system

The fourth stage – creative activity – is characterized by the organization of independent activities of a creative nature. The teacher designs forms of creative activity, controls its implementation and organizes assessment and self-assessment of its results. The study of educational material is carried out on the basis of a creative geographical and local history module. This stage includes the following topics: population, economy, historical and cultural heritage.

It is not enough to develop independent activity of students in the study of geographical local history only in lesson form. In this regard, extracurricular work within the circle takes on special significance.

We have developed a program for the geographical and local history club “Young Local Historian”, which involves the inclusion of students in independent activities to study the immediate socio-natural environment. The content of the program includes 5 sections. The introduction is focused on motivating students to study their region. In the first section, “Learning to know my area,” students gain knowledge about methods of getting to know their region. The section “My area on the map of the region and district” allows you to create a spatial-hierarchical geographical image of your area. The section “Studying the nature of our locality” is aimed at studying the natural components of our small homeland. In the section “Studying the population and economic activity. The structure of the program corresponds to the logic of students’ development of independent activity.

An important methodological condition for the development of independent activity is methodological tools, including a textbook, a workbook, an electronic atlas and a school local history museum [4].

In modern conditions of informatization and computerization, an electronic atlas is also a significant means of developing independent activity of schoolchildren, which is entrusted with the task of ensuring the educational process, both when learning new material and when consolidating acquired knowledge. The advantage of an electronic atlas over a printed one is its mobility in changing information. Currently, the electronic terrain atlas contains 9 maps, as well as graphs, profiles and diagrams.

An important condition for the development of independent activity of students is the school museum of geographical and local history. The value of extracurricular work on the creation of a geographical and local history museum lies in the fact that museums are transmitters and guardians of culture, and most importantly, independent activities are organized on their basis, the stages of development of which remain the same – from reproductive to productive and creative. Nowadays, when special importance is attached to instilling in students the skills of independent work with various sources of knowledge, the exhibits of the school museum of geography and local history will form a very important basis for writing essays, compiling complex characteristics of various geographical objects, drawing diagrams, graphs and other works [5].

The methodological basis of the study was:

- cultural approach (O.S.Gazman, S.N.Glazachev, N.B.Krylova, B.T.Likhachev, V.A.Slastenin), which creates conditions for introducing students in the process of learning, education, development and self-development to universal human culture, which allows us to consider relationships in the system “man – society – nature” through various types of activities fixed in cultural experience, as well as expanding the content field of ecology beyond the boundaries of biological disciplines [6];

- system – activity approach (Yu.K.Babansky, L.S.Vygotsky, E.N.Dzyatkovskaya, A.N.Zakhlebny, I.D.Zverev, N.V.Kuzmina, A.N.Leontyev, V.V.Pasechnik, I.N.Ponomareva, A.P.Sidelkovsky), within the framework of which the process of development of students’ ecological culture is considered as a system of activities, including the requirements of social order and moral imperative, goal, objectives, content, stages, approaches, principles, functions and results-oriented [7];

- competence -development approach (E.V.Berezhnova, V.V.Davydov, D.S.Ermakov, L.V.Zankov, I.A.Zimnyaya, V.V.Kraevsky, A.V.Khutorskoy D.B.Elkonin), which assumes purposeful and consistent subject-subject interaction between teachers and students, aimed at the harmonious development of the personality of schoolchildren [8];

- axiological approach (N.D.Nikandrov, E.Yu.Nogteva, O.N.Ponomareva, V.A.Slastenin, A.K.Shulzhenko), which creates conditions for value self-determination of the student’s personality in the system of environmentally-oriented activities;

- integrative approach (V.S.Bezrukova, M.N.Berulava, A.V.Zolotareva, E.A.Kogai, L.V.Mezhonova, N.N.Moiseev, I.T.Suravegina, N.K.Chapaev), providing for the integrity of the pedagogical process, the unity and interconnection of the content, means, forms and methods of classroom and extracurricular activities in the process of forming the ecological culture of students [9];

- technological approach (L.V.Bayborodova, L.A.Baykova, L.K.Grebenkina, G.K.Selevko, V.A.Slastenin, A.P.Chernyavskaya, N.E.Shchurkova, V.V.Yudin), which makes it possible to develop innovative technologies for the development of the ecological culture of schoolchildren, to predict and design the pedagogical process in order to achieve high performance.

The theoretical basis of the study includes philosophical, sociological, psychological and pedagogical theories and concepts of environmental education:

- ideas of methodology and theory of pedagogical research (M.A.Galaguzova, N.I.Zaguzov, A.I.Kochetov, V.V.Kraevsky, E.V.Berezhnova, D.A.Novikov, V.A.Slastenin);

- works on pedagogical modeling (O.S.Anisimov, A.N.Dakhin, G.K.Selevko, A.P.Tryapitsyna);

- works devoted to the description and design of pedagogical technologies (L.V.Bayborodova, V.P.Bespalko, L.K.Grebenkina, V.V.Guzeev, A.P.Panfilova, G.K.Selevko, V.A.Slastenin, A.P.Chernyavskaya, V.V.Yudin);
- ideas of environmental pedagogy (N.N.Iordansky, M.V.Krupenina, S.T.Shatsky, B.A.Sukhomlinsky, V.A.Yasvin);
- philosophical and psychological-pedagogical concepts of personality (B.G.Ananyev, L.I.Bozhovich, L.S.Vygotsky, A.N.Leontiev, A.Maslow);
- theory of teaching methods in biology, chemistry and ecology (N.D.Andreeva, N.M.Verzilin, V.V.Guzeev, V.M.Korsunskaya, V.V.Pasechnik, I.N.Ponomareva, D.I.Traytak);
- research into problems of theory and practice of environmental education (S.N.Glazachev, E.V.Girusov, E.N.Dzyatkovskaya, D.S.Ermakov, A.N.Zakhlebny, I.D.Zverev, A.T.Zverev, D.N.Kavtaradze, E.A.Kogai, V.M.Korsunskaya, B.T.Likhachev, N.N.Moiseev, V.V.Pasechnik, O.N.Ponomareva, N.F.Reimers, V.A.Sukhomlinsky, I.T.Suravegina, N.M.Chernova, L.Yu.Chuikova, etc.) [10].

A combination of the following research methods was used [11]:

1. theoretical methods : analysis of philosophical and psychological-pedagogical literature on the problem and topic of research, materials of scientific and practical conferences, periodicals; comparison, generalization, induction, deduction [12].

2. study of widespread and advanced pedagogical experience in the formation of students' environmental culture, analysis of school documentation, products of creative and design- research activities of schoolchildren [13].

3. empirical methods: participant observation; interview, questionnaire; observation and pedagogical analysis of various types of activities at school; diagnostic methods for assessing the levels of formation of ecological culture and its individual components in various subjects of educational activity, developed by S.D. Deryabo , O.M. Doroshko, S.N. Glazachev, S.S. Kashlev, E.Yu. Nogtevoy, V.A. Yasvin [14]:

- testing; pedagogical experiment; design and modeling;
- statistical and graphical methods for processing research results.

School local history broadens the horizons of schoolchildren, develops creative abilities, gets to know the nature of their region, instills in them to study, love and protect it.

The goal of local history is to equip children with knowledge about the nature of their region, including the connection between dead and living nature, people, economy, history and culture.

My current topic: “ Formation of a research, project, creative personality in students in geography lessons based on an updated program with familiarization with the nature of their region.”

Sample / Participants / Group

The experimental work was tested at Communal Government Institution No. 20 named after A. Baitursynov of the Akimat of the city of Ust-Kamenogorsk.

The following research methods were used [15]:

- sorting;
- control, evaluation;
- survey;
- analysis, generalization;
- diagnostics;
- experiment.

Practical value: based on the results of the experiment, the presented material is practically valuable, scientifically and theoretically significant, significant material, indispensable for school teachers involved in teaching and research .

"Questioning students in geography lessons to identify current problems in the development of the nature of their native land". The survey was conducted among grades 6-10 using Google testing Forms .

Google Forms is an online tool that allows you to create forms for data collection, online testing and voting.

Unlike most online survey designers, Google Objects gives you access to all the features without any restrictions – just sign up for a common account for all Google services . In addition, Google Forms have a simple and uncluttered design. The ability to customize the form using templates and created themes is another important feature of this tool.

My tasks in conducting the research:

1. Increasing Kazakhstani patriotism and human responsibility for the native land in geography lessons based on the updated program;
2. give impetus to the development of students' worldview, as well as interest in their native land;
3. increasing interest in carrying out design and research work.

Survey questions on the topic "Nature of the native land" were received on the Google platform Forms for the following questions.

1. How do you feel about extracurricular travel activities? Good, Average, Boring
2. did you go on extracurricular excursions? (to museums, tourist places, cultural, natural, historical places)
3. What popular tourist attractions of the East Kazakhstan region do you know?
4. What types of tourism activities do you prioritize? (Tourist trip, competitions, excursions, museum visits)
5. Who do students prefer to attend extracurricular activities with ? With parents, class, alone
6. Which tourism destination will you choose? Active sports tourism, inactive thought field tourism.

The pedagogical experiment was carried out in grades 7, 8, 9, 10. The total number of students who took part in the experimental survey was 277 (Appendix B).

Results and Discussion. Classes that actively participated in the survey: 6th grade (47.6 %), 7th grade (21.9%), 8th grade (16.3%), 9th grade (14.2%). The diagrammatic proportion of students surveyed can be seen in Figure 2.

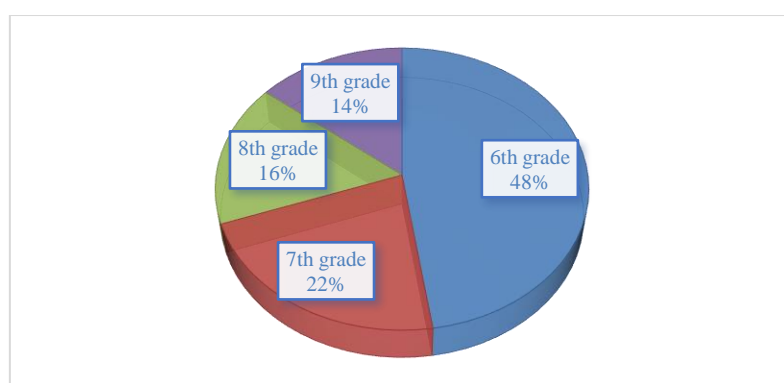


Figure 2. Number of students in the online survey on the topic " Nature of the native land " by grade (277 answers)

Analyzing the survey, when asked how you feel about extracurricular tourism activities, 74.7% of students responded that they were good, 22.4% were average, and 2.9% were boring (fig. 3).

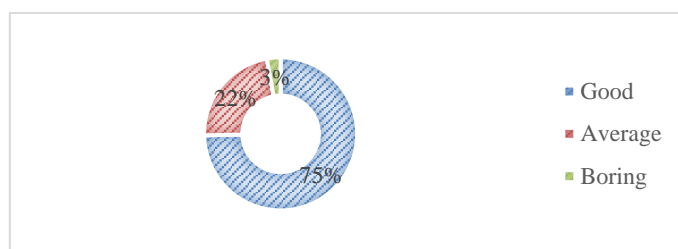


Figure 3. Question diagram How do you feel about extracurricular tourism activities ? (277 replies)

Tourists who have a good attitude towards extracurricular tourism activities are active and seasoned children, while children who are more attentive do not like tourism, do not participate in social activities, and there are also a number of groups of students who are not interested in any area of the tourism field. Students who are active in outdoor activities want camping and competitions in schools.

Schoolchildren love to go on hiking trips. Students put the tourist trip in first place , excursions in second, competitions in third, and visiting museums in fourth (fig. 4).

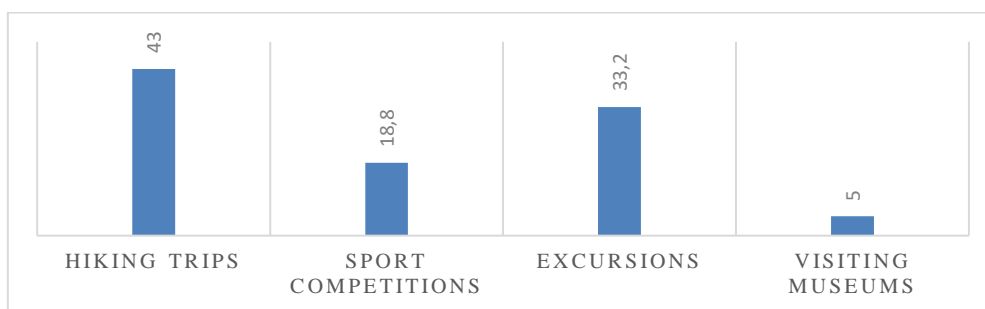


Figure 4. Diagram for assessing tourism activities (277 answers)

When asked which direction of tourism schoolchildren put in first place, active sports tourism is 70.8%, inactive mental tourism is 29.2% (fig. 5). Students put physical health first in tourism because they enjoy recreation more actively than mentally. They also like to go to hiking competitions rather than visiting excursions and museums. And in order to guide children towards a healthy lifestyle, it is advisable to organize extracurricular activities in schools.

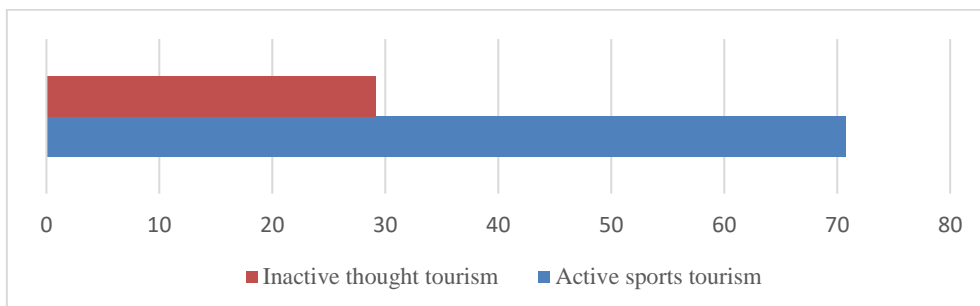


Figure 5. Students' choice of tourism destination (277 answers)

To the question – Have you gone on extracurricular excursions? 39% of students responded that they visited museums, 27.8% visited a summer camp, 23.1% – cultural, natural, 10.1% – historical (fig. 6).

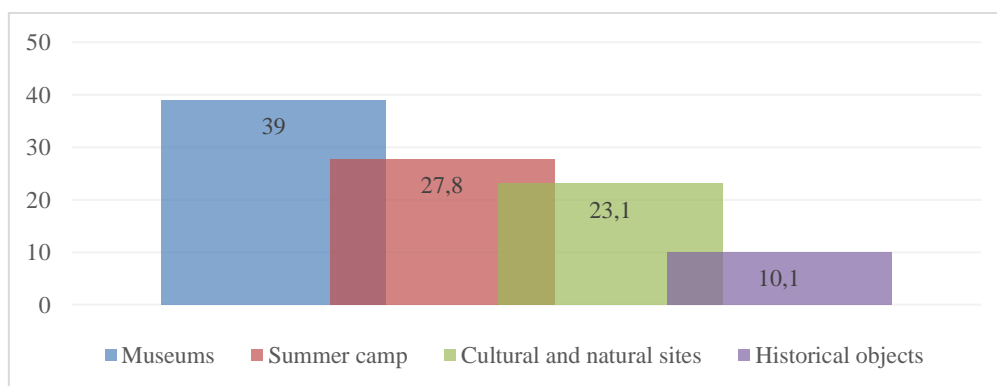


Figure 6. Answer to the question did you go on excursions?

According to the results of the survey “Nature of the Native Land”, extracurricular tourism activities not only influence the physical development of students, but also broaden their horizons and create conditions for the realization of creative characteristics and full self-expression and overcome the discrepancy between the physical and spiritual development of each person. Students noted objects from popular tourist places in Eastern Kazakhstan: lakes Alakol , Markakol, Katon-Karagai, Sibe , Ak Baur , etc. [14].

All tourists noted the connection between tourism and culture, and also said that human development is influenced not only by physical, but also by cultural, spiritual, and emotional development.

After analyzing the students' questionnaires, it was revealed that 67.3% of students consider it necessary to introduce students to the culture of their native land, while 26.2% answered that it should be introduced based on interest. When asked, "At what age do you think it is necessary to develop children's interest in the natural and cultural heritage of their native land?" 56.1% of students answered preschool age, and 41.1% responded school age (Figure 1, b). Furthermore, 68.2% of respondents were interested in the flora and fauna of their native land; the remaining 29.9% indicated occasional interest, and 1.9% expressed no interest in this topic (Figure 1, c). Among those surveyed, only 22.4% of students visit cultural events, museums, or exhibitions once a month, while 58.9% stated they attend such events once a year, and the remaining 18.7% do not attend at all (Figure 1, G). In response to the question, "Do you know about celebrities and heroes of the region?" 40.2% responded "know," 49.5% "know a little," and 10.3% "don't know" (Figure 1, e). Additionally, 64.5% expressed interest in participating in a scientific circle on "Local History" (Figure 1, f). Knowledge of the culture, history, and nature of their native land was reported as follows: 23.4% have comprehensive knowledge, while 53.3% have intermediate knowledge (Figure 1, g). Among those surveyed, 57% expressed a need for specialist assistance in obtaining information about the region's nature, history, and culture. Regarding attitudes towards extracurricular activities of a local history nature, 58.9% responded positively, and 37.4% neutrally. When asked about effective forms, techniques, and events for developing students' interest in their native land, many mentioned "excursions", "clubs", "local history promotional events", "tour trips", "trainings", "direct contact with nature", "scientific projects", "challenges", "forums" and "virtual tours".

Based on the study results, it was found that the majority of students are eager to receive and engage with new information, demonstrating developed independent activity skills. They are also open to constructive dialogue and interaction with teachers; thus, developing an appropriate behavioral model and ensuring adequate motivation for educational activities is crucial. Based on these findings, the main functions of local history activities at a university were identified as research, documentation, educational, and organizational.

In connection with the current topic I have posed, the scientific direction presented in geography lessons under the heading of developing students' scientific research, creative personality with familiarization with the nature of their region will be continued. As a result of the survey, thoughts arise about how well students know their native land, as well as what questions they pay attention to when drawing up daily lesson plans, connecting them with their native land.

During the course of teaching geography to students, we brought together students with an interest in local history. We began to prepare projects that meet their interests.

During the survey, I noticed among the students interested in history, the nature of their native land. With the help of the project, I introduced the students to the benefits that the project gives them so that they could get answers to their questions.

At the first stage, students became familiar with the structure of the project and the stages of its preparation. Topics and issues of interest to students were discussed. As a result, 7 students were interested in the topics of history, natural sites and tourist places of their native land, 3 students wanted to consider the issues of forming tourist sites and increasing the tourism potential of their native land (table 1). In the first stage, we determined the topic of 10 students and the relevance of the research problem. The purpose of the work and the tasks that are set during the implementation of the project have been approved [15].

At the second stage, the structure of the project was prepared in accordance with the objects of student research. First of all, I explained to the students what parts the project structure consists of. After this, the students formed the content of the projects independently. Later, we completely checked, analyzed and made changes to the content of the work of each of them. Students were given various necessary advice on preparing projects.

At the third stage, students began independent research work. Because the main stage of the project is that at the stage of collecting information, students began to summarize all the necessary material, taking into account the recommendations of the leader. During this period, as a manager, I worked only as an appraiser and guide. Students received materials related to their topics from books in city and school libraries, city museums, and reliable Internet sources. It was instructed to collect all the material and divide it into sections corresponding to the structure of the project.

Table 1. Subject of students' research

Student	Research topic
1	Natural monuments of the East Kazakhstan region
2	Development of tourism potential of the territory of the Bukhtarma River
3	History of Kurchum district
4	7 wonders of the East Kazakhstan region
5	Contribution of historical figures of the Ulan region to the development of Kazakhstan
6	Ways to develop tourist places in the East Kazakhstan region
7	History of the origin of toponyms of the East Kazakhstan region
8	The mystery of the historical and archaeological complex Akbaur
9	100 sacred places of Kazakhstan: Eastern Kazakhstan
10	Tourism sectors that can be developed in the East Kazakhstan region

The fourth stage is where students combine and analyze all prepared materials and complete the project. At this stage, as a leader, we monitor the progress of students' work and monitor the process of their research. The main difficulties that students encounter at the final stage are the process of analysis, summing up the project, recommendations for solving the problem. At this stage, students' individual thinking was taken into account. Together we identified ways to solve the problem. During this period, students were distinguished by a variety of interesting ideas in solving problems and love for their native land.

Conclusion. The results of applying teaching methods used to increase students' interest in creating scientific projects among 6th grade students at school No. 20 showed good results. Using a survey, we included 6th grade in our experiment, which showed very high interest in projects from 6th to 10th grades. We used the method that we considered at the beginning of the research work to implement the project and research activities of students. As a result, 10 6th grade students fully prepared their projects and defended them in class.

1. The study of the regional component plays an important role in the moral and aesthetic education of students. In geography lessons, students show interest in knowledge if the program is filled with interesting facts that characterize their region.

2. As part of the scientific and project activities of students, it is possible to conduct research on various natural complexes by the students themselves, which fully involves them in the educational process. The implementation of the regional component in the environmental education of schoolchildren and students is impossible without the introduction of local history into the geography course. It is necessary to introduce the following disciplines into the curriculum: “Project activities in geography lessons”, “Sacred geography of East Kazakhstan region”, etc.

3. summing up the results of a survey of students to identify current problems in the development of the nature of their native land in geography lessons, we found that schoolchildren like to put physical health in first place in the field of tourism and attend hiking competitions before visiting excursions and museums. In addition, we believe it is advisable to organize extra-curricular activities at school sites to guide children towards a healthy lifestyle.

4. in developing students' love for their native land based on the updated program, it is advisable to organize extracurricular activities more often;

5. Depending on the native land in our study, Altai was grouped into the following tourist and recreational resources: cultural, united, historical and archaeological. In addition, suggested tourist routes for various categories of tourists were systematized and proposed. In achieving the set goals and objectives, the following results were obtained [16]:

The theoretical and methodological foundations of geographical education are determined based on the updated content of education, it is determined that in school geography spiral learning when designing the content of a subject is based on the principle [17];

At geography lessons, a pedagogical experiment was conducted for students to study the nature of their native land, as well as identify current problems. The survey on the topic “Nature of the Native Land” was first received on the Google Forms platform. As a result of the survey, 10% of students wrote that they did not know or forgot about their native land in which they live, its natural and historical objects. The remaining 90% reported that they had visited the sights of Eastern Kazakhstan and were planning to do so in the near future [18].

In order to organize a local history expedition of students to their native land, tourist routes have been compiled, offered for various categories of tourists [19]. In particular, proposed routes for guests of the region, proposed routes for schoolchildren, proposed routes for pensioners; to proposals for applied purposes, based on training in the direction of “Local history” in school geography in increasing the worldview of students in their native land: in the teaching process, the teacher, in drawing up a short-term plan, gives more information about the nature of the native land in accordance with the topic of the lesson and offers additional video lessons. Currently, the focus is on video lessons compiled using the Camtasia and Bandicam programs. Therefore, I think that if a teacher compiles video lessons promoting the nature of his native land and sends them through his personal You-tube channel, then students' interest in the subject will increase.

Therefore, the task of a geography teacher is to use the regional component in lessons as often as possible with reference to the environmental component of geographical education.

References:

1. Милонов Н.П., Кононов Ю.Ф. *Историческое краеведение. Просвещение.* -1969.-С.319.
2. Никонова М.А., Бахчиева О.А., Душина И.В. *Методика преподавания региональной географии в школе. Издательство АСТ, -2003.- С.188.*
3. Коршунов М. Ю. *Методика развития самостоятельной деятельности учащихся 6 класса при изучении географического краеведения. Новгород.* – 2009.
4. Bakır T. *Eğitsel amaçlı bilgisayar oyunlarının coğrafya derslerinde kullanılmasının öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.* – 2015.
5. Kowalczyk-Anioł J. *Rethinking tourism-driven urban transformation and social tourism impact: A scenario from a CEE city. Cities.* – 2023. – Т. 134. – С. 104178.
6. Stefaniak A., Bilewicz M., Lewicka M. *The merits of teaching local history: Increased place attachment enhances civic engagement and social trust. Journal of environmental psychology.* – 2017. – Т. 51. – С. 217-225.
7. Dorji K. et al. *Bhutanese science teachers' perceptions of the nature of science: a cross-sectional study. Disciplinary and Interdisciplinary Science Education Research.* – 2022. – Т. 4. – №. 1. – С. 4.
8. Таркова А. И. *Развитие ценностно-смысловой компетентности в процессе обучения на примере дисциплин гуманитарного цикла. Молодой ученый.* – 2012. – №. 10. – С. 390-392.
9. Gil Llinás J., Tobaja Márquez L. M. *An Educational Method Based on Student-Generated Questions. International Journal of Educational Methodology.* – 2023. – Т. 9. – №. 2. – С. 333-343.
10. Князева Т. Н. *Индивидуальный образовательный маршрут ребенка как условие осуществления психолого-педагогической коррекции младших школьников с ЗПП. Коррекционная педагогика: теория и практика.* – 2005. – №. 1. – С. 62-66.
11. Buggingo J. B. et al. *Improving teachers' and students' views on nature of science through active instructional approaches: A Review of the literature. Science & Education.* – 2024. – Т. 33. – №. 1. – С. 29-71.
12. Simon M., Budke A. *Students' comparison competencies in geography: results from an explorative assessment study. Journal of Geography in Higher Education.* – 2024. – Т. 48. – №. 1. – С. 94-114.
13. Lewicka M. *Place attachment, place identity, and place memory: Restoring the forgotten city past. Journal of environmental psychology.* – 2008. – Т. 28. – №. 3. – С. 209-231.
14. Chlachula J. et al. *Territorial assessment of the East Kazakhstan geo/ecotourism: Sustainable travel prospects in the Southern Altai Area. Geosciences.* – 2021. – Т. 11. – №. 4. – С. 156.
15. Politsinskaya E. V., Lizunkov V. G. *Organization of Student Project Based Activities through Individual Learning Routes. International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET).* – 2019. – Т. 14. – №. 11. – С. 186-193.
16. Taber, K. S. *The cultures of science education across the world. Studies in Science Education,* -2012,- 48(2), 229–235.
17. Abraham M. R. *The learning cycle approach as a strategy for instruction in science. International handbook of science education.* – 1998. – №. Part 1. – С. 349-362.
18. Catling S. *Pre-service primary teachers' knowledge and understanding of geography and its teaching: A review. Review of International Geographical Education Online.* – 2014. – Т. 4. – №. 3. – С. 235-260.
19. Zhensikbayeva, N.Zh., Abiyeva, G., Sabyrbayeva, B.T., Avgusthanova, G.A., Kabdrakhmanova, N.K., Amangeldy, N. *Studying the development potential of tourism industries in the South Altai by hydrological, climatic, geomorphological way and visualization using GIS. Geojournal of Tourism and Geosites.*-2024.-53(2), 528–537.

References:

1. Milonov N.P., Kononov YU.F. *Istoricheskoe kraevedenie. Prosveshchenie.* -1969.-S.319.
2. Nikonova M.A., Bahchieva O.A., Dushina I.V. *Metodika prepodavaniya regional'noj geografii v shkole. Izdatel'stvo AST, -2003.- S. 188.*
3. Korshunov M.YU. *Metodika razvitiya samostoyatel'noj deyatel'nosti uchashchihsya 6-h klassov pri izuchenii geograficheskogo kraevedeniya: doktorskaya dissertatsiya, Nizhegorodskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet, Nizhnij Novgorod, Rossiya.* - 2009.
4. Bakır T. *Eğitsel amaçlı bilgisayar oyunlarının coğrafya derslerinde kullanılmasının öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.* – 2015.
5. Kowalczyk-Anioł J. *Rethinking tourism-driven urban transformation and social tourism impact: A scenario from a CEE city. Cities.* – 2023. – Т. 134. – S. 104178.
6. Stefaniak A., Bilewicz M., Lewicka M. *The merits of teaching local history: Increased place attachment enhances civic engagement and social trust. Journal of environmental psychology.* – 2017. – Т. 51. – S. 217-225.
7. Dorji K. et al. *Bhutanese science teachers' perceptions of the nature of science: a cross-sectional study. Disciplinary and Interdisciplinary Science Education Research.* – 2022. – Т. 4. – №. 1. – S. 4.
8. Tarkova, A. I. *Razvitie cennostno-smyslovoj kompetentnosti v processe obucheniya na primere disciplin gumanitarnogo cikla. Molodoj uchenyj.* -2012.-10, S.390-392.

9. Gil Llinás J., Tobaja Márquez L. M. *An Educational Method Based on Student-Generated Questions. International Journal of Educational Methodology.* – 2023. – Т. 9. – №. 2. – С. 333-343.
10. Knyazeva T. N. *Individual'nyj obrazovatel'nyj marshrut rebenka kak uslovie osushchestvleniya psihologo-pedagogicheskoy korrekcii mladshih shkol'nikov s ZPR. Korrekcionnaya pedagogika: teoriya i praktika.* – 2005. – №. 1. – С. 62-66.
11. Bugingo J. B. et al. *Improving teachers' and students' views on nature of science through active instructional approaches: A Review of the literature. Science & Education.* – 2024. – Т. 33. – №. 1. – С. 29-71.
12. Simon M., Budke A. *Students' comparison competencies in geography: results from an explorative assessment study. Journal of Geography in Higher Education.* – 2024. – Т. 48. – №. 1. – С. 94-114.
13. Lewicka M. *Place attachment, place identity, and place memory: Restoring the forgotten city past. Journal of environmental psychology.* – 2008. – Т. 28. – №. 3. – С. 209-231.
14. Chlachula J. et al. *Territorial assessment of the East Kazakhstan geo/ecotourism: Sustainable travel prospects in the Southern Altai Area. Geosciences.* – 2021. – Т. 11. – №. 4. – С. 156.
15. Politsinskaya E. V., Lizunkov V. G. *Organization of Student Project Based Activities through Individual Learning Routes. International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET).* – 2019. – Т. 14. – №. 11. – С. 186-193.
16. Taber, K. S. *The cultures of science education across the world. Studies in Science Education,* -2012,- 48(2), 229–235.
17. Abraham M. R. *The learning cycle approach as a strategy for instruction in science. International handbook of science education.* – 1998. – №. Part 1. – С. 349-362.
18. Catling S. *Pre-service primary teachers' knowledge and understanding of geography and its teaching: A review. Review of International Geographical Education Online.* – 2014. – Т. 4. – №. 3. – С. 235-260.
19. Zhensikbayeva, N.Zh., Abiyeva, G., Sabyrbayeva, B.T., Avgusthanova, G.A., Kabdrakhmanova, N.K., Amangeldy, N. *Studying the development potential of tourism industries in the South Altai by hydrological, climatic, geomorphological way and visualization using GIS. Geojournal of Tourism and Geosites.* -2024.-53(2), 528–537.

IRSTI 14.25.07

<https://doi.org/10.51889/2959-5762.2024.83.3.027>

Mussina A.,^{1*}  Baitasheva G.,¹  Gorbulichева E.,¹  Kongyrova Zh.¹ 

¹Kazakh National Women's Teacher Training University, Almaty, Kazakhstan

ELECTIVE COURSE AS A MEANS OF ASSESSING THE MOTIVATION OF THE 9TH GRADE STUDENTS TO STUDY THE ENVIRONMENT

Abstract

In modern pedagogy, special attention is paid to environmental education and the education of students. But the key problem of working in this direction is the need for a qualitative impact on the interests and motivation of students, which requires other means and methods of teaching. Therefore, the purpose of the study was to analyze the effectiveness of using an elective course to increase the interest and motivation of 9th grade students to explore the environment. To achieve it, a number of methods of scientific cognition were used: they were the analysis and synthesis of scientific and methodological literature on the research topic. Within the framework of the article, it was determined that the issues of interest and motivation are one of the key ones in modern pedagogical practice, and many teachers pay attention to them. This is due to the fact that it depends on the level of interest, on the level of motivation, how effectively students will learn the material and, more importantly, how effectively students' independent activities in mastering certain subjects at school will proceed. In order to determine the effectiveness of elective courses, an experiment was conducted in which the level of interest and motivation was measured before and after the elective course. The results showed a positive effect of the elective course on the level of interest and motivation of 9th grade students to explore the environment both as part of the development of the school curriculum and as part of independent work.

Keywords: assessment, motivation, elective course, research, environment.

Мусина А.С.,^{1*} Байташева Г.У.,¹ Горбуличева Е.П.,¹ Коньрова Ж.Б.¹
¹Казахский национальный женский педагогический университет,
г.Алматы, Казахстан

ЭЛЕКТИВНЫЙ КУРС КАК СРЕДСТВО ОЦЕНКИ МОТИВАЦИИ УЧАЩИХСЯ 9 КЛАССОВ К ИССЛЕДОВАНИЮ ОКРУЖАЮЩЕЙ СРЕДЫ

Аннотация

В современной педагогике особое внимание уделяется экологическому образованию и воспитанию учащихся. Но ключевой проблемой работы в этом направлении является необходимость качественного влияния на интересы и мотивацию учащихся, что требует иных средств и методов обучения. Потому целью исследования стал анализ эффективности использования элективного курса для повышения интереса и мотивации к исследованию окружающей среды учащихся 9 классов. Для ее достижения был использован ряд методов научного познания: ими стали анализ и синтез научно-методической литературы по теме исследования. В рамках статьи было определено, что вопросы интереса и мотивации – одни из ключевых в современной педагогической практике, им уделяют внимание многие педагоги. Это обусловлено тем, что именно от уровня интереса, от уровня мотивации зависит то, насколько эффективно учащиеся будут усваивать материал и что еще важнее – насколько эффективно будет протекать самостоятельная деятельность учащихся по освоению тех или иных предметов в школе. Для того, чтобы определить эффективность элективных курсов, был проведен эксперимент, в ходе которого уровень интереса и мотивации был замерен до прохождения элективного курса и после его завершения. Результаты показали положительное влияние элективного курса на уровень интереса и уровень мотивации учащихся 9 классов к исследованию окружающей среды как в рамках освоения школьной программы, так и в рамках самостоятельной работы.

Ключевые слова: оценка, мотивация, элективный курс, исследование, окружающей среда.

А.С.Мусина^{1*}, Г.У.Байташева¹, Е.П.Горбуличева¹, Ж.Б.Коньрова¹
Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті, Алматы қ., Қазақстан

ЭЛЕКТИВТІ КУРС, 9 СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ ҚОРШАҒАН ОРТАНЫ ЗЕРТТЕУГЕ ДЕГЕН ҚЫЗЫҒУШЫЛЫҒЫН БАҒАЛАУ ҚҰРАЛЫ РЕТІНДЕ

Аңдапта

Қазіргі педагогикада оқушыларға экологиялық білім мен тәрбие беруге ерекше көңіл бөлінеді. Бірақ бұл бағыттағы жұмыстың негізгі мәселесі – оқушылардың қызығушылықтары мен ынталарына сапалы әсер ету қажеттілігі, бұл оқытудың басқа құралдары мен әдістерін қажет етеді. Сондықтан зерттеудің мақсаты 9-сынып оқушыларының қоршаған ортаны зерттеуге деген қызығушылығы мен ынтасын арттыру үшін элективті курсты пайдаланудың тиімділігін талдау болды. Нәтижеге жету үшін ғылыми танымның бірқатар әдістері қолданылды: зерттеу тақырыбы бойынша ғылыми-әдістемелік әдебиеттерді талдау және синтездеу. Мақала аясында қызығушылық пен мотивация мәселелері қазіргі педагогикалық тәжірибеде негізгі мәселелердің бірі болып табылатыны, оған көптеген мұғалімдер назар аударатыны анықталды. Бұл оқушылардың материалды қаншалықты тиімді меңгеретінін, ең бастысы, мектептегі белгілі бір пәндерді меңгеруде оқушылардың өзіндік іс-әрекеті қаншалықты нәтижелі болатынын анықтайтын қызығушылық деңгейі мен ынтасының деңгейі болып табылатындығына байланысты.

Элективті курстардың тиімділігін анықтау үшін эксперимент жүргізіліп, элективті курсты бастау алдында және оны аяқтағаннан кейін мотивация деңгейі бағаланды. 9 сынып оқушыларының мектеп бағдарламасын меңгеру шеңберінде және өзіндік жұмыс жүргізуде қоршаған ортаны зерттеуге қызығушылығын арттыруға элективті курстың оң ықпалы анықталды.

Түйін сөздер: бағалау, оқушылардың мотивациясы, элективті курс, зерттеу, қоршаған орта.

Introduction. The relevance of the topic is due to the fact that the issues of increasing the interest and motivation of students in the educational activities are studied by many authors, both theorists and practitioners. It is the level of interest and motivation that determines how efficiently the learning process will proceed: both within an educational institution, and as part of independent learning. Today, in the pedagogical practice, many tools and methods are used and continue to be developed to increase the interest and motivation of students in the study of environmental ecology, many of them have long proven themselves to be positive, and some are at the stage of testing. One

of these tools is an elective course, the use of which is designed to influence the level of interest and motivation of students.

Taking all this into account, the priority task of modern education is to educate children with the aim of forming an ecological culture in them, which implies a careful, conscious attitude towards the environment, nature, as well as the presence of theoretical knowledge and, most importantly, practical skills and abilities in preserving and optimally using the surrounding natural resources. It is implied that ecological culture will become the foundation that will allow us to significantly change the vector of environmental issues on our planet, minimize the negative consequences of existing problems and prevent the emergence of new ones.

Environmental education is a means of educating students by providing them with realistic knowledge about the environment (if we talk about environmental education within the educational process). This knowledge, based on practical experience, is necessary to form correct judgments about the environment and the problems that are relevant today

It is important to note that in pedagogy, the issues of environmental education and upbringing have been studied for a long time. Thus, G.M.Abdrakhmanov, N.O.Huseynova, Yu.Yu.Ivanenko, G.I.Avtsinova, E.V.Buchnev and others devoted their works to this issue. The specifics of environmental education and upbringing in the educational activities of Kazakhstan have also been studied by many authors, for example, K.Sh.Bakirova, A.Sh.Nurgabylova. To work in this direction, according to many authors (T.A.Badlueva, O.V.Gubnitskaya) it is important to qualitatively influence the interests and motivation of students, which involves the use of other means and methods of teaching – for example, elective courses. The features of additional means and methods of teaching in environmental education and upbringing were considered in the works of E.B.Onegina, J.L.Temirbayeva and others.

The purpose of the study is to analyze the efficiency of using the elective course in question to assess an increase in interest in the environmental studies, using the example of the 9th grade students. The significance of this study lies in identifying the practical efficiency of using an elective course as a tool for influencing the interest and motivation of students.

Basic provisions. The assessment of the increased interest and motivation of students to explore the environment as part of the educational process makes it possible to obtain better results, and, therefore, becomes one of the key goals of teachers. Working in this direction, teachers move away from the classical tools of the educational process, and include alternative tools, for example, elective courses. Elective courses allow one to satisfy the interests of students, while their use is so multifaceted that it significantly simplifies the work of the teacher, making it possible to achieve a deeper understanding of both the subject itself or a particular topic, and to increase the level of interest and motivation of students for the subsequent independent study.

Materials and methods. The goals and objectives described in the introduction have been achieved and solved thanks to a number of methods of scientific knowledge: they are the analysis and synthesis of the scientific and methodological literature on the research topic. As part of the application of these methods, the works of some authors on pedagogy have been selected and analyzed, addressing the issues of interest and motivation of students, issues of the efficiency of elective courses. The research has been based on the works of the Kazakh and foreign authors, which has made it possible to conduct the study, taking into account the specifics of the Kazakh education system at the current stage of its development.

We have developed and tested an elective course, whose efficiency has been analyzed by measuring the level of interest and motivation of students to study the environment. The study has involved 30 people – the 9th grade students. To evaluate an effective elective course, testing has been carried out prior to its start, with the help of which the levels of interest and motivation for the environmental research have been determined. For this purpose, the questionnaire of N.G.Luskanova [11], and the methodology of A.A.Gorchinskaya in the author's interpretation have been used [7].

As part of the elective course, the program is divided into several blocks, one of which has been a block on the environmental responsibility, the impact of which on the level of interest and motivation is assessed as part of the study. At the final stage, the level of interest and motivation of students, who have taken part in the experiment, has to be measured using the questionnaire.

Results and discussion. To conduct the study, it is important to determine what is included in the concepts of interest and motivation, as well as to understand the basic principles of the formation of elective courses. The key definitions of the concept of “interest” are presented in Table 1 according to the opinions of some authors and their interpretations.

Table 1. Definition of the concept “interest” (Veremchuk A.S. 2020)

Author 1	Interpretation 2	Proposal 3
N.R. Morozova	Interest is characterized by a positive emotion in relation to a particular activity, its positive side – the joy of learning, as well as the presence of a motive.	This definition contains only the characteristics of interest, but not, for example, its structural component.
G.I. Shchukina	Interest includes the selective focus of mental processes on the objects, processes and phenomena of the surrounding world; the need to engage in the activities, which bring satisfaction. Interest is a strong stimulator of the person’s activity.	This definition seems to be the most complete: it includes both the structural component of interest and its most important role – a stimulator of the person’s activity. Therefore, this definition does not need to be supplemented.
Defining Dictionary of S.I. Ozhegov	Interest is a special attention to something, a desire to delve into the essence, learn and understand it.	This definition does not include scientific, psychological and pedagogical elements, which makes it difficult to use as a basis for the scientific work.
Russian Pedagogical Encyclopedia	Interest is a desire to understand an object, process or phenomenon, to master a particular activity. It is selective in nature, and is one of the main incentives for acquiring new knowledge, skills and abilities.	The definition of RPE is the most complete and correct, therefore its practical use without additions is justified.

Motivation is usually understood as a system of internal and external motives, which literally force a person to act in one way or another [3]. Internal motivation has the greatest influence on the students’ activities, which is why more attention is paid to it, although working with the internal motivation is certainly more difficult than with the external motivation, since in the first case it is important to “reach out” to the student’s “inner self”, and if we talk about the external motivation, there are many long-proven tools, and even assessments are one of them, for working with them in the pedagogical practice.

For the best effect, the internal motives of students should meet the following characteristics, which are given in Table 2.

Table 2. The characteristics of the students’ internal motives [6]

Internal motives	Characteristics
Consciousness	Internal motives should be conscious, that is, students should understand exactly what they are doing and why they are doing it, only internal understanding allows the motives to be sustainable.
Reality of influence	Internal motives should have a real impact, be those incentives that guide students, literally force them to act in one way or another.

Sustainability	Sustainability of the motives depends on awareness, first of all, the more stable the motives, the less susceptible they are to the changes around, both from the outside and from the inside, and such changes accompany the entire educational process due to the specifics of the students' age.
Multi-functionality	Multi-functionality of the internal motives allows them to perform three functions at once: to motivate, organize and determine meanings.

In the opinion of S.L.Rubinstein, according to his works, the importance of motivation in the personality integration, the motivational states are the “building material of the personality,” which can certainly be attributed to students at school, when the main process of building the personality takes place. A.N.Leontyev, speaking about the importance of motivation in teaching schoolchildren, noted that the meaning of education for them is not to understand the significance of the subject and the knowledge, which they can acquire and use in the future, but in the internal motives, in the attitude that they convey [10]. Only if the internal motives are available, the knowledge, which the students will receive in the learning process, will become “living” and become part of their individuality [2].

The interest and motivation of schoolchildren in ecology in general depend on many factors. The authors note that to increase interest and motivation, it is important to influence both the intellectual and emotional spheres of the students' personality. It is important to openly demonstrate the connection between the efforts they put in and the results they achieve. An activity, whose goal is to increase interest and motivation, should have a certain novelty – this is a factor that in itself arouses greater interest among the students. The level of such activity from a perceptual and cognitive point of view should have a difficulty, accessible, and at the same time easily achieved.

If we pursue the goal of increasing interest and motivation in the topic of ecology, we cannot limit ourselves to the classical educational process. Therefore, in this case, for example, elective courses are used, which, although being part of the curriculum, take on the role of supplementing its content with an emphasis on the profile direction. Namely elective courses make it possible to satisfy the cognitive interests of schoolchildren as efficiently as possible. Elective courses can have any focus, any topic, that is, they provide sufficient freedom of choice for a teacher, which makes their use effective and therefore popular in the pedagogical practice of modern schools.

Elective courses can perform the following functions, which are necessary to increase the interest and motivation of the students in general:

- a function of the so-called superstructure, that is, an addition to the main profile course. With an elective course, the profile course becomes not just complete from the viewpoint of the content, but in-depth, which improves the quality of the acquired knowledge, skills and abilities, including a positive impact on the level of interest and internal motivation (most often the profile courses and classes, and in some cases, schools), chosen from the internal motives, clear ideas of the significance of the chosen profile for the future;

- a function of additional training, if the course is given at a basic level;

- a function of satisfying the cognitive interests of the students. Despite the fact that we are talking of using an elective course to increase the interest and motivation of the students at school, it is necessary to understand that their cognitive interest exists on its own, due to the specifics of their age [1].

Any elective course, in addition to a specific focus and topic, however, like any technology used in the pedagogical practice, should have a number of qualities: be an integral system, because other forms cannot provide the desired result of the elective course; be structured and, of course, scientific. These characteristics are also methodological requirements for the pedagogical technologies and criteria for this technological efficiency.

An important aspect of the elective courses in their development is the age characteristics of the students. Taking into account the age characteristics in general is a key pedagogical principle. It is on their basis, that the cumulative hours are determined, the types of primary and additional

activities of the students are selected, their daily routine, work and rest schedule, etc. are justified. Besides, it is the age characteristics that determine the forms and methods of the educational work.

Considering that this study of the efficiency of an elective course for increasing interest and motivation will be conducted in the example of the 9th grade students, it is important to determine the psychological and pedagogical characteristics of this age.

L.S.Vygotsky called this age preadolescence – the period between childhood and adolescence, which is characterized by criticality, rapid development of absolutely all leading components of the personality and, of course, physiological changes.

During this period, a teenager compares himself with the adults, believes that there is no difference between them, and therefore his opinion is no different in importance from the opinion of an adult. Hence the violent defense of their opinions, which sometimes lead to conflicts. This “adulthood” manifests itself both externally, through defending one’s point of view, appearance, etc., and internally: the teenager begins to treat himself as an adult. The feeling of adulthood is the main novelty in this age period. D.B. Elkonin talks of a tendency towards maturity: that is, a teenager wants to be an adult, which is manifested in all his actions. Moreover, the desire becomes stronger the less it finds a response from the people around: family, school, etc. Therefore, a teenager often moves away from the adults, who are not ready for his adulthood; he becomes closer to the friends of the same age, and it is they, who subsequently become an instrument of influence. During this period, the friends become a greater authority than the parents. For example, closeness to the friends is also due to the fact that a teenager begins to compare himself with the others, active processes of self-knowledge begin, which is the reason for distance from the adults and closeness to the friends, with whom the teenager compares himself.

A teenager’s attitude towards the educational process and school in the 9th grade also changes, which is quite logical, given the serious internal changes in the personality. If at an earlier age the students’ attention is occupied by the educational process, which arouses a certain interest, then in the 9th grade and, in principle, in adolescence, relationships with the friends are of interest, and accordingly, school is relegated to the background, or even the third place. That is, the internal interest, the internal motive of a teenager is relationships. This is important for a teacher to consider in the teaching process, and in the process of developing an elective course.

Certainly, the educational process is not completely ignored: a teenager is ready for the fact that learning makes him an adult, and he is ready to pay attention to it. It is important to use greater interest in the independent learning in an elective course in the form of the independent forms of classes, where the teacher’s task is not to control, but only to help, if there is such a request from a student. Trying to help without an explicit request for help means to eliminate all that independence, which makes learning a sign of adulthood in the eyes of a teenager.

One of a teenager’s internal motives for learning is the desire to occupy a certain position in the class and achieve respect. A little later, the motive may be professional self-determination, i.e. the search for oneself and one’s place in this life. The reason for a teenager’s increased interest can be both real interest and the need to master a particular subject, for example, to enter a university.

The important thing is that both educational and labor and social-organizational activities become a single whole for a teenager, and acquire social significance, and this, in turn, according to V.V. Davydov, is the key factor at this age, i.e. the educational activity is part of a socially significant one, which becomes the basis, and therefore is part of this basis, which is important to consider when working with a teenager. The teenager is aware of the social value of his activities, therefore, if there is an emphasis on the social significance, the level of interest and internal motivation will be much higher than the same educational activity.

The psychological changes also take place during adolescence. For example, the development of intellectual abilities allows one to reason from a hypothetical and deductive viewpoint – this type of reasoning is practically not available to the younger students. During the period of development of a teenager's ability to reason, it is important to understand the significance of even these

attempts, since the simple attempts play an important role in the development of their personality. During this same period, teenagers are puzzled by the problems of self-knowledge, self-improvement, finding themselves and their place in life, they talk of the social justice, i.e. they touch upon the eternal philosophical truths, since they often cannot find answers to the questions, which interest them.

An ability for reflection – introspection – develops, which stimulates self-observation. And on the basis of introspection, self-awareness develops, which distinguishes a teenager from the younger students.

Speaking of the interests of teenagers, it is important to note that despite their diversity, they are all quite unstable and changeable. Therefore, if a teenager, for example, becomes interested in a subculture, it cannot be said with complete confidence that in a year he will still be interested in the subculture: the interests of adolescents change very quickly. This “sensory thirst” not only opens the way to curiosity, which results in a wide range of interests, but also promotes rapid switching between these interests, hence the rapid change of hobbies.

We believe that one of the reasons for the rapid change of hobbies is the lack of support from the adults (often from the parents), who sometimes insist on those interests, which they consider necessary for a teenager, and the opinion of the teenager himself in such cases is not taken into account.

So, by understanding all the characteristics of the 9th grade students, their interests and motives, the specifics of organizing elective courses, you can develop your own course, which will be aimed at increasing interest and motivation in studying the environment.

The study has involved 30 people – the 9th grade students. To evaluate an efficient elective course, prior to its beginning, a test has been conducted among the 9th grade students, with the help of which the levels of interest and motivation to study the environment have been determined. For this purpose, the questionnaire of N.G. Luskanova and the methodology of A.A. Gorchinskaya in the author’s interpretation have been used [7, 11].

The results have shown that:

- 10 students have a low level of interest and motivation in studying the environment;
- 12 students have an average level;
- and only 8 students have demonstrated a high level of interest and motivation.

As part of the elective course, the program has been divided into several blocks, one of which has been a block on the environmental responsibility, whose impact on the level of interest and motivation has been assessed as part of our study. It has included the following topics:

- 1) The importance of ecology in the modern world;
- 2) The environmental responsibility in the interests of sustainable development of people, companies, countries and the world;
- 3) The connection between the natural science disciplines and the level of the environmental responsibility of citizens;
- 4) The analysis of flora and fauna in the place of residence;
- 5) The prospects for the environmental responsibility of citizens.

As part of the first two topics, the students have been offered ESG principles, which are popular today throughout the world. The ESG are the principles, which, if followed, ensure sustainable development:

- environmental – the principle of environmental friendliness, in accordance with which it is assessed how a person, company, country, or the world as a whole, takes care of the environment, for example, developing the measures to reduce the carbon footprint;

- social – the principle of social responsibility, in accordance with which the attitude towards employees, suppliers, clients and partners is assessed, including safe working conditions, the inadmissibility of the use of child labor, etc.;

- corporate governance – the principle of corporate governance, which provides for the assessment of management efficiency.

These principles in their current form have been first proposed by Kofi Annan back in 2004, and have become a response to the demand of the society, according to which, in addition to financial reporting, it is necessary to evaluate sustainable development. The goal of the ESG principles is to combat climate change, which remains a relevant agenda in the current realities and will remain so for a long time.

Next, the connection between the natural sciences – astronomy, biology, geography, physics and chemistry – and the environmental responsibility has been considered. Many of these disciplines are studied by the 9th grade students at school, therefore, as part of the elective course, it has been demonstrated how certain knowledge, skills and abilities, acquired by them, can be used by them to have a positive impact on the environment, and to increase the environmental responsibility.

At the next stage, the students have been asked to implement a project: choose a particular plant or animal and analyze its history, current state, problems and propose solutions to the specific problems. For this purpose, the students have been divided into groups, each of which has chosen the topic of the project work independently – independence, as we have noted earlier, is an important aspect for increasing the motivation of adolescents for the educational activities. For example, among the selected topics there have been the topics on the conservation of the populations of wolves, foxes, saigas, steppe tortoises, as well as the state of the flora, which includes dozens of species of trees, thousands of species of grasses, etc. Here, the choice has fallen on saxaul, turanga, chestnut and others.

At the end of this block, a lesson-discussion has been held on the further development of the environmental situation and the environmental responsibility of citizens. The discussion is part of the development of the adolescent personality, it is an opportunity for reasoning, which is very important for their formation.

After completing this block, the interest and motivation levels have been assessed again. The study results are presented in Figure 1.

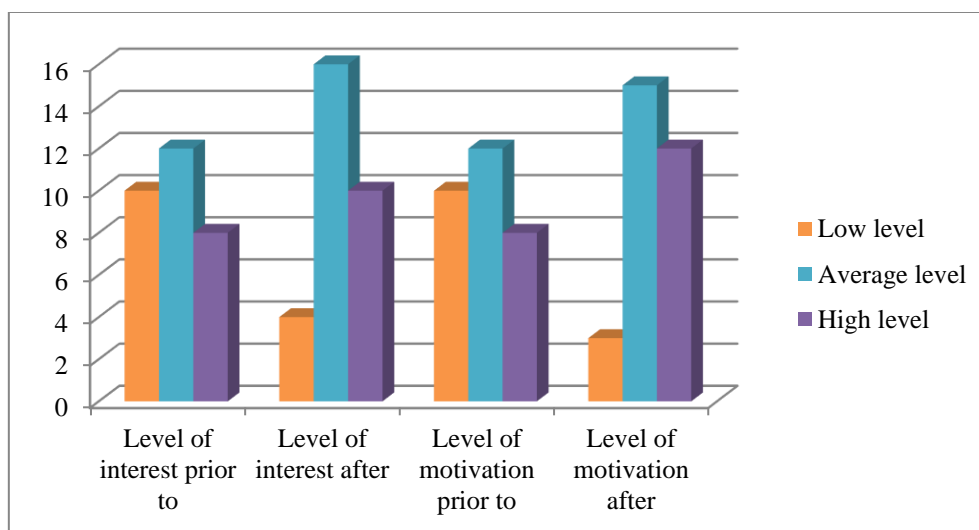


Figure 1. The assessment of the level of interest and motivation

Conclusions. Thus, it has been established that the elective course has demonstrated efficient results (figure 1): it has made it possible to increase the level of the students' interest in the environmental study: if prior to the course 10 students had a low level of interest, 12 had an average level and only 8 had a high level, after completing it, only 4 students have remained with a low level of interest, which can be associated with a lack of the internal motivation (these students have chosen other areas for the subsequent admission to the university, and accordingly, the focus of

their attention has been shifted to the other areas and other subjects). 16 students have shown a medium level of interest, and 10 have shown a high level of interest.

From the point of view of motivation, the better results have been obtained: if prior to the course the same 10 people had a low level of motivation, then after completing it only 3 people have remained at the same low level. But nevertheless, at the same time, they have taken an active part in the project activities, which, judging by the results of the project, has aroused a certain interest in them. Exactly half of them, 15 students, have demonstrated an average level of motivation to study the environment, and these motives have been internal, not external, 12 students have particularly distinguished themselves by demonstrating a high level of interest.

Thus, we can conclude that the elective course can have a positive impact on the level of assessment of the students' motivation to study the environment. When developing it, the age and psychological and pedagogical characteristics of the students in this age period should be taken into account.

Список использованной литературы:

1. Абдурахманов Г.М. Образование в интересах устойчивого развития как основа формирования экологического мировоззрения / Г.М. Абдурахманов, Н.О. Гусейнова, Ю.Ю. Иванушенко, С.В. Прокопчик, Д.И. Кадиева, З.И. Солтанмуратова // Юг России: экология, развитие (Scopus). – 2017. – №3. – С. 14-19.
2. Авцинова Г.И. Экологическое образование в условиях цифровых реалий: российский аспект / Г.И. Авцинова, Е.В. Бучнев // Перспективы науки и образования (Scopus). – 2021. – №2(50). – С. 13-21.
3. Аргунова М.В. Экологическое образование в интересах устойчивого развития как надпредметное направление модернизации школьного образования: дисс. ... докт. пед. наук. – М., 2010.
4. Бадлуева Т.А. Формирование познавательного интереса у учащихся 8-9 классов к экологии в процессе преподавания естественнонаучных дисциплин: дисс. ... канд. пед. наук. – Улан-Удэ, 2002.
5. Бакирова К.Ш. Реализация мировых тенденция системы экологического образования в Республике Казахстан // Фундаментальные исследования. – 2020. – №6(2). – С. 345-349.
6. Голованов В.П. Методологическая стратегия современного экологического образования на основе ресурсного подхода / В.П. Голованов, Т.Е. Быковская, Н.Г. Пантелеева, С.Ю. Федорова, А.Л. Третьяков // Перспективы науки и образования (Scopus). – 2021. – №1(49). – С. 38-42.
7. Горчинская А.А. Развитие познавательного интереса младших школьников в учебной деятельности / А.А. Горчинская – Дис. к.п.н: Челябинск, 1999. – 187 с.
8. Губницкая О.В. Создание положительной мотивации экологической деятельности обучаемых // Проблемы и перспективы развития образования. – 2021. – С. 121-123.
9. Леонтьев А.Н., Деятельность. Сознание. Личность / Москва: Смысл, 2005. 352 с.
10. Лусканова Н.Г. Методы исследования детей с трудностями в обучении: Учеб.-метод. пособие. – М.: Фоллум, 1999. – 30 с.
11. Мальцева С.М. Экологическая безопасность в экологическом сознании студентов педагогического вуза / С.М. Мальцева, Е.С. Балашова, Н.В. Быстрова, Д.А. Строганов // Siberian journal of life sciences and agriculture (Scopus). – 2021. – №5. – С. 99-112.
12. Нургабылова А.Ш. Особенности экологического образования молодежи в Республике Казахстан // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2018. – №1(213).
13. Онегина Е.Б. Традиционные методы обучения в дополнительном образовании // Мектеп. – 2023.
14. Темирбаева Ж.Л. Использование инновационных методов преподавания в современных общеобразовательных школах // Мектеп. – 2023.
15. Терешина М.В. Структура институциональной модели формирования экологической культуры молодежи: региональные аспекты / М.В. Терешина, И.В. Мирошниченко, Н.В. Яковенко, Е.А. Яковлева // Юг России: экология, развитие (Scopus). – 2023. – №1(66). – С. 54-63.
16. Кудрякова А.О. К вопросам управления мотивацией студентов // Теория и практика менеджмента: ответы на вызовы цифровой экономики. – 2019. – С. 458-460.
17. Мынбаева А.П. Формирование мотивации к исследовательской деятельности у учащихся начальной школы / А.П. Мынбаева, Н.Т. Сартаева, С.М. Кенесбаев, М.К. Жайлауова // Orscion. – 2019. – №20. – С. 1216-1232.
18. Веремчук А.С. О мотивации учащихся как необходимом условии повышения качества образования // Педагогические науки. – 2020. – №2. – С. 34-38.




References:

1. Abdurahmanov G.M. Obrazovanie v interesah ustojchivogo razvitiya kak osnova formirovaniya ekologicheskogo mirovozzreniya / G.M. Abdurahmanov, N.O. Gusejnova, Yu.Yu. Ivanushenko, S.V. Prokopchik, D.I. Kadieva, Z.I. Soltanmuratova // Yug Rossii: ekologiya, razvitie (Scopus). – 2017. – №3. – S. 14-19.
2. Argunova M.V. Ekologicheskoe obrazovanie v interesah ustojchivogo razvitiya kak nadpredmetnoe napravlenie modernizacii shkolnogo obrazovaniya: diss. ... dokt. ped. nauk. – M., 2010.

3. Avcinova G.I. *Ekologicheskoe obrazovanie v usloviyah cifrovyyh realizij: rossijskij aspekt* / G.I. Avcinova, E.V. Buchnev // *Perspektivy nauki i obrazovaniya (Scopus)*. – 2021. – №2(50). – S. 13-21.
4. Badlueva T.A. *Formirovanie poznavatel'nogo interesa u uchashihsya 8-9 klassov k ekologii v processe prepodavaniya estestvennonauchnykh disciplin: diss. ... kand. ped. nauk.* – Ulan-Ude, 2002.
5. Bakirova K.Sh. *Realizaciya mirovyh tendenciya sistemy ekologicheskogo obrazovaniya v Respublike Kazahstan // Fundamentalnye issledovaniya.* – 2020. – №6(2). – S. 345-349.
6. Golovanov V.P. *Metodologicheskaya strategiya sovremennogo ekologicheskogo obrazovaniya na osnove resursnogo podhoda* / V.P. Golovanov, T.E. Bykovskaya, N.G. Panteleeva, S.Yu. Fedorova, A.L. Tretyakov // *Perspektivy nauki i obrazovaniya (Scopus)*. – 2021. – №1(49). – S. 38-42.
7. Gorchinskaya A.A. *Razvitie poznavatel'nogo interesa mladshih shkolnikov v uchebnoj deyatel'nosti* / A.A. Gorchinskaya – Dis... k.p.n.: Chelyabinsk, 1999. – 187 s.
8. Gubnickaya O.V. *Sozdanie polozhitel'noj motivacii ekologicheskoy deyatel'nosti obuchaemyh* // *Problemy i perspektivy razvitiya obrazovaniya.* – 2021. – S. 121-123.
9. Kudryakova A.O. *K voprosam upravleniya motivaciej studentov* // *Teoriya i praktika menedzhmenta: otvety na vyzovy cifrovoj ekonomiki.* – 2019. – S. 458-460.
10. Leontev A.N., *Deyatel'nost. Soznanie. Lichnost* / Moskva: Smysl, 2005. 352 s.
11. Luskanova N.G. *Metody issledovaniya detej s trudnostyami v obuchenii: Ucheb.-metod. posobie.* – M.: Folium, 1999. – 30 s.
12. Malceva S.M. *Ekologicheskaya bezopasnost v ekologicheskom soznanii studentov pedagogicheskogo vuza* / S.M. Malceva, E.S. Balashova, N.V. Bystrova, D.A. Stroganov // *Siberian journal of life sciences and agriculture (Scopus)*. – 2021. – №5. – S. 99-112.
13. Mynbaeva A.P. *Formirovanie motivacii k issledovatel'skoj deyatel'nosti u uchashihsya nachalnoj shkoly* / A.P. Mynbaev, N.T. Sartaeva, S.M. Kenesbaev, M.K. Zhajlauova // *Opcion.* – 2019. – №20. – S. 1216-1232.
14. Nurgabylova A.Sh. *Osobennosti ekologicheskogo obrazovaniya molodezhi v Respublike Kazahstan* // *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta.* – 2018. – №1(213).
15. Onegina E.B. *Tradicionnye metody obucheniya v dopolnitel'nom obrazovanii* // *Mektep.* – 2023.
16. Temirbaeva Zh.L. *Ispolzovanie innovacionnykh metodov prepodavaniya v sovremennykh obsheobrazovatel'nykh shkolah* // *Mektep.* – 2023.
17. Tereshina M.V. *Struktura institucionalnoj modeli formirovaniya ekologicheskoy kultury molozhezhi: regionalnye aspekty* / M.V. Tereshina, I.V. Miroshnichenko, N.V. Yakovenko, E.A. Yakovleva // *Yug Rossii: ekologiya, razvitie (Scopus)*. – 2023. – №1(66). – S. 54-63.
18. Veremchuk A.S. *O motivacii uchashihsya kak neobhodimom uslovii povysheniya kachestva obrazovaniya* // *Pedagogicheskie nauki.* – 2020. – №2. – S. 34-38.

МРНТИ 14.43.43

<https://doi.org/10.51889/2959-5762.2024.83.3.028>

Асылбекова М.П.,¹  Утемисова Г.У.,²  Алимбекова А.А.^{3*} 

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

²Уральский государственный педагогический университет, г.Екатеринбург, Россия

³Казахский национальный педагогический университет имени Абая, г.Алматы, Казахстан

ВЗАИМОСВЯЗЬ МЕЖДУ СТРАТЕГИЯМИ ПРОТИВОДЕЙСТВИЯ КИБЕРБУЛЛИНГУ И УРОВНЕМ НЕЗАЩИЩЕННОСТИ У ПОДРОСТКОВ

Аннотация

В данном исследовании рассматривается корреляционная связь между стратегиями преодоления кибербуллинга и степенью незащищенности от него у подростков из трех городов – Семей, Астана и Атырау.

Целью исследования является изучение особенностей этой корреляционной связи и выявление эффективных стратегий преодоления кибербуллинга для подростков в разных городах.

В исследовании использовался анализ данных, а также были проведены опросы и наблюдения среди подростков из трех городов. Анализ данных показал, что самыми распространенными стратегиями преодоления кибербуллинга являются "Близкая поддержка" и "Техническое преодоление". Обнаружено, что доли использования этих стратегий различаются в зависимости от города проживания. Подростки из Астаны чаще используют "Близкую поддержку", из Семей – «Техническое преодоление», а из Атырау – «Активное игнорирование». Дальнейший анализ показал, что подростки, применяющие стратегии "Близкой поддержки" и «Технического преодоления», имеют более низкий уровень незащищенности, в то время как те, кто использует "Активное игнорирование", часто имеют более высокий уровень незащищенности. Полученные результаты

подтверждают важность разработки эффективных стратегий преодоления кибербуллинга и поддержки подростков в этой области. Планируется проведение дальнейших исследований для более детального изучения связи между стратегиями преодоления и степенью незащищенности от кибербуллинга, а также для разработки эффективных интервенций и поддержки подростков.

Исходя из представленного анализа, предполагается, что существует корреляционная связь между возрастом и полом подростков и их степенью незащищенности от кибербуллинга. Результаты исследования подтвердили важность разработки эффективных стратегий преодоления кибербуллинга и поддержки подростков в этой области. Дальнейшие исследования могут помочь более детально изучить связь между стратегиями преодоления и степенью незащищенности от кибербуллинга, а также разработать эффективные интервенции и поддержку подростков. Планируется проведение дальнейших исследований, чтобы глубже изучить эту связь и выявить стратегии преодоления кибербуллинга, которые помогут снизить уровень незащищенности подростков.

Ключевые слова: подростки, кибербуллинг, педагогические стратегии, агрессия, техническое преодоление, активное игнорирование, вмешательство, школьная среда.

М.П.Асылбекова,¹ Г.У. Өтемісова,² А.А.Алимбекова^{3*}

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

² Орал мемлекеттік педагогикалық университетінің аспиранты, Екатеринбург қ., Ресей

³ Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы қ., Қазақстан

КИБЕРБУЛЛИНГКЕ ҚАРСЫ ІС-ӘРЕКЕТ СТРАТЕГИЯЛАРЫ МЕН ЖАСӨСПІМДЕРДІҢ ҚОРҒАНСЫЗДЫҚ ДЕҢГЕЙІ АРАСЫНДАҒЫ БАЙЛАНЫСЫ

Аңдатпа

Бұл зерттеу үш қаладан – Семей, Астана және Атырау қалаларынан келген жасөспірімдер арасында киберқорқытуды енсеру стратегиялары мен киберқорқытуға осалдық деңгейі арасындағы корреляцияны қарастырады.

Зерттеудің мақсаты – осы корреляцияның ерекшеліктерін зерттеу және әртүрлі қалалардағы жасөспірімдер үшін кибербуллингпен күресудің тиімді стратегияларын анықтау.

Зерттеу үш қаладағы жасөспірімдер арасындағы сауалнамалар мен бақылаулармен бірге деректерді талдауды қолданды. Деректерді талдау киберқауіпсіздікті жеңудің ең көп таралған стратегиялары "жақын қолдау" және "технологиялық жеңу" екенін көрсетті. Бұл стратегияларды қолдану пайызы тұрғылықты қаласына байланысты өзгеретіні анықталды. Астанадан келген жасөспірімдер "тығыз қолдауды", Семейден – "технологиялық жеңуді", ал Атыраудан – "Белсенді елемеуді" жиі пайдаланады. Өрі қарай талдау "жақын қолдау" және "технологиялық жеңу" стратегияларын қолданатын жасөспірімдердің осалдық деңгейі төмен екенін көрсетті, ал "белсенді елемеуді" қолданатындардың осалдық деңгейі жиі жоғары болады. Нәтижелер кибербуллингті жеңудің және осы саладағы жасөспірімдерге қолдау көрсетудің тиімді стратегияларын әзірлеудің маңыздылығын растайды. Енсеру стратегиялары мен кибербуллингтің осалдығы арасындағы байланысты егжей-тегжейлі зерттеу, сондай-ақ жасөспірімдерге тиімді араласу және қолдау шараларын әзірлеу үшін қосымша зерттеулер жүргізу жоспарлануда. Ұсынылған талдауларға сүйене отырып, жасөспірімдердің жасы мен жынысы мен олардың кибербуллингке осалдығы арасында корреляция бар деп болжануда. Зерттеу нәтижелері кибербуллингті жеңудің және осы саладағы жасөспірімдерге қолдау көрсетудің тиімді стратегияларын әзірлеудің маңыздылығын растады. Өрі қарайғы зерттеулер күресу стратегиялары мен кибербуллингтің осалдығы арасындағы байланысты жан-жақты зерттеуге, сондай-ақ жасөспірімдерге тиімді араласу мен қолдау шараларын жасауға көмектеседі. Бұл байланысты тереңірек зерттеу және жасөспірімдер арасындағы осалдық деңгейін төмендетуге көмектесетін киберқауіпсіздікті жеңу стратегияларын анықтау үшін қосымша зерттеулер жүргізу жоспарлануда.

Түйін сөздер: жасөспірімдер, кибербуллинг, педагогикалық стратегиялар, агрессия, техникалық жеңу, белсенді елемеу, араласу, мектеп ортасы.

Assylbekova M., ¹Utemissova G.² Alimbekova A.^{3*}
¹L.N.Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan,
²Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg, Russia
³Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan

THE RELATIONSHIP BETWEEN CYBERBULLYING COPING STRATEGIES AND ADOLESCENTS' INSECURITY LEVELS

Abstract

This study examines the correlation between cyberbullying coping strategies and the level of vulnerability to cyberbullying among teenagers from three cities – Semey, Astana, and Atyrau. The aim of the research is to explore the characteristics of this correlation and identify effective cyberbullying coping strategies for teenagers in different cities. The study utilized data analysis, as well as surveys and observations among teenagers from the three cities. Data analysis revealed that the most common coping strategies for cyberbullying are "Close Support" and "Technological Overcoming". It was found that the percentages of using these strategies differ depending on the city of residence. Teenagers from Astana more frequently use "Close Support", those from Semey use "Technological Overcoming", and those from Atyrau use "Active Ignoring". Further analysis showed that teenagers using "Close Support" and "Technological Overcoming" strategies have a lower level of vulnerability, while those using "Active Ignoring" often have a higher level of vulnerability. The findings confirm the importance of developing effective cyberbullying coping strategies and supporting teenagers in this area. Further research is planned to investigate the relationship between coping strategies and vulnerability to cyberbullying in more detail, as well as to develop effective interventions and support for teenagers. Based on the presented analysis, it is suggested that there is a correlation between the age and gender of teenagers and their vulnerability to cyberbullying. The research results confirmed the importance of developing effective cyberbullying coping strategies and supporting teenagers in this area. Further research can help to examine the relationship between coping strategies and vulnerability to cyberbullying more comprehensively, as well as to develop effective interventions and support for teenagers. Further research is planned to delve deeper into this relationship and identify cyberbullying coping strategies that can help reduce the level of vulnerability among teenagers.

Keywords: teenagers, cyberbullying, pedagogical strategies, aggression, technical coping, active ignoring, interventions, school environment.

Введение. Целью данного исследования является исследование корреляционных связей между стратегиями преодоления кибербуллинга и степенью незащищенности от него у подростков. Кибербуллинг, также известный как электронный или цифровой буллинг, представляет собой форму вредоносного поведения, осуществляемого через цифровые технологии, такие как социальные сети, мобильные приложения и электронная почта. Степень незащищенности от кибербуллинга указывает на «уровень уязвимости подростков и степень негативных последствий, которым они подвержены в результате этого явления» [1, с.127– 139].

Влияние цифрового мира на социализацию и развитие личности цифрового поколения имеет как положительные, так и отрицательные аспекты. С одной стороны, цифровые технологии демократизируют доступ к информации, обеспечивают новые возможности для самовыражения и творчества, а также укрепляют коммуникационные навыки. С другой стороны, такие факторы, как нарушение приватности, зависимость от социальных сетей и фильтрации информации, могут приводить к ослаблению социальной субъектности и ограничениям в межличностных коммуникациях.

Термин «цифровое поколение» относится к поколению детей и молодежи, которые выросли в эпоху широкого использования цифровых технологий в различных сферах их жизни, включая образование и социальные взаимодействия. Этот термин используется для описания современной молодежи, которая обладает интуитивным пониманием и умением использовать цифровые технологии. Исследование авторов (Крыштановская О.В., Чернавин Ю.А., Лавров И.А.) представляет важный вклад в изучение «цифрового поколения» и его роли в современном обществе [2, с. 67– 76]. Оно подчеркивает необходимость баланса между внешними и информационными формирующими факторами при социализации и

развитии личности цифрового поколения. Чтение данного исследования может помочь лучше понять особенности и вызовы, с которыми сталкиваются представители цифрового поколения, и способы их адаптации к современному цифровому миру.

Предполагается, что подростки, применяющие эффективные стратегии преодоления кибербуллинга, будут обладать более низкой степенью незащищенности от него. Это исследование вносит важный вклад в развитие отрасли педагогического знания, так как позволяет лучше понять, какие стратегии помогают подросткам преодолевать кибербуллинг и снижать уровень уязвимости перед этим явлением. Полученные результаты могут быть использованы для разработки программ и мер, направленных на защиту подростков от кибербуллинга и повышение их социальной защищенности.

В литературе существуют разные точки зрения на понятие "цифровое поколение" и его значение. Некоторые исследователи оценивают его положительно, видя в цифровых технологиях новые возможности для развития и образования молодежи. Дуглас Рашкофф американский социолог и автор книги "Поколение Facebook: Как социальные сети влияют на нашу жизнь" [3]. В своей работе он исследует влияние цифровой технологии на молодое поколение и считает, что она часто играет положительную роль, помогая им расширить социальные связи и обрести новые возможности для образования и творчества.

Как проповедник киберкультуры, он в начале 90-х годов писал о положительных изменениях, которые интернет приносит в мир. Однако со временем он стал видеть угрозу в развитии интернета, особенно в появлении социальных сетей и мгновенных коммуникаций. Он начал писать о опасностях, связанных с использованием интернета. Джейн Макгонигал автор книги "«Реальность под вопросом: Почему игра может сделать мир лучше». Она рассматривает понятие "цифровое поколение" с точки зрения возможностей, которые оно предоставляет для коллективной игры и сотрудничества [4]. В ее работе подчеркивается, что цифровые технологии могут помочь молодым людям развить социальные навыки и решать сложные проблемы путем вовлечения в игровой процесс. Шерри Теркл американская социолог и автор книги "Одинокие вместе: Последствия электронной связи". Она исследует как позитивные, так и негативные аспекты цифровых технологий на межличностные отношения [5]. В своей работе она признает, что цифровое поколение имеет доступ к большому количеству информации и возможностям для самовыражения, но в то же время отмечает, что использование цифровых устройств может привести к чувству одиночества и изоляции.

Дэн Тапскотт – автор книги "Цифровое поколение N» считает, что цифровое поколение представляет собой группу молодых людей, которые активно участвуют в цифровом мире и используют новые технологии для общения, образования и творчества [6]. Он считает цифровую грамотность и умение адаптироваться к быстро меняющимся технологиям ключевыми навыками для молодого поколения. Другие же выражают опасения относительно цифровой зависимости и негативного влияния цифровых технологий на психологическое состояние и социальные навыки молодого поколения. Кэтлин Ричардсон американский ученый, проводящая исследования о влиянии цифровых технологий на мозговую активность [7]. Она оценивает отрицательное влияние "цифрового поколения" на когнитивные способности и концентрацию.

Исследование особенностей корреляционных связей между стратегиями преодоления кибербуллинга и степенью незащищенности от него у подростков может быть обосновано как эмпирическими, так и теоретическими исследованиями. Эмпирические исследования могут включать опросы, анкетирование, наблюдение и анализ данных для выявления связи между стратегиями преодоления кибербуллинга и степенью незащищенности от него у подростков. Теоретические исследования могут опираться на существующую литературу и теории в области кибербуллинга, психологии подростков и социальных наук для объяснения и исследования этих связей.

Возможными направлениями развития исследования могут быть изучение различных стратегий преодоления кибербуллинга, таких как активное вовлечение, игнорирование или поиск взаимодействия с взрослыми или сверстниками, и их влияния на степень незащищенности от кибербуллинга у подростков. Также возможно изучение факторов, влияющих на выбор стратегий и преодоление кибербуллинга, таких как индивидуальные характеристики подростков, семейная и школьная среда, а также использование конкретных цифровых технологий.

Таким образом, исследование корреляционных связей между стратегиями преодоления кибербуллинга и степенью незащищенности от него у подростков представляет собой актуальную задачу, которая может способствовать более глубокому пониманию и преодолению этой проблемы в современном обществе.

Направления дальнейшего исследования:

1. Исследование влияния цифровых технологий обучения на преодоление кибербуллинга и формирование защиты подростков.

2. Анализ готовности преподавателей к предотвращению кибербуллинга и изучение их роли в этом процессе.

3. Исследование влияния цифровой социализации на активность, коммуникацию и психологию подростков.

4. Критическое рассмотрение понятия "цифровое поколение" и его более детальное изучение.

5. Выявление взаимосвязей между стратегиями преодоления кибербуллинга и степенью незащищенности индивидов в разных группах (Семей, Астана и Атырау).

6. Анализ факторов, влияющих на степень незащищенности индивидов от кибербуллинга и выявление наиболее важных из них.

7. Разработка эффективных методик обучения и воспитания подростков "цифрового поколения" с целью формирования их защиты от кибербуллинга.

8. Создание механизмов поддержки и помощи в борьбе с кибербуллингом, основанных на результаты исследования.

Таким образом, проведение исследования в указанных направлениях позволит не только глубже изучить проблему кибербуллинга, но и разработать эффективные стратегии преодоления и защиты от него для подростков, а также принять меры по предотвращению этой проблемы в обществе.

Основные положения. 1. Исследование направлено на изучение взаимосвязи между стратегиями преодоления кибербуллинга и уровнем уязвимости подростков.

2. Кибербуллинг представляет собой форму вредоносного поведения, осуществляемого через цифровые технологии.

3. Степень незащищенности от кибербуллинга указывает на уровень уязвимости подростков и негативные последствия, которыми они могут быть подвержены.

4. Цифровые технологии имеют как положительные, так и отрицательные влияния на социализацию и развитие личности цифрового поколения.

5. Есть необходимость в более глубоком изучении стратегий преодоления кибербуллинга для повышения защиты подростков от этого явления.

Материалы и методы. Для сбора эмпирических данных был проведен опрос среди подростков из различных школ указанных регионов с использованием структурированных опросников, а также проведены групповые дискуссии и интервью с участием экспертов в области педагогики, социологии и психологии. В данном исследовании мы использовали методику "Оценка степени незащищенности индивидов от кибербуллинга" (разработанную В.П.Шейновым), чтобы определить уровень незащищенности участников в ситуациях кибербуллинга [8]. Также мы применили опросник стратегий преодоления кибербуллинга (разработанный Sticca et al.), чтобы изучить, какие стратегии преодоления используют

участники для преодоления ситуаций кибербуллинга [9]. Для корреляционного анализа для определения взаимосвязей использовалась программа SPSS 23.0. Также были использованы процедуры выборки, обработки и интерпретации полученных результатов.

В рамках исследования также проводилось изучение и анализ литературы и предыдущих исследований, связанных с вопросами влияния различных факторов на кибербуллинг [10, 220 – 229]. Для этого была проведена систематизация и критический анализ научных публикаций, отражающих различные точки зрения и результаты исследований по данной теме. Также были использованы данные из статистических отчетов и аналитических материалов по проблеме кибербуллинга в Казахстане. Существует достаточно литературы, посвященной жертвам подростков на основе их принадлежности к стигматизированным группам, но мало исследований, которые фокусируются на этом типе агрессии, доносимой посредством цифровых технологий. В исследовании Navarro– Rodríguez, C.D., Vera Noriega, J.A., Bauman, S. основной акцент сделан на агрессорах [11, с. 110– 135]. В данном исследовании были изучены характеристики лиц, совершающих агрессию на основе предвзятого отношения в цифровой среде в выборке из 554 кибер– агрессоров среди 1695 подростков в возрасте от 12 до 15 лет на северо– западе Мексики. Приблизительно четверть этих кибер – агрессоров участвовали в агрессии на основе предвзятого отношения. Демографические характеристики были изучены в попытке описать тех, кто является наиболее подверженным совершению агрессии на основе предвзятого отношения. Кибербуллинг на основе предвзятого отношения была связана с более высоким уровнем нескольких видов морального отчуждения. Обсуждаются возможные объяснения и практические выводы из полученных результатов.

В исследовании Patchin, J.W., Hinduja, S., Meldrum, R.C был проведен анализ цифрового самоповреждения – «анонимного онлайн– опубликования», отправки или иным способом распространения вредного контента о себе самом [12, с. 52– 59]. Данное явление изучается еще в очень небольшом объеме, однако неизученным остается, связано ли цифровое самоповреждение с идеей самоубийства или попытками самоубийства. В ходе исследования было собрано опросное исследование в 2019 году среди 4972 американских учащихся средних и старших школ (средний возраст 14,5 лет; 50% женщин). С помощью логистической регрессионного анализа было исследовано, связано ли участие в цифровом самоповреждении с самоубийственными мыслями и попытками самоубийства за последний год. Анализ логистической регрессии показал, что участие в цифровом самоповреждении связано с увеличением вероятности наличия самоубийственных мыслей в пять– семь раз и увеличением вероятности попытки суицида в девять– пятнадцать раз. Выводы исследования указывают на связь между цифровым самоповреждением и суицидальностью. Поэтому специалисты в области здравоохранения должны осуществлять скрининг на цифровое самоповреждение, чтобы выявить подлежащие делу проблемы с психическим здоровьем среди молодежи, которые могут возникнуть до или вместе с суицидальностью. Родители/опекуны также должны донести до детей, что они доступны для диалога, поддержки и помощи в основных проблемах, которые могут в конечном итоге проявиться в виде цифрового самоповреждения. Также нам был проанализирован другой исследовательский проект, в котором ставилась цель определить распространенность кибербуллинга среди детей 9– 12 лет) и исследовать, в какой степени эти дети вступают в помощь, когда они сталкиваются с кибербуллингом [13, с.414– 430].

С детьми– американцами (N = 1034; средний возраст = 10.52, SD = 1.12) был проведен онлайн– опрос, в котором они сообщали о своем опыте быть жертвой кибербуллинга, совершения действий кибербуллинга и свидетельствования таких ситуаций. Респондентам также задавали вопрос о том, как они чувствуют себя, когда сталкиваются с кибербуллингом, и описывать, помогают ли они, когда наблюдают онлайн– оскорбления. Результаты показали, что примерно каждый пятый ребенок сталкивался с кибербуллингом в качестве

свидетеля, жертвы или агрессора [14, с. 261– 273]. Эта группа детей исторически остается малоизученной в отношении их онлайн– опыта, и эти результаты подчеркивают необходимость более глубокого изучения данной проблемы, а также предоставления дополнительной помощи и поддержки. Важно отметить, что проблема кибербуллинга привлекает все большее внимание ученых и практиков в области психологии и образования, однако до сих пор проведено недостаточно исследований, которые были бы посвящены анализу связи между стратегиями преодоления кибербуллинга и уровнем незащищенности от него у подростков. Профилактика нарушений поведения у детей – это серьезная общественная забота, и было разработано большое количество программ интервенции в этой области. Для оценки их профилактического эффекта необходимо проводить хорошо контролируемые исследования с последующими оценками. Это систематический обзор эффекта программ профилактики нарушений поведения у детей. В обзоре были обработаны научные публикации на английском, немецком, французском, испанском и скандинавских языках. Включались экспериментальные исследования стандартных программ, явно направленных на предотвращение психического здоровья с внешними проявлениями у детей (15– 19 лет), с оценками результатов через ≥ 6 месяцев после окончания интервенции для исследуемой и контрольной группы. Также включались долгосрочные исследования с последовательными наблюдениями на протяжении нескольких лет, даже при отсутствии последующей оценки через ≥ 6 месяцев после интервенции. Исключались исследования клинических популяций или подростков с нарушениями, которые значительно увеличивают риск психических расстройств. Тридцать восемь контролируемых исследований, оценивающих 25 различных программ, соответствовали критериям включения. Только пять программ были подтверждены научными доказательствами и представляли собой селективное родительское обучение (Incredible Years и Triple– P), указанную семейную поддержку (Family Check– Up) и школьные программы (Good Behavior Game, универсально применяемая, и Coping Power, как индигированная интервенция). За исключением нескольких случаев, эффекты через 6– 12 месяцев были незначительными. Долгосрочные исследования показали маленькие и непоследовательные эффекты. Несмотря на обширную литературу, доказательства профилактического эффекта являются недостаточными, в основном из– за недостаточности последующей оценки после интервенции. В дальнейшей оценке программ профилактики нарушений поведения у детей следует уделять приоритет долгосрочным исследованиям и исследованиям эффективности [15, с. 251 – 276]. В исследовании 2021 г. «School Interventions for Bullying–Cyberbullying Prevention in Adolescents: Insights from the UPRIGHT and CREEP Projects», проведенном авторами Габриелли и др. были проанализированы школьные вмешательства для предотвращения буллинга и кибербуллинга в подростковом возрасте: (проекты UPRIGHT и CREEP International Journal of Environmental Research and Public Health) [16, 547].

В статье представлены два недавних совместно разработанных вмешательства для предотвращения кибербуллинга, реализованных в Европе и охватывающих подростков и их школьные сообщества. Проект UPRIGHT разработал опытно обусловленное вмешательство для всей школы, направленное на тренировку устойчивости как защитного фактора для продвижения психологического благополучия у подростков в международной перспективе. Проект CREEP разработал и реализовал цифровые вмешательства для поддержки школ в раннем обнаружении случаев кибербуллинга в социальных сетях и обучении подростков (жертв, агрессоров, свидетелей) справляться с кибербуллингом. В исследовании «Childhood Emotional Trauma and Cyberbullying Perpetration Among Emerging Adults: A Multiple Mediation Model of the Role of Problematic Social Media Use and Psychopathology» (Киркабурун и др. (2018)), патоаналитика демонстрирует, что при учете гендера и возраста детская эмоциональная травма непосредственно и косвенно связана с кибербуллингом. Более того, депрессия и диссоциация непосредственно связаны с проблематичным использованием

социальных медиа. Результаты данного исследования подчеркивают важную прямую роль «детской эмоциональной травмы и патологических личностных черт в совершении кибербуллинга» [17, с. 548– 566]. В исследовании, проведенном Quynh Ho, T.T., Gu, C. и Wang, L. (2022), исследуется связь между стратегиями преодоления и депрессией у жертв кибербуллинга во Вьетнаме, а также роль самооценки в этой связи. Они рассматривают технологический аспект общества и его влияние на психологическое здоровье людей. Исследование предполагает, что самооценка может модерировать отношение между стратегиями преодоления и депрессией у жертв кибербуллинга. Результаты исследования могут помочь в понимании взаимосвязи между кибербуллингом, стратегиями преодоления и психологическими последствиями, а также предложить рекомендации по поддержке жертв кибербуллинга [18, с. 548– 566]

Упомянутые выше исследования предоставляет информацию о том, что подходы и ответные действия, применяемые подростками для противодействия кибербуллингу, могут влиять на их уровень защиты от него. Кроме того, анализ литературы и предыдущих исследований также указывает на то, что кибербуллинг может быть предиктором цифрового самоповреждения и суицидальности у подростков. В связи с этим, специалисты в области здравоохранения должны проводить скрининг на цифровое самоповреждение и предоставлять поддержку и помощь молодежи, которая сталкивается с такими проблемами. Родители и опекуны также должны быть доступными для диалога и поддержки в таких ситуациях. В целом, анализ результатов исследования свидетельствует о важности разработки эффективных стратегий преодоления кибербуллинга и предоставления поддержки подросткам, которые сталкиваются с этой проблемой. Это может помочь улучшить их защиту от кибербуллинга и связанных с ним негативных последствий для их психического здоровья. Основываясь на представленных данных, можно сделать вывод о том, что существует определенная корреляционная связь между стратегиями преодоления кибербуллинга и степенью незащищенности от него у подростков. Однако, чтобы более детально изучить эту связь, необходимо провести дополнительные исследования, учитывающие другие факторы, такие как уровень образования, социально– экономический статус и др.

Результаты. На основе проведенного нами анализа данных были выявлены особенности корреляционных связей между стратегиями преодоления кибербуллинга и степенью незащищенности от него у подростков в различных регионах Казахстана. Эти результаты могут быть полезными для разработки эффективных стратегий преодоления кибербуллинга и снижения уровня незащищенности у подростков. Таблица 1 представляет процентное соотношение различных возрастных групп по регионам (Астана и Атырау и Семей) и в целом по стране. Возрастные группы представлены в годах. Возрастная группа 12 лет в Астане составляет 8,90%, в Семей – 8,70%, в Атырау– 16,9%. (Таблица 1).

Таблица 1 – Процентное соотношение различных возрастных групп по регионам, подверженных кибербуллингу

	Семей	Астана	Атырау
12 лет	8,90%	8,70%	16,9%
13 лет	21,60%	7,50%	18,8%
14 лет	22,11%	22,30%	16,0%
15 лет	21,70%	33,40%	23,7%
16 лет	14,40%	12,50%	6,5%

Анализ возраста респондентов показал, что в г. Семей наибольшая доля подростков, подверженных кибербуллингу, приходится на возрастные группы 13– 15 лет, в то время как в Астане большинство случаев кибербуллинга наблюдаются среди 15– летних. В Атырау,

наибольшая доля подростков, подверженных кибербуллингу, отмечается среди 15– летних и 12– летних.

Пол также оказывает значительное влияние на уровень незащищенности от кибербуллинга. Во всех регионах преобладает доля девочек, подверженных кибербуллингу, в отличие от мальчиков. Семей и Атырау представлены примерно одинаковыми долями девочек, подверженных кибербуллингу (более 50%), в то время как в Астане данный показатель достигает 88,6%.

Механизм незащищенности исследовался нами по методике «Оценка степени незащищенности индивидов от кибербуллинга (Автор: В.П.Шейнов). Выбор механизма незащищенности обосновывается на основании описания модели манипулятивного воздействия в случае кибербуллинга. Согласно данной модели, одним из фоновых факторов, способствующих реализации манипуляции, является незащищенность жертвы от нападения. Это означает, что жертва кибербуллинга ощущает отсутствие защиты и помощи, что делает ее особенно уязвимой и подверженной психологической травме. Психологические последствия кибербуллинга, такие как депрессия, тревожность, стресс и даже суицид, также указывают на влияние механизма незащищенности. Если жертва чувствует себя не защищенной и не имеет социальной поддержки, ее психологическое состояние может серьезно пострадать.

Степень незащищенности индивидов от кибербуллинга:

- Семей: 16.3%
- Астана: 15.3%
- Атырау: 18.2%

В различных регионах Казахстана степень незащищенности от кибербуллинга существенно различается. Наиболее высокая степень незащищенности отмечена в городах Атырау и Семей, где проживающие испытывают больший риск стать жертвами кибербуллинга.

Обсуждение. Исходя из представленного анализа, можно предположить, что существует возможная корреляционная связь между возрастом и полом подростков и их степенью незащищенности от кибербуллинга. Дальнейшие исследования позволят более глубоко изучить эту связь и выявить особенности стратегий преодоления кибербуллинга, которые могут снизить уровень незащищенности подростков. В современном обществе проблема кибербуллинга среди подростков становится всё более актуальной. Кибербуллинг – это вид агрессии, который происходит через электронные коммуникации и социальные сети. Он может иметь серьезные последствия для психологического благополучия и здоровья подростков.

Для успешной борьбы с кибербуллингом необходимо понимать какие стратегии преодоления используют подростки и насколько эффективно они способствуют защите от данного вида агрессии. В данном исследовании мы исследуем особенности корреляционной связи между стратегиями преодоления кибербуллинга и степенью незащищенности от него у подростков.

Для получения полной картины, мы провели исследование среди трёх групп респондентов – подростков из городов Семей, Астана и Атырау. В своде данных, представленных выше, можно заметить различия в возрасте респондентов и поле, а также оценку степени незащищенности от кибербуллинга и использование различных стратегий преодоления.

Таблица 2. Корреляционный анализ взаимосвязи степени незащищенности от кибербуллинга и использования различных стратегий преодоления

Стратегия преодоления	Близкая поддержка	Возмездие	Техническое преодоление	Беспомощность	Активное игнорирование
Семей	0.237	0.240	0.230	0.212	0.243
Астана	0.193	0.199	0.211	0.247	0.198
Атырау	0.270	0.280	0.277	0.244	0.276

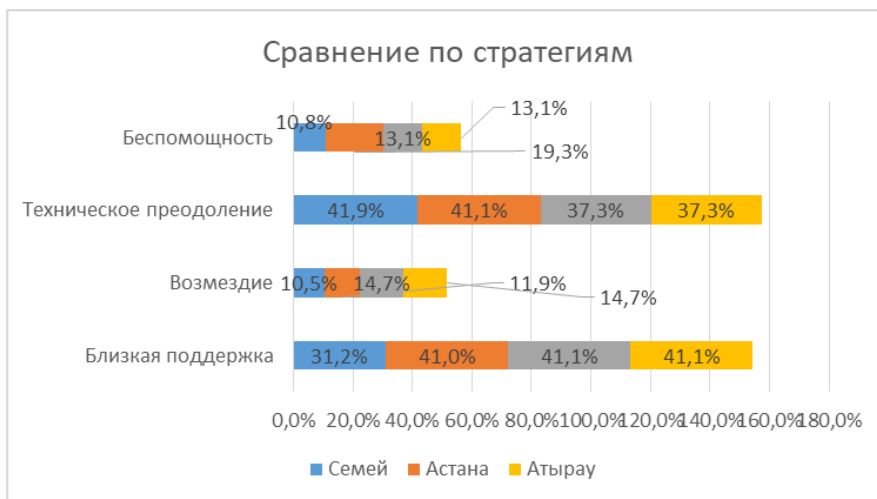


Рисунок 1. Сравнение по стратегиям преодоления по регионам

Анализируя данные (Таблица 2), мы обнаружили, что самыми распространенными стратегиями преодоления кибербуллинга среди подростков из всех городов были "Близкая поддержка" и "Техническое преодоление". Однако, интересно отметить, что доли использования этих стратегий различались в зависимости от города проживания. Например, в городе Семей наиболее часто применялась стратегия "Техническое преодоление", в то время как в городе Астана – «Близкая поддержка». В Атырау ситуация была немного иная, здесь больше всего подростки использовали стратегию "Активное игнорирование".

Дальнейший анализ показал, что стратегии преодоления кибербуллинга также имели связь с уровнем незащищенности подростков. Подростки, применяющие стратегии "Близкая поддержка" и "Техническое преодоление", обычно имели более низкий уровень незащищенности. В то время как подростки, применяющие стратегию "Активное игнорирование", часто имели более высокий уровень незащищенности.

Выводы. Таким образом, результаты исследования указывают на важность разработки эффективных стратегий преодоления кибербуллинга, которые помогут снизить уровень незащищенности подростков. Дальнейшие исследования должны быть проведены для более детального изучения связи между стратегиями преодоления и степенью незащищенности от кибербуллинга, а также для разработки эффективных интервенций и поддержки подростков в этой области.

Мы вычислили коэффициент корреляции между стратегиями преодоления кибербуллинга и степенью незащищенности, используя метод статистического анализа, такой как корреляционный анализ.

Из предоставленных данных можно сделать следующие наблюдения:

Стратегия преодоления	Близкая поддержка	Возмездие	Техническое преодоление	Беспомощность	Активное игнорирование
Астана	0.193	0.199	0.211	0.247	0.198
Атырау	0.270	0.280	0.277	0.244	0.276
Семей	0.237	0.240	0.230	0.212	0.243

1. Возмездие и техническое преодоление имеют среднюю степень взаимосвязи с незащищенностью индивидов от кибербуллинга во всех трех группах. Значения для Астаны, Атырау и Семей практически одинаковы и составляют соответственно 0.190, 0.280 и 0.240 для возмездия, а 0.211, 0.277 и 0.230 для технического преодоления.

2. Беспомощность и активное игнорирование имеют достаточно высокую степень взаимосвязи с незащищенностью индивидов от кибербуллинга во всех трех группах. Значения для беспомощности составляют соответственно 0.247, 0.244 и 0.212, а для активного игнорирования – 0.198, 0.276 и 0.243.

3. Близкая поддержка имеет наименьшую степень взаимосвязи с незащищенностью индивидов от кибербуллинга во всех трех группах. У Семей значение составляет 0.237, у Астаны – 0.193, а у Атырау – 0.270.

4. Сравнивая незащищенность индивидов от кибербуллинга в разных группах, можно сделать вывод, что Атырау имеет наивысшую степень незащищенности (18.2%), тогда как Астана имеет наименьшую степень (15.3%). Семей находится между ними со степенью незащищенности в 16.3%.

Заключение. В данной статье "Взаимосвязь между стратегиями противодействия кибербуллингу и уровнем уязвимости у подростков" исследовалась взаимосвязь между различными стратегиями преодоления кибербуллинга и уровнем незащищенности у подростков. Одним из вариантов стратегии преодоления является "близкая поддержка", в которой активное участие родителей и близких лиц играет важную роль в защите подростка от кибербуллинга. Эта стратегия подразумевает предоставление эмоциональной поддержки и понимания со стороны взрослых, слушание ребенка без критики и активное помощь в поиске решений совместно с профессионалами.

Кроме того, статья указывает на вредность ответной агрессии со стороны жертвы, которая только усиливает насилие и переводит жертву в роль обидчика. Причинами кибербуллинга могут быть социальное неравенство, желание принадлежать к своей группе сверстников, недостаток общения и ощущение скуки. Отрицательные последствия кибербуллинга могут быть сокращены с помощью технических решений, таких как блокировка аккаунта обидчика или обращение в техподдержку социальных сетей.

Анализ данных также показывает, что связь между стратегиями преодоления и степенью незащищенности от кибербуллинга различается. Беспомощность и активное игнорирование имеют наибольшую связь с высокой степенью незащищенности, тогда как стратегия "близкая поддержка" имеет наименьшую связь. Возмездие и техническое преодоление имеют среднюю связь. Это может быть связано с желанием сохранить позитивный имидж в интернете, даже если это вредит психологическому благополучию.

Нами выявлено, что эффективность выбранной стратегии зависит от различных факторов, таких как возраст, пол, активность в интернете, самооценка и отношения с родителями. Поэтому необходимо учитывать индивидуальные особенности при выборе подходящего метода преодоления кибербуллинга.

Авторы рекомендуют рассмотрение нескольких подходов, таких как игнорирование обидчика, удаление его из контактов или блокировка, а также в некоторых случаях полное удаление социальных сетей. Важно выбрать подход, который поможет сохранить психологическое благополучие и защитить себя от негативного влияния.

Кроме того, статья подчеркивает, что важно учитывать особенности развития подростковой психики при создании программ и стратегий противодействия кибербуллингу. Раскрыта необходимость включения родителей, близких лиц и профессионалов в процесс поддержки и защиты подростка от кибербуллинга. Также отмечается важность обучения подростков навыкам эмоционального саморегулирования и конструктивного разрешения конфликтов в онлайн среде.

Стремительное развитие цифровых технологий и все большая роль интернета в повседневной жизни человека, особенно ребенка, требуют особого внимания психологов и педагогов, чтобы предотвратить негативное влияние интернета на развитие психики ребенка. Статья также может расширить представление о влиянии интернета на развитие психики ребенка, отметив, что интернет является не только средой общения и получения информа-

ции, но и местом формирования ценностей, норм и поведенческих моделей. Это может приводить к искажениям в развитии регулятивной системы психики, так как ребенок может воспринимать и принимать неправильные, аморальные и агрессивные модели поведения, а также нормы и ценности, которые не способствуют правильному формированию его личности.

Таким образом, дальнейшие исследования в этой области будут направлены на изучение влияния культуры на регулятивную подсистему психики, а также на определение перспектив использования цифровых технологий для развития регуляторных механизмов психики. Также необходимо будет подробно рассмотреть, как коммуникативная подсистема психики может быть эффективно поддержана и развита в условиях цифровизации и интернетизации. Кроме того, психологи и педагоги должны обратить особое внимание на влияние интернета на развитие психики ребенка, чтобы предотвратить негативные последствия и поддержать правильное формирование его личности.

Статья представлена в рамках программно– целевого финансирования научно– исследовательской работы BR 18574152 «Исследование актуальных аспектов и выработка мер по превенции буллинга в отношении детей» Евразийского национального университета имени Л.Н.Гумилева.

Список использованной литературы:

1. Шейнов В.П., Дятчик Н.В., Ермак В.О. Взаимосвязи между обучением детей из социальных сетей с виктимизацией и ненасильственностью от кибербуллинга. *Образовательно– педагогический журнал*. – 2023. – 45(2). – С.127– 139.
2. Крыштановская, О.В., Чернавин, Ю.А., Лавров, И.А. Цифровое поколение: механизмы социализации и социальные перспективы, Тезисы Международной научной конференции «Смарт– нации: глобальные тенденции в цифровой экономике». – 2022. – С. 67– 76.
3. <https://rushkoff.com/>
4. <https://www.labirint.ru/books/629264/>
5. <https://www.sherryturkle.com/alone-together>
6. <https://dontapscott.com/speaking/net-generation/>
7. <https://www.researchgate.net/profile/Kathleen-Richardson-3>
8. Sheinov, V. P. The questionnaire for the evaluation of nonprotectedness from manipulative influences. *Voprosy Psikhologii*. – 2012. – 4. – pp. 147–154.
9. Sticca, F., Machmutow, K., Stauber, A., Perren, S., Palladino, B. E., Nocentini, A., Menesini, E., Corcoran, L., & Mc Guckin, C. The Coping with Cyberbullying Questionnaire: Development of a New Measure. *Societies*. – 2015. – 5 (2). – pp. 26–50. <https://doi.org/10.3390/soc5020515>
10. Mishna, F., Birze, A., Greenblatt, A. Understanding Bullying and Cyberbullying through an Ecological Systems Framework: the Value of Qualitative Interviewing in a Mixed Methods Approach. *International Journal of Bullying Prevention*. – 2022. – 4(3). – pp.220 – 229.
11. Navarro– Rodriguez, C.D., Vera Noriega, J.A., Bauman, S. Bias– Based Cyberaggression in Northwestern Mexican Adolescents: Associations with Moral Disengagement. *Journal of Early Adolescence*. – 2023. – 43(1). – pp.110– 135.
12. Patchin, J.W., Hinduja, S., Meldrum, R.C. Digital Self– Harm and Suicidality Among Adolescents. *Child and Adolescent Mental Health*. – 2023. – 28(1). – pp.52– 59.
13. Patchin, J.W., & Hinduja, S. Cyberbullying Among Tweens in the United States: Prevalence, Impact, and Helping Behaviors. *The Journal of Early Adolescence*. – 2022. – 42. – pp. 414– 430.
14. Yosep, I., Hikmat, R., & Mardhiyah, A. Nursing Intervention for Preventing Cyberbullying and Reducing Its Negative Impact on Students: A Scoping Review. *Journal of Multidisciplinary Healthcare*. – 2023. – 16, – pp. 261– 273.
15. Smedler, A.C., Hjern, A., Wiklund, S., Anttila, S., & Pettersson, A. Programs for Prevention of Externalizing Problems in Children: Limited Evidence for Effect Beyond 6 Months Post Intervention. *Child & Youth Care Forum*. – 2014. – 44. – pp. 251– 276.
16. Gabrielli, S., Rizzi, S., Carbone, S., & Piras, E.M. School Interventions for Bullying–Cyberbullying Prevention in Adolescents: Insights from the UPRIGHT and CREEP Projects. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. – 2021, – 18(2). – 101 p.
17. Kircaburun, K., Demetrovics, Z., Király, O., & Griffiths, M.D. Childhood Emotional Trauma and Cyberbullying Perpetration among Emerging Adults: A Multiple Mediation Model of the Role of Problematic Social

Media Use and Psychopathology. International Journal of Mental Health and Addiction. – 2018. – 18(3). – pp. 548–566.

18. Quynh Ho, T.T., Gu, C., & Wang, L. Coping strategies and depression among cyberbullying victims in Vietnam: Self-esteem as a moderator. *Technology in Society.* – 2022. – 72. – 101 p.

References:

1. Sheinov V.P., Dyatchik N.V., Yermak V.O. Vzaimosvazi mezhdu obucheniem detei iz sotsial'nykh setei s viktimizatsiei i nenasil'stvennost'iu ot kiberbullinga. *Obrazovatel'no – pedagogicheskii zhurnal,* – 2023. – 45(2). – S.127– 139.

2. Kryshatanovskaia, O.V., Cherniavin, Yu.A. Lavrov, I.A. Tcifrovoie pokoleniie: mekhanizmy sotsializatsii i sotsial'nyie perspektivy. *Tezisy Mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii "Smart– natsii: global'nyie tendentsii v tcifrovoi ekonomike".* – 2022. – S. 67– 76.

3. <https://rushkoff.com/>

4. <https://www.labirint.ru/books/629264/>

5. <https://www.sherryturkle.com/alone-together>

6. <https://dontapscott.com/speaking/net-generation/>

7. <https://www.researchgate.net/profile/Kathleen-Richardson-3>

8. Sheinov, V. P. The questionnaire for the evaluation of nonprotectedness from manipulative influences. *Voprosy Psikhologii.* – 2012. – 4. – pp. 147–154.

9. Sticca, F., Machmutow, K., Stauber, A., Perren, S., Palladino, B. E., Nocentini, A., Menesini, E., Corcoran, L., & Mc Guckin, C. The Coping with Cyberbullying Questionnaire: Development of a New Measure. *Societies.* – 2015. – 5 (2). – pp. 26–50. <https://doi.org/10.3390/soc5020515>

10. Mishna, F., Birze, A., Greenblatt, A. Understanding Bullying and Cyberbullying Through an Ecological Systems Framework: the Value of Qualitative Interviewing in a Mixed Methods Approach. *International Journal of Bullying Prevention.* – 2022. – 4(3). – pp.220 – 229.

11. Navarro– Rodriguez, C.D., Vera Noriega, J.A., Bauman, S. Bias– Based Cyberaggression in Northwestern Mexican Adolescents: Associations with Moral Disengagement. *Journal of Early Adolescence.* – 2023. – 43(1). – pp.110– 135.

12. Patchin, J.W., Hinduja, S., Meldrum, R.C. Digital Self– Harm and Suicidality Among Adolescents. *Child and Adolescent Mental Health.* – 2023. – 28(1). – pp.52– 59.

13. Patchin, J.W., & Hinduja, S. Cyberbullying Among Tweens in the United States: Prevalence, Impact, and Helping Behaviors. *The Journal of Early Adolescence.* – 2022. – 42. – pp. 414– 430.

14. Yosep, I., Hikmat, R., & Mardhiyah, A. Nursing Intervention for Preventing Cyberbullying and Reducing Its Negative Impact on Students:A Scoping Review. *Journal of Multidisciplinary Healthcare.*–2023. – 16,–pp.261–273.

15. Smedler, A.C., Hjern, A., Wiklund, S., Anttila, S., & Pettersson, A. Programs for Prevention of Externalizing Problems in Children: Limited Evidence for Effect Beyond 6 Months Post Intervention. *Child & Youth Care Forum.* – 2014. – 44. – pp. 251– 276.

16. Gabrielli, S., Rizzi, S., Carbone, S., & Piras, E.M. School Interventions for Bullying–Cyberbullying Prevention in Adolescents: Insights from the UPRIGHT and CREEP Projects. *International Journal of Environmental Research and Public Health.* – 2021, – 18(2). – 101 p.

17. Kircaburun, K., Demetrovics, Z., Király, O., & Griffiths, M.D. Childhood Emotional Trauma and Cyberbullying Perpetration among Emerging Adults: A Multiple Mediation Model of the Role of Problematic Social Media Use and Psychopathology. *International Journal of Mental Health and Addiction.* – 2018. – 18(3). – pp. 548–566.

18. Quynh Ho, T.T., Gu, C., & Wang, L. Coping strategies and depression among cyberbullying victims in Vietnam: Self-esteem as a moderator. *Technology in Society.* – 2022. – 72. – 101 p.

Klychniyazova G.^{1*} 

¹Zhetysu University named after I.Zhansugurov, Taldykorgan, Kazakhstan

PEDAGOGICAL STRATEGIES FOR ENHANCING PRONUNCIATION AND CULTURAL IDENTITY THROUGH TEXT-BASED APPROACHES

Abstract

This article is aimed at studying the effectiveness of the textual approach as a method of improving pronunciation skills and popularizing cultural identity among students studying the Kazakh language. It examines the existing literature on various approaches to teaching and learning pronunciation, emphasizing a text-based approach. The article also evaluates the effectiveness of the textual approach based on previous studies and their conclusions. In addition, the potential advantages and limitations of using textual activities to develop students' precise articulation and pronunciation skills are discussed.

The authors analyzed, evaluated, and compared the methods in widely recognized scientific papers that explored the textual approach to achieve the research goal. In the subsequent period, a comprehensive study was conducted using scientific articles as a source for adaptation to the Kazakhstan audience.

The article provides a comparative assessment of the textual approach and highlights its advantages in areas such as memorizing meanings, recognizing words, and teaching specific skills. The results of this article show that the textual approach has great potential to improve pronunciation skills and strengthen students' cultural identity.

Using authentic texts and an interactive learning environment allows students to engage in conversation, improve reading comprehension, and develop precise articulation and pronunciation skills. In addition, additional drilling techniques and communicative actions can further enhance the effectiveness of the textual approach to teaching students.

Keywords: Pedagogical strategies, Text-based approach, School student skills, Cultural identity.

Клычниязова Г.^{1*}

¹Жетысуский университет имени И.Жансугурова, г.Талдыкорган, Казахстан

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СТРАТЕГИИ ДЛЯ УЛУЧШЕНИЯ ПРОИЗНОШЕНИЯ И КУЛЬТУРНОЙ САМОБЫТНОСТИ С ПОМОЩЬЮ ТЕКСТОВЫХ ПОДХОДОВ

Аннотация

Данная статья направлена на изучение эффективности текстового подхода как метода совершенствования навыков произношения и популяризации культурной самобытности у студентов, изучающих казахский язык. В нем рассматривается существующая литература по различным подходам к преподаванию и изучению произношения с акцентом на подход, основанный на тексте. В статье также оценивается эффективность текстового подхода на основе предыдущих исследований и их выводов. Кроме того, обсуждаются потенциальные преимущества и ограничения использования текстовой деятельности для развития навыков точной артикуляции и произношения у учеников.

Авторы проанализировали, оценив и сравнив методы в широко признанных научных работах, которые исследовали текстовый подход для достижения цели исследования. В последующий период было проведено комплексное исследование с использованием научных статей как источника для адаптации к казахстанской аудитории.

В статье дается сравнительная оценка текстового подхода и выделяются его преимущества в таких областях, как запоминание значений, распознавание слов и обучение конкретным навыкам. Результаты этой статьи показывают, что текстовый подход имеет большой потенциал для улучшения навыков произношения и укрепления культурной идентичности учеников.

Использование аутентичных текстов и интерактивной среды обучения позволяет учащимся участвовать в разговоре, улучшать понимание прочитанного и развивать точные навыки артикуляции и произношения. Кроме того, добавление методов сверления и коммуникативных действий может еще больше повысить эффективность текстового подхода к обучению школьников.

Ключевые слова: педагогические стратегии, текстовый подход, навыки школьников, культурная идентичность.

Г.Клычняязова^{1*}

¹І.Жансүгіров атындағы Жетісу университеті, Талдықорған қ., Қазақстан

МӘТІНГЕ НЕГІЗДЕЛГЕН ТӘСІЛДЕР АРҚЫЛЫ АЙТЫЛЫМ МЕН МӘДЕНИ СӘЙКЕСТІКТІ АРТТЫРУДЫҢ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ СТРАТЕГИЯЛАРЫ

Аңдатпа

Бұл мақала қазақ тілін оқытын студенттердің айтылу дағдыларын жетілдіру және мәдени бірегейлігін дәріптеу әдісі ретінде мәтіндік тәсілдің тиімділігін зерттеуге бағытталған. Ол мәтінге негізделген тәсілге баса назар аударып отырып, айтылымды оқытудың және үйренудің әртүрлі тәсілдері туралы қолданыстағы әдебиеттерді қарастырады. Мақалада сонымен қатар алдыңғы зерттеулер мен олардың қорытындылары негізінде мәтіндік тәсілдің тиімділігі бағаланады. Сонымен қатар, оқушылардың нақты артикуляциясы мен айтылу дағдыларын дамыту үшін мәтіндік әрекеттерді қолданудың ықтимал артықшылықтары мен шектеулері талқыланады.

Авторлар зерттеу мақсатына жету үшін мәтіндік тәсілді зерттеген кеңінен танылған ғылыми еңбектердегі әдістерді бағалау және салыстыру арқылы талдады. Кейінгі кезеңде ғылыми мақалаларды қазақстандық аудиторияға бейімделу көзі ретінде пайдалана отырып, кешенді зерттеу жүргізілді.

Мақалада мәтіндік тәсілдің салыстырмалы бағасы келтірілген және оның мағынаны есте сақтау, сөздерді тану және белгілі бір дағдыларды үйрету сияқты салалардағы артықшылықтары көрсетілген. Осы мақаланың нәтижелері мәтіндік тәсілдің айтылу дағдыларын жақсартуға және оқушылардың мәдени ерекшеліктерін нығайтуға үлкен әлеуеті бар екенін көрсетеді.

Шынайы мәтіндер мен интерактивті оқу ортасын пайдалану студенттерге әңгімеге қатысуға, оқуды түсінуді жақсартуға және дәл артикуляция мен айтылу дағдыларын дамытуға мүмкіндік береді. Сонымен қатар, бұрғылау әдістері мен коммуникативті әрекеттерді қосу оқушыларды оқытуға мәтіндік тәсілдің тиімділігін одан әрі арттыра алады.

Түйін сөздер: педагогикалық стратегиялар, мәтінге негізделген тәсіл, мектеп оқушыларының дағдылары, мәдени сәйкестілік.

Introduction. Several academics have emphasized the crucial nature of correct pronunciation when it comes to mastering a new language [5,6]. In truth, enunciation is fundamental to effective communication through affects both listener reception and message interpretation. Poorly executed pronunciations are often sources of confusion among people involved in conversations; such disparities lead to unintended misinformation or disconnection between interlocutors. Supporting academic data shows that those who excel in this skill exhibit elevated self-assurance levels, which translates into enhanced competence- beneficial attributes that enable them to progress both educationally and professionally. Pronunciation instruction has been approached through different methodologies with time. The listen-and-repeat strategy is commonly used alongside communicative teaching approaches such as explicit instruction or a form-focused approach [7]. However, each method presents unique strengths and weaknesses that depend on different variables such as learners' ages or levels of language mastery along with their respective learning goals.

One teaching strategy for improving pronunciation skills involves implementing the text-based methodology, which uses real-world materials such as articles or stories. By emphasizing the connection between proper enunciation with meaning in context rather than solely focusing on isolated sound production exercises, learners acquire these tangible language skills naturally. Evidence suggests that applying this methodology enhances both speaking accuracy and communicative efficiency when engaging in informal conversational settings. To illustrate, the study conducted by Shodiqin on the repetition of audio and transcription of narrative text produced promising findings on the benefits these methods offer in terms of improving student's pronunciation skills. By including both audiovisual material and written transcriptions as part of his instruction, he observed significant improvements in his pupils' ability to learn proper pronunciation techniques while also stimulating their enthusiasm for doing so. This underscores how beneficial incorporating such resources can be for teachers looking to maximize student performance [8]. Focusing on text-based strategies, Grossen et al. conducted a study to evaluate the efficiency of a text-based (TB) English structured language development program alongside a teacher-designed

standards-based (SB) English instructional model. A total of 500 Samoan children in Kindergarten (K) and Grade 1 (G1), enrolled across eight different schools on American Samoa's island, agreed to take part in this research despite having no knowledge about the English language previously. Out of these eight schools, six selected both TB Language for Learning scripted program alongside Read Well while two opted solely for an SB instructional model catering to overall linguistic growth, out of which one further adopted an SB instruction style when imparting reading comprehension skills to students. Overall findings from this study indicated that there was greater efficacy found via TB structured language programming compared to teachers employing SB Instructional models assessed against all measured languages and reading abilities for these participants [9].

The existing body of literature fails to examine how Kazakh language learners nurture their skills in pronunciation culture through utilizing textual strategies – leaving an evident gap that requires attention from researchers. Additionally, very few studies have explored the effectiveness of employing these approaches with respect to developing accurate articulation and enunciation skills among such individuals. Therefore, further inquiry is warranted in this domain so as to glean a more comprehensive understanding of cultivating strong linguistic capabilities amongst those learning Kazakh.

The Kazakh language holds immense significance in Kazakhstan as their national language and contributes greatly to shaping their cultural heritage. Middle school students are expected to be competent in grammar rules, vocabulary, and pronunciation skills. However, often students struggle with pronunciation due to several factors like lack of exposure or inadequate guidance. To address this issue, educators aim to develop effective teaching methodologies that can enhance the pronunciation skills of students in the Kazakh language. One promising strategy is text-based activities that allow learners to engage with authentic materials that represent everyday situations. Such activities not only help develop correct pronunciation but also improve reading comprehension skills while promoting cultural awareness. The formation of a proper pronunciation culture requires consistent practice and dedication from both educators and learners alike. Therefore, teachers need to design appropriate instructional materials based on pedagogical principles that suit their needs best. Providing, an interactive learning environment where students can explore different aspects of Kazakh culture through texts while building strong foundations in phonetics will undoubtedly yield positive outcomes. The study statement for this paper states: The effective methodology of forming pronunciation culture among students in the Kazakh language through text-based activities is crucial for enhancing their language skills and promoting cultural identity. This paper aims to discuss various strategies employed by teachers towards creating a conducive learning environment for improving students' fluency in the spoken Kazakh Language using text-based activities as the primary methodology.

In particular, the objectives of this article are:

To explore the use of text-based activities as a methodology to enhance pronunciation skills and promote cultural identity among students learning the Kazakh language.

To review the existing literature on pronunciation instruction and the effectiveness of different teaching approaches, including the text-based approach.

To evaluate the effectiveness of the text-based approach in language learning based on previous studies and their findings.

To discuss the potential benefits and limitations of the text-based approach in developing accurate articulation and enunciation skills among Kazakh language learners.

Basic provisions. This article investigated text-based pedagogical strategies to promote pronunciation and cultural identity in Kazakhstan. The text-based approach highlighted in the research of Qian Tingting [1] shows advantages in memorizing meanings and recognizing words. Grossen et al. (2016) also confirm its effectiveness in language and reading skills. Arimbawa [2] emphasizes the importance of this approach and describes its four phases: Context building,

modeling, joint construction of the text, and independent construction of the text. Mwanza [3] suggests integrating communicative activities into this approach to increase its effectiveness. Rustipa et al. [4] consider it particularly effective in teaching English diphthongs. These studies overall justify the importance of a text-based approach in language teaching and emphasize its role not only in improving language skills but also in promoting a deeper understanding of cultural contexts. This approach contributes significantly to providing a more intensive and comprehensive learning experience, especially in the context of Kazakhstan, where pronunciation and cultural identity are of central importance.

Materials and methods. Developing a pronunciation culture in the Kazakh language requires careful consideration of effective teaching methods. The authors conducted thorough research, utilizing academic articles as sources and analyzing different practical approaches. Their focus was on comparing widely recognized works and adapting their findings for Kazakh language students. To achieve this goal, they designed recommendations including reading tasks and exercises emphasizing proper pronunciation techniques to help improve students' speaking skills by providing them with opportunities to listen and repeat words and phrases accurately.

Results and discussions. The Text-based Approach implies learning target words through reading texts, which enables students to acquire not only the meaning of words but also their typical language environment. Texts contain a wealth of word-related information, including word families, meanings, lexical chains, and word associations. According to Johns and Davies, when texts are used in vocabulary learning and teaching, they serve as linguistic objects, providing information and stimulating production (Johns и Davies 1983:1).

Table 1. Comparative Evaluation of TBA in Language Learning Studies

No.	Authors	Key Points
1	Qian Tingting (2011)	The text-based Approach is beneficial for memorizing meanings and recognizing words in multiple-choice items.
2	Grossen et al. (2016)	- Text-based program shows efficacy in language and reading skills.
3	Arimbawa (2012)	- Importance of Text-based Approach and its four stages: Building the Context, Modeling, Joint Construction of the Text, and Independent Construction of the Text.
4	Mwanza (2016)	- Integration of communicative activities with the Text-based Approach.
5	Rustipa et al. (2022)	- Text-based Approach effective in teaching English diphthongs.

The Text-based Approach is derived from Halliday's Functional Linguistics [10] and aims to foster learners who can actively engage with various texts across different contexts. This approach involves structuring a unit of study, typically spanning one or two weeks, around a chosen written text. The teacher's careful selection of the text is based on its suitability in terms of interest, difficulty level, and relevance to the learners. The selected text should encompass a range of language uses, covering diverse topics from multiple sources. It should serve as a springboard for various communicative activities, such as word study, vocabulary expansion, enhancing cohesion and coherence, stimulating oral discussions, promoting written comprehension, summarization, note-taking, note-making, and composition.

Qian Tingting conducted a comparison between the Text-based Approach and the Dictionary-based Approach for vocabulary learning. The results led to the conclusion that the Text-based Approach is beneficial for learners in memorizing meanings and recognizing words in multiple-choice items, while the Dictionary-based Approach is advantageous for learners in understanding the overall aspects of words and producing words in an imitated manner. According to the mental lexicon theory, learners are encouraged to establish connections between words through coordination, collocation, superordination, and synonymy. In this context, the Text-based Approach

proves effective in helping learners acquire coordination and collocation skills [1]. Qian Tingting's comprehensive research and analysis revealed limitations that need addressing in this study. Firstly, since there are only twelve participants who belong to one class included in case studies whose outcomes are deemed relevant; generalizing these findings becomes constrained considerably. Secondly, not utilizing inferential statistics such as SPSS because of sample size can limit drawing statistical conclusions from data gathered effectively. Thirdly, using multiple-choice tests can impose a threat to reliability because it raises possibilities for random guessing while assessing productive parts subjectively may depend too much on the researcher's judgment. Therefore, it is advisable to incorporate different testing formats, such as gap filling or word spelling, to assess language abilities more effectively. Although there are some inherent limitations within this study – such as small participant group sizes – addressing these issues in future research would help produce more reliable data analysis through utilizing inferential statistics with larger or even more diverse groups participating while employing varied testing formats as well for comprehensive assessments on language proficiency. Despite these caveats though; it is essential not to lose sight of nor undermine its central significance; which was aimed at comparing text- versus dictionary-based approaches' effectiveness on students' overall mastery & and retention duration regarding vocabulary acquisition tasks. Ultimately leading researchers themselves to find out through our results; we discovered doing so through utilizing text- rather than dictionary-based approaches proved to be more effective. Grossen and his colleagues evaluated to assess the effectiveness of a text-based (TB) English structured language development program and a teacher-designed standards-based (SB) English instructional model. The study sample consisted of 500 Samoan children enrolled in Kindergarten (K) and Grade 1 (G1) across eight different schools on the island of American Samoa. It is noteworthy that all the children in the sample had no prior English language proficiency.

Of the eight schools, six implemented the TB Language for Learning scripted program and the Read Well curriculum. In investigating this topic further, we found out that during our study period, two educational institutions used an SB instructional model with regard to English language development – just one included focused instruction on how best to teach reading comprehension through their approach. Analyzing these findings led us to conclude that there is substantial support for implementing a TB structured language program over a teacher-designed SB instructional model overall when looking at assessed measures across various areas related to reading and written expression skills. However we must take into account what may be seen as a significant weakness in our work – we did not randomly assign participants to treatment groups as part of our experimental setup; regardless there are several factors linked to this quasi-experimental design that bolster our confidence in the results [9].

Arimbawa highlights the significance of the Text-based Approach, which is founded on the belief that English language proficiency is enhanced when learners are exposed to authentic spoken and written texts in relevant contexts. Consequently, the Text-based Approach plays a crucial role in fostering the development of learners' communicative competence. Arimbawa emphasizes the importance of learning experiences that consist of four stages: Building the Context, Modeling, Joint Construction of the Text, and Independent Construction of the Text [2].

Building the Context helps students understand the specific text type, audience, and context while activating their existing knowledge. Activities include vocabulary development, brainstorming, predicting, grouping related words, pre-teaching key vocabulary items, matching vocabulary to pictures, predicting content from visuals, and previewing the text type. Besides, Modeling is familiarizing students with the purpose and features of a particular genre is crucial before they can effectively write in it. This stage involves providing examples, discussing the purposes and features of the text type, and exploring its linguistic aspects. In the third stage collaborative writing of a text in the chosen genre is beneficial before students independently compose their own texts. This can be done as a whole-class activity, small group work, or through

teacher-student conferencing. Activities include developing the text together, with the teacher guiding and students actively participating, gathering information through various means. The fourth stage suggested that after studying sample texts and jointly constructing a similar text, students can independently write their own texts on a related topic. They can work individually or in groups, seek guidance for initial drafts, and apply knowledge from previous stages regarding text structure, linguistic features, and social function.

However valuable this research may be, there are still some shortcomings that should not go unmentioned. A potential limitation lies in how comparatively modest the sample size was for this particular study- an issue which can compromise how widely applicable these findings may be. To establish greater cross-contextual validity pertaining to different learner groups specifically requires large-scale investigations which account for greater diversity within those profiles themselves. Moreover, the study may lack a control group, making it difficult to directly compare the Text-based Approach and alternative instructional models. Having a control group would help to determine the unique contribution of the approach in relation to other approaches. The study's findings may not generalize to other language proficiency levels or different age groups. The effectiveness of the Text-based Approach may vary depending on learners' language proficiency levels, cognitive development, and educational backgrounds.

The deliberate incorporation of communicative texts by the teacher aligns with Mwanza's (2016) research, emphasizing the significance of integrating communicative activities such as drama, role play, and simulation in lessons. Adopting the Text-based Approach enables educators to foster a dynamic learning environment that facilitates meaningful interaction with texts, enhances language development, and cultivates effective communication skills (Mwanza 2016). An apparent limitation of this study is its narrow scope, as it sampled only nine schools from the Central Province. Consequently, caution must be exercised in generalizing the findings to represent Zambia as a whole. Furthermore, the study's focus on nine secondary schools within three districts of the Central Province may restrict the broader applicability of its conclusions. Additionally, the study's attention to the Text-based approach appears to be limited.

Katharina Rustipa and her colleagues conducted a study on the effectiveness of the Text-based approach in teaching English diphthongs [4]. Clear and intelligible pronunciation of English speech sounds is crucial for successful spoken communication. However, many EFL learners continue to struggle with pronunciation, even after extensive English language learning. The complexity of the pronunciation problem becomes more evident when speech sounds are applied within a text. Traditional pronunciation practice in English classes often focuses on isolated words, phrases, and sentences, making it challenging for learners to apply their knowledge in a contextualized manner. This study specifically focused on using the text-based approach to teach English diphthongs. The aim was to investigate how this approach could enhance EFL students' mastery of pronouncing diphthongs within a text. The effectiveness of different methodologies on English pronunciation was explored using an experimental approach involving a group instructed via genres and texts and another through conventional means. Results showed that utilizing text-based material led to significantly better outcomes for students than traditional teaching methods when it came to their speech competence levels. The incorporation of drilling techniques played a vital role in pronunciation practice and contributed to the positive outcomes.

Based on these conclusions, it is recommended that English teachers consider incorporating the text-based approach and drilling techniques as alternative strategies for teaching English diphthongs. This approach can help address the complexities of pronunciation within a contextualized setting, enabling students to improve their pronunciation skills and enhance their overall spoken communication in English.

Due to the COVID-19 pandemic, the study was conducted online, including the pre-test, treatment, and post-test. Online settings can introduce variables such as technological limitations, distractions, and variations in individual learning environments, which may impact the results. This

study relied on an experimental design where two groups were compared – one was taught with a text-based approach while the other was taught conventionally. However, the paper has not specified certain essential details related to random assignment or confounding factors' management that may undermine result accuracy. Therefore, it's crucial to acknowledge these weaknesses before dissecting the findings or considering their potential implications for language teaching strategies. Based on our current understanding of this topic's research evidence base students might perform better when using alternative techniques like drilling or text-based approaches when learning various aspects of a language including vocabulary acquisition; however it's also important that we bear in mind limitations such as small sample sizes or variations in contextual settings along with assessment methods especially when we consider more wide-ranging implications on pedagogical practice moving forward. In order to strengthen our findings furthermore researchers must focus efforts towards larger scale studies encompassing diverse participant profiles robust statistical measures coupled alongside detailed assessments while exploring topics regarding efficacy across varying contexts.

By drawing upon the insights and findings from these widely recognized works and authors, the adaptation of the Text-based Approach for Kazakh language learners can benefit from a comprehensive understanding of vocabulary acquisition, text selection, instructional strategies, and communicative activities. Integrating these concepts and approaches into the Kazakh language context will provide a strong foundation for enhancing speaking and pronunciation skills among Kazakh learners.

Table 2. Evaluation of Text-based Approaches for Kazakh Language Learners

	Author/Work	Description	Contribution to Adaptation of Text-based Approach for Kazakh Language Learners
1.	Johns and Davies, 1983	The Text-based Approach is derived from Halliday's Functional Linguistics. Texts serve as linguistic objects, providing information and stimulating production.	Emphasize the importance of using texts as a basis for vocabulary learning, enabling students to acquire meaning, language environment, and word-related information.
2.	Cahyono & Widiati, 2011; Halliday, 1978	The Text-based Approach aims to foster learners who can actively engage with various texts across different contexts. It involves selecting relevant texts and structuring units of study around them.	Highlight the importance of selecting suitable texts based on interest, difficulty level, and relevance to Kazakh learners. Emphasize the role of diverse communicative activities to enhance vocabulary, cohesion, coherence, oral discussions, and written comprehension.
3.	Qian Tingting, 2011	Compared the Text-based Approach with the Dictionary-based Approach for vocabulary learning. Found the Text-based Approach beneficial in memorizing meanings and recognizing words.	Validate the effectiveness of the Text-based Approach in vocabulary acquisition for Kazakh learners. Consider incorporating coordination and collocation skills to establish connections between words.
4.	Grossen et al., 2016	Evaluated the effectiveness of a Text-based structured language development program compared to a teacher-designed instructional model.	Provide support for the efficacy of the Text-based structured language program in improving language and reading skills among Kazakh learners.
5.	Arimbawa, 2012	Emphasized the significance of the Text-based Approach in enhancing English language	Highlight the importance of the four stages of the Text-based Approach (Building the Context, Modeling, Joint

		proficiency through exposure to authentic texts.	Construction of the Text, and Independent Construction of the Text) and their relevance for Kazakh language learners.
6.	Mwanza, 2016	Stressed the importance of integrating communicative activities, such as drama and role-play, within the Text-based Approach to enhance language development and communication skills.	Advocate for the inclusion of communicative activities, drama, and role-play to create a dynamic learning environment for Kazakh language learners.
7.	Rustipa et al., 2022	Conducted a study on the effectiveness of the Text-based Approach in teaching English diphthongs. Found the approach enhanced pronunciation competence.	Explore the potential of the Text-based Approach in addressing the complexities of pronunciation and improving spoken communication skills among Kazakh language learners.




In connection with the policy of education of the Republic of Kazakhstan (RoK), there is a pressing need to address the issues related to the lack of scientific justification for a special methodology aimed at forming communication skills among primary school students through learning English, as highlighted by Ismagulova et al.[11]. This highlights the importance of having effective methodologies in place for language instruction. According to Yesnazar et al., it is crucial that meaningful speech be given due attention since most children are seen to have low levels in this area [12]. Thus, promoting proper pronunciation and accentuation in speaking Kazakh language not only improves their linguistic ability but also enhances their cultural identity. The Kazakh language and culture lessons provided by Cirtautas for Peace Corps volunteers cover a wide range of topics including "getting and giving directions," "interaction with officials," and "shopping at a bazaar" [13]. Such activities can help students develop better communication skills while immersing themselves in various aspects of Kazakh culture. An effective methodology should focus on text-based activities, which allow students to engage more actively with written material using different techniques such as reading aloud or role-playing exercises. This will enable them to learn proper pronunciation while developing an appreciation for literature and other forms of written expression. Furthermore, incorporating technology into these methods could provide more opportunities for interaction between teachers and students, as well as allowing access to virtual resources that might not be otherwise available. For instance, online platforms can be used effectively for providing practice drills or interactive sessions where learners can work together virtually from anywhere around the world. It is important not just to teach proper pronunciation but also promote its use within informal settings like peer groups or family conversations outside classroom walls – reinforcing speaking habits they've learned during formal classes helps keep those habits consistent even when they're no longer being formally assessed! Therefore, it becomes clear that an effective methodology of forming pronunciation culture among students in Kazakh language through text-based activities is crucial for enhancing their language skills while promoting cultural identity. Such an approach would require a careful consideration of both linguistic and cultural aspects, as well as employing different techniques to maintain student engagement throughout the learning process.

Conclusion. In Kazakhstan, middle school students face difficulties pronouncing it due to insufficient guidance or exposure. As such, educators are trying various teaching methodologies that would help enhance their pronunciation skills effectively. Among these methods are text-based activities that come in handy as they allow learners to engage with materials representing everyday situations authentically. Consequently, aiding them in acquiring correct pronunciation along with improving reading comprehension skills thus promoting cultural awareness effectively. Developing a proper pronunciation culture needs constant practice from both instructors and students alike; this

is highlighted from countless studies examining different teaching techniques for effective communication aided by an appropriately pronounced accent. The evidence promotes the idea that utilizing a text-based method can foster better memorization of meanings, word recognition ability, and improvement in both language and reading skills among learners. Nonetheless, there are some drawbacks evident in previous studies such as inadequate sample sizes or lack of controlled experimental conditions, which demand further investigation for yielding comprehensive findings with wider applicability. Furthermore, research reveals favorable outcomes concerning this approach's effectiveness while teaching certain aspects of language like English diphthongs. Introducing drilling exercises enhances pronunciation practice leading to increased competence levels overall. Given these research findings, educators should prepare class material based on a text approach to facilitate enhanced fluency among students while conversing in Kazakh language. The inclusion of interactive cultural elements within class readings builds up foundational groundwork for phonetic expertise resulting in encouraging student outcomes. However, it is crucial to address acknowledged limitations in existing studies before shaping new pedagogical practices.

References:

1. Tingting Q., English L.I. V. *A Comparison Between the Text-based Approach and the Dictionary-based Approach of Vocabulary Learning in a Chinese University* // Kristianstad: Kristianstad University. 2011.
2. Arimbawa I.N. *Text-based approach to EFL teaching and learning in Indonesia* // Prasi: Jurnal Bahasa, Seni, dan Pengajarannya. 2012. Vol. 7, № 13.
3. Mwanza D.S. *A critical reflection on eclecticism in the teaching of english grammar at selected Zambian secondary schools*. University of the Western Cape, 2016.
4. Rustipa K. et al. *Text-based approach to teach English diphthongs* // EduLite: Journal of English Education, Literature and Culture. Universitas Islam Sultan Agung, 2022. Vol. 7, № 1. P. 111–124.
5. Derwing T.M., Munro M.J. *Pronunciation fundamentals: Evidence-based perspectives for L2 teaching and research*. John Benjamins Publishing Company, 2015. Vol. 42.
6. Foote J.A. et al. *Pronunciation teaching practices in communicative second language classes* // The Language Learning Journal. Taylor & Francis, 2016. Vol. 44, № 2. P. 181–196.
7. Gilakjani A.P. *Goals of English pronunciation instruction* // International journal of language teaching and research. Citeseer, 2012. Vol. 1, № 1. P. 4.
8. Shodiqin I., Apriliaswati R., Bunau E. *IMPROVING STUDENTS' PRONUNCIATION BY LISTENING TO THE AUDIO VISUAL AND ITS TRANSCRIPTION OF THE NARRATIVE TEXT* // Jurnal Pendidikan dan Pembelajaran Khatulistiwa (JPPK). 2015. Vol. 4, № 3.
9. Gossen B., Muthukrishna N., Naidoo J.T. *A comparison of the effects of text-based instruction versus standards-based instruction in the early years* // South African Journal of Childhood Education. AOSIS, 2016. Vol. 6, № 2. P. 1–12.
10. Halliday M.A.K. *Language as social semiotic*. Edward Arnold London, 1978.
11. Ismagulova R.S., Ozhikenova A.K., Zhumabayeva A.E. *Development of Communicative Skills among Kazakhstan Primary School Students*. // International Journal of Education and Practice. ERIC, 2022. Vol. 10, № 2. P. 84–95.
12. Yesnazar A. *Determination of Primary School Children's Speech Skills in Interdisciplinary Communication in Learning Environments*. // World Journal on Educational Technology: Current Issues. ERIC, 2020. Vol. 12, № 4. P. 373–388.
13. Cirtautas I. *Kazakh: Language Competencies for Peace Corps Volunteers in Kazakhstan*. ERIC, 1992.

А.С.Попандопуло,^{1*}  Г.М.Тулекова,¹  С.К.Антикеева¹ 
¹ «Торайгыров университет» КЕАҚ, Павлодар қ., Қазақстан

ДЕНЕ ШЫНЫҚТЫРУ САБАҚТАРЫНДА МЕКТЕП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ МЕТАКОГНИТИВТІК ҚАБІЛЕТТЕРІНІҢ ДАМУЫН ЗЕРТТЕУ

Аңдатпа

Бұл зерттеуде білім алушылар дене шынықтыру сабақтары кезінде қолданатын метакогнитивті стратегиялар, сондай-ақ олардың әлеуетті әсері мен салдарлары талданды. Бұдан басқа, дене шынықтырумен айналысу арқылы мектеп оқушыларының метакогнитивтік қабілеттерін дамыту мүмкіндігі туралы мәселе қаралды. Эксперименттік зерттеу төрт кезеңнен тұрады: мектептердегі дене тәрбиесі жөніндегі әдебиетке шолу жасау, метакогнитивтік қабілеттерді бағалау үшін рәсімдер әзірлеу және пилоттық зерттеу жүргізу. Төртінші кезеңде деректерді жинаудың негізгі құралы мектеп педагогтарын, сыныптар мен сабақтарды қоса алғанда, зерттеуге қатысушылармен жүргізілген жартылай құрылымдалған сұхбаттармен толықтырылған арнайы әзірленген сауалнама болды. Зерттеудің алдын ала кезеңі барысында алынған деректер негізінде он үш жастан он бес жасқа дейінгі білім алушылар тиімді метакогнитивтік қабілеттерді дамытуда қиындықтарға ұшырайды деген қорытынды жасауға болады.

Түйін сөздер: метатану, метакогнитивтік қабілеттер, метакогниция, дене тәрбиесі, метакогнитивтік стильдер, метакогнитивтік стратегиялар, білім алушылар.

Попандопуло А.С.^{1*}, Тулекова Г.М.¹, Антикеева С.К.¹
¹ НАО «Торайгыров университет», г.Павлодар, Казахстан

ИССЛЕДОВАНИЕ РАЗВИТИЯ МЕТАКОГНИТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ ШКОЛ НА УРОКАХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Аннотация

В данном исследовании проанализированы метакогнитивные стратегии, которые обучающиеся применяют во время занятий физической культурой, а также их потенциальное влияние и последствия. Кроме того, был рассмотрен вопрос о возможности развития метакогнитивных способностей обучающихся школ через занятия физической культурой. Экспериментальное исследование включало четыре этапа, включающих в себя: обзор литературы по физическому воспитанию в школах, разработку процедур для оценки метакогнитивных способностей и проведение пилотного исследования. Основным инструментом сбора данных на четвертом этапе был специально разработанный опросник, дополненный полуструктурированными интервью, проведенными с участниками исследования, включая школьных педагогов, классы и уроки. На основе данных, полученных в ходе предварительного этапа исследования, можно сделать вывод, что обучающиеся в возрасте от тринадцати до пятнадцати лет испытывают трудности в развитии эффективных метакогнитивных способностей. Также отмечается, что им не хватает даже базового понимания целей учебных заданий, что затрудняет их обучение.

Ключевые слова: метапознание, метакогнитивные способности, метакогниция, физическое воспитание, метакогнитивные стили, метакогнитивные стратегии, обучающиеся.

Popandopulo A.,^{1*} Tulekova G.,¹ Antikeeva S.¹
¹ «Toraighyrov University», Pavlodar, Kazakhstan

STUDY OF THE DEVELOPMENT OF METACOGNITIVE ABILITIES OF SCHOOL STUDENTS IN PHYSICAL EDUCATION LESSONS

Abstract

This research delved into the metacognitive skills employed by students during physical education classes, as well as the potential impacts on their metacognitive abilities and subsequent outcomes. Furthermore, it explored the possibility of cultivating students' metacognitive skills through physical education classes.

The pilot study encompassed four stages, comprising a review of literature on physical education pedagogy, formulation of metacognitive assessment methodologies, and a preliminary investigation. The main instrument for

collecting data in the fourth stage was a custom-designed questionnaire, supplemented by semi-structured interviews that delved into various aspects of the school environment, educators, classes, and sessions relevant to the research.

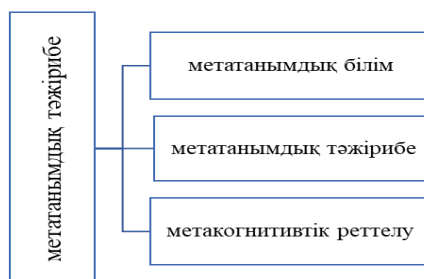
Upon analyzing the data collected during the initial study, conducted prior to any interventions, it became apparent that students aged thirteen to fifteen faced difficulties in cultivating effective metacognitive skills. Furthermore, it was evident that they lacked essential prerequisites for successful learning, such as understanding the objectives of assigned tasks.

Keywords: metacognitive abilities, metacognition, physical education, metacognitive styles, metacognitive strategies, learners.

Кіріспе. Әдебиеттерде «метатану» терминінің анықтамасына қатысты екіұштылық бар. Метатаным, метакогнитивтік білім, стратегия және тәжірибе сияқты терминдер жиі бір-бірінің орнына қолданылады. Метатану метатанымдық процестерге қатысты барлық аспектілерді қамтитын кеңірек және абстрактілі ұғымды білдіреді. Дегенмен, метакогнитивтік білім, стратегиялар және тәжірибе нақты және ерекше ұғымдар болып табылады. Олардың арасындағы қарым-қатынасты мойындағанымен, әдебиет бұл байланыстар мен өзара әрекетті нақты анықтауда жиі қиындықтарға тап болады. Сондықтан біз метатанымдық қабілеттің негізгі тұжырымдамасын жасап, оның негізінде концептуалды негіз құрдық. Бұл жүйе студенттердің метатанымдық білімдері, метатанымдық стратегиялары мен қабілеттері арасындағы, білім, стратегиялар мен тәжірибе арасындағы байланыстар мен өзара әрекеттесуді нақтылауға көмектеседі. Сонымен қатар, метатанымдық қабілеттердің концептуалды негізі оқушылардың оқу процесіне қатысатын ұғымдар арасындағы байланыстар мен өзара әрекеттесуді нақтылайды.

Метатану дегеніміз адамның өзінің танымдық әрекетін түсінуі мен бақылауы, яғни өзінің танымдық процестері туралы білімі және тапсырмаларды орындау барысында оларды реттей алуы [3]. Бұл анықтама екі негізгі аспектіні көрсетеді: когнитивтік жүйе және оның мазмұны туралы білім, сонымен қатар осы жүйені тиімді басқару [4]. Олар метатанудың екі негізгі компонентінде – метатанымдық білім мен метакогнитивтік стратегияларда көрініс табады. Метатанымдық білімнің жеткілікті деңгейіне ие және тиімді метатанымдық стратегияларды қолданатын оқушылар бұл ақпаратты оқу мәселелерін сәтті шешу үшін қолдана алады. Бұл тапсырмаларды орындау кезінде олардың метатанымдық қабілеттері тиімді деп айтылады. Оқушылардың метатанымдық білімдері мен метатанымдық стратегиялары бір-бірімен тығыз байланыста болады және саналы немесе бейсаналық болуы мүмкін.

Егер бұл метатанымдық білім мен метакогнитивтік стратегиялар оны әдейі қарастыру нәтижесінде немесе қоршаған ортадағы триггерлік оқиға нәтижесінде саналы болса, онда оқушылар когнитивтік және аффективті сипатта болуы мүмкін метатанымдық тәжірибені бастан кешіреді деп айтылады. Айта кету керек, метатанымдық білім мен стратегияның үйлесімі саналы болса да, оны тиімді пайдалану маңызды. Бұл ретте біз метатанымдық қабілеттердің тұжырымдамалық схемасымен жұмыс істейміз (1-сурет).



1-сурет – Метакогнитивтік қабілеттердің тұжырымдамалық схемасы

Метатанымдық білім – метатанымдық процестердің жүруіне елеулі әсер ететін факторлар туралы білімдер мен сенімдердің жиынтығы. Дж.Х.Флавелл үш негізгі категорияны

анықтады: «тапсырма», «тұлға» және «стратегия», Х.М.Уэллман сонымен қатар «өзара әрекеттесу» деп аталатын басқа категорияны қосты [5].

Мұндай білімнің маңыздылығын «сыныпта табысты оқуға қажетті жалпы метатанымдық білім мектеп оқушыларының табысымен айтарлықтай байланысты» [6] фактісімен расталады. Төрт категорияның әрқайсысын – тапсырма, тұлға, стратегия және өзара әрекеттесу – толығырақ қарастырайық.

Метатанымдық білім – метатанымдық процестердің жүруіне елеулі әсер ететін факторлар туралы білімдер мен сенімдердің жиынтығы. Дж.Х.Флавелл үш негізгі категорияны анықтады: «тапсырма», «тұлға» және «стратегия», Х.М. Уэллман сонымен қатар «өзара әрекеттесу» деп аталатын басқа категорияны қосты [5].

Мұндай білімнің маңыздылығын «сыныпта табысты оқуға қажетті жалпы метатанымдық білім мектеп оқушыларының табысымен айтарлықтай байланысты» [6] фактісімен расталады. Төрт категорияның әрқайсысын – тапсырма, тұлға, стратегия және өзара әрекеттесу – толығырақ қарастырайық.

Метатанымдық стратегиялар. Жоғарыда айтылғандай, оқушылардың когнитивтік стратегиялар туралы метатанымдық білімдері болуы маңызды, оның ішінде стратегияның не екенін, оны қалай қолдану керектігін, қайда, қашан және неліктен түсіну керек. Дегенмен, когнитивтік стратегиялар когнитивті прогреске жетуді мақсат етсе, метакогнитивтік стратегиялар осы прогресті бақылауға, бағалауға және реттеуге бағытталған. Бұл метакогнитивтік стратегиялар саналы немесе бейсаналық болуы мүмкін. Орта мектеп оқушыларының оқу барысында метакогнитивтік стратегияларды қалай қолданатыны туралы аз білсек те [7], олар нақтырақ білім мен стратегияларды бағыттайтын және реттейтін атқарушы бақылауды қалыптастыруға ықпал етеді деп болжауға болады. С. Вайнштейн, және Р.Майер метакогнитивтік стратегияларды пайдалану жаңа материалды бұрынғы біліммен және жеке тәжірибемен тиімдірек біріктіруді жеңілдетеді деп ұсынды [8].

Метакогнитивтік стратегияларды құрайтын компоненттерге қатысты келісім бар сияқты. Біріншіден, оқушылар өздерінің жеке танымдық әрекеттерін білуі керек. Хабардарлық анық және жасырын ақпаратты тану қабілетін қамтиды [9], бұл хабардарлыққа әсер ететін әртүрлі міндеттер, тұлға және стратегиялық айнымалылар туралы метакогнитивтік білімнің дамуына әкеледі [10].

Сондықтан, метатанымдық білім мен метакогнитивтік стратегиялар бір-бірімен тығыз байланысты (1-сурет). Джон Х.Флавелл зейінді әртүрлі әдістер арқылы дамытуға болады, мысалы, алдын ала жоспарлау, мысалы, мәтінді оқымас бұрын онымен тез танысу оқушыға тапсырманы түсінуге көмектеседі, сондықтан оқуға сәйкес қалай қарау керектігін түсінуге көмектеседі. мақсат міндеттерімен [11].

Метакогнитивті тәжірибе. John H.Flavell (1979) метакогнитивті тәжірибе зияткерлік қызметпен байланысты кез келген саналы когнитивтік немесе эмоциялық жағдайларды білдіреді деп мәлімдеді. Осылайша, метакогнитивтілік саласындағы білім алушылардың тәжірибесі өз метакогнитивтік білімдері мен стратегияларын мақсатты түрде іздеу нәтижесінде де, сондай-ақ нақты оқу тапсырмасын орындау процесінде автоматты түрде де туындауы мүмкін. Алайда, метакогнитивті тәжірибе әрдайым түсінікті бола бермейтінін атап өткен жөн, өйткені оқушылар үнемі оқу процесіне баса назар аудармайды, әйтпесе олар жай ғана оқи алмас еді, себебі олар процестің өзі туралы пікірлермен тым айналысатын еді. Метакогнитивті тәжірибе тұжырымдамасын жақсы түсіну үшін жалпы перспективаны қарастырып, одан кейін оның табиғаты мен көріністерін талқылаймыз.

Метатанымдық қабілеттердің пайдасы. Метатанымдық қабілеттерді дамытудың артықшылықтары кең және әртүрлі. Контексті түсінудің жақсаруы, білімді беру қабілетінің артуы және мотивацияның жоғарылауы метатанымдық қабілеттерді дамыту арқылы қол жеткізуге болатын негізгі әлеуетті нәтижелердің кейбірі ғана. Осы аспектілердің әрқайсысы толығырақ қарастырылады. Сондай-ақ дене шынықтыру контекстінде метатанымдық қабілеттерді дамытудың пайдасы туралы жалпы баға беріледі.

Мәтінмәнді бағалау. Дене шынықтыру сабағында туындауы мүмкін әртүрлі оқу жағдайларына адамның бейімделуі үшін метатанымдық қабілеттердің шешуші маңызы бар. Контексттің метатанымдық қабілеттерге әсеріне назар аударудың маңыздылығы арта түскенімен, метатанымдық қабілеттерді дамыту арқылы адамдар оқу жағдайларына бейімделу немесе тиімді қалыптастыру қабілетіне ие болады, бұл мұндай қабілеттерге ие емес адамдарға қарағанда тиімдірек болуы мүмкін [12].

Адамдарда метатанымдық қабілеттерге тән өзін-өзі реттеу және бақылау дамиды, бұл оларға қоршаған ортаның жасырын әсерін тануға көмектеседі. Мысалы, дене шынықтыру сабағында оқушы сыныптың көпшілігі қозғалысты орындауға тырысқанда, оны жай ғана түсініктеме тыңдаудан гөрі жақсы түсінетінін байқауы мүмкін. Нәтижесінде олардың жаттығуға деген ынтасы артады. Сондықтан оқушы осы динамиканың артықшылығын пайдалану үшін мұғалім ұсынған қозғалыстармен тәжірибе жасауға дайын құрдастар тобының жанында отыруды таңдай алады. Метакогнитивті қабілеттер дене шынықтыру контекстінде әлі зерттелмеген, бірақ мұндай қабілеттердің дамуы басқа академиялық салаларда оқу тиімділігіне пайдалы әсер етуі мүмкін сияқты. Метатанымдық қабілеттері дамыған студенттер материалды тез қабылдап, тереңірек түсініп, жадында ұзақ сақтай алады. Метатанымдық қабілеттер адамның өзінің оқу үдерісіне бақылауы мен жауапкершілігін арттыруға ықпал етеді және мұғалімнің негізгі міндеттерінің бірі болуы керек деп болжанады.

Сонымен қатар, зерттеулер «жоғары метакогнитивтік қабілет проблеманы шешуге тиімді әсер ететінін» көрсетеді. Бұл тұжырымдар әсіресе дене тәрбиесі саласында өзекті болып табылады. Мысалы, осы мәселені зерттейтін көптеген шетелдік ғалымдар ырғақ мұғалімдерінің негізгі міндеттерінің бірі – оқушылардың өз оқу үрдісіне үлкен жауапкершілікпен қарауына ықпал ету екенін атап көрсетеді. Ғалымдар көптеген пәндер бойынша табысты оқудың негізгі детерминанттарының бірі жағдаяттарды, тапсырмаларды және проблемаларды талдай білу, содан кейін сәйкес метатанымдық стратегияларды қабылдау мүмкіндігін ұсынды.

Дене шынықтыру саласында метатанымдық қабілеттер мен олар кіріктіретін сыни тұрғыдан ойлау оқушылардың ойлау қабілетін және танымдық дағдыларының тиімділігін бағалауды жақсарта алады. Бұл, өз кезегінде, олардың физикалық белсенділік саласында тәжірибелі, дайын және хабардар болуына көмектеседі. Көптеген мектеп пәндерінің, соның ішінде дене шынықтыру сабақтарының алдында тұрған мәселелердің бірі – метатанымдық қабілеттер мен сыни ойлау автоматты түрде дамитын сияқты.

«Түсінуге арналған оқыту ойындары» сыни тұрғыдан ойлауға ықпал етеді деп күтілуде, дегенмен оқушылар оны міндетті түрде меңгермеген немесе тіпті ол бойынша білім алмаған. Жай ғана стратегияны қолдану немесе жағдайды бастан кешіру оқушының тиімді оқитынын білдірмейді. Метатанымдық қабілеттер жеке дағдылар мен танымдық стратегияларды дамытуға ықпал етіп қана қоймай, ойында стратегияларды дамытуға да ықпал ете алады.

Біріншіден, теннистің жеке шеберлігін қарастырғанда, оқушы қызмет көрсетумен байланысты қозғалыстарды талдау үшін когнитивтік және метакогнитивтік стратегияларды қажет етеді. Бұл стратегиялар орындау әрекеттерін қажетті үлгіге сәйкестендіруге, қозғалыстардың ретін анықтауға, доптың қай жерге түсетінін болжауға, қызмет көрсетудің сәттілігін және болашақ жақсартулар үшін сынақ әрекетінің тиімділігін бағалауға мүмкіндік береді.

Екіншіден, оқушы: «Мені соншалықты мұқият бақылап жүрген баскетбол алаңында қалай маневр жасауға болады?» Бұл жағдайда ол алаңдағы жағдайды талдап, ықтимал әрекеттерді таңдап, қандай қозғалыстар табысқа әкелетінін болжап, содан кейін таңдалған жолдың нәтижесін бағалауы қажет. Екі мысалда да метакогнитивті білім мен стратегиялар табысты нәтижеге жету үшін негізгі рөл атқарады.

Негізгі ережелер. Оқытуды белсенді, стратегиялық процесс ретінде қарастыру керек. Тиімді білім беру шешімдері мен практикалары білім алушылардың қалай оқитынын түсінуден ғана шығуы мүмкін. Осыған орай, А.Е. Әбілқасымова метатану оқытудың тірегіне

немесе кілтіне айналуы мүмкін деп есептейді [1]. Метакогнитивті қабілеттерді дамыту жөніндегі нұсқаулық білім беру ұйымдарында білім алушылар үшін пайдалы болуы мүмкін, өйткені ол назар аударуды, ынталандыруды, оқытуды, есте сақтауды және түсінуді жақсартуға ықпал етеді [2]. Осыған байланысты метакогнитивтік қабілеттерге арналған әдебиетке шолу жүргізу ұсынылады. Алайда, метакогнитивтік қабілеттердің негізгі ұғымы тұрғысынан танымдық стильдер мен стратегиялар да маңызды болып табылады. Сондықтан осы екі аспектіге қатысты әдебиетке шолу жасау қажет деп есептеледі.

Мақала контекстінде дене шынықтыру сабағында мектеп оқушыларының метатанымдық қабілеттерін дамытуға бағытталған сауалнама нәтижелерін көрсетіңіз.

Осыған байланысты контекстті түсінуді жақсартуды, көшіруді жақсартуды және мотивацияны арттыруды болжайтын оқушылардың метатанымдық қабілеттерін дамытуда қолданылатын ең тиімді оқыту әдістерін, оқу құралдарын және бақылау әдістерін анықтау.

Сонымен, дене шынықтыру сабағына метатанымдық тәсілдерді кіріктіру оқушылардың физикалық дамуына ғана емес, олардың сыни тұрғыдан ойлауын, өзін-өзі бақылау қабілетін және ынтасын дамытуға ықпал етеді.

Материалдар мен әдістер. Зерттеу бағдарламасын әзірлеу процесі төрт негізгі кезеңнен өтті. Бірінші кезеңде алдын ала зерттеу жүргізілді, оның шеңберінде төрт түрлі мектептің 7 және 9-сынып оқушыларымен жартылай құрылымдалған сұхбаттар жүзеге асырылды. Мақсат метакогнитивтік қабілеттерді, когнитивтік стильдер мен когнитивтік стратегияларды зерделеуге бағытталған, сыныпта өткізілген және метакогнитивтік қабілеттерге арналған алдыңғы зерттеулердің дене шынықтыру сабақтарына арналғанын қарастыру болды.

Нәтижелердегі кез келген ықтимал ауытқуды болдырмау үшін зерттеу соқыр түрде жүргізілді, сондықтан автор бере алатын ақпарат көлемін шектейді. Дегенмен, талдау бірлігі мұғалімдер немесе мектеп емес, оқушы екені баса айтылады.

Нәтижелер мұндай аудиториялық зерттеулердің физика пәніне қатысты екенін көрсетті. Сондықтан, алдын ала зерттеуді жүргізгеннен кейін, интервенцияға дейін және кейін студенттердің метакогнитивтік қабілеттерін тексеруге бағытталған негізгі зерттеуге ең қолайлы болатын мәліметтер жинау әдістері қарастырылды.

Зерттеу бағдарламасының екінші кезеңінде білім алушылардың метакогнитивтік қабілеттерін зерделеу үшін сауалнаманы пайдалану мүмкіндігіне бағалау жүргізілді. 7 және 9 сынып оқушылары бар екі мектепте метакогнитивті қабілеттер сауалнамасы әзірленіп, сынақтан өткізілді. Білім алушылардың метакогнитивтік қабілеттері туралы деректерді арнайы әзірленген сауалнама арқылы жинауға болады. Үшіншіден, метакогнитивті қабілеттер сауалнамасының нақтыланған нұсқасы, сондай-ақ білім алушылардың метакогнитивті қабілеттерін дамыту үшін араласу рәсімдері 7-сынып оқушыларының бірінде сынақтан өткізілді.

Қолжетімді әдебиетті талдаудан келіп шығатыны, метакогнитивтік қабілеттерді дамыту және когнитивтік стильдер мен стратегиялардың үйлесімділігін түсіну дене шынықтыруды оқыту және зерделеу үшін ықтимал пайда мен артықшылықтар әкелуі мүмкін. Алайда осы салалардағы зерттеулер дене тәрбиесінің нақты жағдайларында емес, не зертханалық жағдайларда, не академиялық сыныптарда жүргізілді.

Сонымен қатар, M. Denscombe дене шынықтыру сабақтары мен «кәдімгі» академиялық контекст арасындағы елеулі айырмашылықтарды көрсетті. Демек, сыныптағы зерттеулер негізінде жасалған қорытындылар дене шынықтыру сабақтарына қолдануға міндетті емес. Дене шынықтыру сабақтарында білім алушыларға тек тіл арқылы ғана емес, қозғалыс арқылы өз ойларын білдіру және түсінігін көрсету қажеттігін ескере отырып. Осылайша, білім алушылардың метакогнитивтік қабілеттерін бағалауға болатындығын және дене шынықтыру сабақтарында когнитивтік стильдердің түрлі комбинациялары көрінетіндігін анықтау үшін алдын ала зерттеу жүргізу қажет деп есептеледі.

Дене тәрбиесі. Оқушылардың когнитивтік үрдістерінің стратегиялары өздерінің когнитивтік стилімен үйлеседі деп болжанған. Алдын ала зерттеудің екінші мақсаты дене

тәрбиесі саласындағы когнитивтік процестерге бағдарланған одан әрі зерттеулерді қолдау мақсатында аудиториялық ортада жүргізілген алдыңғы зерттеу нәтижелерін және олардың дене тәрбиесі контекстінде қолданылуын тексеру болды. Зерттеу екі мектептің алпыс 7 және 9 сынып оқушыларымен жартылай құрылымдалған сұхбаттарды қамтыды. Қатысушылар саны жасы мен жынысы бойынша мектептер бойынша біркелкі бөлінді, осылайша 7 және 9 сыныптардағы төрт сыныптың әрқайсысынан он бес қыз бен он бес ұлдан сұхбат алынды. Екі мектеп те орта (13-15 жас) болды, өйткені метакогнитивті даму негізінен осы жас аралығында болады деп болжанған. Алдын ала зерттеудің мәліметтері 1-кестеде көрсетілген. Әр оқушыға сабақтың мазмұнына қатысты және метатанымдық қабілеттерге және когнитивтік стильдерге тікелей немесе жанама байланысты он төрт сұрақ қойылды.

Кесте 1. Алдын ала зерттеудің қысқаша сипаттамасы

мақсат	Оқушылардың метакогнитивтік қабілеттерін бағалау мүмкіндігін, когнитивтік стильдердің түрлі комбинацияларының көрінуін зерттеу және педагогикалық білім беру мектебі жағдайында сыныпта жүргізілген алдыңғы зерттеу, зерттеу нәтижелерін растау.					
Өткізу уақыты	Ақпан – мамыр, 2023					
респонденттер	Жасы	Оқушылар саны	Оқушылардың жынысы	Қызмет түрлері	Деректерді жинау әдісі	Деректерді жинау мерзімдері
Мектеп 1	7 сынып	8	ұлдар	баскетбол	сұхбат	Бақыланатын сабақтар
		7	қыздар			
	9 класс	7	ұлдар	волейбол		
		8	қыздар			
Мектеп 2	7 сынып	7	ұлдар и	Негізгі ойындар	сұхбат	Бақыланатын сабақтар
		8	қыздар			
	9 сынып	8	ұлдар	Ашық ойындар		
		7	қыздар			

Алдын ала зерттеудің нәтижелері дене шынықтыру контекстінде метатанымдық қабілеттердің, сондай-ақ когнитивтік стильдер мен стратегиялардың үйлесімі маңызды рөл атқаратынын көрсетеді. Студенттердің осы саладағы метатанымдық білімдерін, стратегияларын және тәжірибелерін табысты зерттеуге және бағалауға болатыны туралы күшті дәлелдер пайда болды. Сонымен қатар, пилоттық зерттеу дене шынықтыру контекстінде сыныптарда жүргізілген ұқсас зерттеулердің белгілі бір нәтижелерін растады.

Бұл дене тәрбиесі саласындағы одан әрі когнитивтік-бағдарланған зерттеулер өте пайдалы болуы мүмкін екенін айғақтайды. Соңғы уақытта дене тәрбиесіндегі когнитивтік аспектілердің маңыздылығы туралы пікір барған сайын кең таралып келеді. Алайда, оқушылардың оқу процестерін, әсіресе олардың метакогнитивтік қабілетін зерделеу қажеттігін мойындай отырып, зерттеушілер осындай зерттеулер үшін деректерді жинаудың қандай әдістері неғұрлым қолайлы болатынын мұқият ойластыруы тиіс.

Мәліметтерді жинау әдістері. Зерттеуші сыныпта жүргізетін оқу барысында метатанымдық қабілеттерді бағалау мүмкіндігін белгілеп, когнитивтік стильдердің үйлесімінің белгілерін анықтағаннан кейін бұл әдістерді дене шынықтыру сабағында қолдану қажеттілігі туды. Зерттеудің негізгі мақсаттарына қол жеткізу үшін сәйкес деректерді жинау әдістерін таңдау қажет болды. Зерттеуші мәліметтерді жинаудың негізгі құралы ретінде сауалнаманы және нәтижелерді растау үшін жартылай құрылымдық сұхбаттарды пайдалануды ұйғарды. Деректердің валидациясы зерттеудің ішкі жарамдылығын арттыруда маңызды екені дәлелденді, өйткені расталған деректер зерттелетін құбылысты терең түсінуге және «әдіс шектеулері» мәселесін жеңуге көмектеседі.

Оқытудың әртүрлі тәсілдерін неғұрлым толық және дәлірек түсіну үшін бекітудің әртүрлі әдістерін қолдану қажет. Білім беру шаралары зерттеушілер ескеруі тиіс көптеген факторларға байланысты күрделі. Сауалнама деректерді жинаудың негізгі құралы болды, сауалнама нәтижелерін растау үшін жартылай құрылымдық сұхбаттар пайдаланылды, ал бақылау деректері зерттеу контексті туралы қосымша ақпарат беру арқылы оларды толықтырды. Осы деректер жинау әдістерінің әрқайсысының негіздемесі мақалада берілген. Әрбір әдіспен байланысты практикалық мәліметтер мақаланың тиісті кезеңінде сипатталған. Сұхбат сауалнамалар сияқты аспектілерді зерттеу үшін пайдаланылды, бірақ сұрақтар саны аз болды. Бұл әдіс студенттердің дене тәрбиесіне қатысты ойлары туралы ақпарат алу үшін сәтті қолданылды және студенттерді метатанымдық және когнитивтік стратегияларын көрсетуге ынталандырды. Дегенмен, мұндай сұхбаттарды жүргізу кезінде белгілі бір қиындықтар туындады, мысалы, тыңдаушылар іс жүзінде қолданбаған стратегияларды пайдалану туралы айтуы мүмкін. Респонденттер көбінесе әрекетті аяқтағаннан кейін және процесс жеткілікті ұзақ болған жағдайда жасаған кезде, өздерінің ойлау процестерін дәл сипаттады. Оқушылар дұрыс ауызша есеп беруде қиындықтарға тап болғанымен, олар дене шынықтыру сабақтарында өздерімен не болып жатқанын анық білетіндігі байқалды.

Кесте 2. Сауалнаманың пилоттық нұсқасының қысқаша мазмұны

мақсат	Оқушылардың метакогнитивтік қабілеттерін бағалау үшін сауалнама әзірлеу.					
Өткізу уақыты	Желтоқсан, 2023					
респонденттер	Жасы	Оқушылар саны	Оқушылардың жынысы	Қызмет түрлері	Деректерді жинау әдісі	Деректерді жинау мерзімдері
Мектеп 3	9 сынып	24 (бір сынып)	аралас құрам	Баскетбол	сауалнама	Сабақты бақылағаннан кейін
Мектеп 4	7 сынып	22 (бір сынып)		волейбол		Сабақты бақылағаннан кейін
Мектеп 5	7 сынып	48 (төрт сынып)		Ашық ойындар		Дейін және кейін

Сауалнама негізгі зерттеуде деректерді жинаудың негізгі құралы болуы тиіс болғандықтан, оның жақсы әзірленіп, сынақтан өткізілуі аса маңызды болды. Сауалнама мектептің 7 және 9 сынып оқушыларында сынақтан өткізілді.

Зерттеуге қатысатын жас тобына арналған сауалнама кейбір білім алушыларда қиындықтар туғызуы мүмкін деп болжанған. Мысалы, № 4 мектепте кейбір оқушылар сауалнаманың сұрақтарына баяу жауап берді, ал олардың біреуі тілдік проблемаларға байланысты сұрақтарды түсінуде қиындықтарға тап болды. Дегенмен, негізгі проблема оқушылардың жасы емес, сауалнама көлемі екені анықталды. Оқушылар оны бір сабақта толтыра алмады, сондықтан оларға келесі сабақта жұмысты жалғастыруға тура келді. Бұл оқу үдерісі мен сауалнаманы толтыру арасындағы кідіріске ғана емес, сондай-ақ сауалнамалар әр сабақтан кейін жиналған болса да, білім алушылар арасындағы жауаптарды талқылау мүмкіндігіне алып келді. Мысалы, № 4 мектепте оқитындардың бірі сауалнаманың өзіне тым ауқымды болып көрінгенін айтып, «оны ешқашан аяқтамайтынына» күмән білдірді. Өкінішке қарай, метакогнитивті қабілеттер тұжырымдамасымен байланысты қиындықтарды бағалау қажеттілігінен, демек, оқушыларды оқыту үшін сауалнама көлемін азайту мүмкін болмады. Негізгі зерттеу білім алушылардың оқуын зерделеуде негізгі рөл атқаруы тиіс, сондықтан сауалнама білім алушылардың типін, сапасын, ықпалын бағалау және метакогнитивтік қабілеттерін дамыту үшін жеткілікті ақпарат беруі тиіс.

Ауыспалы тапсырмалар туралы метакогнитивті білім. Білім алушылар танымдық іс-әрекет кезінде өздеріне қолжетімді ақпарат туралы, мысалы, тапсырманың орындалуы, ақпараттың көптігі және ұйымдастырылуы және тапсырманың, ақпараттың талаптары және тапсырманың талаптары туралы білуі тиіс, сондықтан мынадай сұрақтар енгізілген:

1-сұрақ Сізге қол жетімді түрде баскетболда допты ұстау әдістері үйретілді ме?

2-сұрақ Оқыту алгоритмі тапсырмаларды орындау шарттарын бірте-бірте күрделендіруді жеткілікті пайдаланады ма: алдымен – бір жерден, содан кейін – қозғалыста; алдымен – қарсылықсыз, содан кейін – пассивті және белсенді қарсылықпен; алдымен – жаттығуларда, сосын – ойын жағдайында?

3-сұрақ Сіз баскетболдағы негізгі техникалық әдістермен таныстыңыз ба? Мысалы: дриблинг, пас беру, ату, секіру, қорғану, кроссовер, финт, доптан тыс.

4-сұрақ: Баскетболда 5 секунд ережесі нені білдіреді деп ойлайсыз?

Жауабыңызды түсіндіріп беріңізші.

Ауыспалы міндеттерге байланысты аффективті метакогнитивті тәжірибелерді талдау жүргізілді және метакогнитивті «іске қосу тетігінің» жандануын және қабылданған шараларды айқындау үшін қызығушылық тудырады. Сондықтан сауалнамада мынадай сұрақтар бар:

5-сұрақ: Педагог сізге волейболда ептілік, қозғалыс дәлдігі, икемділік және икемділік тапсырмасын орындайтыныңызды түсіндіргенде қандай сезімдеріңіз болды?

Ауыспалы тұлға туралы метакогнитивті білім:

«Тұлға» ауыспалылары тұлғаның ішкі факторлары, тұлғааралық ауыспалылар және танымның әмбебаптығы туралы наным ретінде жіктелуі мүмкін. Ішкі және тұлғааралық айнымалылар контекстінде когнитивтік стильдер комбинацияларының тұжырымдамасы негіз қалаушы болады, демек, когнитивтік стильдер комбинацияларындағы үрдістерді зерттеу де маңызды болады.

Сондықтан ұлтаралық ауыспалылар үшін:

6-сұрақ Қандай спорттық және жылжымалы ойында доппен нысанаға түсу керек? Сіздерде бұл дағды бола ма?

7-сұрақ Волейбол икемділікті, қозғалыс дәлдігін, икемділікті және икемділікті үйретеді. Волейболмен айналысу балалар мен ересектерде еңбекқорлық, батылдық, табандылық, табандылық, тәртіптілік және жағдайдың өзгеруіне жылдам әрекет ете білу сияқты қасиеттерді дамытады. Сіз солай деп айта аласыз ба?

Жауаптарыңызды негіздеңіз.

Оқушылардың қызмет мазмұнын түсінуі.

Пәндік сала туралы білімнің кеңеюіне қарай стратегиялық іс-қимылдар өзгереді. Тиімді метакогнитивті қабілеттердің арқасында оқушылар материалды тез меңгеріп, оны жақсы түсініп, жадында ұзақ сақтай алады. Осылайша, білім алушылардың пән саласы мен мазмұны туралы білімі авторлық сауалнамада айқындалуға тиіс. Зерттеу барысында қойылатын сұрақтар бақыланатын және болжанатын араласу сабақтарының нақты оқу сабақтарының мазмұнына негізделді. Сондықтан білім алушыларға сабақтан тыс ақпаратқа қатысты сұрақтар қойылмаған және барлық жауаптар сабақтық материалды ескере отырып талданған. Сарапшылар құрастырылған сұрақтарды байқау кезінде педагогтар оқытатын мазмұнға сәйкес, сондай-ақ білім алушылардың осы жас топтары үшін сабақтарда талқыланатын әдеттегі тақырыптарға қатысты ретінде қолдады. Сұрақтардың тұжырымдамасы қарапайым фактілерді сұраудан аулақ болу үшін болды, оларды есте сақтау ойсыз болды, ал оның орнына оқушылардан алған білімдерін нақты жағдайларда түсіндіруді немесе қолдануды талап етті.

Осылайша, мазмұны бойынша сұрақтар білім алушыларды алынған ақпаратты түсіндіруге немесе оны қолдануға, сондай-ақ өз жауаптарын негіздеуге ынталандырды. Мысалы, 7-сыныпта жүзу сабағында білім алушылар «қармау» бұрылысынан гөрі «бұрылыс» тезірек

екенін білді, сондықтан сұрақ мынадай болды: «Сізді қаншалықты тез тексереді, қандай бұрылыс түрін пайдалану керек? Мысал келтіріңіз. Жауабыңызды негіздеңіз».

Нәтижелері және талқылау Бұл зерттеуде білім алушылардың дене шынықтыру сабақтарындағы метакогнитивтік қабілеттері, сондай-ақ осы қабілеттердің оқу процесіне әсері талданды. Араласудан бұрын да, негізгі зерттеу барысында да алынған деректер оқыту әдістері мен оқыту нәтижелері арасындағы тікелей байланыс туралы қорытынды жасауға болмайтынын, өйткені білім алушылардың метакогнитивтік қабілеттері оқу процесінің барысына елеулі әсер етуі мүмкін екенін атап көрсетті. Тиімді метакогнитивтік қабілеттер табысты оқыту үшін қажет екендігімен келісуге болғанымен, осы зерттеу контекстінде зерттеуге қатысқан он үш жастан он бес жасқа дейінгі көптеген білім алушылардың мұндай тиімді метакогнитивтік қабілеттері болмаған болуы мүмкін. Бұл болжам білім алушылардың араласуға дейінгі сауалнама сұрақтарына берген жауаптарын талдау нәтижесінде анықталған санаттардың алуан түрлілігімен бекітіледі, бұл олардың метакогнитивтік қабілеттеріндегі жеке айырмашылықтарды көрсетеді.

Метакогнитивті білімнің үш негізгі категориясы тапсырмаға, қабілетке және стратегияның айнымалыларына қатысты. Сауалнама өз түсіндірмесінде осы үш категорияға бөлінді. Оқушылардың жауаптары мектеп оқушыларының «тапсырма», «қабілет» және/немесе «стратегия» деген не екенін біледі ме, жоқ па, сондай-ақ мектеп оқушылары осы санаттарды бақылап, бағалағанын түсінуге мүмкіндік берді. Метатанымдық білім мен метакогнитивтік стратегияларды бірлесіп бағалау мектеп оқушыларының метатанымдық қабілеттерін түсінуге мүмкіндік береді. Мектеп оқушылары дене шынықтыру сабағында танымдық іс-әрекеттер кезінде өздеріне қолжетімді ақпаратты, мысалы, қажетті нәтижелер, тапсырма орындалатын контекст, ақпаратты ұйымдастыру және тапсырма талаптары туралы хабардар болды, сондықтан мұндай сұрақтар сауалнамаға енгізілген. Метакогнитивті стратегиялар оқу үдерістерінде тек «бақылау» рөлін атқарады, бұл оқытудың тиімділігін арттыру үшін қажет. Дене шынықтыру сабақтарында қозғалыс дағдыларын меңгеруге ықпал ету үшін хабардарлық, бақылау және бағалау ұсынылды.

Метатанымдық өзін-өзі сұрау стратегиясын әзірлеу студенттерді өз әрекеттерін саналы түрде негіздеуге, сондықтан өз ойларын тапсырмаға, қабілеттерге және стратегияның айнымалыларына бағыттауға және олар бағалайтын және түсінетін метатанымдық тәжірибе деңгейін арттыруға итермеледі. Бұл метакогнитивтік тәжірибелер кейін метатанымдық қабілеттерді дамыту үшін пайдаланылды.

Сауалнама нәтижелерін талдау метатанымдық қабілеттерді дамытуға ықпал етудің ең тиімді әдістері тұрақты талқылау мен рефлексия, ілгерілеуді бақылау үшін технологияларды пайдалану және оқытуға жеке көзқарас екенін көрсетті. Өзін-өзі және бірін-бірі бағалауға белсене қатысқан оқушылар өздерінің іс-әрекеттері туралы хабардарлығының жоғары деңгейін және оны жақсартуға деген ұмтылысын көрсетті.

Сонымен, дене шынықтыру сабағына метатанымдық тәсілдерді кіріктіру оқушылардың физикалық дамуына ғана емес, олардың сыни тұрғыдан ойлауын, өзін-өзі бақылау қабілетін және ынтасын дамытуға ықпал етеді.

Қорытынды. Алдын ала зерттеуден дене тәрбиесі сабақтары барысында метакогнитивтік қабілеттерге, когнитивтік функцияларға, демек, когнитивтік стратегияларға көбірек көңіл бөлу маңызды деген қорытынды жасауға болады. Білім алушыларда метакогнитивтік білімді, метакогнитивтік стратегияны, метакогнитивтік тәжірибені және тиісінше метакогнитивтік қабілеттерді бағалауға болатындығына сенімді дәлелдер бар. Бұдан басқа, алдын ала зерттеу нәтижелері дене тәрбиесі саласында сыныпты жағдайда жүргізілген кейбір зерттеулерді растайды, бұл осы саладағы одан арғы когнитивтік-бағдарланған зерттеулердің құндылығын көрсетеді. Алайда, соңғы уақытта дене тәрбиесінде когнитивтік аспектілерді тереңірек зерделеу үрдісі байқалатынын және дене тәрбиесі саласындағы оқу процесіне әсер ететін білім алушылардың мінездемелері мен ойлау процестері туралы қосымша зерттеулерге қажеттілік туындайтынын атап өту маңызды.

Бұл зерттеу дене тәрбиесі саласындағы ғылыми зерттеулермен айналысатындар үшін сынып жағдайында және оқушыларды оқыту процестеріне қатысты жүргізілген зерттеулер нәтижелерінің маңыздылығын көрсетеді. Алайда, сыныптағы зерттеулер негізінде жасалған қорытындылар дене тәрбиесі саласына әрдайым қолданыла бермейтінін ұмытпау керек. Шын мәнінде, дәл осы сыныптағы зерттеулер авторды метакогнитивті қабілеттердің тұжырымдамалық схемасын әзірлеу жағына бағыттады. Метакогнитивтік қабілеттердің дамуы біртіндеп және үздіксіз болып отырғаны туралы негізгі зерттеудің болжамын ескере отырып, оқушылардың оқу қабілетіне қатысты шұғыл шешімдер туралы айту орынсыз. Болашақ зерттеулер оқушыларды оқудың стратегиялық тәсілдеріне «оқытуды» қарастырып қана қоймай, олардың оқу қабілеттерін «дамытуға» шоғырландыруы маңызды. Бұл оқушылар өз іс-әрекеттерінің стратегиялық мәнін түсінбей жеке тактикаларды жиі қолданатын жағдайларды болдырмауға мүмкіндік береді.

Осы зерттеу аясындағы араласу білім алушылардың тиімді метакогнитивтік қабілеттерін дамытуға елеулі әсер ету үшін тым қысқа мерзімді болуы мүмкін.

Демек, лонгитюдтік зерттеулер барысында метакогнитивтік қабілеттердің дамуына ықпал ететін оқыту контексіне назар аудару қажет. Білім алушылардың метакогнитивтік қабілеттерін дамытудың ұзақ мерзімді және қысқа мерзімді әсерлерін зерделеу ерік-жігерлік бақылау, дене тәрбиесі саласындағы мақсаттарды белгілеу, уәждемелік бағыттылық, бақылау локусы, өзіндік тиімділік және уәждемелік ахуал сияқты аспектілерге оң әсерін тигізуі мүмкін.

Дегенмен, метакогнитивтік қабілеттерді дамытудың оң және мүмкін теріс салдарын зерттеу үшін көбірек зерттеулер қажет. Дене тәрбиесіндегі бағалау және мақсат қою сияқты қалаулы дағдылар жақсаруы мүмкін, бұл А.Х. Стивенстің пікірінше, метакогнитивтік қабілеттерді дамыту өте құнды болуы мүмкін.

Қазіргі жылдам өзгеретін қоғамда білім берудің басты мақсаты білім алушылардың практикалық дағдыларын дамыту болып табылады. Метакогнитивтік қабілеттер жаңа міндеттерді тиімді шешуге және түрлі жағдайларды шешуге мүмкіндік бере отырып, 21 ғасырда маңызды рөл атқарады. Оқу процесіне метакогнитивтік практиканы енгізу білім алушыларға өз оқуын дербес басқару және оның тиімділігін бағалау үшін стратегияларды белсенді қолдану мүмкіндігі берілетін білім беру ортасын құруды білдіреді. Зерттеулерден алынған нәтижелер метатану, метакогнитивтік қабілеттер саласындағы мамандар үшін, сондай-ақ білім алушылар мен оқытушылардың кәсіби дамуы үшін қызықты болады.

Алғыс. Мақала ҚР ҒЖБМ «Жаңартылған білім беру жүйесінде оқытудың жетістілігінің негізгі факторы ретінде білім алушылардың метакогнитивтік қабілеттерін дамытуды психологиялық-педагогикалық сүйемелдеу» тақырыбында жас ғалымдарды гранттық қаржыландырудың 2022-2024 жылдарға арналған «Жас ғалым» жобасы шеңберінде AP13268772 ЖЖ негізінде жария етіледі.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1 Абылкасымова А.Е. (2020). Системная модернизация общего среднего образования в Республике Казахстан. *Revista Tempos e Espaços Em Educação*. – 2020. – № 13. (32). – с. 46.

2 Международный центр финансово-экономического развития (МЦФЭР) Казахстан. (2023). Обновленное содержание образования в Казахстане. Получено с сайта: https://edu.mcfr.kz/article/3069-obnovlennoe-soderzanie-obrazovaniya-v-nachalnoy-shkole-kazahstana?from=PW_Time_desktop_other_art.

3 Flavell J.H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: An emerging domain of cognitive development investigation. *American Psychologist*, 34(10), 906–911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>

4 Campione J.C., & Brown, A. L. (1987). Connecting dynamic assessment to academic success. In C. S. Lidz's edited volume titled "Dynamic Assessment: An interactive method for assessing learning potential." (pp. 82–115).

5 Flavel, J.H. and Wellman, H.M. (1977) Metamemory. Available in the volume titled "Perspectives on the Development of Memory and Cognition," edited by Kail, R.V. and Hagen, J.W., and published by Erlbaum in Hillsdale, 62-63.

6 Peterson WT (1988) Egg production rates of the copepod *Calanus marshallae* examined in both laboratory and sea environments off the coast of Oregon, USA. Published in *Marine Ecology Progress Series*. 47:229-237

7 Goos M., Galbraith, P. Metacognitive strategies utilized in collaborative mathematical problem-solving. Published in *Educational Studies in Mathematics*, Volume 30, 229–260 (1996). <https://doi.org/10.1007/BF00304567>

8 Weinstein C. and Mayer, R. (1986) Teaching strategies for learning. Found in the book "Handbook of Research on Teaching," edited by Wittrock, M., published by Macmillan in New York, 315-327.

9 Haller E., D.Child, and H.walbers. 1988. "Can Comprehension Be Taught? A Quantitative Synthesis of Metacognitive Studies." Published in "Educational Researcher," Volume 11, No.9:5.8

10 Pintrich P.R. (1990). "The Dynamic Interplay of Student Motivation and Cognition in College Classrooms." Found in the book "Advances in Motivation and Achievement: Vol. 6. Motivation Enhancing Environments," edited by C. Ames & M. Maehr. (pp. 117-160).

11 Flavell J.H. (1987) "Contemplation on the Essence and Evolution of Metacognition." Published in F. Weinert & R. Kluwe's compilation "Metacognition, Motivation, and Understanding." (pp.21 – 29).

12 Инструктивно-методическое письмо «Об особенностях учебно-воспитательного процесса в организациях среднего образования Республики Казахстан в 2023-2024 учебном году». – Астана: НАО имени И.Алтынсарина, 2023. – 102 с.

References:

1 Abylkasymova A.E. (2020). Sistemnaya modernizaciya obshchego srednego obrazovaniya v Respublike Kazahstan. *Revista Tempos e Espaços Em Educação*. – 2020. – № 13. (32). – s. 46.

2 Mezhdunarodnyj centr finansovo-ekonomicheskogo razvitiya (MCFER) Kazahstan. (2023). Obnovlennoe sodержanie obrazovaniya v Kazahstane. Polucheno s sajta: https://edu.mcfr.kz/article/3069-obnovlennoe-soderzhanie-obrazovaniya-v-nachalnoj-shkole-kazahstana?from=PW_Time_desktop_other_art

3 Flavell J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: An emerging domain of cognitive development investigation. *American Psychologist*, 34(10), 906–911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>

4 Campione J.C., & Brown, A. L. (1987). Connecting dynamic assessment to academic success. In C. S. Lidz's edited volume titled "Dynamic Assessment: An interactive method for assessing learning potential." (pp. 82–115).

5 Flavell J.H. and Wellman, H.M. (1977) Metamemory. Available in the volume titled "Perspectives on the Development of Memory and Cognition," edited by Kail, R.V. and Hagen, J.W., and published by Erlbaum in Hillsdale, 62-63.

6 Peterson WT (1988) Egg production rates of the copepod *Calanus marshallae* examined in both laboratory and sea environments off the coast of Oregon, USA. Published in *Marine Ecology Progress Series*. 47:229-237

7 Goos, M., Galbraith, P. Metacognitive strategies utilized in collaborative mathematical problem-solving. Published in *Educational Studies in Mathematics*, Volume 30, 229–260 (1996). <https://doi.org/10.1007/BF00304567>




8 Weinstein, C. and Mayer, R. (1986) Teaching strategies for learning. Found in the book "Handbook of Research on Teaching," edited by Wittrock, M., published by Macmillan in New York, 315-327.

9 Haller, E., D. Child, and H. walbers. 1988. "Can Comprehension Be Taught? A Quantitative Synthesis of Metacognitive Studies." Published in "Educational Researcher," Volume 11, No.9:5.8

10 Pintrich, P. R. (1990). "The Dynamic Interplay of Student Motivation and Cognition in College Classrooms." Found in the book "Advances in Motivation and Achievement: Vol. 6. Motivation Enhancing Environments," edited by C. Ames & M. Maehr. (pp. 117-160).

11 Flavell, J. H. (1987) "Contemplation on the Essence and Evolution of Metacognition." Published in F. Weinert & R. Kluwe's compilation "Metacognition, Motivation, and Understanding." (pp.21 – 29).

12 Инструктивно-методическое письмо «Об особенностях учебно-воспитательного процесса в организациях среднего образования Республики Казахстан в 2023-2024 учебном году». – Астана: НАО имени И. Алтынсарина, 2023. – 102 с.

Zavalko N.,¹  Radchenko N.,¹  Sakharieva S.,^{1*}  Yespolova G.¹ 
¹«Sarsen Amanzholov East Kazakhstan University» NJSC
Ust-Kamenogorsk, Kazakhstan

DEVELOPMENT OF RELATIONSHIPS OF STUDENTS' SOCIAL ROLES AND EDUCATIONAL TASKS FOR THEIR DEVELOPMENT

Abstract

The article contains theoretical and practical results based on the materials of the research conducted by the authors: systemic and structural analysis of the concept of 'social role' is presented; the effectiveness of introducing into practice of the predicted socio-pedagogical directions of work on the formation of social roles along the main lines of socio-role activity ('student-teacher', 'student – student', 'student – study', 'student – external environment') is theoretically substantiated; management system of the school's educational environment has been developed, focused on the relationship between the social roles of students and educational tasks for their development; the author's tools for diagnosing and monitoring the social-role set of high school students and program for the formation of social roles of high school students are described.

Keywords: social roles; socialization; social interaction; educational task, social behavior.

Н.А.Завалко¹, Н.Н.Радченко¹, С.Г.Сахариева^{1}, Г.К.Есполова¹*
¹«Сәрсен Аманжолов атындағы Шығыс Қазақстан университеті» КЕАҚ
Өскемен қ., Қазақстан

ОҚУШЫЛАРДЫҢ ӘЛЕУМЕТТІК РӨЛДЕРІНІҢ ӨЗАРА БАЙЛАНЫСЫН ДАМУ ЖӘНЕ ОЛАРДЫ ИГЕРУ БОЙЫНША ТӘРБИЕЛІК МІНДЕТТЕР

Аңдатпа

Мақалада авторлар жүргізген зерттеу материалдары бойынша теориялық және практикалық нәтижелер бар: «әлеуметтік рөл» ұғымына жүйелік-құрылымдық талдау ұсынылған; әлеуметтік-рөлдік белсенділіктің негізгі бағыттары бойынша («оқушы-мұғалім», «оқушы-оқушы», «оқушы-оқу», «оқушы-сыртқы орта») әлеуметтік рөлдерді қалыптастыру бойынша жұмыстың болжамды әлеуметтік-педагогикалық бағыттарын практикаға енгізудің тиімділігі теориялық тұрғыдан негізделген; оқушылардың әлеуметтік рөлдері мен оларды игеру бойынша тәрбиелік міндеттердің өзара байланысына бағытталған мектептің білім беру ортасын басқару жүйесі әзірленді; жоғары сынып оқушыларының әлеуметтік-рөлдік жиынтығын диагностикалау мен мониторингтеудің авторлық құралдары сипатталған; жоғары сынып оқушысының әлеуметтік рөлдерін қалыптастыру бағдарламасы. Зерттеу мәселесі оқушылардың әлеуметтік рөлдерін тәрбие міндеттерімен біріктіру қажеттілігі мен қазіргі мектеп тәжірибесінде бұл механизмнің терең теориялық және әдістемелік дамуының жоқтығы арасындағы қайшылықтан туындайды.

Түйін сөздер: әлеуметтік рөлдер; әлеуметтену; әлеуметтік интеракция; тәрбиелік міндет, әлеуметтік мінез-құлық.

Завалко Н.А.,¹ Радченко Н.Н.,¹ Сахариева С.Г.,^{1} Есполова Г.К.¹*
¹НАО «Восточно-Казахстанский университет им.С.Аманжолова»
г.Усть-Каменогорск, Казахстан

РАЗВИТИЕ ВЗАИМОСВЯЗЕЙ СОЦИАЛЬНЫХ РОЛЕЙ УЧАЩИХСЯ И ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ ЗАДАЧ ПО ИХ ОСВОЕНИЮ

Аннотация

Статья содержит теоретические и практические результаты по материалам проведенного авторами исследования: представлен системно-структурный анализ понятия «социальной роли»; теоретически обоснована эффективность внедрения в практику прогнозируемых социально-педагогических направлений работы по формированию социальных ролей по основным линиям социально-ролевой активности («ученик – учитель», «ученик – ученик», «ученик – учеба», «ученик – внешняя среда»); разработана система управления

образовательной средой школы, ориентированная на взаимосвязи социальных ролей учащихся и воспитательных задач по их освоению; описан авторский инструментарий диагностики и мониторинга социально-ролевого набора старшеклассников; программа по формированию социальных ролей старшеклассника. Проблема исследования возникает из противоречия между необходимостью интеграции социальных ролей учащихся с образовательными задачами и отсутствием глубокой теоретической и методологической разработки этого механизма в современной школьной практике.

Ключевые слова: социальные роли; социализация; социальная интеракция; воспитательная задача, социальное поведение.

Introduction. The modern Kazakhstan sociocultural space and the entities operating within it in the form of social structures, individuals, social institutions, and various spheres of activity are characterized by significant socially significant transformations in the technical, economic and social spheres of life. The key element of this space, its culture and essence is human capital, which is also the main resource ensuring stability, progress and efficiency. Today, society needs educated, trained, independent, self-organized, responsible and creatively thinking labor units capable of transforming not only their own sphere of professional activity, but the entire sociocultural space as a whole.

Such people are able to modernize the very structure of the school and its principles, as well as its positioning from the point of view of organizing the educational process. The educational system, which is an integral element of this process, of a modern school is potentially capable of not only ensuring the worthy involvement of the individual in educational activities, but also contributing to his full socialization and successful adaptation and socialization.

It is for this purpose that the latest educational systems are developed and mastered in schools, implementing their concepts and models, which are aimed at streamlining and optimizing a number of social, psychological, physical influences exerted on the student's personality, creating conditions for its successful socialization and development. In addition, such a system primarily integrates all pedagogical educational influences that are aimed at students into a uniform systemic pedagogical process that ensures the implementation of the goals and objectives of education in certain social and pedagogical conditions.

Indicators of social-role behavior are outlined in regulatory documents on education, such as the Law of the Republic of Kazakhstan "On Education", the Concept of Twelve-Year Education, and the State Program for the Development of Education in the Republic of Kazakhstan for 2020-2025, among others. These documents state that the main goal of modern education is to cultivate competent individuals who can solve problems in various spheres of life, maintain an active life stance, be socially responsible, and manage their own lives.

Basic provisions. Our research aims to address significant issues within the current and future educational environment. It focuses on identifying diverse and relevant social roles for high school students and developing their abilities to navigate and respond effectively to various social-role scenarios. The research challenge emerges from the contradiction between the necessity of integrating students' social roles with educational objectives and the lack of thorough theoretical and methodological development of this mechanism in contemporary school practices.

Materials and methods. Our research aimed to theoretically justify and methodologically support the integration of students' social roles with their educational development. The study's objectives were:

1. To review and evaluate the primary approaches to understanding 'social role' and identify the most effective methods for elucidating the process of social role formation.
2. To design and implement a system for managing the school's educational environment, emphasizing the connection between students' social roles and their educational tasks.
3. To determine the pedagogical conditions that facilitate the effective development of students' social roles.

The research was conducted in Schools No. 11 and 12 in Ust-Kamenogorsk, selected through the typical object method. Key research methods included analysis of psychological and pedagogical

literature, observation, and pedagogical experimentation. Participants' personal characteristics were assessed using Rokeach's "Value Orientations" test, Rotter's "Level of Subjective Control" (LSC) test, and a custom questionnaire developed by the researchers. The study spanned from 2021 to 2023 and was divided into three stages: initial assessment, intervention, and evaluation.

Each social situation comes with its own set of expectations for 'correct' behavior, which are reflected in the roles individuals play in society. When someone takes on a social role, their behavior adjusts to align with the expectations associated with that role, both from their perspective and from others'. In social psychology and pedagogy, the term 'role' refers to a "normatively defined and approved pattern of behavior expected from someone occupying a specific position (status) within a group or society." These roles can be formal, such as job responsibilities, or informal, like moral norms.

However, the idealized 'role' and actual behavior often diverge. This discrepancy arises because social norms dictate what behavior should be, while actual behavior is influenced by personality, upbringing, and other factors [1, p. 77-78]. Consequently, the gap between 'should' and 'can' in real-life situations can be substantial. The concept of social roles emerged at the turn of the 19th and 20th centuries and has since evolved along various theoretical paths:

- symbolic Interactionism: (J.G.Mead, G.Bloomer, E.Hughes, A.Strauss, G.Becker, T.Shibutani, M.Kuhn, T.Partland);
- structuralism: (R.Merton, T.Parsons);
- socio-Dramatic Approach: (E.Goffman, K.Burke, E.Roffman);
- theory of Social Role and Gender Stereotypes: (Igli);
- life Course Theory: (C.L.Ridgeway);
- theories of Autonomy: (Gewirth);
- self-Concept Theory: (R.Burns, L.I.Bozhovich, I.S.Kon, M.I.Lisina, S.L.Rubinstein, V.I.Slobodchikov, V.V.Stolin, D.I.Feldshtein, etc.).

After reviewing the literature, we concluded that the concept of the 'social role of the schoolchild' can be explored through social, pedagogical, and psychological lenses. Our analysis identified several role structures within an individual: the dynamic role (actual behavior), the socially accepted role (perceived behavior), and the normatively expected role (behavioral expectations tied to a specific status). We identified key areas for developing students' social roles based on social role interactions, including 'student-teacher,' 'student-student,' 'student-study,' and 'student-external environment' relationships.

In developing educational tasks for mastering social roles, we drew upon several foundational concepts. We utilized O.S.Gazman's pedagogical support framework [2], the concept of education as a socialization process component by M.I.Rozhkov and L.V.Bayborodova [3], and N.M.Talanchuk's idea that the educational content should encompass a set of social roles and values appropriate for a child's age [4].

Our research revealed that one crucial element in assessing social roles is knowledge - specifically, knowledge of social norms, rules, and patterns of role behavior. However, beyond knowledge, we also identified the importance of skills necessary for performing social roles [5]. These skills fall into two categories: practical and intellectual. Practical skills, which pertain to social behavior, are primarily acquired through experience and are challenging to assess in a school environment. Intellectual skills, on the other hand, involve analysis, evaluation, and reflection. Critical thinking skills also serve as a vital indicator in assessing social behavior [6].

To truly understand how people navigate social roles, we need to look beyond the surface. We must consider the underlying components that shape these roles:

1. Social Savvy: Knowing the rules of the game – the laws, norms, and unwritten codes that govern our interactions.
2. Role Models: Learning from examples of how others successfully embody specific roles, providing a blueprint for behavior.

3. Critical Thinking: Being able to analyze, evaluate, and reflect on situations and how our actions fit within the broader social context.

4. Values and Beliefs: The core principles that guide our choices and influence how we interact with others.

5. Motivations: The reasons behind our actions, shaping our approach to social roles and shaping our behavior.

The upcoming challenge involves identifying social roles suitable for evaluation in a school setting. Given the extensive array of roles that ideally everyone should learn, it is unrealistic to expect students to master and be assessed on all or even most of them within the school context. Addressing this comprehensively is not feasible due to various limitations. Nevertheless, we believe that a practical approach is to use the key competencies identified by education experts as critical objectives of general secondary education [7]. Additionally, it is important to recognize that the content of several academic subjects overlaps with socialization processes related to learning social roles (social competencies).

The following compilation of socialization areas and corresponding roles is derived from collaborative discussions and group efforts within the 'Assessing Students' Socialization' section. Our approach focused on two primary factors: the key socialization areas crucial for schoolchildren's development [8] and the overlap between traditional academic subjects and these social roles. We identified eight categories: roles within teams and groups, gender roles, family roles, civic roles, interpersonal roles, social and domestic roles, and socio-ecological roles.

We have pinpointed academic subjects that encompass content related to social roles, highlighting specific aspects for assessment. For the 'Students' Social Roles' group, we focus on the student's role within the school team and their interactions with school staff, assessing their understanding of the school's charter and conduct rules. In the 'Gender Roles' group, primarily covered by Biology (the 'Human' section), Social Science, and History, we evaluate knowledge of societal norms influenced by gender characteristics and the status of men and women. For 'Family Roles'-such as son, daughter, brother, sister, father, and mother-the relevant subjects are Social Studies and History, where we assess understanding of family behavioral norms and role relationships. Lastly, the 'Citizen Roles in Society' group, which includes roles related to state interactions, civil rights and freedoms, voting, and participation in legal proceedings (e.g., as a juror), is covered by Social Studies and sections on 'Human and Society,' 'Politics,' and 'Law.' Here, we evaluate knowledge of citizen behavior norms and models.

For the 'Intragroup and Interpersonal Roles' category, we evaluate roles like communication partner, formal and informal student roles within a class, friend, peer interactions with the opposite sex, and the role of an Internet user for communication. Relevant subjects include Social Studies, Literature, Kazakh, Russian and foreign languages, Computer Science, and ICT, where communication and interaction skills are assessed.

In the 'Social and Everyday Roles' category, roles such as urban transport passenger, pedestrian, shopper, personal car driver, and attendee of cultural events are evaluated. Subjects like Life Safety and Social Studies assess knowledge of everyday behavior norms, public conduct, and first aid.

For 'Socio-Ecological Roles,' we focus on roles like conservationist and protector of animals and plants. Subjects like Life Safety and Biology assess understanding of human ecology, conservation, and protection norms for nature and animals.

A comprehensive examination of the social roles of school students can be approached from multiple perspectives: the psychological traits specific to school-age children (psychological approach) [9]; the unique individual attributes of students and their interactions with teachers and peers (pedagogical approach); and the student's social status (sociological approach) [10].

The study's goals and objectives led to the creation of a school educational environment management system (see Fig. 1). This system is designed to align students' social roles with educational development tasks. It incorporates systemic, activity-based, synergetic, and subjective

approaches and is grounded in principles of pedagogical unity, humanism [11], democracy, cooperation, and co-creation [12].

The system comprises two subsystems. The first is the control subsystem, designed to establish pedagogical conditions that enhance the development of students' social roles. This subsystem includes target, content, structural, technological, and effectiveness components. The second subsystem, which is being managed, focuses on the development of social roles in students. This complex structure consists of target, content, organizational-activity, and analytical-result components.

The target component aims to create conditions that foster the effective development of students' social roles. Key pedagogical conditions include creating an educational environment within the institution, providing continuous pedagogical support as students master social roles [13], employing management based on comprehensive diagnostics, transitioning from external management to self-management of social role development, and ensuring teachers are prepared to facilitate the development of students' social roles.

The experimental work focused on developing the foundational elements of the process for cultivating social roles in high school students. To this end, a Program for the Development of Social Roles was created. The primary strategies for forming social roles within the student-teacher dynamic included: high school students' participation in school-wide events; collaborative activities such as trips, cultural outings, excursions, and work projects; thematic class sessions; individual teacher-student conversations; student involvement in classroom activities; psychological training for teaching staff on adolescent and youth psychology; social role-playing games where teachers and students swap roles; and the establishment of school self-governance.

Key strategies for fostering social role interaction among peers, focusing on the 'student-student' dynamic, have been proposed and put into action. These strategies include organizing and participating in joint events such as school parties, extracurricular activities, theatrical performances, and KVN (Club of the Funny and Inventive) competitions; conducting specialized social role-playing games designed to diagnose and improve intra-school relationships; promoting volunteerism and a mentoring system; offering lessons in ethics and morality; and providing practical training in various social role situations to cultivate tolerance among high school students.

Boost motivation for the educational process and enhance the formation of social roles in the 'student-study' dynamic, the school has implemented several initiatives. These include organizing meetings between students and alumni, elevating the teacher's status through demonstrated high professionalism, innovative thinking, and strong communication skills, and regularly assessing students' educational interests to adjust the curriculum accordingly with elective classes. Additionally, the school fosters connections with universities and other educational institutions, facilitating joint research with university faculty.

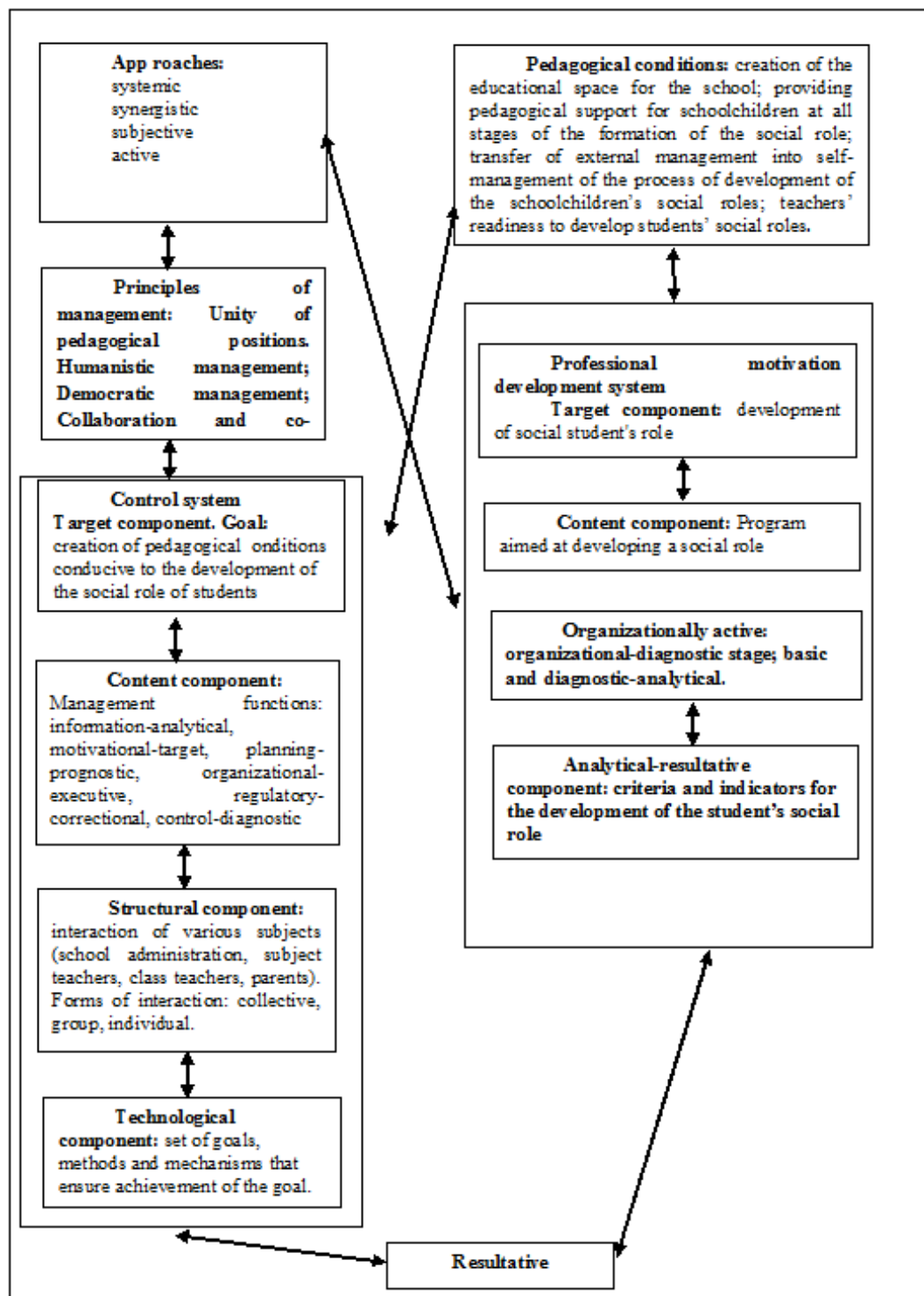


Figure 1. Management system for the development of social roles of schoolchildren

Diverse educational activities such as conference lessons, olympiads, debates, discussions, and individual projects are incorporated. Lessons are linked to contemporary societal issues to maintain relevance. The school also encourages scientific pursuits among students through school-wide competitions, participation in city, regional, and international forums and competitions with opportunities for grants and scholarships, and by publishing outstanding student research in various media outlets.

A student's interactions outside of school play a crucial role in shaping their social identity during high school. It's important to recognize that while these interactions are vital, they should not be fully regulated by the educational system [14].

While schools should not fully control the formation of high school students' social roles, they can take steps to support it effectively and align it with current realities. Given the students' age and broader social contexts, schools can enhance their efforts by:

1. Encouraging student involvement in community service and participation in local and regional events.
2. Facilitating interactions between students and successful individuals, including alumni, to provide role models.
3. Offering specialized practical classes to boost political, legal, and economic literacy.
4. Organizing monitored secondary employment opportunities for students to gain work experience and financial benefits.
5. Testing students' social-role potential through structured assessments.
6. Establishing partnerships with commercial, governmental, and public organizations.
7. Setting up youth clubs and sections with diverse, affordable options to prevent social role deviations.
8. Conducting preventive education on legal issues and drug prevention with expert involvement.
9. Enhancing the school's image through local media, educational programs, and possibly developing a publishing center and website to promote significant events.

Results and discussion. Recognizing the significant influence of parents on students, the school enhanced family engagement to better support the social role development of high school students. This was achieved by:

1. Intensifying family-school interactions through social and educational programs for parents, including regular parent-teacher meetings and both group and individual consultations.
2. Involving parents in discussions on various academic and disciplinary topics with students and teachers.
3. Expanding the role of parent committees beyond traditional financial support to include active participation in the educational process.
4. Ensuring that parents are continuously involved as partners in the school, with access to information about their child's educational progress and inclusion in the educational community.

Results and discussion. For our study, we utilized the following diagnostic tools:

1. 'Value Study Parameters' Test: This tool evaluates behavioral reactions in situations tied to an inherent social role, assesses understanding of the social role's essence, and examines how it is expressed within the school environment.

2. Questionnaire: This consists of 19 questions organized into three sections, designed to explore students' social roles:

- Cognitive-Informational Component (Questions 1–10): This section assesses social awareness. Key indicators include knowledge of socially approved role behaviors, basic social values, and understanding their personal and social significance. Methods include this block of the questionnaire.

- Motivational-Value Component (Questions 12–15): This section evaluates pro-social orientation and value orientations. It measures altruistic motives, pro-social values, and the social orientation of recognized social roles. Methods include the Rokeach 'Value Orientations' test and the specially designed questionnaire (block 2).

3. Resultative-Activity and Reflective-Prognostic Components (Questions 16–19):

- Resultative-Activity Component: This measures lifestyle, behavior rules, and the extent of engagement in socially responsible actions. Indicators include the degree of involvement in such behaviors, attitudes towards them, self-reflection on one's social role, awareness of decisions and

actions, readiness to make informed choices, evaluate consequences, and set behavioral limits based on worldview and self-awareness. It also assesses the ability to take initiative and engage in socially beneficial activities both within and beyond the school. Methods include the ‘Level of Subjective Control’ test by J. Rotter (LSC) and a specially designed questionnaire (block 3).

Reflective-Prognostic Component: This evaluates social independence, activity, and initiative in socially useful activities within and outside the school. Indicators include the ability to predict personal and social consequences of actions, self-reflect on behavior, empathize, assign responsibility, and take on additional duties. Methods involve the use of the questionnaire (block 4).

Let us analyze the results of the ascertaining and control stages of the study.

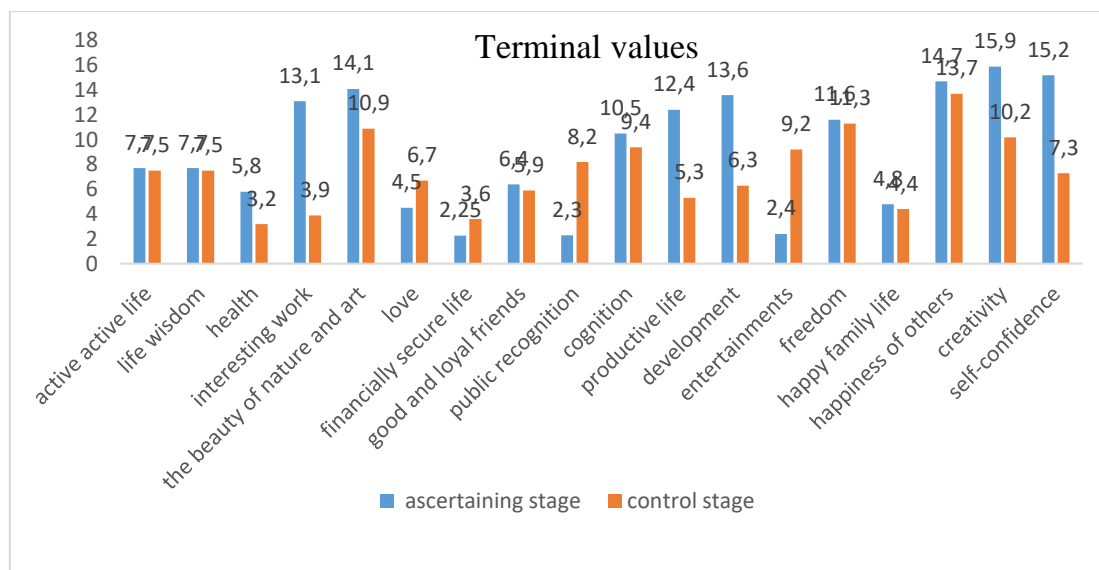


Figure 2. Dynamics of changes in the ranks of terminal values according to Rokeach's 'Value Orientations' test at the ascertaining and control stages

According to Figure 2, during the ascertaining section stage, certain values were deemed important by students based on their average ranks within the group. The key values included: materially secure life (2.25), social recognition (2.3), entertainment (2.4), love (4.5), happy family life (4.8), and health (5.8). Conversely, the least significant values were: creativity (15.9), self-confidence (15.2), happiness of others (14.7), beauty of nature and art (14.1), development (13.6), and interesting work (13.1). Prior to implementing our program focused on the formation of social roles, material, hedonic, and prestige values were of primary importance to high school students. Meanwhile, terminal values related to confidence, development, and interesting work were ranked lowest.

Terminal values represent beliefs about the importance of specific goals and the need to strive for them. At the control stage, there were notable changes in the value priorities: students ranked health (3.2), materially secure life (3.6), work (3.9), happy family life (4.4), productive life (5.3), good and faithful friends (5.9), and development (6.3) as their top values. This shift indicates significant changes in their preferences for interesting work, productive life, and development. These changes suggest that high school students have become more thoughtful and responsible about their life plans, focusing on future activities, personal development, and effectiveness. Meanwhile, the value placed on entertainment and public recognition, which were initially important, has decreased slightly.

Similar changes were observed with instrumental values in two diagnostic sections. Instrumental values represent beliefs that certain actions or personality traits are preferable for achieving life goals. Before implementing the social roles development program, students

prioritized independence (2.3), high demands (2.7), rationalism (4.8), and education (5.4) as key values. The lowest-ranked values included open-mindedness (16.3), efficiency in business (16.2), sensitivity (16), and strong will (15.5). This indicates that students preferred solving problems and achieving goals through rationalism, independence, and education, with high demands also being essential.

At the control section stage, the prioritized instrumental values shifted to responsibility (4.3), self-control (4.7), cheerfulness (5), independence (5.2), tolerance (5.3), and accuracy (5.9). This shift shows a significant increase in the importance of qualities such as responsibility, tolerance, honesty, efficiency in business, sensitivity, and self-control, while the emphasis on high demands, diligence, and intolerance of personal shortcomings has decreased.

Thus, the study of goal values and means values indicates a positive dynamic. After implementing the program to shape students' social roles, they began to value, in addition to basic ones like health, prosperous life, and family life, aspects such as work, productive life, and development. Students now consider responsibility, self-control, independence, tolerance, and accuracy as significant means to achieve these goals. The next stage of the study will involve analyzing the results obtained from the LSC test.

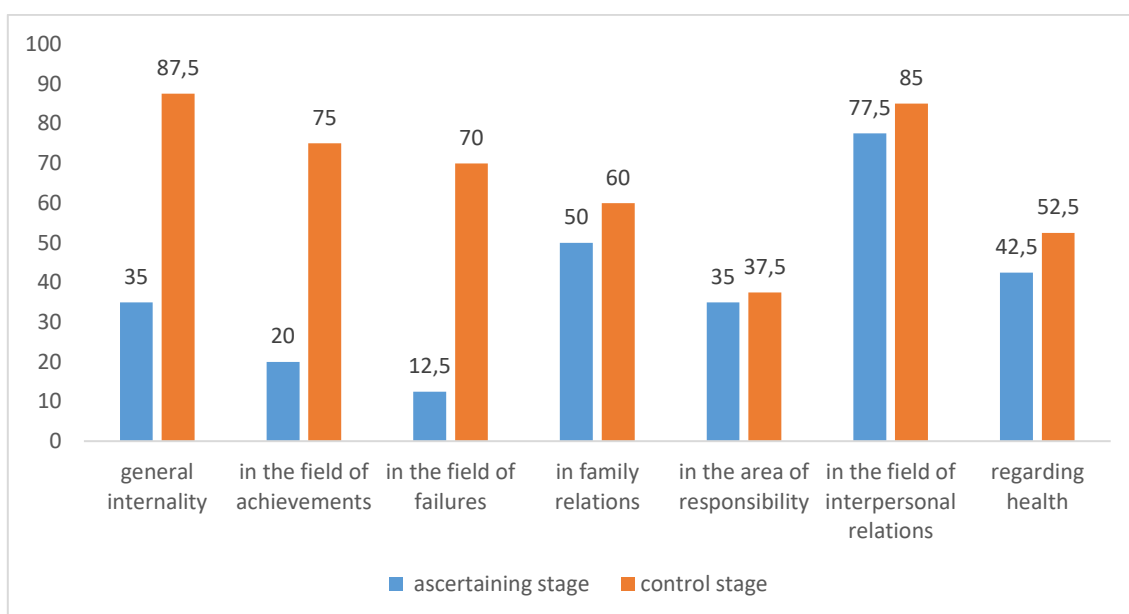


Figure 3. Dynamics of changes in the level of subjective control according to Rotter's LSC test at the ascertaining and control stages

According to Figure 3, during the ascertaining experiment stage, the level of internality related to interpersonal relationships was predominant among high school students (77.5%). This suggests that students felt capable of controlling their formal and informal relationships, garnering respect and sympathy. Half of the respondents reported internality in family relationships, indicating a sense of responsibility for events in their family life. High scores on other scales were obtained by a smaller number of students. Notably, only 20% of respondents exhibited high internality in the field of achievements.

Following the implementation of the social responsibility program, there was a positive shift in internality assessment. The overall internality indicator increased from 35% to 87.5%. High school students now exhibit a high level of subjective control over significant situations, believing that most important events in their lives are the result of their own actions. They feel they can control these events, thus recognizing their responsibility for these outcomes and their lives in general.

Internality in the area of achievements and failures also increased significantly, rising from 20% and 12.5% to 70%. This indicates that students have come to understand more deeply that their experiences and outcomes are largely dependent on their own actions. High scores on this scale reflect a strong sense of subjective control over emotionally positive events and situations, with students believing they have personally achieved the good things in their lives and can successfully pursue their goals in the future. Moreover, these high scores also suggest a developed sense of subjective control regarding negative events and situations, manifesting as a tendency to hold themselves accountable for various troubles and hardships.

Internality in the fields of family relations, industrial/professional relations, and health and illness remained relatively stable in their significance. However, there was an increase in internality in the area of interpersonal relations, rising from 77.5% to 85%. This suggests that students feel more capable of controlling their formal and informal relationships, earning respect and sympathy from others.

Thus, the analysis based on the LSC test indicates that the program for the formation of social responsibility has positively influenced students' awareness of their responsibility for both achievements and potential failures. They have started to rely more on themselves, recognizing personal responsibility in their actions, rather than attributing outcomes to other people or circumstances.

During the initial stage of the experiment, most students viewed responsibility as the obligation to benefit society through useful work (62.5%), the willingness to be accountable for their actions to themselves (60%), and the fulfillment of promises to family members (57.5%). After implementing the program for the formation of a social role, there was an enhanced understanding of responsibility across almost all parameters. Now, 80% of high school students believe that responsibility involves being accountable for their actions to themselves, and 75% feel obliged to benefit society through useful activities. Responsibility to the family also remained a priority, with 65% of students upholding this value.

Before implementing the program for the formation of a social role, respondents primarily understood a social role as socially useful and approved behavior (30%). Additionally, 20% saw it as the individual's responsibility to society or their approach to public interests based on correctly understanding and fulfilling their duties. The concept of a social role as adhering to the fundamental rules, requirements, and principles of community life was the least common interpretation, cited by only 12.5% of respondents.

After the program was implemented, students increasingly recognized the social role as encompassing the individual's responsibility to society and society as a whole (35%), as well as their attitude towards public interests with a focus on understanding and fulfilling their duties (25%).

During the ascertaining experiment, students primarily viewed the purpose of social norms as promoting an appropriate reaction from society and the state to antisocial behavior (32.5%), or as a means to discipline society members and encourage positive, conscious, and useful behavior (20%).

In the control section, the majority of students (30%) continued to see the purpose of social norms as disciplining people and encouraging conscious and useful behavior. However, the importance of punitive measures aimed at addressing antisocial acts decreased (17.5%). Additionally, there was an increase in the number of students who believe that social norms are necessary for actions to gain social significance (20%).

Initially, most respondents viewed responsibility as duty (35%) and control (25%). After completing the social role formation program, these associations became more nuanced, with understanding emerging as a significant association (27.5%). There was also an increase in recognizing responsibility as a personal choice (from 0% to 12.5%) and self-confidence (from 12.5% to 17.5%). Conversely, the perception of responsibility as control decreased (from 25% to 17.5%), as did the view of it as duty (from 35% to 12.5%).

Before the program, 65% of students were aware of the rules, behavioral patterns, and social norms related to the student role. After completing the program, this awareness increased to 90%. Although high school students generally showed limited interest in national and global news (50%), 37.5% expressed a strong connection to their country and envisioned their future as tied to it (see Table 4).

Before the social role development program, 25% of students would wait to see what others said when encountering obstacles, while another 25% did not view it as their responsibility, considering it an accident.

After the program, there was a notable increase in interest in national and global events, with 50% of students showing more engagement. The number of students who began to regularly follow the news rose from 12.5% to 25%. Additionally, 40% of students now see their future as connected to Kazakhstan, though the number of those who found it difficult to answer this question accurately increased to 27.5%. There was also a significant rise in students experiencing events on an emotional level, with this figure growing from 15% to 47.5%.

Students generally become aware of their responsibility for performing any activity when it is pointed out to them (45%), while only 37.5% understand on their own when they are fully responsible (see Table 1).

Table 1. Results of answers to questions No. 9, 10 of the questionnaire at the ascertaining and control stages

Question	Answer options	ascertaining stage	control stage
I learn about my responsibility	when I am told about it	45	32,5
	when I am shown this	17,5	5
	when I feel it myself	37,5	62,5
I feel responsible	to parents	80	95
	to teachers	12,5	15
	to classmates	0	0
	to society	15	45
	to yourself	92,5	100
	to God	37,5	35

Initially, most students felt responsible to themselves (92.5%) and their parents (80%), but only 15% felt responsible to society. After implementing the social role formation program, the majority of students expanded their sense of responsibility, with 62.5% recognizing a broader scope of their responsibilities. The number of students feeling responsible to society increased to 45%, while personal responsibility remained at 100%, and responsibility to parents rose to 95%.

The value of education was significant both during the ascertaining experiment (45%) and at the control stage (62.5%). However, the number of students studying solely to obtain a certificate decreased from 20% to 5% (see Table 6). For most students, a high-quality secondary education was crucial for gaining entry into a university (35%), finding an interesting job, or satisfying their parents (55%). By the control stage, students emphasized the importance of attending university (60%) and securing a well-paid job (62.5%). The influence of parental opinions decreased to 35%, and the importance of a career also declined to 37.5%. In both diagnostic sections, the most valued life position was the need for self-improvement, diligent work, and enhancement in various activities, with 62.5% and 77.5% of students emphasizing this.

The study revealed that high school students consistently showed pro-social behavior towards their friends and relatives (97.5% and 100%), and to a lesser extent when it benefited others (50% and 62.5%). There was a notable increase in pro-social activity driven by empathy or concern for others' well-being, rising from 42.5% to 90%.

Following the implementation of the social role development program, students demonstrated greater independence in their initiatives. They only turned to the class teacher for help in challenging situations (17.5% at the beginning of the experiment versus 35% at the end) or generally worked independently, took initiative, and made effective decisions (increasing from 25% to 37.5%). The number of students who worked based on reminders decreased from 12.5% to 0%, and those who could work independently but lacked motivation dropped from 25% to 2.5%.

In assessing reflexive capabilities, the study showed that students generally think about the reasons behind their experiences (60% and 67.5%) and recognize that self-knowledge aids in understanding others (62.5% and 70%). They tend to prefer acting over reflecting on the causes of their failures (60% and 62.5%).

Notable changes include an increased awareness of the value in pausing to better grasp the overall situation (from 45% to 65%), a heightened tendency to learn more about themselves through analyzing their actions (from 57.5% to 85%), and a greater inclination to reflect and empathize by placing themselves in others' positions (from 17.5% to 37.5%).

Conclusion. Thus, significant changes are observed in students' value choices regarding interesting work, productive life, and development. These shifts suggest that high school students have become more thoughtful and responsible in planning their lives, focusing on future activities, personal growth, and effectiveness. Concurrently, the value placed on entertainment and public recognition has decreased slightly, with these aspects no longer holding the prominent place they once did.

The study indicates a positive shift in the values associated with goals and means. After the implementation of the social role formation program, high school students began to prioritize work, productive life, and development alongside fundamental values such as health, prosperous life, and family life. They now view responsibility, self-control, independence, tolerance, and accuracy as crucial means for achieving these goals. This suggests a more focused and responsible approach to their future planning and personal growth.

The analysis of the LSC test demonstrates that the social role formation program effectively shifted high school students' awareness of responsibility. Students have begun to rely more on themselves, recognizing personal responsibility for their achievements and failures, rather than attributing outcomes to others or external circumstances.

While our study addresses key aspects of developing students' social roles, it does not cover every dimension of this process. Future research could benefit from incorporating a gender perspective and exploring social roles across different age levels to gain a more comprehensive understanding.

The article details the implementation of activities for the Program as part of a grant-funded project by the Science Committee of the Ministry of Science and Higher Education of the Republic of Kazakhstan. The project is titled "Pedagogical referendariat as a condition for the professional adaptation of a young teacher on the basis of the created innovation platform INTERN" (IRN AP19679046).

References:

- 1.Добрович А.Б. *Воспитателю о психологии и психогигиене общения: книга для учителя и родителей* / А.Б. Добрович. – Москва: Просвещение, 1987. – 207 с.
2. Газман О.С. *Неклассическое воспитание: От авторитарной педагогики к педагогике свободы.* – М. Мирос. – 2002. – 296 с.
3. Рожков М.И., Байбородова Л.В. *Теория и методика воспитания: учебник и практикум для академического бакалавриата* / М. И. Рожков, Л. В. Байбородова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2020. — 330 с.
4. Talanchuk N.M. *Introduction to neo-pedagogy: Manual for innovative teachers/ 'Professional education' Association.* – М.: В.е., 1991. – 184 p.
5. Бейсенбаева А.А. *Теория и практика гуманизации школьного образования.* – Алматы: Ғылым, 1998. -225с.

6. Teslenko A.N., Dosanova S.S. *Socialization of youth: experience of interdisciplinary research in Kazakhstan* <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsializatsiya-molodezhi-opyt-mezhdistsiplinarnogo-issledovaniya-v-kazahstane/pdf>
7. Blumer H. *Symbolic Interactionism: Perspectives & Method*. -N.Y. Prentice-Hall, 1969
8. Brake M. *The Sociology of Youth Culture & Youth Subculture in America; Britain and London*. – L.: Roulledge & Kegan Paul, 1995
9. Kenesarina Z.U. *Concepts of socialization: school of symbolic interactionism // Continuing education; state, problems and prospects*. – 2000. -№ 1. – p. 29-34
10. Hong V.V. *Social responsibility of students: the role and importance of education* https://www.researchgate.net/publication/348806693_Social_responsibility_of_students_the_role_and_importance_of_education
11. Marzieh DehghaniĀ, Hamideh Pakmehr b , Fatemeh Mirdoraghi *The Role of Students' Socio-Cultural and Individual factors in Their Value Attitudes* <https://pdf.sciencedirectassets.com/277811/1-s2.0-S1877042811X00071/1-s2.0-S1877042811007956/main.pdf?X-Amz>
12. Leonard L. Baird *The Journal of Higher Education* Vol. 72, No. 2, Special Issue: *The Social Role of Higher Education* (Mar. – Apr., 2001), pp. 121-123
13. Wyer, R. S., Jr., & Terrell, G. (1965). *Social role and academic achievement*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2(1), 117–121
14. Diana Adela Martin, Eddie Conlon & Brian Bowe *The role of role-play in student awareness of the social dimension of the engineering profession* <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03043797.2019.1624691>

References:

1. Dobrovich A.B. *To the educator about psychology and psychohygiene of communication* – M.: Prosveshcheniye, 1987
2. Gazman O. *Neoclassical education: From authoritarian pedagogy to pedagogy of freedom/* – Moscow: Miros, 2002. – 296 p.
3. Rozhkov M.I., Bayborodova L.V. *Theory and methods of education: tutorial for universities: tutorial for universities*. – 2nd ed., revised – Moscow: Yurayt Publishing House, 2020. – 330 p.
4. Talanchuk N.M. *Introduction to neo-pedagogy: Manual for innovative teachers/ 'Professional education' Association*. – M.: B.e., 1991. – 184 p.
5. Beisenbaeva A.A. *Theory and practice of humanization of school education*. – Almaty: Gylym, 1998.
6. Teslenko A.N., Dosanova S.S. *Socialization of youth: experience of interdisciplinary research in Kazakhstan* <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsializatsiya-molodezhi-opyt-mezhdistsiplinarnogo-issledovaniya-v-kazahstane/pdf>
7. Blumer H. *Symbolic Interactionism: Perspectives & Method*. -N.Y. Prentice-Hall, 1969
8. Brake M. *The Sociology of Youth Culture & Youth Subculture in America; Britain and London*. – L.: Roulledge & Kegan Paul, 1995
9. Kenesarina Z.U. *Concepts of socialization: school of symbolic interactionism // Continuing education; state, problems and prospects*. – 2000. -№ 1. – p. 29-34
10. Hong V. V. *Social responsibility of students: the role and importance of education* https://www.researchgate.net/publication/348806693_Social_responsibility_of_students_the_role_and_importance_of_education
11. Marzieh DehghaniĀ , Hamideh Pakmehr b , Fatemeh Mirdoraghi *The Role of Students' Socio-Cultural and Individual factors in Their Value Attitudes* <https://pdf.sciencedirectassets.com/277811/1-s2.0-S1877042811X00071/1-s2.0-S1877042811007956/main.pdf?X-Amz>
12. Leonard L. Baird *The Journal of Higher Education* Vol. 72, No. 2, Special Issue: *The Social Role of Higher Education* (Mar. – Apr., 2001), pp. 121-123
13. Wyer, R. S., Jr., & Terrell, G. (1965). *Social role and academic achievement*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2(1), 117–121
14. Diana Adela Martin, Eddie Conlon & Brian Bowe *The role of role-play in student awareness of the social dimension of the engineering profession* <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03043797.2019.1624691>

**МЕКТЕПКЕ ДЕЙІНГІ, БАСТАУЫШ БІЛІМ БЕРУ,
АРНАЙЫ ЖӘНЕ ҚОСЫМША БІЛІМ БЕРУ МӘСЕЛЕЛЕРІ
ПРОБЛЕМЫ ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО,
СПЕЦИАЛЬНОГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

МРНТИ 14.23.07

<https://doi.org/10.51889/2959-5762.2024.83.3.032>

**ПРОФИЛЬ ИНКЛЮЗИВНОГО КЛАССА:
КУЛЬТУРНАЯ ВАЛИДАЦИЯ ОЦЕНОЧНОГО ИНСТРУМЕНТА И ЕГО
ПРИМЕНИМОСТЬ В КОНТЕКСТЕ ДОШКОЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ В КАЗАХСТАНЕ**

Мусабалинова А.А.,^{1*}  Полат Ф.,²  Жолдасова К.К.² 

¹ Университет КИМЭП, г. Алматы, Казахстан

² АОО Назарбаев Университет, г. Астана, Казахстан

Аннотация

Данная статья посвящена теме инклюзивного дошкольного образования в Казахстане. Группа ученых АОО «Назарбаев Университет» провела исследование с участием специальных педагогов тринадцати государственных дошкольных организаций Астаны и Караганды. В течение четырех месяцев 2022 года исследователи изучали и тестировали Профиль инклюзивного класса (Inclusive Classroom Profile – далее ICP) в тринадцати детских садах Казахстана. Результаты исследования указывают на недостаточное развитие инклюзивного образования в дошкольных организациях общего типа Казахстана. Профиль инклюзивного класса (ICP), разработанный в Великобритании, позволил практикам Казахстана самостоятельно провести мониторинг и установить уровень качества проводимой работы по включению детей с особыми образовательными потребностями (далее – ООП) в свои дошкольные организации. Профиль инклюзивного класса (ICP) также позволил педагогам оценить применимость этого инструмента в контексте дошкольного образования в Казахстане. Это репликация аналогичного исследования в Швеции, в связи с чем результаты исследования имеют свою ценность для практиков и ученых на национальном и международном уровнях.

Ключевые слова: инклюзивное образование, раннее детство, дошкольное образование, инструмент оценки качества, Казахстан.

**ИНКЛЮЗИВТІ СЫНЫПТЫҢ ПРОФИЛІ:
БАҒАЛАУ ҚҰРАЛЫН МӘДЕНИ ТҮРҒЫДАН РАСТАУ ЖӘНЕ
ОНЫҢ ҚАЗАҚСТАНДАҒЫ МЕКТЕПКЕ ДЕЙІНГІ БІЛІМ БЕРУ
КОНТЕКСТІНДЕ ҚОЛДАНЫЛУЫ**

А.А. Мұсабалинова,^{1*} Ф. Полат,² Қ.Қ. Жолдасова²

¹ КИМЭП Университеті, Алматы қ., Қазақстан

² Назарбаев Университеті ДББҰ, Астана қ., Қазақстан

Аңдатпа

Бұл мақала Қазақстандағы инклюзивті мектепке дейінгі білім беру тақырыбына арналған. «Назарбаев Университеті» ДББҰ бір топ ғалымдары Астана және Қарағанды қалаларындағы он үш мемлекеттік балабақшаның арнайы педагогтерін тарта отырып зерттеу жүргізді. 2022 жылдың төрт айында зерттеушілер Қазақстандағы балабақшаларда инклюзивті сынып профилін (Inclusive Classroom Profile – бұдан әрі ICP) зерттеп, сынақтан өткізді. Зерттеу нәтижелері Қазақстандағы жалпы типтегі мектепке дейінгі білім беру ұйымдарында инклюзивті білім берудің жеткілікті дамығанын көрсетті. Ұлыбританияда әзірленген бұл инклюзивті сынып профилі (ICP) педагогтерге Қазақстанда мектепке дейінгі білім беру контекстінде бұл құралды пайдалануды бағалауға мүмкіндік берді. Бұл Швециядағы ұқсас зерттеудің қайталануы, сондықтан зерттеу нәтижелері практиктер мен ғалымдар үшін ұлттық деңгейде де, халықаралық деңгейде де құнды болып табылады.

Түйін сөздер: инклюзивті білім беру, ерте балалық шақ, мектепке дейінгі білім беру, сапаны бағалау құралы, Қазақстан.

INCLUSIVE CLASSROOM PROFILE: CULTURAL VALIDATION OF THE ASSESSMENT TOOL AND ITS APPLICABILITY IN THE CONTEXT OF PRESCHOOL EDUCATION IN KAZAKHSTAN

Mussabalinova A.,^{1*} Polat F.,² Zholdasova K.²

¹KIMEP University, Almaty, Kazakhstan

²AEO Nazarbayev University, Astana, Kazakhstan

Abstract

This article is devoted to the topic of inclusive preschool education in Kazakhstan. A group of scientists from AEO "Nazarbayev University" conducted a study with special pedagogues of thirteen state preschool organizations in Astana and Karaganda. For four months in 2022, special educators studied and tested the Inclusive Classroom Profile (ICP) in thirteen kindergartens in Kazakhstan. The findings revealed insufficient development of inclusive education in mainstream preschools in Kazakhstan. The ICP, developed in the UK, enabled practitioners to independently monitor and identify the quality of inclusion of children with special educational needs (hereinafter – SEN) in their preschool organizations. The ICP also allowed educators to assess this tool's applicability in the context of preschool education in Kazakhstan. This is a replication of a similar study in Sweden. Therefore, the study results have value for practitioners and scientists at the national and international levels.

Keywords: inclusive education; early childhood; preschool education; quality assessment tool; Kazakhstan.

Введение. Инклюзивное образование впервые было определено в национальном законодательстве Казахстана в 2011 году [1]. Однако с 2021 года формулировки понятий «инклюзивное образование», «лицо (ребенок) с особыми образовательными потребностями» существенно изменились [2]. До внесения изменений в нормативные документы в 2021 году понятие «инклюзивное образование» в Казахстане предполагало охват детей с особыми образовательными потребностями, обусловленными ограничениями по состоянию здоровья. В 2022 году Министерством просвещения Республики Казахстан (далее – МП РК) были внесены изменения в некоторые нормативные акты в области дошкольного образования: издан новый приказ МП РК № 348 от 03 августа 2022 года «Об утверждении государственного общеобязательного стандарта дошкольного воспитания и обучения, начального, основного среднего и общего среднего, технического и профессионального, послесреднего образования» в который введено новое понятие о детях с особыми образовательными потребностями как «дети, которые испытывают постоянные или временные потребности в специальных условиях для получения образования соответствующего уровня и дополнительного образования». Также внесены изменения в Типовую учебную программу дошкольного воспитания и обучения, приказ МП РК от 14 октября 2022 года, в Типовой учебный план дошкольного воспитания и обучения, приказ МП РК от 09 сентября 2022 года. При этом следует подчеркнуть, что остаются открытыми вопросы относительно критериев, применяемых для определения инклюзивной организации образования, определенных требований для достижения инклюзивности, а также критериев измерения качества инклюзивного образования.

Государственная политика по развитию дошкольного образования в Казахстане в настоящее время находит отражение в Национальном проекте «Качественное образование «Образованный народ» (2021), (далее – Национальный проект). Настоящий документ принят вместо Государственной программы развития образования и науки Республики Казахстан на 2020-2025 годы (2019 г.), утратившей свою силу. Среди целевых показателей, запланированных в Национальном проекте, к 2025 году предусмотрено достижение 100-процентного охвата казахстанских детей в возрасте 3-6 лет дошкольным обучением и воспитанием. Вместе с тем, необходимо отметить отсутствие механизмов или мер, обеспечивающих качество предоставляемых услуг. Также нужно обратить внимание на тот факт, что в Национальном проекте ничего не сказано об инклюзивном образовании. В то же

время, если согласно Национальному проекту, Казахстан намерен к 2025 году охватить 100% детей в возрасте 3-6 лет дошкольным воспитанием и обучением, вероятно предположить, что это означает охват и детей с особыми образовательными потребностями, поэтому нет необходимости выделять инклюзивное образование. Наряду с этим, важно подчеркнуть, что вопросам инклюзивного образования уделено внимание в других документах, отражающих государственную политику страны, а именно в Стратегии «Казахстан-2050»: новый политический курс состоявшегося государства (2012 г.), Национальном плане развития Республики Казахстан до 2025 г. (2018 г.), Модели развития дошкольного образования и воспитания (2021 г.) и в Концепции развития образования в Республике Казахстан до 2025 года. Вместе с тем, тот факт, что задачи и показатели по инклюзивному образованию не включены в Национальный проект «Качественное образование «Образованная нация» (2021), являющийся ключевым документом в системе образования, остается открытым для дальнейшего обсуждения. Также на момент подготовки данной статьи в стране отсутствует отдельный государственный документ по развитию инклюзивного дошкольного образования в Казахстане. До 21 октября 2014 года в стране действовала государственная программа «Балапан» по обеспечению детей дошкольным воспитанием и уходом на 2010–2020 годы (2010 год). Одной из целей данной программы было создание к 2013 году условий для инклюзивного образования в 15 % государственных детских садов в расчете от их общего количества. В 2014 году данная программа была приостановлена, поиск причин этого обстоятельства в открытых ресурсах не дал результатов. Также не привели к успеху попытки найти в открытых источниках анализ результатов реализации программы «Балапан». В целом, констатируя недостаточную последовательность в приведенных выше шагах и решениях в государственной политике в сфере образования, авторы статьи пришли к выводу об отсутствии системных и устойчивых изменений, ведущих к качественным преобразованиям в сфере инклюзивного и дошкольного образования в стране.

В контексте отчета Организации экономического сотрудничества и развития (далее – ОЭСР) о развитии дошкольного воспитания и обучения в Казахстане, где количество дошкольных организаций колебалось от 8 881 в 1990 г. до 1 144 в 2000 г. [3] и обратно с 1 179 в 2005 г. до 10 650 в 2020 г. [4], легко можно усомниться в качестве образования при таких скачках в количестве детсадов. Необходимо отметить, что одной из актуальных проблем в системе дошкольного образования в Казахстане является перегруженность детских садов большим количеством детей в группе [5]. Так, по данным ОЭСР, в группе до 2-х лет на 1 педагога приходится до 20 детей, а в группе с детьми от 3 лет и старше – 25 детей. Хотя по штату в группе 2 воспитателя, они не работают одновременно, так как один педагог работает утром, а второй днем [5], за исключением единичных пилотных проектов, запущенных в конце 2022 года, где оба воспитателя работают полную смену [6], но при этом отсутствует помощник воспитателя, его функции выполняют воспитатели. Такое количество детей на одного воспитателя более чем в два раза превышает среднюю рабочую нагрузку в странах ОЭСР: семь детей на одного педагога [5]. В то же время, учитывая постоянный рост рождаемости, потребность в дошкольных организациях и практику превышения нормы с 25 до 35 детей [7, 8], легко предположить, что в дошкольных организациях часто превышает норма 25 детей. Разумеется, при такой перегрузке по количеству детей, ставшей практически «традиционной», качество дошкольного образования, а также учет индивидуальных потребностей детей с ООП остаются под большим вопросом. Что касается проблемы в качестве дошкольного образования, то здесь нужно сказать, что в Государственном общеобязательном стандарте дошкольного воспитания и обучения предъявлены очень высокие требования к уровню развития ребенка дошкольного возраста, к качествам, которыми должен обладать выпускник дошкольной организации, что педагогам ничего не остается как «подстраиваться под них» при заполнении мониторинга, Возможно ли «примерять» личность ребенка под стандарт, когда каждый ребенок – это индивидуальность и имеет право развиваться по собственной траектории?!

Цель и значимость исследования. Профиль инклюзивного класса [9] был выбран в качестве исследовательского инструмента из Соединенного Королевства Великобритании. Существует также альтернативный инструмент, известный как Шкала оценки окружающей среды в раннем детстве (ECERS) [10], которая прошла культурную валидацию в Карагандинской области Казахстана [11]. Ключевое различие между этими двумя инструментами оценки качества заключается в том, что первый инструмент сфокусирован на инклюзивном образовании.

Таким образом, целью исследования была культурная валидация исследовательского инструмента – Профиль инклюзивного класса (далее – ПИК) и его применимость в казахстанских дошкольных организациях. Главный вопрос исследования заключался в применимости ПИКа и его двенадцати критериев (индикаторов) измерения в культурном контексте Казахстана. Ответ на этот вопрос позволил участникам критически оценить свою практику по двенадцати индикаторам ПИК, что также способствовало личностному развитию участников исследования. Учитывая отсутствие у большинства педагогов достаточных знаний о работе с детьми с особыми образовательными потребностями (далее – ООП) в общеобразовательной среде в Казахстане, ПИК можно назвать одним из источников таких знаний.

Основные положения. В данной статье приведены результаты исследования по культурной валидации применимости инструмента под названием «Профиль инклюзивного класса», в контексте казахстанского дошкольного образования. Другими словами, данная статья отвечает на вопрос насколько данный инструмент является приемлемым в Казахстане.

Материалы и методы. Данное исследование является частью трехлетней работы, проводимой с 2020 по 2022 годы. Эта часть исследования проводилась с февраля по июнь 2022 года. В этом исследовании применялся тот же метод, что и у шведских коллег [12] о культурной валидации ПИК (ICP) в контексте Швеции, который включал в себя сравнительный анализ ПИК (ICP) и учебной программы дошкольного образования, профессиональные диалоги со специальными педагогами и учителями организаций дошкольного образования в Швеции. Это репликация данного метода в контексте Казахстана. Исследование получило этическое одобрение АОО Назарбаев Университета.

Первоначально принять участие согласились пятнадцать участников из пятнадцати государственных детских садов, но из-за проблем со здоровьем двое участников вышли из проекта до его завершения. Принимали участие педагоги из двенадцати детских садов Астаны и одного детского сада Караганды. Исследование проводилось на двух языках: казахском и русском. Среди участников было 5 учителей-логопедов, 5 учителей-дефектологов, 2 педагога-психолога и 1 методист. В целях обеспечения конфиденциальности и анонимности, всем участникам исследования были присвоены псевдонимы.

ПИК (ICP) был переведен на казахский и русский языки. Всем участникам были разосланы электронные версии. Участникам исследования был предоставлен один месяц на самостоятельное изучение инструмента. В первую неделю второго месяца специальные педагоги были приглашены на первый профессиональный диалог, где они поделились своими размышлениями и ответами на вопросы. За день до первого профессионального диалога все прислали свои дневники с записями, которые использовали для подготовки к профессиональному диалогу. Тринадцать участников были разделены на две небольшие группы, диалог велся через зум-платформу.

Через неделю после первого профессионального диалога участники прошли восьмичасовой онлайн-тренинг с Никки Доннелли из Университета Иллинойса, где они могли задать вопросы, связанные с применением ПИК (ICP). Это был вводный тренинг, который позволил участникам прояснить то, что они не смогли понять при самостоятельном изучении инструмента, или в чем они не были уверены.

Второй профессиональный диалог состоялся через шесть недель после первого. Целью второго профессионального диалога было услышать мнение педагогов, работающих в

инклюзивных группах. Их мнения собирали специальные педагоги – участники исследования. Специальные педагоги проводили свои интервью, наблюдения, тренинги, и опрос педагогов дошкольных организаций, в которых они работают, в течение четырех недель.

Сравнительный анализ ПИК (ICP) и типовой учебной программы дошкольного воспитания и обучения проводился двумя научными ассистентами в течение первого месяца исследования. Для анализа была использована действующая типовая учебная программа в Казахстане на 1 марта 2022 года [13]. В первоначальных результатах сравнительного анализа были получены неидентичные данные. Отличие в полученных данных объясняется разными подходами двух научных ассистентов в проведении сравнительного анализа типовой учебной программы дошкольного воспитания и обучения с ПИК (ICP). В процессе обсуждения полученного анализа научные ассистенты аргументировали свои позиции и приводили конкретные примеры из типовой программы. После обсуждения полученных данных консенсус был достигнут по всем индикаторам ПИК (ICP). Вместе с тем отмечается, что типовая учебная программа дошкольного воспитания и обучения ограничена академическими достижениями детей, тогда как многие организационные вопросы, которые охватывает ПИК (ICP), прописаны в других подзаконных актах и правилах Министерства просвещения Республики Казахстан, не учтенных настоящим сравнительным анализом. Об этом было отмечено в пояснительной части сравнительного анализа.

Результаты и обсуждение. Сравнительный анализ индикаторов ПИК и казахстанской типовой учебной программы дошкольного воспитания и обучения.

Таблица 1. Индикаторы ПИК (ICP), выдержки из учебной программы, уровень соответствия (полное, частичное и низкое) между индикаторами ПИК и учебной программой

Индикатор ПИК (Soukakou, 2016)	Примеры из учебной программы	Соответствие
1. Адаптация пространства, материалов и оборудования	приложение 1, параграф 3, пункт 3 3.Создание благоприятных безопасных образовательных условий для воспитания и обучения детей дошкольного возраста глава 2, параграф 5, пункт 45. Задачи: - создать условия для успешной адаптации детей к дошкольной организации; - проектировать предметно-пространственную развивающую среду как основы социализации детей; - создать условия для воспитания самостоятельности в разных видах деятельности ребенка, самосознания и чувства собственного достоинства через оценки успехов в деятельности и общении;	Полное
2. Вовлечение взрослых во взаимодействие со сверстниками	глава 2, параграф 1, пункт 11. Задачи: - формировать умение играть рядом, вместе со сверстниками, сдерживать свои желания. глава 3, параграф 1, пункт 65. 5) играть вместе со сверстниками. глава 3, параграф 6, пункт 57 57. Художественная литература. вступает в контакт со сверстниками. глава 3, параграф 13, пункт 79. Задачи: - уметь обращаться друг к другу по имени, запоминать имена своих товарищей;	Полное

	<ul style="list-style-type: none"> - формировать самосознание связанного с идентификацией с именем и полом; - раскрыть личность ребенка: воспитывать чувства собственного достоинства, уважительного отношения к другим и принадлежности к своей семье; - создать условия для взаимодействия со сверстниками и взрослыми, участие в совместных играх; - установить положительное отношение 	
3. Руководство взрослых в отношении деятельности и игр детей по свободному выбору	<p>глава 2, параграф 5, пункт 45. Задачи:</p> <ul style="list-style-type: none"> - создать условия для успешной адаптации детей к дошкольной организации; - организовывать игры для детей раннего возраста для их общего развития и социализации. <p>глава 3, параграф 11, пункт 73 «Музыка»</p> <p>8) передачи характера движений и перехода от одного эпизода игры к следующему соответственно с музыкальной характеристикой ее персонажей и действий в сюжетных музыкальных играх.</p> <p>глава 3, параграф 12, пункт 77 «Музыка»</p> <p>5) извлечения звуков из инструментов во время самостоятельной игры и деятельности (с участием взрослых);</p> <p>глава 4, параграф 2, пункт 83</p> <p>Спортивные упражнения:</p> <p>4) подготовка к плаванию. Формирование навыков вхождения и погружения в воду, игры в воде.</p> <p>глава 4, параграф 5, пункт 88 «Развитие речи»</p> <p>Словарный запас:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 1) расширение словарного запаса через игры и игровые упражнения. 	Частичное
4. Разрешение конфликтов	<p>глава 5, параграф 5, пункт 344 «Социум»</p> <p>Культура поведения и общения. Формирование представлений о способах разрешения конфликтных ситуаций.</p> <p>глава 5, параграф 5, пункт 346 «Социум»</p> <p>5) знает способы разрешения конфликтных ситуаций;</p>	Частичное
5. Членство	Нет явного упоминания о членстве	Низкое
6. Отношения между взрослыми и детьми	<p>глава 1, параграф 3, пункт .5</p> <p>5) развитие невербальных и вербальных средств общения в различных жизненных ситуациях со сверстниками и взрослыми с ориентацией на гармонизацию интересов;</p> <p>глава 3, параграф 13, пункт 79</p> <p>79. Задачи:</p> <ul style="list-style-type: none"> - создать условия для взаимодействия со сверстниками и взрослыми, участие в совместных играх; - установить положительное отношение. <p>глава 5, параграф 5 пункт 128</p> <p>Формирование навыков:</p> <ul style="list-style-type: none"> - взаимодействия со взрослыми и сверстниками; <p>глава 6, параграф 5, пункт 170</p> <p>Формирование навыков:</p> <p>1) культуры поведения взаимодействия со взрослыми и сверстниками;</p>	Полное

7. Поддержка связи	глава 1, пункт 4 Содержание Программы направлено на: 4) формирование двигательных, коммуникативных, познавательных, творческих, социальных знаний, умений и навыков, навыков самообучения, в том числе у детей раннего возраста; 8) формирование социально-личностных качеств, направленных на развитие креативности, коммуникабельности, критического мышления и умений взаимодействовать в команде. Образовательная область «Коммуникация» – есть во всех возрастных группах	Полное
8. Адаптация групповых занятий	Нет явного упоминания об адаптации	Низкое
9. Переходы между действиями	Нет явного упоминания о переходе	Низкое
10. Обратная связь	Нет явного упоминания об обратной связи	Низкое
11. Семейно-профессиональное партнерство	Приложение 1, пункт 3 Совместное сотрудничество дошкольной организации, школы и семьи, удовлетворение потребности родительской общественности в воспитании детей дошкольного возраст	Частичное
12. Мониторинг обучения детей	Нет явного упоминания о мониторинге	Низкое
Итого		4 – Полный 3 – Частичный 5 – Низкий

Цель исследования состояла в том, чтобы изучить культурную значимость инструмента ИСР в казахстанских дошкольных организациях и изучить воспринимаемую полезность этого инструмента в профессиональных диалогах, проводимых в казахстанском контексте дошкольного воспитания и обучения, между специалистами, дошкольными работниками и другими членами дошкольных организаций.

Сравнительный анализ ПИК (ИСР) и казахстанской типовой учебной программы показывает больше различий, чем сходства (смотрите Таблицу 1). В учебной программе прописаны ожидаемые результаты по каждой образовательной области, но отсутствуют индикаторы мониторинга развития детей, что не соответствует индикатору №12 ПИК (ИСР). В типовой программе имеется образовательная область «Коммуникация», как важная в ПИК (ИСР) и в учебной программе, но в ПИК (ИСР) более четко подчеркнута важность поддержки детей в их общении со сверстниками.

Оба документа полностью соответствуют по следующим критериям: адаптация пространства, материалов и оборудования, вовлечение взрослых во взаимодействие со сверстниками, отношения между взрослыми и детьми и поддержка общения. Полное соответствие с учебной программой Казахстана имеется только по четырем индикаторам ПИК (ИСР) (1-2, 6-7), что составляет одну треть ПИК (ИСР).

В типовой учебной программе много разных целей, но она содержит лишь несколько пунктов по социальной адаптации ребенка и развитию социальных навыков ребенка. Поэтому остальные индикаторы ПИК не нашли своего отражения в учебной программе или только частично соответствуют учебной программе. Например, типовая учебная программа рассчитана на то, чтобы ребенок учился разрешать конфликтные ситуации, но не содержит стратегии предотвращения таких конфликтов. Таким образом, имеется частичное соответствие по разрешению конфликтов (индикатор 4 ПИК (ИСР)). Руководство взрослыми в

отношении деятельности детей по свободному выбору и игр (3) и семейно-профессиональные партнерства (11) — два других индикатора ПИК (ICP), которые также только частично нашли свое отражение в учебной программе.

По сравнению с вышеупомянутыми индикаторами ПИК (ICP) типовая учебная программа не охватывает следующие пять индикаторов: членство (5); адаптация групповых занятий (8); переходы между действиями (9), обратная связь (10) и мониторинг обучения детей (12).

Результаты профессиональных диалогов. Первые два профессиональных диалога были направлены на обсуждение размышлений специальных педагогов о ПИК, которые они получили за месяц до дня проведения профессионального диалога. У каждого специального педагога была возможность высказать свое мнение, а затем все присутствующие могли обсудить точки зрения друг друга. Несмотря на некоторые различия, все согласились с тем, что ПИК является интересным и полезным инструментом, позволяющим выявить слабые стороны существующей практики и пути ее улучшения.

«...Я считаю, что данный инструмент хорошо оценивает все аспекты инклюзивного образования, но при наблюдении оценивания инклюзивного образования в нашем детском саду, ни по одному из критериев я максимальный балл не поставила бы. Даже средний (бал) не поставила, так как деятельность по инклюзивному образованию не соответствует высокому критерию (качеству). В нашей стране инклюзивное образование, а именно на дошкольном уровне, появилось в недавнем времени, поэтому данный инструмент пока еще вводить я думаю для оценивания рано». (Динозавр, профессиональный диалог 1)

«Я узнал, что ICP – очень полезный и хорошо продуманный инструмент оценивания. В Казахстане одним из актуальных вопросов является социальная и психолого-педагогическая поддержка в условиях развития инклюзивного образования. Однако высокую тревожность среди педагогов вызывают обучающиеся с особыми образовательными потребностями, обусловленными недостатками психофизического развития. Кроме того, у нас еще нет полной готовности работать с детьми, нуждающимися в особых знаниях. Поэтому, я считаю, что исследовательский проект ICP, подготовленный Соукаку, очень эффективен, чтобы дать четкое представление о том, как обучение на самом деле происходит в инклюзивных группах, а также выявить его недостатки и улучшить качество». (Жанна, дневник 1, перевод авторов статьи с казахского на русский язык)

«Я считаю, что система ПИК (ICP) частично приемлема в использовании в инклюзивных группах. Пункты 2,4 и 10 уже используются в работе. Остальные пункты частично применяются и используются, но требуют углубленного изучения, практик, стратегий и повышения квалификации специалистов. Необходимо внедрение тьюторов, ассистентов и тех, кто должен находиться непосредственно в группе и быть помощниками воспитателей. Недостаточно корректно продумана, организована и адаптирована пространственно-развивающая среда в группах». (Планета, дневник 1)

Большинство респондентов согласились с тем, что все пункты применимы в контексте дошкольного образования Казахстана, но также было признано, что их практика не может быть оценена высоко ни по одному из двенадцати индикаторов ПИК (ICP). Анализ профессиональных диалогов и подкрепленных записей (дневников) специальных педагогов подтвердил, что семь из двенадцати индикаторов ПИК (ICP) были оценены как частичное соответствие, а пять – низкое соответствие. Анализ данных, полученных в результате первого профессионального диалога, показал схожие паттерны, которые были изначально объединены в двенадцать подтем, а позже сгруппированы в три сводные темы (смотрите Таблицу. 2).

Таблица 2. Темы.

Подтемы по итогам первого профессионального диалога анализа записей дневников, использованных в первом профессиональном диалоге	Группировка тем
1) переполненные группы (25-30 детей); 2) острая нехватка кадров, отсюда их перегруженность 3) незнание работы с детьми с ООП; 4) сопротивление родителя на принятие и признание особенных потребностей ребенка; 5) низкая диагностика особых потребностей ребенка; 6) недостаточная гибкость учебного плана и программы, все индикаторы существуют; 7) отсутствие индивидуального подхода; 8) человеческий фактор в работе с детьми и с родителями; 9) отсутствие раннего вмешательства; 10) позднее посещение детского сада и отсутствие базовых навыков у ребенка в возрасте 5 лет; 11) ПИК (ICP) — интересный и мотивирующий инструмент для профессионального развития педагога, для оценки его деятельности; 12) отсутствие командной работы и четкого алгоритма действий в психолого-педагогическом сопровождении ребенка с ООП; 13) низкие родительские компетенции.	1) Систематические и ресурсные ограничения 2) Человеческий фактор в работе с детьми 3) Подготовка и квалификация учителей 4) Низкие родительские компетенции

Первая тема называется «Систематические и ресурсные ограничения». Специальные педагоги в своих размышлениях попытались объяснить причины низкого или частичного соответствия казахстанской практики индикаторам ПИК (ICP). К систематическим и ресурсным ограничениям относятся такие проблемы, как дефицит мест в детском саду и переполненность групп (25-30 детей); острая нехватка учителей и воспитателей, а также персональных тьюторов для детей с ООП; отсутствие индивидуального подхода; отсутствие раннего вмешательства. Они говорили: «...так как детей в группе большое количество, в среднем около 30 детей и воспитателю сложно урегулировать конфликты, вовлеченность в игровую деятельность, сложно обеспечить равные возможности для каждого ребёнка». (Динозавр, первый профессиональный диалог)»; «воспитатели в первую очередь сталкиваются с тем, что даже навыки самообслуживания у многих детей не сформированы к 5 годам. Это самое основное, с чем приходится сталкиваться. А мы по программе должны уже его научить, читать, писать и готовить к школе, а ребёнок ещё на «нуле» (Луна, профессиональный диалог 1)»; «Мы все исходим от диагноза детей. Какой у ребёнка диагноз, мы и учебный план (учебную программу) составляем согласно его потребностям. (К себе нежно, профессиональный диалог 1)»; «Мониторинг развития детей проводится 3 раза в год...Для инклюзивных детей, которые находятся в обычной группе, к сожалению, нет отдельных критериев оценки, а критерии, которые используются, не предусматривают индивидуальность. Поэтому часто показатели особенных детей являются низкими» (Bibi, дневник 1)». Анализ данных, полученных из первого профессионального диалога и прикрепленных дневников, показал, что инклюзивное образование в казахстанской практике подразумевает детей с легкими формами психофизических заболеваний, или отставанием в развитии, такими, как нарушения речи, интеллекта, слуха и т.д. Специальные педагоги

считают, что инклюзивное образование не работает для детей с тяжелыми видами нарушений: *«...для детей с тяжелыми нарушениями инклюзивное образование подходит не по всем пунктам. Оно не настолько многогранно развито и не охватывает все моменты, которые создают проблемы в обучении»* (Young teacher, дневник 1).

Вторая тема – *«Человеческий фактор»*. При анализе данных было отмечено разнообразие практик. Как объяснили участники исследования, это связано с различием опыта, возраста педагога и восприятия родителями особых потребностей своего ребенка или восприятия другими родителями детей с особыми образовательными потребностями в группе детского сада. Например, на первом профессиональном диалоге специальные педагоги говорили: *«по индикатору инструмента 10 (Обратная связь) работа зависит от профессионального уровня воспитателя (педагога), многое зависит от опыта, от уровня образования, от каких-то возможностей, также от диагноза детей, (Мельничка)»; «Некоторые отрицают диагноз своего ребенка, некоторые не хотят, чтобы такие дети учились в обычных группах. (Young teacher)»; «Везде, я так считаю, что везде человеческий фактор. Если человек готов принять и работать с этими детьми, он будет работать»* (Лана). В ходе профессиональных диалогов острые дискуссии коснулись таких вопросов, как дополнительный персонал и мониторинг. Руководители некоторых детских садов могут требовать и отстаивать в Управлении образования необходимость в дополнительном персонале при приеме ребенка с ООП, а также доказывать необходимость индивидуального оценочного подхода и мониторинга к детям с ООП, несмотря на наличие ребенка с ООП в общеобразовательной группе. Однако, поскольку законодательством не предусмотрены все механизмы включения детей с ООП, требуются дополнительные усилия со стороны руководства дошкольной организации для удовлетворения потребностей ребенка с ООП в обычной группе, в том числе по привлечению дополнительного персонала. Два специальных педагога в ходе профессионального диалога сказали, что программа обучения и типовой учебный план в Казахстане не гибкие, и педагоги не могут их менять. С таким мнением не все согласились, что также можно отнести к человеческому фактору и разнообразию практик.

Третья тема – *«Подготовка и квалификация учителей»*. Эта тема включает в себя низкий или средний уровень знаний о работе с детьми с ООП; отсутствие командной работы и четкого алгоритма психолого-педагогического сопровождения ребенка. Это распространенный вопрос, обсуждаемый в источниках [7, 14]. Специальные педагоги в своих размышлениях относительно ПИК, поднимали вопрос о низком качестве базовой подготовки педагогов и низком или среднем уровне знаний о работе с детьми с ООП в инклюзивных группах. Как было отмечено выше, участником исследования отмечалось, что работа по 10 индикатору ПИК (ICP) «Обратная связь» зависит от опыта и профессиональной подготовки учителя. Остальные участники исследования выразили мнение, что инклюзивное образование не было в их начальной педагогической подготовке, а сейчас им не предоставляется бесплатное обучение: *«Сейчас эти курсы на платной основе и воспитатели не идут на них, потому что сами понимают, вкладывать большую сумму тоже никто не собирается»* (Луна). Как специальные педагоги, они знают потребности ребенка с ООП, но воспитателей не готовили, говорили, что такая подготовка ведется лишь в некоторых колледжах: *«В педагогических колледжах проводятся специальные занятия, дисциплина связана с инклюзией. Современных молодых специалистов готовит педагогический колледж, в котором модуль будет проходить в обычные 30 часов»*. (Жанна, профессиональный диалог 1. перевод авторов статьи с казахского на русский язык). Что касается командной работы, то практика тоже не унифицирована, в каких-то детских садах есть коллективная работа, а в каких-то нет. Однако коллективное сопровождение ребенка с ООП должно быть во всех организациях образования в соответствии с Правилами психолого-педагогического сопровождения в организациях образования (2022). Эти правила были утверждены только в январе 2022 года, то есть за два месяца до проведения исследования. Это может быть причиной того, что командная работа раньше проводилась не в каждой дошкольной организации.

Четвертая тема — «Низкие родительские компетенции». Относительно родителей и индикатора 11 ПИК «Семейно-профессиональное партнерство», большинство участников исследования сошлись во мнении, что работа с родителями является наиболее сложной, приведем следующие мнения: 1) «Но в целом, конечно, на данный момент, конечно острый процесс стоит работа с родителями. Это самый первый, самый первый вопрос, потому что в первую очередь наши родители не сориентированы на принятие нарушения своих детей с раннего возраста... Иногда, даже невозможно родителей направить в психолого-медико-педагогическую консультацию, потому что они не признают, они считают, что ребенок в норме и не идут туда, когда их направляют. Это самое первое и важное, что нет сопровождения с раннего возраста». (Луна, профессиональный диалог 1); 2) «В нашем Казахстане многие родители не относятся положительно к инклюзивному образованию, понимаете? Это связано с тем, что они думают, что совместное обучение здоровых детей и детей с ограниченными возможностями представляют собой проблему. Поэтому я бы сказал, что педагог должен уделять больше внимания детям с ограниченными возможностями и отвергать мысли родителей о том, что их дети остаются вне дома. Интересно, какие разъяснительные работы по данному вопросу проводят родители за рубежом, и рассмотреть это для родителей в Казахстане» (Guji, профессиональный диалог 1, перевод авторов статьи с казахского на русский язык); 3) «Родители, как говорили не подготовлены...Если мы хотим социализировать и адаптировать этих детей, то мы всесторонне должны быть развиты. Мы сейчас подготовим детский сад, но если не готовы родители и другие учреждения, то мне кажется смысла всего этого не будет» (Young teacher, профессиональный диалог 1); 4) «В процессе работы с родителями они часто избегают специалистов... некоторые родители не видели педагогов даже год, оправдываясь типа «у меня работа» (Ария, профессиональный диалог 1).

Новая тема возникла из второго профессионального диалога, которая упоминалась в первом профессиональном диалоге, но была неточно сформулирована, как во втором профессиональном диалоге. Эта новая тема может быть названа также, как и третья тема шведского кейса: «Культурные конфликты и несоответствие». По словам специальных педагогов, в беседе с педагогами дошкольного образования они пришли к выводу, что большинство пунктов ПИК (ICP) применимы в Казахстане, большинство педагогов выполняют работу, которая описана в ПИК (ICP), но иначе и интуитивно, в некоторых случаях без ссылки на нормативную правовую базу. Приведем следующие выдержки из второго профессионального диалога:

«...они, вот все индикаторы, они у нас работают, кроме 11 и 12, остальные индикаторы работают, интуитивно...» (Планета)

«У нас есть индикаторы, которые частично подходят, потому что как выделили наши коллеги, по любому индикатору нужны доработки под нашу ментальность и культуру. Нет ни одного индикатора, по которому было 100% соответствие...» (К себе нежно)

«...В принципе, всем понравился данный инструмент и считают, что он подходит, можно сделать какие-то доработки именно на наш менталитет и наш регион» (Динозавр)

Хотя размышления педагогов могли быть разными даже в пределах одного детского сада, анализ показывает, что большинство педагогов согласились с тем, что все индикаторы ПИК (ICP) необходимы, но ни один индикатор ПИК (ICP) не соответствует в полном объеме в Казахстане. По усредненному мнению педагогов, из 12 индикаторов ПИК (ICP) в Казахстане частично работают только девять, а три индикатора, а именно 9, 11 и 12 находятся на низком уровне. Участники исследования и опрошенные ими педагоги выразили мнение, что, поскольку в группе более 25 детей, с некоторыми детьми с ООП, с обязательными уроками и одним педагогом в группе невозможно выполнить рекомендации по

индикатору 9 «Переходы между видами деятельности». По индикатору 11 «семейно-профессиональное партнерство» было отмечено, что практика различается в зависимости от отношения родителей к своим детям и другим детям: одни родители активны и заинтересованы в достижениях своего ребенка, а другие избегают педагогов, и не хотят принимать особые потребности ребенка. Однако эта практика также зависит от умения педагога привлечь родителей и убедить их в активном взаимодействии с педагогами в интересах ребенка. Последний индикатор ПИК (ICP) «Мониторинг» по мнению участников исследования не работает в Казахстане из-за неясности законодательства в отношении проведения мониторинга развития детей с ООП в инклюзивной группе, отсутствия индикаторов оценки развития ребенка с ООП. В связи с проведением мониторинга уровня развития умений и навыков ребенка в детском саду, некоторые педагоги следуют общему требованию и показывают низкие достижения детей с ООП, а некоторые учителя вопреки общепринятому мониторингу, не подают сведения о развитии ребенка с ООП, педагог проводит мониторинг для дальнейшей работы с учетом индивидуальных потребностей ребенка с ООП:

«...по мониторингу не применимо, так как отсутствует особая система мониторинга детей с особыми образовательными потребностями, они включены в общий мониторинг» (Мельница, дневник 2)

«...Специально подготовленного инструмента нет, нам никто даже не предлагал. Мониторинг успеваемости детей проводим 3 раза в год. Дети с особыми потребностями также оцениваются вместе с нормотипичными детьми, демонстрируя минимальный результат» (выдержка из интервью с воспитателем, проведенного участником исследования, взято из дневника 2 Арии, перевод авторов статьи с казахского на русский язык)

Мнение педагогов дошкольных организаций относительно ПИК (ICP), не являющихся участниками исследования. Анализ второго раунда дневников, описывающих размышления участников исследования и педагогов дошкольных организаций об инструменте, показал схожесть мнений. Эти паттерны были сгруппированы по следующим подтемам: *Расширение знаний, Критическое мышление, Усилия по улучшению качества и Расширенный профессиональный язык.*

В целях ознакомления и проведения работы по ПИК (ICP), участники исследования (специальные педагоги) провели разъяснительную и наблюдательную работу с персоналом дошкольных организаций, в которых они работали, в том числе презентации, круглые столы, наблюдения, опросы, интервью. Первые два взаимодействия позволили проинформировать сотрудников, в основном воспитателей и педагогов дошкольных организаций, о ПИК (ICP) и обсудить данный инструмент вместе. Последние три взаимодействия были направлены на то, чтобы мотивировать воспитателей и педагогов дошкольных организаций изучить инструмент и выразить свое мнение об инструменте. Воспитатели и педагоги дошкольных организаций признали, что ПИК (ICP) является очень полезным инструментом обучения, который позволяет им определить, что они применяют в своей практике и что им нужно улучшить (см. некоторые выдержки ниже).

«Эта структура ICP очень хорошо построена. Подробно описана структура ICP. Казахстану очень нужны такие проекты. Сколько всего мы освоили из этого проекта. Особенно хорошо представлена информация о детях с ограниченными возможностями. Кроме того, создание ICP привлекло внимание к педагогике и ресурсам» (выдержка из интервью с воспитателем, проведенного участником исследования, взято из дневника 2 Gudji, перевод авторов статьи с казахского на русский язык)

«Я убежден, что проект ИСР – очень нужная, нужная и эффективная программа для нас. Думаю, каждому педагогу, работающему с ребенком с ограниченными возможностями, это необходимо. Весь раздел мы также используем в нашей практике. Но, ознакомившись с проектом ИСР, я узнала, что для их развития и формирования в работе с особенным ребенком необходимо много использовать совместной деятельности. И, создавая безопасную среду внутри группы, оборудование и материалы в группе, игрушки и оборудование также должны быть доступны. Я также вижу, что эффективно решать проблемы с родителями, работать вместе». (мнение одного из воспитателей детского сада, взято в дневнике 2 Жанны, перевод авторов статьи с казахского на русский язык)

Таким образом, мнение педагогов, полученное участниками исследования, можно выразить нижеприведенным утверждением, которое схоже с большинством:

«Изучив ПИК (ИСР) мы пришли к выводу, что данный инструмент конкретный, емкий, охватывающий все стороны вовлечения ребенка в инклюзивное образование. Все 12 критериев оценивания можно апробировать, но с учетом культурных, ментальных, духовных различий наших стран. Так или иначе, некоторые критерии частично используются и можно провести параллель» (К себе нежно, дневник 2)

Критика инструмента или действующей практики в Казахстане со стороны педагогов приветствовалась и не ограничивалась участниками исследования. Наоборот, с самого начала специальные педагоги говорили педагогам, что никто их не накажет, и, напротив, их искренние размышления могут только помочь улучшить практику. Педагоги назвали следующие причины, вызывающие неполное и низкое соответствие их практики индикаторам ПИК (ИСР): недостаток знаний, отсутствие ресурсов, отсутствие гибкости типовой учебной программы, правовые ограничения и обязательства. Например, один педагог сказал: *«...Наполняемость групп в среднем 25 детей, поэтому даже сборы на прогулку занимают очень много времени, особенно в холодное время года. А в нашем регионе даже летом бывает холодно и дети одеты в несколько слоев одежды. Поэтому для использования определенных стратегий для облегчения переходов между занятиями попросту нет времени»* (Тутушка, дневник 2), а другая учительница привела спорный аргумент: *«Важно начать меняться нам самим. Хочу закончить свое мнение словами Махатма Ганди: «Если хочешь изменить мир, меняйся сам»* (Серебро, дневник 2). В то же время некоторые специальные педагоги критиковали ПИК (ИСР) как инструмент, который не оценивает индивидуальную работу, а скорее, как инструмент групповой оценки.

«Моя коллега психолог, которая работает в инклюзивных группах и проводит индивидуальные занятия отметила, что инструмент не затрагивает спектр индивидуальной работы. Инструмент делает уклон на оценивание инклюзивного образования в группах, а именно на взаимодействие со сверстниками и взрослыми» (Динозавр, дневник 2)

Однако, помимо обучения и критики инструмента, один участник исследования заметил некоторые улучшения в практике педагога, полученные от ознакомления с ПИК (ИСР):

«...То есть педагоги все приветствуют инструмент ПИК (ИСР) и считают, что он приемлемый, только нужно адаптировать его в наши условия. Некоторые слова и словосочетания можно заменить, а так они считают, что этот инструмент очень подходит, потому что даже после того, как они уже ознакомились я уже сейчас стала наблюдать, что во многих группах уже картина немного меняется...» (Bibi, профессиональный диалог 2)

Заключительные заметки в большей части второго раунда дневников и вторых профессиональных диалогов касались общего мнения о целесообразности ПИК (ИСР) в Казахстане.

Анализ показывает, что применять и адаптировать инструмент в Казахстане возможно, но необходима культурная адаптация, социальные и системные изменения.

«Общество не всегда принимает детей с ООП, потому что не понимают, почему они ведут себя не так, как другие обычные дети. В Казахстане инклюзия не так сильно развита, хотя детей с ООП с каждым днем все больше» (Лана, дневник 2)

Пилотирование передовой инклюзивной практики в одном из детских садов Астаны показывает полное соответствие практики большинству индикаторов ПИК (ICP). В этом детском саду есть кабинет инклюзивного образования, воспитатели, прошедшие обучение, и группы с меньшим количеством детей. Кроме того, как отмечают специальные педагоги, человеческий фактор играет большую роль, практика одних педагогов может быть лучше, чем у других в рамках одного детского сада. Это зависит от сочувствия воспитателя к детям, заинтересованности воспитателя в обучении и совершенствовании своих навыков, а также от того, какие ценности поддерживает руководство детского сада. Специальные педагоги спросили педагогов, можно ли использовать инструмент ПИК (ICP) на территории Казахстана. Вот несколько примеров их ответов:

«Да, конечно, можно использовать. Во многих случаях мы работаем ежедневно. Дети с особыми потребностями растут день ото дня, поэтому я думаю, что это инструмент, который нам нужен для улучшения инклюзивного образования» (выдержка из интервью с воспитателем, проведенного участником исследования, взято из дневника 2 Арии, перевод авторов статьи с казахского на русский язык)

«...в целом сам инструмент ICP отслеживает все сферы образовательного процесса, позволяет всесторонне оценить деятельность всех участников образовательного процесса, при этом сложно соответствовать уровню высокой инклюзивности в нашей системе образования по причинам недостаточной оснащённости специальными средствами обучения, отсутствием второго педагога. Предполагаю, что в идеале было бы предварительное внедрение технологии «STEP BY STEP» (шаг за шагом) в дошкольных учреждениях» (мнение одного из воспитателей детского сада, взято в дневнике 2 Мельнички)

«Все эти проблемы инклюзии в дошкольном образовании, можно решить используя инструмент ПИК (ICP). Индикаторы ПИК (ICP) не просто служат инструментом оценки качественной окружающей среды, но и также обеспечивают основу для создания инклюзивных групп для детей дошкольного возраста...Профиль инклюзивного класса обязательно нужно внедрить и использовать в Казахстане» (мнение одного из воспитателей детского сада, взято в дневнике 2 Серебро)

Несмотря на общее признание ПИК (ICP) и позитивный подход к инструменту, большинство специальных педагогов и воспитателей согласились с тем, что два последних индикатора ПИК (ICP): семейно-профессиональное партнерство (11) и мониторинг обучения детей (12) не подходят для современных условий в дошкольном образовании Казахстана. Участники исследования рассказали, что они и педагоги дошкольных организаций ежедневно общаются с родителями, когда родители приводят или забирают ребенка из детского сада, или через социальные сети (WhatsApp). В этом отношении практика отличается от того, как автор ПИК (ICP) описывает семейно-профессиональное партнерство. Что касается мониторинга, участники исследования и педагоги сказали, что отдельного мониторинга развития ребенка с ООП в инклюзивной группе не существует. Они применяют мониторинг, который одинаков для нормотипичных детей и детей с ООП. По остальным

индикаторам ПИК (ICP) участники исследования отметили, что работа ведется в Казахстане, но, как уже отмечалось, не в полном соответствии с ПИК (ICP).

Заключение. Это исследование было направлено на культурную валидацию применимости ПИК в контексте казахстанского дошкольного образования с применением того же подхода и метода, что и в шведском исследовании [12]. Результаты этого исследования показывают, что инструмент ПИК может применяться в Казахстане, но для этого требуется проделать большую работу. Сравнительный анализ ПИК и казахстанской типовой программы дошкольного воспитания и обучения показывает *полное* соответствие только по одной трети из двенадцати индикаторов инструмента.

Согласно выводам данного исследования, ПИК является культурно приемлемым инструментом в Казахстане. Однако, как указано выше, применение данного инструмента требует от Казахстана значительного улучшения практики дошкольного образования. А именно, необходимо улучшение подготовки, проведение переподготовки педагогов дошкольного образования для работы в инклюзивной среде, а также проведение регулярной разъяснительной работы с родителями и повышение их родительских компетенций, проведение информационной работы с общественностью для развития инклюзивной среды как в организациях образования, так и за ее пределами, совершенствование и внесение изменений в законодательные акты по оказанию услуг дошкольного воспитания и обучения, совершенствование и внесение изменений в образовательные стандарты, а может быть, даже их искоренение. По мнению специальных педагогов и воспитателей (педагогов), принявших участие в исследовании, ПИК позволяет им выявить положительные и отрицательные моменты сложившейся практики. Таким образом, этот инструмент может дать информацию для дальнейшей реформы в отношении повышения качества инклюзивного дошкольного образования в Казахстане.

Это исследование имело те же ограничения, что и в случае со Швецией [12], поскольку участники исследования не прошли полную подготовку по использованию ПИК как предполагает автор ПИК [9]. Как упоминалось ранее в данной статье, подготовка участников ограничилась восемью часами вводного обучения на английском языке с переводом на русский язык, но из-за языкового барьера (ни один специальный педагог не говорит по-английски) и ограничений по времени участники исследования получили не все ответы на свои вопросы. Следовательно, в ходе исследования возникали барьеры в интерпретации индикаторов ПИК на практике. Например, одной из проблем было непонимание индикатора № 5 ПИК – членство. Специальные педагоги отмечали, что они не различают детей в классе, и поощряют детей играть вместе и объясняют индивидуальные различия, если это необходимо. Они не называют эту работу «членством» или равными возможностями для детей. Как и по большинству других индикаторов ПИК, участники исследования заявили, что их оценка была средней, потому что работа, которую они проводят в дошкольных организациях, должна в первую очередь соответствовать требованиям государственного общеобязательного стандарта дошкольного воспитания и обучения, но не в переполненных группах (до 30 детей), где работает только один воспитатель без помощи дополнительного персонала (персональных тьюторов) для детей с особыми образовательными потребностями. Эти обстоятельства не позволяют их практике соответствовать критериям оценки ПИК. В то же время, как бы это ни было парадоксально, участники отмечали, что практика дошкольного образования может варьироваться в рамках одного детского сада в Казахстане из-за различных методов работы конкретного воспитателя или конкретной группы (например, в случае пилотирования новых инициатив государства), а также в силу человеческого фактора (опыт, знания, отношения к детям с ООП).

Данное исследование представляет ценность относительно примененного метода. В частности, это исследование подтверждает выводы шведского исследования [12] о применимости метода профессионального диалога (семинара) для сбора данных, а также для

профессионального развития участников исследования. Как и в предыдущем исследовании с использованием этого метода [12], в профессиональных диалогах специальные педагоги Казахстана не только делились своими размышлениями о ПИК, но и имели возможность учиться друг у друга. Например, они поделились тем, что применять одну и ту же процедуру мониторинга для нормотипичных детей и детей с ООП неправильно и что можно доказать контролирующему органу, что стандарты мониторинга должны быть разными для детей с ООП в инклюзивных классах (группах детей). Кроме того, участники исследования проводили сбор данных путем проведения интервью, наблюдений, проведения семинаров. Таким образом, данное исследование позволило участникам исследования развивать свои исследовательские навыки. В связи с этим авторы этого исследования согласны со шведскими коллегами в предположении, что применяемый метод полезен и ценен в исследованиях, который сочетается с профессиональным развитием.

Проведенное исследование является одним из немногих исследований валидности ПИК (ICP). Кроме того, результаты двух исследований (казахстанского и шведского) отличаются в силу отличности контекста образования. Поэтому для подтверждения универсальности ПИК (ICP) рекомендуется проведение более масштабных исследований или сравнительных исследований в широком контексте. При этом, это исследование имеет ценность и может быть интересно любому специалисту (например, исследователю, специальному педагогу, воспитателю, другому персоналу дошкольной организации, политическому деятелю, работающему в области инклюзивного образования детей дошкольного возраста в Казахстане, постсоветских государствах, унаследовавших практику советского дошкольного образования, и других государствах, которые планируют применять ПИК или исследовать его применимость). Это исследование также актуально для тех, кто планирует применять метод диалогового семинара как метод сбора данных, а также, как и инструмент для личностного профессионального развития.

Список использованной литературы:





1. Закон Республики Казахстан «О внесении изменений и дополнений в Закон РК "Об образовании" Закон РК от 24 октября 2011 года № 487-IV
2. Закон Республики Казахстан «О внесении изменений и дополнений в некоторые законодательные акты Республики Казахстан по вопросам инклюзивного образования» от 26 июня 2021 года № 56-VII ЗРК
3. OECD. 2017. *Early Childhood Education and Care Policy Review*.
4. Agency for Strategic planning and reforms of the Republic of Kazakhstan Bureau of National statistics, section on "Education". Accessed October 28 2022. <https://bala.stat.gov.kz/en/category/obrazovanie/>
5. OECD IV S. S. *Early Childhood Education and Care Data Country Note: Australia*. – 2016.
6. Сеісембек А. Два воспитателя в группе детского сада: что изменит пилотный проект? // *Informburo.kz*. – 2022 – 25 ноября / [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://informburo.kz/novosti/dva-vospitatelja-v-gruppe-detskogo-sada-cto-izmenit-pilotnyi-proekt>.
7. Makoelle T. M. *Schools' transition toward inclusive education in post-Soviet countries: Selected cases in Kazakhstan* // *Sage Open*. – 2020. – Т. 10. – №. 2. – С. 2158244020926586.
8. Scalcione V. N., Bibigul A., Orynkyl S. *The Peculiarities of Training in a Comprehensive School of Kazakhstan and Italy* // *Universal Journal of Educational Research*. – 2016. – Т. 4. – №. 5. – С. 1016-1023.
9. Soukakou E. P. *Inclusive classroom profile (ICP): Research edition*. – Paul H. Brookes Publishing Company, 2016.
10. Harms T., Clifford R. M., Cryer D. *Early childhood environment rating scale*. – Teachers College Press, Columbia University, 1234 Amsterdam Avenue, New York, NY 10027, 1998.
11. Ибрагимова Г. К. и др. *Возможности оценки качества дошкольного образования с помощью методики ECERS-R в Казахстане* // *Science for Education Today*. – 2018. – Т. 8. – №. 5. – С. 191-208.
12. Lundqvist J., Larsdotter Bodin U. *Inclusive Classroom Profile (ICP): a cultural validation and investigation of its perceived usefulness in the context of the Swedish preschool* // *International Journal of Inclusive Education*. – 2021. – Т. 25. – №. 3. – С. 411-427.
13. Типовая учебная программа дошкольного воспитания и обучения, утвержденная Приказом и.о. МОН РК от 12 августа 2016 года № 499 (с учетом изменений, утвержденных приказом МОН РК от 24 сентября 2020 года № 412).
14. Ногайбаева Г., Жумажанова С., Коротких Е. *Рамка мониторинга инклюзивного образования в Республике Казахстан* // Астана: АО ИАЦ. – 2017.

References:

1. *Zakon Respubliki Kazahstan «O vnesenii izmenenij i dopolnenij v Zakon RK "Ob obrazovanii" Zakon RK ot 24 oktyabrya 2011 goda № 487-IV*
2. *Zakon Respubliki Kazahstan «O vnesenii izmenenij i dopolnenij v nekotorye zakonodatel'nye akty Respubliki Kazahstan po voprosam inklyuzivnogo obrazovaniya» ot 26 iyunya 2021 goda № 56-VII ZRK*
3. *OECD. 2017. Early Childhood Education and Care Policy Review.*
4. *Agency for Strategic planning and reforms of the Republic of Kazakhstan Bureau of National statistics, section on "Education". Accessed October 28 2022. <https://bala.stat.gov.kz/en/category/obrazovanie/>*
5. *OECD IV S. S. Early Childhood Education and Care Data Country Note: Australia. – 2016.*
6. *Sejsembek A. Dva vospitatel'ya v gruppe detskogo sada: chto izmenit pilotnyj proekt? // Informburo.kz. – 2022 – 25 noyabrya / [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: URL: <https://informburo.kz/novosti/dva-vospitatel'ya-v-gruppe-detskogo-sada-cto-izmenit-pilotnyi-proekt>.*
7. *Makoelle T. M. Schools' transition toward inclusive education in post-Soviet countries: Selected cases in Kazakhstan // Sage Open. – 2020. – T. 10. – №. 2. – С. 2158244020926586.*
8. *Scalcione V. N., Bibigul A., Orynkyl S. The Peculiarities of Training in a Comprehensive School of Kazakhstan and Italy // Universal Journal of Educational Research. – 2016. – T. 4. – №. 5. – С. 1016-1023.*
9. *Soukakou E. P. Inclusive classroom profile (ICP): Research edition. – Paul H. Brookes Publishing Company, 2016.*
10. *Harms T., Clifford R. M., Cryer D. Early childhood environment rating scale. – Teachers College Press, Columbia University, 1234 Amsterdam Avenue, New York, NY 10027, 1998.*
11. *Ibragimova G. K. i dr. Vozmozhnosti ocenki kachestva doshkol'nogo obrazovaniya s pomoshch'yu metodiki ECERS-R v Kazahstane // Science for Education Today. – 2018. – T. 8. – №. 5. – S. 191-208.*
12. *Lundqvist J., Larsdotter Bodin U. Inclusive Classroom Profile (ICP): a cultural validation and investigation of its perceived usefulness in the context of the Swedish preschool // International Journal of Inclusive Education. – 2021. – T. 25. – №. 3. – С. 411-427.*
13. *Tipovaya uchebnaya programma doshkol'nogo vospitaniya i obucheniya, utverzhennaya Prikazom i.o. MON RK ot 12 avgusta 2016 goda № 499 (s uchetom izmenenij, utverzhennykh prikazom MON RK ot 24 sentyabrya 2020 goda № 412).*
14. *Nogajbaeva G., ZHumazhanova S., Korotkih E. Ramka monitoringa inklyuzivnogo obrazovaniya v Respublike Kazahstan // Astana: AO IAC. – 2017.*

МРНТИ 14.23.09

<https://doi.org/10.51889/2959-5762.2024.83.3.033>

М.М.Дүйсенова,^{1*}  Т.А.Айнабекова,¹  Г.И.Абрамова,¹  Г.М.Мышбаева² 
¹Өзбекәлі Жәнібеков атындағы Оңтүстік Қазақстан педагогикалық университеті,
Шымкент қ., Қазақстан
²SDU UNIVERSITY, Қаскелен қ., Қазақстан

ЦИФРЛЫҚ БІЛІМ БЕРУДЕ БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНА ГЕЙМИФИКАЦИЯ ӘДІСІ АРҚЫЛЫ АҒЫЛШЫН ТІЛІН МЕҢГЕРТУ

Аңдатпа

Мақалада білім берудегі геймификация оқыту теориясы, әдісі туралы талдаулар беріледі. Геймификация әдісін бастауыш сынып оқушыларына ағылшын тілін меңгертуде цифрлық білім жағдайында қолданудың пост-талдаулары, яғни Wiki энциклопедиясы, Scopus, Web Of Science халықаралық зерттеулерге талдаулар ұсынылады. Сондай-ақ, бастауыш сынып оқушыларына ағылшын тілін меңгертуді геймификациялаудың актілері: junior – ағылшын тілін меңгеруге үйренуге талапкер, middle – ағылшын тілін үйренуші, senior – ағылшын тілін үйретуші, lead – геймификацияның элементтерін ағылшын тілін меңгертуде ұйымдастырушы статустарының мәні сипатталады. Күнделікті сабақта қолданылатын әдістер топтамасының геймификацияға байланысы көрсетіледі. Геймификацияның білім алушылардың мотивациясын басқаратын бірнеше қажеттіліктері айтылады. Олар: білімді сезіну, табысқа жету, шығармашылықты дамыту, бақылау, қоғамдық ықпал, шыдамсыздықты жою, қызығушылық, шығынға ұшырамау секілді қажеттіліктер болады. Ойын сценарийін құрудағы геймификацияның элементтері: мақсат, ережелер, міндеттер, рөлдік функциялар, механика, марапаттар (виртуалды) болып табылады, әр элемент жеке талдаулармен беріледі. Әлемдік зерттеулер бойынша геймификацияның құрамдас бөліктері графикаланады. Геймификацияны тиімді жүзеге асыруда бастауыш сыныптарда ағылшын тілін меңгертуге арналған цифрлық білім ресурстарының мазмұны сипатталады. Бастауыш сынып оқушыларына ағылшын тілін меңгертудегі Wordwall, Quizizz, Kahoot, Flippity цифрлық платформалары қарастырылады.

Эмпирикалық бөлімде тәжірибелік-эксперименттік жұмыстар екі кезеңді қамтыды. Бірінші анықтау кезеңінде 4-сынып оқушыларының ағылшын тілінде сөйлеу дағдыларының деңгейін және геймификация элементтеріне қызығушылығын анықтау мақсатында авторлық сауалнама (google-сауалнама) 80 оқушыдан алынды. Қалыптастыру кезеңінде «Journey into space» атты тақырыпта бастауыш сынып оқушыларына геймификация әдісі арқылы ағылшын тілін меңгерудің сценарий-жобасы ұсынылды. Қорытынды бөлімде ғылыми-әдістемелік ұсыныстар берілді.

Түйін сөздер: геймификация, цифрлық білім, геймификация оқыту теориясы, экспозиция, мотивация.

Дүйсенова М.М.,^{1} Айнабекова Т.А.,¹ Абрамова Г.И.,¹ Мышбаева Г.М.²*
¹Южно-Казахстанский педагогический университет имени Өзбекәлі Жәнібеков,
г.Шымкент, Казахстан
²SDU UNIVERSITY, г.Каскелен, Казахстан

ИЗУЧЕНИЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА С ПОМОЩЬЮ МЕТОДА ГЕЙМИФИКАЦИИ ДЛЯ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В ЦИФРОВОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация

В статье дается анализ теории, метода обучения геймификации в образовании. Постанализ применения метода геймификации в условиях цифровых знаний при овладении английским языком для учащихся начальных классов представлен в энциклопедии Wiki, Scopus, Web Of Science. Также для учащихся начальных классов характерны акты геймификации владения английским языком: junior – абитуриент-ученик на изучение английского языка, middle – изучающий английский язык, senior – преподаватель-ученик английского языка, lead – сущность организационных статусов в освоении элементов геймификации английского языка. Показано отношение к геймификации серии методов, используемых на ежедневном занятии. Упомянуто несколько потребностей геймификации, которые управляют мотивацией учащихся. Это будут такие потребности, как: осознание знаний, успех, развитие творчества, контроль, общественное влияние, устранение нетерпения, любопытство, отсутствие потерь. Элементами геймификации при создании игрового сценария являются: цель, правила, задачи, ролевые функции, механика, награды (виртуальные), каждый элемент статьи дается с индивидуальным анализом. Согласно мировым исследованиям, компоненты геймификации графизируются. Для эффективной реализации геймификации характерно содержание цифровых образовательных ресурсов для освоения английского языка в начальных классах. Для учащихся начальных классов рассматриваются цифровые платформы Wordwall, Quizizz, Kahoot, Flippity в освоении английского языка.

В эмпирическом разделе опытно-экспериментальные работы охватывали два этапа. На первом этапе выявления авторский опрос (google-опрос) был взят у 80 учащихся с целью определения уровня речевых навыков учащихся 4-х классов и их интереса к элементам геймификации. На этапе формирования учащимся начальных классов на тему «Journey into space» был предложен сценарий-проект освоения английского языка методом геймификации. В заключительной части даны научно-методические рекомендации.

Ключевые слова: геймификация, цифровое образование, теория обучения геймификации, экспозиция, мотивация.

Duisenova M.,¹ Ainabekova T.,¹ Abramova G.,¹ Myshbayeva G.²
¹O.Zhanibekov South Kazakhstan Pedagogical University, Shymkent, Kazakhstan
²SDU UNIVERSITY, Kaskelen, Kazakhstan

LEARNING ENGLISH USING THE GAMIFICATION METHOD FOR PRIMARY SCHOOL STUDENTS IN DIGITAL EDUCATION

Abstract

The article provides an analysis of the theory, method of learning gamification in education. Post-analysis of the use of the gamification method in the conditions of digital education for Primary School students in mastering the English language Wiki encyclopedia, Scopus, Web of Science analyzes of international studies are offered. Also, the acts of gamification of English language proficiency for Primary School students are described: junior – applicant for English language proficiency, middle – English learner, senior – English learner, lead – organizer of the elements of gamification in English. The relationship of the series of methods used in the daily lesson to gamification is shown. Several gamification needs are mentioned that control the motivation of students. These will be needs such as: awareness of knowledge, success, development of creativity, control, social influence, elimination of impatience, curiosity, non-loss. The elements of gamification in creating a game scenario are: goal, rules, tasks, role-playing functions, mechanics, awards (virtual), each

element of the article is given by individual analysis. According to world studies, the components of gamification are graphed. In the effective implementation of gamification, the content of digital educational resources for mastering the English language in primary grades is characterized. The digital platforms Wordwall, Quizizz, Kahoot, Flippity in mastering the English language for Primary School students are considered.

In the empirical part, experimental work included two stages. In order to determine the level of English speech skills and interest in the elements of gamification of students in Grade 4 at the first stage of detection, an author's questionnaire (google-survey) was taken from 80 students. At the stage of formation, on the topic "Journey into space", a script-project for mastering the English language by the method of gamification was presented to primary school students. In the final part, scientific and methodological recommendations were given.

Keywords: gamification, digital education, gamification learning theory, exposure, motivation.

Кіріспе. Қоғамның жаһандану мен инновациялық ұтқырлық, ақпараттық пен технократтық, цифрлық өзгерістерінің ықпалымен күн артқан сайын қарқынды дамуы мен рухани жаңғыруы жағдайында заманауи міндеттерді жүзеге асыру қажеттілігі артып отыр.

Бастауыш сынып оқушыларының жан-жақты дамуын жоғары деңгейге көтеру мемлекеттің ұлттық саясатының құнды басымдықтарының бірі болып табылады. Осы орайда Қазақстан Республикасының Президенті Қ.К.Тоқаевтың Халыққа Жолдауында: «...сапалы білім беру – Қазақстанның индустриясы мен инновациялық дамуының негізіне айналуы тиістігін» атап өткен. Ендеше бұл ретте оқушылардың бәсекеге қабілетті болуы, пәндік, тілдік құзыретті, практикалық тәжірибеге бейім келуі, өзінің болашақтағы кәсіби іс-әрекетін тануы, қызығуы, дағдыларының қалыптасуы яғни оның инновациялық дамуының алғышарттары бола алады, дегенмен де бүгінгі сұранысқа сай тұлғаның даму компоненттері геймификациялау негізінде ақпараттық білім арқылы жүзеге асады [1].

Бұл мәселе Қазақстан Республикасының «Білім туралы» Заңының 11-бап 5-тармағында: «отандық және әлемдік мәдениеттің жетістіктеріне баулу; қазақ халқы мен республиканың басқа да халықтарының тарихын, әдет-ғұрпы мен дәстүрлерін зерделеу; мемлекеттік тілді, орыс, шетел тілдерін меңгерту»; 9-тармағында: «...оқытудың жаңа технологияларын, оның ішінде білім беру бағдарламаларының қоғам мен еңбек нарығының өзгеріп отыратын қажеттеріне тез бейімделуіне ықпал ететін кредиттік, қашықтан оқыту, ақпараттық-коммуникациялық технологияларды енгізу және тиімді пайдалану», – деген міндеттер көрсетілген. Мұндағы оқушыларды тиімді түрде оқытудың жаңа технологияларын қолдану, заман талабына сай, қоғам өзгерісіне лайықты құзыретті, өзгерістерге бейімделу деңгейі жоғары, ақпараттық технологияларды енгізуге қабілетті болуын, сол арқылы шет тілін үйренуге мүмкіндік алуын көздейді [2].

Бастауышта білім берудің мемлекеттік жалпыға міндетті стандарттарын бекіту туралы" Қазақстан Республикасы Оқу-ағарту министрінің 2022 жылғы 3 тамыздағы № 348 бұйрығы бойынша құжатта білім алушылардың қазіргі таңда АКТ-ның өзектілігі қарастырылған [3]. Сонымен қатар, әдістемелік нұсқау хатта 2023-2024 оқу жылына бастауыш сыныпқа ағылшын тілі пәнінен оқушылардың сөйлеу дағдысын дамытуға арналған ұсыныстар негізінде әдістемесі қарастырылған [4]. Өз кезегінде цифрлық білім және оны геймификация әдісі арқылы жеткізу білім алушыларға өздерінің түсініктерін тереңдетіп, цифрлық білім ресурстарымен жұмыс жасау жолдарын және білімдік ақпаратты бір жүйеге түсіру заңдылықтарын, ағылшын тілі арқылы өзіндік даму траекториясына сай дамуды басты құрал ретінде алға шығарды [5].

Болашақтың ұрпағы ойшыл, ақылды, жан-жақты, цифрлы ғалым, технологияларды тез меңгере алатын ұрпақ болуы тиіс. Цифрлық жағдай арқылы бала тілдік төрт дағды бойынша (айтылым, тыңдалым, жазылым, оқылым) тез үйренеді. Заманауи технологиялар оқу үрдісінің құрамдас бөлігіне айналып, білім беру дағдыларын дамытудың жаңа перспективаларын ашуда. Дегенмен, бастауыш сынып оқушыларының ағылшын тілінде сөйлеу дағдысын дамыту мәселесі өзекті болып отыр Бұл ғылыми-зерттеу жобасы ағылшын тілін меңгеруді жақсарту үшін цифрлық технологияларды пайдалану арқылы геймификация әдісінің тиімділігін зерттеуге бағытталады.

Зерттеу жұмысының тақырыбына қатысты ғылыми еңбектер мен әдебиеттер талданып, шетелдік, қазақстандық ғалымдардың зерттеулері келесі қырларынан қарастырылды:

- ақпараттық технологияға» түсінік және оны оқыту үдерісінде қолдану мәселесі Е.Ы. Бидайбеков [6], Ж.А.Қараев [7], С.М.Кеңесбаев [8], Б.Б.Баймуханов [9], Ж.Ы.Сардарова [10] т.б. еңбектерінде терең қарастырылған;

- бастауыш мектепте оқушылардың сөйлеу дағдылары бойынша әдіснамалық, технологиялық, дидактикалық және әдістемелік аспектілері С.Р.Рахметова [11], А.Е.Жұмабаева [12], Ә.С.Әмірова [13], Г.И.Уәйісова [14] және т.б ғалымдардың зерттеулерінде көрініс тапқан;

- жаңа форматтағы докторлық зерттеулерде (PhD) бастауыш білім саласы бойынша ағылшын тілін меңгерту мәселелерін М.Т.Мулдабекова [15], және т.б.;

- білім берудегі геймификация жайлы F.S.Al-Hafdi, W.S.Alhalafawy [16] т.б. ғалымдар қарастырған;

Ғылыми-теориялық зерттеулер пен бастауыш сынып тәжірибесін талдау барысы бізге бастауыш сыныптарда қалыптасқан білім беру жүйесі, ең алдымен, жекелеген пән мазмұнын дамытуға бағытталғанын анықтап көрсетті. Бастауыш сынып оқушыларының цифрлық білім беру жағдайында жұмыс істеу тәжірибесі жеткіліксіз екені, оған қажетті әдістемелік жүйе толыққанды қалыптаспағаны анықталды. Осындай себептердің салдары бастауыш сынып оқушыларының ағылшын тілін меңгеруде бұл ортаны таным мен дамытудың қажетті құралы ретінде қалай қабылдау керектігін әлі де болса қажет деп санамауы, оқушылардың білім алу қабілетін қалыптастыру мақсатында жетекші әрекеттер арқылы мұғалімдердің геймификацияны тиімді пайдаланбауы арасында қарама-қайшылықтар бар. Сондықтан біздің көтеріп отырған зерттеу мәселеміз өте өзекті болмақ. Бұл мақалада бастауыш сыныптарда ағылшын тілін меңгертудегі геймификация әдісін цифрлық жағдайда ұйымдастырудың теориялық зерттеулері, пост-талдаулар, диагностикасы мен әдістемесі түсіндірілетін болады.

Негізгі ережелер. -геймификация – бұл көбінесе білім беру, техникалық оқыту немесе гуманитарлық білім беруде қолданылатын ойын сценарийі. Сценарий бойынша ойыншыларға сарапшы немесе қандай да маман рөлінде ойнап үйренуге және нақты өмірде туындайтын мәселелерді шешуге мүмкіндік береді;

- бастауыш сынып оқушыларына ағылшын тілін меңгертудегі геймификацияның жіктелуі: оқу нәтижелерін жақсартудағы өзін-өзі реттейтін оқыту тәсілі; ағылшын тілін үйренудегі балама тәсілдер; әр тапсырманы орындауға ынталандырушы тәсіл және геймификация оқушылардың ынта-жігерін арттырудың күшті құралы ретінде қызмет етеді. Дерек кері байланыс ұсынады және оқушылардың танымдық қажеттіліктерін қанағаттандыратын оқыту түрі; геймификация мазмұнға назар аудару үдерістерін және оқушылардың үлгерімін жақсартуға мүмкіндік беретін, алынған ақпаратты сақтаудың кешенді ортасы. Цифрлық жағдайда ағылшын тілін үйрену дизайн сипаттамаларына негізделіп, білім берудегі ортаны құру параметрлерін дамыту механикаларының жиыны;

-«Journey into space» атты тақырыпта бастауыш сынып оқушыларына геймификация әдісі арқылы ағылшын тілін меңгертудің сценарий-жобасы.

Материалдар мен әдістер. Мақалада қолданысқа түсетін зерттеу әдістері екі бөлімді камтиды, теориялық бөлімде *жинақтау, сыни талдау, анализ-синтез, құрылымдау, жіктеу* болса, ал эмпирикалық бөлімде *ойша эксперимент, сауалнама, диагностикалау, математикалық статистикалық есептеу, сандық және сапалық өңдеу, нәтижелерді талдау* және т.б. зерттеу әдістері қолданылады.

Бұл бөлімде бастауыш сынып оқушыларына ағылшын тілін меңгертудегі геймификация әдісінің жалпы сипаттамасының мәнін ашуға мүмкіндік беріледі.

Ең алдымен, бастауыш сыныптарда ағылшын тілін меңгертудің негізі бола алатын баланың сөйлеуі, ойлауы және тілдік қарым-қатынасқа түсуі (коммуникация) бойынша зерттеулерді қарастыратын болсақ, ағылшын тілі – әлемдегі тілдер арасынан көркемдігі мен бейнелілігі, тазалығы мен сөздік құрамының молдығы жөнінен ойып орын алған тілдердің бірі. Тіл

адамның қарым-қатынас құралы болғандықтан, ол адам баласы сөйлеу әрекетінің арқауы болып табылады [17].

Андреас Шлейхер өзінің тұжырымдамаларында: «Адамзатқа және қоғамға орасан зор проблема әкелетін жаһандану мен жаңғыртудың әсерінен айналадағы әлем түбегейлі өзгеріске ұшырады. Мектептер оқушыларды түрлі мәдениет өкілдерімен әріптестік қарым-қатынас жасауды, алуан түрлі идеяларды, көзқарастар мен құндылықтарды ескеруді, адамдар өздерінің алуан түрлілігіне қарамастан, технологиялардың көмегімен кеңістік пен уақыт кедергілерін жеңе отырып, бір-біріне сенім білдіруін және әріптестікте жұмыс істеуін қажет ететін әлемде, адамдардың өмірі ұлттық шекаралар аумағынан тыс мәселелерге байланысты болатын әлемде өмір сүруге және жұмыс істеуге дайындауы керек. ХХІ ғасырдың мектептері оқушыларды өмірде, жұмыста және азаматтық ұстанымында өзгелермен ынтымақтастыққа өмір сүруге дайындай отырып, ұлттық және жаһандық пікір алуандығының шынайылығын ұғына отырып, өзіндік дербестігі мен ерекшелігін дамытуға көмектесуі керек», деп түсіндіреді [18].

Ендеше, бастауыш сынып оқушыларына ағылшын тілін меңгертуде тиімді әдістердің бірі – геймификация әдісі. «Геймификация», «геймификация әдісі» ұғымдарының мазмұнын ғылымның бірнеше аспектілерінде ашуды жөн санаймыз.

Батыс философиясында «адам – ол, ең бастысы сана» деп тұжырым жасалады. Аристотель ғылымдарды үш үлкен бөлімге бөлді: 1) теоретикалық ғылымдар, яғни өзі үшін білім іздеу; 2) практикалық ғылымдар, бұлар моральдық жетілу үшін алынатын білімдер; 3) нәтижеге негізделген ғылымдар, оның мақсаты – белгілі бір объектілердің өндірісі. Құндылығы және бағалануы бойынша білімнен (соның ішінде психологиядан) шығатын теоретикалық ғылымдар басқалардан жоғары тұрады [19].

Аристотель бойынша, өмір феномендері белгілі бір тұрақты операцияларды ұсынады, сол үшін жан өмірлік ұстаным секілді қабілетке, қызметтер мен бөліктерге ие, бұлар түрлі операциялар мен оларды реттеуіштерге жауап береді. Сондықтан өмірдің іргелі қызметтері мен феномендері келесідей: «...сезіну және қозғалыс секілді сезімдік-қозғаушы сипатта; таным, дәлелдеу және таңдау секілді интеллектуалдық сипатта болады [19, 1716]. Ұлы ғұламаның ілімінде нәтижеге негізделген ғылымдар белгілі бір өнімге қарасты делінген. Біздің ойымызша, бастауыш сынып оқушыларына ағылшын тілін меңгертуде ойын – бұл жетекші әрекет екенін білеміз, алайда бүгінгі таңда жай ойыннан гөрі сценарийі арнайы жазылып ұйымдастырылатын ойынның маңызы аса жоғары. Осы тұста арнайы сценарийді талап ететін ойындар геймификациядан шығатыны негізге алынады.

Ашық Уикипедияда: «геймификация – бұл көбінесе білім беру, техникалық оқыту немесе гуманитарлық білім беруде қолданылатын ойын сценарийі. Сценарий бойынша ойыншыларға сарапшы немесе қандай да маман рөлінде ойнап үйренуге және нақты өмірде туындайтын мәселелерді шешуге мүмкіндік береді» деп көрсетіледі [20].

«Геймификация» ұғымын 2002 жылы американдық бағдарламашы және өнертапқыш Nick Pelling ғылымға енгізді, жалпы геймификация 2010 жылға қарай танымал болды, ал бүгінде сенімді түрде тәжірибеге ендіріліп, адам қызметінің көптеген салаларында (білім беру, бизнес, персоналды басқару, денсаулық сақтау т.б.) және әртүрлі мәселелерді шешудің ерекше әдісін көрсету үшін қолданылатын белгілі бір қиындық дәрежелерінен тұратын әдістің түрі. Ірі әлемдік брендтер (Microsoft, Volkswagen, Nike) өз клиенттерін ойынға тарту және ынталандыру арқылы өз өнімдерін сатуда ойын технологиясын қолданатын болған, демек ағылшын тілінде ойын дизайнерлері ойыншыларды сабақтағы мәселелерді шешуге қосу арқылы маңызды тақырыптар бойынша ойындар әзірлейді, ағылшын тілін игеруге деген ынтасын арттырады [21].

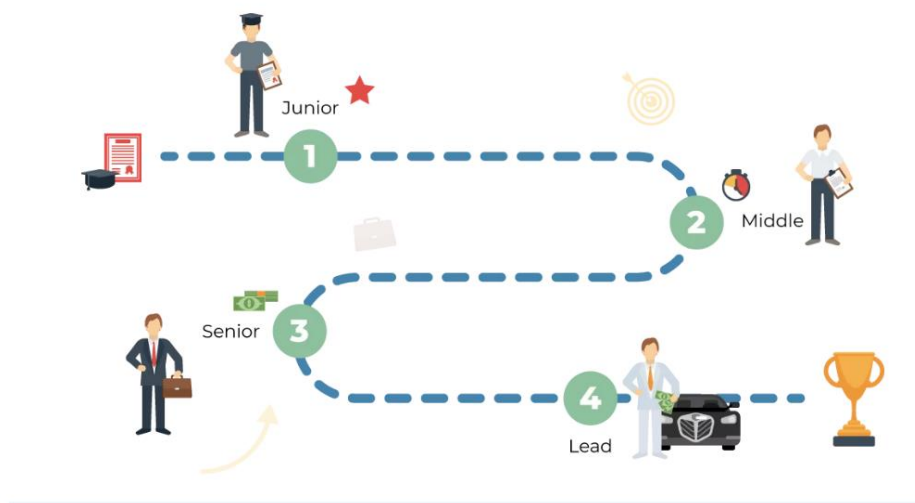
Білім беруде тек геймификация мәселелеріне арналған мамандандырылған *Wiki энциклопедиясы* жұмыс жасайды, оны пайдаланушылардың мінез-құлқын басқару үшін ойын дизайн құралдарын контекстке енгізеді [21, 176]. Алайда, бұл тәжірибе қазірдің өзінде кең таралған,

сондай-ақ ол энциклопедияда «ойын элементтерінің көмегімен нақты проблемалардың шешіміне қарай техник-ойындарды қолдану» ұсынылады, яғни ағылшын тілінде қолданбалы мәселелерді шешуге қатысуын арттыру мақсатында компьютерлік ойындарды, цифрлық білім беруді іске қосу өз тиімділігін беретіндігін түсіндіреді.

Білім берудегі геймификация құралдарының бірі классикалық оқыту сюжеті ең алдымен ескеретін жайт, геймификация оқу жылының алғашқы айларындағы сабақтардан бастап оқу жылына арналып жасалғаны тиімдірек. Геймификация құралдарының жыл бойы ұйымдас-тыру бастауыш сынып оқушыларындағы енжарлықты жойып, тіл үйренудегі *жеке күш пен жігерленуді* үйретеді. Сценарий жазу барысындағы ең жақсы танылған Сид Филдтің парадигмасы оқытудың геймификацияланған сюжетін құруға көмектеседі. Ол классикалық үш актілі құрылымды ұстанады, бірақ бұл актілер геймификация кезінде бірін-бірі толықтырып отырады. Сид Филдтің парадигмалық актілерін жеке талдап көрейік [22].

Геймификациялаудағы бірінші акт – сценарий құрастырудағы *экспозиция (junior)*, яғни тарихи ізденістерден бастау алады. 1-суретте берілгеніндей геймификацияны ұйымдас-тыруда *«junior»*, яғни бастапқы кезеңдегі берілетін статус. Бұл әрекеттің міндеті – оқырман-ды немесе көрерменді контекстпен қаруландыру, ойындағы басты кейіпкермен таныстыру және пайда болатын қақтығыстардың шешімін ауызша белгілеу. Мұндағы бірінші және екінші актілер арасындағы байланыстар бірінші бұрылыс нүктесін немесе оқиға түйінін білдіреді. Бастауыш сынып оқушылары ағылшын тілін кейіпкердің шытырман оқиғалары-мен танысудан бастап меңгереді, сценарийдегі оқиғаның шындығын түсініп, өзгертуге атсалысады және оны өзгеру жолына түсуге өз пікірлерін білдіреді.

Геймификациядағы екінші акт – бұл қызыққа толы *шытырман оқиға (middle)*. Мұндағы *«middle»*, геймификациялаудағы орта деңгейдегі статус деуге келеді. Мысалы, кейіпкер рөліндегі батырымыз батыл әрекет етеді, мақсатына жету жолындағы кедергілерді жеңеді. Бұл ретте екінші акттің өзі екі бөлімді құрайды, яғни екінші актінің бірінші жартысында негізгі нүктені – *кейіпкердің бастапқы позициясын өзгертетін*, оны екінші бұрылыс нүктесіне қарай бұратын сюжетті қалыптастыратын оқиғаны өздері енгізеді. Екінші актінің екінші бөлімінде жаңа бетбұрыс пайда болады, ол қақтығысты барынша күшейтеді және соңғы қақтығысқа алып келіп, жеңіс не жеңілісті ойлап табуға ұмтылады.



1-сурет. Бастауыш сынып оқушыларына ағылшын тілін меңгертудегі сценарий алгоритмі

Геймификациядағы үшінші акт – оқиғаның аяқталуы (*senior, lead*). Бұл реттегі *«senior»* – үйренушіден үйретушіге ауыспалы кезеңдегі білім алушының статусы болады, ал *«lead»* (*leader*) ұғымы лидер, көшбасшы, басқарушы статусын білдіріп тұр. Қақтығыстар шарықтау

шегіне жетеді, содан кейін бастауыш сынып оқушыларының ойын сценарийі бойынша барлық сұрақтарына жауап беретін түйісу нүктесі басталады. Зерттеулерге сүйенсек, психологиялық тұрғыда оқыту сюжетіндегі осындай бұрылыс нүктелерінің қажеттілігі аса маңызды. Мысалы, оқу жылы бастала салғандағы қыргүйектің алғашқы үш аптасындағы жаңа іс-әрекетке деген алғашқы қызығушылық төмендеуі мүмкін және бастауыш сынып оқушылары ағылшын тілін меңгере бастауы әлі де төмен деңгейде болғаны үшін ашулана бастайды немесе тіпті ауырып та қалуы ықтимал. Ал енді 6-8 аптадан кейін, егер жаңа идеялар болмаса, баладағы қызығушылық іс жүзінде жоғала бастайды, сондықтан оны цифрлық білім беру арқылы жасанды түрде көтеру керек. Бастауыш сынып оқушыларындағы қызығушылықты арттыру үшін сюжеттік бұрылыстарды жүйелі енгізу керек [21, 566].

Актілердің сипаттамасынан байқасақ, геймификация бұл тіпті ойын емес, оқуға арналған да ойын емес, тиісінше, ойын элементтерін оқу әрекетіне енгізу, сол арқылы ағылшын тілін меңгерту, осы орайда бастауыш сынып оқушылары өздерінің қиналып оқитын немесе күрделі деп санайтын ағылшын тілін геймификация арқылы оңай әрі тез қабылдауға дағдыланады. Сондай-ақ, үш актідегі білім алушылардың (*junior – ағылшын тілін меңгеруге үйренуге талапкер, middle – ағылшын тілін үйренуші, senior – ағылшын тілін үйретуші, lead – геймификацияның элементтерін ағылшын тілін меңгертуде ұйымдастырушы*) статусының өзі геймификациялауда ағылшын тілін сол статуста меңгереді дегенді аңғартады.

Қазіргі геймификацияны зерттеушілердің бірі Ю-Кай Чоу өзінің тұжырымдамасында адамдардың мотивациясы мен мінез-құлқының жағымды жақтары ынталандырушы талдаудан туындайтынын алға тартады. Ол адамның мотивациясын басқаратын 8 қажеттілікті сипаттайды:

- өзінің маңыздылығын сезіну қажеттілігі;
 - табысқа жету қажеттілігі;
 - шығармашылық қабілеттерін дамыту қажеттілігі;
 - бақылау сезіміне ие болу қажеттілігі;
 - қоғамдық ықпал ету және әлеуметтік байланыстар қажеттілігі;
 - ресурстардың шектеулілігі және туындаған шыдамсыздықты қанағаттандыру қажеттілігі;
 - қатысу, қызығушылықты қанағаттандыру қажеттілігі;
 - шығындардан аулақ болуға ұмтылу [21, 586].
- Алайда, егер адам осы қажеттіліктерге ойын механикасын сауатты енгізсе, бұл оқу үдерісінде жоғары деңгейде білім сапасының артуына әсер етеді.

Бүгінге дейін қолданылып келген бастауыш сыныптарда ағылшын тілі меңгеруге қызығушылығын, белсенділіген арттыру мақсатында жүргізілетін жұмыстарға 1-суретте көрсетілген төмендегідей әдістерді жатқызуға болады:

1. *Ауызша әдіс* – теория және фактіге негізделген білімді қалыптастыруда, үй тапсырмасын және жаңа сабақты пысықтауда, ережелерді қайталауда пайдаланылады.

2. *Көрнекі әдіс* – бақылау қабілетін дамыту, оқылатын мәселеге ықыласын көтеру және оқу материалының мазмұнын көрнекілік арқылы түсіндіруде қолданылады.

3. *Практикалық әдіс* – практикалық іскерлік пен әдетті дамыту үшін және тақырып мазмұнына сәйкес практикалық жұмыстарды жүргізу үшін түсіндірілген материалды оқушылардың қаншалықты меңгергенін бақылау үшін пайдаланылады. Мысалы, 4- сыныпта *What do you want to be?* тақырыбындағы сабақта жаңа сөздер және жаңа сөз тіркестерімен танысқан соң, жұптық тапсырма беруге болады, яғни әрбір оқушы көршісінің қимыл қозғалыстары арқылы сабақта үйренген жаңа сөз тіркестерін пайдалана отырып қандай мамандық иесі екенін табу керек. Оқушылардың белсенді жұмыс жасауына жақсы септігін тигізеді.

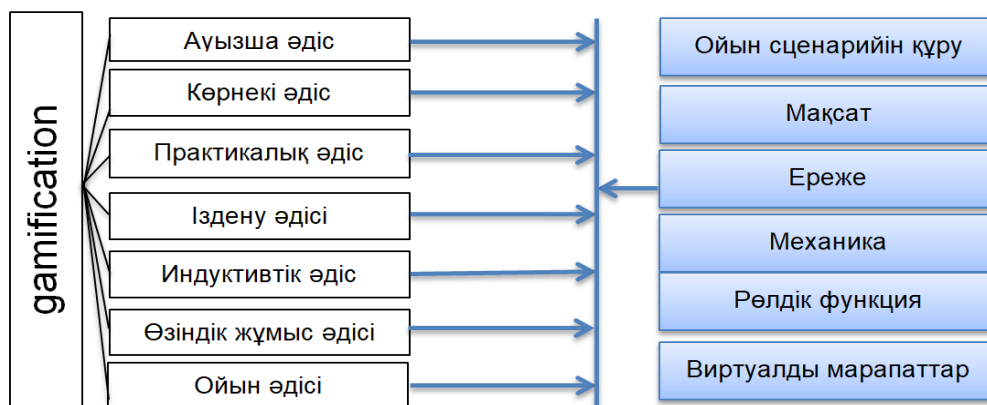
4. *Ізденту әдісі* – өзінше ойлануды және зерттеу қабілеттерін дамыту үшін оқушыларды тақырыпты проблемалық оқытуға әзірлеуде қолданылады.

5. *Индуктивтік әдіс* – қорытынды жасау қабілетін дамыту күрделендіре оқыту үшін, ойлау қабілетін қалыптастыру үшін пайдаланылады

6. *Өзіндік жұмыс әдісін* – оқу әрекетінде жұмыс істеуде қабілетті дамыту және оқу еңбегінде дағдыны қалыптастыруда жеңіл тақырыптарды өз бетінше дайындауға, дидактикалық материалдармен тиімді жұмыс жасай білуге баулу үшін қолданылады.

7. *Ойын әдісі* – бастауыш сынып оқушыларының сабаққа деген қызығушылығын оятып, белсенділіктерін арттыра түседі, сонымен қатар оқушылардың сөйлеу-білік дағдыларын қалыптастырады [22].

Аталған әдістерді пайдалана отырып, түрлі тапсырмалар мен жаттығуларды, теориялық мәселелер мен қағидаларды оқушыға меңгерту тиімді болып табылады. Ауызша сөйлеуге үйретудің, *біріншіден*, белгілі бір көлемде диалогты түрде және монологты түрде сөйлеудің арасында айтарлықтай формасы жағынан да, мазмұны жағынан да қандай да бір байланыстың болуы; *екіншіден*, бастауыш сынып оқушыларының өзіне тиісті пәнді жетік меңгеруімен; *үшіншіден*, қандай да бір мәтін материалдары мен ауызша сөйлеуде едәуір байланысты болуы. Оқудың бірінші кезеңінде іштей оқуға көңіл бөлу керек. Сонымен қатар оқушылардың ағылшын тілінде ауызекі сөйлеу қабілеттерін дамыту бағытында түрлі іс-әрекет ұйымдастыруға болады. Шетел тілі пәні бойынша оқушы ереже мен ұғымдар анықтамасын тек жаттап алғаннан гөрі, оларды іс жүзінде саналы түрде қолдана алуы қажет. Бұл әдістерге геймификация элементтерін байланыстыру бастауыш сынып оқушыларының ағылшын тілін оқып-білуге ынталарын арттырады.



2-сурет. Геймификация элементтерінің байланысы

Жоғарыда 2-суретте көрсетілген әдістер қатарын геймификация арқылы ұйымдастырып өткізу бастауыш сынып оқушыларының ағылшын тілін жеңіл меңгеруіне тиімділігін береді.

Ойын сценарийін құрудағы геймификацияның элементтерін атап айтсақ, олар: сценарийленген *мақсат*, *ережелер*, *міндеттер*, *рөлдік функциялар*, *механика*, *марапаттар* (виртуалды) және т.б. Әзірлеушілер оларды оқушылар үшін қызықты орта жасап біріктіреді. Педагогикада қолданылатын ойын сценарийлерінің элементтерін жеке талдап өтейік. Геймификацияда *мақсат* қою білім алушылардың дамуы, жаңа білім, мотивация алуы, жұмыста немесе күнделікті өмірде қажет болатын практикалық дағдыларды қалыптастыру үшін қойылады.

Ал бұл ретте *ережелер* геймификацияның өткізілу форматына қарай құрылады. Дайындалған ережелер мақсатқа жету үшін дәйекті түрде шешілуі керек өзара байланысты ойын тапсырмаларының орындалу шарттарынан тұрады. Бұл педагогикалық әдіс гибриді түрдегі оқуда да тиімділігін береді. Белгілі бір ережеге негізделген тапсырмалар бастауыш сынып оқушыларын ағылшын тілін меңгеруде қызығушылығын оятып, кейіпкерлердің тіршілігіне жеке қатысуға мүмкіндік береді, мотивация мен топта жұмыс істеу қабілетін дамытады. Мысалы, геймификациялауда байқаулар ұйымдастыру да жақсы нәтижеге жеткізеді, себебі байқауларда бәсекелестік элементі өте дамыған. Ағылшын тілін меңгеруде бастауыш сынып оқушылары жеке немесе командаларға қатыса алады. Сондай-ақ, модельдеу де білім берудегі

танымал ойындар қатарында тұр. Әр қатысушыға сарапшы рөлі беріледі. Ол нақты тәжірибеде жиі кездесетін ойын мәселелерін шешеді. Осы орайдағы ойын сценарийінің мақсаты – қызықты контекст құру, ұзақ уақыт бойы жобаға қызығушылық таныту.

Геймификацияның келесі элементі міндеттер болады, қойылатын *міндеттер* оқу кезіндегі қабылданатын әр шешімді, нәтижеге жетудегі жағдайларды, оқушының таңдауын ескеруді, қарапайымнан күрделіге (Блум таксономиясының кезеңдері) ауысуды, субъективтілікті, кері байланысты қамтитындай болуы шарт.

Келесі, *рөлдік функциялар* – геймификациялаудағы берілетін тапсырмалардың орайында кездесетін кейіпкерлердің және т.б. рөлін сомдаудан, соның орнына өзін қоя отырып, ағылшын тілінде өз ойын, пікірін, кейіпкердің рөліндегі көзқарасын білдіруден тұрады. Геймификацияны ұйымдастырудағы *механика*, бұл педагогикалық, лингвистикалық тұрғыдан келеді. Бастауыш сынып оқушыларының ағылшын тілін меңгерудегі әрекеттерінің барлығы дерлік механикалық тұрғыдан басымдық танытуы қажет.

Виртуалды марапаттар. Медальдар, бейдждер – бұл профильде көрінетін виртуалды белгілер. Олар барлық қатысушыларға көрініп тұруы керек. Геймификацияға қатысушы оқушылардың қиын тапсырманы шешкені, келесі деңгейге тез ауысқаны және т.б. үшін марапаттауға болады. Егер олар бастауыш сынып оқушыларының нақты өмірдегі іс-әрекетімен байланысты болса, оның өмір сүру салтында да айқын көрінеді. Марапаттарды цифрлық жағжайжа безендіру геймификация элементі ретінде әдемі визуализациямен байланысты болғаны дұрыс. Өйткені, бастауыш сынып оқушыларының мотивациясына шебер ойластырылған дизайн, түсінікті интерфейс және мазмұнмен ыңғайлы өзара әрекеттесу арқылы әсер етеді.

Геймификация әдісінде *бәсекелестік элементі* міндетті түрде орын алады. Нақтырақ айтсақ, бастауыш сынып оқушылары дайындалған геймификация арқылы өздерінің ағылшын тілін меңгеріп жатқанынан және бәсекелестікте екендігінен хабардар болуы қажеттігі бар. Ойын жаттығуларында салауатты бәсекелестік құру маңызды. Барлық оқушылар үшін бірыңғай рейтинг жасалса, онда әр оқушы бірінші қатарға шығуға тырысады, екінші жағдайда, мотивацияға оң әсер ететін бірыңғай рейтингке қарағанда көшбасшы болу екендігіне ұмтылыс жасап отырады.

Нәтижесінде білім алушы үнемі алға жылжиды және геймификациядағы өзінің үлгерімін объективті бағалай алады. Геймификацияланған ойын сценарийлерін өткізу кезінде бастауыш сынып оқушыларының бірнеше әрекеттері іске асады. Айтар болсақ, шешім қабылдауға, тәуекелге баруға, тәжірибе жасауға еркіндік береді, егер сәтсіз болса, деңгейді қайтадан аяқтауға болады. Әр кезеңінде жедел кері байланыс жасап, кез келген уақытта аяқтай алады және уақытында кері байланыс алады. Осының арқасында геймификацияланған үдеріс жеделдейді, өткен материал оңай бекітіледі.

Ал бұл бастауыш сынып оқушыларының сөйлеу дағдысын дамыту үшін: оқушы меңгерген лексикалық материалдар бойынша талқылауға қатысып, мәтін бойынша түсінгенін еркін жеткізе білуге дағдыланады. Қойылған сұрақтарға тез және нақты жауап беру және сурет бойынша әңгіме құрастыру, әр түрлі жағдаяттарға байланысты сұрақ қоя білу мен схема бойынша сөйлемдер құрастырып айту жұмыстары басты рөл атқарады.

Оқу біліктілігін меңгеру мақсатында ортадан жоғары деңгейде жұмысты күрделендіріп, көптеген жұмыстарды іске асыруға мүмкіндік туады. Сондықтан ауызша сөйлеуді меңгеруде мәтінмен жұмыстың да маңызы зор. Мәтінді ауызша мазмұндау үшін тіл үйренушілерді жазбаша сұрақтарға жауап беруге дағдыландыру, жоспар құруға, сондай-ақ белгілі бір суретке тақырып қоя білуге, сол суретке қарап сөйлем құрауға, өздерінің ойларын, қызықты іс-әрекеттерін әңгімелеуге үйрету, жаңа технологиялар және тәсілдерді қолдана отырып, ауызша сөйлеу дағдыларын дамыту әдістері қолданылады.

Көлемді мәтінді оқып қана қоймай, көру арқылы мазмұнын түсініп мәтіннің мазмұны бойынша түсінгенін айта білу. Сондай-ақ өз бетімен әңгіме құрап, мәтінге байланысты

қанатты сөздерді, мақал-мәтелдерді пайдалану арқылы сөйлеуге дағдыландыру. Бұқаралық, ақпараттық хабарларды оқып түсіну мен талқылауда белсенділік танытып, біліктілікті жоғарылату жұмыстары басшылыққа алынады. Сөйлеу дағдысын дамыту үшін, оқыған үзінділері бойынша негізгі кейіпкерлерге сипаттама беру, әңгіме, эсселердің тақырыбын, идеясын талқылау, пікірсайыс, дебат барысында өз ойын ағылшын тілінде еркін жеткізе білуге дағдыландыру басты мақсат болып табылады.

Қазіргі кезде ағылшын тілін меңгеруде (есту, тыңдау, оқу арқылы) ағылшынша цифрлық контенттер және тағы басқа мүмкіншіліктері өте көп. Шетел мамандарының сөйлеуімен жазылған бейнематериалдар көптеп саналады. Тыңдау қабілетін ұнтаспа көмегімен дамыту үшін арнайы бейнежаттығулар мен аудиомәтіндер қажет. Осы орайда мәтінді тыңдау, оқып отырудың мәні зор. Тыңдауға үйренуді сөйлеумен бетпе-бет отырып тыңдаудан бастаған жөн. Аудиториялық сабақтарда сөйлеуі, геймификация түріндегі цифрлық білім арқылы көрсете отырып үйрету оқушы үшін үлкен қызығушылықтарды ортасы болады.

Ауызша сөйлеуге үйрету шетел тілін оқытудың ең қиын аспектісі болып саналатындықтан, ең негізгі мақсат – естігенін түсіне білуге үйрету. Түсінуді тексерудің ең басты бөліктерін – сурет арқылы, екіншіден – жазбаша жауап беру арқылы жүргізуге болады.

Геймификациялаудағы сурет арқылы үйрету кезінде қажетті суретті таңдау – алдымен айтылған фразаға, диалогқа, мәтінге, әңгімеге, одан соң тыңдалған материал мен суреттегі айырмашылықты табуға байланысты болады. Бастауыш сынып оқушыларына ағылшын тілін геймификациялау арқылы ұйымдастыруда бізге қажеттісі, цифрлық білімге негіздеп, оны барлық кезеңдерде пайдаланған тиімді.

Бастауыш сынып оқушыларына ағылшын тілін меңгертудегі геймификацияның талдануы келесідей болып жіктеледі:

- *геймификацияны зерттеушілердің бірінші тобы*, оқу нәтижелерін жақсартудағы өзін-өзі реттейтін оқыту тәсілі; ағылшын тілін үйренудегі балама тәсілдер; әр тапсырманы орындауға ынталандырушы тәсіл және т.б.;

- *екіншілері*, геймификация оқушылардың ынта-жігерін арттырудың күшті құралы ретінде қызмет етеді. Дерек кері байланыс ұсынады және оқушылардың танымдық қажеттіліктерін қанағаттандыратын оқыту түрі;

- *үшінші топ зерттеушілері*, геймификация мазмұнға назар аудару үдерістерін және оқушылардың үлгерімін жақсартуға мүмкіндік беретін, алынған ақпаратты сақтаудың кешенді ортасы. Цифрлық жағдайда ағылшын тілін үйрену дизайн сипаттамаларына негізделіп, білім берудегі ортаны құру параметрлерін дамыту механикаларының жиыны.

Талдаулардан байқағанымыздай, геймификация көпқырлы ұғым. Өзін-өзі реттеуші құрал, тәсіл, танымдық оқыту түрі, ақпаратты сақтаушы, оқушыны дамыту механика жиынтықтарына қызмет етеді.

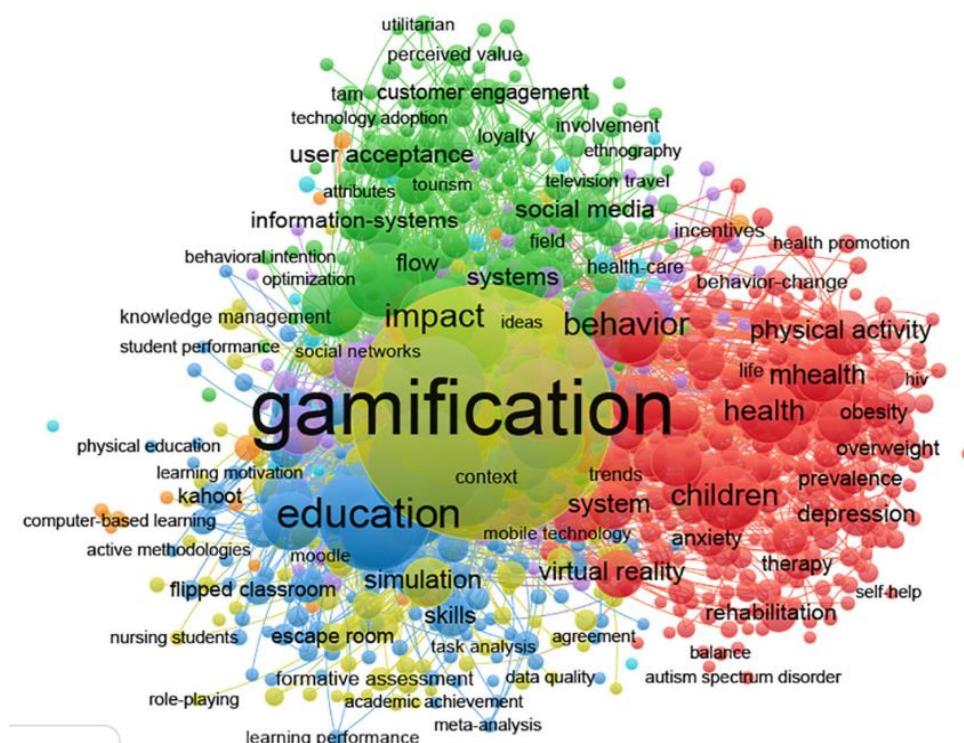
Біз мақаламызда әлемдік деңгейдегі статистикалар бойынша пост-талдау жасап көруді жөн санадық. «Scopus» рецензияланған ғылыми әдебиеттердің бірыңғай библиографиялық дерекқорларында командалық көшбасшылар, интерактивті едендерде берілетін геймификацияланған викторина, геймификацияланған флип-сыныптардағы іс-шаралар шеңберінде оқу процесінің нәтижелеріне және қолдануға бағытталған білімге қаншалықты әсер ететіндігі айқындалған терең зерттеулер кездеседі. Бұл көрсетілгендер ішкі мотивацияға, құзыреттіліктерін және әлеуметтік қарым-қатынас қажеттіліктерін қанағаттандыруға оң әсер етеді.

Білім алушылардың ағылшын тілін меңгеруіндегі эмпирикалық зерттеулер геймификацияның оқушылардың үлгеріміне әсері туралы перспективалы нәтижелер көрсететіндігіне дәлелдер келтірілген. Мысалы, теориялық тұрғыдан алғанда, геймификацияланған оқыту теориясы (Landers, 2024) геймификация оқу үдерісінің өнімділігін арттыруы мүмкін деп болжайды [23]. Геймификация теориясы өзін-өзі анықтау теориясына сүйенеді.

«Scopus» зерттеулерінде байқағанымыз, «...геймификация сабақты жүргізу механизміндегі тапсырмалар арқылы жедел кері байланыс (Hattie & Timperley, 2017)» деп көрсеткен. Ал

енді кейбір зерттеулерде оқу үдерісінің тиімділігі өз кезегінде оқытудың нәтижесі ретінде өлшенетін қолданбалы білімге әсер етеді деген болжам жасалады Сондықтан геймификацияланған оқыту теориясы геймификацияның оқу үдерісінің өнімділігі арқылы оқу нәтижелеріне жанама әсерінің бар екендігін болжайды деп тұжырым жасаймыз.

Web Of Science халықаралық деңгейде танымал дерекқорларда жарияланған зерттеулерге сүйенсек, зерттеу мәселесі бойынша деректер көлемін кең түрде талдайтындығы анық. Авторлар библиометриялық талдау және әдебиеттерге жүйелі шолу жасайды. Геймификация тақырыбымен айналысатын көптеген зерттеулерді алу үшін іздеу процесінің кілт сөздері де анықталған деуге болады. Олар: *геймификация, геймификациялық білім, геймификациялық оқыту, геймификацияланған, gamify, gamiful, ойын элементтері, gamified* қолданбасы және т.б. Сонымен қатар, ағылшын тілінде жарияланған зерттеулерде көбінесе 2019-2024 жылдар аралығын (соңғы бес жылдық) қамтитындығы анықталды. Геймификацияға жақын категорияларды іздеу хаттамасы ағылшын тілін меңгертудегі басымдықтарға сүйенеді [23, 1296].



3-сурет. Элемдік зерттеулер бойынша геймификацияның құрамдас бөліктері (ескерту: <https://doi.org/10.3991/ijim.v18i07.45335> дерегінен алынды)

Fahad Saleem Al-Hafdi, Waleed Salim Alhalafawy өздерінің JIM International Journal of Interactive Mobile Technologies (Vol. 18 No. 7 (2024) журналында жарияланған «Ten Years of Gamification-Based Learning: A Bibliometric Analysis and Systematic Review» атты мақаласында келесідей графиканы береді. Авторлық өз зерттеулерінде геймификация ұғымының негізгі категория ретіндегі көрінісін бейнелейді. Геймификацияны зерттеудегі ең көп таралған ғылыми ұғымдарды немесе түйін сөздер деуге де болады, оны 3-суретте ұсынып отырмыз. Сондай-ақ, мұқият қарайтын болсақ, түйін сөздердің салыстырмалы жиілігі олардың сәйкес қаріп өлшемдерімен және түйін сөздердің қатар пайда болуы толық жолдарымен берілген, мысалы ең үлкен қаріпте *gamification*, содан кейінгі қаріп мөлшері *education*, келесі *children*, *impact*, *behavior*, *health* және т.с.с кете береді. Ең танымал кілт сөздердің қатарына геймификация, мотивация, белсенділік, білім беру, ойындар кіреді. 3-суретте moodle сияқты белгілі сандық платформалар, Kahoot және әртүрлі әлеуметтік медиа платформалар да бір-бірімен байланысты беріліп отыр [16, 146].

Бұл тұста айта кету керек, әрбір түйін сөз өзінің синонимдік ғылыми шеңберімен көрсетіледі. Шеңбердің диаметрі кілт сөздің қайталануын білдіреді. Шеңбер неғұрлым үлкен болса, соғұрлым жиі түйін сөз пайда болады. Шеңберлер арасындағы екі түйін сөздің қашықтығы ассоциацияны білдіреді. Суреттегі түйін сөздердің барлығы дерлік белгілі бір деңгейде геймификацияға құрамдас бөлік болып табылады.

Кесте 1. Бастауыш сыныптарда ағылшын тілін меңгертуге арналған цифрлық білім ресурстары

Цифрлық білім ресурсы сілтемелері	Сипаттамасы
Speechify https://speechify.com/	Мәтіндерді дауыстап оқу және айтылымдарды жаттықтыру арқылы сөйлеу дағдыларын жақсартуға көмектесетін қолданба. Бұл платформа ағылшын тілі пәнінде жиі қолданылады.
Busuu https://www.busuu.com/	Білім беру платформасы, белсенді сөйлесу стилі, ана тілінде сөйлейтіндермен қарым-қатынас жасау қолданбасы және ондағы қате айтылымды түзету. Бұл платформада білім алушылар ағылшын тілімен қоса, өз ана тілдерін де меңгереді.
Cambli https://www.cambly.com/	Сөйлеу дағдыларын үйренуге мүмкіндік беретін ана тілінде сөйлейтіндермен онлайн сөйлесуге арналған платформа.
Memrise https://www.memrise.com/	Ана тілінде сөйлейтіндерді айту және бақылау кезінде суреттері бар тіл үйрену қолданбасы.
Pronunciation Power https://englishsoftware.org/	Аудио және бейне материалдарды пайдалана отырып, ағылшын тілінде айтылымды үйретуге арналған бағдарлама.
Rosoka https://www.rosettaproject.org/	Сөйлеу және диалог дағдыларын қамтамасыз ететін көп тілді оқыту платформасы.
Speaking Practice https://www.ets.org/toefl/test-takers/ibt/tips/speaking	Оқу тапсырмалары мен сөйлеу дағдыларын үйренуге мүмкіндік беретін ресми TOEFL ресурсы.
Speech Blubs https://speechblubs.com/	Қызықты ойындар арқылы балалардың сөйлеу дағдыларын дамыту үшін арнайы әзірленген қолданбалы материал.
Drops / https://languagedrops.com/	Қысқа ойын сеанстары арқылы сөздік қорын кеңейтуге және коммуникация функцияларын жақсартуға бағытталған қолданбалы құрал.
Voxy / https://voxy.com/	Ағылшын тіліндегі қарым-қатынас дағдыларын дамытуға арналған жеке сабақтар мен әрекеттерді ұсынатын білім беру платформасы.
Speechling / https://speechling.com/	Айтылым бойынша кері байланыс ұсынатын және сөйлеу дағдыларыңызды жақсартуға көмектесетін платформа.
Сила произношения https://www.englishlearning.com/	Ағылшын тілінің айтылуын жаттықтыруға арналған материалдар мен жаттығуларды қамтамасыз ететін ресурс.
Verbling https://www.verbling.com/	Тәжірибелік қарым-қатынасқа баса назар аудара отырып, әртүрлі тілдегі репетиторлармен онлайн сабақтарға арналған платформа.

1-кестеде берілген цифрлық платформалар айтылым, оқылым, жазылым және тыңдалым дағдылары арқылы бастауыш сынып оқушыларына ағылшын тілін меңгертуге мүмкіндік туғызады, алайда бұл цифрлық білім ресурстары геймификациялау бойынша ұйымдастырылатын болса, оқушыларға ағылшын тілін меңгертудің тиімділігі артатыны беретіні белгілі.

Әдіс-тәсілдер мен платформалар. (әдістер + АКТ+wordwall) (электрондық жинақ QR-мен) Біз өз сабағымызда оқушылардың сөйлеу дағдысын дамыту үшін көптеген әдіс-тәсілдер мен платформалар пайдаланамыз. Соның ішінде: «wordwall» платформасы, quizizz, kahoot, fliprity платформалары арқылы, сонымен қоса, «ақпарат», «бір минут», «аяқталмаған сөй-

лем», «баяндау» сынды әдістер жиі қолданылады. Бұлар балалардың сөйлеу дағдысын дамытуда, сөздік қорын көбейтуге үлкен әсерін тигізеді. Енді оларға жеке-жеке тоқталып өтеміз.

Wordwall платформасы. Сөйлеу дағдысын дамытуда қиял, ұшқыр ой қалыптастыру қажет. Бұл платформада оқушыға ертегі, әңгімені жалғастырып айту және аяқтау тапсырылады. Оқушы қиялға ерік бере отырып оқиғаны жалғастыра отырып шығармашылық жұмыс істейді. Өз бетінше іздену-шығармашылық және өз ойын жеткізе алудың көзі. Берілген тапсырманы түрлендіру бойынша жұмыс түрлерін, мысалы: мәтінді өңдеу, диалог құрастыру, өз ойынан өлең, ертегі, әңгіме құрастыруда оқушының ойы арқылы сөйлеу дағдысын дамыта түседі.

Quizizz платформасы. Онлайн платформа, оқушыларға интерактивті тесттер, сауаттылық және басқа оқу процесін қолдану арқылы оқу жүйесін қалыптастыруға мүмкіндік беретін платформа. Оқушылар оқушылардың қатысуы мен жауаптарын тексеру мүмкіндігі бар тесттерге қосылу арқылы оқудың болжамды ақпаратты қалыптастыруы мүмкін. Бұл платформаның сөйлеу дағдыны дамытуға пайдасы – оқушылар осы жерден жаңа тақырыптың сөздігін қарай, жаттай алады.

Kahoot платформасы. Бұл қолданба интерактивті аралас тесттер мен оқу жүйелерін жасауға арналған. Сонымен қатар, сөйлеу дағдысының көмегімен оқушылар ойлау, демеу, жауап беру және талдау мәселелерін шешу мүмкіндігі бар. Бұл платформа оқушылардың қатысуын, ойлауын және білімділігін дамытуға көмектеседі.

Flipity платформасы. Көмекші программа арқылы келесілерді жасауға мүмкіндік береді: карточкалар, тесттер, тақталар, тізімдер және басқалар. Бұл платформа интерактивті жұмыс жасауға, оқушылардың білімін тексеруге, оқу басқаруға көмектеседі. Қолданба үй жұмысын тексеруде, жаңа сабақты бекітуде, оқушыларға сауал жолдай отырып, олардың сөйлеу дағдысын дамытады.

Нәтижелер. Тәжірибелік-эксперименттік жұмыстарды жүргізуге эксперименттік алаң Түркістан облысының адами әлеуетті дамыту басқармасы Шымкент қаласының №12 жалпы орта мектебі КММ базасы болып саналады. Тәжірибелік-эксперименттік жұмыстарға бастауыш сынып оқушыларының ағылшын тілін меңгеру деңгейін эксперименттен өткізуге флип-сыныптар (4-сынып оқушылары) іріктеліп алынды. Барлығы 80 оқушы қатысты. Бақылау тобында – 34, ал эксперименттік топта – 46 оқушы алынды.

Эксперименттік жұмыстардың диагностикалық кезеңінде бастауыш сынып оқушыларының ағылшын тілін меңгеру деңгейін анықтау жұмыстары ұйымдастырылды.

Диагностиканы ұйымдастыру мақсаты – бастауыш сынып оқушыларының ағылшын тілін меңгеру деңгейін тәжірибе жүзінде анықтау және геймификация әдісінің маңызын анықтау.

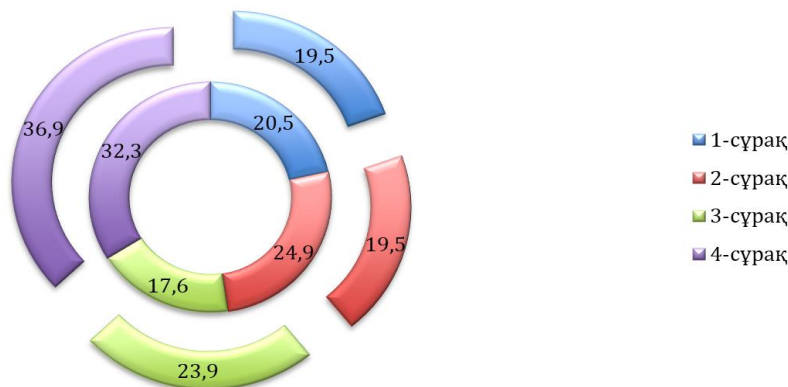
Тәжірибелік-эксперименттік жұмыстың бірнеше маңызды кезеңдері анықталды. Олар:

- тәжірибелік-эксперименттік жұмыстар бойынша нақыт бір уақытты белгілеу (яғни, басталуы және аяқталуы);
- зерттеудегі болжамдарға сүйену;
- бастауыш мектеп оқушыларының ағылшын тілін меңгерудегі геймификация элементтерін қолдауды анықтау, негіздеу және тиімділігін айқындау;
- педагогикалық эксперименттің мақсаттары мен міндеттеріне қарай жұмыс кезеңдерін ұйымдастыру.

Ғылыми мақалада бастауыш сыныптардың ағылшын тілі сабағында геймификацияны цифрлық ресурстар арқылы бастауыш сынып оқушыларының ағылшын тілінен сөздік қорын арттыру әдістемесінің тиімділігін дәлелдеуге байланысты эксперименттік алаң құрылды. Эксперименттік алаңның бір ерекшелігі эксперименттік топтағы бастауыш сынып оқушылары флип-сынып оқушылары деп белгіленді.

Кесте 2. Сауалнаманың анықтау кезеңінде сандық және пайыздық көрсеткіштері

Сұрақтар	Ойын сценарийлері арқылы өткізілген сабақ ұнайды		Ағылшын тілін жай форматта үйренген ұнайды		Сабақта платформалар қолданған ұнайды		Ағылшын тілінде сөйлеуге қиналамын	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Эксперименттік топ -46	9	19,5	9	19,5	11	23,9	17	36,9
Бақылау тобы -34	7	20,5	10	24,9	6	17,6	11	32,3



4-сурет. Анықтау кезеңіндегі бақылау және эксперименттік топтардың сауалнама жауаптарының пайыздық нәтижелері

Тәжірибелік-эксперименттік жұмыстар екі кезеңді қамтыды. Бірінші анықтау кезеңінде 4-сынып оқушыларының ағылшын тілінде сөйлеу дағдыларының деңгейін және геймификация элементтеріне қызығушылығын анықтау мақсатында авторлық сауалнама (google-сауалнама) 80 оқушыдан алынды (<https://forms.gle/QpAEPJTfnFoiNoSK9>).

Нәтижелер мен талқылау. Сауалнамадан байқағанымыздай, 4-сынып оқушыларының цифрлық жағжайға геймификация әдісін арқылы ағылшын тілін меңгерудегі қызығушылықтары бар, әлі де толықтай түсіне бермейді. Ал ағылшынша сөйлеуге басым көпшілігі тәуекелге бара бермейтіндігі анықталды. Диаграммадағы ішкі шеңберде бақылау тобының нәтижелері, ал сыртқы шеңберде эксперименттік топтың нәтижелері берілген.

Ендеше біз, тәжірибелік-эксперименттік жұмыстардың келесі кезеңі қалыптастырушы кезеңді ұйымдастыруға 4-сынып оқушыларына ағылшын тілін меңгертудің әдістемесінің мазмұнын ұсынамыз.

4-сынып Ағылшын тілі пәнінен «Journey into space» деген тақырыпта цифрлық жағжайда геймификацияны ұйымдастыратын болсақ, біріншіден, алгоритмделген сценарий-жоба құрылады. Ең алдымен оқушыларды QR арқылы 3 топқа бөлеміз. Әр топтың өзіндік аты-жөні жазылған бейджик таратылады. Жаңа сабақты ашу мақсатында бөлімді таныстыру үшін «Space World» туралы бейнематериал көрсетіледі. Білім алушыларға бейнематериалды түсіндіріп, видеоға сәйкес ақпараттар бойынша келесі кезеңде «Wordwall» платформасы арқылы топтық жарыс ұйымдастырылады. Топтық жарыста кейіпкерлердің рөлдерінде оқушы ойнап береді. Рейтинг жүргізу арқылы көп ұпай жинаған топ марапатталады.

Осы тақырыптағы 2-ойын «Kahoot» интербелсенді платформасы арқылы жасалады. Бұл ойынды оқушылар жеке, жұппен, топпен немесе кіші топта ойнай алады. Ал біздің сабағымызда оқушылар «Space bodies» туралы бұл ойынды кіші топта ойнайды. Әр топта 3 оқушыдан отырады. Ақпараттық генерация арқылы оқушыларды өздері топталады. АКТ арқылы сұрақ қойылады, ал оқушылар берілген уақыт ішінде өздерінің смартфондары

арқылы сұраққа жауап береді. Ал сайт өзі автоматты түрде жеңімпаз топтың атын көрсетеді. Сәйкесінше, жеңімпаздар марапатталады.

Келесі 3-ойын «Flippity» цифрлық ресурсы арқылы жүзеге асады. Цифрлық ресурста ойындардың алуан түрлісі бар. Кез-келген материалды ойынға айналдыратын бұл біздің сабағымызда терминдерді салыстыру бойынша көрініс тапты. Planet, telescope, astronaut, spacesuit т.б. сөздердің сыңарларын картаның көмегімен табуы қажет. Әрине, көп терминді тапқан топ жеңімпаз атанады. Сабақ соңында барлық балл есептеліп, тақырыпты толыққанды түсінген топ марапатталады.

«Journey into space» атты тақырыпта бастауыш сынып оқушыларына геймификация әдісі арқылы ағылшын тілін меңгертудің сценарий-жобасы.

Дайындалған сценарийдің мақсаты: бастауыш сынып оқушыларына ағылшын тілін меңгертуді мотивациялық түрде жүзеге асыру, жаңа білім алуға ынталандыру, алған білімін өмірде қолдануға үйрету.

Міндеттері:

- бастауыш сынып оқушыларына ағылшын тілін меңгерту;
- ағылшын тіліндегі сөздік қорын арттыру;
- цифрлық біліммен қаруландыру, көшбасшылыққа тәрбиелеу.

Ережелер:

- 1) Топқа бөліну (QR арқылы 27 оқушы 3-топқа бөлінді);
- 2) Бейджик тарату (әр топқа аты жазылған бейджик таратылды);
- 3) Бейнематериал («Space World» тақырыбы туралы бейнематериал көрсету);
- 4) «Wordwall» платформасы арқылы ойын (видеодағы ақпаратқа сай «Wordwall» платформасы арқылы топтық жарыс ұйымдастыру, ғарыш деген не, ғарыштың адам өміріне әсері қандай, ғарышта не бар деген сынды сұрақтарға жауап береді);
- 5) Ғарыштағы тіршілік иелерінің ролін сомдап, айтылым дағдысы бойынша баяндап беру;
- 6) Марапаттау (Көп ұпай жинаған топты мадақтау);
- 7) «Kahoot» платформасы (Кіші топта «Kahoot» платформасы арқылы «Space bodies» тақырыбында сұрақ-жауап ұйымдастыру, ғарыш денелері деген не, ғарыш денелеріне не жатады, ғарышта адам қалай тамақтанады т.б. сауалдарға қойылым арқылы жауап береді);
- 8) Дайындық (оқушылар QR арқылы өтіп, өз смартфондары арқылы жауап береді);
- 9) Марапаттау (жоғары балл жинаған топты марапаттау);
- 10) Жеке ойын – «Flippity» платформасы («Flippity» платформасымен ғарышқа байланысты терминдер жарасын ұйымдастыру, planet, telescope, astronaut, spacesuit т.б. сөздердің сыңарларын картаның көмегімен табады);
- 11) Терминмен танысу (оқушылар терминдердің сыңарларын табады);
- 12) Марапаттау (сабақ соңында тақырыпты толық түсінген, жарыста жеңіске жеткен оқушылар марапатталады).

Барлық айтылған түрлері көп жағдайда сөйлемдерді байланыстыратын мезгіл үстеу (*lately, then, next, soonafterthat*), *себен-салдар үстемей (thus, therefore, firstly, secondly)*, сонымен қатар сөздердің сөйлемдегі орын тәртібі, жалғаулық сөздерді қолдана отырып оқиғалар, деректерді, ойды дұрыс жеткізуді ұсынылған әдістеменің негізінде меңгерді деп қорытындыланады.

Қорытынды. *Геймификациялау – көрінетін прогресс.* Оқушылардың ағылшынша сөйлеу дағдысын дамыту үшін сөйлеудің дұрыс үлгісін көрсету керек. Бастауыш сынып оқушыларының сөйлеу дағдысын дамыту үшін: сөзді, сөз тіркестерін дұрыс айтуға үйрету, мәтінді, өлең сөздерді айтқанда дауыстың анық болуын қадағалау, сұрақтарға жауап беру, дұрыс сөйлеуге үйрету, сұрақ қоя білу мен әңгімені бастау, жалғастыру, аяқтай білу қабілетін қалыптастыру сияқты жұмыстар қатар жүргізіледі. Сондай-ақ берілген мәтіннің мазмұнын айту мен сөйлеу үлгілерін сауатты түрде құрастыра білуге, диалог арқылы сұхбаттасу сияқты жұмыстар кеңінен жүргізіледі. Геймификациялау арқылы бастауыш сынып оқушыларының сөйлеу ерекшелігі күннен күнге дамып, жан-жақты артып отырады. Цифрлық білім жағдайында бастауыш сынып оқушыларына ағылшын тілін меңгертудің білім беру үдерісінде

еніп жатқан геймификацияны басшылыққа алып, практика жүзінде ауызша сөйлеуді іске асыруға болады. Балалар сөйлеу арқылы өз ойындағысын жеткізу үшін, ең біріншіден, оқушылардың сөздік қорын байытып, содан соң жаңа өткен сөздердің есте сақтап және де әр жағдайда қандай мағынаны беретінін түсіндіру қажет. Содан соң осы жаңа сөздері бар YouTube білім беру каналдарынан материалдар көрсету, өлеңдер тыңдату, диалог және монолог құрастыру арқылы жұмыстар жүргізуге мүмкіндік беретіндігі айқындалды.

Жоғарыдағы талдауларды қорыта келе, келесідей ғылыми-әдістемелік ұсыныстар беруге болады:

- геймификация арқылы ағылшын тілін меңгерудің әдістемесін 1-4 сыныптар аралығында жүйелі дайындау;

- геймификацияны бастауышта басқа да пәндерді оқытуда пайдалануды тәжірибеге кең талдаулармен енгізу.

Ағылшын тілі сабағында геймификацияны қолдану арқылы бастауыш сынып оқушыларының ағылшынша сөйлеуінің барлық мүмкіндіктерін теориялық және әдістемелік тұрғыда негіздеп, тиімділігі тәжірибелік-эксперименттік жұмыстар барысында дәлелденді. Ақпаратты алу блогы және ақиқаттың материалдарға негізделуі және сюжеттік желіні құрудағы реттілік графикасы жүйеленді.

Мақала AP15473538 – «Бастауыш мектептің білім беру үдерісінде ағылшын тілі сабақтарындағы геймификация: цифрлық ойындар арқылы шет тілін меңгеруге ынталандыру» тақырыбындағы жоба негізінде дайындалды.

Пост-талдауларды жүргізуге мағлұматтар қоры болып саналатын *Bibliometric* сайтына және тәжірибелік-эксперименттік жұмыстарды жүргізуге өз қолдауларын білдірген Түркістан облысының адами әлеуетті дамыту басқармасы Шымкент қаласының №12 жалпы орта мектебі КММ әкімшілігіне алғыс айтамыз.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1 «Халық бірлігі және жүйелі реформалар – ел өркендеуінің берік негізі» ҚР Президентінің Жолдауы 2020 жылғы 1 қыркүйек №700 Заңы («Егемен Қазақстан» 02.09.2021 ж., №165 (30144)). (қаралған күні 06.02.2024ж)

2 Қазақстан білім туралы заңы №319-III, 27 шілде 2007 жыл, ҚР 2018 жылғы 4 сәуірдегі №171-VI Заңын қараңыз (2019 ж. 1 қаңтардан бастап қолданысқа енгізілген), (2011.10.24 № 487-IV). (қаралған күні 09.01.2024ж)

3 «Мектепке дейінгі тәрбие мен оқытудың, бастауыш, негізгі орта, жалпы орта, техникалық және кәсіптік, орта білімнен кейінгі білім берудің мемлекеттік жалпыға міндетті стандарттарын бекіту туралы» Қазақстан Республикасы Оқу-ағарту министрінің 2022 жылғы 3 тамыздағы № 348 бұйрығы

4 «2023-2024 оқу жылында Қазақстан Республикасының орта білім беру ұйымдарындағы оқу-тәрбие процесінің ерекшеліктері туралы» әдістемелік нұсқау хат. – Астана: Ы. Алтынсарин атындағы ҰБА, 2023. – 104 б.

5 Нұрлыбай А.М., Ниязбекова А. А. Ағылшын тілі сабағындағы интернет-ресурстарын қолдану тәсілдері. Алматы. – 2021ж. 130б.

6 Бидайбеков Е.Ы. Информатизация образования в Казахстане. – Алматы: АГУ им.Абая, 1998. – 64 с.

7 Қараев Ж.А. Компьютерді оқыту процесінде пайдалануға кіріспе: көмекші оқу құралы. – Алматы: Экспресс 2002. – 103 б.

8 Кырбасова Э.А., Кеңесбаев С.М., Дюскалиева Г.У. ЖОО педагогикалық мамандықтарының бітіруші курс студенттерінің АКТ сауаттылығы //Вестник Казахского национального педагогического университета. – 2019. – №. 1. – С. 7-11.

9 Баймұханов Б.Б., Барсай Б. Оқытудың жаңа технологияларының негізгі ерекшеліктері // Журнал «Бастауыш мектеп». – 2000. – №8-9. – Б. 3-7.

10 Сардарова Ж.Ы. Білім беруді жаңарту жағдайында бастауыш мектепті ақпараттандырудың теориясы мен практикасы. пед. ғыл. док. ... дис.: 13.00.02. – Алматы, 2008. – 34 б.

11 Рахметова С.Р. Бастауыш класс оқушыларының тілін дамытудың ғылыми әдістемелік негіздері (ауызша және жазбаша дамыту әдістемесі): пед.ғыл.док. ... автореф. – Алматы, 1998. – 43 б.

12 Жұмабаева А.Е., Омарова Г.Ж. Бастауыш сынып оқушыларының сөздікпен жұмыс істеу білігінің құрылымдық-мазмұндық болмысы // «Педагогика және психология» журналы, Абай атындағы ҚазҰПУ, №2, 2019. 13-21 б.

13 Амирова А.С. Шығармашылық – педагог кәсібiнiң негiзi. Монография. – Алматы, 2020. – 113 б.

14 A. Manzano-León, P. Camacho-Lazarraga, M. A. Guerrero, L. Guerrero-Puerta, J. M. Aguilar-Parra, R. Trigueros, et al., "Between level up and game over: A systematic literature review of gamification in education," *Sustainability*, vol. 13, no. 4, p. 2247, 2021. <https://doi.org/10.3390/su13042247>

15 Таженова А.С., Есмұратова Г.Ж., Мұлдабекова К.Т. Formation of lexical skills based on the use of documentaries in foreign language lessons //Актуальные научные исследования в современном мире. – 2021. – №. 2-6. – С. 154-157.

16 Al-Hafdi F.S., Alhalafawy W. S. Ten Years of Gamification-Based Learning: A Bibliometric Analysis and Systematic Review //International Journal of Interactive Mobile Technologies. – 2024. – Т. 18. – №. 7.

17 Zourmpakis A.I., Kalogiannakis M. and Papadakis S. "Adaptive gamification in science education: An analysis of the impact of implementation and adapted game elements on students' motivation," *Computers*, vol. 12, no. 7, p. 143, 2023. <https://doi.org/10.3390>

18 Schleicher A. Pisa tests to include 'global skills' and cultural awareness: [сайт] [Электронный ресурс].

19 Дж.Реале., Д.Антисери Батыс философиясы: бастауынан бүгінгі күнге дейін. – Алматы, 2012. – 167 б.

20 Варенина Л.П. Геймификация в образовании //Историческая и социально-образовательная мысль. – 2014. – №. 6-2. – С. 314-317.

21 Long P. The primary code: The meanings of John Peel, radio and popular music //Radio Journal: International Studies in Broadcast & Audio Media. – 2007. – Т. 4. – №. 1-2. – С. 25-48.

22 Мазелис А.Л. Геймификация в электронном обучении //Территория новых возможностей. Вестник Владивостокского государственного университета экономики и сервиса. – 2013. – №. 3 (21). – С. 139-142.

23 Чоу Ю.К. Геймифицируй это. Как стимулировать клиентов к покупке, а сотрудников – к работе. – Litres, 2021.

Reference:

1 "Halyq birligi jáne júeli reformalar – el órkendeyiniń berik negizi" QR Prezidentiniń Joldaýy 2020 jylǵy 1 qyrkúiek №700 Zańy ("Egemen Qazaqstan" 02.09.2021 j., №165 (30144)). (qaralǵan kúni 06.02.2024 j)

2 Qazaqstan bilim týraly zańy №319-III, 27 shildede 2007 jyl, QR 2018 jylǵy 4 sáyirdegi №171-VI Zańymyz (2019 j. 1 qańtardan bastap qoldanysqa engizilgen), (2011.10.24 № 487-IV). (qaralǵan kúni 09.01.2024 j)

3 "Mektepke deingi tárбие мен оқытýдýн, бастаýыш, негизги орта, жалпы орта, техникалық және кáсиптик, орта bilimнен кейинги bilim берýдiн мемлекеттик жалпыға mindetti standarttaryн bekítý týraly" Qazaqstan Respýblikasy Oqý-aǵartý ministriniń 2022 jylǵy 3 тамыздаǵy № 348 buıryǵy

4 "2023-2024 oqý jylynda Qazaqstan Respýblikasynyń орта bilim берý uıymдарындаǵy oqý-tárбие процесиниń erekshelikteri týraly" ádistemelik nusqay hat. – Astana: Y. Altynsarin atyndaǵy UBA, 2023. – 104 b.

5 Nurlybai A.M., Niazbekova A.A. Áǵylshyn tili sabagýndaǵy internet-resýrstaryн qoldaný tásilderi. Almaty. – 2021j. 130b.

6 Bidaibekov E.Y. Informatizatsia obrazovania v Kazahstane. – Almaty: AGÝ im. Abaia, 1998. – 64 s.

7 Qaraev J.A. Kompúterdi oqytý prosesinde paidalanýǵa kirispe: kómekshi oqý quraly. – Almaty: Ekspres 2002. – 103 b.

8 Kyrbasova E.A., Keńesbaev S.M., Dúskalieva G.Ý. JOO pedagogikalyq mamandyqtarynyń bitirýshi kýrs stýdentteriniń AKT saýattilyǵy //Vestnik Kazahskogo natsionalnogo jenskogo pedagogicheskogo ýniversiteta. – 2019. – №. 1. – S. 7-11.

9 Baımuhanov B.B., Barsai B. Oqytýdýн jańa tehnologialarynyń neгизги erekshelikteri // Jýrnal "Bastayýsh mektep". – 2000. – №8-9. – B. 3-7.

10 Sardarova J.Y. Bilim берýdi jańartý jaǵдайында бастаýыш mektepti aqparattandyрýдýн теориясы мен практикасы. ped. ǵyl. dok. ... dis.: 13.00.02. – Almaty, 2008. – 34 b.

11 Rahmetova S.R. Bastayýsh klass oqýshylarynyń tilin damytýdýн ǵylymi ádistemelik negizderi (aýызша және jazbasha damytý ádistemesi): ped. ǵyl. dok. ... avtoref. – Almaty, 1998. – 43 b.

12 Jumabaeva A.E., Omarova G.J. Bastayýsh synyp oqýshylarynyń sózdikpen jumys isteý biliginini qurylymdyq-mazmundyq bolmysy // "Pedagogika және psihologia" jýrnaly, Abai atyndaǵy Qazupý, №2, 2019. 13-21 b.

13 Амирова А.С. Шығармашылық – педагог кәсібiнiң негiзi. Монография. – Алматы, 2020. – 113 б.

14 Manzano-Leon A., Camacho-Lazarraga P., Guerrero M.A., Guerrero-Puerta L., Aguilar-Parra J.M., Trigueros R. және basqalar., "Deñgeidi kóterý men ойындy aiaqтай arasyndaǵy: bilim берýдеги geimifikatsia týraly júelik ádebietterge sholý", Turaqtylyq, tom. 13, № 4, b. 2247, 2021. <https://doi.org/10.3390/su13042247>

15 Tajenova A.S., Esmýratova G.J., Mýldabekova K.T. Formation of lexical skills based on the use of documentaries in foreign language lessons // qazirgi álemdеgi Ózekti ǵylymi zertteýler. – 2021. – №. 2-6. – S. 154-157.

16 Al-Hafdi F.S., Alhalafawy V. S. Gamifikatsiаǵa Negizdelgen On Jyldyq Oqytý: Bibliometrialyq Talday және Júeli Sholý //Halyqaralyq Interaktivti Mobildi Tehnologialar Jýrnaly. – 2024. – Т. 18. – №. 7.

17 Zýrmpakis A.I., Kalogiannakis M. және Papadakis S., "ǵylymi bilim берýдеги Adaptivti geimifikatsia: iske asyrýdýн және beıimdelgen ойы элементтериниń oqýshylardyń motivatsiasyna áserin talday", Kompúterler, tom. 12, № 7, b. 143, 2023. <https://doi.org/10.3390>

18 Schleicher A. Pisa testileri "jahandyq daǵdylar" men mádeni habardarlyqty qamtidy: [Elektronnyq pecp].

19 Reale Dj, Antuseri D. Batys filosofiasy: bastaýynan búgingi kúнге deuin. – Almaty, 2012. – 167 b.

20 Varenina L.P. Geimifikasia v obrazovanu //Istoricheskaia i sosialno-obrazovatelnaia mysl. – 2014. – №. 6-2. – S. 314-317.

21 Long P. negizgi kod: Djon Pildiń maǵynalary, radio jáne tanyymal múzyka //Radio Jýrnaly: Habar Taratý Jáne Áydio Medhadaǵy Halyqaralyq Zertteýler. – 2007. – T. 4. – №. 1-2. – S. 25-48.

22 Mazelis A.L. Geimifikasia v elektronnom obyçhenu //Teritoria novyh vozmojnosti. Vestnik Vladivostokskogo gosýdarstvennogo ýniversiteta ekonomiki i servisa. – 2013. – №. 3 (21). – S. 139-142.

23 Choý Iy.K. Geimifisirýi eto. Kak stimýlirovat klientov k pokýpke, a sotrydnikov–k rabote. – Litr, 2021 jyl.

МРНТИ 14.25.09

<https://doi.org/10.51889/2959-5762.2024.83.3.034>

Сейсова А.Б.^{1*} , Хамзина Ш.Ш.¹ , Муканова Р.Ж.¹ 

¹Павлодарский педагогический университет им. Әлкей Марғұлана
г.Павлодар, Казахстан

ПРИМЕНЕНИЕ ПРОБЛЕМНОГО ПОДХОДА ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ В СПЕЦИАЛИЗИРОВАННЫХ ШКОЛАХ

Аннотация

В статье рассматривается вопрос актуальности формирования функциональной грамотности в условиях современных тенденций образования у учащихся специализированных школ. Способность применять знания на практике, в современных ситуациях повседневной деятельности является отражением функциональной грамотности. Также в статье рассматривается роль педагога в формировании функциональной грамотности учащихся. Задача педагога – создать педагогические условия, организовать обучение так, чтобы максимально привлечь школьников в образовательный процесс, через развитие и повышение познавательной активности. Внутренняя мотивация ребенка, интерес к изучаемому материалу позволит достичь положительного результата. Правильный выбор педагогического подхода, методического аспекта, организации деятельности учащихся, использование электронных образовательных ресурсов, технических средств обучения при планировании урока ведет к получению ожидаемых результатов.

Авторами приводятся данные анализа анкетирования на определение уровня методической компетенции, предпочтений в применении педагогами методов и приемов на уроках химии для формирования химической грамотности. Также особое внимание уделяется применению на уроках химии в музыкальной специализированной школе практико-ориентированному методу обучения и методу кейс-study. Решение поставленных задач перед учащимися через проблемные ситуации формируют и развивают творческий потенциал, активизируется познавательная активность, а значит и мыслительная, поисковая деятельность, способности анализировать и аргументировать полученных знаний и навыков.

Ключевые слова: функциональная грамотность, специализированные школы, педагогический подход, метод кейс-study, практико-ориентированный метод.

А.Б.Сейсова,^{1*} Ш.Ш.Хамзина,¹ Р.Ж.Муканова¹

¹Әлкей Марғұлан атындағы Павлодарлық педагогикалық университеті
Павлодар қ., Қазақстан

МАМАНДАНДЫРЫЛҒАН МЕКТЕПТЕРДЕ ФУНКЦИОНАЛДЫҚ САУАТТЫЛЫҚТЫ ҚАЛЫПТАСТЫРУДА ПРОБЛЕМАЛЫҚ ТӘСІЛДІ ҚОЛДАНУ

Аңдатпа

Мақалада мамандандырылған мектеп оқушыларында білім берудің қазіргі тенденциялары жағдайында функционалдық сауаттылықты қалыптастырудың өзектілігі қарастырылады. Білімді практикада, күнделікті іс-әрекеттің қазіргі жағдайында қолдану мүмкіндігі функционалды сауаттылықтың көрінісі болып табылады. Сондай-ақ, мақалада оқушылардың функционалдық сауаттылығын қалыптастырудағы мұғалімнің рөлі қарастырылады. Мұғалімнің міндеті-педагогикалық жағдай жасау, оқушыларды білім беру процесіне барынша тарту үшін, танымдық белсенділікті дамыту және арттыру арқылы оқытуды ұйымдастыру. Баланың ішкі

мотивациясы, зерттелетін материалға деген қызығушылық оң нәтижеге қол жеткізуге мүмкіндік береді. Педагогикалық тәсілді, әдістемелік аспектіні дұрыс таңдау, оқушылардың іс-әрекетін ұйымдастыру, сабақты жоспарлау кезінде электрондық білім беру ресурстарын, оқытудың техникалық құралдарын пайдалану күтілетін нәтижелерге әкеледі.

Авторлар химиялық сауаттылықты қалыптастыру үшін химия сабақтарында әдістемелік құзыреттілік деңгейін, педагогтардың қалауын әдістер мен әдістерді анықтауға арналған сауалнаманы талдау деректерін келтіреді. Сондай-ақ, музыкалық мамандандырылған мектепте химия сабақтарында тәжірибеге бағытталған оқыту әдісі мен кейс-study әдісін қолдануға ерекше назар аударылады. Проблемалық жағдайлар арқылы оқушылардың алдына қойылған міндеттерді шешу шығармашылық әлеуетті қалыптастырады және дамытады, танымдық белсенділік белсендіріледі, демек, ақыл-ой, іздеу қызметі, алынған білім мен дағдыларды талдау және дәлелдеу қабілеті.

Түйін сөздер: функционалдық сауаттылық, мамандандырылған мектептер, педагогикалық тәсіл, кейс-study әдісі, тәжірибеге бағдарланған әдіс.

Seisova A.^{1}, Hamzina S.¹, Mukanova R.¹*
¹ Margulan University, Pavlodar, Kazakhstan

APPLICATION OF THE PROBLEM APPROACH IN THE FORMATION OF FUNCTIONAL LITERACY IN SPECIALIZED SCHOOLS

Abstract

The article deals with the issue of the relevance of the formation of functional literacy in the context of modern educational trends among students of specialized schools. The ability to apply knowledge in practice, in modern situations of daily activity is a reflection of functional literacy. The article also discusses the role of a teacher in the formation of functional literacy of students. The task of the teacher is to create pedagogical conditions, organize training in such a way as to attract schoolchildren to the educational process as much as possible, through the development and increase of cognitive activity. Internal motivation of the child, interest in the material being studied will allow achieving a positive result. The correct choice of pedagogical approach, methodological aspect, organization of students' activities, the use of electronic educational resources, technical means of teaching when planning a lesson leads to the expected results.

The authors present the data of the questionnaire analysis to determine the level of methodological competence, preferences of teachers of methods and techniques in chemistry lessons for the formation of chemical literacy. Also, special attention is paid to the use of practice-oriented teaching method and case study method in chemistry lessons at a music specialized school. Solving the tasks assigned to students through problematic situations form and develop creative potential, cognitive activity is activated, and hence mental, search activity, the ability to analyze and argue the acquired knowledge and skills.

Keywords: functional literacy, specialized schools, pedagogical approach, case study method, practice-oriented method.

Введение. Система образования в Республике Казахстан последние несколько лет проходит модернизацию и претерпевает изменения. Современные тенденции общества требует от выпускника новых компетенций, человек должен быть мобильным, коммуникативным, когнитивным. Все это существенно изменило требования к процессу обучения в школе. Переход от субъект-объектных отношений к субъект-субъектным, пересматривает позиции и роль педагога и учащегося, систему получения знаний, умений и навыков. Эффективность обучения определяется не только количеством и объемом полученных знаний, но и умением применять освоенные знания и умения [1].

Современные тенденции образования направлены на получение не только знаниевого компонента, но и функциональному применению полученных знаний. Способность применять знания на практике, в современных ситуациях повседневной деятельности является отражением функциональной грамотности. Функциональная грамотность выражается в читательской грамотности, то есть способности не просто читать, а читать с пониманием материала, естественно-научная грамотность – это применение знаний, умений и навыков по таким предметам как химия, математика, физика, биология, география в жизненных ситуациях, проявляя креативное, нестандартное, когнитивное мышление при решении

поставленных задач. Политическая, финансовая, экономическая сферы не остались в стороне и являются так же одним из базовых компетенций позволяющие каждому члену общества иметь активную жизненную позицию, а так же принимать участие в социальной, культурной, политической, экономической сферах деятельности [2].

Функциональная грамотность – тот уровень образованности, который может быть достигнут учащимися за время обучения в основной школе, и предполагает способность человека решать стандартные жизненные задачи в различных сферах жизни и деятельности на основе преимущественно прикладных знаний, т.е. социализацию личности. Таким образом, задача каждого педагога сформировать у учащихся функциональную грамотность. В чем же проявляется функциональная грамотность? Изначально выражение «функциональная грамотность» было связано с определенной стратегией разработки и реализации программ и проектов по увеличению грамотности населения, которые затрагивали содержание и методы обучения чтению, письму и знакомый круг практически используемых знаний. В 1972 г. проходило обсуждение на III Международной конференции по образованию взрослых о необходимости связи функциональной грамотности с социальным, политическим, экономическим и культурным развитием. Далее ЮНЕСКО предлагает рекомендации о необходимости международной стандартизации статистики образования, которая определяет функционально грамотного человека как того, кто может принимать участие во всех видах деятельности, в которых грамотность необходима для эффективной работы его группы или общины. Данные виды деятельности дают возможность продолжать использовать чтение, письмо и счет для своего собственного развития и для развития общины, т.е. речь идет о самореализации личности [3]. Люди, обладающие знаниями и пониманием взаимосвязи науки, техники и общества и способные применять их в повседневной жизни, по мнению Бонда, называются людьми, обладающими естественнонаучной грамотностью [4].

Одной из составляющих научной грамотности является химическая грамотность, означающая понимание человеком материи, реакций, законов, теории и применения химических веществ в повседневной жизни. Люди, обладающие хорошими навыками химической грамотности, способны применять аспекты химической грамотности. Навыки включают в себя способность объяснять события повседневной жизни в рамках концепции химии; способность решать проблемы в повседневной жизни, используя химическое понимание; и способность понимать и применять химические технологии в повседневной жизни [5].

По мнению А.А.Леонтьева, доктора психологических наук и доктора филологических наук, «функционально грамотный человек – это человек, который способен использовать все постоянно приобретаемые в течение жизни знания, умения и навыки для решения максимально широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений». В связи с этим перед учителями школ, колледжей и вузов стоит вопрос «Как сформировать у обучающихся функциональную грамотность?», «Как построить учебный процесс?», «Какие методы и приемы наиболее эффективны?» и т.д. При этом системообразующим компонентом в структуре функциональной грамотности, является осознание обучаемым значимости решаемой проблемы для себя лично. Изучением данного вопроса занимаются казахстанские ученые – педагоги, в этом направлении проводят исследования докторанты (Хасенова М.Т., Сейсова А.Б. и др.) и магистранты (Сагитова М.Н., Абилюканова М.М., Бекенова А.А. и др.), педагоги внедряют в учебный процесс адаптированные методические разработки на уроках химии.

Основные положения. Одним из показателей успешности вхождение в мировое образовательное пространство является выполнение образовательных международных стандартов, в которых формирование функциональной грамотности обозначено в качестве одной из приоритетных задач. Формирование функциональной грамотности – это условие становления динамичной и творческой, ответственной и конкурентоспособной личности. Внедрение проблемного подхода в обучении на уроках химии в специализированных школах с

дополнительными учебными программами создают условия для формирования самостоятельной мыслительной деятельности учащихся, что способствует формированию функциональной грамотности.

Материалы и методы. Организация и планирование учебного процесса и эффективность являются прямо пропорциональными показателями. От того как будет организована деятельность учащихся, способов подачи информации и ее содержания, зависит результат обучения. Задача педагога – создать педагогические условия, организовать обучение так, что бы максимально привлечь школьников в образовательный процесс, через развитие и повышение познавательной активности. Внутренняя мотивация ребенка, интерес к изучаемому материалу позволит достичь положительного результата.

Какова же роль учителя? Учитель это «дирижер» всего процесса, от него зависит результативность. Правильный выбор педагогического подхода, методического аспекта, организации деятельности учащихся, использование электронных образовательных ресурсов, технических средств обучения при планировании урока ведет к получению ожидаемых результатов.

Предпочтительными методами являются инновационные и активные методы обучения. Внедрение проектного метода, проблемного обучения, кейс-метода, групповой и коллективной работы создают условия для формирования самостоятельной мыслительной деятельности ребят. При самостоятельном изучении, добывании знаний развиваются и формируются не только знаниевый компонент, но и навык организации самообучения и саморазвития. Решение поставленных задач формируют такие качества, как любознательность, инициативность, адаптивность, критическое мышление, лидерство, упорство, ораторское мастерство и другие [6].

Формирование функциональной грамотности строится на межпредметной связи, на изучении предметов общеобразовательной программы и имеет разные виды проявления, такие как: читательская, математическая, цифровая, естественно-научная, культурная, социальная, финансовая грамотности.

В совокупности все виды грамотности формируют у обучающегося ключевые компетенции:

- когнитивная – проявляющееся в стремлении познавать новое, критически мыслить, принимать область знаний как ценность;
- аксиологическая – принимать, понимать и ориентироваться в мире ценностей;
- коммуникативная – формирование культуры выступлений, ораторского мастерства, умения аргументировать и отстаивать свою точку зрения, пользоваться информационными источниками извлекая нужную информацию, через анализ материала. Расширение кругозора, эрудиции, умение организовать собственную деятельность и деятельность другого человека, группы людей;
- самоорганизация и самообразование – умение ставить цель и ее достигать быть конкурентоспособным, через формирование у себя образовательных, личностных качеств, умение брать на себя ответственность и уметь решать поставленные задачи, проблемы. Таким образом, функциональная грамотность есть совокупность двух групп компонентов: интегрированных и предметных [7].

В Казахстане специализированные школы есть во всех регионах страны. К специализированным школам относят школы – гимназии, лицеи для одаренных детей или узкой направленности, например физико-математической, химико-биологической, языковой и др. Однако кроме них имеются и музыкальные, спортивные, коррекционные, каждая из которых имеет свою специфику. Из 134 специализированных школ 6 работают по музыкально-эстетическому, 5 – по военно-спортивному направлениям, остальные по естественно-математическому, общественно-гуманитарном и другим направлениям. В данных школах помимо общеобразовательных дисциплин учащиеся углубленно занимаются другой профессио-

нально-ориентированной деятельностью, направленные на развитие у обучающихся одаренности к музыке или способностей в области спорта. Контингент учащихся данных образовательных организаций имеют творческий или физический потенциал, который необходимо также развивать с помощью дополнительных специализированных нагрузок [8].

В данной статье рассматриваются методические аспекты преподавания химии в специализированных школах с дополнительными учебными программами, направленные на развитие у обучающихся одаренности к музыке и способностей в области спорта. Контингент учащихся данных образовательных организаций имеют творческий или физический потенциал, который необходимо также развивать с помощью дополнительных специализированных нагрузок, что порой усложняет работу педагога-предметника. Поэтому так важен индивидуальный подход к каждому уроку, так что бы на всех занятиях была возможность сформировать знаниевый компонент переходящий в химическую грамотность.

С этой целью нами было организовано и проведено анкетирование на определение уровня методической компетенции, предпочтений педагогов методов и приемов на уроках химии для формирования химической грамотности. Анкета содержала 4 вопроса:

1. Возраст и стаж работы респондента. Считаем этот аспект важным, так как опыт работы и навыки являются определяющим фактором при планировании урока.

2. Тип образовательной организации. Специализированные школы имеют разные направления, каждая из них специфична.

3. Какие методы, приемы учителя используют на уроках. Данный вопрос отражает методическую компетенцию преподавателя, а значит и его возможности.

4. Как в своей профессиональной деятельности учителя формируют функциональную грамотность учащихся.

Анкетирование проходило в дистанционном формате, существуют группы учителей разных предметов в мессенджерах, куда были отправлены ссылки на онлайн анкету. Анкета была адаптирована на основе опросов, проводимых Национальным центром повышений квалификаций Орлеу [9].

Результаты и обсуждение. По результатам анализа анкетирования 44,4 % респондентов работают в школе более 20 лет. 27,8 % имеют стаж от 10-20 лет и доля учителей, имеющие стаж работы менее 10 лет составляет 27,8 %. Педагогический опыт респондентов является важной часть нашего исследования, так как педагогическое мастерство определяется умением применять наиболее эффективные методы обучения.

По второму вопросу хотелось отметить разнообразие специализированных школ, каждая из них имеет свою специфику и особенность. По результатам опроса: 25 % – педагоги музыкальной и спортивной школ, 10 % – художественной, 40 % – коррекционных образовательных организаций.

Таблица 1. Опыт работы респондентов

Стаж работы	% показатель
Более 20 лет	44,4 %
От 10-20 лет	27,8 %
Менее 10 лет	27,8 %

Третий вопрос отражает методическую компетенцию педагога. Разнообразие активных, инновационных, информационно-коммуникативных и других технологий позволяют провести урок на новом уровне и достигать поставленных целей.

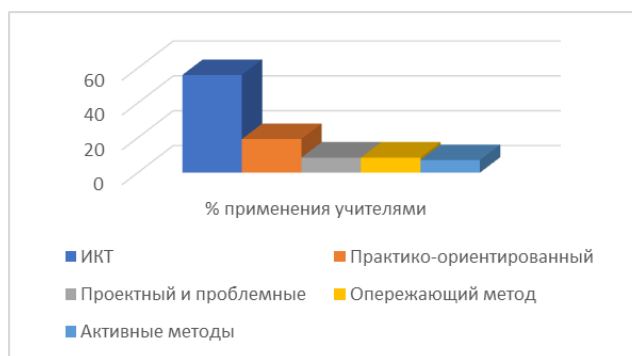


Рисунок 1 – Применение методов обучения на уроках химии

По третьему вопросу, большинство респондентов, это 56,1 %, ответили, что чаще всего используют на уроках информационно-коммуникативные технологии, 19,3 % опрошенных применяют практико-ориентированные задания, 8,7 % учителей, принявших участие в анкетировании, отдают предпочтение опережающему методу обучения и используют проектный и проблемные методы, 7,2 % отметили активные методы обучения.



Рисунок 2 – Способы формирования функциональной грамотности педагогами специализированных школ

Последний вопрос – способы формирования функциональной грамотности педагогами специализированных школ реализуются через межпредметную связь – 22 %, через связь с реальной жизнью – 35%, через решение проблемных задач – 29 %, 14 % – игровыми, активными методами.

Также респонденты отметили «Пути формирования химической грамотности» как: метапредметная связь, практико-ориентированность, мнемотехнику и ассоциативный прием.

Согласно анализа опроса определено, что педагоги используют разные методы обучения, однако преимущественным на сегодняшний день, в век цифровизации, является информационно-коммуникативная технология.

Из опыта организации учебного процесса необходимо отметить проектный и проблемный методы обучения. По нашему мнению, одним из эффективных методов является кейс-study. Как всем известно, этот метод основан на решении проблемных ситуаций. Представленная ситуация активизирует познавательную деятельность учащихся, способствует развитию командного духа, ораторского мастерства, так как необходимо представить свое решение, которое не всегда может иметь единогласное принятие [10]. Например: в музыкальной школе на уроке химии детям был предложен кейс: «В 1644 году в итальянском городе Керона, родился мастер Антонио Страдивари. Перебрав много профессий, он всюду испытал неудачу. Хотел стать ваятелем, подобно Микеланджело, однако, линии его статуй были изящны, но лица были не выразительны. Он бросил это ремесло, зарабатывал свой хлеб резьбой по дереву, изготавливал деревянные украшения для богатой мебели, пристрастился к

рисованию. С величайшим старанием изучал он орнаментику дверей и стены живописей соборов и рисунки великих мастеров. Потом его привлекла музыка, и он задумал стать музыкантом. Упорно учился скрипичной игре, но пальцам не хватало беглости и легкости, а звук скрипки был глух и резок. О нем говорили: «Ухо музыканта, руки резчика». И он бросил ремесло музыканта. Но, забросив, не забыл его. Он был упрям. Часами смотрел на скрипку. Скрипка была дурной работы. Он разобрал ее, изучил и – выбросил. А купить хорошую скрипку, у него не хватало средств. Тогда же, будучи восемнадцатилетним юношей, он поступил учеником к знаменитому скрипичному мастеру Николо Амати.

Здесь Антонио научился понимать, как важен выбор дерева, как добиться того, чтобы оно звучало и пело. Он увидел, какое значение имеет сотая доля в распределении толщины дек, понял назначение пружины внутри скрипки. Теперь ему открылась, необходимость соответствия отдельных частей между собой. Этому правилу следовал он затем всю жизнь. И, наконец, оценил важность того, что обычные ремесленники считали украшением, это важность лака, которым покрывают инструмент.

Кем же был мастер Страдивари, создававший свои шедевры? Ответ следующий: столяр, плотник, живописец, музыкант, химик и биохимик.

Неудачная попытка стать скрипачом, дала миру мастера скрипичных дел – Страдивари. При получении лака, Страдивари использовал знания, получаемые им путем лабораторных опытов, которые проводил в собственной мастерской. Химический состав лака был секретом тогда, он остается секретом и в настоящее время. Мастер утверждал, что, и сам в точности не знает секрет производства своего лака, так как каждый раз по своему свойству лак получался разным и скрипки звучали по-разному. Кроме применения знаний химических соединений и их результатов при изготовлении лака, мы можем сказать, что Страдивари был и биохимиком, так как при выборе материала для изготовления скрипок, тщательно изучал состав, и строение волокна дерева, из которого рождался шедевр. Что способствовало творцу? Почему его инструменты уникальны?» [11, 12].

Данный исторический факт раскрывает роль химии в музыке, для учащихся музыкальной школы вызывает двойной интерес как к химии, так и к музыке и музыкальным инструментам.

Невозможно переоценить роль химии и в жизни спортсменов. Знания химии необходимы при развитии спортсмена, как на тренировках, так и при подготовке к соревнованиям. Например, при изучении темы «Растворы» нами был предложен следующий кейс: «Красные кровяные тельца придают крови характерный цвет и переносят кислород из легких в ткани. Эритроциты млекопитающих маленькие, круглые и двояковогнутые – они имеют форму гантели в профиль и имеют полупроницаемую клеточную мембрану. При помещении в пресную воду вода попадает в клетки, вызывая набухание клеток. Это происходит потому, что концентрация ионов и других растворенных частиц внутри эритроцита выше, чем вне его. Количество воды, которая может попасть в клетки, контролируется давлением клеточной мембраны, действующим на содержимое клетки. В большинстве случаев клетка потребляет больше воды, чем может выдержать ее мембрана, что приводит к взрыву клетки. Это явление называется гемолизом. Однако, когда красные кровяные тельца помещаются в раствор с более высокой концентрацией растворенного вещества, вода выходит из клетки. В результате клетки становятся меньше и имеют зубчатую форму. Объясните какой химический процесс происходит в клетках?». Ситуации являются знакомыми, понятны и близки детям, решение может базироваться на имеющихся знаниях и жизненном опыте, задача излагается на доступном языке, таким образом, организуется процесс обучения [13].

Не менее эффективным является и практико-ориентированный метод обучения. Данный метод нами преимущественно применяется на этапе актуализации новой темы. Например, по теме «Виды химических реакций» была предложена задача: Айдана и Мирас Маша и Влад в книге «Все из муки» нашли рецепт приготовления кекса.

Для приготовления кекса на сгущенном молоке необходимо 8 столовых ложек муки, 4 яйца, 3 столовые ложки сахара, 3 столовые ложки сметаны, 1 банку сгущенного молока и

половину чайной ложки соды. Сгущенное молоко выливают в посуду, вбивают по одному яйца, добавляют сахар, сметану, муку, соду (погасить уксусом в стакане). Все тщательно перемешивают и выливают в форму. Ставят в разогретую духовку. Как кекс зарумянится и поднимется, температуру в духовом шкафу с 200 градусов убавляют до 180 и выпекают до готовности 35-40 минут.

Айдана выпекала кекс строго по написанному рецепту. Мирас, послушав совет бабушки, внес коррективы. Он не гасил соду в стакане. Мирас всыпал ее в муку и тщательно перемешал, яйца взбил с сахаром и добавил в них молоко, сметану и чайную ложку столового уксуса, а затем всыпал смесь в жидкую часть теста.

Вопросы:

1. Какое вещество способствовало поднятию кекса при выпечке?
2. Почему у Мираса кекс поднялся лучше?
3. Составьте уравнение происходящей реакции.

При прохождении темы «Карбоновые кислоты» учащимся на этапе актуализации была предложена задача в формате PISA:

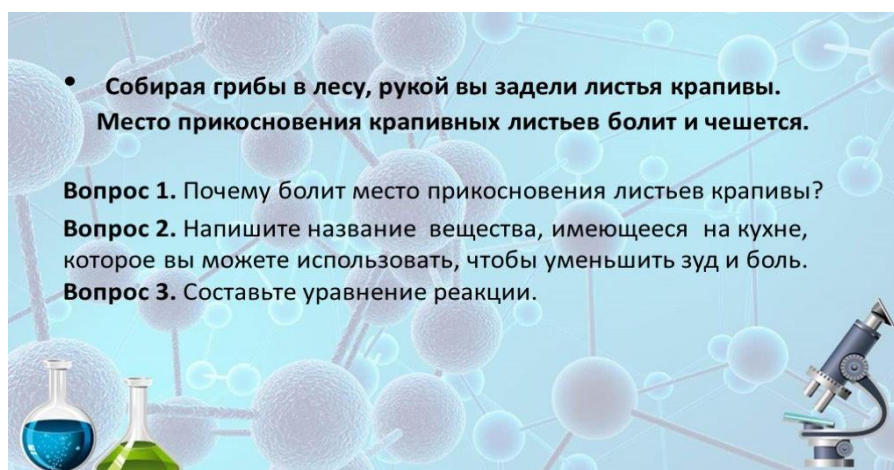


Рисунок 3 – Задание к теме «Карбоновые кислоты»

Предлагаемые задания активируют мыслительную деятельность, способствуют плавному включению к изучению нового материала [14].

Заключение. В обновленной системе образования традиционного метода обучения в специализированных школах для формирования функциональной грамотности недостаточно, требуется включение дополнительных приемов обучения, мы предлагаем проблемный метод – как один из эффективных методов формирования функциональной грамотности, в том числе естественно-научной. Задача современного педагога научить не только учиться, но применять полученные знания в реальных жизненных ситуациях. Решение поставленных задач перед учащимися, через проблемные ситуации формируют и развивают творческий потенциал, активизируется познавательная активность, а значит и мыслительная, поисковая деятельность, способности анализировать и аргументировать полученных знаний и навыков. Ведь самостоятельно найденный ответ – это маленькая победа учащегося в познании нового, придающая уверенность, позитивный настрой, положительную мотивацию к обучению.

Список использованной литературы:

1. Постановление Правительства Республики Казахстан от 27 декабря 2019 года № 988 Государственная Программа развития образования Республики Казахстан на 2020–2025 годы. [Электронный ресурс]. – <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2200000336> (Дата обращения 10.09.2023 г).
2. Джадрина М.Д. Содержание школьного образования в Казахстане: новые перспективы [Текст] // Вестник КазНУ. Серия «Педагогические науки». – 2014. – №3 (43). – С. 14–23.

3. Самсонова Т.И., Середина Т.Ю. Исторический аспект развития функциональной грамотности // Наука в условиях пандемии: трансформации, коммуникации, стратегии : сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции 11 февраля 2021г. : Белгород : ООО Агентство перспективных научных исследований (АПНИ), 2021. С. 87-90. URL: <https://apni.ru/article/1907-istoricheskij-aspekt-razvitiya-funktionalnoj> (дата обращения: 13.03.2024)
4. Rahayu P.P., Masykuri M., and Soeparmi, "Analysis on the science literacy ability of vocational school physics teacher using NOSLiT indicators," in *Journal of Physics: Conference Series*, 2018, pp. 1–6
5. Missen R.W. and Smith W.R., "A Question of Basic Chemical Literacy? Ronald," *J. Chem. Educ.*, vol.66, no. 3, pp. 217–218, 1989
6. Зарукина Е.В. Активные методы обучения: рекомендации по разработке и применению учебное пособие [Текст]. – Санкт-Петербург СПбГИЭУ, 2010. – 59 с
7. Spratt J.E., Seckinger B., Wagner D.A. *Functional Literacy in Moroccan School Children // Reading Research Quarterly.: International Literacy Association – 1991. – Т. 26. № – 2. P. – 178-195.*
8. Новые подходы к обучению и поддержка молодых талантов — МОН РК о развитии отечественного образования и науки. Электронный ресурс. – URL: <https://primeminister.kz/ru/news/reviews/novye-podhody-k-obucheniyu-i-podderzhka-molodyh-talantov-mon-rk-o-razviti-i-otechestvennogo-obrazovaniya-i-nauki-9102812/>. – 2020. (Дата обращения 12.09.2023).
9. Отчет о деятельности АО «Национальный центр повышения квалификации Өрлеу» за 2021 год.– Нур-Султан, 2021. – 42 с.
10. Хасенова М.Т. Методические основы реализации кейс-метода в процессе обучения химии как средства повышения естественнонаучной грамотности учащихся общеобразовательных учреждений (на примере Павлодарской области, Республики Казахстан) : дис... канд. пед. наук : защищена 13.00.02 – Таджикский государственный педагогический университет им. С. Айни, Душанбе, 2021–173с.
11. Окслейд К Научные опыты для детей [Текст] : [для младшего и среднего школьного возраста] / Криз Окслейд ; [пер. с англ. А. О. Ковалевой]. – Москва : Эксмо, 2013. – 95 с.
12. Вахромеева О.Б. Химия и химики на Бестужевских курсах [Текст] / О. Б. Вахромеева. – Санкт-Петербург : Арт-Экспресс, 2017. – 119 с.
14. Rocha H.H.X., Dantas, D.de S., Farias, R.F. Contextualization and interdisciplinarity in chemistry teaching in Brazil: After two decades, everybody knows but nobody understands // *African Journal of Chemical Education*. – 2017. Т. 7. №. – 1. P.– 31-36.
14. Бандаев С.Г., Хасенова М.Т. Роль кейс-технологии в формировании химической грамотности учащихся // *Вестник педагогического университета* –2018.–№ 5–1(77). – С. 8–12.

References:

1. *Postanovlenie Pravitel'stva Respubliki Kazahstan ot 27 dekabrya 2019 goda № 988 Gosudarstvennaya Programma razvitiya obrazovaniya Respubliki Kazahstan na 2020–2025 gody [Resolution of the Government of the Republic of Kazakhstan dated December 27, 2019 No. 988 State Program for the Development of Education of the Republic of Kazakhstan for 2020-2025] [Elektronnyj resurs]. Available at: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2200000336> (date of implementation 01.09. 2023).*
2. Dzhadrina, M.D. *Soderzhanie shkol'nogo obrazovaniya v Kazahstane: novye perspektivy [The content of school education in Kazakhstan: new perspectives] [Text]. // Vestnik KazNU. Seriya «Pedagogicheskie nauki». – 2014. – №3 (43). – P. 14–23. (In Russian).*
3. Samsonova T.I., Sereda T.YU. *Istoricheskij aspekt razvitiya funkcional'noj gramotnosti // Nauka v usloviyah pandemii: transformacii, kommunikacii, strategii : sbornik nauchnyh trudov po materialam Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii 11 fevralya 2021g. [Historical aspect of the development of functional literacy // Science in a pandemic: transformations, communications, strategies: a collection of scientific papers based on the materials of the International Scientific and Practical Conference]: Belgorod : ООО Агентство перспективных научных исследований (АПНИ), 2021. С. 87-90. [Elektronnyj resurs]. Available at: <https://apni.ru/article/1907-istoricheskij-aspekt-razvitiya-funktionalnoj> (дата обращения: 13.03.2024)*
4. Rahayu P.P., Masykuri M., and Soeparmi, "Analysis on the science literacy ability of vocational school physics teacher using NOSLiT indicators," in *Journal of Physics: Conference Series*, 2018, pp. 1–6.
5. Missen R.W. and W.R.Smith, "A Question of Basic Chemical Literacy? Ronald," *J.Chem. Educ.*, vol.66, no.3, pp. 217–218, 1989
6. Zarukina E.V. *Aktivnye metody obucheniya: rekomendacii po razrabotke i primeneniyu uchebnoe posobie [Active teaching methods: recommendations for the development and application of the textbook] [Text]. – Sankt-Peterburg, 2010. – 59 p. (In Russian).*
7. Spratt J.E., Seckinger B., Wagner D.A. *Functional Literacy in Moroccan School Children // Reading Research Quarterly.: International Literacy Association – 1991. – Т. 26. № – 2. P. – 178-195.*
8. *Novye podhody k obucheniyu i podderzhka molodyh talantov — MON RK o razviti i otechestvennogo obrazovaniya i nauki [New approaches to learning and support for young talents – Ministry of Education and Science*

of the Republic of Kazakhstan on the development of domestic education and science]. Available at: <https://primeminister.kz/ru/news/reviews/novye-podhody-k-obucheniyu-i-podderzhka-molodyh-talantov-mon-rk-o-razviti-i-otechestvennogo-obrazovaniya-i-nauki-9102812/>. – 2020 (date of implementation 12.09.2023).

9. *Otchet o deyatel'nosti AO «Nacional'nyj centr povysheniya kvalifikacii Ėrleu» za 2021 god [Otchet o deyatel'nosti AO "Nacional'nyj centr povysheniya kvalifikacii Ėrleu" za 2021 god]. – Nur-Sultan, 2021. – 42 p. (In Russian).*

10. *Hasenova M.T. Metodicheskie osnovy realizacii kejs-metoda v processe obucheniya himii kak sredstva povysheniya estestvennonauchnoj gramotnosti uchashchihsya obshcheobrazovatel'nyh uchrezhdenij (na primere Pavlodarskoj oblasti, Respubliki Kazahstan) : dis... kand. ped. nauk : zashchishchena 13.00.02 [Methodological foundations for the implementation of the case method in the process of teaching chemistry as a means of improving the natural science literacy of students of general education institutions (on the example of the Pavlodar region, the Republic of Kazakhstan) : dis... Candidate of Pedagogical Sciences : defended 13.00.02 – Tajik State Pedagogical University named after S. Aini, Dushanbe] – Tadjikskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. S. Ajni, Dushanbe, 2021–173 p. (In Russian).*

11. *Okslej K Nauchnye opyty dlya detej [Scientific experiments for children] [Text] : [dlya mladshego i srednego shkol'nogo vozrasta][for primary and secondary school age] / Kris Okslej ; [per. s angl. A. O. Kovalevoj]. – Moskva : Eksmo, 2013. – 95 p. (In Russian).*

12. *Vahromeeva O.B. Himiya i himiki na Bestuzhevskih kursah [Chemistry and chemists at Bestuzhev courses] [Text] / O. B. Vahromeeva. – Sankt-Peterburg : Art-Ekspress, 2017. – 119 p. (In Russian).*

13. *Rocha H.H.X., Dantas D.de S., Farias, R.F. Contextualization and interdisciplinarity in chemistry teaching in Brazil: After two decades, everybody knows but nobody understands // African Journal of Chemical Education. – 2017. T. 7. №. – 1. P.– 31-36.*

14. *Bandaev S.G., Hasenova M.T. Rol' kejs-tehnologii v formirovani i himicheskoj gramotnosti uchashchihsya [The role of case technology in the formation of chemical literacy of students] [Text] // Vestnik pedagogicheskogo universiteta. – 2018. – T. 5. – №. 1. – P. 8–12. (In Russian).*

GTAMP 14.29.09

<https://doi.org/10.51889/2959-5762.2024.83.3.035>

Ш.А.Балгимбеков,^{1*}  К.Е.Күшназарова,²  Р.Б.Қадырбеков,¹  Ж.Т.Әмитова¹ 

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

²Ә.Бейсеуов атындағы орта мектебі, Алматы облысы, Қазақстан

ЕСТУ ҚАБІЛЕТІНІҢ БҰЗЫЛЫСТАРЫ БАР БАЛАЛАРДЫҢ БЕЙІМДІК ДЕНЕ ШЫНЫҚТЫРУЫН ПЕДАГОГИКАЛЫҚ-ҰЙЫМДАСТЫРУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Аңдатпа

Мақала есту қабілетін жоғалтқан балалар үшін мамандырылған түзету мектеп-интернатындағы бейімдік дене шынықтырудың педагогикалық-ұйымдастыру ерекшеліктерін зерттеп, жинақталған оң тәжірибені теориялық-әдістемелік тұрғыдан негіздеуге арналған. Қазіргі уақытта Қазақстанда есту қабілеті бұзылған 5000-нан астам мүгедек бала тіркелген және республика бойынша осы санаттағы балаларға арналған мамандырылған 24 мектеп жұмыс істейді. Есту қабілеті жоғалған балалардың 62%-да денелік дамудың дисгармониясы, 43%-да тірек-қимыл аппаратының бұзылулары, 60%-да вестибулярлық талдағыш қызметінің жеткіліксіздігі анықталады. Баланың кеңістікті бағдарлауы төмендеп, қозғалыс дағдыларын игеру бәсеңдейді, дене күшінің нашарлауы, секіруде артта қалу, қозғалыстардың төмен қарқыны, қимыл-қозғалысты еске сақтаудың әлсіздігі байқалады. Зерттеу жұмыстары орындалған есту қабілетін жоғалтқан оқушы балалар тәрбиеленетін Алматы қаласындағы №1 мектеп-интернатындағы оқу-тәрбие үрдісі жастарға орта білім берумен қатар, мүгедек жандардың денсаулығын сақтауға және жақсартуға бағытталған педагогикалық, медициналық және қалпына келтіру кешені ретінде ұйымдастырылып, заманауи дене мәдениеті мен сауықтыру шараларын жүзеге асыруға қажетті инфрақұрылыммен толық қамтамасыз етілген. Авторлар бейімдік дене шынықтыру пәні бойынша жаңартылған мазмұнды білім беру бағдарламасын сараптап, есту қабілетінің бұзылыстары бар оқушылармен жүргізілетін дене тәрбиесі сабақтарында тыныс алу гимнастикасы, вестибулярлық жаттығулар, координациялық қабілеттерді дамытуға бағытталған жаттығулар мен ырғақтық-иілімділік жаттығулар кешенін пайдалануға ұсынады.

Түйін сөздер: бейімдік дене шынықтыру, балалар, есту бұзылыстары, даму ерекшеліктері, қозғалыс дағдылары, түзету, дене жаттығулары.

Балгимбеков Ш.А.,^{1*} Кушназарова К.Е.,² Кадырбеков Р.Б.,¹ Амитова Ж.Т.¹

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

²Средняя школа имени А.Бейсеуова, Алматинская область, Казахстан

ПЕДАГОГИКО-ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ ОСОБЕННОСТИ АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

Аннотация

Статья посвящена изучению педагогико-организационных особенностей адаптивной физической культуры в условиях специальной (коррекционной) школы-интерната для детей с нарушениями слуха, а также теоретико-методическому обоснованию накопленного положительного практического опыта. В настоящее время в Казахстане состоят на учете более 5000 детей с потерей слуха и по республике функционируют 24 специализированной школы для обучения и воспитания детей данной категории. У 62% детей с потерей слуха выявляются дисгармония в физическом развитии, 43% имеют различные нарушения опорно-двигательного аппарата, 60% – недостаточность функции вестибулярного анализатора. Для детей с тугоухостью характерны снижение пространственной ориентации, замедление усвояемости двигательных навыков, уменьшение физической силы, отставание в прыжках, низкая двигательная активность и слабость двигательной памяти. Результаты изучения показали, что в специальной (коррекционной) школе-интернате наряду с получением среднего образования детьми с нарушениями слуха, создана целостная педагогико-медицинская и реабилитационная система, обеспечена необходимая инфраструктура для занятий адаптивной физической культурой. Авторы провели анализ обновленной программы образования дисциплины адаптивной физкультуры и предложили комплекс упражнений, состоящий из дыхательной гимнастики, вестибулярной тренировки, развития координационных способностей и ритмико-пластических упражнений.

Ключевые слова: адаптивная физкультура, дети, нарушения слуха, особенности развития, двигательные навыки, коррекция, физические упражнения.

*Balgimbekov Sh.,*¹ Kushnazarova K.,² Kadyrbekov R.,¹ Amitova Zh.¹*

PEDAGOGICAL AND ORGANIZATIONAL FEATURES OF ADAPTIVE PHYSICAL EDUCATION FOR CHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENTS

Abstract

This article is dedicated to the study of pedagogical and organizational features of adaptive physical education in the conditions of a special (corrective) boarding school for children with hearing impairments. It also provides a theoretical and methodical justification for the accumulated positive practical experience. Currently, in Kazakhstan, more than 5000 children with hearing loss are registered, and there are 24 specialized schools across the republic for the education and upbringing of children in this category. Among children with hearing loss, 62% exhibit disharmony in physical development, 43% have various musculoskeletal disorders, and 60% experience vestibular analyzer insufficiency. Children with mild hearing loss typically show a decrease in spatial orientation, slowed motor skill acquisition, reduced physical strength, lagging in jumping abilities, low motor activity, and weak motor memory. The study results indicate that in the special (corrective) boarding school, along with receiving basic education, a comprehensive pedagogical-medical and rehabilitation system has been established for children with hearing impairments. The necessary infrastructure for adaptive physical education is provided. The authors analyzed the updated curriculum of the adaptive physical education discipline and proposed a set of exercises, including respiratory gymnastics, vestibular training, development of coordination abilities, and rhythmic-plastic exercises.

Keywords: adaptive physical education, children, hearing impairments, developmental characteristics, motor skills, correction, physical exercises.

Кіріспе. Соңғы жылдары ел тұрғындарының дене шынықтырумен және спортпен шұғылдануы халықтың өмір сүру жағдайының бағалы сипаттамасы ретінде танылып, адамдардың денсаулығы мен рухани дамуына оң әсерін тигізетін әлеуметтік саладағы мемлекет саясатының маңызды құрамдас бөлігі ретінде қарастырылады. Осымен қатар біздің елімізде денсаулығының мүмкіндіктері шектеулі жандардың дене мәдениетінің негізі болып табылатын – бейімдік дене шынықтыру мен спортты дамытуға да кейінгі кезде ерекше көңіл бөліне бастады. Қазақстан Республикасының «Дене шынықтыру және спорт туралы» 2014 жылғы №228-V Заңында денсаулығына байланысты мүгедек жандарды дене тәрбиесінің жатты-

ғуларына және спортқа тарту механизмдері анықталған[1]. Аталған Заңның «Бейімдік дене шынықтыру мен спорт, денені сауықтыру және әлеуметтік бейімделу» атты 19-шы бабына сай мүгедектердің дене тәрбиесі және спорт жаттығуларын ұйымдастыру, әдістемелік, медициналық қамтамасыз ету және т.б. іс-шараларды жүзеге асыру дене тәрбиесі және спорт органдарына жүктеледі.

Бейімдік дене шынықтыру денсаулығының мүмкіндігі шектеулі балалар үшін аса маңызды, себебі арнайы дене жаттығуларымен және спорт түрлерімен айналысу жас ағзаның жан-жақты дамып, мүгедек баланың әлеуметтік ортаға тез бейімделуіне септігі мол әдістері мен жолдарының жиынтығы болып табылады[2]. Баланың бейімдік дене шынықтырумен және спортпен айналысуы барысында өскелең организмнің денелік-психикалық қасиеттері жасына сай дамып, толыққанды тұлға ретінде қалыптасу мүмкіндіктері жоғарылайды, оның бойында арнайы білім жүйесі мен болашақ мамандығына қажетті қимыл-қозғалыс дағдылары қалыптасады[3,4]. Бұл саладағы белгілі ғалымдар Kohl H.W., Craig C.L., Lambert E.V. және әріптестері дене шынықтыру мен спорттың пайдасы күнделікті өмір сүрудегі дағдыны игерумен қатар, қоғамдық ортада қатарлас құрдастарымен теңдей әлеуметтенуіне мүмкіндік беретінін атап өтеді[5].

Қазіргі кезде денсаулығына байланысты мүгедектіктің негізгі себептерінің бірі – адамның есту қабілетінің бұзылулары екендігі белгілі. Дүниежүзілік денсаулық сақтау Ұйымының бағалауы бойынша бүгінгі таңда әлемде 1,5 миллиардтан астам адам есту қабілетінен айырылған, ал 430 миллион ересек адам, 34 миллионнан астам балалар есту қабілетінің бұзылуы себебінен мүгедек болып отыр[6]. Ал, Қазақстанда қазіргі уақытта естімейтін және нашар еститін 150 мыңнан астам адам тұрады, оның 10 мыңы – Алматы қаласының тұрғындары [7]. Елімізде есту қабілеті бұзылған 5400-ге жуық мүгедек бала тіркелген және республика бойынша осы санаттағы балаларға арналған мамандырылған 24 мектеп жұмыс істейді.

Қазіргі уақытта Л.В.Нейман бойынша есту қабілетінен айырылу жіктелімі қолданылады: есту мүмкіндігінің 1 дәрежесі – 50 Дб-ден, 2 дәрежесі – 50-70 Дб-ден, 3 дәрежесі – 70-80 Дб-ден асады[8]. Ал «саңыраулық» диагнозы 75-80 Дб кезіндегі естудің жоғалуы анықталғанда қойылады. Бұл жағдайда бала сөзбен айтылмайтын, ысқырықпен, қоңырау немесе барабан соққанда шығатын дыбыстарды ғана қабылдауға қабілетті.

Балаларда есту функциясының нашарлауы мен жоғалуының себептері әр түрлі болып келеді. Жиі кездесетін себептерінің бірі – жүктілік немесе босану кезінде анасының науқасы және есту талдағышының дамуын бұзатын химиялық препараттарды қолдануы. Есту қабілетінің туа біткен бұзылулары немесе отбасылық тұқым қуалайтын түрлері де кездеседі. Туылған соң есту қабілетінен айырылу ортаңғы құлақтың қабынуы – отитпен, менингит, тұмау, қызылша, т.б. жұқпалы дерттермен ауырса, әр түрлі дәрілік және химиялық заттармен уланумен байланысты болуы мүмкін.

Есту қабілеті баланың денелік және психикалық дамуында ерекше орын алады. Есту қабілеті жоғалған балалардың 62%-да физикалық дамудың дисгармониясы, 43%-да тірек-қимыл аппаратының бұзылулары (сколиоз, майтабандылық) анықталады. Саңырау адамдардың 60%-да вестибулярлық аппараттың жетімсіздігі дамиды. Бұл статикалық және тепе-теңдікті сақтауға теріс әсерін тигізеді, нәтежиесінде қимылдардың үйлесімсіздігі мен сенімсіздігі орын алады. Балада кеңістікті бағдарлаудың төмендеуі, қозғалыс дағдыларын иемденудің бәсеңдеуі, тұлға күшінің нашарлауы, секіруде артта қалу, қозғалыстардың төмен қарқыны, қимыл-қозғалысты еске сақтаудың әлсіздігі байқалады.

Баланың есту қабілетінің бұзылуы оның айтылған сөздерді қабылдау, түсіну, есте сақтау және тағы да басқа көптеген танымдық қасиеттерінің дамуына теріс әсерін тигізеді. Осының салдарынан мектеп оқушыларының айналасындағылармен қалыпты қарым-қатынасы қиындайды, материалдарды меңгеруі шектеулілігі байқалады[9].

Есту қабілетінің бұзылыстары бар балалардың танымдық және сөйлеу қызметінің ерекшеліктері қозғалыс талдағышының дамуында да өз ізін қалдырады және қимыл-қозғалыс

дағдыларының жеткілікті деңгейде игерілуіне, дененің қозғалыс қасиеттерінің дамуына әсерін тигізеді. Құлағы естімейтін баланың басқалармен сөйлесу қабілетінің бұзылуы қимыл-қозғалыстарды үйретуге қажетті әрекеттер мен дағдыларды суреттейтін ақпаратты қабылдауды да қиындатады[10].

Бейімдік дене шынықтыру білім мен ғылымның ірі үш саласын біріктіреді: дене мәдениеті, қалпына келтіру педагогикасы мен психологиясы және медицина. Сондықтан денсаулығының мүмкіндіктері шектеулі оқушылардың дене тәрбиесімен айналысатын педагог-маманның бейімдік дене шынықтырудың теориясы мен әдістемесінен, балалардың анатомиялық-физиологиялық ерекшеліктері туралы, спорт медицинасы, қалпына келтіру педагогикасы және психологиясы салаларынан теориялық-қолданбалы дайындығы терең, ал көру, есту, сөйлеу және т.б. қабілеттерінің бұзылулары мен оларды түзетудің және алдын алудың заманауи әдістерінен хабардарлығы жоғары болуы керек. Алайда, қазіргі кезде еліміздің дене шынықтыру және спорт саласындағы жаттықтырушы мамандар мен педагогикалық оқу орындарының бітіруші түлектерінің бейімдік дене шынықтырудың теориясы, әдістемелері және ұйымдастырылуы туралы білімдері өте жеткіліксіз, мүгедек балалармен жұмыс істеуге практикалық дағдылары қалыптаспаған[11]. Сондықтан, елімізде инклюзивті білім беру жүйесінің дамуы жағдайында есту қабілетінің бұзылуымен байланысты оқушы балалардың бейімдік дене мәдениетінің теориялық және әдістемелік негіздерімен қаруландыру жоғарғы педагогикалық оқу орындары мен колледждерде білім алушы болашақ мамандарды дайындаудағы өзекті міндеттің бірі ретінде танылып отыр.

Біздің жұмысымыздан мақсаты – есту қабілетінен айырылған оқушы балалар тәрбиеленетін арнайы білім беру мекемелерінде бейімдік дене шынықтырудың педагогикалық-ұйымдастыру жағдайын зерттеп, саңырау оқушылармен бейімдік дене шынықтыру сабақтарын жүргізудің әдістемелік ерекшеліктерімен мұғалімдер мен жаттықтырушыларды таныстыру болып табылады.

Негізгі ережелер. Қазіргі кезде денсаулығына байланысты мүгедектіктің басты себептерінің бірі болып отырған есту қабілетінің бұзылыстары бар балалар үшін елімізде бейімдік дене шынықтыру және спорт бағытын дамытуға айрықша көңіл бөлініп отыр.

Есту қабілеті нашарлаған балалардың денелік даму көрсеткіштері төмендеу, әрі кеңістікте дененің тепе-теңдігін сақтай алуы мен қимыл-қозғалыстарының дәлдігі, үйлесімділігі және жылдамдық-күштік қасиеттерінің кемшінділігі байқалады. Қозғалыс талдағышының функциональдық күйінің жеткіліксіздігі баланың кардио-респираторлық жүйесінің дамуына теріс әсер етіп, денелік жүктемелер берілген кезде жүректің соғуы мен тыныс алуының тез жиілеуіне әкеп соғады. Сондықтан есту қабілеті бұзылған оқушы балалардың бейімдік дене шынықтырумен және жеңіл атлетика, семсерлесу, шаңғымен жарысу, хоккей, спорттық би, теннис, жүзу және т.б. спорт түрлерімен шұғылдануы өте маңызды.

Біздің ойымызша, есту қабілетінің кемістігі бар оқушылардың бейімдік дене шынықтырумен және жоғарыда ұсынылған спорт түрлерімен шұғылдануын педагогикалық-ұйымдастыру тұрғысынан толық қамтамасыз ету келесі міндеттерді жүзеге асыруға мүмкіндік береді:

- білім беру: балада дене мәдениеті бойынша арнайы білім жүйесін қалыптастыру, түрлі қозғалыс дағдылары мен дене жаттығуларын үйрету;
- түзете-дамыту: денелік қасиеттері мен үйлестіруші қабілетін түзету және дамыту, қимыл-қозғалыстарды түзету, сенсорлық жүйелердің қызметін түзету;
- сауықтыру: дене сымбатын қалыптастыру, майтабандылық пен соматикалық аурулардың алдын алу, жүрек-қан тамырлары мен тыныс алу жүйесін нығайту;
- емдеу: созылмалы аурулар мен жарақаттардың салдарын емдеу, жоғалтқан функцияларын қалпына келтіру;
- спорттық – жас спортшының таңдаған спорт түріне қажетті физикалық, техникалық, тактикалық, психикалық және теориялық дайындығын жетілдіру;
- рекреациялық: оқушы баланың сабақтан тыс бос уақытын ұйымдастыру, демалыс және түрлі ойындар өткізу.

Зерттеу жұмыстарын орындау нәтижесінде Алматы қаласындағы саңырау оқушыларға арналған арнайы мектеп-интернатындағы бейімдік дене шынықтырудың педагогикалық-сауықтыру инфрақұрылымына жан-жақты сипаттама берілді. Аталған мекемеде бейімдік дене шынықтыру жаңартылған мазмұндағы білім беру бағдарламасы негізінде жүзеге асырылып, оқу-тәрбие процессін ұйымдастыруда заманауи педагогикалық тәсілдерді қолдану нәтижесінде қамтамасыз етілетіні көрсетілді.

Есту қабілетінің бұзылыстары бар оқушылардың бейімдік дене шынықтыру пәнінің бағдарламасының мазмұны «Бейімделген дене шынықтыруы туралы білім негіздері», «Гимнастика», «Кеңістікті бағдарлауды дамытуға арналған қозғалмалы ойындар», «Жеңіл атлетика», «Ұлттық және зияткерлік ойындар», «Шаңғы дайындығы», «Спорт ойындары» бөлімдерінен тұрады.

Есту қабілеті бұзылған балалардың бейімдік дене шынықтыруында келесі жаттығулар кешендерін қолдану ұсынылады: тыныс алу гимнастикасы; вестибулярлық жаттығулар; координациялық қабілеттерді дамытуға бағытталған жаттығулар; ритмикалық-иілімділік жаттығулары. Бейімдік дене шынықтыру сабақтарын аптасына үш рет өткізіп, оның біреуінде негізінен вестибулярлық ауытқуларды түзету мен тепе-теңдік функциясын дамытуға арналған жаттығуларды, ал екеуінде – баланың жылдамдық-күштік қасиеттерін дамытуға бағытталған жаттығуларын орындаған тиімді нәтиже береді.

Материалдар мен әдістер. Зерттеу жұмыстары Алматы қаласындағы №1 есту қабілетін толық жоғалтқан балаларға арналған түзету мектеп-интернатында орындалды. Бұл мектеп-интернатта білім алуда ерекше қажеттілігі бар балаларға арналған арнайы жалпы білім мекемелері жүйесінің құрамында толық емес орта негізгі білім беруді қамтамасыз етеді.

Мектеп-интернатта саңыраулық себебінен мүгедек болған 123 оқушы бала тәрбиеленеді. Олардың басым көпшілігіне III және IV дәрежелі «нейросенсорлық саңыраулық» диагнозы қойылған.

Жұмысты орындау мақсатында төмендегі зерттеу әдістері қолданылды:

1) теориялық талдау – заманауи педагогикалық, әлеуметтік және медициналық әдебиет көздерінде, ресми құжаттарда өзекті мәселенің зерттелуін талдау және зерделеу;

2) эмпирикалық бақылау – есту қабілетінің бұзылыстары бар балаларға орта білім беретін арнайы мектеп-интернаттың педагогикалық ұжымының оқу-тәрбие жұмысын ұйымдастырудағы іс-тәжірибесі мен медициналық-қалпына келтіру шараларының жүзеге асырылуын бақылап зерттеу және жинақталған ақпараттарды өңдеп, дәйектеу;

3) сараптама әдісі – мектеп-интернатта саңырау оқушылармен жүргізілетін бейімдік дене шынықтыру пәнінің оқу бағдарламасына сараптама жасау.

Мектеп-интернаттығы оқу-тәрбие үрдісінің негізгі мақсаты – саңыраулық себебінен мүгедек болған балаларға білім беріп, тәрбиелеу, олардың есту қабілеті мен сөйлеу қабілетінің кемістіктерін еңсеріп, орнын толтыру мақсатында арнайы көмек ұйымдастыру болып табылады. Сонымен қатар, саңыраулықпен байланысты психикалық дамуындағы бұзылуларды түзетіп, әрбір мүгедек баланың әлеуметтік ортаға бейімдеу.

Есту қабілетінің бұзылыстары бар балаларға №1 арнайы мектеп-интернатында білім беруде төмендегі міндеттерді шешу қойылған:

- оқушы баланың білім алуға компенсаторлық мүмкіндіктерін дамыта отырып, жеке тұлға ретінде жан-жақты қалыптастыру;

- есту қабілетінің бұзылу ерекшеліктерін анықтап, ауызша және жазбаша тілін қалыптастыру және ым-ишаратпен сөйлесуге үйрету;

- баланың ойлау және танымдық қабілеттерін дамытудың негізі ретінде ғылыми және білім көздерін меңгерту;

- таңдаған мамандығы бойынша еңбектенуге қажетті дағдылар мен шеберлігін қалыптастыру.

Тәрбиелеу бағытында оқушыларды жалпы адамзаттық рухани және мәдени құндылықтарды меңгерген, туған елі мен жеріне адал, отанын сүйгіш патриот қазақстандық азамат

қалыптастыру міндеті жүйелі түрде жүзеге асырылады. Сонымен қатар мүгедек баланың шығармашылық қабілетін дамытып, саламатты өмір сүру салтының талаптарын күнделікті тіршілігінде ұстанып, дене шынықтырумен және әр түрлі спортпен айналысуға бейімділігін қалыптастыру міндеттері де атқарылады.

Аталған арнайы түзету мектеп-интернатында білім алып, тәрбиеленген оқушыларға мектепті аяқтаған соң мемлекеттік үлгідегі аттестат беріледі. Сонан соң мектеп-интернат түлектері оқуларын колледждерде жалғастырып, орта білім алады және белгілі бір мамандық бойынша кәсіби дайындықтан өтеді. Ары қарай өз таңдаулары бойынша қала кәсіпорындарында жұмысқа орналасып, толыққанды өмір сүріп кетеді.

Нәтижелер мен талқылау. Есту қабілетінің бұзылуына байланысты денсаулығының мүмкіндігі шектеулі балалар арнайы түзету мектеп-интернатына қалалық психологиялық және медициналық-педагогикалық Кеңестің шешімімен оқуға қабылданады. Мектеп-интернаттағы 20 сыныптың басым көпшілігінде (16 сынып) білім беру орыс тілінде, қалған 4-інде – қазақ тілінде жүргізіледі. Дайындық сыныбы мен 1-7 сыныптарда білім беру арнайы оқу бағдарламалары мен арнайы Оқу-әдістемелік кешендер негізінде жүргізіледі. Ал 8-11 сыныптарда жалпы білім беретін орта мектеп бағдарламалары негізінде, сол сыныптарға арналған оқулықтарды қолданып жүзеге асырылады. Оқушылар мектепте бір ауысымда оқиды, сабақтың ұзақтығы – 40 минут. Педагогикалық Кеңестің шешімімен 1-6 сынып оқушылары аптасына 5-күндік режимде, ал 7-11 сынып оқушылары – 6-күндік режимде білім алады.

Білім беру мекемелерінде оқушыларды оқыту мен тәрбиелеуге жасалған жағдайлар мүгедек балалар мен жасөспірімдердің денсаулығының қалыптасуында маңызды роль атқаратындығы белгілі. Мектеп ортасының жағдайы білім алушы балалардың денсаулығы мен аурушандық көрсеткіштеріне әсер ететін көптеген факторлардың ішінде 30%-ын құрайды. Гигиеналық тұрғыдан толыққанды сипатталатын білім беру ортасы мектеп-интернаттың материалдық және санитарлық жағдайымен анықталады.

Біздің зерттеу жұмыстарымыз орындалған мектеп-интернаттар бірнеше блоктан тұратын жеке ғимаратқа орналасқан. Блоктар бірімен бірі жылытылған дәліздермен жалғастырылған. Мектеп-интернаттың ғимараттары санитарлық-гигиеналық талаптарға сай екі қабаттан тұрады, себебі мүгедек балалардың физикалық дамуындағы кемістіктері, қимыл-қозғалыстың үйлесімсіздігі қабаттан қабатқа көтеріліп-түсуге, интернаттың бір бөлігінен екінші бөлігіне өтуде қиындықтар тудырады. Ғимараттың құрамындағы оқу-тұрғын және жалпы-мектептік бөлме-жайлары топтастырылып бөлек блоктарда орналасқан. Оқу-тұрғын мақсатындағы топқа оқу бөлмелері (сыныптар), демалыс бөлмелері (рекреациялық және қонақтарға арналған бөлме), жатын бөлмелері, санитарлық бөлмелер, киім мен аяқкиімдерді тазалайтын бөлме, кезекші тәрбиешінің бөлмесі, қосалқы және басқа да жайлар жатады. Сонымен қатар жалпы-мектептік оқу бөлмелері мен зертханалар, оқушыларды еңбекке баулу мен кәсіби дағдыларды меңгеруге арналған кабинеттер, дене шынықтыру залы, жиналыс өткізуге арналған үлкен бөлме, ас дайындау блогымен оқушыларды тамақтандыру залы, мектеп кітапханасы, түрлі үйірмелер өткізуге арналған бөлмелер, арнайы медициналық-сауықтыру кабинеттері және әкімшілік-шаруашылық блогына қарасты бөлмелер қарастырылған.

Мектеп-интернатта да оқу бөлмелерінің ауданы 1 оқушы балаға шаққанда талапқа сай жеткілікті шамада – 2,5 кв.м. Оқушыларға жеке қосымша кеңес беру сабақтарын өткізу үшін жасақталған бөлмелер, арнайы ритмикалық дайындық сабақтары мен жаттығулар жасауға арналған залы да бар. Зал гимнастикалық және хореографиялық қабырғалармен жабдықталған және бір қабырғасына үлкен айна бекітілген. Айна балалардың жаттығуларды орындау барысын бақылауға мүмкіндік береді. Оқушылармен жеке дара сабақтар өткізетін бөлмелердің ауданының шамасы талапқа сай жеткілікті (бір оқушыға 4,0 кв.м. келеді). Есту қабілетінің кемістіктері бар оқушылармен жеке сабақтар өткізуге арналған оқу бөлмелерінде бірорындықты парталар қойылған, олар жеке пульттермен (микрофон жиынтығы, есту

құралы) жабдықталған. Мұғалімге арналған үстел басқару пультімен (күшейткіш құрал және комутатор) жабдықталып, әрбір оқушы орындарымен байланыстырылған. Оқушыларға білім беру барысында арнайы құралдар мен сурдопедагогикада қабылданған әдістемелер қолданылады. Барлық оқу кабинеттері арнайы стационарлы дыбыскүшейткіш «Унитон» аппаратымен жабдықталған. «Унитон» аппаратын жекеленіп те (есту кабинетінде), бүкіл сынып болып та (6 оқушыға арналған) пайдалануға болады. Оқу кабинеттерінде оқушылармен сабақ өткізуге арналған арнайы компенсаторлық-дамытушы және интерактивті құрал-жабдық қойылған. Мектепте осындай құралдармен 54 пәндік кабинет жабдықталған.

Мүгедек оқушылар тәрбиеленетін мектеп-интернаттың оқу сыныптары, рекреациялық және жатын бөлмелері балалардың күшін сақтап, демалуға, уақытын үнемдеу және тәрбиеші ұстаздардың балаларға қарауын жеңілдету үшін бір-біріне жақын, жапсарлас орналасқан.

Арнайы мектеп-интернатта тәрбиеленуші мүгедек оқушылардың денсаулығын сақтау және нығайту инфрақұрылымының құрамына спорт залы, емдік дене шынықтыру кабинеттері және тренажерлармен жабдықталған гимнастика залы кіреді. Спорт залы ғимараттың бірінші қабатында орналасқан және одан жеке жол арқылы сырттағы спорт алаңына шығуға болады. Спорт залының ауданы есту қабілетін жоғалтқан балаларға арналған түзету мектеп-интернаттың – 162 кв.м.

Спорт залына жапсарлас оқушылар шешінетін және душ қабылдайтын бөлмелер, әжетхана, оқытушыға арналған бөлме бар. Мүгедек балалар үшін әжетхана арнайы сүйеніп, тұруға көмектесетін тіренішпен жабдықталған және памперстерді ауыстыруға мүмкін болатын жағдай қарастырылған. Барлығы оқушылар дене шынықтыру сабағына келген соң, сабақ басталғанда көңіл-күйі бұзылмау және спорт залының тазалығын сақтау үшін бөгде адамдармен кездеспейтіндей орналасқан. Спорт залдағы ауаның температуралық режимі тұрақты, шамамен 15-22°C құрайды.

Дене шынықтыру сабақтарын таза ауада өткізу үшін мектеп-интернаттың ғимаратының қасындағы ашық алаңда орналасқан стадион қолданылады. Спорт залы мен стадионында оқушылардың қатысуымен ірі спорттық-сауықтыру шаралары да өткізіледі.

Саңырау балалардың психикалық дамуында ерекше ауытқулардың байқалатындығы белгілі жайт. Осыған байланысты, арнайы мектеп-интернатта тәрбиеленуші оқушылардың денсаулығын сақтау және нығайту жүйесінің маңызды құрамдас бөлімі психологиялық түзету қызметі болып табылады. Мүгедек баланың психикасындағы ауытқуларды түзету алдында психолог маман психодиагностикалық тексеру жүргізеді. Оның нәтежиелері баладағы психикалық бұзылулардың сипаты мен ауырлығын анықтап, түзету жолдары мен әдістерін анықтауға мүмкіндік береді. Мүгедек балалармен психологиялық түзету іс-шараларын жүргізу үшін мектеп-интернатта психокоррекция қызметі жұмыс істейді. Психокоррекция қызметінің жалпы ауданы – 55 м2, екі кабинеті бар. Онда педагог-психологтардың өз қызметтерін атқаруына және балалардың түрлі ойындар ойнап, сурет салып, демалуына жағдай жасалған.

Біздің зерттеу жұмыстарымыз орындалған мектеп-интернатта есту қабілетінің бұзылыстары бар оқушылармен дефектолог-мамандар да арнайы сабақтар өткізеді. Бұл сабақтардың әдістемелік негізін итальяндық педагог, ойшыл-ғалым Мария Монтессори ұсынған педагогикалық жүйе құрайды. Әлемнің 146 мемлекетінде кең қолданысқа ие болған М.Монтессори әдістемесінің басты мақсаты – баланы еркін орта жағдайында тәрбиелеу, оның бойында өзінің өмірлік мақсаты бар екені туралы сенім қалыптастыру, өзін оқып-үйрену мен дамытуға ынталандыру болып табылады[12].

Осы мақсаттарға қол жеткізу үшін алдымен баланың жеке басының қабілетін көрсете алатын және көрсетуге ұмтылатын арнайы Монтессори ортасын құру ұсынылады. Педагог өзін сабырлы кейіпте ұстап, барынша психологиялық жайлы орта қалыптастырып, сабақ барысында балаға орындалатын жұмыс түрін таңдау еркін береді. Бала негізгі түстерді ажырата білуді үйренеді, бастапқы математикалық, ғарыштық түсініктерді қабылдайды, ұсақ

моторикасын дамытатын жаттығулар орындайды. Мұғалім балаға өз жұмысын басқаруға көмектесіп, тәртіпке үйретеді.

Денсаулығының мүмкіндігі шектеулі балаларға арналған білім беру мекемелеріндегі оқушылар денсаулығын сақтау мен нығайту инфрақұрылымының маңызды компоненті – медициналық реабилитациялау бөлімінің кабинеттері санитарлық-гигиеналық талаптарға сай толық жабдықталған. Медициналық кабинетте дәрігер-педиатр мен медбикелер жұмыс істейді. Медицина қызметкерлерінің мектеп-интернаттарда тәрбиеленуші мүгедек балалардың денсаулығын сақтау мен нығайту жүйесінде алатын орыны ерекше. Дәрігер-педиатр балаларды тексеруден өткізіп, қажет болған жағдайда дәрі-дәрмектермен, дәрумендік препараттармен жалпы нығайту ем-шараларын тағайындайды. Медициналық реабилитациялау бөлімінде балаларға емдік дене шынықтыру, массаж, парафинмен емдеу сияқты әдістер қолданылады. Емдік дене шынықтыру жаттығулары денсаулығының мүмкіндігі шектеулі балалардың қозғалыс функцияларын жақсартып, бұлшық еттердің күші мен төзімділігінің қалпына келуіне, қимыл-қозғалыстардың үйлесімділігін түзетуге, эмоциональдық жағдайының дұрысталуына жәрдемдеседі.

Сонымен, Алматы қаласындағы №1 есту қабілетін толық жоғалтқан балаларға арналған түзету мектеп-интернатында тәрбиеленуші балаларды толыққанды, қоғамға пайдалы білімді азамат ретінде оқытып, тәрбиелеу мен денсаулығын нығайтудың қазіргі уақыттағы озық технологияларын қолдануға толық жағдай жасалған. Осы инфрақұрылымды тиімді пайдаланып, бейімдік дене шынықтырудың заманауи педагогикалық технологияларын денсаулығының мүмкіндігі шектеулі балаларға білім беру мекемелерінде оқу-тәрбие үдерісіне белсенді түрде енгізу қажет.

Арнайы дене жаттығуларымен және бейімдік спорт түрлерімен шұғылдану саңырау баланың қозғалыс саласындағы осы кемшіліктерін түзету мен орнын толтыруда және организмнің функциональдық мүмкіндіктерін арттыруда маңызды роль атқарады. Сондықтан, қазіргі кезде бұл санаттағы денсаулығының мүмкіндіктері шектеулі балалардың бейімдік дене шынықтыруына зор мән берілуде.

Есту қабілетінің бұзылыстары бар балалардың бейімдік дене шынықтыру сабақтарына кірісер алдында арнайы сауалнама жүргізіп, баланың дене жаттығулары мен спорт түрлеріне қызығушылығы мен таңдауы анықталады. Сонан соң дене шынықтыруымен және спортпен шұғылдануға медициналық тұрғыдан көрсетімдер, қарсы көрсетімдердің бар-жоқтығы тексеріледі, мектеп-интернат дәрігерінің денсаулығына байланысты ұсыныстары ескеріліп, дене қасиеттерінің даму деңгейін бағалау жүргізіледі.

Есту қабілетінің бұзылуымен байланысты функциональдық ерекшеліктерді есепке ала отырып, жылдамдықты, үйлестіруді және кеңістіктік-уақыттық байланыстарды қалыптастыру дағдысын зерттеуге тереңдеу мән беру қажет. Осы мақсатта 30 метр қашықтыққа жүгіру, бір орныннан ұзындыққа секіру, салмағы 1 кг шамасында болатын нығыздалған допты аяқтарды екі жаққа жіберіп отырған бастапқы қалыптан екі қолмен бастан асыра лақтыру, динамометрия әдісімен қолдың білек күшін өлшеу сияқты тез орындалатын тесттер қолданылады. Осы тестердің нәтежиелерін талдап, дене шынықтыру оқытушысы мүгедек балалардың жас тобына, жынысына, денсаулығының ерекшеліктері мен денелік дайындығына қарай бейімдік дене шынықтыру сабағында беретін жүктемені мұқият мөлшерлейді.

Күзгі және көктемгі мерзімде мүгедек оқушылармен бейімдік дене шынықтыру сабақтары міндетті түрде мектеп-интернаттың спорттық залында немесе спорт алаңында өткізіледі. Ал қыс айларында ауа температурасы -10°C -ден төмен болмаса сабақтарды ашық ауада өткізуге болады.

Бейімдік дене шынықтыру сабақтары өткізілетін залды дыбыс күшейткіш аппаратурамен және қажетті спорт құралдарымен толық жабдықтау керек.

Мектеп-интернатта саңырау оқушылармен жүргізілетін бейімдік дене шынықтыру пәнінің оқу бағдарламасы бірнеше бөлімнен тұрады:

- Бейімделген дене шынықтыруы туралы білім негіздері;
- Гимнастика;
- Кеңістікті бағдарлауды дамытуға арналған қозғалмалы ойындар;
- Жеңіл атлетика;
- Ұлттық және зияткерлік ойындар;
- Шаңғы дайындығы;
- Спорттық ойындар.

Бағдарламаның «Бейімделген дене шынықтыру туралы білім негіздері» бөлімінде дене шынықтыру оқытушысы балаларды сабақтарды өткізудің тәртіп сақтау Ережелері және қауіпсіздік техникасы негіздерімен, оқушының жеке бас гигиенасына қойылатын талаптармен таныстырады.

Бағдарламаның «Гимнастика» бөлімі дененің тұрақтылығын сақтау және қозғалыстардың дәлдігін дамытуға арналған жаттығуларды, тұлға сымбатын дұрыс қалыптастыруға және тірек-қимыл аппаратының жиі кездесетін бұзылыстары – омыртқа бағанасының қисаюы (сколиоз) мен жалпақ табандылықтың алдын алуға бағытталған жаттығулар, өрмелеу және асып түсу, құралдармен орындалатын жаттығуларды, дем алу жаттығуларын қамтиды.

Келесі «Кеңістікті бағдарлауды дамытуға арналған қозғалмалы ойындар» бөлімінде оқушылар дененің тепе-теңдігі мен қозғалыстар үйлесімділігін дамытуға бағытталған, түрлі кедергілерден өту және кеңістікті бағдарлауды дамытатын ойындармен айналысады.

«Жеңіл атлетика» бөлімінде оқушылар үдемелі қозғалыстармен (жүру, жүгіру, секіру, лақтыру) жүзеге асатын жаттығуларды орындайды.

«Ұлттық және зияткерлік ойындар» бөлімі балаға асық ату, тоғыз құмалақ, дойбы, шахмат ойындарын үйретіп, оқушылар арасында осы ойындардан жарыстар ұйымдастырып, өткізу шараларын қарастырады.

«Шаңғы дайындығы» бөлімінде шаңғымен жүру адымдарын бекітуге арналған жаттығулар, жылдамдық пен шыдамдылықты дамытуға арналған жаттығулар орындалады.

«Спорт ойындары» бөлімі бойынша оқушыларды футбол, баскетбол, волейбол және үстел теннисі сияқты ойындарға тарту қажет.

Есту қабілеті бұзылған балалардың бейімдік дене шынықтыруында келесі жаттығулар кешендерін қолдану ұсынылады:

- тыныс алу гимнастикасы;
- вестибулярлық жаттығулар;
- координациялық қабілеттерді дамытуға бағытталған жаттығулар;
- ырғақтық-иілімділік жаттығулар.

Тыныс алу гимнастикасының мақсаты – баланың тыныс алу үрдісінің сипаты мен ұзақтығын ерікті басқару, оқушыны тиімді тыныс алу дағдыларына үйрету. Саңырауларда дем шығарудың қорлық көлемі, өкпеде оттегіні пайдалану коэффициенті сияқты көрсеткіштері аз болуымен сипатталады. Ал, тыныс алу жаттығулары ағзада дем алу және дем шығаруды реттеу механизмдерін, орталық жүйке жүйесіндегі тыныс алу орталығының жұмысын жақсарту негізінде дұрыс тыныс алуға үйретуге мүмкіндік береді. Бала мұрын арқылы ішке дем алып, ауыз арқылы сыртқа дем шығару, ұзартылған дем шығаруды игереді, жеңіл тыныс алуды терең дем алып, дем шығаруға ауыстыра алуды мүмкін етеді.

Вестибулярлық жаттығулар бала ағзасындағы тоникалық және вегетативтік рефлексдерді азайтып, тепе-теңдік сезімін қалыптастырады, вестибулярлық функциялар үшін тиімсіз жағдайларда дәл үйлестірілген қимылдарды дағдыландырады. Сонымен қатар, дене мүсінінің дұрыс қалыптасып, шындалуына ықпал етеді. Вестибулярлық функцияны түзету жаттығуларын баланың ерте жасынан бастап қолдану нәтижелі болатыны дәлелденген. Вестибулярлық функцияны жаттықтыру әдетте 2-3 айға созылады. Жүктемелер біртіндеп әр сабақта және сабақтан сабаққа қиындығы өспелі түрде артып отырады.

Координациялық қабілеттерді дамыту жаттығулары көру, вестибулярлық және кинестатикалық қабылдауларды дамытады, бағыттар мен қашықтықтарды ажырату жақса-рады, қозғалыс уақытын бағалау және оны саралау қабілетін арттырады.

Бірғақтық-иілімділік жаттығулар жүректің жиырылу ырғағына және моторлық рефлекс-терді үйлестіруге қолайлы әсер етеді, қозғалыс әрекеттерінің дәлдігі мен ептілікті дамытуға мүмкіндік береді.

Есту қабілеті бұзылған балаларды күнделікті өмірде маңызды әрі жиі қажет болатын жылдамдық-күштік сипаттағы қозғалыстарды (жүгіру, секіру, лақтыру, т.б.) дұрыс және сенімді орындауға үйрету қажет. Жылдамдық-күштік бағыттағы жаттығуларды мақсатты пайдалану саңырау баланың дене сапаларының даму деңгейін арттыру үшін де, координациялық қабілетін түзету үшін де қолайлы алғышарттар жасайды. Дене шынықтыру сабағында оқушының жылдамдық-күштік қасиеттерін дамыту құралдары жүгіру, секіру, лақтыру, салмағы 0,5-1 кг нығыздалған доптармен жаттығулар, волейбол, теннис болып табылады. Нығыздалған доптармен жаттығулар кешенін жұп болып орындаған тиімді. Допты жоғарыдан, төменнен, кеудеден, серкітес оқушыға арқамен тұрып, отыру қалпынан, кеуде мен арқаға жатып, бастапқы тұру және отыру қалыптарынан аяқпен лақтыру жаттығуларын орындатудың оң әсері мол.

Сонымен, есту қабілетінің бұзылыстары бар балалардың бейімдік дене шынықтыруын ұйымдастырудың әдістемелік ерекшеліктерін қорытындылай келе, мұғалімге бұл санаттағы мүгедек оқушылармен сабақтарды өткізу бойынша арналған нұсқауларды ұсынамыз:

- Нашар еститін балалармен тілдесу әдістерін (ауызша әдіс – еріннен оқу, ымдау тілі) жеткілікті меңгеріп, ауызша әдіс пен ымдау тілін үйлестіре тілдесуді үйрену қажет.

- Саңырау баламен сабақ барысында жеке қарым-қатынас жасау үшін көру байланысын сақтап, ым-ишаратпен толықтыру үшін қалам-қағаз пайдаланған жөн.

- Қашықтықта сөйлесу үшін жақсы ажыратылатын және оңай көрінетін сигналдарды пайдаланған жөн, ал оқушыға еріннің қозғалысы мен бет көрінісі жақсы көрінетіндей қалыпта тұру керек.

- Әрбір мүгедек баланың есту қабілетінен айырылуға әкеп соқтырған себебін, оның физикалық дамуы мен қозғалыс қасиеттерінің ерекшеліктерін жақсы білу.

- Мүгедек балаларды сабақ өту кезінде сақтауға міндетті қауіпсіздік ережелерімен мұқият таныстыру.

- Балаларды түрлі қимыл-қозғалыстарға үйретудің негізгі тәсілі – сабақ басталар алдында көрнекі оқу материалдарын пайдаланып түсіндіру және дене жаттығуларының қалай орындалатынын көрсету болып табылады.

- Сабақ басталар алдында баланың тепе-теңдік сақтау қабілетін бағалау керек. Тепе-теңдік сақтау қабілетінде ауытқулар болса, оны жақсарту үшін жаттығуларды қолдану қажет.

- Тепе-теңдікті сақтау қабілетінің бұзылуымен байланысты бас айналу байқалса, оқушының жарақат алу мүмкіндігін болдырмау үшін қауіпсіздік шараларын қамтамасыз ету қажет

- Балаға сабақ өту барысында орындауға ұсынылатын дене жаттығулары мен спорт түрлерін таңдағанда оның психофизикалық және қозғалыс қабілеттерінің жай-күйіне сәйкестігін ескерген жөн.

- Әр сабақтың басында бағдарламада қарастырылған спорт түрінде жасайтын қимылдар туралы балаға түсінікті тілде баяндап беру керек.

- Арнайы түзету жаттығуларын жалпы дамытатын және профилактикалық жаттығулармен кезектестіріп отыру.

Дене шынықтыру оқытушысы мүмкіндігі шектеулі балалармен дене тәрбиесі сабағын, көбіне, олардың жанына жақын болып келетін ойындар түрінде өткізудің тиімділігін білгені жөн, себебі балалардың эмоциялық көңіл-күйі көбінесе ойын және қимыл-қозғалыс әрекетінде көрініс табады. Ойынның психологиялық-педагогикалық негіздемесі ретінде бала жаны сезімдерінің басымдылығы, оны айқындаудың еркіндігі, ұтса шынайы қуанып, күлу, мәз болу,

ал ұтылса ренжу, қапалану немесе жылау сияқты эмоционалдық аяда көрініс беретін сезімдік толқыныстары болып табылады. Бұл үдерістің құпиясы балалардың психо-физиологиялық ерекшелігі аясында жатыр. Шынымен де, егер бала қозғалыссыз қалыпта ұзақ уақыт бойы қалса, онда организм қозғалысқа деген қажеттілігін сезіне бастайды да, еш бір мақсатсыз түрлі сипаттағы қимылдар жасай бастайды: жүгіреді, секіреді, жұлмаласа итереді, т.б.

Дене шынықтыру сабақтарында балалардың эмоциялық көңіл-күйін ерекше күшейтетін ойындардың ішінде секіріп ойнауды, қуып жетуді, ұстап алуды әртүрлі нұсқаларымен қолдану тиімді. Қатысушы балаларды ширақ қимылға тарта отырып, бұндай ойындар жас ағзадағы қан айналымын жақсартып, тыныс алуды тереңдетеді, құрсақ қуысындағы, бас сүйегі мен аяқтағы қанның үю үрдісіндегі теріс құбылыстарды жоюға көмектеседі. Сонымен қатар, сабақ өткізу барысында мүмкіндігі шектеулі балалардың танымдық құзіреттілігін қалыптастыру мақсатында арт-терпиялық әр түрлі әдістерді қолдану да аса маңызды.

Қорытынды: 1) Бейімдік дене шынықтыру есту қабілеті бұзылған балалар ағзасының физикалық және психикалық қасиеттерін барынша дамытып, арнайы білім беру, қозғалыс дағдылары мен машықтарының кешенін қалыптастыруға бағытталған денелік, психикалық және әлеуметтік бейімделудің өте тиімді амалдары мен әдістерінің жиынтығы болып табылады.

2) Есту қабілетінің бұзылыстары бар балаларға арналған мектеп-интернатта оқу-тәрбие үрдісі мүгедек баланың білім алуға компенсаторлық мүмкіндіктерін дамыта отырып, жеке тұлға ретінде жан-жақты қалыптастыру мен денсаулығындағы кемшіліктің салдарын түзетуге бағытталған педагогикалық және медициналық оңалту жүйесі ретінде ұйымдастырылып, бейімдік дене шынықтыру-сауықтыру инфрақұрылымымен толық қамтамасыз етілген.

3) Қазіргі кезде есту қабілетінің бұзылуымен байланысты денсаулығының мүмкіндіктері шектеулі оқушыларға арнайы білім беру мекемелерінде бейімдік дене шынықтыру жаңартылған мазмұндағы оқу бағдарламасы негізінде жүзеге асырылып, бейімдік дене тәрбиесі құралдары кешенін (тыныс алу гимнастикасы, вестибулярлық функция мен координациялық қабілеттерді дамытатын жаттығулар, ырғақтық-иімділік жаттығулары, жылдамдық-күштік бағыттағы жаттығулар) тиімді қолдану нәтижесінде қамтамасыз етіледі.

4) Есту қабілетін жоғалтқан балалар тұлға күшінің төмендеуі, қозғалыс дағдыларын иемденудің бәсеңдеуі, дене қозғалыстарының тиімсіз үйлестірілуі және төмен қарқынымен, қимыл-қозғалыс есінің нашарлауымен, вестибулярлық және қозғалыс талдағыштарының функционалдық жеткіліксіздігімен ерекшеленеді, бұл олармен бейімдік дене шынықтыруды ұйымдастыруда ескерілуі керек.

Алғыс. Есту қабілетінің бұзылыстары бар балаларға арналған Алматы қ. №1 мектеп-интернат әкімшілігіне, мұғалімдері мен дәрігер-мамандарға зерттеу жұмыстарын орындауға көрсеткен көмектері үшін алғысымызды білдіреміз.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Қазақстан Республикасының «Дене шынықтыру және спорт туралы» 2014 жылғы 3 шілдеде бекітілген № 228-V Заңы /<https://zakon.uchet.kz/kaz/docs/Z1400000228>

2. Евсеев С.П. Теория и организация адаптивной физической культуры: учебник. 2-е изд., стер. // Москва. – Издательство "Спорт-Человек", 2020. – 616 с.

3. Марчибаева У.С., Тоқтарбаев Д.Г., Стоцкая Е.С. т.б. Бейімдік дене шынықтыру және спорт. Оқу құралы. – Нұр-Сұлтан, баспа, 2019. – 408б.

4. Өтемұрат О. Ерекше балаларды бейімдік спорт шыңдайды // *Egemen Qazaqstan*, 06 қазан, 2020. Мақала адресі: <https://egemen.kz/article/251157>.

5. Kohl H.W., Craig C.L., Lambert E.V., Inoue S., Alkandari J.R., Leetongin G. Lancet Physical Activity Series Working Group // *The Pandemic of physical inactivity: Global action for public health. The Lancet*. – 2012. – №380 (9838). – P. 294-305.

6. World Health Organization. Deafness and hearing loss. Fact sheets, 27 February 2023// URL: <https://www.who.int/ru/news-room/fact-sheets/detail/deafness-and-hearing-loss>

7. Бигалиева Г. Алматыда есту қабілеті бұзылған 10 мыңнан астам адам тұрады./ <https://kz.kursiv.media/kk/2022-10-06/almatyda-estu-abileti-b-zyl-an-10-my-nan-astam-adam-t-rady/>

8. Анатомия, физиология и патология органов слуха и речи: Учеб. для студентов высших педагогических учебных заведений // Под ред. В. И. Селиверстова // Москва. – Издательство «ВЛАДОС», 2001. – 224 с.

9. Усенова М.Э., Жиенбаева Н.Б. Есту қабілеті зақымдалған бастауыш сынып оқушыларының әлеуметтік белсенділігін дамыту жолдары // Абай атындағы ҚазҰПУ-ң ХАБАРШЫСЫ, «Педагогика ғылымдары» сериясы. - 2020. – №2(66), б. 362-366.

10. Тимошенко И.В. Особенности речевого развития младших школьников с нарушениями слуха в разных условиях обучения // Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. – Санкт-Петербург: Типография РГПУ им. Герцена. – 2006. – 22с.

11. Күшнарарова К.Е. Денсаулығының мүмкіндігі шектеулі балалардың бейімдік дене шынықтыруын педагогикалық-ұйымдастыру ерекшеліктері (Магистрлік диссертация). Ғылыми жетекшісі – м.ғ.д., профессор Балгимбеков Ш.А. // – Алматы: Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті. – 2021. – 84 б.

12. Конкаева О.Б., Жолаева Қ.М. Мектепке дейінгі білім беру ұйымдарында М.Монтессори әдістемесін қолдану // – Атырау, 2018. -70б.

References:

1. Qazaqstan Respublikasynyñ «Dene шынықтыру және спорт туралы» 2014 жылғы 3 шілдде бекітілген № 228-V Заңы /<https://zakon.uchet.kz/kaz/docs/Z1400000228> Қазақстан Республикасының «Дене шынықтыру және спорт туралы» 2014 жылғы 3 шілдде бекітілген № 228-V Заңы /<https://zakon.uchet.kz/kaz/docs/Z1400000228>

2. Evseev S.P. Teoriia i organizatsiia adaptivnoi fizicheskoi kultury: uchebник. 2-e izd., ster. // Moskva. – Izdatelstvo "Sport-Chelovek", 2020. – 616 s. Syzdykova S.J., Marchibaeva U.S. Razvitie adaptivnoi fizicheskoi kultury v Qazaqstane na sovremennom etape // Materialy I Mejdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferensii «Adaptivnaia fizicheskaiia kultura i sport: sostoianie i perspektivy razvitiia», 19-20 sentyabria 2019 g. – Nur-Sultan. – s.53-57.

3. Marchibaeva U.S., Toqtarbaev D.G., Stotskaia E.S. t.b. Beimdik dene шынықтыру және спорт. Oqu quraly // Nür-Sultan. – L.N. Gumilev atyndaғы Euraziia ұлттық universitetiniñ baspasy, 2019. – 408 b.

4. Ötemürat O. Erekshe balalardy beimdik sport шындайды // Egemen Qazaqstan, 06 qazan, 2020. Maqala adresi: <https://egemen.kz/Article/251157>.

5. Kohl H.W., Craig C.L., Lambert E.V., Inoue S., Alkandari J.R., Leetongin G. Lancet Physical Activity Series Working Group // The Pandemic of physical inactivity: Global action for public health. The Lancet. – 2012. – №380 (9838). – P. 294-305.

6. World Health Organization. Deafness and hearing loss. Fact sheets, 27 February 2023 // URL: <https://www.who.int/ru/news-room/fact-sheets/detail/deafness-and-hearing-loss>

7. Bigaliev G. Алматыда есту қабілеті бұзылған 10 мыңнан астам адам тұрады./ <https://kz.kursiv.media/kk/2022-10-06/almatyda-estu-abileti-b-zyl-an-10-my-nan-astam-adam-t-rady/>

8. Anatomia, fiziologiya i patologiya organov sluha i rechi: Ucheb. dlia studentov vysşih pedagogicheskikh uchebnyh zavedenii // Pod red .V. I. Seliverstova // Moskva. – Izdatelstvo «VLADOS», 2001. – 224 s.

9. Usenova M.E., Jienbaeva N.B. Estu qabileti zaqymdalğan bastauyş synyp oquşylarynyñ әleumettik belsendiligin damyту joldary // Abai atyndaғы QazҰPU-ñ HABARŞYSY, «Pedagogika ғылымдары» seriasy. - 2020. – №2(66), b. 362-366.

10. Timoshenko I.V. Osobennosti rechevogo razvitiia mladshih shkolnikov s narusheniami sluha v raznyh usloviiah obuchenii // Avtoferat dissertatsii na soiskanie uchenoi stepeni kandidata pedagogicheskikh nauk. – Sankt-Peterburg: Tipografiia RGPU im. Gertsena. – 2006. – 22s.

11. Kushnazarova K.E. Densaulyginin mumkindigi shekteuli balalardin beimdik dene shynychtiruin pedagogical-uimdaytyru erekshelicteri: magistrlik dyssertacia. Gylymi jetekshisi – m.g.d., professor Balgimbekov Sh.A. // – Алматы: Abai Kazakh ulttykh pedagogical university. – 2021. – 84b.

12. Konkaeva O.B., Jolaeva Q.M. Mektepke deingi bilim беру üiymdarynda M.Montessori әdistemesin qoldanu: әdistemelik nusqaulyq // – Атырау, 2018. -70b.

БІЗДІҢ АВТОРЛАР

Сарсенбаева Алия Сериковна – Maqsut Narikbayev University, Білім беруді басқару магистрі, аға оқытушы, Астана қ., Қазақстан, sarsenbayeva@kazguu.kz

Мухамеджанова Динара Рамазановна – Maqsut Narikbayev University, Білім саласындағы PhD, қауымдастырылған профессор, Астана қ., Қазақстан, dinara_mukhamejanova@kazguu.kz

Кучумова Гульфия Жасулановна – Maqsut Narikbayev University, Білім саласындағы PhD, қауымдастырылған профессор, Астана қ., Қазақстан, g_kuchumova@kazguu.kz

Жақсыбай Майра Омарқызы – Назарбаев Университеті, магистр, PhD кандидаты, Жоғары білім беру мектебі, Астана қ., Қазақстан, mzhaksybay@gmail.com

Альситова Асемгуль Бахтыгалиевна – Қ.Жұбанов атындағы Ақтөбе өңірлік университеті, магистр, Ақтөбе қ., Қазақстан, assemgul_alsitova@bk.ru

Жазықова Макпал Кожағалиевна – Қ.Жұбанов атындағы Ақтөбе өңірлік университеті, педагогика ғылымдарының кандидаты, доцент, Ақтөбе қ., Қазақстан, makash_k@mail.ru

Вахидова Люция Вансеттовна – М.Ақмолла атындағы Башқұрт мемлекеттік педагогикалық университеті, педагогика ғылымдарының кандидаты, доцент, Уфа қ., Ресей Федерациясы, yahidovlv@mail.ru

Сабырханова Ләззат Шалхарбайқызы – Оңтүстік Қазақстан мемлекеттік педагогикалық университетінің информатика кафедрасының докторанты, Шымкент қ., Қазақстан. s.lazzat777@mail.ru

Жайдақбаева Ләззат Қуандықовна – М.Әуезов атындағы Оңтүстік Қазақстан университетінің информатика кафедрасының кандидаты, педагогика ғылымдарының кандидаты, доцент, Тәуке хан көш., 5, Шымкент, Қазақстан. s.lazzat_777@mail.ru

Абсатова Марфуга Абсатқызы – Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, педагогика ғылымдарының докторы, профессор, бас ғалым хатшы, Алматы қ., Қазақстан, absatovamar@mail.ru

Нурланов Шынгыс Нурланович – Жоғары білімді дамыту ұлттық орталығы, директор орынбасары, білім беруді басқару магистрі, Алматы қ., Қазақстан, shyngysfromkz@gmail.com

Байяр Адем – Амасья университеті, PhD докторы, педагогика факультетінің профессоры, Амасья қ., Түркия, adem.bayar@amasya.edu.tr

Кереева Оксана Жилкибаевна – Ш.Есенов атындағы Каспий технологиялар және инжиниринг университеті, PhD докторант, Ақтау қ., Қазақстан oxana1.kereyeva@yu.edu.kz

Егенисова Алмажай Кулжановна – Ш.Есенов атындағы Каспий технологиялар және инжиниринг университеті, п.ғ.к., қауымдастырылған профессор, Ақтау қ., Қазақстан almazhai66@mail.ru

Қанаева Лаззат Сапарбекқызы – Ө.Жәнібеков атындағы Оңтүстік Қазақстан педагогикалық университеті, аға оқытушы, Шымкент қ. Қазақстан Kanayeva_80@mail.ru

Нарожная Валентина Дмитриевна – Ө.Жәнібеков атындағы Оңтүстік Қазақстан педагогикалық университеті, филология ғылымдарының докторы, доцент, профессор м.а., Шымкент қ. Қазақстан vdn_ru@mail.ru

Дилдабекова Анар Көлбайқызы – Ө.Жәнібеков атындағы Оңтүстік Қазақстан педагогикалық университеті, аға оқытушы, Шымкент қ. Қазақстан dil.nara@mail.ru

Узақбаева Сақыпжамал Аскаровна – Абылай хан атындағы Қазақ халықаралық қатынастар және элем тілдері университеті, педагогика ғылымдарының докторы, профессор, Алматы қ., Қазақстан Zhanat_2006@mail.ru

Итемирова Ақмарал Сейітқызы – «Каспий қоғамдық университетінің колледжі» БМ Қазақ тілі мен әдебиеті пәнінің оқытушысы, Алматы қ., Қазақстан 1830220713@mail.ru

Карменбаева Жанар – Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті, докторант, Алматы, Қазақстан 1830220713@mail.ru

Бисенбаева Жанат Николаевна – С.Нұрмағамбетов атындағы Құрлық әскерлері Әскери институты, PhD доктор, қауым.профессор, Алматы қ., Қазақстан, Zhanat_2006@mail.ru

Туктасинова Айгерим Амангельдықызы – М.В.Ломоносов атындағы ММУ Қазақстан Филиалы, Экология және қоршаған ортаны басқару кафедрасының оқытушысы, Астана қ., Қазақстан aigerim.93.tsn@gmail.com

Бакирова Кульжахан Шаймерденовна – Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Биология ғылымдарының докторы, «География және экология» кафедраның профессоры, Алматы қ., Қазақстан bakirova59@mail.ru

- Дәуренбек Сәуле Балтабайқызы** – Абай атындағы Қазақ Ұлттық Педагогикалық Университеті, педагогика ғылымдарының магистрі, оқытушы, Алматы қ., Қазақстан saulemmd@gmail.com
- Иватов Серик Кудайбергенович** – Абай атындағы Қазақ Ұлттық Педагогикалық Университеті, PhD доктор, қауымдастырылған профессор м.а., Алматы қ., Қазақстан, ivatov.serik.k@gmail.com
- Абуов Жумағали** – Абай атындағы Қазақ Ұлттық Педагогикалық Университеті, филология ғылымдарының докторы, профессор, Алматы қ., Қазақстан, zh.abuov@mail.ru
- Сыздықбаева Айгуль Джуманазаровна** – Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті, PhD, қауымдастырылған профессор, Алматы қ., Қазақстан, e-mail: sizdikbaeva-aya@mail.ru.
- Саржанова Ғалия Байжұмақызы** – Е.А.Бөкетов атындағы Қарағанды университеті, PhD, қауымдастырылған профессор, Қарағанды қ., Қазақстан, galiya008@mail.ru
- Книсарина Малика Максатовна** – Марат Оспанов атындағы Батыс Қазақстан медицина университеті, PhD, доцент, Ақтөбе қ., Қазақстан, uku_malika@mail.ru
- Примкулова Диана Пасепбаевна** – К.Жұбанов атындағы Ақтөбе өңірлік университеті, докторант, Ақтөбе қ., Қазақстан diana@zkgmu.kz
- Жусупова Жанна Азатқызы** – К.Жұбанов атындағы Ақтөбе өңірлік университеті, Педагогика ғылымдарының кандидаты, профессор, Ақтөбе қ., Қазақстан, zhanna.zhusupova@inbox.ru
- Ержанова Гульжан Алимкуловна** – К.Жұбанов атындағы Ақтөбе өңірлік университеті, Филология ғылымдарының кандидаты, Ақтөбе қ., Қазақстан, gulzhanyerzhan@inbox.ru
- Берикханова Айман Еженхановна** – Абай атындағы қазақ ұлттық педагогикалық университеті, педагогика ғылымдарының кандидаты, зерттеуші профессор, Алматы қ., Қазақстан, brr.aiman@gmail.com
- Сапарғалиева Баян Оралхановна** – Абай атындағы қазақ ұлттық педагогикалық университеті, PhD-доктор, Алматы қ., Қазақстан, bonya_sh@mail.ru
- Сарсенбаева Лязиза Оналбаевна** – Туран университетінің профессоры, психология ғылымдарының кандидаты, Алматы қ., Қазақстан, lyaziza_s@mail.ru
- Ибраимова Жанар Кажыбаевна** – Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, педагогика ғылымдарының кандидаты, доцент, Алматы қ., Қазақстан, ganazh@mail.ru
- Сайлаубай Айнұр Құттыбекқызы** – Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті, докторант, Алматы қ., Қазақстан, ainurajks@mail.ru
- Мырзахметова Нұрбала Оразымбековна** – Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті, х.ғ.к., қауым. профессор м.а., Алматы қ., Қазақстан, ainurajks@mail.ru
- Мехмед Түнчел** – Нийде Өмер Халисдемир университеті, PhD доктор, Нийде қ., Түркия, ainurajks@mail.ru
- Ермаханов Бағлан Өмірзақұлы** – Қожа Ахмет Ясауи атындағы Халықаралық қазақ-түрік университеті, PhD (философия докторы), Түркістан қ., Қазақстан, baglan0989@gmail.com
- Данияров Талғат Абубакирович** – Қожа Ахмет Ясауи атындағы Халықаралық қазақ-түрік университетінің профессоры, педагогика ғылымдарының кандидаты, профессор, Түркістан қ., Қазақстан, talgat.daniyarov@ayu.edu.kz
- Сабденбеков Ерлан Ускенбаевич** – Академик Ә.Қуатбеков атындағы Халықтар достығы университетінің докторанты, Шымкент қ., Қазақстан, Sabdenbekov.e@iuth.edu.kz
- Шавалиева Зульфия Шавалиевна** – Ә.Марғұлан атындағы Павлодар педагогикалық университеті, педагогика ғылымдарының кандидаты, қауымдастырылған профессор, Павлодар қ., Қазақстан, zulyas580plm@mail.ru
- Сатынская Айсулу Кабдылмажитовна** – Ә.Марғұлан атындағы Павлодар педагогикалық университеті, педагогика ғылымдарының кандидаты, қауымдастырылған профессор, Павлодар қ., Қазақстан, satynskaya@mail.ru
- Утилова Айгуль Муратовна** – Ә.Марғұлан атындағы Павлодар педагогикалық университеті, педагогика ғылымдарының кандидаты, оқытушы-зерттеуші, Павлодар қ., Қазақстан, aigulutilova@mail.ru
- Шакенова Таттигуль Жилкибаевна** – Ә.Марғұлан атындағы Павлодар педагогикалық университеті, педагогика ғылымдарының кандидаты, оқытушы-сарапшы, Павлодар қ., Қазақстан, ppu.conf@mail.ru
- Бузаубакова Клара Джайдарбековна** – М.Х.Дулати атындағы Тараз өңірлік университеті, педагогика ғылымдарының профессоры, Тараз қ., Қазақстан. klara_1101@mail.ru

- Беделбаева Асель Ериковна** – І.Жансүгіров атындағы Жетісу университеті, Сапаны қамтамасыз ету жөніндегі комиссияның үйлестірушісі, магистр, Талдықорған қ., Қазақстан aselya.mukatova@mail.ru
- Хабиева Дина Ғарифоллақызы** – Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, докторант, Алматы қ., Қазақстан, sezim1279@mail.ru
- Жұмабаева Әзия Елеупанқызы** – Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, педагогика ғылымдарының докторы, профессор, Алматы қ., Қазақстан, aziya_e@mail.ru
- Ыбыраимжанов Калибек Турдыгазиевич** – І.Жансүгіров атындағы Жетісу университеті, педагогика ғылымдарының докторы, профессор, педагогика және психология жоғары мектебі, Талдықорған қ., Қазақстан targpi_school@mail.ru,
- Фейзулдаева Салтанат Арасатовна** – І.Жансүгіров атындағы Жетісу университетінің оқыту және тәрбиелеу әдістемелері білім беру бағдарламаларының оқытушы-дәріскері, PhD, Талдықорған қ., Қазақстан salta7172@mail.ru,
- Баекеева Фариза Сабетайқызы** – Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті, Жалпы және әлеуметтік педагогика кафедрасының оқытушысы, педагогика ғылымдарының магистрі, Алматы қ., Қазақстан fariza.baekееva@mail.ru
- Оспанбекова Мейргүл Несипбековна** – «Б.Алтынсарин атындағы Арқалық педагогикалық институты» КЕАҚ, PhD, қауымдастырылған профессор, Бастауыш оқытудың педагогикасы мен әдістемесі білім беру бағдарламасының жетекшісі, Арқалық қ., Қазақстан, meirgul.ospanbekova@api.edu.kz
- Рыскулбекова Асима Даулетбековна** – «Б.Алтынсарин атындағы Арқалық педагогикалық институты» КЕАҚ, педагогика ғылымдарының кандидаты, доцент, Арқалық қ., Қазақстан. a.ryskulbekova@api.edu.kz
- Искакова Ляйла Маратовна** – SDU University, Гуманитарлық ғылымдар кафедрасының ассистент профессоры, Қаскелең қ., Қазақстан. lyaila.iskakova@sdu.edu.kz
- Қара Әсел Бейсенбайқызы** – «Б.Алтынсарин атындағы Арқалық педагогикалық институты» КЕАҚ, педагогика ғылымдарының магистрі, Арқалық қ., Қазақстан, aseikara@api.edu.kz
- Мовкебаева Зульфия Ахметвалиевна** – Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, педагогика ғылымдарының докторы, профессор-зерттеуші, Алматы қ., Қазақстан zmovkebaewa@mail.ru
- Дузелбаева Айтолкын Болатовна** – Әлкей Марғұлан атындағы Павлодар педагогикалық университеті, PhD, қауымдастырылған профессор, Павлодар қ., Қазақстан, aitolkyn907@mail.ru
- Хамитова Дана Сункарбековна** – Әлкей Марғұлан атындағы Павлодар педагогикалық университеті, PhD, қауымдастырылған профессор, Павлодар қ., Қазақстан dana.zhakupova@list.ru
- Жанкушков Бауыржан Оразаевич** – Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, докторант, Алматы қ., Қазақстан, Zhannur_bauyrzhan_2012@mail.ru
- Онланбекқызы Гульшат** – ҚР Білім Министрлігінің балаларды ерте дамыту институты, педагогика ғылымдарының кандидаты, қауымдастырылған профессор, Астана қ., Қазақстан, Gulshat.mo.73@mail.ru
- Сержанқызы Жансая** – Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, докторант, Алматы қ., Қазақстан, serzhankyzy94@mail.ru
- Советканова Дамира Маратовна** – Абай атындағы Қазақ Ұлттық педагогикалық университеті, PhD, постдокторант, Алматы қ., Қазақстан, Dami_88@list.ru
- Асилбаева Рахила Бекмуратовна** – Ш.Есенов атындағы Каспий технологиялар және инжиниринг университеті, физика магистрі, аға оқытушы, Ақтау қ., Қазақстан, rahila.asilbaeva@mail.ru
- Джумағалиев Асхат** -М.Өтемісов атындағы Батыс Қазақстан университеті, дене тәрбиесі кафедрасының аға оқытушысы, Орал қ., Қазақстан, ashatdzumagaliev3@gmail.ru
- Архипова Наталья Владимировна** – Темірбек Жүргенов атындағы Қазақ ұлттық өнер академиясы, өнер ғылымдарының магистрі, оқытушы, Алматы қ., Қазақстан, nata.trutneva.93@list.ru
- Абельтаева Жанель Ертаевна** – Темірбек Жүргенов атындағы Қазақ ұлттық өнер академиясы, педагогика ғылымдарының кандидаты, доцент, Алматы қ., Қазақстан janel_1983@mail.ru
- Әлжанов Ғаділбек Мұратұлы** – Х.Досмұхамедов атындағы Атырау университеті, өнертану ғылымдарының магистрі, аға оқытушы, Атырау қ., Қазақстан, alzhanov_82@mail.ru
- Төлеген Әйгерім Амантайқызы** – Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, докторант, Алматы қ., Қазақстан, tolegen_aigerim@list.ru

Жанбеков Хайрулла Нышанұлы – Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, профессор, Жер туралы ғылымдар докторы, Академиялық мәселелер жөніндегі департамент директоры, Алматы қ., Қазақстан, hairulla418@mail.ru

Балахметова Гульнар Кажакметовна – Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, тарих ғылымдарының кандидаты, Академиялық мәселелер жөніндегі департамент директорының орынбасары, Алматы қ., Қазақстан, g_bal_01@mail.ru

Атасой Эмин – Улудаг университетінің профессоры, PhD доктор, Бурса қ., Түркия eatasoy@uludag.edu.tr

Августханова Гүлжан Әділбекқызы – Сәрсен Аманжолов атындағы Шығыс Қазақстан университетінің докторанты, Өскемен қ., Қазақстан, guljan_gul@mail.ru

Женсикбаева Назгуль Жаныбековна – Сәрсен Аманжолов атындағы Шығыс Қазақстан университетінің қауымдастырылған профессоры, PhD доктор, Өскемен қ., Қазақстан, naz_zanibek@mail.ru

Айтқожина Салтанат Кайратовна – Сәрсен Аманжолов атындағы Шығыс Қазақстан университетінің докторанты, Өскемен қ., Қазақстан, saltanat.aytkozhina.8812@mail.ru

Мусина Айтжамал – Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті, химия кафедрасы, техника ғылымдарының докторы, профессор мін.атқ.. Алматы қ., Қазақстан, mussina_as@mail.ru

Байташева Гауһар – Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті, Жаратылыстану институты директоры, профессор мін.атқ., ауыл шаруашылығы ғылымдарының кандидаты. Алматы, Қазақстан, baytasheva.gauhar@qyzpu.edu.kz

Горбуличева Екатерина – Қазақ Ұлттық Қыздар Педагогикалық Университеті, 2 курс магистрі, Алматы, Қазақстан, yekaterina.gorbulichева@gmail.com

Қоңырова Жұлдыз – Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті, 2 курс докторанты, Алматы, Қазақстан, Zhuldyz-91.23@mail.ru

Мауленова Назерке Жәнібекқызы – Сәрсен Аманжолов атындағы Шығыс Қазақстан университеті, қазақ тілі және әдебиеті магистрі, Өскемен қ., Қазақстан, mariko@internet.ru

Асылбекова Марзия Пазыловна – Л.Н.Гумилев атындағы Еуразия Ұлттық Университеті, педагогика ғылымдарының кандидаты, қауымдастырылған профессор, Астана қ., Қазақстан, marziya_asylbekova@mail.ru

Утемисова Гүлмира Укатайовна – Орал мемлекеттік педагогикалық университеті, психология ғылымдарының магистрі, аспирант, Екатеринбург қ., Ресей, arimlug_@mail.ru

Алімбекова Анар Аймолдановна – Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, мектепке дейінгі білім және әлеуметтік педагогика кафедрасы, PhD докторы, Алматы қ., Қазақстан, aaalimbekova66@gmail.com

Клычннязова Гүлнар -І.Жансүгіров атындағы Жетісу университетінің докторанты, Талдықорған қ., Қазақстан guleke1973g@mail.ru

Попандопуло Анар Сериковна – «Торайғыров университеті» КЕАҚ, PhD, постдокторант, Павлодар қ., Қазақстан, anaralinara79@mail.ru

Тулекова Гүлмира Мухамеджанқызы – «Торайғыров университеті» КЕАҚ, PhD философия докторы, Қауымдастырылған профессор (доцент), Павлодар қ., Қазақстан, Cessen@mail.ru

Антикеева Самал Канатовна – «Торайғыров университеті» КЕАҚ, PhD философия докторы, Қауымдастырылған профессор (доцент), Павлодар қ., Қазақстан, samal_antikeeva@mail.ru

Завалко Надежда Александровна – Сәрсен Аманжолов атындағы Шығыс Қазақстан университеті, педагогика ғылымдарының докторы, профессор, Өскемен қ., Қазақстан, zavalko_na@mail.ru

Радченко Наталья Николаевна – Сәрсен Аманжолов атындағы Шығыс Қазақстан университеті, педагогика ғылымдарының кандидаты, қауымд.профессор, Өскемен қ., Қазақстан, radchenkon76@inbox.ru

Сахариева Светлана Геннадьевна – Сәрсен Аманжолов атындағы Шығыс Қазақстан университеті, педагогика ғылымдарының кандидаты, қауымд.профессор, Өскемен қ., Қазақстан, sakhariyeva@mail.ru

Есполова Гульден Калиолдановна – Сәрсен Аманжолов атындағы Шығыс Қазақстан университеті, PhD философия докторы, ПБЖМ кафедрасының меңгерушісі, Өскемен қ., Қазақстан, gulden.11@mail.ru

Мұсабалинова Әйгерім Аспандиарқызы – КИМЭП Университеті, Заң факультетінің ассистенті, PhD, Алматы қ., Қазақстан, mussabalinovaaa@gmail.com.

Полат Фелиз – Назарбаев Университеті Жоғары білім мектебінің профессоры, PhD, Астана қ., Қазақстан, filiz.polat@nu.edu.kz

Жолдасова Қарлығаш Кәрімқызы – Назарбаев Университеті, ғылыми қызметкер, Жоғары білім мектебі, Астана қ., Қазақстан, zlasto4ka@gmail.com

Дуйсенова Маржан – Өзбекәлі Жәнібеков атындағы Оңтүстік Қазақстан педагогикалық университеті, PhD, постдокторант, Шымкент қ., Қазақстан, duisenova.marzhan@okmpu.kz

Айнабекова Тенгеш – Өзбекәлі Жәнібеков атындағы Оңтүстік Қазақстан педагогикалық университеті, ф.ғ.к., доцент, Шымкент қ., Қазақстан, duisenova.marzhan@okmpu.kz

Абрамова Галина – Өзбекәлі Жәнібеков атындағы Оңтүстік Қазақстан педагогикалық университеті, ф.ғ.к., доцент, Шымкент қ., Қазақстан, duisenova.marzhan@okmpu.kz

Мышбаева Гулмира Мұратқызы – SDU UNIVERSITY, PhD, ассистент профессор SDU, Бастауышта оқытудың педагогикасы мен әдістемесі білім беру бағдарламасының жетекшісі, гуманитарлық ғылымдар кафедрасы, Қаскелен қ., Қазақстан, gulmira.myshbayeva@sdu.edu.kz

Сейсова Әсел Бекежанқызы – Әлкей Марғұлан атындағы Павлодарлық педагогикалық университеті, PhD докторанты, Павлодар қ., Қазақстан, aselkenjetaeva@mail.ru

Хамзина Шолпан Шапикқызы – Әлкей Марғұлан атындағы Павлодарлық педагогикалық университеті, педагогикалық ғылымдарының кандидаты, профессор, Павлодар қ., Қазақстан, khamzina_64@mail.ru

Муканова Роза Жумкеновна – Әлкей Марғұлан атындағы Павлодарлық педагогикалық университеті, химия ғылымдарының кандидаты, ассоциациялық профессор, Павлодар қ., Қазақстан, rozam14@mail.ru

Балгимбеков Шамшидин Абдуллаұлы – Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, медицина ғылымдарының докторы, профессор, Алматы қ., Қазақстан, balgimbekov@inbox.ru

Күшназарова Камила Ерімбайқызы – Алматы облысындағы Ә.Бейсеуов атындағы орта мектебі, педагогика магистрі, дене шынықтыру пәнінің мұғалімі, Алматы қ., Қазақстан, kamposh1997@mail.ru

Қадырбеков Руслан Бахытжанұлы – Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, педагогика магистрі, дене шынықтыру және спорт кафедрасының аға оқытушысы, Алматы қ., Қазақстан, Ruslan_Kadyrbekov@mail.ru

Амитова Жанель Таңірбергенқызы – Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, биология магистрі, дене шынықтыру және спорт кафедрасының оқытушысы, Алматы қ., Қазақстан, zhanel.amitova@mail.ru

НАШИ АВТОРЫ

- Сарсенбаева Алия Сериковна** – магистр в области образовательного менеджмента, старший преподаватель, Maqsut Narikbayev University, Астана, Казахстан, a_sarsenbayeva@kazguu.kz
- Мухамеджанова Динара Рамазановна** – PhD в области образования, ассоциированный профессор, Maqsut Narikbayev University, Астана, Казахстан, dinara_mukhamejanova@kazguu.kz
- Кучумова Гульфия Жасулановна** – PhD в области образования, ассоциированный профессор, Maqsut Narikbayev University, Астана, Казахстан, g_kuchumova@kazguu.kz
- Жаксыбай Майра Омарқызы** – магистр, PhD кандидат, Высшая Школа Образования, Назарбаев Университет, Астана, Казахстан, mzhaksybay@gmail.com
- Альситова Асемгуль Бахтыгалиевна** – магистр, Актюбинский региональный университет им. К.Жубанова, г.Актобе, Казахстан, assemgul_alsitova@bk.ru
- Жазыкова Макпал Кожагалиевна** – кандидат педагогических наук, доцент, Актюбинский региональный университет им. К.Жубанова, г.Актобе, Казахстан, makash_k@mail.ru
- Вахидова Люция Вансеттовна** – кандидат педагогических наук, доцент, Башкирский государственный педагогический университет им. М.Акумуллы, г.Уфа, Российская Федерация, vahidovalv@mail.ru
- Сабырханова Лаззат Шалхарбайқызы** – докторант кафедры информатики Южно-Казахстанского государственного педагогического университета, г.Шымкент, Казахстан s.lazzat_777@mail.ru
- Жайдакбаева Лаззат Куандыковна** – кандидат педагогических наук, кандидат кафедры информатики ЮКУ им. М.Ауэзова, г.Шымкент, Казахстан. s.lazzat_777@mail.ru
- Абсатова Марфуга Абсатовна**-доктор педагогических наук, профессор, главный ученый секретарь, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, г. Алматы, Казахстан, absatovamar@mail.ru
- Нурланов Шынгыс Нурланович** – магистр управления образованием, заместитель директора, Национальный центр развития высшего образования, г. Алматы, Казахстан, shyngysfromkz@gmail.com
- Байяр Адем** – PhD доктор, профессор педагогического факультета, Университет Амасья, г.Амасья, Турция, adem.bayar@amasya.edu.tr
- Кереева Оксана Жилкибаевна** – PhD докторант, Каспийский университет технологий и инжиниринга имени Ш.Есенова, г.Актау, Казахстан oxana1.kereyeva@yu.edu.kz
- Егенисова Алмажай Кулжановна** – кандидат педагогических наук, ассоциированный профессор, Каспийский университет технологий и инжиниринга имени Ш.Есенова, г.Актау, Казахстан almazhai66@mail.ru
- Канаева Лаззат Сапарбековна** – старший преподаватель, Южно-Казахстанский педагогический университет имени Узбекали Жанибекова, г. Шымкент, Казахстан, Kanayeva_80@mail.ru
- Нарожная Валентина Дмитриевна** – доктор филологических наук, доцент, и.о. профессора, Южно-Казахстанский педагогический университет имени Узбекали Жанибекова, г. Шымкент, Казахстан, vdn_ru@mail.ru
- Дильдабекова Анар Кульбаевна** – старший преподаватель, Южно-Казахстанский педагогический университет имени Узбекали Жанибекова, г.Шымкент, Казахстан dil.nara@mail.ru
- Узакбаева Сакыпжамал Аскарвна** – Казахский университет международных отношений и мировых языков им Абылай хана, доктор педагогических наук, профессор, г. Алматы, Казахстан, Zhanat_2006@mail.ru
- Итемирова Акмарал** – БМ «Каспийский государственный университетский колледж», Учитель казахского языка и литературы, г. Алматы, Казахстан, 1830220713@mail.ru
- Карменбаева Жанар** –Казахский национальный педагогический университет, докторант г. Алматы, Казахстан, 1830220713@mail.ru
- Бисенбаева Жанат Николаевна** – Военный институт Сухопутных войск имени С. Нурмагамбетова, PhD доктор, доцент, Алматы, Казахстан, e-mail: Zhanat_2006@mail.ru
- Туктасинова Айгерим Амангельдықызы** – Казахстанский филиал МГУ имени М.В. Ломоносова, Преподаватель кафедры экологии и природопользования, г.Астана, Казахстан, aiгерim.93.tsn@gmail.com
- Бакирова Кульжахан Шаймерденовна** – Казахстанский национальный педагогический университет имени Абая, Доктор педагогических наук, профессор кафедры «География и экология», г.Алматы, Казахстан, bakirova59@mail.ru

Дәуренбек Сәуле Балтабайқызы – магистр педагогических наук, преподаватель, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, г. Алматы, Казахстан, saulemmd@gmail.com

Иватов Серик Кудайбергенович – PhD доктор, и.о.ассоциированный профессор, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, г. Алматы, Казахстан, ivatov.serik.k@gmail.com

Абуов Жумагали – доктор филологических наук, профессор, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, г. Алматы, Казахстан, zh.abuov@mail.ru

Сыздықбаева Айгуль Джуманазаровна – PhD, ассоциированный профессор, Казахский национальный женский педагогический университет, г.Алматы, Казахстан, sizdikbaeva-aya@mail.ru.

Саржанова Галия Байжұмақызы – PhD, ассоциированный профессор, Карагандинский университет имени Е.А.Букетова, г.Караганда, Казахстан, galiya008@mail.ru.

Книсарина Малика Максатовна – PhD, доцент, Западно-Казахстанский медицинский университет имени Марата Оспанова, г.Актобе, Казахстан, uku_malika@mail.ru

Примкулова Диана Пасепбаевна – Актюбинский региональный университет имени К. Жубанова, докторант, г.Актобе, Казахстан, diana@zkgmu.kz

Жусупова Жанна Азатқызы – Актюбинский региональный университет имени К. Жубанова, кандидат педагогических наук, профессор, г.Актобе, Казахстан, zhanna.zhusupova@inbox.ru

Ержанова Гульжан Алимкуловна – Актюбинский региональный университет имени К. Жубанова, кандидат филологических наук, г.Актобе, Казахстан, gulzhanyerzhan@inbox.ru

Берикханова Айман Еженхановна – кандидат педагогических наук, профессор-исследователь, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, г.Алматы, Казахстан, brt.aiman@gmail.com

Сапаргалиева Баян Оралхановна – PhD-доктор, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, г.Алматы, Казахстан, bonyu_sh@mail.ru

Сарсенбаева Лязиза Оналбаевна – кандидат психологических наук, профессор, университета Туран, г.Алматы, Казахстан, lyaziza_s@mail.ru

Ибраимова Жанар Кажыбаевна – кандидат педагогических наук, доцент, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, г.Алматы, Казахстан, ranazh@mail.ru

Сайлаубай Айнур Куттыбекқызы – докторант, Казахский национальный женский педагогический университет, г.Алматы, Казахстан, ainurajks@mail.ru

Мырзахметова Нурбала Оразымбековна – к.х.н., асс.проф., и.о., Казахский национальный женский педагогический университет, г.Алматы, Казахстан, ainurajks@mail.ru

Мехмед Тунчел – PhD доктор, университет Нийде Омер Халисдемир, г.Нийде, Туркия, ainurajks@mail.ru

Ермаханов Баглан Умирзакулы – PhD (доктор философии), Международный казахско-турецкий университет имени Ходжа Ахмеда Ясави, г.Туркестан, Казахстан, baglan0989@gmail.com

Данияров Талғат Абубакирович – кандидат педагогических наук, профессор Международный казахско-турецкий университет имени Ходжа Ахмеда Ясави, г.Туркестан, Казахстан talgat.daniyarov@ayu.edu.kz

Сабденбеков Ерлан Ускенбаевич – докторант Университета Дружбы народов имени академика А.Куатбекова, г.Шымкент, Казахстан. Sabdenbekov.e@iuth.edu.kz

Шавалиева Зульфия Шавалиевна – кандидат педагогических наук, ассоциированный профессор, Павлодарский педагогический университет имени Ә.Марғұлан, г.Павлодар, Казахстан, zulyas580plm@mail.ru

Сатынская Айсулу Кабдылмажитовна – кандидат педагогических наук, ассоциированный профессор, Павлодарский педагогический университет имени Ә.Марғұлан, г.Павлодар, Казахстан, satynskayaa@mail.ru

Утилова Айгуль Муратовна – кандидат педагогических наук, преподаватель-исследователь, Павлодарский педагогический университет имени Ә.Марғұлан, г.Павлодар, Казахстан, aigulutilova@mail.ru

Шакенова Таттигуль Жилкибаевна – кандидат педагогических наук, преподаватель-эксперт, Павлодарский педагогический университет имени Ә.Марғұлан, г.Павлодар, Казахстан, ppu.conf@mail.ru

Бузаубакова Клара Джайдарбековна – профессор педагогических наук, Таразский региональный университет имени М.Х.Дулати, г.Тараз. Казахстан. klara_1101@mail.ru

- Беделбаева Асель Ериковна** – координатор комиссии по обеспечению качества, магистр, Жетысуский университет им. И.Жансугурова; г. Талдыкорган, Казахстан. aselya.mukatova@mail.ru
- Хабиева Дина Гарифоллиевна** – докторант, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, г. Алматы, Казахстан, sezim1279@mail.ru
- Жумабаева Азия Елеупановна** – доктор педагогических наук, профессор, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, г. Алматы, Казахстан, aziya_e@mail.ru
- Ыбыраимжанов Калибек Турдыгазиевич** – доктор педагогических наук, профессор, Жетысуский университет имени И.Жансугурова, высшая школы педагогики и психологии, г.Талдыкорган, Казахстан. эл. почта tarmpi_school@mail.ru
- Фейзулдаева Салтанат Арасатовна** – PhD, преподаватель-лектор образовательной программы методик обучения и воспитания Жетысуского университета имени И.Жансугурова, г.Талдыкорган, Казахстан, эл.почта salta7172@mail.ru,
- Баекеева Фариза Сабетайқызы** – Магистр педагогических наук, преподаватель кафедры общей и социальной педагогики, КазНацЖенПУ, Алматы, Казахстан, fariza.baekееva@mail.ru
- Оспанбекова Мейргүл Несипбековна** – PhD, ассоциированный профессор, руководитель образовательной программы педагогики и методики начального обучения, НАО «Аркалыкский педагогический институт имени И.Алтынсарина», г.Аркалык, Казахстан. meirgul.ospanbekova@api.edu.kz
- Рыскулбекова Асима Даулетбековна** – кандидат педагогических наук, доцент, НАО «Аркалыкский педагогический институт имени И.Алтынсарина», г.Аркалык, Казахстан. a.ryskulbekova@api.edu.kz
- Искакова Ляйла Маратовна** – PhD, ассистент профессор кафедры гуманитарных наук SDU University, г.Каскелен, Казахстан, lyaila.iskakova@sdu.edu.kz
- Кара Асель Бейсенбаевна** – Магистр педагогических наук, НАО «Аркалыкский педагогический институт имени И.Алтынсарина», г.Аркалык, Казахстан, aseikara@api.edu.kz
- Мовкебаева Зульфия Ахметвалиевна** – доктор педагогических наук, профессор-исследователь, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, г.Алматы, Казахстан, zmovkebaewa@mail.ru
- Дузелбаева Айтолкын Болатовна** – PhD, ассоциированный профессор, Павлодарский педагогический университет имени Әлкей Марғұлан, г.Павлодар, Казахстан, aitolkyn907@mail.ru
- Хамитова Дана Сункарбековна** – PhD, ассоциированный профессор, Павлодарский педагогический университет имени Әлкей Марғұлан, г.Павлодар, Казахстан, dana.zhakupova@list.ru
- Жанкушков Баыржан Оразаевич** – докторант, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, г.Алматы, Казахстан, Zhannur_bauyrzhan_2012@mail.ru
- Онланбекқызы Гульшат** – кандидат педагогических наук, ассоциированный профессор, Институт раннего развития детей Министерства просвещения РК, г.Астана, Казахстан, Gulshat.mo.73@mail.ru
- Сержанқызы Жансая** – докторант, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, г.Алматы, Казахстан, serzhankyzy94@mail.ru
- Советканова Дамира Маратовна** – PhD, постдокторант, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, г.Алматы, Казахстан, Dami_88@list.ru
- Асилбаева Рахила Бекмуратовна** – Каспийский университет технологий и инжиниринга имени Ш.Есенова, магистр физики, старший преподаватель, г.Актау, Казахстан rahila.asilbaeva@mail.ru
- Джумагалиев Асхат** – старший преподаватель кафедры физического воспитания, Западно-Казахстанский университет им. М.Утемисова, г.Уральск, Казахстан, ashatdzumagaliev3@gmail.ru
- Архипова Наталья Владимировна** – магистр искусствоведческих наук, преподаватель, Казахская национальная академия искусств им. Темирбека Жургенова, г.Алматы, Казахстан nata.trutneva.93@list.ru
- Абельтаева Жанель Ертаевна** – кандидат педагогических наук, доцент, Казахская национальная академия искусств им. Темирбека Жургенова, г.Алматы, Казахстан janel_1983@mail.ru
- Альжанов Гадильбек Муратович** – магистр искусствоведческих наук, старший преподаватель, Атырауский университет имени Х.Досмухамедова, г.Атырау, Казахстан, alzhanov_82@mail.ru
- Толеген Айгерим Амантайқызы** – Казахский национальный педагогический университет имени Абая, докторант, г.Алматы, Казахстан, tolegen_aigerim@list.ru
- Жанбеков Хайрулла Нышанович** – Казахский национальный педагогический университет имени Абая, профессор, доктор наук о Земле, директор Департамента по академическим вопросам, г.Алматы, Казахстан, hairulla418@mail.ru

Балахметова Гульнар Кожаметовна – Казахский национальный педагогический университет имени Абая, кандидат исторических наук, заместитель директора Департамента по академическим вопросам, г. Алматы, Казахстан, g_bal_01@mail.ru

Атасой Эмин – доктор PhD, профессор, Университет Улудаг, г. Бурса, Турция eatasoy@uludag.edu.tr

Августханова Гүлжан Әділбекқызы – докторант Восточно-Казахстанского университета имени Сарсена Аманжолова, г. Усть-Каменогорск, Казахстан, guljan_gul@mail.ru

Женсикбаева Назгуль Жаныбековна – доктор PhD, ассоциированный профессор, Восточно-Казахстанский университет имени Сарсена Аманжолова, г. Усть-Каменогорск, Казахстан, naz_zanibek@mail.ru

Айткожина Салтанат Кайратовна – докторант Восточно-Казахстанского университета имени Сарсена Аманжолова, г. Усть-Каменогорск, Казахстан, saltanat.aytkozhina.8812@mail.ru

Мауленова Назерке Жәнібекқызы – магистр казахского языка и литературы, Восточно-Казахстанский университет имени Сарсена Аманжолова, г. Усть-Каменогорск, Казахстан, mariko@internet.ru

Мусина Айтжамал – Казахский национальный женский педагогический университет, кафедра химии, доктор технических наук, и.о. профессора Алматы, Казахстан, mussina_as@mail.ru

Байташева Гаухар – Казахский национальный женский педагогический университет, директор Института естествознания, и.о. профессора, кандидат сельскохозяйственных наук., Алматы, Казахстан, baytasheva.gauhar@qyzpu.edu.kz

Горбуличева Екатерина – магистр 2 курса, Казахский национальный женский педагогический университет, Алматы, Казахстан, yekaterina.gorbulichева@gmail.com

Конырова Жулдыз – 2 курс PhD, Казахский национальный женский педагогический университет, Алматы, Казахстан, Zhuldyz-91.23@mail.ru

Асылбекова Марзия Пазыловна – кандидат педагогических наук, ассоциированный профессор, Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева, г. Астана, Казахстан, marziya_asylbekova@mail.ru

Утемисова Гульмира Укатаевна – магистр психологических наук, аспирант, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия, arimlug_@mail.ru

Алимбекова Анар Аймолдановна – Казахский национальный педагогический университет имени Абая, кафедра дошкольного образования и социальной педагогики, Доктор PhD, г. Алматы, Казахстан, aaalimbekova66@gmail.com

Клычниязова Гульнар – докторант Жетысуского университета имени И. Жансугурова, г. Талдыкорган, Казахстан guleke1973g@mail.ru

Попандопуло Анар Сериковна – постдокторант, PhD, НАО «Торайгыров университет», г. Павлодар, Казахстан anaralinara79@mail.ru

Тулекова Гульмира Мухамеджановна – доктор философии PhD, Ассоциированный профессор (Доцент), НАО «Торайгыров университет», г. Павлодар, Казахстан Cessen@mail.ru

Антикеева Самал Канатовна – доктор философии PhD, Ассоциированный профессор (Доцент), НАО «Торайгыров университет», г. Павлодар, Казахстан samal_antikeyeva@mail.ru

Завалко Надежда Александровна – доктор педагогических наук, профессор, Восточно-Казахстанский университет имени Сарсена Аманжолова, г. Усть-Каменогорск, Казахстан, zavalko_na@mail.ru

Радченко Наталья Николаевна – кандидат педагогических наук, асс. профессор, Восточно-Казахстанский университет имени Сарсена Аманжолова, г. Усть-Каменогорск, Казахстан, radchenkon76@inbox.ru

Сахариева Светлана Геннадьевна – кандидат педагогических наук, асс. профессор, Восточно-Казахстанский университет имени Сарсена Аманжолова, г. Усть-Каменогорск, Казахстан, sakhariyeva@mail.ru

Есполова Гульден Калиолдановна – доктор философии PhD, зав. кафедрой ПОиМ, Восточно-Казахстанский университет имени Сарсена Аманжолова, г. Усть-Каменогорск, Казахстан, gulden.11@mail.ru

Мусабалинова Айгерим Аспандиаровна – Университет КИМЭП, Ассистент юридического факультета, Ph.D, г. Алматы, Казахстан, mussabalinovaaa@gmail.com

Полат Фелиз – Ph.D, Профессор Школа Высшего Образования, Назарбаев Университет, г. Астана, Казахстан, filiz.polat@nu.edu.kz

Жолдасова Карлыгаш Каримовна – ассистент исследования, Школа Высшего Образования, Назарбаев Университет, г.Астана, Казахстан, filiz.polat@nu.edu.kz

Дуйсенова Маржан – PhD, постдокторант, Южно-Казахстанский педагогический университет имени Өзбекәлі Жәнібеков, г.Шымкент, Казахстан, duisenova.marzhan@okmpu.kz

Айнабекова Тенгеш – к.ф.н., доцент, Южно-Казахстанский педагогический университет имени Өзбекәлі Жәнібеков, г. Шымкент, Казахстан, duisenova.marzhan@okmpu.kz

Абрамова Галина – к.ф.н., доцент. Южно-Казахстанский педагогический университет имени Өзбекәлі Жәнібеков, г. Шымкент, Казахстан, duisenova.marzhan@okmpu.kz

Мышбаева Гулмира Мұратқызы – SDU UNIVERSITY, PhD, ассистент профессор SDU, Руководитель образовательной программы педагогика и методика начального обучения, кафедра гуманитарных наук, г.Каскелен, Казахстан, gulmira.myshbayeva@sdu.edu.kz

Сейсова Асель Бекежановна – PhD докторант, Павлодарский педагогический университет им. Өлкей Марғұлан, г.Павлодар, Казахстан, aselkenjetaeva@mail.ru

Хамзина Шолпан Шапиевна – кандидат педагогических наук, профессор, Павлодарский педагогический университет им. Өлкей Марғұлана, г.Павлодар, Казахстан, khamzina_64@mail.ru.

Муканова Роза Жумкеновна – кандидат химических наук, ассоциированный профессор, Павлодарский педагогический университет им. Өлкей Марғұлана, г.Павлодар, Казахстан, rozam14@mail.ru

Балгимбеков Шамшидин Абдуллаевич – доктор медицинских наук, профессор, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, г.Алматы, Казахстан, balgimbekov@inbox.ru

Кушназарова Камила Еримбаевна – магистр педагогики, учитель физической культуры, средняя школа имени А.Бейсеуова Алматинской области, г.Алматы, Казахстан, kamposh1997@mail.ru

Кадырбеков Руслан Бахытжанович – магистр педагогики, ст.преподаватель кафедры физической культуры и спорта, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, г.Алматы, Казахстан, Ruslan_Kadyrbekov@mail.ru

Амитова Жанель Танирбергеневна – магистр биологии, преподаватель кафедры физической культуры и спорта, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, г.Алматы, Казахстан, zhanel_amitova@mail.ru

OUR AUTHORS

Sarsenbayeva Aliya – MSc. in Educational Leadership, Senior Lecturer, Maqsut Narikbayev University, Astana, Kazakhstan, a_sarsenbayeva@kazguu.kz

Mukhamejanova Dinara – PhD in Education, Associate Professor, Maqsut Narikbayev University, Astana, Kazakhstan, dinara_mukhamejanova@kazguu.kz

Kuchumova Gulfiya – PhD in Education, Associate Professor, Maqsut Narikbayev University, Astana, Kazakhstan, g_kuchumova@kazguu.kz

Zhaksybay Maira – Master of Science, PhD candidate, Graduate School of Education, Nazarbayev University, Astana, Kazakhstan, mzhaksybay@gmail.com

Alsitova Assemgul – master of Pedagogical Science, Aktobe Regional University named after K.Zhubanov, Aktobe, Kazakhstan, assemgul_alsitova@bk.ru

Zhazykova Makpal -Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, K.Zhubanov Aktobe Regional University, Aktobe, Kazakhstan, makash_k@mail.ru

Vahidova Lyutsiya – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla, Ufa, Russian Federation, vahidovalv@mail.ru

Sabyrkhanova Lazzat– PhD student of the department of computer science, South Kazakhstan State Pedagogical University, Shymkent, Kazakhstan. s.lazzat_777@mail.ru

Zhaidakbayeva Lazzat– Candidate of Pedagogy, candidate of the department of computer science, M.Auezov South Kazakhstan University, Shymkent, Kazakhstan. s.lazzat_777@mail.ru

Absatova Marfuga – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Chief Scientific Secretary, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan absatovamar@mail.ru

Nurlanov Shyngys -Master of Science in Educational Leadership, Deputy Director at the National Center for Higher Education, Almaty, Kazakhstan shyngysfromkz@gmail.com

Bayar Adem – PhD doctor, professor of Educational Science, Amasya University, Amasya, Turkey, adem.bayar@amasya.edu.tr

Kereyev Oxana – PhD student, The Caspian University of Technologies and Engineering named after Sh.Yessenov, [Aktau, Kazakhstan, oxana1.kereyeva@yu.edu.kz](mailto:oxana1.kereyeva@yu.edu.kz)

Yegenissova Almazhai – candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, The Caspian University of Technologies and Engineering named after Sh.Yessenov, [Aktau, Kazakhstan, almazhai66@mail.ru](mailto:almazhai66@mail.ru)

Kanayeva Lazzat – Senior Lecturer, South Kazakhstan Pedagogical University named after Uzbekali Zhanibekov, Shymkent, Kazakhstan, Kanayeva_80@mail.ru

Narozhnaya Valentina – Doctor of Philology, assistant professor, South Kazakhstan Pedagogical University named after Uzbekali Zhanibekov, Shymkent, Kazakhstan, vdn_ru@mail.ru

Dildabekova Anar– Senior Lecturer, South Kazakhstan Pedagogical University named after Uzbekali Zhanibekov, Shymkent, Kazakhstan, dil.nara@mail.ru

Uzakbaeva Sakypzhamal – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Ablai Khan Kazakh University of International Relations and World Languages, Almaty, Kazakhstan, Zhanat_2006@mail.ru

Itemirova Akmaral – BM “Caspian State University College” Teacher of Kazakh language and literature, Almaty, Kazakhstan, 1830220713@mail.ru

Karmenbayeva Zhanar – doctoral student of Kazakh National Women’s Teacher Training University, Almaty, Kazakhstan, 1830220713@mail.ru

Bisenbaeva Zhanat – doctor (PhD), associate professor, S. Nurmagambetov Military Institute of Land Forces, Almaty, Kazakhstan, e-mail: Zhanat_2006@mail.ru.

Tuktassinova Aigerim – Kazakhstan branch of M.V. Lomonosov MSU, Lecturer at the Department of Ecology and Environmental Management, Astana, Kazakhstan, aigerim.93.tsn@gmail.com

Bakirova Kulzhakhan – Abai Kazakh National Pedagogical University, Doctor of Pedagogy, Professor of the Department of «Geography and ecology», Almaty, Kazakhstan, bakirova59@mail.ru

Daurenbek Saule – master of pedagogical science, lecturer, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan, saulemmd@gmail.com

Ivatov Serik – PhD, Acting Associate Professor, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan, ivatov.serik.k@gmail.com

- Abuov Zhumagali** – Doctor of Philological Sciences, Professor, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan, zh.abuov@mail.ru
- Syzdykbayeva Aigul** – PhD, Associate Professor, Kazakh National Women's Teacher Training University, Almaty, Kazakhstan, sizdikbaeva-aya@mail.ru
- Sarzhanova, Galiya** – Doctor of Philosophy, associate professor, Karaganda Buketov University, Karaganda, Kazakhstan, galiya008@mail.ru.
- Knissarina, Malika** – PhD, Associate Professor, West Kazakhstan Marat Ospanov Medical University, Aktobe, Kazakhstan, uku_malika@mail.ru.
- Primkulova Diana** – K.Zhubanov Aktobe Regional University, Doctoral student, Aktobe, Kazakhstan, diana_primkulova@mail.ru
- Zhusupova Zhanna** – K.Zhubanov Aktobe Regional University, Candidate of Pedagogical Sciences, Professor, Aktobe, Kazakhstan, zhanna.zhusupova@inbox.ru
- Yerzhanova Gulzhan** – K.Zhubanov Aktobe Regional University, Candidate of philological Sciences, Aktobe, Kazakhstan, gulzhanyerzhan@inbox.ru
- Berikkhanova Aiman** – Candidate of Pedagogical Sciences, professor-researcher, Kazakh National Pedagogical University named after Abai, Almaty, Kazakhstan, brr.aiman@gmail.com
- Sapargaliyeva Bayan** – Doctor PhD, Kazakh National Pedagogical University named after Abai, Almaty, Kazakhstan, bonya_sh@mail.ru
- Sarsenbayeva Lyaziza** – candidate of psychological sciences, Professor of the Turan University, Almaty, Kazakhstan, lyaziza_s@mail.ru
- Ibraimova Zhanar** – Candidate of Pedagogical Sciences, associate professor Kazakh National Pedagogical University named after Abai, Almaty, Kazakhstan, ranazh@mail.ru
- Sailaubay Ainur Kuttybekkyzy**- doctoral student, Kazakh national women's pedagogical university, Almaty, Kazakhstan, ainurajks@mail.ru
- Myrzakhetova Nurbala Orazymbekovna** – candidate of Chemical Sciences, Acting Associate Professor, Kazakh national women's pedagogical university, Almaty, Kazakhstan, ainurajks@mail.ru
- Tunçel Mehmet** – PhD doctor, Niğde Ömer Halisdemir University, Niğde, Turkey, ainurajks@mail.ru
- Yermakhanov Baglan** – PhD, Khoja Akhmet Yassawi International Kazakh-Turkish University 161200, Turkistan, Kazakhstan. baglan.yermakhanov@ayu.edu.kz
- Daniyarov Talgat**– PhD, professor Khoja Akhmet Yassawi International Kazakh-Turkish University 161200, Turkistan, Kazakhstan, talgat.daniyarov@ayu.edu.kz
- Sabdenbekov Erlan** – Doctoral student of the Peoples' Friendship University named after Academician A. Kuatbekov, Shymkent, Kazakhstan., Sabdenbekov.e@iuth.edu.kz
- Shavaliyeva Zulfiya** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor. Pavlodar Pedagogical University named after A.Margulan, Pavlodar, Kazakhstan, zulyas580plm@mail.ru
- Satynskaya Aisulu** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Pavlodar Pedagogical University named after A.Margulan, Pavlodar, Kazakhstan, satynskayaa@mail.ru
- Utilova Aigul** – Candidate of Pedagogical Sciences, research teacher, Pavlodar Pedagogical University named after A.Margulan, Pavlodar, Kazakhstan, aigulutilova@mail.ru
- Shakenova Tattigul** – Candidate of Pedagogical Sciences, lecturer-expert, Pavlodar Pedagogical University named after A.Margulan, Pavlodar, Kazakhstan, ppu.conf@mail.ru
- Buzaubakova Klara** – Professor of Pedagogical Sciences, Taraz Regional University named after M.Kh.Dulati, Taraz, Kazakhstan. klara_1101@mail.ru
- Bedelbayeva Assel** – Coordinator of the Commission for Quality Assurance, Master's degree, Zhetysu University named after I.Zhansugurov, Taldykorgan, Kazakhstan. aselya.mukatova@mail.ru
- Khabiyeva Dina** – PhD student, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan, sezim1279@mail.ru
- Zhumabayeva Asia** – Doctor of Pedagogical Sciences, professor, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan, aziya_e@mail.ru
- Ybyrainzhanov Kalibek** – doctor of pedagogical sciences, professor, Zhetysu University named after I.Zhansugurov, higher school of pedagogy and psychology, Taldykorgan, Kazakhstan, e-mail: tarmpi_school@mail.ru

Feizuldayeva Saltanat – PhD, teacher-lecturer of the educational program of teaching and upbringing methods of Zhetysu university named after I.Zhansugurov, Taldykorgan, Kazakhstan, e-mail: salta7172@mail.ru,

Bayekeyeva Fariza – Master of education, teacher Kazakh national women's teacher training university, Almaty, Kazakhstan, fariza.baekeeva@mail.ru

Ospanbekova Meirgul – PhD, Associate Professor, Head of the Educational Program of Pedagogy and Methods of Primary Education, NJSC "I.Altynsarin Arkalyk Pedagogical Institute", Arkalyk, Kazakhstan, meirgul.ospanbekova@api.edu.kz

Ryskulbekova Assima – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, NJSC "I.Altynsarin Arkalyk Pedagogical Institute", Arkalyk, Kazakhstan, a.ryskulbekova@api.edu.kz

Iskakova Lyaila – PhD, Assistant Professor, Department of Humanities, SDU University, Kaskelen, Kazakhstan, lyaila.iskakova@sdu.edu.kz

Kara Assel – Master of Educational Sciences, NJSC "I.Altynsarin Arkalyk Pedagogical Institute", Arkalyk, Kazakhstan., aseikara@api.edu.kz

Movkebayeva Zulfiya – Doctor of Pedagogical Sciences, Research Professor, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan, zmovkebaewa@mail.ru

Duzelbayeva Aitolkyn – PhD, associate professor, Pavlodar Pedagogical University named after Alkey Margulan, Pavlodar, Kazakhstan, aitolkyn907@mail.ru

Khamitova Dana – PhD, Associate Professor, Pavlodar Pedagogical University named after Alkey Margulan, Pavlodar, Kazakhstan, dana.zhakupova@list.ru

Zhankushkov Bauyrzhan – PhD Doctoral Student, Abai Kazakh National Pedagogical University, Zhannur bauyrzhan_2012@mail.ru

Onlanbekkyzy Gulshat – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Institute of Early Childhood Development of the Ministry of Education of the Republic of Kazakhstan, Astana, Kazakhstan, Gulshat.mo.73@mail.ru

Serzhankyzy Zhansaya – PhD Doctoral Student, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan, serzhankyzy94@mail.ru

Sovetkanova Damira – PhD, postdoctoral fellow, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan, Dami_88@list.ru

Assilbayeva Rakhila – Caspian University of Technology and Engineering named after Sh.Yesenova, Master of Physics, Senior Lecturer, Aktay, Kazakhstan, rahila_asilbaeva@mail.ru

Dzumagaliev Ashat – Senior lecturer at the Department Of Physical Education; M.Utemisov West Kazakhstan University, Uralsk, Kazakhstan, ashatdzumagaliev3@gmail.ru

Arkhipova Natalya – Master of Arts, teacher, Kazakh National Academy of Arts named after Temirbek Zhurgenov, Almaty, Kazakhstan nata.trutneva.93@list.ru

Abeltayeva Janel – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Kazakh National Academy of Arts named after Temirbek Zhurgenov, Almaty, Kazakhstan janel_1983@mail.ru

Alzhanov Gadilbek – master of art criticism sciences, senior lector, Kh.Dosmukhamedov Atyrau University, Atyrau, Kazakhstan, alzhanov_82@mail.ru

Tolegen Aigerim – Abai Kazakh National Pedagogical University, Doctoral Student, Almaty, Kazakhstan, tolegen_aigerim@list.ru

Zhanbekov Khairulla – Abai Kazakh National Pedagogical University, Professor, Doctor of Earth Sciences, Director of the Department of Academic Affairs, Almaty, Kazakhstan, hairulla418@mail.ru

Balakhmetova Gulnar – Abai Kazakh National Pedagogical University, Candidate of Historical Deputy, Director of the Department of Academic Affairs, Almaty, Kazakhstan, g_bal_01@mail.ru

Atasoy Emin – PhD, professor, Bursa Uludağ University, Bursa, Turkiye, eatasoy@uludag.edu.tr

Avgusthanova Gulzhan – doctoral student of Sarsen Amanzholov East Kazakhstan University, Oskemen, Kazakhstan, guljan_gul@mail.ru

Zhensikbayeva Nazgul – PhD in Geography, associate professor, Sarsen Amanzholov East Kazakhstan University, naz_zanibek@mail.ru

Aitkozhina Saltanat – doctoral student of Sarsen Amanzholov East Kazakhstan University, Oskemen, Kazakhstan, saltanat.aytkozhina.8812@mail.ru

- Maulenova Nazerke** – master of kazakh language and literature, of Sarsen Amanzholov East Kazakhstan University, Oskemen, Kazakhstan, mariko@internet.ru
- Mussina Aitzhamal** – Kazakh National Women's Teacher Training University, Department of Chemistry, Doctor of Technical., associate professor Almaty, Kazakhstan, mussina_as@mail.ru
- Baitasheva Gaukhar** – Kazakh National Women's Teacher Training University, Director of the Natural Science Institute, Professor, Candidate of Agricultural Sciences, associate professor Almaty, Kazakhstan baytasheva.gauhar@qyzpu.edu.kz
- Gorbulicheva Yekaterina** – 2nd year master, the Kazakh National Women's Teacher Training University, Almaty, Kazakhstan. yekaterina.gorbulicheva@gmail.com
- Kongyrova Zhuldyz** – 2nd year PhD, Kazakh National Women's Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan Zhuldyz-91.23@mail.ru
- Asylbekova Marzia**– Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at L.N.Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan. marziya_asylbekova@mail.ru
- Utemisova Gulmira**– Master of Psychological Sciences, Postgraduate Student at Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg, Russia. arimlug@mail.ru
- Alimbekova Anar** – PhD, Abai Kazakh National Pedagogical University, Department of Preschool Education and Social Pedagogy, Almaty, Kazakhstan. aaalimbekova66@gmail.com
- Klychniyazova Gulnar** – PhD student of Zhetysu University named after I.Zhansugurov, Taldykorgan, Kazakhstan guleke1973g@mail.ru
- Popandopulo Anar**– postdoctoral researcher, PhD NJSC Toraigyrov University, Pavlodar, Kazakhstan anaralinara79@mail.ru
- Tulekova Gulmira**– Doctor of Philosophy PhD, Associate professor, NJSC Toraigyrov University, Pavlodar, Kazakhstan Cessen@mail.ru
- Antikeyeva Samal** – Doctor of Philosophy PhD, Associate professor, NJSC Toraigyrov University, Pavlodar, Kazakhstan samal_antikeyeva@mail.ru
- Zavalko Nadezhda** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, East Kazakhstan University named after Sarsen Amanzholov, Ust-Kamenogorsk, Kazakhstan, zavalko_na@mail.ru
- Radchenko Natalya** – candidate of pedagogical sciences, associate professor, East Kazakhstan University named after Sarsen Amanzholov, Ust-Kamenogorsk, Kazakhstan, radchenkon76@inbox.ru
- Sakhariyeva Svetlana** – candidate of pedagogical sciences, associate professor, East Kazakhstan University named after Sarsen Amanzholov, Ust-Kamenogorsk, Kazakhstan, sakhariyeva@mail.ru
- Yespolova Gulden** – PhD, Head of the Department of Head of the Department of Pedagogical Education and Management, East Kazakhstan University named after Sarsen Amanzholov, Ust-Kamenogorsk, Kazakhstan, gulden.11@mail.ru
- Mussabalinova Aigerim** – KIMEP University, Assistant, Faculty of Law, Ph.D, Almaty, Kazakhstan; mussabalinovaaa@gmail.com
- Polat Filiz** – Ph.D, Professor, School of Postgraduate Education, Nazarbayev University, Astana, Kazakhstan
- Zholdasova Karlygash** – Research assistant, School of Postgraduate Education, Nazarbayev University, Astana, Kazakhstan, zlasto4ka@gmail.com
- Duisenova Marzhan** – PhD, postdoc, O.Zhanibekov South Kazakhstan Pedagogical University, Shymkent, Kazakhstan; duisenova.marzhan@okmpu.kz
- Ainabekova Tengesh** – candidate of philological sciences, associate professor, O.Zhanibekov South Kazakhstan Pedagogical University, Shymkent, Kazakhstan, duisenova.marzhan@okmpu.kz
- Abramova Galina**– candidate of philological sciences, associate professor, O.Zhanibekov South Kazakhstan Pedagogical University, Shymkent, Kazakhstan, duisenova.marzhan@okmpu.kz
- Myshbayeva Gulmira** – SDU UNIVERSITY, PhD, Assistant Professor at SDU, Head of the educational program Pedagogy and Methods of Primary Education, Department of Humanities, Kaskelen, Kazakhstan, gulmira.myshbayeva@sdu.edu.kz

Seisova Assel – PhD student, Pavlodar Pedagogical University named after Alkey Margulan, Pavlodar, Kazakhstan, aselkenjetaeva@mail.ru

Hamzina Sholpan – Candidate of Pedagogical Sciences, professor, Pavlodar Pedagogical University named after Alkey Margulan, Pavlodar, Kazakhstan, khamzina_64@mail.ru.

Mukanova Roza – Candidate of Chemistry Sciences, associate professor, Pavlodar Pedagogical University named after Alkey Margulan, Pavlodar, Kazakhstan, khamzina_64@mail.ru

Balgimbekov Shamshidin – Doctor of Medical Sciences, Professor; Abai Kazakh National Pedagogical University; Almaty, Kazakhstan; balgimbekov@inbox.ru

Kushnazarova Kamila – Master of Education; physical education teacher, school named after A. Beiseuov, Almaty region, Kazakhstan, kamposh1997@mail.ru

Kadyrbekov Ruslan – Master of Education; Senior Lecturer of Abai Kazakh National Pedagogical University; Almaty, Kazakhstan, Ruslan_Kadyrbekov@mail.ru

Amitova Zhanel – Master of Biology, Lecturer of Abai Kazakh National Pedagogical University; Almaty, Kazakhstan, zhanel_amitova@mail.ru