

БІЛІМ

ҒЫЛЫМИ-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ЖУРНАЛ

EDUCATION

SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL JOURNAL



№1 (104)
2023

ISSN 1607-2790

Қазақстан Республикасы Оқу-ағарту министрлігі
Ы. Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясы

Министерство просвещения Республики Казахстан
Национальная академия образования им. И. Алтынсарина

The Ministry of Education of the Republic of Kazakhstan
Altynsarin National Academy of Education

БІЛІМ

ОБРАЗОВАНИЕ • EDUCATION

Ғылыми-педагогикалық журнал • Научно-педагогический журнал
• Scientific and Pedagogical Journal

№1 (104) 2023

Астана, 2023

**ҚР ОМ Ы.Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясының
ҒЫЛЫМИ-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ЖУРНАЛЫ****Басылымның кезеңділігі - жылына 4 рет шығады****№ KZ94VPY00064976**

есепке қою, қайта есепке қою туралы

КУӘЛІКҚазақстан Республикасы Ақпарат және
Қоғамдық даму министрлігі Ақпарат комитетінде берілген**ТАҚЫРЫПТЫҚ БАҒЫТЫ:**ғылыми-педагогикалық зерттеулердің
нәтижелерін жариялау**РЕДАКЦИЯ АЛҚАСЫ****Тыныбаева М. А.**, философия докторы (PhD), бас редактор**Пұсырманов Н. С.**, философия докторы (PhD),

бас редактор орынбасары

Абильдина С. К., п.ғ.д., профессор**Бұлатбаева К. Н.**, п.ғ.д., профессор**Лазаренко И. Р.**, п.ғ.д., профессор (Ресей)**Менлибекова Г. Ж.**, п.ғ.д., профессор**Мехмет Гювен**, психол.ғ.д., профессор (Түркия)**Тургунбаева Б. А.**, п.ғ.д., профессор**Кудышева А. А.**, п.ғ.к., қауым. профессор**Тастанбекова К. Е.**, философия докторы (PhD),

қауым. профессор (Жапония)

Қанай Г. Ә., философия докторы (PhD)**Чокушева А. И.**, философия докторы (PhD)**Сақтағанов Б. К.**, философия докторы (PhD)**Тайболатов Қ. М.**, магистр, жауапты хатшыМақала мазмұнына авторлар жауапты.
Талапқа сай келмеген мақаланы редакция қабылдамауға құқылы.

НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Национальной академии образования
имени И. Алтынсарина МП РК
Периодичность издания – 4 номера в год

RESEARCH AND ACADEMIC JOURNAL

Altynsarin National Academy
of Education, ME RK
Frequency of publication – 4 issues per year

СВИДЕТЕЛЬСТВО

о постановке на учет, переучете
№ KZ94VPY00064976,
выдано Комитетом информации
Министерства информации и общественного
развития Республики Казахстан

CERTIFICATE

about registration, re-registration No.
KZ94VPY00064976 issued by the
Information Committee of the Ministry of
Information and Public Development of the
Republic of Kazakhstan

ТЕМАТИЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ

освещение результатов научно-
педагогических исследований

THEMATIC FOCUS

coverage of the results of scientific and
pedagogical research.

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Тыныбаева М. А. – доктор
философии (PhD), главный редактор
Пұсырманов Н. С. – доктор
философии (PhD), заместитель
главного редактора
Абильдина С. К., д.п.н., профессор
Бұлатбаева К. Н., д.п.н., профессор
Лазаренко И. Р., д.п.н., профессор (Россия)
Менлибекова Г. Ж., д.п.н., профессор
Мехмет Гювен, д.псх.н, профессор (Турция)
Тургунбаева Б. А., д.п.н., профессор
Кудышева А. А., к.п.н., ассоц. профессор
Тастанбекова К. Е., доктор
философии (PhD), ассоц.
профессор (Япония)
Канай Г. А., доктор философии (PhD)
Чокушева А. И., доктор философии (PhD)
Сактаганов Б. К., доктор философии (PhD)
Тайболатов К. М., магистр,
ответственный секретарь

EDITORIAL BOARD

Tynybayeva M. A. – Doctor of Philosophy
(PhD), Editor-in-Chief
Pussyрманов N. S. – Doctor of Philosophy
(PhD), Deputy Editor-in-Chief
Abildina S. K., Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor
Bulatbaeva K. N., Doctor of Pedagogical
Sciences, Professor
Lazarenko I. R., Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor (Russia)
Menlibekova G. Zh., Doctor of Pedagogical
Sciences, Professor
Mehmet Guven, Doctor of Psychological
Sciences, Professor (Turkey)
Turgunbayeva B. A., Doctor of Pedagogical
Sciences, Professor
Kudysheva A. A., Candidate of Pedagogical
Sciences, Associate Professor
Tastanbekova K. E., Doctor of Philosophy (PhD),
Associate Professor (Japan)
Qanay G. A., Doctor of Philosophy (PhD)
Chokusheva A. I., Doctor of Philosophy (PhD)
Saktaganov B. K., Doctor of Philosophy (PhD)
Taibolatov K. M., Master, Executive Secretary

Ответственность за достоверность
материалов несут авторы.
Редакция оставляет за собой
право отклонять материалы.

The authors are responsible for the accuracy
of the materials. The editorial board reserves
the right to reject the materials.

- Білім беру үдерісіндегі білім беру саясаты, инновациялар және цифрландыру
- Образовательная политика, инновации и цифровизация в образовательном процессе
- Educational policy, innovation and digitalization in the educational process

8

Сағындықов И. Ө.

Орта мектеп түлегінің құзыреттілік моделі

18

Жулбарисова А. Ж., Нұрмұхамед Д. Б., Сауғабай А. Ж.

О влиянии специализированной педагогической подготовки учителей на образовательные результаты учащихся

32

Караев Ж. А., Чокушева А. И., Кобдикова Ж. У.

Теоретико-методологические основы развития среднего образования

42

Садвакасова А. К., Кыдырбекова А. И.

Білім саласында виртуалды шындық технологиясын қолдануға сыни көзқарас

51

Шер Р. П.

Анализ текущего состояния дополнительного образования в Казахстане и международный опыт

- Пәндерді оқыту әдістемесі
- Методика преподавания дисциплин
- Methodology of teaching disciplines

60

Жұмақаева Б. Д., Қамбарова Ғ. С.

Көркем мәтінді қабылдау мен түсіну - интерпретация қадамдары

68

Имаханбет Р. С.

Ахмет Байтұрсынұлы мұрасын заманауи оқыту жүйесіне енгізудің тиімді жолдары

- 82** **Кыдырова М. Н., Керимбаева К. З.**
Химия сабағында жаратылыстану-ғылыми
сауаттылықты арттыруға негізделген тапсырманы жоспарлау
- 90** **Рахым А. Н., Абдрахманов Б. Н.**
Тарих сабағында "Lesson study" әдісін қолдану
- 99** **Тасуов Б., Муратова Г. И., Сабирова Р. С.**
Использование метода проектов на уроках информатики.
Создание мобильного приложения в среде MIT APP INVENTOR

- **Тәрбие теориясы мен практикасы**
- **Теория и практика воспитания**
- **Theory and practice of education**

- 108** **Клименко М. Ю., Дуламсурен Ч.,
Тарасовская Н. Е., Хамзина Ш. Ш.**
Оценка знаний о биоресурсах региона и возможности
экскурсионной культурно-просветительской работы
с обучающимися

- **Білім беру жүйесіндегі психология мәселелері**
- **Вопросы психологии в системе образования**
- **Psychology issues in the education system**

- 120** **Елтай Б. Е., Сактаганов Б. К.**
Оқушылардың оқу пәндері бойынша үлгерімі
және оған хронотиптің әсерін зерттеу

- 128** **Сәтім А.**
Интернетке тәуелділікке бейім жасөспірімдердің
тұлғалық ерекшеліктері

- **Арнайы және инклюзивті білім беру**
- **Специальное и инклюзивное образование**
- **Special and inclusive education**

- 134** **Бутабаева Л. А., Жүсіп А. Қ., Торекулова Б. А.**
Қазақстанда инклюзивті білім беру жағдайында
білім алушыларды кәсіби бағдарлаудағы педагогтің рөлі

- **Үздіксіз педагогикалық білім беру**
- **Непрерывное педагогическое образование**
- **Continuous teacher education**

141

Arystanbek A. A.

Intercultural communication in education: A theoretical review

148

Bizhkenova A. E., Kabenova D. M., Mounia Descoings

Deutsch im kasachstanischen bildungssystem

157

Исмаилова Г. М.

Педагогические условия совершенствования профессиональной подготовки будущих педагогов-психологов

165

2023 ж. қаңтар-наурыз айларында қорғалған
диссертациялар тізімі (педагогикалық ғылымдар)Список защищенных диссертаций
в январе-марте 2023 г. (педагогические науки)List of defended dissertations in the period
between January and March 2023 (pedagogical sciences)

168

Біздің авторлар • Наши авторы • Our authors

Құрметті оқырмандар!

Бүгінде біз әлемдік зерттеу нәтижелерін ескере отырып, орта білімге деген жаһандық талаптарды қанағаттандыру үшін айтарлықтай өзгерген «Білім» журналының бірінші санын жаңа форматта ұсынып отырмыз. Біздің мақсатымыз – орта білім берудегі зерттеу нәтижелерін ғылыми жариялаудың өзегіне айналу және ең көкейкесті, практикалық маңызы бар ғылыми-зерттеулермен қамтамасыз ету.

Орта білім саласындағы білім сапасын және ғылыми әлеуетін арттырудың жаңа тәсілдері мен шешімдерін табуға көмектесетін жоғары сапалы мазмұнды қамтамасыз ету үшін әлеуетімізді күшейттік.

Журналдың осы жылғы бірінші шығарылымы білім беру саясатына, сандық педагогикалық технологияларға, пәндерді оқыту әдістемесіне, тәрбие және психологияға, арнайы және инклюзивті білім беруге, сондай-ақ үздіксіз педагогикалық білімге қатысты бірқатар мәселелерді қамтиды.

Отандық ғылыми-зерттеулерді насихаттау және оларға қол жетімділікті арттыру мақсатында «Педагогикалық ғылымдар» бағыты бойынша ағымдағы тоқсанда қорғалған диссертациялар тізімі және диссертанттардың халықаралық ғылыми өлшемдік базалардағы (*Scopus және Web of Science*) жарияланған еңбектерімен танысу үшін авторлық профиліне сілтеме берілген, бұл еліміздегі ғалымдардың дәйексөз деңгейін кеңейтуге септігін тигізеді деген ойдамын.

Авторларға, рецензенттерге және журналдың редакциялық тобына осы шығарылымдағы жұмысы үшін алғыс білдіремін.

Сіздерді орта білім беру саласындағы ғылыми-зерттеулердің көкжиегін кеңейтуге, тың идеялар мен қазіргі заманғы ғылыми жаңалықтарды бөлісуге шақырамын.

*Құрметпен, «Білім»
журналының бас редакторы*

М. Тыныбаева

Білім беру үдерісіндегі білім беру саясаты,
инновациялар және цифрландыру

Образовательная политика, инновации
и цифровизация в образовательном
процессе

Educational policy, innovation and
digitalization in the educational process

FTAMP 14.25.07

Орта мектеп түлегінің құзыреттілік моделі

И. Ө. Сағындықов¹

¹Ы. Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясы
Қазақстан Республикасы, Астана қ.



Аңдатпа. Мақала орта білім беруді сәтті аяқтау үшін түлектерге қажетті құзыреттіліктерді зерттеу болып табылады. Мақалада орта мектеп түлегінде болуы керек негізгі құзыреттерді анықтау үшін, сондай-ақ білім беру жүйесін бағалау және жақсарту мақсатында түлек моделін құру үшін дереккөздерді сапалы талдау, синтездеу және модельдеу әдістері қолданылды. Сонымен қатар, орта білім беруді сәтті аяқтау үшін қажетті құзыреттіліктерге егжей-тегжейлі талдау жасалады. Құзыреттіліктер арасындағы байланыс пен өзара әрекеттесуді көруге, білім беру бағдарламалары мен оқыту әдістерінің тиімділігін болжауға және бағалауға мүмкіндік беретін түлектердің құзыреттілік моделі ұсынылады. Мақала білім беру жүйесін дамытуға және орта білім беруді сәтті аяқтау үшін қажетті негізгі құзыреттерді анықтауға қызығушылық танытатын мұғалімдерге, ғалымдарға және білім беру мамандарына пайдалы болуы мүмкін.



Кілтті сөздер: мектеп түлегі, құзыреттілік, модель, бағалау, даму.

Кіріспе

Білім беру жүйесін жетілдіру қазіргі қоғамда болып жатқан өзгерістерге байланысты десек қателеспейміз. Бұған, біріншіден, еңбек нарығындағы жағдайдың өзгеруі себеп болып отыр. Сәт сайын өзгеріп жатқан әлемдегі білім беру жүйесі кәсіби әмбебаптылықты – қызмет салала-

ры мен тәсілдерін өзгерту қабілеті сияқты сапаны қалыптастыруы керек. Екіншіден, қоғамда жаһандық ақпараттандыру жүріп жатыр. Білім берудегі құзыреттілікке негізделген көптеген идеяның пайда болуы дәл осыған байланысты болып отыр. Құзыреттілікке негізделген тәсіл бірінші кезекте білім алушының ақпараттан хабардарлығын емес, оның орнына

дүниені тануда, адамдармен қарым-қатынаста, кәсіби өмірде, жеке өзін-өзі тануда туындайтын мәселелерді шешу қабілетін алға қояды.

Материалдар мен әдістер

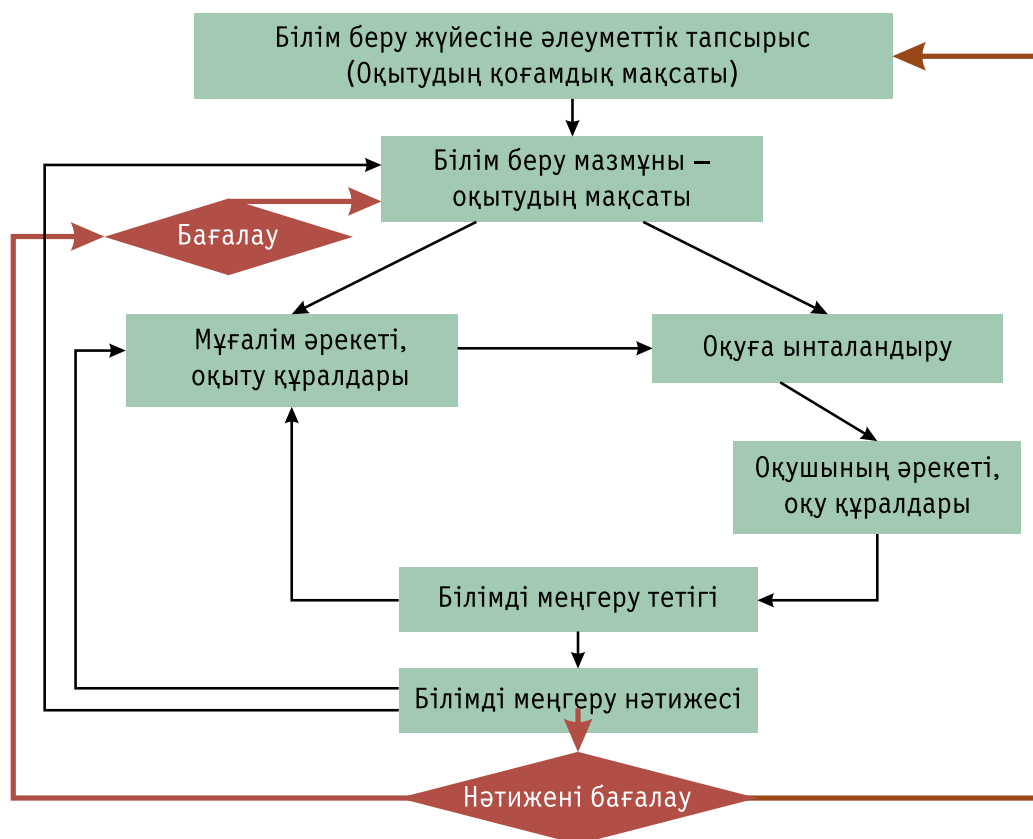
Дереккөзді сапалы талдау орта мектеп түлегі болуы керек құзыреттерді анықтауға қатысты деректерді жинау және талдау үшін пайдаланылды. Зерттеудің бұл әдісі тақырыпқа енуге және мәселені тереңірек түсінуге, сондай-ақ тақырыптың жаңа аспектілерін ашуға мүмкіндік берді. Алынған деректерді біріктіру және орта мектеп түлегінде болуы керек негізгі құзыреттерді анықтау үшін *синтез* әдісі қолданылды. Зерттеудің бұл әдісі алынған мәліметтерді жүйелеуге және қорытындылауға мүмкіндік берді, бұл негізгі құзыреттерді анықтауға және тұтас көріністі көруге көмектесті. Орта мектеп түлегінің құзыреттілік моделін құру үшін *модельдеу әдісі* қолданылды. Осы әдісті қолдана отырып, құзыреттер арасындағы байланыс пен өзара әрекеттесуді бақылауға мүмкіндік беретін бастауыш сынып, жалпы орта мектеп білім алушыларының құзыреттілік моделі жасады. Модельді білім беру бағдарламалары мен оқыту әдістерінің тиімділігін болжау және бағалау үшін де пайдалануға болады.

«Құзыреттілік» сөзін латын тілінен аударғанда адамның жақсы меңгерген, білімі мен тәжірибесі бар мәселелердің жиынтығын білдіреді. Г. Селевконың айтуынша, құзыреттілік – тұлғаның мақсат қойып, оған жетуі үшін ішкі және сыртқы ресурстарды тиімді ұйымдастыруға дайындығы. Ішкі ресурстарға *білім, білік, дағды, құзыреттілік* (қызмет тәсілдері), *психологиялық ерекшеліктер, құндылықтар* және т.б. жатады [1]. Оқу іс-әрекетінің нәтижесі құзыреттілікке негізделген көзқарас тұрғысынан шешуші негізгі құзыреттілікті қалыптастырудан тұрады. Негізгі құзыреттер деп өзінің сипаты мен құзыреттің қолданылу дәрежесі бойынша неғұрлым әмбебап құзыреттер аталады. Негізгі құзыреттер – тұлғаның түрлі тапсырманы орындау

қабілеті. Олар әрбір оқу пәні аясында қалыптасады. Қазіргі әдістеме бойынша заманауи мұғалім әртүрлі негізгі құзыреттерді қалыптастыру үшін жұмыс істейді. Білім алушылардың құзыреттілігін дамыту мәселелеріне ресейлік көптеген зерттеушінің жұмыстары арналған [2,3,4,5,6,7]

Нәтижелер мен талқылау

Қазіргі өркениетті заманда білім сапасы – кімді де болса, алаңдататын өзекті мәселе. Білім сапасын мемлекеттік құзырлы мекемелер бақылап, арнайы бағдарламалармен бағыттап, білім мазмұнының заман талабына сай орындалуын қадағалап отырады. Сондықтан білім мазмұнына қоғамдағы өзгерістерге лайық мемлекеттік тапсырыс беріледі. Оқытудың негізгі мақсаты болып табылатын білім беру мазмұны мұғалім мен оқушы әрекеті арқылы жүзеге асып, білім меңгеру тетігіне ұласады. Осыдан келіп білімді меңгеру нәтижесі көрініс береді. Сонау ғасырлардан бері жалғасып келе жатқан бұл үрдісті Ресей білім академиясының академигі И.Я. Лернер осыдан ғасырға жуық уақыт бұрын сызбаға түсіріп анықтаған [8]. Осы күнге дейін бұл сызба білімді меңгеру нәтижесімен тұйықталып қалғандықтан, білім сапасына қаншалықты жаңа реформалар жасалғанымен, сапа мәселесі түбегейлі шешімін таппағаны рас. Педагогика саласындағы осы түйінді мәселені анықтаған п.ғ.к. Ә.Ә. Сайлыбаев ұстазы И. Я. Лернердің ойын дамыта түсті [9]. Осыған байланысты Ы.Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясының ғалымдары нәтижені бағалау керектігін көрсетті және нәтиженің қорытындысы қанағаттанарлық болмаса, білім беру мазмұнына немесе мұғалім әрекетіне оралу керектігін нақтылады [10]. Егер нәтиженің бағасы жақсы болса, әлеуметтік тапсырысқа қайта оралып, заман талабына сай қоғамдық тапсырысты ескеру қажеттігін нақтылап көрсетіп отыр. Бұл бастама білім беру жүйесінің дамуына заманауи леп әкеліп, қарқын беретін болады (*төменде 1-суретте берілген*).



1-сурет – Бағалаудың әлеуметтік тапсырысқа әсері

Қазақстан Республикасының «Білім туралы» Заңының 9-1) тармағында мектеп бітірушіге төмендегідей құзыреттер қойылған:

- 1) имандылық
- 2) зияткерлік
- 3) мәдениеттілік
- 4) денінің саулығы (тәндік саулық) [11].

Білім алушылардың білімін, машық, дағды және қабілеттерін дамытып, олардың құзыретке ие болуы үшін қажетті қызметті лайықты ұйымдастыру мақсатымен әр құзырет, машықты қандай пән, мазмұн (мазмұнның көлемі), іс-әрекет (тәрбиелік іс-әрекет) арқылы қалыптастыратыны-

мызды анықтадық. Оқушылардың білім беру бағдарламасынан алған білімін, машықтары мен дағдыларын бағалау (өлшеу және сипаттау) арқылы әр тұлғаның бойында қалыптасқан құндылықтары мен қарым-қатынастардың көлемін анықтаймыз. Бағалау кешенді және толық болуы үшін құзыреттілікті қалыптастырушы барлық элементті (білімі, машығы, дағдысы, пәндердің мазмұны) ескеруіміз керек. Осы ретте құзыреттерді қалыптастырушы элементтерге жіктейміз және сол элементтерді өлшеу немесе сипаттау жолымен жинақталған көрсеткіштерді қайта топтау арқылы тұлғаны бағалаймыз. Жіктеудің мақсаты – әр элементті өлшенетін немесе сипатталатын түрге жеткізу. Өлшеу немесе сипаттау үшін әлеуметтану мен статистика саласында кеңінен қолданылатын математикалық және психомет-

риялық әдістерді пайдаланамыз. Әр пән бойынша меңгеруге тиіс білім деңгейі болуы керек. Бұған қажетті мазмұны және жас ерекшелігіне байланысты көлемі болады. Мысалы, қазақ тілін меңгергендігі бойынша оқушының тілді білу деңгейі *5 жаста A1 ~ 17 жаста B2* деңгейінде болуға тиісті.

Өлшеу немесе сипаттау үшін әлеуметтану мен статистика саласында кеңінен қолданылатын *математикалық және психометриялық әдістерді* пайдаланамыз. Осыған байланысты тұлғаның білім, білік және өмірде қолдану дағдысын көтеру және түлектің білім, тәрбие және дағды сапа-

сын квалиметриялық бағалау мәселесі де өзекті. Бүгінгі күні дұрыс шешім қабылдап, үздіксіз білім беру жүйесінің білім беру деңгейлері бойынша білім алушы тұлғаның құзыреттілік өлшемін жаңаша модельдейтін болсақ, біз «Білімді ұлт» сапалы білім беру» ұлттық жобасында нысаналы индикаторға қол жеткізе аламыз.

Қазақстан Республикасындағы білім беру жүйесін жақсарту және білім сапасын арттыру үшін әр деңгейді аяқтаған түлектің нақтыланған тұлғалық сапалары және бағалау критерийлерін төмендегідей суретпен ұсынамыз.



2-сурет – Орта мектеп педагогикалық жүйесіндегі тұлға дамуының үшбұрышы

Осы суретте көрсетілгендей, орта мектеп педагогикалық жүйесіндегі тұлға дамуының үшбұрышын талдар болсақ, алдымен, білім беру жүйесіне қоғамдық тапсырыстың мақсатына мән берген дұрыс. Осы

қоғамдық мақсаттың орындалуы мінсіз болуы үшін сабақ дайындағының кезеңдеріндегі мақсат пен пәндерді оқыту мақсаты нәтижелі болуы керек. Бұл үрдістің нәтижелі болуы үшін тұлға дамуы бақы-

ланады. Бақылау түрлеріне: меңгеруді лездік бақылау, дайындықты ағымдық бақылау және білім беру қызметін ағымдық бақылау жатады. Кәсіби бағытталған жалпы білімнің қалыптасу кезеңдеріндегі оқу жоспарының орындалуы арқылы оқу пәндерінің мазмұны мен меңгеру сапасы, қызмет түрлері, қарым-қатынас формалары мен сипаты мінсіз жүзеге асырылуы негізінде мектеп оқушысының тұлғалық моделі қалыптастыруға болады.

Мектеп түлегінің моделін сөз еткенде отандық ғалымдарымыздың алдыңғы қатарында п.ғ.д., профессор Ж. А. Қараевтың

«Технология трехмерной методической системы обучения: сущность и применение» деп аталатын еңбегін де атап өту қажет. Ғалым бұл еңбегінде «Мектеп түлегінің моделін» «Бастауыш мектеп түлегінің моделі» және «Орта мектеп түлегінің моделі» деп бөле қарап, пәндік, метапәндік құзыреттіліктері мен тұлғалық сапаларын жан-жақты қарастырған [13].

Тұлға дамуының диаграммасын сызбамен көрсетуге ғалымдар бұрыннан көңіл бөліп келді. Соның бір көрінісі ретінде мына суретті үлгіге ала аламыз.



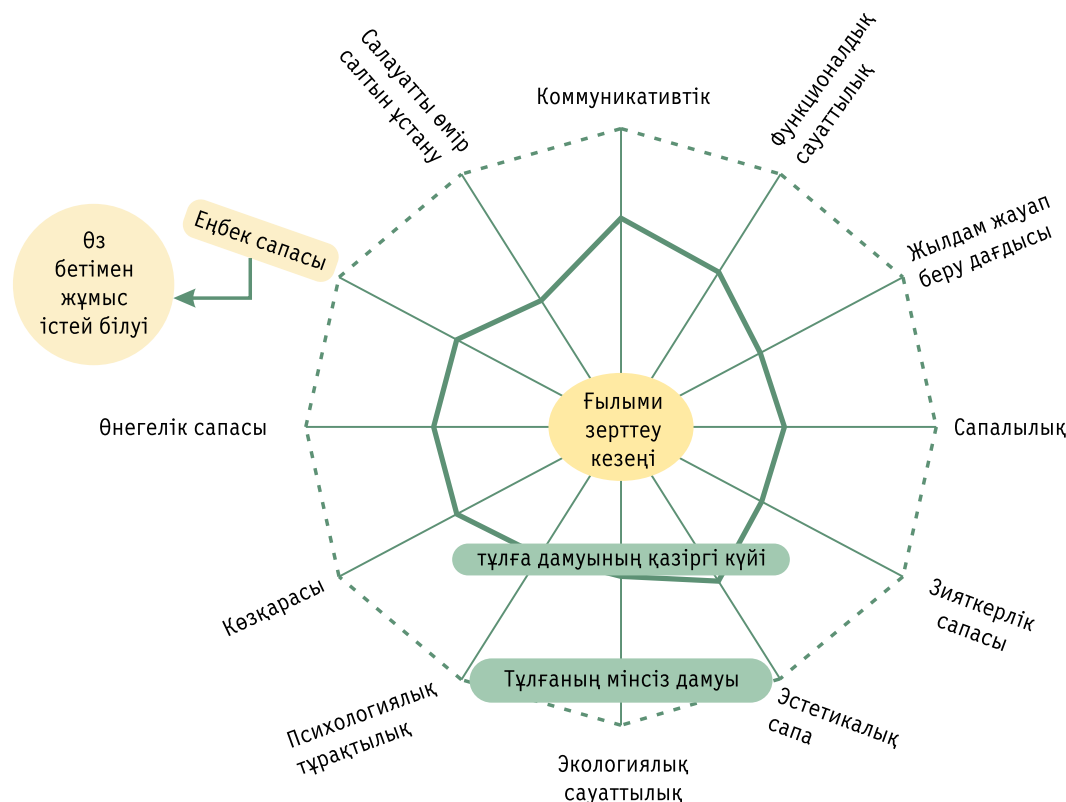
Байқап отырғанымыздай, тұлға дамуының деңгейін бағалауға қатысты құзыреттіліктерді сызба түрінде де, сызбасызда сөз-

бен өрнектеп те көрсете беруге болады. Маңыздысы, қалай берілуінде емес, құзыреттіліктердің толыққанды қамтылуында

және сол құзыреттіліктердің өлшеу критерийлерінің нақты көрсетілуінде. Тұлға дамуының 12 қырлы жоғарыда келтірген сұлбасын осы қалпында модель ретінде ұсынуды жөн көрмей, ҚР білім беру жүйесінің талаптарын ескере отырып, негізгісін осы суретте 8 қырлы сұлбамен беріп отырмыз. Ресей білім академиясы-

ның мүшесі, педагогика ғылымдарының докторы, профессор В. П. Беспальконың «Слагаемые педагогической технологии» деп аталатын еңбегінде тұлға құзыреттілігін жоғарыдағыдай декомпозициялағанына сүйене отырып [14], бастауыш түлегінің моделін жасауды былайша жіктеуді ұсынамыз.

Бастауыш мектеп түлегінің моделі



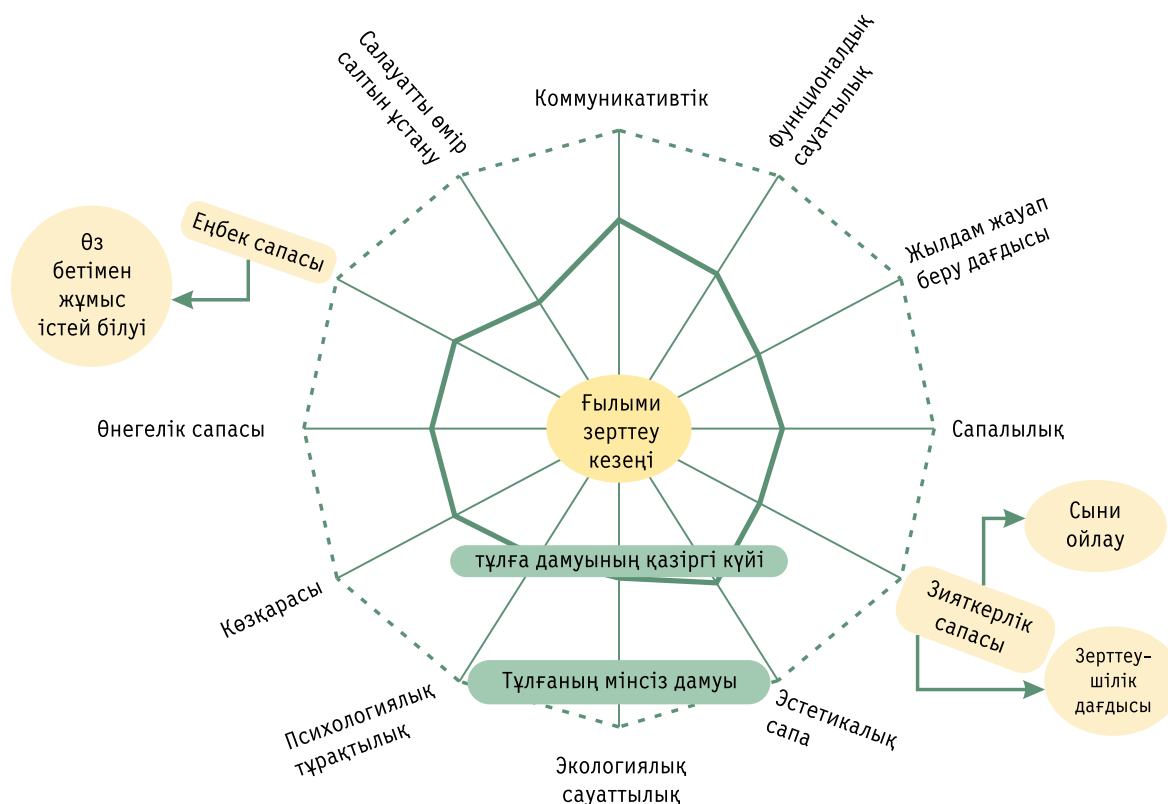
4-сурет – Бастауыш мектеп түлегінің моделі

Суретте бастауыш мектеп түлегінің моделі олардың бастауышта игеретін пәндерінің мазмұны арқылы қалыптасады. Сондықтан бастауышта оқытылатын пәндердің саны мен сапасы да маңызды орын алады. Көрсетілген құзыреттер барлық пәннің мазмұны арқылы жүзеге асы-

рылуы тиіс. Мазмұн ұлттық құндылықтар негізінде жасалуы керек. Суреттің ортасында тұлғаны зерттеу, зерделеу жұмыстары кезеңі берілген.

Осы ретпен **орта мектеп түлегінің моделін** жасауды былайша жіктеуді ұсынамыз.

Жалпы орта мектеп түлегінің моделі



5-сурет – Жалпы орта мектеп түлегінің моделі

Профессор В. П. Беспальконың жоғарыда көрсетілген сызбаларын талдай келе, жалпы орта мектеп түлегінің моделін жасау барысында кәсіби бағытталған жалпы білімнің қалыптасу кезеңдеріндегі оқу жоспарының орындалуы арқылы оқу пәндерінің мазмұны мен меңгеру сапасына, қызмет түрлеріне, қарым-қатынас формаларына дағдыланып, білім сапасы мінсіз меңгерілуі негізінде мектеп оқушысының тұлғалық моделін қалыптастыруға болады. Мұны біз өз кезегінде 4-5 суреттерде белгіледік. Орта білімді аяқтаған білім алушының моделінде оқытылатын пәндердің саны мен сапасы да маңызды орын алады, себебі орта білімді аяқтаған білім алушының құзыреттіліктері оқытылатын пән мазмұны арқылы да қалыптасады. Мәселен, география, биология

пәндерін оқып үйрену арқылы түлектің экологиялық сауаттылық құзыреттілігі қалыптасып дамиды. Ал тілдерді үйреніп, тіл ұстарту арқылы белсенділік дағдысы қалыптасып, сыни ойлау мен зерттеушілік қабілеттері жақсарады да, түлектің зияткерлік сапасы артады. Қазақстан тарихы, дүниежүзі тарихы, әдебиет, құқық негіздері пәндерінің мазмұнын меңгерту негізінде түлектің қоғамдағы жағдайларға өзіндік көзқарасы қалыптасады. Бұл да жалпы орта мектеп түлегі моделінің бір құзыреттілігі болып табылады.

Қорытынды

Осындай құзыреттіліктерді өлшеп, бағалап, оның көрсеткіштерін түлектің алғашқы кіріс формасында тіркей оты-

рып, тұлға дамуының қазіргі күйі анықталады. 1-11 сыныптар арасында оқытылған пәндер мен ұйымдастырылған тәрбиелік іс-шаралар арқылы тұлғаның мінсіз дамуына, яғни қоғамдық тапсырыстың орындалуына қол жеткіземіз.

Сызбада орта мектеп түлегінің моделі олардың орта мектепте игеретін пәндерінің мазмұны арқылы қалыптасады. Сондықтан орта мектепте оқытылатын пәндердің саны мен сапасы да маңызды орын алады. Көрсетілген құзыреттер барлық пәннің мазмұны арқылы жүзеге асырылуы тиіс. Мазмұн ұлттық құндылықтар негізінде жасалуы керек.

Қазіргі заманда оқушының, оған білім беретін ұстаздың білімі мен білігін, оны қолдана білу дағдыларын бағалау аса қажет. «Тәрбие мен білім егіз» деп айта жүріп, осы күнге дейін тәрбиені бағалауды қолға алмағанымыз, аса ден қоймағанымыз рас. 12 жылдық білім беру жүйесіне ену үшін, ең алдымен, осы мәселені кеңінен зерттеп, дұрыс ұйымдастыруымыз керек. Түлектің кіріс кестесі мен шығыс кестесі көрсеткіштерін нақты жинақтайтын форманы соған сәйкес ақпараттық дереккөзді, ұстаздың оқушы тәртібін бақылайтын және бағалайтын жұмыс алгоритмі нақты жазылып, ұсыныстар мен құжат түрлері белгіленіп берілуі керек. Аталған жұмыс түрін ауқымды да, терең зерттеу қажет болғандықтан, нақты қаржылай қамтамасыз етуді талап етеді. Сондықтан алдағы жоспарымызда бұл мәселенің әлемдік білім беру жүйесінде, халықаралық зерттеулерде қалай зерделенгенін қарастыра отырып, өз білім беру саламызда тәрбиені бағалау және бала тәрбиесінің ізгіленуі көрсеткіштері жинақталған форманы қалыптастыруды мақсат етеміз.

Қолданылған әдебиеттер тізімі

1. **Селевко, Г. К.** Педагогические компетенции и компетентность //Сельская школа: рос. пед. журн. – 2004. – № 3. –С. 29-32.
2. **Мирошниченко, А. А.** Этапы кваліметрической подготовки будущих педагогов // Инновацион-

ные технологии обучения физико-математическим и профессионально-техническим дисциплинам. – 2017. – С. 232-233.

3. **Коробейникова, Е. В.** Кваліметрическая подготовка будущих учителей: дис.канд. пед. наук. – Челябинск, 2007. –173 с.
4. **Мальцев, А. В.** Формирование кваліметрической компетентности педагогических работников // Известия Уральского государственного университета. – 2009. – № 4 (68). – С.7-16.
5. **Примеров, Д. А.** Формирование оценочной компетенции студентов педагогического вуза: дис.канд. пед. наук. – Челябинск, 2012. –193 с.
6. **Фомина, Н. Б.** Формирование кваліметрической компетентности руководителя общеобразовательного учреждения в системе повышения квалификации: дис.канд. пед. наук. – Ижевск, 2010. –195 с.
7. **Юшкова, В. В.** Формирование кваліметрической компетенции будущих бакалавров технологического образования: дис. канд. пед. наук. – Ижевск, 2012. –210 с.
8. **Лернер, И. Я.** Качества знаний учащихся. Какими они должны быть? –Москва, Издательство «Знание», 1978. – 319 с.
9. **Сайлыбаев, А. А.** «Дидактические условия реализации проблемного обучения в средней школе» // Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук, Москва, 1986. – 35 с.
10. **Динаева, Б. Б., Убайдуллаева, Г. Ж., Сагинди-ков, И. У.** Білімдар ұрпақтың құзыреттілік моделін дамыту тәсілдері // Торайғыров университетінің хабаршысы. Педагогикалық серия. – Павлодар, 2022. №3. – 170-182 б.
11. Білім туралы Қазақстан Республикасының 2007 жылғы 27 шілдедегі № 319 Заңы // https://adilet.zan.kz/kaz/docs/Z070000319_
12. «Білімді ұлт» сапалы білім беру» ұлттық жобасын бекіту туралы Қазақстан Республикасы Үкіметінің 2021 жылғы 12 қазандағы №726 қаулысы // <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/P2100000726#z3>
13. **Караев Ж.А., Кобдикова Ж.У.** «Технология трехмерной методической системы обучения: сущность и применение». – Алматы, 2018. – 480 с.
14. **Беспалько, В. П.** Слабеемые педагогической технологии. – Москва: Педагогика, 1989. –192 с.

References

1. **Selevko, G. K.** Pedagogicheskie kompetencii i kompetentnost' //Sel'skaja shkola: ros. ped. zhurn. – 2004. – № 3. –S. 29-32.
2. **Miroshnichenko, A. A.** Jetapy kvalimetricheskoj podgotovki budushhih pedagogov // Innovacionnye tehnologii obuchenija fiziko-matemati-

- chskim i professional'no-tehnicheskim disciplinam. – 2017. – S. 232-233.
3. **Korobejnikova, E. V.** Kvalimetriceskaja podgotovka budushhih uchitelej: dis.kand. ped. nauk. – Cheljabinsk, 2007. – 173 s.
 4. **Malcev, A. V.** Formirovanie kvalimetriceskoy kompetentnosti pedagogicheskikh rabotnikov // Izvestiya Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. – 2009. – № 4 (68). – S. 7-16.
 5. **Primerov, D. A.** Formirovanie ocenочноj kompetencii studentov pedagogicheskogo vuza: dis. kand. ped. nauk. – Cheljabinsk, 2012. – 193 s.
 6. **Fomina, N. B.** Formirovanie kvalimetriceskoy kompetentnosti rukovoditelja obshheobrazovatel'nogo uchrezhdenija v sisteme povyshenija kvalifikacii: dis.kand. ped. nauk. – Izhevsk, 2010. – 195 s.
 7. **Jushkova, V. V.** Formirovanie kvalimetriceskoy kompetencii budushhih bakalavrov tehnologicheskogo obrazovaniya: dis. kand. ped. nauk. – Izhevsk, 2012. – 210 s.
 8. **Lerner, I. Ja.** Kachestva znanij uchashhihsja. Kakimi oni dolzhny byt'? – Moskva, Izdatel'stvo «Znanie», 1978. – 319 s.
 10. **Sajlybaev, A. A.** «Didakticheskie uslovija realizacii problemnogo obuchenija v srednej shkole» // Dissertacija na soiskanie uchenoj stepeni kandidata pedagogicheskikh nauk, Moskva, 1986. – 35 s.
 11. **Dinaeva, B. B., Ubaidullaeva, G. J., Sagindikov, I. U.** Bilımdar ırpaqtıñ qūzyrettılık modelin damy-tu tāsılderı // Toraiǵyrov universitetinıń habarşysy. Pedagogikalyq seria. – Pavlodar, 2022. №3. – 170-182 b.
 12. Bilim turaly Qazaqstan Respublikasynyń 2007 jylǵy 27 şıldedegı № 319 Zańy // https://adilet.zan.kz/kaz/docs/Z070000319_
 13. «Bilımdı ılıt» sapaly bilim beru» ılıttıq jobasyn bekıtu turaly Qazaqstan Respublikasy ǔkimetinıń 2021 jylǵy 12 qazandaǵy № 726 qaulısy // <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/P2100000726#z3>
 14. **Karaev, ZH. A., Kobdikova, ZH. U.** «Tekhnologiya trekhmernoj metodicheskoy sistemy obucheniya: sushchnost' i primeneniye». – Almaty, 2018. – 480 s.
 15. **Bespal'ko, V. P.** Slagaemye pedagogicheskoy tehnologii. – Moskva: Pedagogika, 1989. – 192 s.

Компетентностная модель выпускника средней школы

И. У. Сагындыков¹

¹Национальная академия образования им. Алтынсарина
Республика Казахстан, г. Астана



Аннотация. Статья представляет собой исследование компетенций, необходимых выпускникам для успешного завершения среднего образования. В статье использовались методы качественного анализа, синтеза и моделирования источников для определения источников ключевых компетенций, которые должен иметь выпускник средней школы, а также для построения модели выпускника с целью оценки и улучшения системы образования. Кроме того, проводится качественный анализ компетенций, необходимых для успешного завершения среднего образования. Предлагается компетентностная модель выпускника, которая позволяет видеть взаимосвязь и взаимодействие между компетенциями, прогнозировать и оценивать эффективность образовательных программ и методов обучения. Статья может быть полезна учителям, ученым и специалистам в области образования, которые заинтересованы в развитии системы образования и определении ключевых компетенций, необходимых для успешного завершения среднего образования.



Ключевые слова: выпускник школы, компетенция, модель, оценка, развитие.

The competence model of a high school graduate

I. U. Sagyndykov¹

¹Altynsarin National Academy of Education
Republic of Kazakhstan, Astana



Annotation. The article is a study of the competencies necessary for graduates to successfully complete secondary education. The article used methods of qualitative analysis, synthesis and modeling of sources to determine the key competencies that a high school graduate should have, as well as to build a graduate model in order to evaluate and improve the education system. In addition, a qualitative analysis of the competencies necessary for the successful completion of secondary education is carried out. Offers a model of graduate competencies that allows you to see the relationship and interaction between competencies, predict and evaluate the effectiveness of educational programs and teaching methods. The article may be useful for teachers, scientists and specialists in the field of education who are interested in the development of the education system and the definition of key competencies necessary for the successful completion of secondary education.



Keywords: school graduate, competence, model, assessment, development.

Материал баспаға 12.01.2023 ж. келіп түсті.

МРНТИ 14.15.23

О влиянии специализированной педагогической подготовки учителей на образовательные результаты учащихся

А. Ж. Жулбарисова*¹, Д. Б. Нұрмұхамед², А. Ж. Сауғабай³

^{1,2,3} Национальный центр исследований и оценки образования «Талдау» имени Ахмет Байтұрсынұлы
г. Астана, Республика Казахстан



Аннотация. Данная статья исследует влияние специализированной педагогической подготовки на образовательные результаты учащихся. На основе данных международных исследований TIMSS и TALIS исследование показывает, что учителя, прошедшие специализированную педагогическую подготовку, лучше подготовлены к созданию эффективной среды обучения и эффективному преподаванию. Учащиеся, которых обучали эти учителя, продемонстрировали значительное улучшение академической успеваемости и общей вовлеченности в процесс обучения. Полученные результаты свидетельствуют о том, что специализированная педагогическая подготовка учителей является важным фактором повышения качества образования и содействия положительным результатам обучения учащихся. В заключение статьи приводятся рекомендации относительно приоритетности специализированной педагогической подготовки учителей в целях повышения успеваемости учащихся.



Ключевые слова: специализированная педагогическая подготовка, успеваемость учащихся, квалификация учителей, педагогическое образование, TIMSS, TALIS

Введение

Привлечение достойных кандидатов в профессию учителя и их качественная подготовка являются залогом эффективного преподавания и обучения [1, 2, 3]. Знания и навыки, приобретенные во время учебы, влияют на то, как учитель будет организовывать учебный процесс [4], что в свою очередь оказывает сильное влияние на образовательные достижения учащихся [1, 5].

В то же время, приоритетно и привлечение талантливых кандидатов в педагогические профессии. Так, например, 15-летние обучающиеся Японии, Кореи, Австрии и Словении, отметившие в PISA-

2015, что хотят стать учителями в будущем, имели высокие показатели по математической и читательской грамотности, чем те, кто отдал предпочтение другим профессиям [3]. Однако, во многих странах, включая Казахстан, будущими учителями ожидают стать 15-летние обучающиеся с низкими показателями по математической и читательской грамотности. В этой связи подготовка будущих учителей требует особого внимания.

С целью определения влияния специализированной педагогической подготовки учителей на образовательные результаты учащихся, в данной статье произведен обзор литературных данных, а также анализ Национальной образо-

вательной базы данных (НОБД), данных Национального центра тестирования и международных исследований TALIS 2018 и TIMSS 2019.

Как показывают итоги TIMSS 2019, обучавшиеся у учителей с педагогическим образованием и специализацией на преподаваемом предмете, опережают сверстников, чьи учителя имеют квалификацию по преподаваемому предмету, но не изучавших методику преподавания (не педагогическая специальность) на 15 баллов по математике и на 18 баллов по естественнонаучным предметам.

Материалы и методы

В документе приводится обзор критериев отбора абитуриентов на педагогические специальности, требований к итогам их обучения при приеме на работу. Для сравнительного анализа в данном обзоре рассматриваются страны, возглавляющие образовательные рейтинги, такие как Сингапур, Республика Корея, Финляндия, Япония, Канада и т. п. В рамках анализа в данном обзоре рассматриваются три аспекта включающие требования к абитуриентам при поступлении на педагогические специальности, требования к квалификациям учителей при приеме на работу.

Помимо обзора международного опыта и текущей ситуации в Казахстане, в статье также приводятся данные Национального центра тестирования об итогах Единого национального тестирования и конкурса образовательных грантов по педагогическим специальностям за 2018-2020 гг., а также данные Национальной образовательной базы данных (НОБД) о текущем состоянии уровня квалификаций казахстанских педагогов в организациях среднего образования.

В статье также рассматриваются данные международных исследований последних циклов TALIS 2018 и TIMSS 2019. Благодаря анкетированию учителей основного среднего образования исследование TALIS позволяет рассмотреть ответы ка-

захстанских педагогов в сопоставлении с их коллегами из других стран. Так, например, результаты исследования TALIS 2018 были использованы для сравнения наивысшему уровню законченного формального образования педагогов. Помимо TALIS, международное исследование TIMSS также собирает данные об педагогах стран-участниц. В частности, учителям в ходе заполнения анкетирования было предложено ответить на ряд вопросов об их педагогическом образовании и специализации в преподаваемом предмете, что позволяет провести более тщательный анализ влияния педагогической подготовки на образовательные достижения учащихся.

Результаты и их обсуждение

Требования к абитуриентам при поступлении на педагогические специальности: Международный опыт

Опыт стран-лидеров рейтингов Международной программы по оценке образовательных достижений учащихся PISA (Programme for International Student Assessment) и Международного мониторингового исследования качества школьного математического и естественнонаучного образования TIMSS (the Trends in International Mathematics and Science Study) показывает, что избирательный подход к приему абитуриентов на педагогические специальности способствует притоку высококвалифицированных кадров на должности учителей.

К примеру, Министерство образования **Сингапура**, в сотрудничестве с Национальным институтом образования Сингапура, единственным учреждением в стране, предлагающим программы начального педагогического образования, ежегодно анализируется спрос на педагогические кадры на основе прогнозов выхода преподавателей на пенсию и новых инициатив, запланированных министерством [6, 7]. В результате, Национальным институтом образования определяется требуемое количество абитуриентов для приема на педагогические

специальности. Отбор проходит на конкурсной основе; согласно Sciafani (2015), в среднем принимается только один из восьми абитуриентов (для сравнения - в Казахстане конкурс на одно место образовательного гранта по педагогическим специальностям составляет менее двух человек) [6]. В Сингапуре, как правило, чтобы пройти отбор, кандидаты должны войти в одну-треть лучших выпускников на основе оценок. Как указывает Bautista, Wong, и Copinathan (2015), большинство абитуриентов, подавших заявки на педагогические специальности, сдают экзамены уровня A-level с оценкой как минимум от среднего до высшего процентиля [8]. Другие этапы процесса подачи заявки включают в себя собеседование, в котором основное внимание уделяется не только интеллектуальным способностям абитуриентов, но и их интересы, личные качества, а также приверженность к профессии учителя. Помимо этого, на собеседовании проводится тщательный анализ академической успеваемости кандидата и его предыдущего вклада в школу и общество.

В Республике Корея, как и в Сингапуре, количество мест на обучение в вузах по педагогическому направлению также зависит от потребности в наборе учителей [7]. На педагогические специальности принимают абитуриентов из числа топ-5% обучающихся, завершивших среднюю школу. При зачислении приемная комиссия учитывает не только оценки выпускника по определенным предметам, но и берет во внимание рекомендацию учителя. Помимо этого, принимающий вуз также проводит интервью с абитуриентами и проводит тест на оценку этических навыков и отношения к профессии учителя.

Программы подготовки учителей, как и большинство программ для выпускников в **Финляндии**, также очень избирательны. Как отмечают Paronen и Lappi (2018), на педагогическую специальность принимается только один из каждых десяти поступающих на педагогическую специальность [9]. Критерии оценки абитуриентов включают их успеваемость в школе, внеклассную деятельность и ре-

зультаты экзамена на аттестат зрелости (Ylioppilastutkinto), который сдается в конце общего среднего образования. Абитуриенты, поступающие на программы подготовки учителей начальной школы должны получить высокие баллы либо на экзамене на аттестат зрелости, либо на вступительном экзамене в «Вакава» (VAKAVA), тесте, который оценивает критическое мышление и знания. Кандидаты, прошедшие этот первый отборочный тур, затем участвуют в собеседовании и моделированном наблюдении учителя [2, 7, 10]. Допускаются только кандидаты с явными способностями к преподаванию и приверженностью к профессии.

В Японии абитуриенты должны сдать тест Национального центра для поступления в вузы на педагогические специальности [7]. Тестирование охватывает 6 основных предметных областей: грамотность (японский язык), история, математика, география, естествознание и иностранные языки [11]. Однако, помимо учета результатов данного экзамена, национальные вузы страны проводят и свои собственные вступительные экзамены.

В связи с изначальным отбором слабых кандидатов на педагогические специальности и их последующим отчислением из-за низкой успеваемости, в 2013 г. **Дания** ввела реформы по подготовке учителей при наборе абитуриентов на педагогические специальности [12]. Требования к поступающим в педагогические специальности, которые ограничивались школьными оценками, были дополнены вступительным экзаменом и собеседованием. Кроме того, учебные программы начали больше фокусироваться на педагогических навыках. В результате, за последние 5 лет число отчисленных студентов сократилось и больше молодых учителей успешно перешли на работу в школу.

Требования к абитуриентам при поступлении на педагогические специальности: Казахстан

В течение последних лет в Казахстане были пересмотрены критерии приема

абитуриентов на обучение по педагогическим специальностям. В 2019 г. пороговый уровень для желающих поступить на педагогические специальности в вузы РК составлял 60 баллов, однако в 2020 г. он был увеличен до 70 баллов [13], и уже в 2021 г., согласно «Типовым правилам приема на обучение в организации образования, реализующие образовательные программы высшего и послевузовского образования» (Приказ Министра образования и науки Республики Казахстан от 24 мая 2021 года № 241) пороговый балл был увеличен до 75 баллов. При этом, по каждому предмету, абитуриентам необходимо набрать не менее 5 баллов.

Помимо предоставления результатов ЕНТ, с 2016 года для поступления на педагогические специальности, абитуриенты также должны сдать специальный экзамен, оценивающийся в форме «допуск» или «недопуск» и (или) творческий экзамен, оценивающийся по 45-балльной шкале соответственно [14].

Увеличение требуемого порогового балла ЕНТ в последние годы привело к уменьшению количества заявлений абитуриентов, поданных на конкурс по присуждению образовательных грантов из республиканского бюджета по педагогическим направлениям. Согласно данным Национального Центра Тестирования, в 2018 году (проходной балл по ЕНТ – 50 баллов) на одно место образовательного гранта по педагогической специальности, в среднем, претендовало более 9 человек, однако в 2019 году, при увеличении порогового балла ЕНТ до 60 баллов, конкурс составил 5 человек на одно место. К 2020 году, когда пороговый балл достиг 70 баллов, количество поданных заявлений уменьшилось до менее чем 2-х человек на одно место.

Необходимо отметить, что, в то время как количество заявок абитуриентов на участие в конкурсе на получение образовательного гранта по педагогическим специальностям снизилось, в Казахстане все еще возможно получить грант при минимальном пороговом балле (Таблица 1).

Таблица 1. Требования к пороговому баллу по ЕНТ и количество специальностей, грант на которые получили абитуриенты с минимальными проходными баллами, за 2018-2020 гг.

	2018	2019	2020
Проходной балл по ЕНТ на пед. специальности	50	60	70
Образовательный грант на пед. специальности	грант по 6 специальностям получили абитуриенты, набравшие 50-55 баллов	грант по 11 специальностям получили абитуриенты, набравшие 60-65 баллов	грант по 14 специальностям получили абитуриенты, набравшие 70-75 баллов

Источник: Анализ данных Национального центра тестирования

Согласно данным за последние три года, образовательный грант с минимальными проходными баллами получают абитуриенты, поступающие на специальности по профильным предметам естественно-научного цикла. В 2018 году образовательный грант на обучение по педагогическим специальностям по направлению физики, математики и информатики получи-

ли абитуриенты набравшие 50-53 баллов (из 140). Аналогичная ситуация наблюдается и в 2019, и 2020 годах, где на педагогические специальности по профилям предметов естественно-научных циклов был присужден образовательный грант абитуриентам, ответивших лишь минимальным требованиям (Таблица 2).

Таблица 2. Минимальные баллы ЕНТ, набранные обладателями образовательного гранта по педагогическим специальностям очной полной формы обучения, в разрезе специальностей (5 самых высоких и 5 самых низких проходных баллов)

2018			2019			2020		
Специальность	ВУЗ	Мин. балл	Специальность	ВУЗ	Мин. балл	Специальность	ВУЗ	Мин. балл
Физическая культура и спорт	Группа вузов	116	Подготовка учителей физической культуры	группа ВУЗов	114	Подготовка учителей начальной военной подготовки	КарУ	107
Начальная военная подготовка	Группа вузов	112	Подготовка учителей художественного труда и черчения	группа ВУЗов	110	Подготовка учителей художественного труда и черчения	АтырУ	104
Музыкальное образование	Группа вузов	112	Подготовка учителей музыки	группа ВУЗов	108	Подготовка учителей музыки	ВКУ	103
Изобразительное искусство и черчение	Группа вузов	112	Подготовка учителей начальной военной подготовки	группа ВУЗов	103	Подготовка учителей географии	АктРУ ППУ	81
Казахский язык и литература в школах с неказахским языком обучения	ТарГПУ	102	Подготовка учителей казахского языка и литературы	СКГУ	98	Подготовка учителей физической культуры	СКУ	78
Физика	ЗКГУ	53	Подготовка учителей математики	ТарГПУ, АктРГУ	60	Подготовка учителей математики	АктРУ ВКУ КостПУ ППУ	70
Математика-Физика	Группа вузов	51	Подготовка учителей физики	АтырГУ, КокГУ	60	Подготовка учителей физики	группа ВУЗов ЖетУ ЗКУ КарУ СКУ СемУ КостПУ ППУ	70
Физика-Информатика	Группа вузов, ЮК-ГПУ	51	Подготовка учителей информатики	группа ВУЗов	60	Подготовка учителей информатики	АктРУ АтырУ ВКУ ЖетУ ЗКУ КокГ ТарПУ	70
Профессиональное обучение	КарГУ	50	Подготовка учителей химии	АтырГУ	60	Подготовка учителей химии	КокГ СКУ	70
Математика-Информатика	Группа вузов	50	Подготовка специалистов по специальной педагогике	ЮКГУ	60	Подготовка специалистов по специальной педагогике	ЮКУ ППУ	70

Источник: Анализ данных Национального центра тестирования

Несмотря на повышение порогового балла ЕНТ, в Казахстане наблюдается уменьшение количества поданных заявлений на участие в конкурсе образовательных грантов по педагогическим специальностям. Помимо этого, образовательный грант на получение педагогического образования, в частности по профилям предметов естественно-научного цикла, все еще получают абитуриенты, отвечающие минимальным требованиям.

Требования к квалификации учителей при приеме на работу: Международный опыт

Педагогическое образование. Наличие высшего педагогического образования и (или) педагогической лицензии является одним из квалификационных требований при приеме на работу (Таблица 3). Так, **Сингапур**, наряду с **Канадой**, требует от будущих педагогов наличия высшего педагогического образования. В **Эстонии** и **Финляндии** требуется степень магистра для работы учителем в средней школе. Несмотря на допуск выпускников с профессиональным педаго-

гическим образованием (в организациях ТипО) в **Японии** и **Республике Корея**, для трудоустройства используется система рейтинга результатов дополнительного экзамена, в состав которого входит проверка не только знаний в профилирующем предмете и педагогике, но и практические навыки потенциальных педагогов.

Итоги обучения по профилирующим предметам. Страны-лидеры рейтингов PISA и TIMSS имеют определенные требования к выпускникам для получения диплома и/или педагогической лицензии (Таблица 3). К примеру, вузы **Республики Корея** требуют наличие среднего балла (GPA) не меньше 3,0 из 4,0 для получения педагогической лицензии при окончании обучения. Помимо этого, Республика Корея и Япония имеют стандарты касательно количества пройденных модулей по педагогике и профилирующему предмету к выпускникам педагогических специальностей для получения педагогической лицензии, и используют дополнительное двухэтапное тестирование теоретических и практических навыков преподавания [15].

Таблица 3. Требования к педагогам при приеме на работу в странах-лидерах образовательных рейтингов

Страна	Уровень образования	Педагогическое образование	Итоги обучения по профилирующим предметам	Учет результатов педагогической практики	Приоритет
Япония	Высшее образование, профессиональное педагогическое образование	Обязательно, обязательна педагогическая лицензия	Проверка педагогических знаний и знаний по профилирующему предмету в виде теста при первом этапе национального экзамена совета по образованию префектуры	Демонстрационный урок во время второго этапа экзамена совета по образованию префектуры	Кандидаты, набравшие высокие результаты по итогам экзамена
Республика Корея	Высшее образование, профессиональное педагогическое образование (главное – прохождение 1/3 модулей по педагогике и 2/3 модулей по профильному предмету)	Обязательна педагогическая лицензия	Проверка педагогических знаний и знаний по профилирующему предмету в виде теста при первом этапе национального экзамена столичного и провинциального офисов образования	Демонстрационный урок во время второго этапа экзамена столичного и провинциального офисов образования	Кандидаты, набравшие высокие результаты по итогам экзамена

Страна	Уровень образования	Педагогическое образование	Итоги обучения по профилирующим предметам	Учет результатов педагогической практики	Приоритет
Сингапур	Высшее образование	Обязательно	Учитываются по итогам рейтинга	информация отсутствует	Выпускники с высокими академическими показателями
Финляндия	Магистратура	Обязательно	Согласно решению самой организации образования		
Канада	Высшее образование	Обязательно			
Эстония	Магистратура	Обязательно			

Источники: Ingersoll, 2007; National Institute for Educational Policy Research

Уровень образования педагогов. Страны-лидеры образовательных рейтингов имеют низкую долю учителей, имеющих среднее профессиональное образование. Согласно международному исследованию TALIS-2018 [12], в среднем по ОЭСР, только 3,3% учителей имеют среднее профессиональное образование, в то время как, доля учителей со степенью бакалавра и магистра составляет 49% и 33% соответственно (Рисунок 1). У более чем 90% учителей в **Финляндии** имеется степень магистра, в то время как доля

финских учителей со средним образованием составляет лишь 0,8%. Аналогичная ситуация наблюдается и в **Эстонии**, где 70% опрошиваемых учителей имеют степень магистра, 22% - степень бакалавра, и только 2% - среднее профессиональное образование. В **Японии** (3%) также наблюдается низкая доля учителей со средним профессиональным образованием. Примечательно, что в таких странах как **Корея, Канада (Альберта) и Венгрия** нет учителей с уровнем среднего профессионального образования.

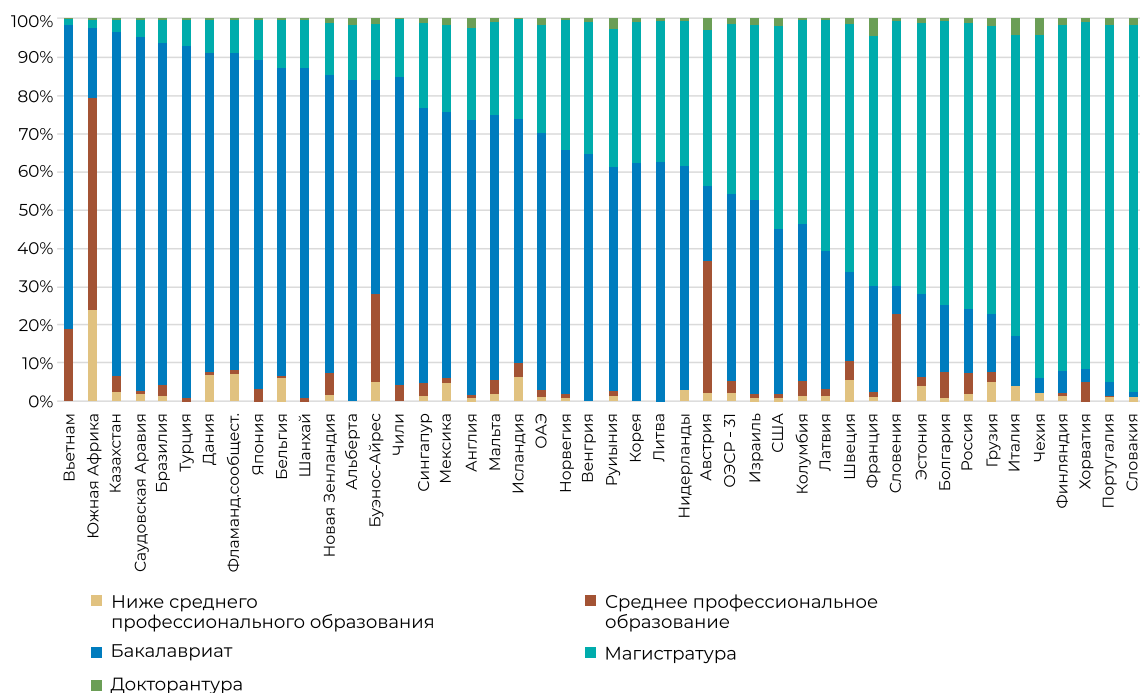


Рисунок 1. Доля учителей, по наивысшему уровню законченного формального образования (TALIS 2018)

Источник: Международный отчет по итогам исследования TALIS (ОЭСР, 2019б)

Требования к квалификациям учителей при приеме на работу: Казахстан

Педагогическое образование. Согласно «Типовым правилам о квалификационных характеристиках должностей педагогических работников и приравненных к ним лиц» (утв. Приказом МОН РК от 13 июля 2009 года №338), требования к

квалификации учителей-специалистов среднего уровня квалификации (без категории/вторая, первая, высшая категории) не включали обязательного педагогического образования, ограничиваясь требованием к наличию технического и профессионального образования и стажа работы в должности учителя от 3 до 5 лет.

Таблица 4. Типовые Квалификационные характеристики должностей педагогов в 2009 году (утв. Приказом МОН РК от 13 июля 2009 года № 3381)

Категории Учителей	Требования к квалификации с определением обязанностей для получения соответствующей категории
специалист высшего уровня квалификации первой категории	высшее педагогическое образование и стаж работы в должности учителя не менее 4 лет, или наличие ученой или академической степени и стаж работы в должности учителя не менее 2 лет
специалист высшего уровня квалификации высшей категории	высшее педагогическое образование и стаж работы в должности учителя не менее 5 лет или наличие ученой или академической степени и стаж работы в должности учителя не менее 3 лет
специалист среднего уровня квалификации второй категории	техническое и профессиональное педагогическое образование и стаж работы в должности учителя не менее 3 лет
специалист среднего уровня квалификации первой категории	техническое и профессиональное образование и стаж работы в должности учителя не менее 4 лет
специалист среднего уровня квалификации высшей категории	техническое и профессиональное педагогическое образование и стаж работы в должности учителя не менее 5 лет
дополнительно для учителя малокомплектных организаций образования	высшее педагогическое образование или техническое и профессиональное

В 2020 г. были внесены изменения и дополнения (редакции приказа Министра образования и науки РК от 30.04.2020 №169) в данный приказ. Однако, все еще

остается действительным допуск на работу учителей с «иным профессиональным образованием по соответствующему профилю».

Таблица 5. Требования к квалификации для учителей всех специальностей среднего образования (согласно редакции приказа Министерства образования и науки РК от 30.04.2020 № 169)

- высшее и (или) послевузовское педагогическое **или иное профессиональное образование** по соответствующему профилю или документ, подтверждающий педагогическую переподготовку, без предъявления требований к стажу работы **или техническое и профессиональное педагогическое образование** по соответствующему профилю без предъявления требований к стажу работы;
- и (или) при наличии высшего уровня квалификации стаж педагогической работы для педагога-мастера - 5 лет;
- и (или) при наличии высшего и среднего уровня квалификации стаж педагогической работы: для педагога-модератора не менее 2 лет, для педагога-эксперта - не менее 3 лет, педагога-исследователя не менее 4 лет.

Таким образом, согласно действующим нормативно-правовым актам, помимо дипломированных выпускников педагогических специальностей, в школы РК могут трудоустроиться педагоги с высшим профессиональным, техническим и профессиональным педагогическим образованием.

Итоги обучения по профилирующим предметам. На сегодняшний день в Казахстане нормативно-правовыми актами не регламентируется учет результатов обучения выпускников педагогических специальностей в разрезе предметов и компонентов обучения. В частности, отсутствуют какие-либо требования к итоговой оценке по профилирующему предмету и «Методике преподавания», в то время как данные дисциплины являются основополагающими для понимания качества подготовки будущих педагогов.

Кроме того, несмотря на то что выпускники педагогических специальностей Казахстана обязаны пройти педагогическую практику во время обучения, отсутствует

нормативно закреплённое требование по учету результатов педагогической практики при приеме на работу выпускников педагогических специальностей в организации среднего образования. Это также затрудняет мониторинг качества педагогических кадров, вновь прибывших в организации образования.

Уровень образования и категория учителей. Несмотря на то, что большинство учителей средних школ имеют высшее педагогическое образование, в Казахстане также работают и учителя с высшим профессиональным, техническим и профессиональным и общим средним образованием. Согласно статистике НОБД, в организациях среднего образования Казахстана, более 277 000 (85%) учителей имеют высшее педагогическое образование. Однако, важно отметить, что в казахстанских школах также трудоустроены 9 085 учителей с высшим профессиональным образованием, 641 учитель с техническим и профессиональным образованием и 103 учителя с общим средним образованием.

Таблица 6. Количество учителей в организациях среднего образования РК в разрезе уровня образования (на 20.07.2021)

Всего учителей	325 593 чел.
из них по образованию:	
послевузовская магистратура	11 831
высшее профессиональное	9 085

Всего учителей	325 593 чел.
из них по образованию:	
высшее педагогическое	277 301
высшее дошкольное	252
техническое и профессиональное	641
техническое и профессиональное (педагогическое)	26 212
техническое и профессиональное (дошкольное)	168
общее среднее	103

Источник: НОБД

Согласно итогам TALIS-2018, Казахстан - одна из стран, где наблюдается наименьшая доля учителей с послевузовским образованием. Доля учителей со степенью магистра составляет 3,5%, в то время как данный показатель по ОЭСР больше в более чем 12 раз (44,2%). Основную часть (89,4%) казахстанских педагогических кадров составляют учителя с высшим образованием, что в два раза больше, чем в среднем по ОЭСР (49,3%).

Каждый пятый учитель средней школы в Казахстане не имеет квалификационную категорию. Согласно данным НОБД, в 2018–2019 и 2019–2020 гг., доля учителей,

работающих в общеобразовательных школах без квалификационной категории, составляла 21%. Высшая квалификационная категория была присвоена 25% казахстанских учителей, первая – 30%, а вторая - около 25%. Уже в 2020–2021 гг., после внесения изменений в квалификационные категории учителей (Приказ Министра образования и науки Республики Казахстан от 7 апреля 2020 года № 132), категорией “Педагог” обладало 22% казахстанских учителей, в то время как квалификационная категория “Педагог-мастер” была присуждена лишь 1% учителей.

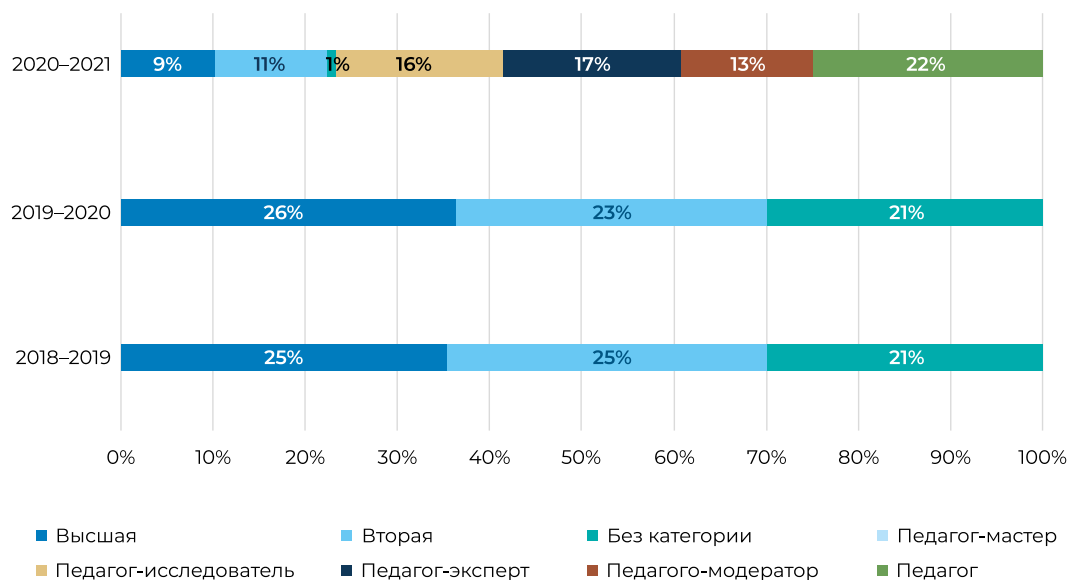


Рисунок 1. Учителя дневных государственных общеобразовательных школ, подведомственных МИО (без совместителей) в разрезе квалификационных категорий

Источник: НОБД

Таким образом, можно заметить, что по сравнению со странами-лидерами образовательных рейтингов, в Казахстане на должность педагога принимаются и кандидаты с иным профессиональным образованием по соответствующему профилю. Отсутствуют и требования в нормативно-правовых актах, учитывающих итоги обучения выпускников по профилирующим предметам, а также итогам педагогической практики при трудоустройстве выпускников.

Влияние педагогического образования на результаты учащихся

По данным международного сопоставительного исследования TIMSS-2019 выявлено значительное отставание в резуль-

татах казахстанских учащихся 8-х классов, обучавшихся у преподавателей без соответствующей педагогической подготовки, в сравнении с учащимися, которые обучались этим предметам у учителей со специализированным образованием учителя (с комбинацией педагогического и предметного фокуса).

В среднем по миру учащиеся 8-х классов, которые обучались у учителей, имеющих специализированное педагогическое образование по соответствующим предметам, опережают других учащихся на 4 балла по математике и на 3 балла по естествознанию. Однако, в Казахстане данная разница в несколько раз больше (см. табл. 7).

Таблица 8. Влияние педагогической подготовки учителей на результаты учащихся 8-х классов (TIMSS-2019)

Страна	Педагогическое образование и специализация на предмете		БЕЗ педагогического образования, но специализация на предмете*		С педагогическим образованием, но без специализации на предмете		Все остальные специализации		Образование на уровне полного среднего	
	% учащихся	Ср. балл	% учащихся	Ср. балл	% учащихся	Ср. балл	% учащихся	Ср. балл	% учащихся	Ср. балл
Математика по миру и Казахстану										
Сингапур	60%	618	27%	614	5%	618	8%	605	0	~
Китайский Тайбэй	39%	618	44%	617	3%	597	15%	589	0	~
Республика Корея	20%	608	24%	597	54%	611	2%	~	0	~
Япония	44%	594	36%	597	8%	584	12%	593	0	~
САР Гонконг	29%	594	33%	580	15%	574	24%	560	0	~
Средний результат по странам	39%	492	39%	488	11%	494	10%	484	1%	423
Казахстан	40%	494	57%	479	1%	~	1%	~	1%	~
Естествознание по миру и Казахстану										
Сингапур	57%	608	37%	607	2%	~	4%	609	0	~
Китайский Тайбэй	20%	575	75%	576	0	~	5%	~	0	~
Япония	32%	569	53%	571	7%	571	8%	562	0	~
Республика Корея	41%	559	49%	563	9%	559	1%	~	0	~
Российская Федерация	49%	545	49%	542	0	~	1%	~	2%	~

Страна	Педагогическое образование и специализация на предмете		БЕЗ педагогического образования, но специализация на предмете*		С педагогическим образованием, но без специализации на предмете		Все остальные специализации		Образование на уровне полного среднего	
	% учащихся	Ср. балл	% учащихся	Ср. балл	% учащихся	Ср. балл	% учащихся	Ср. балл	% учащихся	Ср. балл
Средний результат по странам	33%	494	50%	491	9%	482	6%	489	1%	432
Казахстан	23%	491	73%	473	0	0	2%	~	1%	~

Источник: Международный отчет по итогам исследования TIMSS (IEA, 2019)

В среднем по Казахстану, обучавшиеся у учителей со специальным педагогическим образованием и фокусом на преподаваемом предмете (major), опережают сверстников, чьи учителя имеют квалификацию по преподаваемому предмету, но не изучавших методику преподавания (не педагогическая специальность) на 15 баллов по математике и на 18 баллов по естественнонаучным предметам. Таким образом, присутствует положительная взаимосвязь между специализированным образованием учителя (с комбинацией педагогического и предметного фокуса) и результатами учащихся по математике и естествознанию.

Согласно официальной статистике на 20.07.2021, в Казахстане насчитывается 3 169 учителей предметов ЕМЦ и начального обучения (с высшим профессиональным – 3 001 чел., с техническим и профессиональным – 142 чел., со средним – 26 чел.), которые имеют высшее или техническое образование со специализацией на предмете, но без соответствующего педагогического образования. Всего по стране таких учителей 9 829 чел. по всем предметам (с высшим профессиональным – 9 085 чел., с техническим и профессиональным – 641 чел., со средним – 103 чел.). Данный факт может способствовать отставанию в результатах учащихся.

Заключение

На основе вышеизложенного, можно увидеть, что педагогическая подготовка учителей влияет на академические дос-

тижения обучающихся и Казахстан не является исключением – как показывают итоги TIMSS-2019, обучавшиеся у учителей с педагогическим образованием и специализацией на преподаваемом предмете, опережают сверстников, чьи учителя имеют квалификацию по преподаваемому предмету, но не изучавших методику преподавания (не педагогическая специальность) на 15 баллов по математике и на 18 баллов по естественнонаучным предметам.

Однако, несмотря на повышение порогового балла по ЕНТ, в Казахстане наблюдается уменьшение количества желающих участвовать в конкурсе образовательных грантов по педагогическим специальностям. Кроме того, как показывает анализ базы данных Национального центра тестирования, образовательный грант на получение педагогического образования, в частности по профилям предметов естественно-научного цикла, все еще получают абитуриенты, отвечающие минимальным требованиям.

По сравнению со странами-лидерами образовательных рейтингов, в Казахстане на должность педагога принимаются кандидаты с иным профессиональным образованием по соответствующему профилю. Отсутствуют и требования в нормативно-правовых актах, учитывающих итоги обучения выпускников о профилирующим предметам, а также итогам педагогической практики при приеме на работу, что затрудняет мониторинг качества трудоустройства педагогических кадров.

Список использованных источников

1. Barber, M. и Mourshed, M. (2009). Shaping the Future: How Good Education Systems Can Become Great in the Decade Ahead, Report on the International Education Roundtable, 7 July 2009. London: McKinsey & Company.
2. Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291–309.
3. ОЭСР (2018). Effective Teacher Policies: Insights from PISA. OECD Publishing. doi: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264301603-en>
4. Blomeke, S., Gustafsson, J., и Shavelson, R. (2015). Beyond dichotomies. *Zeitschrift für Psychologie*, 233(1), 3–13.
5. Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Brunner, M., Voss, T., Jordan, A., Klusmann, U., Krauss, S., Neubrand, M., и Tsai, Y.-M. (2010). Teachers' Mathematical Knowledge, Cognitive Activation in the Classroom, и Student Progress. *American Educational Research Journal*, 47(1), 133–180.
6. Sclafani, S. K. (2015). Singapore chooses teachers carefully. *Phi Delta Kappan*, 97(3), 8–13.
7. Lukaš, M., и Samardžić, D. (2015). Admission requirements for teacher education as a factor of achievement. Online Submission.
8. Bautista, A., Wong, J., и Gopinathan, S. (2015). Teacher professional development in Singapore: Depicting the landscape.
9. Paronen, P., и Lappi, O. (2018). Finnish teachers and principals in figures. Helsinki: Juvenes Print.
10. ОЭСР (2020). Education Policy Outlook: Finland. www.oecd.org/education/policy-outlook/country-profile-Finland-2020.pdf
11. ОЭСР. (2019a). Teacher Ready! <http://www.oecd-teacherready.org/promising-practices-landing/>
12. ОЭСР (2019b). TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners (OECD Publishing). <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>.
13. Zakon.kz. (30 января 2020 г.). Для абитуриентов, поступающих на педагогические специальности, повысят проходной балл. <https://www.zakon.kz/5005060-dlya-abiturientov-postupayushchih-na.html>
14. Казинформ. (11 декабря 2015 г.). В 2016 году абитуриенты педфакультетов будут сдавать творческий экзамен - МОН РК. https://www.inform.kz/ru/v-2016-godu-abiturienty-pedfakul'tetov-budut-sdavay-tvorcheskiy-ekzamen-mon-rk_a2848972
15. Ingersoll, R. (2007). A comparative study of teacher preparation and qualifications in six nations.

References

1. Barber, M. и Mourshed, M. (2009). Shaping the Future: How Good Education Systems Can Become Great in the Decade Ahead, Report on the International Education Roundtable, 7 July 2009. London: McKinsey & Company.
2. Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291–309.
3. OECD (2018). Effective Teacher Policies: Insights from PISA. OECD Publishing. doi: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264301603-en>
4. Blomeke, S., Gustafsson, J., и Shavelson, R. (2015). Beyond dichotomies. *Zeitschrift für Psychologie*, 233(1), 3–13.
5. Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Brunner, M., Voss, T., Jordan, A., Klusmann, U., Krauss, S., Neubrand, M., и Tsai, Y.-M. (2010). Teachers' Mathematical Knowledge, Cognitive Activation in the Classroom, и Student Progress. *American Educational Research Journal*, 47(1), 133–180.
6. Sclafani, S. K. (2015). Singapore chooses teachers carefully. *Phi Delta Kappan*, 97(3), 8–13.
7. Lukaš, M., и Samardžić, D. (2015). Admission requirements for teacher education as a factor of achievement. Online Submission.
8. Bautista, A., Wong, J., и Gopinathan, S. (2015). Teacher professional development in Singapore: Depicting the landscape.
9. Paronen, P., и Lappi, O. (2018). Finnish teachers and principals in figures. Helsinki: Juvenes Print.
10. OECD (2020). Education Policy Outlook: Finland. www.oecd.org/education/policy-outlook/country-profile-Finland-2020.pdf
11. OECD. (2019a). Teacher Ready! <http://www.oecd-teacherready.org/promising-practices-landing/>
12. OECD (2019b). TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners (OECD Publishing). <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>.
13. Zakon.kz. (2020, January 30). Dlya abiturientov, postupajushchih na pedagogicheskie special'nosti, povysyat prohodnoj ball. [For applicants entering pedagogical specialties, the passing score will be increased]. <https://www.zakon.kz/5005060-dlya-abiturientov-postupayushchih-na.html>
14. Kazinform. (2015, December 11). V 2016 godu abiturienty pedfakul'tetov budut sdavat' tvorcheskiy jezkamen - MON RK. [In 2016, applicants of pedagogical faculties will take a creative exam - MES RK]. https://www.inform.kz/ru/v-2016-godu-abiturienty-pedfakul'tetov-budut-sdavay-tvorcheskiy-ekzamen-mon-rk_a2848972
15. Ingersoll, R. (2007). A comparative study of teacher preparation and qualifications in six nations.

Оқушылардың білім беру нәтижелеріне мұғалімдердің мамандандырылған педагогикалық дайындалуының әсері туралы

А. Ж. Жулбарисова*¹, Д. Б. Нұрмұхамед², А. Ж. Сауғабай³

^{1,2,3} Ахмет Байтұрсынұлы атындағы «Талдау»

ұлттық зерттеулер және білімді бағалау орталығы

Астана қаласы, Қазақстан Республикасы



Аңдатпа. Бұл мақалада мамандандырылған педагогикалық дайындықтың оқушылардың білім беру нәтижелеріне ықпалы қарастырылған. TIMSS және TALIS халықаралық зерттеулерінің деректеріне сүйене отырып, зерттеу мамандандырылған педагогикалық оқуды аяқтаған мұғалімдердің тиімді оқу ортасын құруға және белсенді оқытуға дайындығы жоғары екенін көрсетеді. Осы мұғалімдерден сабақ алған оқушылар оқу үлгерімінің және оқу үдерісіне жалпы қатысуының айтарлықтай жақсарғанын көрсетті. Нәтижелер мұғалімдердің мамандандырылған педагогикалық даярлығы білім сапасын арттырудың және оқушылардың оқуының оң нәтижелеріне ықпал етудің маңызды факторы болып табылатынын көрсетеді. Мақаланың соңында оқушылардың оқу жетістіктерін арттыру мақсатында мұғалімдерді мамандандырылған педагогикалық оқытуға басымдық беру туралы ұсыныстар берілген.



Тірек сөздер: мамандандырылған мұғалімдерді дайындау, оқушылардың жетістігі, мұғалімнің біліктілігі, мұғалімнің білім, TIMSS, TALIS

On the influence of specialized pedagogical training of teachers on educational results of students

A. Zh. Zhulbarissova*¹, D. B. Nurmukhamed², A. Zh. Saugabay³

^{1,2,3} National Center for Education Research

and Evaluation «Taldau» named after Ahmet Baitursynuly

Astana, Republic of Kazakhstan



Abstract. This article investigates the impact of specialized pedagogical training on students' educational outcomes. Based on TIMSS and TALIS international surveys, the study shows that teachers who have received specialized pedagogical training are better equipped to create effective learning environments and to teach effectively. Students taught by these teachers showed significant improvement in their academic performance and overall engagement in learning. The findings suggest that specialized pedagogical training of teachers is an important factor in improving the quality of education and promoting positive student outcomes. The article concludes with recommendations to prioritize specialized pedagogical training for teachers as a means of enhancing student achievement.



Keywords: specialized teacher training, student achievement, teacher qualifications, teacher education, TIMSS, TALIS

Материал поступил в редакцию 08.02.2023 г.

МРНТИ 14.01.07

Теоретико-методологические основы развития среднего образования

Караев Ж. А.^{*1}, Чокушева А. И.², Кобдикова Ж. У.³

^{1,2} Национальная академия образования им. И. Алтынсарина,
г. Астана, Республика Казахстан

³ Казахская академия спорта и туризма,
г. Алматы, Республика Казахстан



Аннотация. В данной статье рассматриваются психолого-педагогические условия гуманизации образования, а также раскрывается сущность ценностного, личностно-ориентированного, деятельностного, компетентностного, цифрового и STEM подходов как научно-теоретической основы разработки новой теории обучения и современной модели образования. Охарактеризованы новые принципы отбора содержания образования. Обоснована четырехэлементная основа определения содержания образования, соответствующая требованиям многоуровневой модели содержания образования. Представлены научно обоснованные требования к разработке развивающих учебных заданий.



Ключевые слова: гуманистическая парадигма, гуманизм, гуманизация образования, ценностный, личностно-ориентированный, деятельностный, компетентностный, цифровой и STEM подходы.

Введение

Научно-методологической основой развития современного образования учеными-педагогами мира определена гуманистическая парадигма [1, 2, 3].

Гуманизм есть исторически сменяющаяся система воззрений, признающая ценность человека как личность, его право на свободу, счастье, развитие и проявление своих способностей, считающая благо человека критерием оценки деятельности социальных институтов, а принцип равенства, справедливости, человечности – желаемой нормой отношений между людьми.

Исследователи определяют гуманизм образования как социально-педагогический принцип и парадигму развития системы образования [1, 2, 4-15].

Гуманистическая парадигма нацелена на реализацию «научить учиться», быть открытым всему новому, развить потребность в знаниях. Она предлагает иное содержание, иные подходы, иные отношения, иное поведение, иной педагогический менталитет.

Гуманизация образования характеризуется следующими психолого-педагогическими условиями:

- обучение проводится как процесс становления и развития самореализующейся и самоориентирующейся личности;
- процесс обучения основан на внутренней мотивации, оптимально сочетающейся с внешне организуемой мотивацией, а также на потребности личности вступить в полноценное общение с другими;

- развитие личности происходит целостно, в единстве интеллектуального, физического, эстетического ее развития, т.е. в единстве разума, чувства, духа и тела;
- обучение осуществляется посредством собственной деятельности и опыта личности; характер и способы учения для каждого человека индивидуально своеобразны;
- обучение основано на национальных и общечеловеческих ценностях, на максимальном учете психо-физиологических данных обучаемого.

Гуманистическая парадигма является парадигмой «человека, подготовленного к жизни», «человека действующего», заменяющей парадигму «человека знающего».

Гуманизация образования предполагает формирование саморазвиваю-

щейся, самореализующейся личности, умеющей самостоятельно принимать правильное решение, то есть субъекта деятельности, производящего своей деятельностью самого себя.

Гуманистическая парадигма развития системы образования созвучна с концептом, основной нормой Конституции РК, где высшей ценностью страны является человек, его жизнь, права и свободы (ст.1 п.1 Конституция РК) [3].

Как известно, инновационные идеи гуманистической парадигмы развития образования реализуется в учебно-воспитательном процессе ценностным, личностно-ориентированным, деятельностным, компетентностным, цифровым и STEM подходами [1,2,4]. Данные подходы служат научно-теоретической основой разработки новой теории обучения и современной модели образования (см. рис.1).

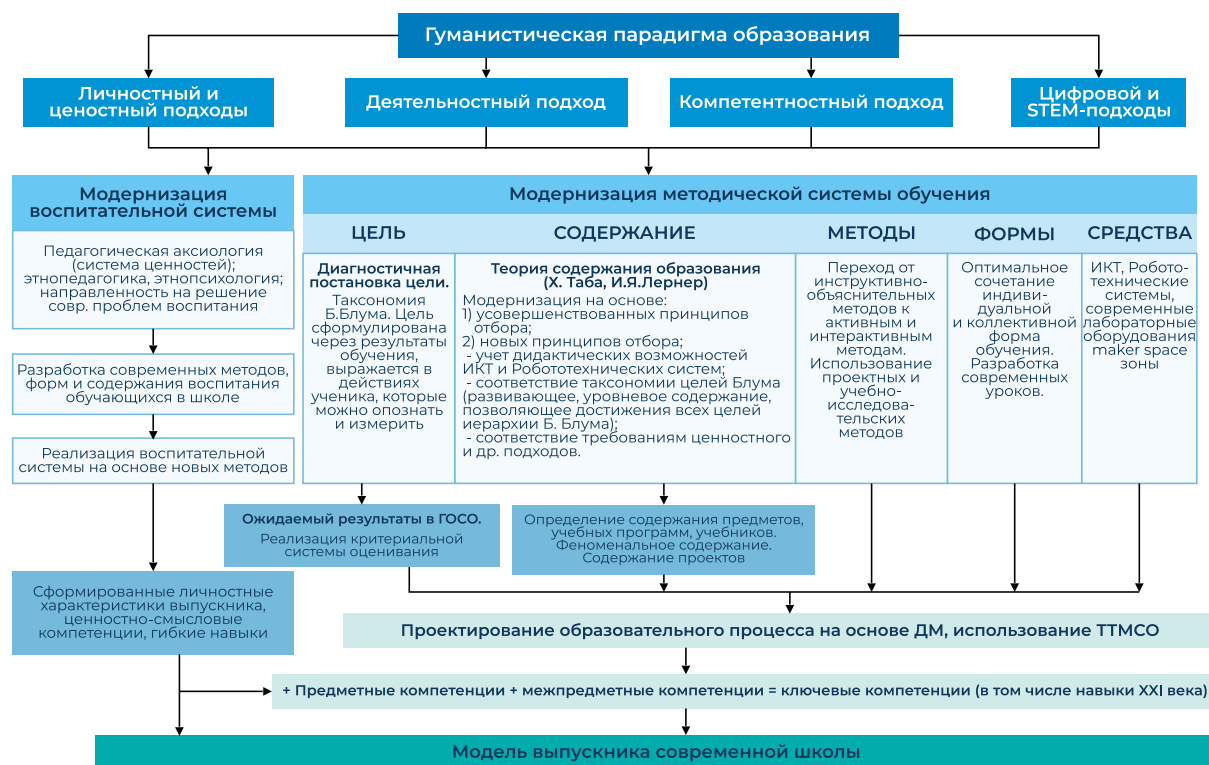


Рисунок 1 – Модель реализации процесса обучения и воспитания, модернизированного на основе гуманистической парадигмы

Сущность ценностного подхода состоит в рассмотрении педагогических задач и результатов образования во взаимодействии «человек и мир», в особом внимании к формированию внутреннего мира личности, его стремлений, притязаний, интересов, нравственных доминант жизнедеятельности, общей направленности перспектив. Таким образом, ценностный (аксиологический) подход – это инструмент, отображающий суть гуманистической педагогики, где человек, личность рассматривается как наивысшая ценность общества, самоцель общественного развития.

Мировой опыт показывает, что ценностный подход эффективно объединяет образовательный и воспитательный потенциал образовательного процесса в школе, способствует реализации концептуальных идей гуманистической парадигмы развития системы образования на практике.

В существующем ГОСО и учебных программах установлены следующие базовые ценности, как жизненные ориентиры в созидании человека, умеющего реализовывать себя, улучшить качество своей жизни и окружающей среды.

Базовые ценности: 1) казахстанский патриотизм и гражданская ответственность; 2) труд и творчество; 3) уважение; 4) сотрудничество; 5) открытость; 6) обучение на протяжении всей жизни.

Установленные ценности становятся стержнем в повседневной деятельности учащихся, вводятся в содержание образования посредством принципа отбора содержания и проявляются в их способностях: 1) критически и творчески мыслить, чтобы принимать верные решения и созидательно участвовать в жизни общества; 2) быть коммуникативным, творчески использовать разнообразные средства (в т.ч. ИКТ), чтобы действовать и работать в команде, владеть способами коммуникативного общения, включая языковые навыки; 3) проявлять уважение к культурам и мнениям, чтобы объективно

отражать окружающую действительность; 4) быть ответственным, проявлять активную гражданскую позицию, чтобы выполнять свои обязанности перед Родиной и вносить вклад в развитие Казахстана; 5) быть дружелюбным и заботливым, чтобы относиться к себе и другим с уважением; 6) быть готовым к обучению на протяжении всей жизни, чтобы самостоятельно регулировать процесс своего познания в любой жизненной ситуации и своего карьерного роста; 7) быть трудолюбивым и творческой личностью, чтобы достичь успехов в учебе посредством активной познавательной-исследовательской деятельности, уметь творчески реализовывать на практике полученные знания.

В контексте ценностного подхода и принципа единства обучения и воспитания, все виды современной воспитательной работы (гражданско-патриотическое, духовно-нравственное, культурно-эстетическое и трудовое воспитание) направлены на решение вопросов познания и формирования личностных качеств обучаемого, которые в последствии интегрируясь с предметными и метапредметными компетенциями, образуют ключевые компетенции и гибкие навыки выпускника школы.

Деятельностный подход означает, что в центре учебного процесса личность (субъект деятельности), ее цели, мотивы, потребности, а главным инструментом самореализации и саморазвития личности является деятельность.

Суть личностно-деятельностного подхода в обучении не в наполнении готовых знаний в голове человека, а в направлении всех практических мер на организацию интенсивной, постепенно усложняющейся созидательной деятельности.

Деятельностный подход предполагает усвоение учебного материала учениками на основе активной самостоятельной поисково-познавательной деятельности.

При этом траектория деятельности описывается по схеме:

репродуктивная → преобразующая → продуктивная деятельность.

Такая динамика учебной деятельности ученика, в свою очередь, предполагает наличие в учениках не только информативного материала, но и раскрывающей суть изучаемой темы деятельностного содержания, т.е. содержания, представленного в виде уровневых заданий, реализуемых учениками на основе динамики познавательной деятельности по представленной схеме. Инструментом самостоятельной познавательной деятельности ученика являются мыслительные операции: анализ, синтез, сравнение, выделение главного, систематизация, обобщение и др. Умозаключение и суждение при применении приемов мыслительной операции осуществляется способами аналогии, индукции и дедукции. Формирование приемов мыслительной деятельности и их использование при самостоятельной познавательной деятельности должны осуществляться в дошкольной организации и в начальном уровне среднего образования [1, 2].

Компетентностный подход – это система требований к образованию, которая предполагает результаты образования в виде компетенций и способствует практико-ориентированному характеру подготовки обучающихся, усилению роли их самостоятельной работы по разрешению задач и ситуаций. В данном подходе практические задания преобладают над теоретическими знаниями и ориентируют учащихся на применение знаний в разных ситуациях и новых обстоятельствах.

Компетентностный подход включает в себя основной концепт деятельностного подхода – «учение через деятельность» и усиливает его требованием о том, что ученик должен уметь применять освоенные знания на практике.

Компетентностный подход направлен на формирование функциональной грамотности, которая характеризует способность человека использовать приоб-

ретаемые в течение жизни знания для решения широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности.

Реализация компетентностного подхода в модернизации содержания образования РК значимо, так как показатели обучающихся на международных исследованиях TIMSS, PISA, которые определяют уровень функциональной грамотности обучающихся, сравнительно низкие.

Цифровой и STEM-подходы являются расширением и модификацией интегрированного формата личностно-деятельностного и компетентностного подходов в контексте требований цифровизации и инженерно-технологического тренда развития системы образования, т.е. инновационными составляющими новой парадигмы развития данной сферы [1, 2].

Перечисленные инновационные подходы реализации гуманистической парадигмы развития образования, дополняя друг друга, адаптируют концептуальные идеи новой парадигмы развития образования к динамично изменяемым реалиям развития общества (возникающие на основе процессов цифровизации и глобализации, внедрения высоких технологий в производство, обучения техносферного человека и др.), способствуя тем самым, их осуществлению на практике.

Материалы и методы

В рамках исследования рассмотрены условия реализации на практике концепта новой парадигмы и подходов развития образования, а также разработка интегрирующих их инновационный потенциал технологического подхода, предполагает трансформацию существующей дидактики, т.е. теории обучения. Новая парадигма развития системы образования требует пересмотра существующих закономерностей и принципов обучения, а также принципов отбора содержания, прежде всего с точки зрения личностно-деятельностного и компетент-

ностного подходов, т.е. субъектной роли ученика в учебном процессе [2, 3].

В настоящее время реализация личностно-деятельностного и компетентностного подходов на практике осуществляется посредством использования активных и интерактивных методов. Это является необходимым условием, но недостаточным для полноценного внедрения концептуальных идей данных подходов в образовательный процесс. Для этого необходима трансформация содержания образования с учетом требований указанных подходов.

Классические теории содержания образования:

- 1) 4-х компонентная теория содержания образования (знание о мире, опыт осуществления способов деятельности, опыт творческой деятельности, система норм эмоционально-ценностного отношения), И.Я. Лернер;
- 2) Содержание индуктивного обучения (формирование понятий, интерпретация данных, применение правил и принципов), Х. Таба устанавливают общие научные основы определения содержания среднего образования.

Практическая реализация теории содержания образования на основе требований современной дидактики и определения содержания предметов осуществляются посредством использования принципов отбора содержания образования.

Отметим, что отбор содержания образования на основе научно-обоснованных принципов используется в следующих случаях: при определении рамочного содержания предметной области ГОСО, при разработке содержания учебных программ, при написании учебников и учебных пособий и при проектировании уроков.

Всем известны следующие классические принципы и критерии отбора содержания образования [7, 8]:

- 1) принцип соответствия содержания образования уровням современной науки, производства, требованиям общества;
- 2) принцип учета единства содержательной и процессуальной сторон обучения;
- 3) принцип структурного единства содержания на разных уровнях его формирования с учетом личностного развития и становления ученика
- 4) принцип доступности содержания;
- 5) принцип связи содержания с жизнью;
- 6) принцип последовательности и приемственности содержания (В.В. Краевский).

Критерии отбора содержания:

- 1) критерий целостного отражения в содержании задач формирования творческого самостоятельно мыслящего человека;
- 2) критерий высокой научной и практической значимости содержания;
- 3) критерий соответствия сложности содержания реальным учебным возможностям ученика;
- 4) критерий соответствия объема содержания имеющемуся времени на изучение данного предмета;
- 5) критерий учета международного опыта построения содержания образования;
- 6) критерий соответствия содержания имеющейся учебно-методической и материальной базе школы (Ю.К. Банский).

Результаты и обсуждение

Трансформация содержания на основе новой парадигмы образования требует

наряду с модернизированными классическими принципами отбора содержания введения в теорию содержания образования следующих новых принципов их отбора [1, 2].

Новые принципы отбора содержания образования:

- принцип цифровизации образования, который предполагает при отборе содержания образования учет дидактических возможностей ИКТ и обоснованного определения педагогических целей их использования;
- принцип соответствия содержания требованиям всех уровней таксономии целей обучения с охватом зон «актуального» и «ближайшего» развития обучаемого. Современное содержание образования должно способствовать достижению всех уровней таксономии целей обучения Б. Блума от «знания» до «создания», уровни усвоения от «ученического» до «творческого», осуществлению познавательной деятельности от «репродуктивного» до «продуктивного», с охватом всего спектра зон развития по Л.С. Выготскому;
- принцип учета педагогических возможностей робототехнических систем с целью реализации концепта STEM образования;
- принцип соответствия содержания образования требованиям предпрофильной подготовки и профильного обучения, требованиям выполнения учебно-исследовательских и проектных работ в полифункциональных лабораториях, мастерских и Maker space зон («пространство для создателей», творческие площадки-мастерские, призваны развивать у учеников мышление, нацеленное на созидание и практические решения);
- принцип учета при определении содержания учебных предметов созидательных идей этнопсихологии, этнопедагогики, ценностного подхода;

дательных идей этнопсихологии, этнопедагогики, ценностного подхода;

- принцип направленности содержания образования на формирование гибких навыков (soft skills) и глобальных компетенций у обучающихся;

При конструировании содержания учебных предметов особую важную роль играет 2-принцип из числа новых принципов. Он способствует построению деятельностно-развивающего содержания, которое имеет иерархическую структуру, следуя структурной особенности таксономии диагностично поставленных целей.

Требованиям многоуровневой модели содержания образования соответствует четырехэлементная основа определения содержания образования, разработанная И.Я. Лернером [1, 6]. Поскольку без накопленных знаний никакая целенаправленная деятельность человека невозможна, первым элементом содержания образования являются накопленные знания о природе, обществе, технике и человеке как социальном существе. Поэтому в обучении важно обеспечить знакомство учащихся со всеми видами знаний.

Вторым элементом содержания образования является накопленный опыт осуществления известных людям способов деятельности. Опыт осуществления способов деятельности может выражаться как через навыки и умения выполнять конкретные операции, так и через обобщенные умения. Обобщенные умения могут быть как практическими, так и умственными – сравнивать разные объекты, абстрагировать, систематизировать, осуществлять аналитико-синтетическую деятельность. Во всех случаях осуществляемые умения представляют собой применение знаний и отражаются на качестве этих знаний.

Третьим элементом является опыт творческой деятельности. Он воплощается в таких процедурах деятельности,

как самостоятельный перенос знаний и умений в новую ситуацию, видение проблемы, новой функции объекта, альтернативы способа решения и др. Этот элемент содержания образования выполняет важнейшую функцию, так как он обеспечивает творческое преобразование человеком действительности, ее дальнейшее развитие.

Четвертый элемент содержания образования определяет отношение человека к знаниям, к их приобретению и поиску. Этот элемент составляет систему норм эмоционально-ценностного отношения, включающую нравственное и эстетическое отношение.

Четырехэлементная основа определения содержания образования, образующая иерархическую зависимость, также подтверждается результатами исследования Х. Табы [1, 9]. Х. Таба является одним из разработчиков научно-методических основ исследовательского подхода к обучению.

В разработках Х. Табы содержание образования и учебных предметов формируется на основе четырех основных образовательных задач:

- 1) сообщение знаний;
- 2) развитие мышления;
- 3) формирование умений и навыков, включая поисковые (выяснение исходных данных, их группировка, выдвижение гипотезы, ее проверка и т.д.) и социальные, межличностные (участие в обсуждениях, работа в группах);
- 4) формирование ценностных отношений (понимание чужих ценностных ориентаций, формирование социально значимых ценностных установок) [9].

Х. Таба обращает внимание на необходимость иерархичного освоения вышеуказанных четырех основных задач при исследовательском подходе к обучению [9].

Заклучение

Наше утверждение о том, что содержание развивающего обучения, основанного на личностно-деятельностном подходе, имеет иерархичную структуру, подтверждается и выводами Дж. Петти. Английский педагог Дж. Петти справедливо считает, что таксономия Б.Блума имеет множество применений [11]: «Шесть основных ступеней таксономии можно рассматривать как иерархию умений и способностей. Эти ступени также можно рассматривать как уровни заданий, предлагаемых учащимся».

«Слово «задание» здесь используется в широком смысле - это может быть вопрос учителя, упражнение, задачи, проект и т.д. Так как обучение на уровнях «знания» и «понимания» приводит к поверхностной учебе, то для формирования функциональной грамотности школьников учителя должны предлагать задания, требующие мышления на высоком уровне - на уровне «применения», «анализа», «синтеза» и «оценки», - утверждает Дж. Петти [11].

Его утверждения подтверждаются выводами В.П.Беспалько: «Содержание всех предметов школьного обучения нуждается в существенной переработке с точки зрения целей среднего образования. С ориентировкой на диагностично поставленную цель обучения и воспитания в школе должен быть произведен отбор содержания во всех учебных предметах учебного плана» [12]. Следовательно, в условиях развивающего обучения, осуществляемого на основе личностно-деятельностного подхода содержания образования, представляется не только в виде информационного материала, но и в форме иерархично расположенных развивающих заданий.

В таблице 1 представлены научно обоснованные требования к разработке развивающих учебных заданий на основе модифицированной таксономии целей Б.Блума.

Таблица 1 – Система требований к разработке развивающих учебных заданий

Учебные цели	Описание учебных заданий
Знание	Простые задания (в одно действие) на: - знание фактов, основных понятий, правила и принципов, процедуры, терминов; - распознавание; - воспроизведение; - выявление; - перечисление и описание; - сопоставление и различение; - распределение; - решение типовых задач в стандартной ситуации; - типовые расчеты; - проведение простейших опытов по инструкции.
Понимание	Простые и составные задания на: - понимание фактов, правил и принципов; - сравнение; - выявление связи; - выделение главного; - объяснение причин и следствий; - интерпретацию материала (объяснение, краткое изложение своими словами) – интерпретацию схем, графиков и диаграмм; - преобразование словесного материала в математические выражения; - решение типовых задач в нестандартной ситуации.
Применение	Составные задания на: - использование изученного материала в новых ситуациях – применение правил, методов, понятий, принципов, законов, теорий в практических ситуациях; - использование или применение информации и идеи для решения какой-либо проблемы; - указание схематически; - моделирование; - упорядочение; - доказательство; - проведение аналогий; - решение расчетных и экспериментальных задач, содержащих подзадачи с явными связями между ними; - проведение лабораторных, экспериментально-исследовательских работ, решение учебно-исследовательских и проектных задач (с интегрированным внутрипредметным и межпредметным содержанием).
Создание	Составные задания на: - обобщение; - моделирование; - абстрагирование, -написание эссе, сочинения; - творческий перенос знаний; - выдвижение и подтверждение гипотез; - аргументацию; - разработку плана проведения эксперимента, проведение аналогий при решении жизненных проблем, - установление связей, взаимного влияния; - неалгоритмический поиск решения проблем; - анализ и интерпретация результатов исследований; - оценивание логики построения материала в виде письменного текста; - оценивание соответствия выводов имеющимся данным; - оценивание значимости того или иного продукта деятельности, исходя из внешних критериев качества; - прогнозирование; - решение нетиповых задач, в том числе связанных с реальными жизненными ситуациями; - решение расчетных и экспериментальных задач, содержащих подзадачи с неявными связями, защита проектных работ (с теоретической и прикладной направленностью, предполагающих использование интегрированного межпредметного содержания из одной предметной области или цикла предметов). Решение олимпиадных задач по предметам естественно-математического цикла с высоким уровнем сложности. Конструирование модели роботов, требующих цифровых и инженерно-технологических навыков высокого порядка.

Таким образом, использование при отборе содержания учебных предметов, наряду с традиционными, новых принципов отбора приводит к трансформации содержания образования на основе ценностного, личностно-деятельностного, компетентностного, цифрового и STEM подходов. Данная трансформация, в свою очередь, приводит в соответствие содержание среднего образования к запросам современного общества и требованиям передового международного опыта.

Список использованных источников

1. **Караев, Ж. А., Кобдикова, Ж. У.** Технология трехмерной методической системы обучения: сущность и применение. - Алматы, Зерде, 2018. - 480 стр.
2. **Караев, Ж. А.** Білім мазмұны теориясы және оны практикада қолдану жолдары, Білім-Образование, №1, 2022. - 49-55 б.
3. Конституция Республики Казахстан. - Алма-Ата: Казахстан - 1995.
4. **Кун, Т.** Структура научных революций. - М.: Прогресс. - 1975. - 300 с.
5. **Леднев, В. С.** Содержание общего среднего образования: Проблемы, структуры. - М.: Просвещение. - 1980. - 264 с.
6. **Лернер, И. Я.** Процесс обучения и его закономерности. - М.: Педагогика. - 1980. - 96 с.
7. **Краевский, В. В.** Соотношение педагогической науки и педагогической практики. - М. - 1977.
8. **Бабанский, Ю. К.** Избранные педагогические труды. - М.: Педагогика. -1989. - 560 с.
9. **Кларин, М. В.** Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. -М.: Арена. - 1994. - 232 с.
10. **Пейперт, С.** Переворот в сознании: дети, компьютеры и плодотворные идеи. - М.: Педагогика. - 1989. - 220 с.
11. **Петти, Дж.** Современное обучение. - М.: Ломоносовъ, 2010 г. - 624 с.
12. **Беспалько, В.П.** Слагаемые педагогической технологии. М.: Педагогика, 1989. - 192 с.
13. **Скаткин, М.Н.** Проблемы современной дидактики, - М.: Педагогика. - 1984. - 96 с.
14. **Паламарчук, В.Ф.** Школа учит мыслить. - М.: Просвещение. - 1987. - 206 с.
15. **Кулько В. А., Цехнистрова Т. Д.** Формирование у учащихся умений учиться. -М.: Просвещение, 1983. -160 стр.

References

1. **Karaev, Zh. A., Kobdikova, Zh. U.** Tehnologija trehmernoj metodicheskoy sistemy obuchenija: sushhnost' i primenenie. - Almaty, Zerde, 2018. - 480 str.
2. **Karaev, J. A.** Bilim mazmūny teoriasy және ony praktikada qoldanu joldary, Bilim-Obrazovanie, №1, 2022. - 49-55 b.
3. Konstitucija Respubliki Kazahstan. - Alma-Ata: Kazahstan - 1995.
4. **Kun, T.** Struktura nauchnyh revoljucij. - M.: Progress. - 1975. - 300 s.
5. **Lednev, V. S.** Soderzhanie obshhego srednego obrazovanija: Problemy, struktury. - M.: Prosveshhenie. - 1980. - 264 s.
6. **Lerner, I. Ja.** Process obuchenija i ego zakonomernosti. - M.: Pedagogika. - 1980. - 96 s.
7. **Kraevskij, V. V.** Sootnoshenie pedagogicheskoy nauki i pedagogicheskoy praktiki. - M. - 1977.
8. **Babanskij, Ju. K.** Izbrannye pedagogicheskie trudy. - M.: Pedagogika. -1989. - 560 s.
9. **Klarin, M. V.** Innovacionnye modeli obuchenija v zarubezhnyh pedagogicheskikh poiskah. -M.: Arena. - 1994. - 232 s.
10. **Pejpert, S.** Perevorot v soznanii: deti, komp'jutery i plodotvornye idei. - M.: Pedagogika. - 1989. - 220 s.
11. **Petti, Dzh.** Sovremennoe obuchenie. - M.: Lomonosov#, 2010 g. - 624 s.
12. **Bespalko, V. P.** Slagaemye pedagogicheskoy tehnologii. M.: Pedagogika, 1989. - 192 s.
13. **Skatkin, M. N.** Problemy sovremennoj didaktiki, - M.: Pedagogika. - 1984. - 96 s.
14. **Palamarchuk, V. F.** Shkola uchit myslit'. - M.: Prosveshhenie. - 1987. - 206 s.
15. **Kulko V. A., Cehnistrova T. D.** Formirovanie u uchashhihsja umenij uchit'sja. -M.: Prosveshhenie, 1983. -160 str.

Орта білім беруді дамытудың теориялық-әдіснамалық негіздері

Караев Ж. А.^{*1}, Чокушева А. И.², Кобдикова Ж. У.³

^{1,2} Ы. Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясы

Қазақстан Республикасы, Астана қ.

³ Қазақ спорт және туризм академиясы,

Қазақстан Республикасы, Алматы қ.



Аңдатпа. Бұл мақалада білім беруді ізгілендірудің психологиялық-педагогикалық шарттары қарастырылады, сонымен қатар оқытудың жаңа теориясы мен заманауи білім беру моделін әзірлеудің ғылыми-теориялық негізі ретінде құндылық, тұлғаға бағытталған, белсенділік, құзыреттілік, цифрлық және STEM тәсілдерінің мәні ашылады. Білім беру мазмұнын іріктеудің жаңа принциптері сипатталған. Білім беру мазмұнының көп деңгейлі моделінің талаптарына сәйкес келетін білім беру мазмұнын анықтаудың төрт элементті негізі негізделген. Дамытушы оқу тапсырмаларын әзірлеуге ғылыми негізделген талаптар ұсынылған.



Кілтті сөздер: гуманистік парадигма, гуманизм, білім беруді ізгілендіру, құндылық, тұлғаға бағытталған, белсенділік, құзыреттілік, цифрлық және STEM тәсілдері.

Theoretical and methodological foundations of the development of secondary education

Karaev Zh. A.^{*1}, Chokusheva A. I.², Kobdikova Zh. U.³

^{1,2} Altynsarin National Academy of Education

Astana, Republic of Kazakhstan

³ Kazakh Academy of sport and tourism,

Almaty, Republic of Kazakhstan



Annotation. This article examines the psychological and pedagogical conditions of humanization of education, and also reveals the essence of value-based, personality-oriented, activity-based, competence-based, digital and STEM approaches as a scientific and theoretical basis for the development of a new theory of learning and a modern model of education. The new principles of selection of the content of education are characterized. The four-element basis for determining the content of education, corresponding to the requirements of a multilevel model of the content of education, is substantiated. The scientifically based requirements for the development of educational tasks are presented.



Keywords: humanistic paradigm, humanism, humanization of education, value-based, personality-oriented, activity-based, competence-based, digital and STEM approaches.

Материал поступил в редакцию 11.01.2023 г.

FTAMP 14.85.25

Білім саласында виртуалды шындық технологиясын қолдануға сыни көзқарас

А. К. Садвакасова¹, А. И. Кыдырбекова^{*2}

^{1,2} Л. Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті
Астана қ., Қазақстан



Аңдатпа. Барлық салада қолдануы кеңейіп отырған виртуалды шындық технологиялары білім жүйесіне трансформациялық өзгеріс әкеледі деген болжам бар. Объектілерді бірнеше өлшеммен және шынайы көшірмесі ретінде елестетуге мүмкіндік беретін бұл технологияны білім саласында қолданудың көптеген артықшылықтары бар. Мақалада виртуалды шындық бойынша жазылған ғылыми әдебиетке және қазіргі заманда мансаптық жетістік үшін қажетті дағдылар туралы академиялық зерттеулерге талдау жасау арқылы осы технологияның білім алушылардың икемді дағдыларын дамытудағы әлеуеті зерделенген. Авторлар мәліметтерді жинау мен талдаудың әдеби шолу әдісін пайдалану арқылы ғылыми қоғамдастықтың талқысына өз тұжырымдарын ұсынады. Зерттеу нәтижесі бойынша жасалған негізгі тұжырым – виртуалды шындықты білім саласында қолдану пайдалы, алайда оның білім сапасына елеулі үлес қосуда, оның ішінде ХХІ ғасыр шарттарында өзекті болып отырған жеке тұлғаның икемді дағдыларын дамытуға қолдану үшін алдымен педагогтердің әлеуетін дамыту маңызды.



Түйін сөздер: виртуалды шындық, білім беру, оқыту технологиялары, педагогика, қатты және жұмсақ дағдылар.

Кіріспе

Білім беру сапасын көтеру мәселесі үнемі өзекті болып келеді. Педагогика, білім саласындағы зерттеулер білім сапасын арттыруға ықпал ететін факторларды, олардың білім сапасындағы үлесін анықтауға бағытталған. Бұл тұста педагог, білім ұйымы, отбасы сияқты оқу сапасына ықпалы бар дәстүрлі факторлардан бөлек жаңа пайда болып жатқан технологиялардың білім саласына қосатын үлесін зерттеу жұмыстары қарқынды. Қоғамның түрлі саласында қолданысқа еніп жатқан жаңа технологияларды білім саласына интеграциялаудың қандай нәтиже беретіндігі зерттелуде. Осындай бағытта кең зерттеу жүргізіліп жатқан жобалардың бірі виртуалды шындық технологиясын білім беруде қолдану мәселесі. Виртуалды шындық (VR) – қолданушыға компьютерлік

симуляция арқылы осы әлемдегі немесе қиялдағы тіршілікпен немесе ортамен әрекеттесу мүмкіндігін беретін технология. Осы технологияның көмегімен әзірленген ортаға енген қолданушы ондағы жағдайды сезініп, басынан кешіре алады. Мұндай тәжірибені басынан өткерген индивидтің компьютерлік симуляциямен көрсетілген орта, тіршілік, құбылыс, нәрсе туралы түсінігі кеңейеді деген болжам бар. Сондықтан орта, тіршілік, құбылыс, нәрсе туралы білім алушыға берілетін жаңа ақпаратты баяндаумен, суретпен немесе видеомен түсіндіргенге қарағанда, виртуалды технологияның көмегімен көрсету, олардың қабылдауына және есте сақтауына оң ықпал ететіндігі жорамалданды. Нәтижесінде виртуалды шындықты қолдану білім сапасына арттырады деген ой қалыптасты.

Виртуалды шындық технологиясы бір тараптан жаңа технологияға жатады, алайда екінші жағынан қарағанда бұл технологияның шыққанына және бірқатар салада қолданылып келе жатқанына ондаған жылдар болды. Заманауи виртуалды технология құрылғылары 1960-70 жылдары, ал алғашқы концептуалды түсініктері 1980-90 жылдары пайда болса да, білім саласында XXI ғасырда ғана қолдануға ене бастады [1].

Бұл мақаланың мақсаты виртуалды шындық технологияларын білім саласында қолдану бойынша жүргізілген зерттеулердің нәтижелерін синтездеу жолымен компьютерлік симуляцияны қолданудың білім сапасына ықпалы туралы сыни талдау жасау. Осы мақсатқа жету үшін мынандай міндеттер қойылады:

- Web of Science және Scopus деректер базасында индекстелетін ғылыми басылымдарда жарияланған виртуалды шындық туралы мақалаларды талдау;
- виртуалды шындықты білім беруде қолданып отырған ұйымдардың тәжірибесін зерделеу;
- жеке адамдардың, оның ішінде білім алушылардың виртуалды шындық туралы жазған жазбаларын шолу.

Анықталған мақсат пен қойылған міндеттер: «Виртуалды шындық туралы жазылған зерттеулердің қорытындысына сүйеніп бұл технологияны білім саласында қолдану бойынша қандай тұжырым жасауға болады?» деген сұраққа жауап беруге көмектеседі.

Әрі қарайғы талқылау мынадай бөлімдер арқылы жүреді. Келесі бөлімде мақала жазу барысында қолданылған мәліметтерді жинау мен талдау әдістері негізделді. Одан кейін әдеби шолу нәтижесінде алынған виртуалды технологиялардың даму эволюциясы мен білім саласында қолданылуы жазылды. Үшін бөлімде қолданушылардың икемді дағдыларын (soft skills) қолдануға виртуалды технологияның ықпалы зерделенді. Соңғы бөлімде авторлардың зерттеу нәтижесінде жа-

саған ойлары тұжырымдалып, академиялық талқылау үшін ұсынымдар берілді.

Ақпаратты жинау мен өңдеуде қолданылған әдістер

Авторлар виртуалды шындық технологияларын білім саласында қолдану бойынша жүргізілген зерттеулердің нәтижелерін бағалау үшін кабинеттік зерттеу тәсілін, оның ішінде әдеби шолу әдісін қолданды. Әдебиеттер сыни талдау әдісімен виртуалды шындықтың білім саласында қолданудың тиімділігі бағаланды. Тақырып бойынша талданатын әдебиеттерді іріктеу және талдау төрт кезеңнен өтті.

Бірінші кезеңде іздеу әдістерін анықтайтын іздеу стратегиясы әзірленді. Оған сәйкес қандай терминдер, кілт сөздер арқылы әдебиеттер ізделінетіні анықталды. Авторлар бастапқы әдеби іздеу нәтижесінде «виртуалды шындық», «виртуалды технология», «виртуалды шындықты білім саласында қолдау» деген сөз тіркестерін қолдану жолымен іздеуді шешті. Осы сөз тіркестерін қазақ, ағылшын және орыс тілдерінде іздеу жоспарланды.

Екінші кезеңде қандай ресурстардан іздеу керектігі талқыланды. Авторлар кабинеттік зерттеу болғандықтан веб-ресурстардың әлеуетін пайдалануды дұрыс деп тапты. Мақалалар Google Scholar веб-іздеу жүйесі, сондай-ақ Web of Science, ScienceDirect ғылыми және медициналық жарияланымдар дерекқорлары арқылы іздестірілді. Ресейлік және отандық көптеген авторлардың жарияланымдарын қарау үшін Ресейдің ғылыми дәйексөздер индексі (РИНЦ – Российский индекс научного цитирования) зерделенді. Осы дерекқорлардан табылған барлық материалдардың жарияланым деректері арнайы кестеге көшіріліп, сақталды.

Үшінші кезеңде талдауға алынатын жарияланымдарды іріктеу жүрді. Алдымен кестедегі тізім арасынан қайталанатын әдебиеттер алынып тасталады. Одан кейін жарияланымның тақырыбын, кілт сөздерін және аңдатпасын зерделеу нәтижесінде бұл мақаланың мақсатына

сәйкес келмейтін әдебиеттер де өшірілді. Соның нәтижесінде тек виртуалды білім саласында қолдану бойынша зерттеулер ғана қалды.

Төртінші кезеңде жиналған әдебиеттердің мазмұнына сыни бағалау жасалды. Жиналған мәліметтер және түрлі зерттеулердің қорытынды тұжырымдары салыстыру және жалғастыру арқылы негізгі тұжырымдарды шығарды.

Зерттеу нәтижелері: VR эволюциясы және білім саласында қолданудың артықшылықтары

Виртуалды шындықтың алғашқы үлгілері 1950-шы жылдары пайда болды және сол уақыттан бері бұл технология үздіксіз жетілдіріліп келеді. 1957 жылы кинематографист Мортон Хейлиг аудиторияны ынталандыру үшін қысқа фильмдердегі дыбыс, қозғалыс, көрініс имитациясын адамның сезім мүшелеріне шынайыға жақын етіп беретін Sensorama деп аталатын арнайы құрылғы жасайды [2]. 1960-шы жылдардың екінші жартысында Иван Сазерленд визуалды имитацияны шлем тәрізді құрылғыны басқа кигізу арқылы беретін дисплей жасап, қазіргі виртуалды көзәйнекке жақын нұсқаны ұсынды [3]. Одан кейінгі жылдары да бұл технология жылдам дамып, VideoPlace [4], VCASS [5], BOOM [6], CAVE [7] сияқты элементтерді, заттарды және құбылыстарды 3D көрініс арқылы адамға шынайыға жақын етіп көрсететін көптеген құрылғылар дамыды. Интернеттің дамуы, компьютерлердің кең қолданысқа енуі виртуалды шындық технологиясының да қарқынды дамуына ықпал етті. Бұл тұста осы технологиямен интеграцияланған компьютерлер, компьютерлік құрылғылар пайда болып қана қойған жоқ, сонымен қатар VR өнімдерінің дизайні, бейнелерді көрсету сапасы мен ондағы сценарийлердің күрделілігі жақсарды. Ал, компьютерлік технологияларға арналған бағдарлама жасауды білетін индивидтер саны көбейгеннен кейін, виртуалды шындық құрылғысына арналған арнайы көріністер жасау қалыпты құбылысқа айналды. Қысқа айтқанда, XX ғасырдың соңғы он-

жылдығы мен XXI ғасырдан бастап бұл технологияны зерттеу мен дамытуға салынатын инвестиция көлемі артып, қоғамда кең қолданысқа ене бастады.

Сенсорлық симуляция жолымен шынайы әлемді айнытпай көрсетуге мүмкіндік беретін болғандықтан виртуалды шындық технологиясы түрлі салаларда қолдану артты. Ең бірінші кезекте бұл технология ойын-сауық саласында жақсы қолданылады. Симуляциялық бейне арқылы түрлі ойындар мен көңіл көтеруге арналған фильмдер көрсету қатты дамыған [8]. Виртуалды технологияның көмегімен спорт түрлерін ойнауға мүмкіндік беру – бұл құралдың спорт саласында да қолдануға ықпал етті. Соның нәтижесінде бірқатар спорт түрлерінде спортшылар VR көмегімен жаттығу жасауға, қателіктерді көруге мүмкіндік берді [9]. Дәл осы спортшылар сияқты әскери жаттығулар үшін де виртуалды шындық симуляциялық жаттығу жасауға жақсы құрал болды, себебі ол сарбаздарды дайындауда әлдеқайда арзанға түседі [10]. Сол себепті ұшқыштарды, оның ішінде әскери ұшқыштарды дайындау мен жаттықтыруда кең қолданылады [11]. Нақты айтқанда, әскерде қолданатын құрылғыларды виртуалды жолмен басқаруды, жаттығуды үйрену бұл сала мамандарының жұмысын жеңілдетеді. Сондай-ақ, виртуалды шындықты инженерлер, архитектура мен дизайн саласының өкілдері де жиі пайдаланады [12]. Себебі бұл технология өнімнің, құрылғының, ғимараттың қалай болатынын шынайы елестетуге мүмкіндік береді. Медицина саласында да VR қолданбалары кең тарап келеді. Бұл тұста медицина мамандары бір жағынан пациенттегі психикалық бұзушылықтарды емдеуге қолдануға ұмтылып отырса [13], [14], [15], [16], екінші жағынан медицина студенттерін оқыту, тапсырмаларды VR көмегімен түсіндіру үшін пайдаланады [17]. Осылайша, виртуалды шындық технологиясы медицина, әскери, инженерия, ойын-сауық және спорт, архитектура және дизайн т.б. салаларда кеңінен қолданылуда.

Виртуалды шындық технологиясын қолдану қарқыны артып келе жатқан салалардың бірі – білім беру. Жоғарыда әске-

ри жаттығуда, медициналық білім беруде VR пайдаланатындығы қысқаша сипатталып өтті, білімнің одан басқа салаларында да бұл технология кең қолданылуда. Зерттеушілер виртуалды шындықты білім саласында қолданудың бірқатар оң ықпалдарын анықтаған. Мұндағы VR-ды қолданудың артықшылығы шынайы өмірге жақын ортада практика жасау жолымен жаттығуға, білім алуға көмектеседі. Одан кейінгі артықшылығы жаттығу жасау ортасын құру әлдеқайда арзан және қауіпсіз [10]. Үшінші және орта білім саласы үшін маңызды артықшылықтарының бірі VR көмегімен визуализация жасауға және көрсетуге болады [18]. Визуализация абстрактілі ұғымдарды, күрделі элементтерді, заттарды, құбылыстарды аудиторияға түсінуге оңай етіп жеткізу үшін тиімді. Мысалы, атом құрылысы, молекулалық құрылымды немесе астрономиялық кеңістікті визуализациялап көрсету, иммерсивті тәжірибе беру аудиторияның оларды оңай қабылдауына септігін тигізеді. Осыған байланысты виртуалды шындық шынайы орта тәжірибесін беру жолымен оқушылардың білім алуға деген ынтасын арттыратындығы, тақырыпты тереңірек түсінуге көмектесетіндігі және ақпаратты түсінуін жақсартатындығы дәлелденген [19]. VR-дың білім саласы үшін маңыздылығы, оның оқыту мен оқу процессін ойын тәсілімен (геймификация) өткізуге ыңғайлылығымен, білім алушылардың тақырыпқа қызығушылығын арттыратындығымен негізделеді және қазіргі таңда осы мақсатта жиі қолданылып отыр [20]. Келесі бір артықшылығы оқулықтар мен оқу құралдарын жазба мәтіндермен берілетін қағаз құралдардан компьютерлік симуляциялық кескіндерге трансформациялайтынымен дәйектеледі [21]. Жалпы, VR-дың зерттеушілер білім алушылардың оқуда белсенді болуына ықпал ететінін, ал сабаққа белсенді қатысу жаңа материалды есте сақтауға және кейін қажет болғанда еске алуына көмектесетінін айтады [22, 23]. Сонымен қатар, кейбір ғалымдар дұрыс пайдаланылған жағдайда VR Блум таксономиясында көрсетілген білім беру мақсаттарына қолжеткізуге септігін тигізетінін жобалаған [24]. Мұндай артықшылықтарына қарамастан виртуалды

технологиялар білім беру процессіне толық енген жоқ, себебі екі мәселе негізгі кедергі болып отыр. Біріншіден, виртуалды технологиялар балалардың психикасына қалай әсер ететіндігі туралы ғылыми зерттеулер аз. Екіншіден, бірқатар ғалымдар виртуалды технологиялардың толыққанды білім жүйесіне интеграциялау үшін әлі де оның әлеуетін дамыту керектігін айтады [1]. Осыған байланысты VR технологияларының әлеуеті білім жүйесінде әлі толық қолданылып отырған жоқ және оны қай бағытта, қалай қолдануға болатындығын алдағы даму шарттары көрсетеді.

Білім беру жүйесіне әкелетін позитивті ықпалына байланысты көптеген елдердің үкіметтері, оның ішінде Қазақстанның уәкілетті органы да VR технологияларды орта мектептерде қолдануды қолдап отыр. Мысалы: «Жалпы білім беру ұйымдарына арналған жалпы білім беретін пәндердің, бастауыш, негізгі орта және жалпы орта білім деңгейлерінің таңдау курстарының үлгілік оқу бағдарламаларын бекіту туралы» Қазақстан Республикасы Оқу-ағарту министрінің 2022 жылғы 16 қыркүйектегі № 399 бұйрығында үлгілік оқу бағдарламаларында виртуалды шындыққа арналған бөлімдер мен оқу мақсаттары бар. Ол мақсаттарға жету үшін қажетті виртуалды шынайылық көзілдірігі болуы «Мектепке дейінгі, орта білім беру ұйымдарын, сондай-ақ арнайы білім беру ұйымдарын жабдықтармен және жиһазбен жарақтандыру нормаларын бекіту туралы» Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрінің 2016 жылғы 22 қаңтардағы № 70 бұйрығына сәйкес талап етіледі» [25], [26].

Мансаптық өсуге қажетті дағдылар және VR

Заманауи шарттар еңбек нарығында сұранысқа ие болу және мансаптық өсу үшін қажетті дағдылар туралы көптеген зерттеулер бар. Осы зерттеулердің қорытындысы жұмыс берушіге жұмысшының өз ісін жақсы білуі мен денсаулығының жақсы болуына бөлек, жұмсақ дағдылар (soft skills) қажеттігін айтады. Осы бағытта зерттеулерге шолу нәтижесінде қажетті

дағдыларды топтастырған зерттеушілер мына қасиеттерді атайды: коммуникациялық дағдылар, топта жұмыс жасай білу, өзін үнемі жетілдіру мәдениеті (сыни ойлау, икемділік), тұлғалық қасиеттер (бастамашылық, креативтілік, шешім қабылдай білу), АКТ және цифрлық сауаттылық [27], [28]. Бұл қасиеттерді білім алушылардың бойында дамытуда VR қаншалықты тиімді деген сұрақ туындайды. Виртуалды технологияның оқушының цифрлық сауаттылығын арттыруға септігін тигізетіні анық, ал басқа дағдыларды дамытуына көмектесуі тікелей әлеуеті әлі зерттелмеген. Егер виртуалды технологиялардың білім жүйесіне әлі толық енгендігін, құралдар санының шектеулілігін, симуляциялық бағдарламалардың аздығын, қолданушының мінез-құлқына әсерінің белгісіздігін ескерсек, онда VR қолданушылардың жұмсақ қабілетін дамытады деген қорытынды жасауға ерте. Дегенмен, виртуалды шындықты білім беруде қолданудың оқушылардың оқу білім сапасын арттыруына ықпалы бойынша жасалған сынақтар, бұл технология қолданушының коммуникациялық және презентация жасау дағдысына оң ықпалын көрсетті [29]. Жалпы, білім саласында енген басқа да жаңа технологиялардың жұмсақ дағдыларды көмектесуге ықпалын зерттеген зерттеушілер, педагогтердің ол инновацияларды тиімді пайдалануы коммуникативтік қасиеттерін дамытуға оң әсерін тигізетінін айтады. Басқа зерттеулердің қорытындысы дұрыс пайдаланылған жағдайда жаңа технологиялар сыни ойлау, креативтілік және табандылық сияқты қасиеттерді дамытуға көмектесетінін анықтады [30]. Бірқатар зерттеулер жұмсақ дағдыларды оқушыларға үйрету педагогке және оның саласына байланысты өзгеретінін айтып өтті [28]. Бұдан шығатын қорытынды, VR-ды тиімді пайдалану, оқу мақсаттарына орай қолдану, ол педагогке байланысты. Сол себепті виртуалды технологияларды дұрыс қолдану үшін педагогтің құзыретін дамыту маңызды.

Талқылау және қорытындылау

Алдыңғы тарауларда жасалған тұжырымдарды қорытындылайтын болсақ,

онда: виртуалды технологияны білім беру жүйесінде қолдану экономикалық және экологиялық тұрғыдан тиімді, практикалық жаттығулар үшін қауіпсіз, алынған ақпаратты терең түсінуге көмектеседі. Дегенмен, қазіргі заманда мансаптық жетістік үшін маңызды. Алайда ол қазіргі білім алушыға қажетті сыни ойлау, креативті сана, топта жұмыс істеу мен коммуникациялық дағды, мәселені шеше білу, дұрыс мінез-құлық, табандылық немесе мақсатқа ұмтылушылық қасиеттерді дамыту үшін оның әлеуетін әлі де жетілдіру қажет. Осылайша, виртуалды шындық технологиясы білім алушылардың қатты дағдыларын дамыту үшін оң ықпал ететін құрал, алайда қазіргі таңдағы әлеуеті қолданушылардың жұмсақ дағдыларын дамыту үшін жеткіліксіз деген қорытынды жасауға болады.

Жоғарыдағы тұжырымдардан шығатын қорытынды – VR білім беру саласы үшін құрал. Ол білім алушыға қиын теориялар мен күрделі жаратылыстарды оңай түсіндіруге көмектеседі. Сол себепті VR технологиясы да компьютер, интернет, интерактивті тақта т.б. сияқты педагогке қажетті көмекші құрал. Бұл құралдардың барлығы берілетін білімнің сапасын арттыруға, аудиторияның басым бөлігіне түсінікті етіп ақпарат беруге көмектескенімен, олардың өмірлік жетістіктері үшін қажетті жұмсақ құзыреттерін дамыту үшін білім беру ұйымдары басқа компоненттерді де дамытуы қажет. Қысқаша айтқанда, VR білім алушылардың базалық білімдерінің дұрыс қалыптасуына және практика жасауына көмектеседі, бірақ оқушылардың XXI ғасыр шарттарында еңбек нарығына қажетті дағдыларды игеруінде басқа факторлардың, оның ішінде педагогтердің рөлі маңызды.

Қолданылған деректер тізімі

1. **Elmqaddem, N. (2019).** Augmented reality and virtual reality in education. Myth or reality?. International journal of emerging technologies in learning, 14(3). <https://doi.org/10.3991/ijet.v14i03.9289> [Google Scholar]
2. **J. Sharpe and R. Self.** "Computers for Everyone". (2015). Vol.1. no1.

3. **F. Rebelo, E. Duarte, P. Noriega, and M. M. Soares.** (2011). "24 VR in Consumer," *Human Factors and Ergonomics in Consumer Product Design: Methods and Techniques*. P. 381.
4. **Akdağ, F. & Baydoğan, M.** (2017). Evaluation of Augmented Reality in Architecture Through Sample Applications. *Eurasian Journal of Civil Engineering and Architecture*, 1 (1), 42-52 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/ejcar/issue/67945/1053737> [Google Scholar]
5. **Britannica,** <https://www.britannica.com/technology/virtual-reality/> Education-and-training [Электронды оқулық]. Сұраныс күні: 18.10.2022
6. **Fakespace Labs.** Fakespace labs research tools. [Электронды оқулық] Сұраныс күні 18.10.2022.
7. **Abdelraouf, M.** (2018). Virtual reality for the characterization of blood vessel to airway geometric relationships (Doctoral dissertation, University of Iowa). <https://doi.org/10.17077/etd.vds1t404> [Google Scholar].
8. **Cox, C.** "The use of computer graphics and VR for visual impact assessments," 2003.
9. **Jelani, N. A. M., Zulkifli, A. N., Yusoff, M., & Ismail, S.** (2019). Evaluation of users toward the Virtual Taekwondo Training Environment. *International Journal of Recent Technology and Engineering*, 7 (6s2), 185-192.
10. **Liu, X., Zhang, J., Hou, G., & Wang, Z.** Virtual reality and its application in military. In *IOP Conference Series: Earth and Environmental Science*. 2018. -Vol. 170, No. 3, -P. 032155. IOP Publishing
11. **Ebersole S.** A brief history of virtual reality and its social applications //University of Southern Colorado. – 1997.
12. **Hui-Zhen, R., & Zong-Fa, L.** (2013, November). Application and prospect of the virtual reality technology in college ideological education. In 2013 Fourth International Conference on Intelligent Systems Design and Engineering Applications (pp. 125-128). IEEE.
13. **Emmelkamp, P. M., Krijn, M., Hulsbosch, A. M., De Vries, S., Schuemie, M. J., & van der Mast, C. A.** (2002). Virtual reality treatment versus exposure in vivo: a comparative evaluation in acrophobia. *Behaviour research and therapy*, 40(5), 509-516. [https://doi.org/10.1016/S0005-7967\(01\)00023-7](https://doi.org/10.1016/S0005-7967(01)00023-7) [Google Scholar].
14. **Botella, C., Baños, R. M., Perpiñá, C., Villa, H., Alcañiz, M., & Rey, A.** (1998). Virtual reality treatment of claustrophobia: a case report. *Behaviour research and therapy*, 36(2), 239-246. [https://doi.org/10.1016/S0005-7967\(97\)10006-7](https://doi.org/10.1016/S0005-7967(97)10006-7) [Google Scholar].
15. **Riva, G., Bacchetta, M., Baruffi, M., Rinaldi, S., Vincelli, F., & Molinari, E.** (2000). Virtual reality-based experiential cognitive treatment of obesity and binge-eating disorders. *Clinical Psychology & Psychotherapy: An International Journal of Theory & Practice*, 7(3), 209-219. [https://doi.org/10.1002/1099-0879\(200007\)7:3<209::AID-](https://doi.org/10.1002/1099-0879(200007)7:3<209::AID-) [Google Scholar].
16. **Strickland, D.** Virtual reality for the treatment of autism //Virtual reality in neuro-psycho-physiology. – 1997. – C.81-86.
17. **Seymour, N. E., Gallagher, A. G., Roman, S. A., O'brien, M. K., Bansal, V. K., Andersen, D. K., & Sattava, R. M.** (2002). Virtual reality training improves operating room performance: results of a randomized, double-blinded study. *Annals of surgery*, 236(4), 458. doi: 10.1097/00000658-200210000-00008 [Google Scholar].
18. **Pantelidis, V.S.** Virtual reality in the classroom. *Educational technology*.-1993.33(4). P. 23-27.
19. **Pan, Z., Cheok, A. D., Yang, H., Zhu, J., & Shi, J.** (2006). Virtual reality and mixed reality for virtual learning environments. *Computers & graphics*, 30(1), 20-28. <https://doi.org/10.1016/j.cag.2005.10.004> [Google Scholar].
20. **Kavanagh, S., Luxton-Reilly, A., Wuensche, B., & Plimmer, B.** (2017). A systematic review of virtual reality in education. *Themes in Science and Technology Education*, 10(2), 85-119.
21. **Helsel, S.** Virtual reality and education. *Educational Technology*.-1992. 32(5), P.38-42.
22. **Tzanavari A., Tsapatsoulis N.** Affective, interactive and cognitive methods for e-learning design: Creating an optimal education experience: Creating an optimal education experience. – IGI Global, 2010.
23. **Sam, K., Andrew, L.R., Burkhard, W. and Beryl, P.** A systematic review of Virtual Reality in education. *Themes in Science & Technology Education*, 10(2), 85-119, 2017.
24. **Sims, R., Rutherford, N., Sukumaran, P., Yotov, N., Smith, T., & Karnik, A.** (2021, May). Logibot: Investigating Engagement and Development of Computational Thinking Through Virtual Reality. In 2021 7th International Conference of the Immersive Learning Research Network (ILRN) (pp. 1-5). IEEE.
25. «Жалпы білім беру ұйымдарына арналған жалпы білім беретін пәндердің, бастауыш, негізгі орта және жалпы орта білім деңгейлерінің таңдау курстарының үлгілік оқу бағдарламаларын бекіту туралы» Қазақстан Республикасы Оқу-ағарту министрінің 2022 жылғы 16 қыркүйектегі № 399 бұйрығы.[Электронды ресурс]. <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/V2200029767> (Сұраныс күні: 26.12.2022)
26. «Мектепке дейінгі, орта білім беру ұйымдарын, сондай-ақ арнайы білім беру ұйымдарын жабдықтармен және жиһазбен жарақтандыру нормаларын бекіту туралы» Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрінің 2016 жылғы 22 қаңтардағы № 70 бұйрығы [Электронды ресурс] <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/V2200029767> (Сұраныс күні: 26.12.2022)
27. **Joynes, C., Rossignoli, S., & Fenyiwa Amonoo-Kuofi, E.** 21st Century Skills: Evidence of issues in definition, demand and delivery for development contexts (K4D Helpdesk Report). Brighton, UK: Institute of Development Studies. -2019.

28. **Happ, D.W.** Results of a survey of 21st century skills of communication, collaboration, critical thinking, and creativity (Doctoral dissertation, American International College). 2013.
29. **McGovern, E., Moreira, G. and Luna-Nevarez, C.** An application of virtual reality in education: Can this technology enhance the quality of students' learning experience? *Journal of education for business*. 2020. 95(7). P. 490-496.
30. **Nussbaum, M., Barahona, C., Rodriguez, F., Guentulle, V., Lopez, F., Vazquez-Uscanga, E., & Cabezas, V.** (2021). Taking critical thinking, creativity and grit online. *Educational Technology Research and Development*, 69(1), 201-206. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09867-1>
12. **Hui-Zhen, R., & Zong-Fa, L.** (2013, November). Application and prospect of the virtual reality technology in college ideological education. In 2013 Fourth International Conference on Intelligent Systems Design and Engineering Applications (pp. 125-128). IEEE.
13. **Emmelkamp, P. M., Krijn, M., Hulsbosch, A. M., De Vries, S., Schuemie, M. J., & van der Mast, C. A.** (2002). Virtual reality treatment versus exposure in vivo: a comparative evaluation in acrophobia. *Behaviour research and therapy*, 40(5), 509-516. [https://doi.org/10.1016/S0005-7967\(01\)00023-7](https://doi.org/10.1016/S0005-7967(01)00023-7) [Google Scholar].
14. **Botella, C., Baños, R. M., Perpiñá, C., Villa, H., Alcañiz, M., & Rey, A.** (1998). Virtual reality treatment of claustrophobia: a case report. *Behaviour research and therapy*, 36(2), 239-246. [https://doi.org/10.1016/S0005-7967\(97\)10006-7](https://doi.org/10.1016/S0005-7967(97)10006-7) [Google Scholar].
15. **Riva, G., Bacchetta, M., Baruffi, M., Rinaldi, S., Vincelli, F., & Molinari, E.** (2000). Virtual reality-based experiential cognitive treatment of obesity and binge-eating disorders. *Clinical Psychology & Psychotherapy: An International Journal of Theory & Practice*, 7(3), 209-219. [https://doi.org/10.1002/1099-0879\(200007\)7:3<209::AID-](https://doi.org/10.1002/1099-0879(200007)7:3<209::AID-) [Google Scholar].
16. **Strickland, D.** Virtual reality for the treatment of autism // *Virtual reality in neuro-psycho-physiology*. – 1997. – C.81-86.
17. **Seymour, N. E., Gallagher, A. G., Roman, S. A., O'Brien, M. K., Bansal, V. K., Andersen, D. K., & Savata, R. M.** (2002). Virtual reality training improves operating room performance: results of a randomized, double-blinded study. *Annals of surgery*, 236(4), 458. doi: 10.1097/00000658-200210000-00008 [Google Scholar].
18. **Pantelidis, V.S.** Virtual reality in the classroom. *Educational technology*.-1993.33(4). P. 23-27.
19. **Pan, Z., Cheok, A. D., Yang, H., Zhu, J., & Shi, J.** (2006). Virtual reality and mixed reality for virtual learning environments. *Computers & graphics*, 30(1), 20-28. <https://doi.org/10.1016/j.cag.2005.10.004> [Google Scholar].
20. **Kavanagh, S., Luxton-Reilly, A., Wuensche, B., & Plimmer, B.** (2017). A systematic review of virtual reality in education. *Themes in Science and Technology Education*, 10(2), 85-119.
21. **Helsel, S.** Virtual reality and education. *Educational Technology*.-1992. 32(5), P.38-42.
22. **Tzanavari A., Tsapatsoulis N.** Affective, interactive and cognitive methods for e-learning design: Creating an optimal education experience: Creating an optimal education experience. – IGI Global, 2010.
23. **Sam, K., Andrew, L.R., Burkhard, W. and Beryl, P.** A systematic review of Virtual Reality in education. *Themes in Science & Technology Education*, 10(2), 85-119, 2017.
24. **Sims, R., Rutherford, N., Sukumaran, P., Yotov, N., Smith, T., & Karnik, A.** (2021, May). Logibot: Investi-

References

1. **Elmqaddem, N.** (2019). Augmented reality and virtual reality in education. Myth or reality?. *International journal of emerging technologies in learning*, 14(3). <https://doi.org/10.3991/ijet.v14i03.9289> [Google Scholar]
2. **J. Sharpe and R. Self.** "Computers for Everyone". (2015).Vol.1. no1.
3. **F. Rebelo, E. Duarte, P. Noriega, and M. M. Soares.** (2011). "24 VR in Consumer," *Human Factors and Ergonomics in Consumer Product Design: Methods and Techniques*. P. 381.
4. **Akdağ, F. & Baydoğan, M.** (2017). Evaluation of Augmented Reality in Architecture Through Sample Applications. *Eurasian Journal of Civil Engineering and Architecture*, 1 (1), 42-52 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/ejcar/issue/67945/1053737> [Google Scholar]
5. **Britannica,** <https://www.britannica.com/technology/virtual-reality/> Education-and-training [Электронды оқулық]. Сұраныс күні: 18.10.2022
6. **Fakespace Labs.** Fakespace labs research tools. [Электронды оқулық] Сұраныс күні 18.10.2022.
7. **Abdelraouf, M.** (2018). Virtual reality for the characterization of blood vessel to airway geometric relationships (Doctoral dissertation, University of Iowa). <https://doi.org/10.17077/etd.vds1t404> [Google Scholar].
8. **Cox, C.** "The use of computer graphics and VR for visual impact assessments," 2003.
9. **Jelani, N. A. M., Zulkifli, A. N., Yusoff, M., & Ismail, S.** (2019). Evaluation of users toward the Virtual Taekwondo Training Environment. *International Journal of Recent Technology and Engineering*, 7 (6s2), 185-192.
10. **Liu, X., Zhang, J., Hou, G., & Wang, Z.** Virtual reality and its application in military. In *IOP Conference Series: Earth and Environmental Science*. 2018. -Vol. 170, No. 3, -P. 032155. IOP Publishing
11. **Ebersole S.** A brief history of virtual reality and its social applications // *University of Southern Colorado*. – 1997.

- gating Engagement and Development of Computational Thinking Through Virtual Reality. In 2021 7th International Conference of the Immersive Learning Research Network (iLRN) (pp. 1-5). IEEE.
25. «Жалпы bilim беру уымдарына арналган жалпы bilim беретін пандердин, bastauysh, negizgi jane jalpy orta bilim dengeilerinin tandau kurstarynyn ulgylyk oky bagdarlamalaryn bekitu turaly» Kazakhstan Respublikasy Oku-agarty ministirinin 2022 jylgy 16 kyrkyiektegi № 399 buirygy. [Electrondy resurs]. <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/V2200029767> Suranys kuni: 26.12.2022
 26. «Mektepke deingy, orta bilim беру uymdaryn, son-dai ak arnaiy bilim bery uymdaryn jabdyktaryn jane jihazben jaraqandyry normalaryn bekity turaly» Kazakhstan Respublikasy Bilim jane gylym ministirynin 2016 jylgy 22 kantardagy № 70 buiry-gy [Electrondy resurs] <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/V2200029767> Suranys kuni: 26.12.2022
 27. Joynes, C., Rossignoli, S., & Fenyiwa Amonoo-Kuofi, E. 21st Century Skills: Evidence of issues in definition, demand and delivery for development contexts (K4D Helpdesk Report). Brighton, UK: Institute of Development Studies. -2019.
 28. Happ, D.W. Results of a survey of 21st century skills of communication, collaboration, critical thinking, and creativity (Doctoral dissertation, American International College). 2013.
 29. McGovern, E., Moreira, G. and Luna-Nevarez, C. An application of virtual reality in education: Can this technology enhance the quality of students' learning experience? Journal of education for business. 2020. 95(7). P. 490-496.
 30. Nussbaum, M., Barahona, C., Rodriguez, F., Guentulle, V., Lopez, F., Vazquez-Uscanga, E., & Cabezas, V. (2021). Taking critical thinking, creativity and grit online. Educational Technology Research and Development, 69(1), 201-206. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09867-1>

Критический подход к использованию технологий виртуальной реальности в сфере образования

А. К. Садвакасова¹, А. И. Кыдырбекова^{*2}

^{1,2} Евразийский национальный университет им. Л.Н.Гумилева
Астана, Казахстан



Аннотация. В статье изучен потенциал технологии виртуальной реальности в развитии гибких навыков обучающихся необходимых для карьерного успеха в наше время, путем анализа научной литературы и академических исследований по формированию необходимых навыков. Авторы представляют свои выводы для обсуждения научным сообществом, используя метод литературного обзора для сбора и анализа данных. Основным вывод, сделанный по результатам исследования, заключается в том, что виртуальная реальность полезна для применения в сфере образования, однако для ее применения в развитии гибких навыков личности, которые становятся актуальными в условиях XXI века, важно прежде всего развивать потенциал педагогов.



Ключевые слова: виртуальная реальность, образование, технологии обучения, педагогика, hard и soft навыки.

A critical approach to the use of virtual reality technology in the field of education

Sadvakassova A.K.¹, Kydyrbekova A. I.^{*2}

L. N. Gumilov Eurasian National University
Astana, Kazakhstan



Abstract. Virtual reality technologies, which are widely used in various fields, are expected to bring about dramatic changes in the education system. The use of this technology in the sphere of education, which allows you to visualize objects in several dimensions and as a real duplicate, has numerous benefits. The article investigates the possibilities of this technology in student development by analyzing the scientific literature on virtual reality and academic studies on the skills required for modern-day professional success. The authors used the literary technique of data collecting and analysis to offer their findings for discussion by the scientific community. The study's main conclusion is that the use of virtual reality in the field of education is beneficial, but it is essential to enhance the potential of teachers in order to make a significant contribution to the quality of education, including the development of relevant soft skills for the twenty-first century.



Keywords: virtual reality, education, learning technologies, pedagogy, hard and soft skills.

Материал баспаға 15.02.2023 ж. келіп түсті.

МРНТИ 14.27.01

Анализ текущего состояния дополнительного образования в Казахстане и международный опыт

Р. П. Шер

Республиканский учебно-методический
центр дополнительного образования
г. Астана, Республика Казахстан



Аннотация. В настоящей статье рассматривается одна из актуальных тем современного образования – вопросы развития дополнительного образования детей. На примере таких стран, как Германия, Франция, Канада, США, Великобритания, Южная Корея, Бельгия, Нидерланды, Словакия, а также стран Скандинавии рассмотрены вопросы развития неформального образования, патриотического воспитания, изучения истории и культуры своей страны, активного проведения свободного времени. В статье определены основная цель, главные задачи, ценности и текущее состояние развития дополнительного образования детей в Казахстане, представлены основные направления дополнительного образования детей, роль повышения профессионального роста педагогов дополнительного образования, современные подходы к развитию интеллектуального, творческого, культурного потенциала детей.



Ключевые слова: неформальное образование, дополнительное образование, внешкольное образование, мировой опыт, профессиональное мастерство педагогов, всестороннее развитие детей.

Введение

Система дополнительного образования детей в Республике Казахстан в ее новом качественном состоянии развивается на протяжении более 30 лет. Под «дополнительным» понимается мотивированное образование, которое получает личность сверх основного образования, позволяющее ей реализовать устойчивую потребность в познании и творчестве, максимально раскрыть себя, самоопределиться предметно, социально, профессионально, личностно.

Дополнительное образование детей по праву рассматривается как важнейшая составляющая образовательного пространства, сложившегося в совре-

менном казахстанском обществе. Оно социально востребовано, требует постоянного внимания и поддержки со стороны общества и государства как образование, органично сочетающее в себе воспитание, обучение и развитие личности ребенка, что нашло отражение в Законах Республики Казахстан «Об образовании», «О правах ребенка в Республике Казахстан», «О статусе педагога» и других нормативных правовых документах.

Дополнительное образование детей – это эффективный способ расширения творческих возможностей детей, привлечения их к успешной самореализации, воспитания высоконравственной, гармонично развитой и социально ответственной личности.

Дополнительное образование детей является составной частью единого образовательного процесса, позволяющего развивать возможности вариативного, многопрофильного, многоуровневого, междисциплинарного обучения.

Основной целью дополнительного образования является создание условий для всестороннего развития личности и самореализации детей, воспитание высококонравственной, гармонично развитой и социально ответственной личности.

Главными задачами определены:

- 1) охват детей бесплатными спортивными секциями и творческими кружками;
- 2) расширение спектра дополнительных образовательных программ;
- 3) развитие кадрового потенциала системы дополнительного образования детей;
- 4) модернизация инфраструктуры дополнительного образования детей;
- 5) совершенствование механизма государственного образовательного заказа на дополнительное образование детей.

Ценность дополнительного образования детей состоит в том, что оно усиливает вариативную составляющую общего среднего образования, помогает подросткам в профессиональном самоопределении, способствует реализации сил и знаний, которые дети получают в школе.

Реализуя задачи дополнительного образования детей, школа решает существующее противоречие между необходимостью, с одной стороны, осваивать образовательный стандарт, а с другой – создавать условия для свободного развития личности, что является основой гуманизации образования, провозглашенной в качестве важнейшего принципа модернизации образования.

Материалы и методы

При изучении зарубежного опыта на базе Scopus применялся метод *качественного анализа* наукометрических данных, *аналитический инструмент* для мониторинга и анализа состояния дополнительного образования детей и *метод синтеза* с учетом отечественного и зарубежного опыта в определении путей развития дополнительного образования детей в стране.

В современных условиях система дополнительного образования детей рассматривается как важнейшая составляющая образовательного пространства, организация которого на основе тщательно продуманных и выверенных требований может позволить преодолеть кризис детства, обеспечив поддержку и развитие талантливых и одаренных детей. Обладая открытостью, мобильностью и гибкостью, дополнительное образование детей способно быстро и точно реагировать на «вызовы времени» в интересах ребенка, его семьи, общества и государства.

Сегодня все более серьезнее осознается необходимость общественного понимания миссии дополнительного образования, как открытого образования, наиболее полно обеспечивающего право человека на развитие и свободный выбор различных видов деятельности, в которых происходит личностное и профессиональное самоопределение детей, подростков и молодежи.

Результаты и обсуждение

Если обратиться к мировому опыту, то мы видим, что в разных странах для обозначения деятельности, предлагаемой в свободное время вне школы, используются различные термины «дополнительное образование», «неформальное образование», «внешкольное образование», «программы свободного времени» и т.д. Практически во всех европейских странах развивается активная политика неформального образования, как одной из наиболее гибких и новаторских форм

внешкольной деятельности. Неформальное образование в странах ЕС является составной частью целостной системы молодежной работы, технологическим механизмом которой являются методы и приемы социокультурной анимации.

В Финляндии за рамки школьного образования вынесена работа с детьми в спортивных клубах, художественных, музыкальных школах и т.д. Дополнительное образование в школе бесплатное, вне школы – платное (исключение – талантливые дети, за них платят спортивные клубы или фонды).

В течение года детям предлагаются на выбор три любые курса – спортивные или художественные, музыкальные или литературные и др [1].

В Германии, Скандинавии, Франции, Канаде и США функционируют школы полного дня, где предоставляются различные образовательные возможности и созданы условия для всестороннего развития ребенка. В школах полного дня утреннее обучение происходит по стандартной программе, после полудня школьники могут принять участие в любой дополнительной образовательной деятельности на выбор.

Неформальное образование занимает весомое место в Польше. Помимо внешкольных организаций здесь действуют ассоциации, фонды и центры неформального образования, дворцы молодежи, молодежные центры. Сфера дополнительного образования в Польше обладает широкими социальными функциями, внося вклад в решение важнейших социальных проблем. Кроме того, организации неформального образования в Польше уделяют особое внимание патриотическому воспитанию, изучению истории и культуры своего края [2].

Целью государственной политики Чехии в сфере неформального образования является поддержка обучения на протяжении всей жизни, рассматриваемая как один из факторов конкурентоспособности страны. В целом, Чехия

располагает разветвленной и доступной сетью организаций, предлагающих детям и молодежи на добровольной основе возможность включиться в организацию активного проведения свободного времени. Организаторами неформального образования в стране являются: школы, центры свободного времени, образовательные агентства, клубы по интересам, учреждения культуры и другие [3].

Среди направлений деятельности организаций неформального образования в Чехии особо следует выделить работу по формированию правового сознания детей и молодежи. Воспитание в области прав человека рассматривается как новая функция деятельности не только школ, но и организаций дополнительного образования. Важным компонентом деятельности организаций неформального образования является работа по развитию личностных качеств, направленных на умение выходить из социальных, этнических и прочих конфликтов.

Среди стран Евросоюза выделяется целая группа – Великобритания, Финляндия, Бельгия, Нидерланды – где поддержку частным инициативам в виде субсидий оказывают органы местного управления.

В Японии создана разветвленная сеть неформального образования: детские культурно-просветительные центры, спортивные клубы. Существует бесплатная практика обязательного участия каждого школьника в дополнительных занятиях, не входящих в школьную программу (но по выбору) по физической культуре, художественному творчеству и национальным видам искусства. Кроме того, в каждом жилом квартале организуется дополнительная работа с учащимися: хоровые занятия, игра на музыкальных инструментах, балльные танцы, ведение домашнего хозяйства и т.д. [4].

В Китае главный акцент делается на развитие базовых характеристик личности, которые необходимы человеку в жизни для его самореализации в самых разных направлениях; культурно-исторического образования как средства поддержания

национальной идентичности, оперативной адекватной реакции, мобильности; приобщения к национальным традициям через вовлечение в реальные дела [5].

В Республике Корея работа с одаренными детьми носит характер национальной программы, которая разрабатывается региональными центрами подготовки учителей. Общепринято, что именно в системе дополнительного образования создаются лучшие и необходимые условия для интеллектуального, социального развития ребенка. Поэтому в стране обязательное платное дополнительное образование по выбору детей и родителей [6].

В Словакии успешно реализуются и пользуются спросом, как у родителей, так и у детей программы детского туризма с включением экскурсий по таинственным пещерам, виндсерфинга, верховой езды или скалолазания [7].

В мире существует практика создания крупных центров, направленных на привлечение внимания детей, молодежи, общественности к науке через выставки, музеи и научно-образовательные программы. Цель данных центров, парков, детских профильных лагерей – побуждение детей к изучению и развитию своих знаний в сфере науки и технологий, подготовка поколения будущих ученых, инженеров и тесная связь между общественностью и наукой.

Наиболее высокий показатель охвата неформальным образованием в странах дальнего зарубежья: в Германии - 100%, Норвегии - 90,6%, Японии и Австралии - 90%, в Канаде – 86%, в США – 83%, Китае – 60,4 % детей школьного возраста посещают как минимум 1 кружок во внеурочное время.

В странах ближнего зарубежья охват детей дополнительным образованием во внешкольных организациях: Российская Федерация – 75 %, Республика Беларусь – 46,3%; Узбекистан – 16,9% учащихся, Республика Кыргызстан – 7,5%,

Республика Таджикистан – 1 % от общего числа учащихся [8].

Анализ показывает, что система формального образования, существуя изолированно от дополнительного, не может соответствовать постоянно растущим технологическим, социальным и экономическим изменениям, и поэтому должна быть обогащена опытом внешкольной деятельности.

Сегодня в нашей стране дополнительным образованием охвачены 75,5 % (2,8 млн.) детей, в том числе школьными кружками, внешкольными организациями, также по государственному образовательному, творческому и спортивному заказу.

За последние 3 года количество детей, охваченных дополнительным образованием, увеличилось на 12 % или на 589 330 чел. (2020 г. – 63,5% (2 211 595 чел.), 2021 г. – 66,9 % (2 406 395 чел.), 2022 г. – 75,5% (2 800 925 чел.).

Дополнительное образование детей развивает творческие способности обучающихся по 380 видам кружков научно-технического, музыкального, художественно-эстетического, эколого-биологического, туристско-краеведческого, военно-патриотического, социально-педагогического направлений.

В 1625 внешкольных организациях занято 29,4 % школьников – 1 087 088 детей (город – 660 879, село – 426 209).

За последние 3 года сеть внешкольных организаций дополнительного образования увеличилась на 353 ед. (2020 г. – 1272 ед., 2021 г. - 1523, 2022 г. - 1625). Доля школьников, охваченных внешкольными организациями, увеличилась на 0,8 % (2020 г. – 28,6%, 2021 г. – 29,4%, 2022 г. – 29,4%).

В школьных кружках – 34,1% или 1 267 843 школьника (город – 814 944, село – 452 899). За последние 3 года количество детей, охваченных школьными кружка-

ми, увеличилось на 51 770 обучающихся (2020 г. – 1 216 073 чел., 2021 г. – 1 347 676 чел., 2022 г. – 1 267 843 чел.).

Наблюдается региональная дифференциация охвата дополнительным образованием детей. Более чем в 2 раза выше среднего значения охват детей дополнительным образованием в республике имеют Западно-Казахстанская, Павлодарская и Северо-Казахстанская области. Ниже среднего показателя по стране демонстрируют регионы с высокой плотностью населения: Алматинская, Туркестанская области, а также города Астана, Алматы и Шымкент, где широко развита сеть негосударственных объектов дополнительного образования.

На базе школ дополнительное образование реализуется через развитие сети кружков по интересам детей. К примеру, высокий процент охвата детей школьными кружками отмечается в школах Кызылординской (53,5 %), Восточно-Казахстанской (46,2%) и Павлодарской (44,2 %) областей, города Алматы (48,8 %) [9, 10].

С 2021 года законодательно закреплена норма о размещении государственного образовательного заказа на дополнительное образование детей местными исполнительными органами. Приняты соответствующие правила (приказ Министра просвещения Республики Казахстан от 27 августа 2022 года № 381), на основании которого местные исполнительные органы утверждают и размещают государственный заказ в пределах объемов бюджетных средств, утвержденных в местных бюджетах на соответствующий финансовый год, обеспечивают дополнительное образование детей, осуществляемое на областном и районном уровнях в пределах установленного лимита [11].

Благодаря принимаемым мерам, увеличилось количество организаций дополнительного образования в Акмолинской, Актюбинской, Северо-Казахстанской областях, городах Алматы и Шымкент. За последние три года открыты дворцы

школьников в городах Талдыкоргане, Петропавловске и Кокшетау, станции юных туристов – в Атырауской, Мангистауской и Карагандинской областях. Построены дворцы школьников в городах Туркестане, Караганде, открыты детская музыкальная школа в Туркестанской области, Центр креативного образования «SMART» в городе Усть-Каменогорске, школа искусств в городе Шымкенте.

Из общего числа детей, охваченных дополнительным образованием, 7,5 % составляют дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей – 0,6% (2020 г. – 13 634 чел., 2021 г. – 13 074 чел., 2022 г. – 23 112 чел.), дети с особыми образовательными потребностями – 1,3% (2020 г. – 20 933 чел., 2021 г. – 13 665 чел., 2022 г. – 48 605 чел.), дети из социально уязвимых слоев населения – 5,6% (2020 г. – 141 029 чел., 2021 г. – 125 315 чел., 2022 г. – 208 703 чел.).

Наряду с позитивными изменениями в дополнительном образовании охват детей с особыми образовательными потребностями остается низким в силу отсутствия соответствующих специальных условий для работы с этой категорией детей.

Практически половина внешкольных организаций дополнительного образования находятся в приспособленных зданиях – 43% (2020 г. – 592 ед., 2021 г. – 659, 2022 г. – 706), требуют капитального ремонта – 12% (2020 г. – 157 ед., 2021 г. – 192 ед., 2022 г. – 193 ед.), находятся в аварийном состоянии – 1% (2020 г. – 5 ед., 2021 г. – 8 ед., 2022 г. – 11), монопрофильные организации с малым спектром услуг – 11,6% (2020 г. – 187 ед., 2021 г. – 188 ед., 2022 г. – 189).

С целью массового вовлечения детей в дополнительное образование ежегодно проводятся республиканские конкурсы юных артистов, музыкантов, художников, туристов, экологов, техников, изобретателей. На региональном и республиканском этапах принимают участие от 800 до 1,5 млн. школьников. Повышается интерес детей с особыми образовательными потребностями к участию в республиканских конкурсах худо-

жественного, декоративно-прикладного творчества (ежегодно около 3 тыс. детей).

За последние 3 года проведены 40 (2020 г. – 14, 2021 г. – 13, 2022 г. – 13) республиканских конкурсов юных артистов, музыкантов, художников, туристов, экологов, техников, изобретателей, в которых приняли участие 7 659 детей (2020 – 2720, 2021 – 2601, 2022 – 2 338), победителями стали – 949 (2020 – 378, 2021 – 267, 2022 – 304) детей.

С целью формирования активной гражданской позиции, усиления патриотического воспитания обучающихся ключевыми системными мерами является участие обучающихся в дебатном движении, школьном и студенческом самоуправлении, детско-юношеских движениях.

В республике – 6 727 дебатных клубов (2020 – 4 291, 2021 – 5 812, 2022 – 6 727) с охватом 123 365 обучающихся.

В 6 727 дебатных клубах (6001 – в школах, 726 – в колледжах) школьники и студенты колледжей обучаются искусству конструктивно дискутировать, выстраивать дружеские и уважительные отношения с другими спикерами, расширяют свой кругозор, повышают свою творческую активность.

В республике – 7 220 школьных/студенческих парламентов с охватом 513 280 обучающихся (2020 – 4 278, 2021 – 6 771, 2022 – 7 220).

Для детских музыкальных, художественных школ и школ искусств разработаны и утверждены 3 типовых учебных плана и 82 образовательные программы.

Образовательные программы в школах и внешкольных организациях реализуют педагоги дополнительного образования детей и специалисты по профилю.

Во внешкольных организациях в сфере образования и культуры всего педагогов – 24 397 чел. (2020 г. – 22 999 чел., 2021 г. – 23 495 чел.), из них в городе – 15 343 (2020 г. – 17 800 чел., 2021 г. – 14964 чел.),

в селе – 9 054 (2020 г. – 5 199 чел., 2021 г. – 8 531 чел.). В дополнительном образовании детей потребность в педагогах составляет 1625 человек, 1994 педагога предпенсионного возраста.

С целью обновления знаний и совершенствования профессионального мастерства педагогов дополнительного образования и специалистов по профилю проводится системное повышение квалификации по направлениям дополнительного образования детей: музыкальное, художественно-эстетическое, туристско-краеведческое, эколого-биологическое, научно-техническое, военно-патриотическое, социально-педагогическое, в том числе по развитию самоуправления и дебатного движения обучающихся.

Для повышения профессионального роста педагогов дополнительного образования разработаны 40 образовательных программ повышения квалификации. Для руководителей, педагогов дополнительного образования и специалистов по профилю за 3 года организованы 102 курса повышения квалификации (2020 – 31, 2021 – 31, 2022 – 40) для 6 500 (2020 – 1500, 2021 – 2500, 2022 – 2500) педагогов. Педагоги дополнительного образования повышают квалификацию один раз в три года. Курсы и посткурсовое сопровождение педагогов дополнительного образования проводятся Республиканским учебно-методическим центром дополнительного образования. Практико-ориентированные курсы по узким видам деятельности и направлениям дополнительного образования включают психолого-педагогическую диагностику состояния ребенка, возрастные особенности детей в педагогической психологии, работу с детьми с особыми образовательными потребностями, профориентационную работу, менеджмент в ДОД, педагогические технологии в обучении, IT-компетенции педагога, также нормы законодательства и НПА. Методическая работа в организациях дополнительного образования тесно связана с профессиональным развитием педагога.

В этой связи проводится посткурсовая поддержка, направленная на оказание методической помощи в построении и реализации индивидуальной траектории развития профессиональной компетентности педагогов ДОД.

Заключение

Понимая роль дополнительного образования в нашей стране как важного пространства развития социальной активности подрастающего поколения, особую актуальность приобретает необходимость обновления содержания дополнительного образования детей в современных условиях с включением организационно-педагогических, методических, научно-исследовательских мероприятий. При этом, одной из основных задач дополнительного образования детей является предоставление детям более широкого спектра услуг для их личностного становления и социального всестороннего развития. Решить этот вопрос возможно через поэтапное увеличение государственного образовательного заказа на дополнительное образование за счет местных исполнительных органов, это позволит расширить сеть кружков и секций в шаговой доступности от места жительства детей как в городах, так и в сельской местности, улучшит качество дополнительного образования детей.

Открытие новых крупных объектов для развития творческого и интеллектуального потенциала детей: дворцы школьников, станции юных техников, детские технопарки, музыкальные и художественные школы, предоставят каждому желающему ребенку возможность бесплатно посещать спортивные секции или творческие кружки, также по инженерно-техническим, IT направлениям и программированию и др. Реорганизация некоторых музыкальных и художественных сельских школ в школы искусств с многопрофильной деятельностью значительно расширит спектр услуг в сельской местности. Модернизация внешкольных

организаций, проведение капитального ремонта и оснащение материально-технической базы, внедрение цифровизации, несомненно, повысит качество сервиса образовательных услуг для детей и родителей.

Реализуя задачи дополнительного образования, школа решает существующее противоречие между необходимостью, с одной стороны, осваивать образовательный стандарт, а с другой — создавать условия для свободного развития личности, что является основой гуманизации образования, провозглашенной в качестве важнейшего принципа модернизации образования в целом.

Система дополнительного образования в Республике Казахстан на основе современных научно-методических подходов и лучших отечественных и мировых практик вполне может стать драйвером и моделью в развитии интеллектуального, творческого, культурного потенциала детей, подростков и молодежи на основе их собственного выбора и интересов через занятость во внеурочное время.

Список использованных источников

1. **Kallio, A. A., Lämsman, H. (2018)** Sámi re-imaginings of equality in/through extracurricular arts education in finland // *International Journal of Education and the Arts*, 19 (7), pp. 1 – 22 p. <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85063172434&partnerID=40&md5=180badb27e2f314ab71cd51b4d7032cf>
2. **McDermid, C.** Informal patriotic education in Poland: Homeland, history and citizenship in patriotic books for children (2020). *London Review of Education*, 18 (1), pp. 65 – 80 p. DOI: 10.18546/LRE.18.1.05
3. **Patočková, V., Šafr, J., Gorčíková, M.** Participation in organized leisure among Czech children: socio-cultural and ecological contexts and outcomes (2022) *World Leisure Journal*, 64 (1), pp. 35 – 60 p. DOI: 10.1080/16078055.2021.1907440
4. Дополнительное образование детей за рубежом: понимание, политика, регулирование / Н. М. Жулябина; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. – М.: НИУ ВШЭ, 2017. – 40 с.

5. **Tan, M., Cai, L., Bodovski, K.** (2022). An active investment in cultural capital: structured extracurricular activities and educational success in China *Journal of Youth Studies*, 25 (8), pp. 1072 - 1087. DOI: 10.1080/13676261.2021.1939284
6. **Choi, M., Tessler, H., Kao, G** (2020). Arts and crafts as an educational strategy and coping mechanism for Republic of Korea and United States parents during the COVID-19 pandemic // *International Review of Education*, 66 (5-6), pp. 715 – 735. DOI: 10.1007/s11159-020-09865-8
7. **Pribilová, K., Gazdíková, V., Horváth, R.** Use of virtual excursions at secondary schools in Slovakia (2015) ICETA 2014 - 12th IEEE International Conference on Emerging eLearning Technologies and Applications, Proceedings, art. no. 7107578, pp. 163 – 167 p. DOI: 10.1109/ICETA.2014.7107578
8. **Березина, В. А.** Развитие дополнительного образования детей в системе российского образования: Учебно-методическое пособие. Москва: Диалог культур, 2007. – 512 с.
9. **Абдрашитова, Т. А., Оспанова, Я. Н.** Передовой опыт по патриотическому воспитанию граждан. - Методическое пособие - Астана: Издательство ТОО «Агроиздат», 2009. - 236 с.
10. Информация Управлений образования областей, городов Астана, Алматы и Шымкент.
11. Приказ Министра просвещения Республики Казахстан от 27 августа 2022 года № 381 «Об утверждении Правил размещения государственного образовательного заказа на дошкольное воспитание и обучение, среднее образование, дополнительное образование детей и на подготовку кадров с техническим и профессиональным, послесредним образованием с учетом потребностей рынка труда» // <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2200029323/history>
- books for children (2020). London *Review of Education*, 18 (1), pp. 65 – 80 p. DOI: 10.18546/LRE.18.1.05
3. **Patočková, V., Šafr, J., Gorčíková, M.** Participation in organized leisure among Czech children: socio-cultural and ecological contexts and outcomes (2022) *World Leisure Journal*, 64 (1), pp. 35 – 60 p. DOI: 10.1080/16078055.2021.1907440
4. *Dopolnitel'noe obrazovanie detej za rubezhom: ponimanie, politika, regulirovanie* / N. M. Zhuljabina; Nacional'nyj issledovatel'skij universitet «Vysshaja shkola jekonomiki», Institut obrazovanija. – M.: NIU VShJe, 2017. – 40 s.
5. **Tan, M., Cai, L., Bodovski, K.** (2022). An active investment in cultural capital: structured extracurricular activities and educational success in China *Journal of Youth Studies*, 25 (8), pp. 1072 - 1087. DOI: 10.1080/13676261.2021.1939284
6. **Choi, M., Tessler, H., Kao, G** (2020). Arts and crafts as an educational strategy and coping mechanism for Republic of Korea and United States parents during the COVID-19 pandemic // *International Review of Education*, 66 (5-6), pp. 715 – 735. DOI: 10.1007/s11159-020-09865-8
7. **Pribilová, K., Gazdíková, V., Horváth, R.** Use of virtual excursions at secondary schools in Slovakia (2015) ICETA 2014 - 12th IEEE International Conference on Emerging eLearning Technologies and Applications, Proceedings, art. no. 7107578, pp. 163 – 167 p. DOI: 10.1109/ICETA.2014.7107578
8. **Berezina, V. A.** Razvitie dopolnitel'nogo obrazovanija detej v sisteme rossijskogo obrazovanija: Uchebno-metodicheskoe posobie. Moskva: Dialog kul'tur, 2007. – 512 s.
9. **Abdrashitova, T. A., Ospanova, Ja. N.** Peredovoj opyt po patrioticheskomu vospitaniju grazhdan. - Metodicheskoe posobie - Astana: Izdatel'stvo TOO «Agroizdat», 2009. - 236 s.
10. Informacija Upravljenij obrazovanija oblastej, gorodov Astana, Almaty i Shymkent.
11. Prikaz Ministra prosveshhenija Respubliki Kazahstan ot 27 avgusta 2022 goda № 381 «Ob utverzhdenii Pravil razmeshhenija gosudarstvennogo obrazovatel'nogo zakaza na doshkol'noe vospitanie i obuchenie, srednee obrazovanie, dopolnitel'noe obrazovanie detej i na podgotovku kadrov s tehničeskim i professional'nym, poslesrednim obrazovaniem s uchetom potrebnostej rynka truda» // <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2200029323/history>

References

1. **Kallio, A. A., Lämsman, H.** (2018) Sámi re-imaginings of equality in/through extracurricular arts education in finland // *International Journal of Education and the Arts*, 19 (7), pp. 1-22 p. <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85063172434&partnerID=40&md5=180badb27e2f314ab71cd51b4d7032cf>
2. **McDermid, C.** Informal patriotic education in Poland: Homeland, history and citizenship in patriotic

Қазақстандағы қосымша білім берудің ағымдағы жай-күйін талдау және халықаралық тәжірибе

Р. П. Шер

Республикалық қосымша білім беру оқу-әдістемелік орталығы
Қазақстан Республикасы, Астана қ.



Аңдатпа. Бұл мақалада заманауи білім берудің өзекті тақырыптарының бірі – балаларға қосымша білім беруді дамыту мәселелері қарастырылады. Германия, Скандинавия, Франция, Канада, АҚШ, Ұлыбритания, Оңтүстік Корея, Бельгия, Нидерланды, Словакия сияқты елдердің мысалында бейресми білім беруді дамыту, патриоттық тәрбие беру, өз елінің тарихы мен мәдениетін зерттеу, бос уақытты белсенді өткізу мәселелері қаралды. Мақалада Қазақстанда балаларға қосымша білім беруді дамытудың негізгі мақсаты, негізгі міндеттері, құндылықтары мен ағымдағы жай-күйі айқындалған, балаларға қосымша білім берудің негізгі бағыттары, қосымша білім беру педагогтерінің кәсіби өсуін арттырудың рөлі, балалардың зияткерлік, шығармашылық, мәдени әлеуетін дамытудың заманауи тәсілдері көрсетілген.



Кілтті сөздер: бейресми білім беру, қосымша білім беру, мектептен тыс білім беру, әлемдік тәжірибе, педагогтердің кәсіби шеберлігі, балалардың жан-жақты дамуы.

Analysis of the current state of additional education in kazakhstan and international experience

R. P. Sher

Republican Educational and Methodological Center of Additional Education
Astana, Republic of Kazakhstan



Annotation. This article discusses one of the topical issues of modern education – the development of additional education for children. Using the example of countries such as Germany, Scandinavia, France, Canada, the USA, Great Britain, South Korea, Belgium, the Netherlands, Slovakia, the issues of developing non-formal education, patriotic education, studying the history and culture of their country, and actively spending free time are considered. The article defines the main goal, main tasks, values and the current state of the development of additional education for children in Kazakhstan, presents the main directions of additional education for children, the role of improving the professional growth of teachers of additional education, modern approaches to the development of intellectual, creative, cultural potential of children.



Keywords: non-formal education, additional education, extracurricular education, world experience, professional skills of teachers, comprehensive development of children.

Материал поступил в редакцию 15.02.2023 г.

FTAMP 14.25.09

Көркем мәтінді қабылдау мен түсіну - интерпретация қадамдары

Б. Д. Жұмақаева*¹, Ғ.С. Қамбарова²^{1,2} Сүлеймен Демирел университеті
Қазақстан Республикасы, Алматы қ.

Аңдатпа. Мақалада оқушының көркем шығарма оқу үдерісінде оқиға желісін түсініп қана қоюы жеткіліксіз екендігі, оқырман ретінде мәтінді сыни тұрғыдан түсіну мәселесі қарастырылады. Себебі, көркем шығарманы қабылдау мен түсіну әдебиет пәнін оқытудың функционалды міндеттерін құрайды. Әдеби шығарма оқырманның мәтінмен және сол арқылы автормен бейвербалды диалогі, тәуелсіз коммуникативті әрекет екендігі белгілі, Едеше мағынаны тануда шығарма мазмұнын құрайтын негізгі авторлық қолданыстарды түсінудің маңыздылығы пайымдалады. Оқушылардың мәтінді саналы оқып, талдауға жетелейтін нақты мысалдар келтіріледі. Сөздер мен тіркестердің мағынасын ашу арқылы, оқушылардың әдеби шығарманы қабылдауы мен түсінуі деңгейін көтеруге ықпал ететін нақты әдіс-тәсілдермен тапсырмалар үлгісі ұсынылады. Тапсырмаларда әдеби шығарманың оқиға желісіне қатысты бөлігі немесе кейіпкер іс-әрекетіне қатысты нысандар берілген. Мақаланың қорытындысында, мәтінді түсініп оқу автор мен оқырман әлемінің байланысы, автор мен оқырман әлемінің қарсы қадамы екендігі тұжырымдалады.



Кілтті сөздер: интерпретация, автор, оқырман, көркем шығарманы түсіну, қабылдау, мәтінді талдау, әдебиетті оқыту әдістемесі.

Кіріспе

Әдеби шығарманы оқу тек мәтін бойынша ақпарат алу ғана емес. Бұл тұрғыда әдеби шығарма мен өзге пәндердегі оқу материалын оқудың елеулі ерекшелігі бар. Әдеби шығарма - образды әлемге, поэтикалық тілге құрылған күрделі жүйе. Көркем мәтінде тілдік қолданыстардың

денотат мағынасынан бөлек коннотациялық мағынасы, поэтикалық, образды мәнін түсіну үшін сөздің қолдану аясындағы (сөйлем ішінде, мәтін бөлігіндегі) қалпын зерделеу аса маңызды. Автордың дүниетанымы мен шығармашылық ізденісінен туған «өнімді» оқушының оқиға желісіне қатысты ғана түсінуі жеткіліксіз, оқырман ретінде көркем әлемге арала-

суы, қиялын ояту және оқылған шығарманы сыни тұрғыдан түсінуі маңызды. Бұл әдебиет пәнін оқытудың функционалды міндеттерін құрайды. Әдеби шығарма күрделі танымдық жүйе десек, сол жүйеге дендеп бойлау үшін оқушының алғашқы қабылдауын ұйымдастыру аса маңызды. Көркем шығарманы оқушының оқырман ретіндегі қабылдауы – оның өміртанымдық, эмоциялық, эстетикалық тәжірибесіне сүйенетін күрделі шығармашылық үдеріс. Психолог О. И. Никифорова көркем шығарманы қабылдауды үш кезеңге бөледі: «1 кезең – елестеу, 2 кезең – идеялық мазмұнын түсіну, 3 кезең – көркем шығарманың оқырманның жеке тұлғасына әсері» [1]. Қабылдаудың аталған үш кезеңі де шығарманы оқу үдерісінде жүзеге асады. Әдеби шығарманың оқылымы оқырманның өмірлік тәжірибесіне, оның жалпы дайындығы мен біліміне, қабылдау мен қиялына, құндылығы (тарихи және мәдени) мен ұстанымдарына байланысты әртүрлі интерпретациясына мүмкіндік береді әрі әдеби мәтінді оқудың өзектілігін танытады. *(Бұл теориялар Г.Г. Гадамер, [2] Ф.Шлейермахер [3] еңбектерінде айқын көрініс тапқан. Сондай-ақ әдебиетті оқыту әдістемесі саласында Ы. Алтынсарин, Ә. Қоңыратбаев, [4] В. Г. Маранцман еңбектерінде тұжырымдалған [5]).* Әдеби шығарма оқырманның мәтінмен және сол арқылы автормен белсенді қатынасын (бейвербалды диалогін) қамтиды. Бұл тәуелсіз коммуникативті әрекет, сол арқылы оқырман мәтіннің деректері мен өзінің ресурстарына (тілдік, мәдени, адамгершілік және т.б.) сүйене отырып, мәтіннің өзіндік проекциясын құрады, түсінігін қалыптастырады. Бұл тұста аса көңіл бөлетін мәселе – әдеби шығарманың тілдік ресурсы. Көркем шығарманың тілін көбіне көркемдік, стилдік жағынан талданатын нысан ретінде қарастыру сияқты біржақты түсінік басымдық алған. Негізінде әдеби шығарманың тіліне мән беру екі түрлі мақсатта жүзеге асылуы керек:

- 1) жекелеген тілдік қолданыстардың мағынатын танымдық функциясы;
- 2) шығарма тілінің көркем-эстетикалық функциясы.

Алғашқысы – шығарманың тілдік ресурсын құраушы мазмұндық мәнде қарастырылуы. Оқушының тілдік тұлғасына, яғни сөздік қорына сүйене отырып түсінік деңгейін есепке алу мен әдеби мәтін ауқымында оқушының тілдік қорын дамыту көзделуі қажет. Яғни оқушы әдеби мәтінді оқығанда өзінде қалыптасқан түсінік баспалдағынан жаңа деңгейге көтеріледі. Әр шығармадағы жаңа сөздер, жаңа мағына арқылы сөздік қоры толығымен түседі. Сондықтан мұғалім де, оқушы да көркем шығарманың ой әлемін арқалап тұратын негізгі қолданыстарға мән беруі керек. Сөз – ойдың «киімі», ойды жеткізудің құралы. Әдеби шығарманың өн бойында тілдік құрал әртүрлі формада: жеке сөз, сөз оралымы немесе сөз тіркестері (тұрақты сөз тіркесі) қалпында келіп автордың ойына тірек болып негізгі мағынаны арқалап тұрады. Кейде шығармадағы сөз қолданысын түсінбеу, тұтас шығарма мазмұнын жете түсінбеуге соқтырады. Бұдан туатын қорытынды шығарманың түсіну дейгейінде барлық сөзге талдау жасау керек деген жаңсақ пікір туындамау керек. Сол шығарма мазмұнын құрап тұрған негізгі авторлық қолданыстар назардан тыс қалмай, мағынаны терең түсінуге ықпал етуі маңызды. Ал шығарма тілінің көркемдік әлеміне көңіл бөлу талдау деңгейінде жүргізіледі.

Материалдар мен әдістер

Әдеби мәтінмен жүргізілетін жұмыстарда қолданылатын белсенді әдістердің дені вербалды жүйеде жүргізіледі: сөздік әдістері, зерттеушілік әңгіме, түсіндіру, баяндау белсенді қолданылады. Әдебиетте әдеби шығарманы оқытуды баяндау әрекетінен бастаудың өзіндік мәні бар. Баяндау әдеби мәтінге интерпретация жасаудың алғашқы өнімі. Баяндау – белсенді оқу әрекеті. Баяндау оқушының түсінік дейгейін анықтап қана қоймай, әдеби шығарманың құрылым жүйесіне алғашқы бағдар ретінде және әдіскер ғалым А. М. Лаушинаның пікірімен айтқанда оқушының ақыл-ой белсенділігін танытатын үдеріс ретінде анықталады. Баяндау – әдеби мәтінді шығармашылық «өңдеуден» тұратын ой-таным жұмысы.

Оқушының ойды құрылымдап жүйелі сөйлеуіне ықпал ететін функционалды мақсат. «Әдебиетті оқыту әдістемесі» ғылымында мәтінді баяндау, мазмұндау оқу әрекеті ретінде көптен белгілі әрі оқу пәнінің мазмұны мен ерекшеліген сай міндеттелетін оқыту мақсаты. Мәселен, Р. Құтхожина әдістемелік еңбегінде мазмұндаудың бірнеше нұсқасын ұсынған: «Мазмұндау: а) мәтінге жуық мазмұндау; ә) мәтін мазмұнын қысқартып (тезис түрінде) мазмұндау; б) мәтіндегі сөйлеуші жақты өзгертіп (бірінші жақтағы баяндауды үшінші не екінші жақта) мазмұндау; в) мәтіннен қажетті үзінділерді бөліп мазмұндау; г) ауызша мазмұндау; д) сұрақ-жауап» [6].

Оқу бағдарламасының өңделген нұсқасында мәтінді тұтас бастан аяқ мазмұндау міндеті қойылмаса да, сыныптар бойынша жіктелген баяндау мақсаты арқылы оқушының алғашқы түсінігі мен қабылдауын айқындауға, шығарманың игерілу сапасын аңғаруға болатын оқу-таным әрекеті жүзеге асырылады. «Диалогты оқыту» технологияларының негізінде де осындай вербалды жүйе жатыр.

Мысалы, Абайдың отыз бірінші қарасөзіндегі негізгі ой түйіндер айқындап көрейік:

«Естіген нәрсені ұмытпастыққа төрт түрлі себеп бар: әуелі - көкірегі байлаулы берік болмақ керек; екінші – сол нәрсені естігенде я көргенде фибрәтлану керек, көңілденіп, тұшынып, ынтамен ұғу керек; үшінші — сол нәрсені ішінен бірнеше уақыт қайтарып ойланып, көңілге бекіту керек; төртінші - ойкеселді нәрселерден қашық болу керек. Егер кез болып қалса, салынбау керек. Ой кеселдері: уайымсыз салғырттық, ойыншы-күлкішілдік, я бір қайғыға салыну, я бір нәрсеге құмарлық пайда болу секілді. Бұл төрт нәрсе - күллі ақыл мен ғылымды тоздыратұғын нәрселер» (А. Құнанбаев).

Алғашқы сөйлем осы шағын мәтінге жетекші, айқындаушы сөйлем. Ақпаратты / білімді еске тұтудың төрт түрлі себеп, шарт барілген, ал қалған мәтін осы негізгі ойды таратуға қызмет етеді (ескертпе: әр шығарманың құрылымы әрқилы, өзіндік даралығымен ерекшеленеді.

Барлық мәтінде бірінші сөйлем негізгі ойды қамтып тұрады деген жаңсақ ой тумауы керек. Әдетте, көркем мәтін композициясы, соның ішінді әр азат жолдың өз құрылымы: шиыршық, сатылы, жинақтық, шеңбер сияқты т.т. құрылымдарымен ерекшеленеді). Мұғалімнің міндеті сол – оқылған шығармадағы негізгі ой түйіндерді оқушы меңгере алды ма, кейбір күрделі ұғымдардың мағынасына жетіп мәтінді толық түсіне алды ма дегенді есепке алу. «Зерттеушілік әңгіме» тәсілімен жүргізуге немесе тапсырма арқылы «әдеби шығарманы түсіну» деңгейін көтеруге болады.

Тапсырмалар сипаты:

- «Көкірегі байлаулы», «көңілге бекіту» тіркестерін қатыстыра отырып мәтінді баяндаңыз.
- «Кесел» сөзінің синонимдік қатарын жасаңыз. Әрқайсысын «ой», «сана» сөзімен тіркестіріңіз.
- «Салу» мен «салыну» сөзін салыстырыңыз. Өздік етіс жұрнағын (-ын, -ін) бірнеше етістікке жалғап айтыңыз. Сол арқылы «қайғыға салынбау» деген сөздің мәнін түсіндіріңіз.
- «Уайымсыз», «салғырт» сөздерінің синонимдерін жазыңыз. Уайымсыз, салғырт, ойыншы-күлкішіл адам қандай? Өз пікіріңізді білдіріңіз.
- Қайғы мен құмарлық дегенді қалай түсінесіз? Өз пікіріңізді айтыңыз.
- «Естіген нәрсені ұмытпастыққа төрт түрлі себеп бар» Осы сөйлемді өз жаңыңыздан қайта құраңыз. Барыс септігінің орнына қандай форма қолдануға болады? «Естіген нәрсе» деп автор нені меңзеп тұрғанын болжаңыз.
- Абайдың отыз бірінші қарасөзінің мағынасын сызбаға/кластерге түзіңіз.

Дәл осындай тапсырманы өзге шығармаларға да қолдана отырып, оқушының түсінік деңгейін тереңдету аса маңызды. Мәтінді түсініп оқу үшін қарамен бел-

гіленген сөздер мен тіркестердің мағынасын аша отырып, оқушылардың қабылдауын мен түсінігін есепке аламыз.

«Менің бір көршім болды. **Өкіреш** деп қоятынбыз, шын аты Самат. Бойы екі метрге **жетеқабыл**, қолы да **сала-құлаш**. Сол **Өкіреш** біздің ауылдағы мергеннің бірі. Біздің ауылда негізі **«асықтың майын ішкен»** мерген екеу. Біреуі – Украин көшесіндегі (орыс, украин ұлтының өкілдері тұратындықтан сөйтіп аталып кеткен) Петька. Петьканың шын атын әлі күнге білмейді екенмін, аты Петька болғанмен **заты қазақ**, әйтеуір. **Өкірештің сұлбасы ебедейсіз** болғанмен, асыққа келгенде епті. Бар денесімен созылып барып, шоқып атады, ал Петька жалпақ бас, **қамыт аяқ**, жұдырықтай бала, **сақасын жер бауырлатып** жібереді үнемі. Екеуі талай мәрте жекпе-жек ойнап көрді, олардың ойыны тым ұзаққа созылып кетеді. Аяғына дейін көріп отыра беруге елдің тағаты жеткен емес... Содан ауыл балалары ақылдаса келіп, бес асықтан ғана беріп **тайталастырып** байқады. Мұндай бәсекенің қанша мәрте болғанын білмедім, мен бесеуіне куә болыппын, соның үшеуінде **Өкіреш**, екеуінде Петька жеңіске жетті. Ал біз секілді шаламергендермен олар **сол қолымен ойнайды**. Соның өзінде шақ-шәлекейімізді шығаратын сабаздарың...» (Е.Айдабосын «Қызыл сақа» әңгімесінен).

Нәтижелер

Әдеби шығамадағы тірек ұғымдарды байыптау, мағынасын әлі меңгермеген сөздерге көңіл бөлу «мәтіннен түсінбеген сөздеріңді айтыңдар», «түсінбеген сөздерге түсінік жазыңдар» сияқты өнімсіз тапсырмалардан гөрі әлдеқайда кең түсінік қалыптастыруға мүмкіндік береді. Оқушылардың мәтінді саналы оқып, түсініп баяндауын қамтамасыз етеді. 5-сыныпқа ұсынылған өзге прозалық шығармаларға да («Әжемнің әңгімесі» әңгімесі, Б. Соқпақбаев «Менің атым – Қожа» хикаяты, т.б.) осы жүйеде оқыту мақсатын қоя аламыз.

Әдеби шығарманы қабылдау мен түсіну деңгейінің нәтижелері оқушылардың

мәтінге жақын баяндау мен мәтін талдау жұмыстарында көрініс табады. Мәтінді түсіну интерпретациясының әртүрлі болуы заңды, тек объективті қабылдауға қатысты негізгі мәннен ауытқымауын қандағалау қажет. Мәселен, «**Кесел**» сөзінің синонимдік қатарын жасаңыз. **Әрқайсысын «ой», «сана» сөзімен тіркестіріңіз**» тапсырмасына «кесел», «қисық», «қыңыр», «ауру», «дерт», «бітеу жара», «сыздауық», «аттың алқымына шығатын ауру» сияқты түсінік берілген.

Ал поэзиялық шығармаларды алғашқы қабылдау мен түсінікті анықтауда тірек ұғымдарды жұмыс жүргізледі. Әдіскер-ғалым Ә.Қоңыратбаев: «Лирикалық өлең-жырлардың тағы бір ерекшелігі – көлемі шағын келіп, ой тұжырымдалып айтылатындықтан, сөздің мәндік және мағыналық қасиеті, салмағы арта түседі», – дейді. Өлең мәтініндегі сол мәндік мағыналық сөздерді айқындау мәтінді толыққанды қабылдауға да қызмет етеді. Мәселен, 5-сыныптағы А.Байтұрсынұлының «Егіннің бастары» мысал өлеңі:

Бір адам жас баласын жанына алды,
Екеуі **сайран етіп** кетіп қалды.
Қыдырып әрлі-берлі жүрді дағы,
Егінші егін еккен жерге барды.
Аралап әр егінді қарап жүрді,
Кез еді пісіп болған егін түрлі.
Бастарын дәнге толған төмен салып,
Бидайлар бейне **тағым етіп** тұрды.
Жалғыз-ақ бір бидай тұр көкке
қарап,
Бейне бір жалғыз өзін көпке балап.
Баланың сол бидайға көзі түсіп,
Білмекке кетті көңіл жөнін сұрап:
«Құбылып бидайлар тұр басын
салып,
Жіберген мырза Құдай **нұрға қанып**.
«Әй, әке, мұның мәнін түсіндірші,
Бір іске тұрмын өзім қайран қалып.
Бұл Бидай көтеріп тұр басын көкке,
Қарайды шекірейіп өзі көпке.
Өзіне өзгелерді теңгермейтін,
Соншама бұл бидайдың дәні көп
пе?»
«Айтайын мұның мәнін, балам, саған,
Шырағым, түрін көріп **танданба** оған.

Өзгесі төмен қарап бүгілгенде,
 Ойлама кем екен деп бәрі сонан». Және де әкесі айтты баласына:
 «**Сұқтанба** құр сорайған қарасына. Құдайым өзгесіне дән бергенде, Бұл бидай дәнсіз қапты арасында. Бидайлар басы толық иіліп тұр, **Дән берген қожасына сыйынып** тұр. Басында бұл бидайдың дәні болмай, **Кекірейіп, көкке қарап, бүлініп тұр**. «Елде көп бұл бидайдай адам, - дейді,
Тәкаппар, оны халық, жаман, - дейді.
 - Қалпы емес тәкаппарлық данышпанның,
Тұтынба бұл мінезді, балам», - дейді.

Өлеңдегі курсивпен берілген сөздер мағынасына көңіл бөлу керек нысандар болса, әкенің балаға айтар ғибратының тірек ұғымдары қарамен берілген сөздерде, яғни «таңданба», «сұқтанба», «тұтынба» деген пайыммен берілген. Әр шығармада оқушы түсінбейтін, қолданысқа түсірмейтін сөз, ұғым қалмауын қамтамасыз ете отырып оқушының әдеби мәтінді түсіну деңгейін кеңіту мүмкіндігін туғызу мағызды. Сол арқылы оқушының сөздік қорын молайтып танымдық белсенділігін арттырамыз. Әр мәтіндегі негізгі ұғым сол мәтінді түсінудің, ұзақ жадта сақтаудың да кілті бола алады. Негізгі сызба-нұсқа 1-кестеде ұсынылған:

1-кесте – Мәтіндегі негізгі ұғымдарды анықтау кестесі

Түйін сөздер	Мәтіннен мысал	Өзіндік ойын дәйектеу
«тағзым ету» «нұрға қану»	Бастарын дәнге толған төмен салып, Бидайлар бейне тағзым етіп тұрды	
«шекірейіп»	Бұл Бидай көтеріп тұр басын көкке, Қарайды шекірейіп өзі көпке.	
«таңданба», «сұқтанба», «тұтынба»	Шырағым, түрін көріп таңданба оған, «Сұқтанба құр сорайған қарасына, Тұтынба бұл мінезді, балам»	

Талқылау

«Әдеби шығарманы түсіну» бөлімшесіндегі оқыту мақсаты 5-тен жоғары сыныптарда шиыршық әдісімен ұсынылған. Негізгі ұстаным ортақ болғанымен сынып жоғарылаған сайын оқу-таным әрекеті күрделеніп дамытыла беріледі. Оқушыға оқиға желісін бастан-аяқ баяндау міндеттелмейді. Тапсырмаларда әдеби шығарманың оқиға желісіне қатысты бөлігі немесе кейіпкер іс-әрекетіне қатысты нысандар ұсынылады. Мәселен,

«...Тортай **тас күркеніұядай қылып** жинап, тазалап қойыпты. Бұдан бұрында осы жерге сан рет келіп, мекеніне ай-

налдырған секілді. **Қайран қалдым**. Ағаштан қиып **нар жасап**, үстіне шөп төсеген. Өзіне тиесілі кітаптар әбден көп оқылғандықтан, **жемтір-жемтір** болып бір бұрышта жинаулы тұр. Төр алдына **ешкінің терісі** төселген. Қарағайдың жуан **кеспелтек шәркесінен** стол жасап, май шам қойыпты. **Тастан қаланған** жерошақта маздап жанған от. **Сіркіреп жаңбыр жауды**. Үңгірге су тимейді екен. Күн бұлтты болған соң ба, ымырт ерте үйіріліп, **көз байлана** бастады. Үйден ұрлап алып шыққан нан мен ірімшікті столдың үстіне қойдым. Нардың шетінде жалаң **аяғын салбыратып** үнсіз отырған Тортай: «Рақмет», - деді. Үні бір түрлі **көңілсіз, қарлығыңқырап** шықты. Ешкім

жоқта жылаған секілді, оттың сәулесі тиген көзі қызарып, домбығып тұр еді...» (О.Бөкей. «Тортай мінген ақ боз ат».

- Тортайдың тұрған үйінен қуылған кездегі тіршілігін сипаттап жеткізіңіз.
- Тортайдың тіршілік әрекетін баяндаңыз,
- Күрке ішіндегі заттық деректерге мән бере отырып, орналасу қалпын түсіндіріңіз;
- Кейіпкердің көңіл-күйін, баяншы-кейіпкермен қарым-қатынасын жеткізіңіз, т.б.

Ал поэзиялық шығармаларда тірек ұғымдарға сүйене отырып идеялық мазмұнды қамту көзделуі керек. Мәселен,

Әсемпаз болма әрнеге,
Өнерпаз болсаң, **арқалан**.
Сен де — бір кірпіш, дүниеге
Кетігін тап та, бар қалан!

Қайрат пен **ақыл** жол табар
Қашқанға да, қуғанға.
Әділет, шапқат кімде бар,
Сол жарасар туғанға.

Бастапқы екеу соңғысыз
Біте қалса қазаққа,
Алдың — жалын, артың — мұз,
Барар едің қай жаққа?

Пайданы көрсең бас ұрып,
Мақтанды іздеп, қайғы алма.
Мініңді ұрлап жасырып,
Майданға түспей бәйгі алма

Өзінде бармен көзге ұрып,
Артылам деме өзгеден.
Күндестігін қоздырып,
Азапқа қалма **езбеден**.

Ақырын жүріп, анық бас,
Еңбегің кетпес далаға.
Ұстазтық қылған жалықпас
Үйретуден балаға.(Абай)

- Абай «Әсемпаз болма» деу арқылы қандай адам мінезін, болмысын сынға алғанын пайымдаңыз;
- Негізгі тірек ұғымдарды анықтаңыз.
- «Бастапқы екеу соңғысыз, Біте қалса қазаққа» деген тармақтағы ақын меңзеген бастапқы мен соңғы ұғымдарын айқындаңыз.
- Өлеңдегі «майданға түспей бәйге алу» мағынасын ашыңыз.
- «Езбе» сөзінің мағынасын аша отырып, қандай адамды нұсқап тұрғанын түсіндіріңіз.

Қорытынды

Тұжырып айтқанда, әдеби шығарманы түсіну үшін мәтіннің (шағын бөлігінің өзін) тиісті түрде зерделеу қажет. Мәтіннің мағыналық мәндік қабатын айқындап, танымдық деңгейде оқудың өзі интерпретацияның алғашқы қадамы саналады. Теориялық және практикалық талдауларда айқындалып жүргеніндей, интерпретация үдерісі бірнеше кезеңді қамтиды: болжам, зерделеу, гипотеза, негізгі мағынаны тану және оларды белгілі мәліметтермен салыстыру, мәтіннің мағынасын түсінетін алғашқы екі кезеңді үйлестіру. Мәтінді түсініп оқу автор мен оқырман әлемінің ұшырасуы, автор мен оқырман әлемінің қарсы қадамы. Ғалымдар интерпретация үдерісінде реципиент өзінің мәтін проекциясын құратынын айтады. Сол арқылы мәтінді өзіндік бағалау, яғни аксеологиялық интерпретацияның да алғашқы баспалдақтары қаланады.

Қолданылған деректер тізімі

1. **Никифорова, О. И.** Психология восприятия художественной литературы / О.И. Никифорова. – М.: Книга, 1972. – 152 с.
2. **Гадамер, Г.-Г.** Диалектическая этика Платона: феноменологическая интерпретация «Филеба»: пер. с нем. и предисл. О.А. Коваль. СПб.: С.-Петербургское философское о-во, 2000. – 255 с.

3. Шлейермахер, Ф. // Большая советская энциклопедия: в 30 т. / Гл. ред. А. М. Прохоров. — 3-е изд. — М.: Сов. энцикл., 1969.
4. Қоңыратбаев, Ә. Әдебиетті оқыту методикасы. — Алматы: «Мектеп» баспасы, 1985.
5. Маранцман, В. Г. Богданова О. Ю. Методика преподавания литературы 1995.
6. Жалпы білім беретін мектептің 7-сыныбына арналған оқулық / Р. Құтқожина, Қ. Бітібаева, Е. Арын. 3-басылымы, өңделген. — Алматы: Атамұра, 2012. — 288 б.
2. Gadamer, G.-G. Dialekticheskaja jetika Platona: fenomenologicheskaja interpretacija «Fileba»: per. s nem. i predisl. O.A. Koval'. SPb.: S.-Peterburgskoe filosofskoe o-vo, 2000. — 255 s.
3. Shlejermaher, F. // Bol'shaja sovetskaja jenciklopedija: v 30 t. / Gl. red. A. M. Prohorov. — 3-e izd. — M.: Sov. jencikl., 1969.
4. Qoñyratbaev, Ä. Ädebietti oqytu metodikasy. — Almaty: «Mektep» baspasy, 1985.
5. Marancman, V. G. Bogdanova O. Ju. Metodika prepodovanija literatury 1995.
6. Jalpy bilim beretin mekteptiñ 7-synybyna arnalğan oqulyq / R. Qūtqojina, Q. Bitibaeva, E. Aryn. 3-basylymy, öñdelgen. — Almaty: Atamūra, 2012. — 288 b.

References

1. Nikiforova, O. I. Psihologija vosprijatija hudozhestvennoj literatury / O.I. Nikiforova. — M.: Kniga, 1972. — 152 s.

Восприятие и понимание художественного текста – шаги к интерпретации

Жумакаева Б.Д.^{*1}, Камбарова Г.С.²

^{1,2} Университет имени Сулеймана Демиреля
г. Алматы, Республика Казахстан



Аннотация. В статье рассматривается проблема того, что учащемуся недостаточно просто понять сюжетную линию в процессе чтения художественного произведения, а как читателю – критически осмыслить текст. Это связано с тем, что восприятие и понимание художественного произведения являются функциональными задачами преподавания литературы. Литературное произведение характеризуется как невербальный диалект и самостоятельная коммуникативная деятельность читателя с текстом и, следовательно, с автором. В понимании смысла рассматривается важность понимания основных авторских применений, составляющих содержание произведения. Приводятся конкретные примеры, которые приводят учащихся к сознательному чтению и анализу текста. Предложены конкретные приемы и примеры заданий, способствующие повышению уровня восприятия и понимания учащимися литературного произведения через раскрытие смысла слов и выражений. В заданиях дается часть литературного произведения, относящаяся к сюжетной линии, или объекты, относящиеся к действиям героя. В заключении статьи делается вывод о том, что осмысленное чтение – текста-это столкновение мира автора и читателя, шаг навстречу миру друг друга.



Ключевые слова: интерпретация, автор, читатель, понимание литературного произведения, рецепция, анализ текста, методика обучения литературе.

Perception and understanding of a literary text: stages towards interpretation

Zhumakayeva B. D.^{*1}, Kambarova G. S.²

Suleyman Demirel University
Almaty, Republic of Kazakhstan



Annotation. The article deals with the problem that it is not enough for a student to simply understand the storyline in the process of reading a work of fiction, but as a reader -to critically comprehend the text. This is due to the fact that the perception and understanding of a work of art are functional tasks of teaching literature. A literary work is characterized as a nonverbal dialect and an independent communicative activity of the reader with the text and, consequently, with the author. In understanding the meaning, the importance of understanding the main author's applications that make up the content of the work is considered. Specific examples are given that lead students to conscious reading and analysis of the text. Specific techniques and examples of tasks are proposed that contribute to increasing the level of perception and understanding of a literary work by students through the disclosure of the meaning of words and expressions. The tasks give a part of the literary work related to the storyline, or objects related to the actions of the hero. In conclusion, the article concludes that meaningful reading of the text is a collision of the world of the author and the reader, a step towards each other's world.



Key words: Interpretation, author, reader, understanding of literary work, reception, text analysis, methodology of teaching literature.

Матеріал баспаға 24.02.2023 ж. келіп түсті.

FTAMP 17.07.65

Ахмет Байтұрсынұлы мұрасын заманауи оқыту жүйесіне енгізудің тиімді жолдары

Р. С. Имаханбет

Ахмет Байтұрсынұлы музей-үйі,
Әл-Фараби атындағы Қазақ Ұлттық университеті,
Алматы қ., Қазақстан Республикасы



Аңдатпа. Мақалада Ахмет Байтұрсынұлы мұрасының тілтанымдық еңбектерінің жазылу тарихы, басылуы, таралымы жөнінде және бұл еңбектердің әлі күнге сұранысқа ие екендігі талданып-таратылады. Ағартушының тілтанымдық мұрасының өміршеңдігі талданған зерттеулерге тоқталады, сонымен бірге А. Байтұрсынұлы оқулықтарының тұлға есімі ортамызға оралғаннан кейін қайта басылған таңдамалы жинақтарын да қарастырады. Ұлт ұстазының артында қалған асыл мұрасының 1992 жылдан бері зерттеу нысанына айналғанын және бұл еңбектерді заманауи оқыту жүйесіне негіз ету арқылы тәуелсіздік кезеңдегі ғылымның ұлттық болмыстағы іргесінің нығаюының кепілі екендігіне айырықша тоқталады.



Тірек сөздер: Ұлт Ұстазы, ағартушы, реформатор-ғалым, Қазақ әліпбиі, Байтұрсынұлы емлесі, ұлт жазуының көшбасшысы, қазақ тіл білімі, ұлттық әдебиеттану ғылымы, қазақ терминологиясы.

Кіріспе

Ағартушы ұстаз Ахмет Байтұрсынұлы 1913 жылғы ілім-білім туралы мақаласында: «...ғылым, өнер турасында жайымыз ...жарлының халі сықылды. Ғылымның жаңа жолын табуды іздемек түгіл, тапқан ғылымға қолымызды жеткізерлік бізде еш нәрсе жоқ. Жұртқа ғылым үйретумен, көрумен, білумен жайылады. Білімнің бас құралы – кітап. Қазақ арасына білім жайылуына, әуелі, оқу үйрететін орындар сайлы болу керек, екінші, білім тарататын кітаптар жақсы боларға керек һәм халық арасына көп жайыларға керек» деген еді. Ақиқатында, ағартушы осы «керектердің» жолында бірінші болып өзі маңайындағыларға үлгі, өнеге көрсетті, бағыт-бағдар берді. Оның дәлелі ағартушы қаламынан шыққан оқу құралдары мен ғылыми зерттеу еңбектері.

Материалдар мен әдістер

Зерттеу жұмысының материалдары ағартушы ұстаздың үш бөлімнен тұратын «Оқу құралы» (1912, 1913, 1914), бастауыш мектептің 1, 2, 3-жылдық сыныптарына арналған «Тіл – құрал» (1914; 1915; 1923), «Әліппе – астары» (1913), «Әліб-бій» (1928), мектеп мұғалімдеріне «Байаншы» (1920), «Сауат ашқыш» (1926), «Тіл – жұмсар» (1928, 1929) атты кітаптары қарастырылды.

Зерттеу барысында нысанды-талдау, тарихи-салыстырмалы, кешенді жүйелеу әдістері қолданылды.

Нәтижелер мен талқылау

XX ғасырдың басында Қазақ әліпбиі немесе Байтұрсынұлы емлесі атауына ие болған қазақ жазуының ұлттық реңкін

толық таныту – бүгінгі тәуелсіз ғылымның міндеті. Негізі, әліпби дегіміз тек сауат ашу ғана емес, ілім-білім үйренудің бастау көзі, ғылымға апаратын сара жол. Академик жазушы М. Әуезовше айтсақ, «Ақаң ашқан қазақ мектебінің» ұстанымы – қазақ баласын ана тілінде сауатын аштырып қана қоймай, оның әлеуметтік ортада ой-танымы мен талғамын қазақша қалыптастыру болған. Өйткені, сол тұстағы қазақ арасынан оқыған, сауатты жандардың басым көпшілігінің тілі не татарша, не орысша шыққаны, сол тілдермен ана тілін араластырып, «қойыртпақ тіл» жасағаны тарихтан белгілі. Сондықтан қазақ тіл білімінің атасы – А.Байтұрсынұлы ұлт тілінің табиғи қалпын сақтау мақсатында білім беру жүйесінде ана тілмен оқытудың әдіс-тәсілін ұстанды. Әрі осы жолда қазақ ғылымы үшін түрен салып берді. «...Қазақша дұрыстап хат жаза білуге бірекі-ақ жыл керек. Қазақша оқу дегенде мен осы күнгі мұсылманша оқып жүрген жолменен оқуды айтпаймын, қазақтың тіліменен оқуды айтамын. Бұл күнгі мұсылманша оқып жүрген жолдың бұлғалақ-жырғалағы көп, оныменен жүріп хат жаза білуге жеткенше русша білуден уақыт кем кетпейді. Себебі, қазақ тіліменен оқытпай, ноғай, түрік, парсы, араб тілінде жазылған кітаптар араласып бас қатып, мый ашып, балалар әуре-тәуре болады. Сондықтан оқу керектігі даусыз болса, оқуға керек құралдарды сайлау керектігі де даусыз. Жақсы құралменен іс істегенде көпке тиіп жанды қинамайды. Оқу құралы да сондай, жан қинамай тұғын

болса, жақсы болады. Әр істің басы қиын. Басында қиналмай кетсе, онан әрі тың кетеді. Бұлай болған соң әуелі оқу құралы жақсы болып жан қинамасына не керек?» – деп, «ана тіл» пәнсөзінің негізгі мәні атау тұлғалы ұғым екеніне салмақ салып, төл тілдің бастау көзін ашып алады [1].

Мақаладағы асты сызылған тіркестердің мазмұнын таратып жатудың өзі артық, «...Қазақша оқу дегенде мен осы күнгі мұсылманша оқып жүрген жолменен оқуды айтпаймын, қазақтың тіліменен оқуды айтамын» деп, таза арабшамен тіл сындырушылардың да ұлт тілінен ажырайтынын, қазақша қалпын жоғалтатынын айтып отырғанын жан-тәнімізбен ұғынуымыз керек. Тілі мен тіні, діні мен ділі бұзыла бастаған «Қазақты ана тіліменен оқытуды» көкседі, ана тілінде оқытудың амал-тәсілдерін, «соқырға таяқ ұстатқандай» көрсетіп те берді. Ең бастысы, «әліпби түзелмей, іс оңалмайтынын» білген ағартушы қазақ әрпін түрлеп, жүйелеуді қолға алады.

Ағартушының ұлт жазуына таңба таңдауда аса сақтықпен «қазақ ұлтының болмысын жоғалтпайтын», дыбыстық ерекшелігін бере алатын әрі ислами жолмен келген араб таңбасын алуында үлкен мән бар. Сонымен қатар, қадим жазуындағы дала ғұламаларының ұстанымдарын да негіз еткені ағартушының әрбір еңбегінен аңғарылады. Ғалым-реформатор 1912 жылы түрлеп-түзген әліпбидің кестесі ұсынамыз [2, 322 б.].

1-кесте – Байтұрсынұлы әліпбиінің кестесі

№	1912	1927	Латынша	Кирилше	Айтылуы
1	ا, اء	ا, اء	a/ä	a/ə	a/ə
2	ب	ب	b	б	бы/бі, ыб/іб
3	پ	پ	p	п	пы/пі, ып/іп
4	ت	ت	t	т	ты/ті, ыт/іт
5	ج	ج	c	ж	жы/жі, ыж/іж
6	چ	ش	c	ш	шы/ші, ыш/іш
7	د	د	d	д	ды/ді, ыд/ід
8	ر	ر	r	р	ыр/ір, ры/рі

№	1912	1927	Латынша	Кирилше	Айтылуы
9	ز	ز	z	з	ыз/із, зы/зі
10	س	س	s	с	сы/сі, ыс/іс
11	ش	ش	ş	ш	шы/ші, ыш/іш
12	غ	غ	ğ	ғ	ғы/ығ
13	ق	ق	q	қ	қы/ық
14	ك	ك	k	к	кі/ік
15	گ	گ	g	г	гі/іг
16	ڭ	ڭ	ñ	ң	ың/ің, ңы/іңі
17	ل	ل	l	л	ыл/іл, лы/лі
18	م	م	m	м	мы/мі, ым/ім
19	ن	ن	n	н	ны/ні, ын/ін
20	و/و	و/و	o/ö	o/ө	o/ө
21	ۇ	ۇ	u/ü	у/ү	у/ү
22	ۇ	ۇ	w	у	у
23	ه	ه	e	е	е
24	ى	ى	i	ы	и/ы
25		ي	i	і	і
26	ى	ه	e	и	е/й
	ء	ء			дәйекше

Сонымен реформатор-ғалым әліпбидің ғылыми сипатталуын: «Қазақ тіліндегі дыбыстар һәм олардың жазу белгілері (харіфлері). Қазақ тілінде 24 дыбыс бар. Оның бесеуі дауысты, он жетісі дауыссыз, екеуі жарты дауысты» деп жіктеп жүйелейді. Дауысты дыбыстар: ا (a), و (o), ۇ (y), ى (ы), ه (e). Дауыссыз дыбыстар: ب (б), پ (п), ت (т), ج (ж), چ (ш), د (д), ر (р), ز (з), س (с), غ (ғ), ق (қ), ك (к), گ (г), ڭ (ң), ل (л), م (м), ن (н). Жарты дауысты дыбыстар: ۇ(y)±, ى(й)±. Бұл дыбыстардың ішінде қ һәм ғ дәйім жуан айтылады, г, к, һәм е дәйім жіңішке айтылады. Өзге 19 дыбыстың әр қайсысы екі түрлі айтылады: бірде жуан айтылады, бірде жіңішке. Егерде «...бұл 19 дыбыстың жуан айтылғанына бір харіф, жіңішке айтылғанына бір харіф керек десек, мысалы: «س، ت» сықылды, онда 19 дыбысқа 38 харіф керек болар еді, бұған дәйім жуан айтылатұғын ق менен غ-ларды, дәйім жіңішке айтылатұғын «ك، گ» һәм харіптерді қосқанда, һәммасына 43 харіф керек болар еді» деп жазған алғашқы ана тілінің жүйесін салушы [2, Б.323–324]. Міне, осы қазақ тілінің табиғатына қарай оның дыбысталу жүйесін

басшылыққа алған Байтұрсынұлы пайымын кейбіреулер «42 әріпті түзген» деп бұра тартып, басқаша жарнамалап жүр.

Реформатор-ғалымның зерттеуіндегі түсіндіретін танымдарға зерде-зейін дұрыс қоя білсек, араб әліппесінде 43-ке жететұғын харіф жоқ екенін, өзге жұрттың әліппелерін қазақ қабыл алмайтынын жазады. Ислами жазудың қазаққа қалай келгеніне тоқталады. «...Араб әліппесі қазақ арасына дінменен бірге таралған, сіңген, дінменен бірге байласқан әліппені алып тастап, басқа әліппені алдыру қиын жұмыс. Бұлай болған соң араб харіфлерін қазақ дыбыстарына жеткізу амалын табу керек. Араб харіфлерінің түрін тым бұзып өзгертуге болмаса, қалай амалын таппақ керек? деген өзекті сауалды өзі көтереді, әрі оның жауабын да өзі айтады. Мұның амалы менің ойлауымша мынау деп дыбыстарды жүйелеп береді. Лингвист ғалым онан әрі: «...Дауысты дыбыстарға дауыссыз дыбыстар бағынбақшы. Иәғни, дауысты дыбыстар жуан айтылса – олардың қатарындағы дауыссыз дыбыстар да

жуан айтылмақшы; дауысты дыбыстар жіңішке айтылса – дауыссыз дыбыстар да жіңішке айтылмақшы. Бұлай болғанда дауысты дыбыстардың харіфлерінің жуан иә жіңішке айтылмағын белгілеп айырсақ, дауыссыз дыбыстардың да жуан иә жіңішке айтылмағын айырғанымыз жөн» дейді [1].

XX ғасыр басында ғалым түрлеген, әрі түзген әліпби таңбасының қазақ ұлтын сауаттандырудағы рөлі қандай? Енді осы мәселе төңірегінде кеңес үкіметі тұсындағы зиялылардың көзқарастары мен пайым-танымына үңілсек. Тура сол тұстағы санаткер-азаматтардың алдына қойған ұлы міндеттерінің бірі – ол бұдан әрі «қазақ халқы ұлттық болмысы, өзіндік бет-бағдары бар ел бола ма, жоқ «баяғы жартас бір жартас» деп, бодан қалпында жүріп, өзінің ұлттық сипатынан айырылып жоғала ма» деген өзекті мәселе болатын.

Ұлттық тіл ғылымындағы Ахмет Байтұрсынұлының әліпби түрлеп-түзудегі жетістіктерін лингвист-ғалым Құдайберген Жұбанов өте жоғары бағалаған. Және ол кім көрінгенге әліпбиді, ана тілді таптатпауға бар күш жігерін жұмсаған. Мысалы: «...возрежение не выдерживают критики, потому что всякие культурное и иное достижение, оставленное нам нашими врагами – это наше законное наследие (...) Отказываться от подобного наследия так же глупо (...) мы не откажемся ни от чего, что составляет лучшее творениях предыдущей истории, если оно в наших руках может быть полезно для нас» деген айшығынан қазақтың қайқай оқығандарының, оның ішінде қалам ұстап, қазақ намысын жыртқан әрбір еңбектің қадір-қасиетін біліп қана қоймай, «заңды мұра» деп таныған және ұрпаққа тәрбиесіндегі қажетті құрал санағанын көреміз [3, 35-б.].

Енді Ахмет жүйелеген қазақ тіліндегі атау-ұғымдардың дәлдігі мен даралығына үңілсек. Қазақ елінде «Дала қоңырауы» атанған ағартушы Ыбырай Алтынсарин орыс тіліндегі «Имя существительное» дегенді «Нәрселердің атауы» десе [4, 227-б.], Ахмет Байтұрсынұлы оны «Зат есім» деп атады [5, 160-б.]. Ал орыс тілі ілімін-

дегі «Имя прилагательное», «Имя числительное» деген сөз таптарына алғашқы ағартушы «Зат-мақұлықтың қасиеттерінің аттары», «Есеп аттары» деп балама берсе [4, Б.238, 243], кейінгі ағартушы «Сын есім», «Сан есім» деген атау-ұғым берді [5, 162-б.]. «Местоимение» деген орыс терминіне алғашқы ұстаз «Ақыры өзгерілмейтін сөздер» деп аударса [4, 248-б.], кейінгі әдіскер «Үстеу», «Демеу» дейді [5, Б.165–166]. Бүгінде бұлар қазақ тілінде қалыптасып кеткен атау-ұғымдарды білдіретін пәнсөздер. Бұл қазақ тіліндегі қисындардың қалыптасуы үшін алдыңғы буын өкілдерінің жіберген кемшіліктерін түзеп-түрлеу арқылы қазақ тіл білімі, ұлттық әдебиеттану оқулықтарының ереже-заңдылықтарын жасаушы – Ахмет Байтұрсынұлы болғанын айғақтайтын дәйектер.

Қазіргі бастауыш мектептерге арналған 1-сынып әліппесіндегі «Қазақ алфавитінің» авторын ажырата алмайтын мұғалімдер бар екені де жасырын емес. Ақиқатында, есімі аталмаса да Байтұрсынұлының төте жазудағы «24+4 (дәйекше арқылы)» таңбамен түзілген әліпбиі аз өзгеріспен Кеңес кезеңіндегі мектепке, йағни, бірінші латын, сонан соң кирил таңбалы әріпке қопарылып, көшіп отырды... Осылайша ағартушы түрлеген ана тіл ұрпағына жылдар бойы қызметін көрсете берді. Мұны бүгінгі қазақ ғылымы жоққа шығара алмайды, тек жаңсақ пікірлерге, мәселен, «Ахмет Байтұрсынұлы 42 әріпті жасаған» дейтін кейбір қате тұжырымның баспасөз беттерінде белең алуы ойландырады. Сондықтан «Қазақ әліпбиі, қазақ жазуын жетілдірудегі Ахмет Байтұрсынұлының рөлі» деген тақырып аясында мектеп бағдарламасына арнайы сағат бөліп оқыту өзекті мәселелердің бірі деп білеміз. Осы тұста орыстың тіл зерттеуші ғалымдары Ахмет түрлеген төте жазуды «Байтурсуновская графика», «Байтурсуновский алфавит» деп атап, түркі әліпбилері ішіндегі «ғылыми жүйеленген ірі жетістік» деп бағалағанын тағы бір қайтара еске салудың артықтығы болмас деп ойлаймын. Себебі, Қазақ әліпбиіне таңба таңдауда «даулы мәселелерден» арылмай келеміз. Сондай-ақ, біздің бүгінгі жетілген қазақ тіліндегі 40 (Жуан «ъ», жіңішке «ь»

белгіні есептеу шарт емес.) әріптің түп негізі – А.Байтұрсынұлы емлесі негізінде жасалғанын ескеріле бермейді.

Ғасыр басында А. Байтұрсынұлы таңдаған төте жолдың байыбын дұрыс ұғынбаудан жазу мәдениетінде өркениетті елдерден кейін қалып, әлі күнге «қай жазуды алу керек» деген тартысты-айтысты мәселенің жетегінде жүрміз. Негізінен, төте жазуға тұрақтамауға кеңестік саясат кері ықпалын тигізген. Дегенмен өркениетті елдердің ғалымдары жоғары бағалаған А.Байтұрсынұлы емлесінде тұрақтылық танытқан болсақ, оңынан жазылатын әріптің қасиетін басқаша ұғар едік. Ислам дінімен бірге келген «әліптің» адамзат баласын игіліктерге жетелері хақ екенін ой-түйсігімізбен қабылдағанмен, ұзақ жылдар кирилл әрпімен құрсауланған «құлдық сана» шырмауынан шыға алмай жүргеніміз де шындық. Десе де орыс ойшылдары жоғары бағалаған «Байтұрсынұлы әліпбиінің» астарына үңілу – біздің парыз.

Сонау қиын қыстау, сын сағат 1930–1937 жылдардың өзінде қазақ зиялылары елінің, жерінің мақсатына бағытталған игі істерді бағалаған. Және мүмкіндігінше сақтап қалуға басын өлімге тіге отырып, батыл шешімдерге бір «тәуекелі» арқылы барған. Оған олардың артында қалған мұралары айғақ. Кейде сол тұстағы заман ағымына қарай бұра сөйлеуге партия алдында мәжбүр болғандарымен, ұлттық нақыштағы мәдени мұраларды, мейлі олар «халық жауының» қолынан шыққан жетістіктер болса да, бұл «біздің заңды мұраларымыз» деп қорғаған. Олардан «бас тартуға болмайды» деп, сол тұстағы оқу-ағарту саласына керегінше жаратудың тиімді жолдарын қарастырған. Олар айтқан өзекті ойлар – бүгінгі тіл танымындағы құнды ойлар болып қала берері де хақ. Өйткені, ғасырдан ғасырға заман алға озған сайын заманауилықтың жетегінде кетпей, ұлттық болмыстың бірден бір белгісі – «әліпбиді қаймағы бұзылмаған күйде сақтап, ұрпақтан ұрпаққа жеткізуді – ұлттық мүдде» деп түсінген жөн.

«Оқу құралы. Қазақша алифба» кітабы алғаш 1912 жылы Орынбордағы жарық

көрген. Автор «Балалар, бұл жол басы даналыққа» деп басталатын «Тарту» атты ғибрат тақпағын оқулықтың беташары ретінде берген [5]. Кітапта қазақ әріптері төте жазу жолымен рет-ретімен беріледі де, әрбір әріптің тұсына таңбасы және сол таңбаның атауы жазылады. Және төменгі жағына мұғалімге түсінік, яғни нұсқаулығы қатар ұсынылады. Сонымен қатар, соңына қазіргідей шұбыртпалы ұзыннан-ұзын мәтіндер емес, қысқа әрі нұсқа оқушының ұғымына сай, түсінігіне лайық мәселен: Туысқан-туған атаулары, тұрмысқа қажетті киім, үй саймандары, ыдыс-аяқ, мал мен хайуандар атаулары және ас-тағамдармен қатар, дене мүшелерінің атаулары т.б. қамтылады.

Оқу құралының екінші кітабы алғашқы әліппеге жалғасты ретінде толықтырылып, 1913 жылы шықса, «Әліппе – астары» атты әліппеге жетекші құралы 1924 жылы жазылған. Осы оқулықтардың бала сауаттандырудағы қажеттілікті өтеудегі зор қызметіне, оның 1912, 1913, 1914, 1916, 1921, 1922 (2 рет), 1923, 1925 жылдары жиі басылым көруі айғақ. Кітап ғалымның аяулы есімі ақталғаннан кейін бірінші рет бүгінгі әріпке түсіріліп, ҰҒА Тіл білімі институтының дайындауымен 1992 жылы жарық көрген «Тіл тағылымы» атты жинаққа енді [5, Б.33–47].

Сондай-ақ, Қырғыз республикасының филолог-ғалымы Дыйканов Карбоз өз қаражатымен осы кітаптың 1914 жылғы басылымын 1991 жылы 5000 данамен қайтадан бастырды [6]. Кітап қаз-қалпында, яғни төте жазумен жарияланды. Ал кітаптың әр жылдары жарық көрген барлық нұсқаларын тауып, салыстыру мүмкіншілігі болмады. Ұлттық кітапхананың сирек қорында бұл 1912 жылғы оқулық сақталмаған. Оқулық – Ахмет Байтұрсынұлы атындағы Тіл білімі институты мұрағатында болуы мүмкін.

Қазақ балаларын сауаттандыруда оқылатын кітап тапшылығы, тіпті жоқ екеніне алаңдаған әдіскер Ахмет бастауыш мектептерге арналған негізгі және көмекші оқу құралдарын жазып шығаруды да қолға алады. Ағартушы ұлт мектебінің негізгі құралы болып табылатын Қазақ тілі

пәнінің арнайы оқулықтарын кезең-кезеңге бөле отырып, сатылай жасайды. Тілді оқытатұғын 1914 жылы Орынборда жарық көрген «Тіл – құрал» кітабының бірінші жылдығын: «Дыбыс жүйесі және оның түрлері» деген атау берді. Ал, екінші жылдықты: «Сөз жүйесі және оның түрлері» (1915) десе, үшінші жылдықты «Сөйлем жүйесі және оның түрлері» (1923) деп атады. Бұл оқулықтарында тыңнан жол салып, іс тәжірибеде оқытылатұғын тілдің анықтамасы, ережелері мен қисындары, оны дағдыландырып үйрететін түрлі жаттығуларды құрастырды.

Ағартушы-әдіскер кітап жазу ісіне кенеттен келген жоқ. Ол бұл жолға қазақ арасындағы ұзақ жылдардан бері артта қалып келе жатқан «кенже сала» деп аса үлкен дайындықпен кіріскен. Ол өзге тілден енген бөтен сөздерді қал-қадірінше қазақша қалыпқа түсіріп отырған. Ағартушының оқулықтары – қазақ балаларына ана тілін оқытуда қажеттілікті өтегені соншалық, жиі-жиі қайтара басылып отырған. А.Байтұрсынұлы 1913 жылы «Оқыту жайынан» деген өзекті мақаласында мектептегі оқу жұмысының үш нәрсеге тәуелді екенін айтады. Яғни, бірінші – ақша (қаражат), екінші – құрал (пән кітаптар), үшінші – мұғалім. Осы үш негізгі мәселенің басын шешіп алмай, бала оқыту ісі алға жылжымайды дейді. Ахметше пайымдасақ, осы «...үш тіреуі тең болса, оқу қисаңдамай, ауытқымай, түзу жүреді. ...тең болмағандағы оқу жұмысы аумалы жүк сыйақты, орнықсыз. Жүгі ауған көштің жүрісі өнбейді. Орнықты оқу болмай, қалт-құлт етіп оқытқан білім үйретіп жарытпайды» екен [7].

Ағартушы-әдіскердің айтқандары бүгінгі күнгі заманауи форматтағы бала оқыту мәселесімен де үндес. Жалпы, оқу-білім беру, оны үйрету тақырыбы қашанда күн тәртібінен түспейтін өзекті тақырып. «...Әуелгі тіреу – ақша, ол жұрттан шықпақ. Екінші тіреуі – оқуға керекті құралдар. Ол құралдардың ішінде ең қымбаты – оқу кітаптары. (...) оқу құралдары оңды болмаса, оқу да оңды болмайды. Шеберге аспап серік, мұғалімге құрал серік. (...) құралсыз мұғалімдер бала оқыта алмайды» - дейді әдіскер-ұстаз [7]. Ең бастысы, мектепке

қажет оқулықтарды жазуды өзі бастап, басқаларға дұрыс жолды көрсетеді. Әлбетте, бұл күнгі орта, жалпы білім беру мектептерінде бала оқыту ісі, мемлекеттік қазына есебінен жүргізілетін шешімі табылған мәселе екендігі басы ашық нәрсе. Ал, Ахметтер мұғалімдікті бастаған тұста Ресей патшалығы қазақ мектебі үшін қазынадан қаржы бөлмеген, ол жергілікті халықтың бай-манаптарының қолының кеңдігіне орай шешілетін толқымалы мәселе болатын. Кейін Кеңес үкіметі орнаған тұста, бұл мәселе оң шешімін тауып, барлық саладағы бала тәрбиесі, баланы оқыту істері тегін атқарылды.

А.Байтұрсынұлы қазақ тілінің грамматикасы – фонетика, морфология, синтаксисті тұтас бірлікте алып, ұлттық тіл ғылымын жасады. Бұл күні қалыптасқан қазақ тіл білімінің ғылымы аз ғана уақытта қаланған жоқ. Ол талай жылғы, талай-талай майталмандардың көз майы жегілген жұмыстардың нәтижелері арқылы жинақталды. Ғалымның өзі айтқандай, тілдің әуелі грамматика ілімін қалыптастырудан, сонан соң грамматикалық құрылысын зерттеп-зерделеп, қалаудан басталды. Мұны өзі өмір сүрген тұстағы замандастары «Ақаң түрлеген ана тілі», «Ақаң салған әдебиеттегі асыл сөз» деп әспеттесе, тәуелсіздік кезеңдегі ғылымның сала мамандары қазақ тіл біліміндегі «Байтұрсынұлы бастаулары» деп жүр [8, Б.3–13].

А.Байтұрсынұлы тілтанымдық мұра бойынша ой-тұжырымын: «Тіл – адамның адамдық белгісінің зоры, жұмсайтын қаруының бірі. ...Біздің заманымыз – жазу заманы, жазу мен сөйлесу ауызбен сөйлесуден артық дәрежеге жеткен заман», - деп жазды [9]. Сондықтан ол қазақ әліпбиін қайта түзіп, түрлеудің, ана тілінде оқулықтарды жазудың мәні зор екенін қоғам ахуалмен байланыстыра отырып, аса жауапты жұмысты қолға алған. Реформаланған араб жазуы негізіндегі қазақ әліпбиінің өз кезінде қазақ халқының мәдени дүниесінде зор серпілістер әкелгенін, қалың көпшілікті жаппай сауаттандыру ісіне, жазба дүниелердің дамуына, баспа жұмысының жандануына ықпал еткені туралы замандастары жарыса жаз-

ды. Мәселен, ұлт зиялылары ішінен алғаш қалам тербегендер – М. Дулатов, Е. Омаров, Т. Шонанұлы, С. Сейфоллаұлы және М.Әуезов т.б. болды. Яғни, тұлғаның ұшан-теңіз атқарған жұмыстары айырықша аталып, жоғары бағаланды.

Қазақ филологиясы ғылымында А. Байтұрсынұлының тілтанымдық мұрасы туралы бірнеше зерттеу еңбектер жазылды. Атап айтсақ: 1) 1991 жылы Ө. Айтбаев «Қоғамдық ғылымдар терминологиялық лексикасының қазақ тілінде қалыптасуы мен дамуы» (докторлық диссертация) [10], 2) 1994 жылы Н. Машқанова «Ахмет Байтұрсынұлы – қазақ жазуының реформаторы» [11], 3) 1995 жылы А.Қыдыршаев «Ахмет Байтұрсынұлының әдістемелік мұрасы» [12], 4) 2005 жылы Қ. Ибрайымов «Ахмет Байтұрсынұлының еңбектеріндегі терминология және стилистика мәселелері» [13] атты кандидаттық зерттеу жұмыстарын жазды.

Тілші-мамандар өз еңбектерінде тіл саласындағы ғалым жүйелеген категорияларды бүгінгі таныммен байланыстыра қарастырды. Зерттеушілер А.Байтұрсынұлының айшықтары мен тұжырымдарын қазақ тіл білімінің бастауы деп таныды. Бұл күні ағартушының қайраткерлігін педагогикалық қырынан да зерттеген ғылыми еңбектер едәуір. Мәселен, 1) 1999 жылы Р. Үсембаева «Ахмет Байтұрсынұлы мұралары арқылы бастауыш сынып оқушыларын адамгершілікке тәрбиелеу» [14], 2) 2000 жылы Б.Иманбекова «А.Байтұрсыновтың тәлімдік ой-пікірлерін педагогикалық колледждердің оқу тәрбие үрдісіне енгізу жолдары» атты ғылыми еңбектер қорғады [15].

«Тіл – құрал» оқулығы негізінен, үш жылдыққа арналып, әр жылғы сыныптарға жеке-жеке жазылған құрал. Бірінші тіл танытқыш кітап: Дыбыс жүйесі мен түрлері (1914), екіншісі: Сөздің жүйесі мен түрлері (1914–1915), үшіншісі: Сөйлем жүйесі мен түрлері (1923). Барлығы да Орынборда жарық көрген [16, 17, 18]. Әдіскер ұстаз осы оқулықты не себепті үш жылға бөлінгенін түсіндіре отырып, бірінші жылы оқылатын «Тіл – құрал» тіл білімінің негізі болғандықтан мұғалімдердің алғашқы

жылы нық үйретулері керектігін ескертеді. Бірінші кітапта әріптер, буындар, әріптер туралы ережелер, қазақ тіліндегі сөздердің тұлғалары оқытылса, жеткілікті екенін айтады. Дүниедегі жұрт тілінің негізі үшке: «Түбіршек, жалғамалы, қопармалы» болып бөлінетіні, ал қазақ тілінің қай топқа жататынын әрі оның негізгі ережелерін түсіндіріп береді. Сонымен қатар, оқулықта қолданылуға тиісті әдіс-тәсілдердің қандай жолмен оқытылуы керектігін ұғынықты етіп түсіндіреді. Оқулықтың тақырыбы қарапайымнан күрделіге қарай оқыту тәсілі сатылана қолданылып кітаптың екінші, үшінші жалғасы жазылды.

Ағартушының бала оқытудағы әдістемелік мұрасы туралы тілші ғалым А.Қыдыршаев ғылыми зерттеу еңбегінде әдіскердің еңбектерінің жазылу тарихы, әліппе мен оқулықтарының әдістемелік негізі, жалпы сипаттамасы жөнінде сараптамалық талдаулар жасады. Зерттеуші еңбегінде «Ахмет Байтұрсынұлы – қазақ тілін оқыту әдістемесі ілімінің іргетасын қалаушы» екендігін ғылыми тұрғыдан дәлелдеп шығып, ағартушының әдістемелік мұрасының бүгінгі оқыту ісімен сабақтастығын, тұлға мұрасының өміршеңдігін жазды. Шындығында, осы «Тіл – құрал» кітабының бірінші бөлімі – 7 рет, екіншісі – 8 рет, үшіншісі – 6 рет басылған.

«Байаншы. Әдістемелік құрал» атты еңбегі әдіскер-ұстаздың қазақ мұғалімдері үшін жазған нұсқаулығы, Көлемі – 1 баспа табақ. Бұл нұсқаулық 1920 жылы Қазан баспаханасынан жарыққа шығады [19]. Ағартушы ұстаз өзінің 14 жыл бойы бала оқытқан тәжірибесіне сүйене отырып, заман талабымен келген жаңа оқу жолын (усул сотие) қалай оқыту керектігіне мектеп оқытушыларына «Қазақ тіліндегі дыбыстар һәм олардың жазылу белгілері», «Дыбыспен жаттығу» деген аңдатулық мағлұмат береді.

«Тіл – жұмсар» атты екі бөлімнен тұратын әдістемелік көмекші құралының бірінші кітабы – 46 бет (1928), екіншісі – 90 бет (1929) Қызылордада жарыққа шыққан [20]. Осы кітаптың аңдату орнына берілген «Дәйектемесінде» бұл құралдың қажет-

тілігі туралы, бұрынғы құралдардан айырмашылығы жаңа жолмен үйретуге ыңғайланып шығарылғаны айтылады. Мұнда: «...білімді үйрету жолы басқа. «Тіл – құрал» қазақ тілі қандай құрал екендігін тұтас түрінде таныту үшін түрлі бөлшектерін, тетіктерін, ұсағын ұсағынша, ірісін ірісінше жүйелі тұрған орнында алып көрсетіп танытады. «Тіл – жұмсар» сол үлкен құралдың бөлшектерінен, тетіктерінен балаға шағындап бөлек-бөлек ойыншық сияқты құрал жасап, соларды танытып, соларды жұмсату арқылы барып үлкен құралды танытады» - дейді [20, Б.1–2]. Жетекші кітаптың басты мақсаты – баланы сауатты сөйлеуге, оқуға, жазуға, жаңа емлені қиындықсыз қабылдауға дағдыландыру. Йағни, сөйлеу, оқу, жазу тілін жұмыс тәжірибесі арқылы таныту, үйрету. Бұл кітаптың 1-бөлімінде көбінесе, әріптер мен әріп таңбаларын түрлі орында жұмсалатын сөз бен сөйлем белгілерін жаза білуге үйрету болса, 2-бөлімінде осы өткендердің ауқымын кеңейте отырып, пысықтау мен бақылау жұмыстарын қатар атқару қарастырылған. Кітап көлемі шағын, 15 параграфтан тұрады. Оқулық – 1992 жылғы жинаққа енген [20, Б.323–333].

«Сауат ашқыш» атты еңбегі сауатсыз үлкендер үшін жазылған. Кітаптың түпнұсқасында алғаш 1926 жылы Семейдің баспасынан жарияланғандығы айтылады. Негізінен, бұл кітап 1924 жылы Орынбор баспаханасынан 114-бетпен жарық көрген [21]. Оқулық ересек үлкендерге арнап жазылғандықтан дыбыс әдіс жолымен тәртіптелгені оқулықтың өн бойынан байқалады. Мұнда әрбір әріптің тұсына атау сөз беріледі де соңына осы сөздерге арнайы сөз тіркестерін қоса береді. Бір ғажабы, бұл кітапта да «Қырық мысал» жинағындағыдай қырық тақырып қарастырылған. Тақырып «Торайғыр бидің тақпақтарынан» өріліп, «Қуанышты күн» деген Ғ.Сұлтанұлының шағын әңгімесімен аяқталады. Кітапқа Абайдың «Шырылдауық шегерткесі», Шорман жинағынан төрт танымдық әңгіме, Ы.Алтынсары кітабынан: «Үш мерген», «Жәнібек батыр», «Қыпшақ Сейітқұл», Елдес Омаровтың «Қазақ салты» және «Дағдылы жол мен айлалы жол», Телжан Шонанұлының «Күн» (Толстойдан), «Тамшының та-

рихы» атты аудармалары, Қыр баласының (Әлихан Бөкейхан) «Дүние қандай?» т.б. ауқымды тақырыптағы түрлі әңгімелер мен алуан тақырыптағы шағын өлеңдер топтастырылған. Жалпы саны – 40 мәтін, оның ішінде 7 өлең, 2 аударма-тақпақ, 4 мысал-өлең, 25 әңгіме, 2 көркем аударма қамтылған. Оқулықтың 1926-шы жылғы басылымы «Тіл тағылымы» жинағына енген [21, Б.91–138].

«Әліб-бій. Жаңа құрал» кітабы 1926 жылы бұрынғы «Оқу құралы: Қазақша алифба» оқулығы жалғасы ретінде жазылған [22]. Кітап 14 жылдан соң қолданылған тәжірибе сынақтан өтіп қайта өңделіп, 1926 жылы Қызылорда баспаханасынан шыққан, 1928 жылы тағы басылды. Алғашқы басылым 116 бет, кейінгі басылым 114 бет. 1927 жылғы екінші басылымы табылған жоқ. 1928 жылғы оқулықтың ішкі мұқабасында үшінші рет басылғандығы айтылады. Ұлттық кітапхананың Сирек қор бөліміндегі тіркемеде осы оқулықтың 1924, 1926, 1927 жылдары жарық көргендігі туралы картотекалық ақпар бар. Бірақ, ол басылымдардың мәтінімен толық танысудың мүмкіндігі болмады. 1926 және 1928 жылғы басылымдарды салыстырғанда өзгерістер байқалмады.

1928 жылғы нұсқа 1992 жылғы «Тіл тағылымы» атты жинаққа енді [22, Б.49–89]. 1992 жылғы қайта басылымда түпнұсқадағы сүгіреттер берілмеген, кесте ішінде бос орында қандай сүгірет болу керектігіне ескерту айтылады да төте жазумен қатар кирилше жазылуын берген. Мәселен, 1926 жылғы нұсқада әр тақырыпқа қажетті сүгіреттердің барлығы дерлік түгел берілген. Және осы сүгіреттер арқылы сабақ оқытуда баланың қабылдауына жеңіл болатынын негізге алған әдіскер кейінгі басылымда да сүгіреттердің көрнекті болғанын назарда ұстаған. 1992 жылғы басылымда сүгіреттер басты назарда болмаған, түпнұсқадағы 32-беттегі: «Кім табды?» деген айдаршамен берілетін топтамалы 9 сүгіреттің тақырыпқа сай орны, «Тіл тағылымы» жинағында басқа 54-бетке ауысып кеткендіктен, сүгіреттің төменгі жағында берілген жұмбақты шешу шарты: «Мұның да істеу реті алдыңғыша» деген түсіндірмелік, шындығынды «түсініксіз-

деу» болып тұр. Осы сынды кемшіліктер төте жазуды қазіргі әріпке түсіргенде де кездеседі. Мысалы, «сүгірет–сурет, қаріп–әріп, қадымше–қадымша, бүтін–бөтен» тәрізді сөздер өзгеріске ұшыраған.

1928 жылғы түпнұсқа – 1998 жылы ғалымның 125 жылдығына орай, әрі соңғы басылымның 70 жылдығына арналып, «Рауан» баспасынан 1000 таралыммен қайта жарық көрді [23]. Бұл жинақтың ерекшелігі – төте жазу емлесі қаз-қалпында сақталып, беттің төменгі жағына қазіргі жазуға түсірілген нұсқасы берілген. Төте жазудан көшіріп, редакциясын басқарған Ұлықман Асыллов. Бұл кітаптың бүгінгі оқушыға берер зор көмегі сол – ғасыр басындағы ұлт зиялылары қолданған жазуды «дөп басып, нақтануға» мүмкіндік береді. Және төте жазуды үйренгісі келген оқырманға бірден бір көмекші құрал іспетті. Бұл кітаптың 1928 жылғы басылымнан шартты баспа табақ жағынан айырмашылығы жоқ. Екеуі де 114 бетпен аяқталып тұр. Тек кейбір тұстары мәселен, ішкі мұқабадағы: «Жер жүзінің еңбекшілері, бірігіңдер!» деген ұранды тіркес ерскерілмеген, шығарушыдан берілген аңдатудың ретімен тізбектелген төртінші азат жол үшінші жолға қосылып берілген. Ал 7-бетте: «мұғалімдерден–мұғалымдардан», «жанастырыб–жамастырыб», «жүзіндегі–жөніндегі» деген сөздер өзгерген. Келешекте бұл оқулықтарды салыстырып, әр жылдағы оқулықтардың айырмашылығы мен жаңалықтарын қарастыру тіл мамандардың міндеті.

Қазақ терминологиясы тақырыбы қашанда күн тәртібіндегі өзектілігін жоймайды. Мәселен А.Байтұрсынұлы 1929 жылы жазған «Өмірдерегінде»: «...Орынборға келгеннен кейін, біріншіден, қазақ тілін фонетикалық, морфологиялық және синтаксистік тұрғыдан зерттеумен, екіншіден, қазақ алфавитін, орфографиясын жеңілдету және реттеу үшін реформа жасаумен, үшіншіден, қазақ жазба тілін лексикалық шұбарлықтан арылтуға, ...термин жасау арқылы халықтың жанды тілінің арнасына көшіру істерімен айналыса бастадым» дейді. Мұны өзі жасаған оқулықтар мен өзі басшылық еткен «Қазақ» газеті арқылы жүзеге асырғанын ай-

тады. Ғалымның тіл білімі саласындағы еңбектерін саралау, жүйелеу, оларға тарихи тұрғыдан баға беру бүгінгі тілші-ғалымдардың еншісіндегі жұмыс. Академик Ө.Айтбаев тұлғаның термин жасау тәжірибесін саралай келе, оны «қазақ терминологиясының атасы» деп бағалады [24].

Ахметтанушы, тілші-ғалым Р.Сыздықова: «...Терминдік мәндегі күрделі атауларды ұсынуда А.Байтұрсынұлы тек ұғым дәлдігін ғана көздеп қоймай, сипаттама (характеризующий) компонентін әсерлі, үнді, тұлғалас сөздер болып келуіне қатты назар аударған... әдебиеттану саласында ұсынған терминдерінде бір тектес жеке сөздер мен әдемі әсерлі «ойнақы» компоненттер ...көбірек кездеседі. Мысалы, өлең кестесін – шумақ, тармақ, бунақ, буын құрайды деуі; бернелеу, әсірелеу, меңзеу деп, олардың барлығын «-у» жұрнағымен жасауы немесе көрнекті лебіз, көсе лебіз, көрнек өнері дегендерге ұйқасты сөздерді алуы – осыны дәлелдейтін нақ деректер» - дейді [25; 26, Б.250–261]. Тілші-ғалымның сөзіне жүгінсек, А.Байтұрсынұлы қазақ сөзінің икемділігін (сөз жасау қабілетінің), үндестігін (ұйқас, әуендес келетіндігін) шебер пайдаланғанын жазады.

А.Байтұрсынұлының қаламынан шыққан терминдердің, жасалу әдістерін ғылыми тұрғыдан зерттеген еңбектің бірі ретінде С.Ақаевтың «Терминнің тілдік және танымдық сипаты» атты жұмысын атауға болады [27]. Бұл ғылыми еңбекте жалпы және қазақ тілінде терминдік сөз табының пайда болуы, жасалуы талданып, кезеңдестіріледі. Зерттеуде тілтанушы ғалымның қазақ тілінде терминдерді арнайы жасаудағы тәжірибесі, маңызы, терминдердің тәсілдік сипаттары кеңінен сөз болады. Бұл зерттеуде қарастырылған тұжырымдарды ғылыми айналымға түсіріп, оқу үдерісінде қолдану маңызды.

2008 жылы Ш.Құрманбайұлының «Алаш және терминтану» атты монографиясы жарыққа шықты [28]. Ғылыми зерттеуде XX ғасыр басындағы қазақ терминологиясының дамуы, қалыптасуы қарастырылған. Жұмыстың алғашқы тарауы «Алаш зи-

ялыларының ұлттық терминқор қалыптастыру міндеті» деп аталып, мұнда қазақ ғылым тілінің ұлттық терминологиялық қорының қалыптасуына негіз болған факторлар туралы сөз болады. Зерттеуші ғасыр басында қазақтың ғылым тілінің қалыптасуы мен ұлттық терминологиялық қордың жасалуына үлес қосқан зиялылардың еңбектеріне жеке-жеке тоқталған. Ш.Құрманбайұлы Ахметтің замандастары ата буын «ұлт көсемі» деп дәріптеген, бүгінгі аға буын тілші-ғалымдар «ұлт мәдениетінің Хан тәңірі» деп асқақтатқан ұлт ұстазына «Қазақтың ғылыми терминологиясын қалыптастырудағы Ахмет Байтұрсынұлының рөлі», «Ахмет Байтұрсынұлы және XX ғасыр басындағы терминологиялық жұмыстардың жүргізілуі» деген тақырып арнап, ахметтанудың негізін салушы тілші, әдебиетші ғалымдардың ой-тұжырымдарын негізге алады. Олардың бірімен келіссе, енді бірімен келіспейтінінің себептерін ғылыми тұрғыдан таратып талдайды.

Мәселен, Ш.Құрманбайұлы ғалымның 125 жылдығына арнайы өткізілген халықаралық ғылыми-теориялық конференция материалдарын ғылыми жинақ етіп құрастырған, әрі жауапты редакторы, ғалым Е.Жанпейісовтың алғысөзіндегі «Байтұрсынов дәуірі», «Байтұрсынов ғасыры» деген түйін сөзімен келісе қоймайды. Бірақ, қазақ тіл білімі мен әдебиеттану ғылымының негізін салған Ахмет Байтұрсынұлының қызмет жасаған аралығын «Байтұрсынұлы кезеңі» деп атаған орынды деген пікірін білдіреді. Шындығында, Байтұрсынұлы негіздеген термин жасау ғылымының «жалғасын таппауы» зерттеуші өзі айтып отырғандай 30 жылдары Алаш зиялылары кеңестік жүйенің содыр саясаты салдарынан қуғын-сүргінге ұшырауы себепті іске аспай қалды емес пе?!

Ендеше, Ұлттық терминнің үзіліске ұшырауына Ахметтер емес, «басқарушы биліктің сыңаржақ саясаты» кінәлі екенін бүгінгі ұрпақ білуге міндеттіміз. Тіл маманы Ш.Құрманбайұлы ғалымға арнаған зерттеу тақырыбында, оның 10–15 жылда ұлтқа жасаған қызметін ғылыми дәйектемелер бойынша саралап, атқарған жұмыстарын былайша жіктейді: «1) Қазақ тілі білімінің

терминологиясын жасаушы; 2) Қазақ әдебиеттану ғылымының негізін салған, тұңғыш әдебиет теориясын жазған ғалым, осы ғылым саласының ғылыми терминологиясын да жасаған; 3) Әдістеме, тарих және этнографияға, жалпы мәдениетке қатысты көптеген терминдер жасаған; 4) Қазақ тілінің сөзжасам тәсілдерін анықтап, терминжасам тәжірибесінде кеңінен пайдаланған ғалым; 5) Жекелеген ғылым салаларының ғана емес, бүкіл қазақ терминологиясының қалыптасуына тікелей әсер еткен айрықша тұлға; 6) Қазақ терминологиясын қалыптастыру мен дамытудың бағыт-бағдарын айқындаушы; 7) Қазақ оқығандары жасап, ресми бекіткен терминология қағидаттарын бүкіл түркі халықтарына ұсына отырып, түбі бір туыстас тілдердің терминологиялық қорының ортақтық сипатын арттыруды көздеген кең тынысты түрколог ғалым» [28, Б.29–46].

Әлбетте, бұл тізбектелген салалар бір адамның басына аз жұмыс емес. Егер А.Байтұрсынұлы басқарушы билік тарапынан 5 рет сотталып, 2 рет жер аударылмағанда өзі сүйген өз ұлтты үшін тағы талай жұмыстарды атқарар еді. Зерттеуші қарастырып отырған терминология саласы бойынша Ахметтің даралығы мен даналығын нақты көрсете алған. Ш.Құрманбайұлы түйін сөзін «аса көрнекті тілші ғалым» деп қорытыпты [28, 53-б.]. Бұған қосарымыз: Ахмет Байтұрсынұлы егемен елінің ұрпағы тарапынан «Ана тілдің айбары», «Ғасыр саңлағы» деп ұлықталған ұлы ағартушы, ғұлама ғалым һәм кемел тұлға. Нақтырақ, қазақ тіл білімі мен ұлттық әдебиеттану ғылымының негізін салушы теоретик ғалым.

Қорытынды

Ағартушы ұстаз А. Байтұрсынұлы оқулықтарының өміршеңдігіне қайта оралсақ. Мәселен, мемлекеттік мұрағаттарда қатталған тарихи деректермен қатар, өмір тәжірибесінде оқу-ағарту саласы бойынша ұрпақтың сауатын ашу үшін үнемі қолданып жүрген әліппе, қазақ тіл білімі мен әдебиеттану оқулықтары дәлел. Сөзіміз дәлелді болуы үшін осы оқулықтардың

ағартушының көзі тірісінде басылуын ретімен тізімдеп, баяндап көрейік:

- 1) Қырық мысал. 1909, 1913, 1922 – 3 рет;
- 2) Маса. 1911, 1914, 1922 – 3 рет;
- 3) Оқу құралы. Қазақша алифба. 1-кітап. 1912, 1913, 1914, 1916, 1921, 1922, 1923, 1925 – 9 рет;
- 4) Оқу құралы. Алифбаға жалғасты. 2-кітап. 1913 (2), 1923, 1924 – 4 рет;
- 5) Оқу құралы. Усул сотие жолымен, әліп-биге байаншы. 1913, 1921 – 2 рет;
- 6) Оқу құралы. 1-ші кітап: Үлкендер үшін. Семей, 1921 – 1 рет;
- 7) Тіл – құрал. Қазақ тілінің сарфы. 1-ші жылдық. Дыбыс жүйесі һәм түрлер (фонетика) 1914, 1918, 1920, 1922, 1924, 1925, 1927 – 7 рет;
- 8) Тіл – құрал. Қазақ тілінің сарфы. 2-ші жылдық. Сөз жүйесі һәм түрлері (морфология) 1914, 1915, 1920, 1922, 1923, 1924, 1925, 1927 – 8 рет;
- 9) Тіл – құрал. 3-жылдық. Сөйлем жүйесі һәм түрлері (синтаксис) 1923, 1924, 1925, 1926, 1927, 1928 – 6 рет;
- 10) Байаншы. Мұғалімдер үшін. 1920 – 1 рет;
- 11) Уголовный кодекс РСФСР. Баспаға 1921 жылы дайындалып, өндіріске жіберілгені туралы мұрағаттық мәлімет бар. Табылмады – Р.И.
- 12) Ер Сайын (Жыршылар айтуынан өңдеп өткеруші А.Б.), 1923 – 1 рет;
- 13) Мәдениет тарихы. Қызылорда, 1923. Беті белгісіз. Табылмады – Р.И.
- 14) Әліппе астары. Қазақша әліп-би үйретушілерге баяншы. 1924 – 1 рет;
- 15) Әліп-би. Жаңа құрал. 1926, 1927, 1928 – 3 рет;
- 16) Сауаташқыш. Сауатсыз үлкендер үшін. 1924, 1926 – 2 рет;
- 17) 23 жоқтау. 1926 – 1 рет;
- 18) Әдебиет танытқыш. 1926 – 2 рет;
- 19) Оқу құралы. Сүгіретті. (Т.Шонанұлымен бірге). 1927, 1928 – 3 рет;
- 20) Тіл – жұмсар. 1-ші бөлім. 1928 – 1 рет;
- 21) Тіл – жұмсар. 2-ші бөлім. 1929 – 1 рет;
- 22) Практическая грамматика. 2-ое стереотипное издание. 1929 – 1 рет;
- 23) Шаруалық өзгеріс. /Қолжазба/. Әңгіме №4., Жылы белгісіз.

Бұл мәліметтер Ұлттық кітапхананың Сирек кітаптар қорына тіркелген кітаптардың картотекалық тізілімін сараптау бойынша түзілді. Негізі, Ахмет Байтұрсынұлы 1929 жылы жазған «Өмірдерек» атты ресми баянатында жарияланым көрген кітаптарының санын – «14» деп көрсетеді. Біздің анықтауымызда басылым көрген туындыларының саны – 20, Басуға өткізген қолжазбасы – 3. Ресми құжатты толтырғанда ағартушы өзінің жинап, өңдеп құрастыруымен бастырған «Ер Сайын», «23 жоқтау» (Ә.Бөкейханмен бірге) жинақтарын және «Оқу құралы» атты мектеп сыныбына арналған пән кітабының 3-ші бөлімін көрсетпеген. Сондай-ақ, бұл күні белгілі болып отырған «Мәдениет тарихы», «Уголовный кодекс РСФСР» атты кітаптары жөнінде де мәлімет бермейді. Бұл маңызы зор кітаптардың барлығы дерлік Ұлттық кітапхананың Сирек қор бөлімінің есебіне тіркелген әрі сақтаулы. Және ең ғажабы сол, не бір қилы аласапыран тұста осы кітаптар жойылмастан «жасырын» сақталып келген. Алаш зиялыларының кітаптарын «жыртты, өртеді, жойды» деген дақпырт сөздер бекер. Ақиқаты, бұл туындыларды елге «жойылды» деп, «көзбояушылықпен» тәркілеген. Бірақ, шын мәнінде, кейінгі оқымыстылар өз еңбектерінде оқу-ағарту саласы бойынша қазақ тілі мен әдебиеті пәндерінің негізгі оқулықтарын жазу үшін қажеттілік-

теріне қарай өзгертіп, жетілдіріліп, пайдаланып отырған.

Өйткені, осы тәркіленген кітаптардың орнын жаңа жүйе – кеңестік жүйенің жасақтаған тобының оқулықтары ауыстыра алмаған. Осы қапаста «құлыптаулы жатқан» Ахметтің оқулықтары негізінде орта, жоғары мектептердің қазақ тілі мен әдебиетінің жазылып әрі оқытылып келгені 1990 жылдардан кейін ғана мәлім болды. Бұл жөнінде әдебиетші, тілші мамандар өз зерттеулерінде жазып жүр. Бұдан көрінетіні: Кеңес үкіметінің Ахметтің есімін айтуға тыйым салғанымен, оның мұрасын қолдануға тыйым сала алмаған. Оған дәлел: ғалымның қазақ тілі мен әдебиеті пәндеріне қажетті ұғым-атауларға анықтама беріп, қисынын қалыптастырған жүйесінің аз өзгертулермен кеңес мектептерінде оқытылып келгені.

Қолданылған деректер тізімі

1. **Байтұрсынұлы, А.** Жазу тәртібі // Айқап № 4, Б. 84–86, 1911; Жазу мәселесі (Қол қ.: А.Б.) // Қазақ №34, 16 қазан 1913.
2. **Байтұрсынұлы, А.** Алты томдық шығармалар жинағы. – Алматы: Ел-шежіре, 2013. Т. IV:-384 б., «Оқу құралы» оқулығы. Б.18–36, 321–324.
3. **Жұбанов, Қ.** Қазақ тілінің ғылыми курсы//Поли-техникалық мектеп №7–8, 1933., 35-б.
4. **Алтынсарин, Ы.** Таңдамалы шығармалары. – Алматы: Ғылым, 1994.-288 б., Б.227–248.
5. **Байтұрсынұлы, А.** Оқу құралы. Бірінші кітап: Балаларға арналған әліппе. Орынбор, 1912.-40 б.; Тіл тағылымы. – Алматы: Ана тілі, 1992.-448 б., Б.33–47.
6. **Байтұрсынов, А.** Оқу құралы. Қазақша алифба. – Бишкек: Периодика, 1991.-97 б.
7. **Байтұрсынұлы, А.** (Қол қойған: Маса). Кітаптар жайынан // Айқап №1, Б. 12–13, 1911; Оқыту жайынан // Қазақ №29, 7 қыркүйек 1913.
8. **Жанпейісов, Е.** Байтұрсынұлы бастаулары // А.Байтұрсынұлы атындағы ТБИ Тілтаным №2, 2001, Б. 3–13.
9. **Байтұрсынұлы, А.** Жазу тәртібі // Айқап № 4, Б.84–86, 1911; Жазу мәселесі (Қол қ.: А.Б.) // Қазақ №34, 16 қазан 1913.
10. **Айтбаев, Ө.** Қоғамдық ғылымдар терминологиялық лексикасының қазақ тілінде қалыптасуы мен дамуы. – Алматы, 1991.-350 б.
11. **Машқанова, Н.** Ахмет Байтұрсынұлы – қазақ жазуының реформаторы 1994.
12. **Қыдыршаев, А.** Ахмет Байтұрсынұлының әдістемелік мұрасы. Автореферат. – Алматы, 1995.-25 б.; Ахмет Байтұрсынұлының әдістемелік мұрасы. – Орал, 1998.-132 б.
13. **Ибрайымов, Қ.** А.Байтұрсынұлының еңбектеріндегі терминология және стилистика мәселелері. Автореферат. – Алматы, 2005.-27 б.
14. **Үсембаева, Р.** Ахмет Байтұрсынұлы мұралары арқылы бастауыш сынып оқушыларын адамгершілікке тәрбиелеу. Автореферат. – Алматы, 1999.-26 б.
15. **Иманбекова, Б.** Ахмет Байтұрсыновтың тәлімдік ой-пікірлерін педагогикалық колледждердің оқу тәрбие үрдісіне енгізу жолдары. Автореферат. – Алматы, 2000.-25 б.
16. **Байтұрсынұлы, А.** Тіл – құрал. Қазақ тілінің тілінің сарфы. 1-нші жылдық: Дыбыс жүйесі мен түрлері. Орынбор, 1914.-53 б.; Тіл тағылымы. – Алматы: Ана тілі, 1992.-448 б., Б.141–171, 173–198.
17. **Байтұрсынұлы, А.** Тіл – құрал. 2-нші жылдық: Сөздің жүйесі мен түрлері. Орынбор, 1914.-120 б.; Тіл тағылымы. – Алматы: Ана тілі, 1992.-448 б., Б.141–320.
18. **Байтұрсынұлы, А.** Тіл – құрал. 3-інші жылдық: Сөйлем жүйесі мен түрлері. Орынбор, 1923.-68 б.; Тіл тағылымы. – Алматы: Ана тілі, 1992.-448 б., Б.263–320.
19. **Байтұрсынұлы, А.** Байаншы. Әдістемелік құрал. Қазан, 1920.-15 б.; Тіл тағылымы. – Алматы: Ана тілі, 1992.-448 б., Б.323–333.
20. **Байтұрсынұлы, А.** Тіл – жұмсар. 1-ші бөлім. Қызыл-Орда, 1928.-46 б.; Тіл – жұмсар. 2-ші бөлім. Қ-О., 1929.-90 б.; Тіл тағылымы. – Алматы: Ана тілі, 1992.-448 б., Б.335–356.
21. **Байтұрсынұлы, А.** Сауат ашқыш. Ересектерге әліппе. Орынбор, 1924.-114 б.; Семей, 1926.-83 б.
22. **Байтұрсынұлы, А.** Әліпби. Жаңа құрал. Қызыл-Орда, 1926.-114 б. Қ-О, 1928.-116 б.; Тіл тағылымы. – Алматы: Ана тілі, 1992.-448 б., Б.49–89.
23. **Байтұрсынұлы, А.** Әліб-бій. Жаңа құрал. – Алматы: Рауан, 1998.-120 б.
24. **Айтбаев, Ө.** Қазақ терминологиясының атасы // Қазақстан әйелдері №4, Б.7–8, 1989.
25. **Сыздықова, Р.** Ахмет Байтұрсынов // Қазақ әдебиеті, 6 қаңтар 1989.
26. **Ұлттық рухтың ұлы тіні.** (Жауапты ред.: Жанпейісов Е). – Алматы: Ғылым, 1999.-568 б., Б.39, 52–66, 78, 250–261.
27. **Ақиев, С.** Терминнің тілдік және танымдық сипаты. – Алматы, 2002.-291 б.
28. **Құрманбайұлы, Ш.** Алаш және терминтану. Монография. – Алматы: Ел-шежіре, 2008.-240 б., Б. 7–25, 29–46, 47–53.

References

1. **Baitürsynöly, A.** Jazu tärıtıby // Aıqap № 4, B. 84–86, 1911; Jazu mäselesı (Qol q.: A.B.) // Qazaq №34, 16 qazan 1913.
2. **Baitürsynöly, A.** Alty tomдық şyğarmalar jınağy. – Almaty: El-şejire, 2013. T. IV:–384 b., «Oqu quraly» oqulyğy. B.18–36, 321–324.
3. **Jūbanov, Q.** Qazaq tılınıñ ğylymi kursy//Politehnikalyq mektep №7–8, 1933., 35-b.
4. **Altynsarın, Y.** Tañdamaly şyğarmalary. – Almaty: Ğylym, 1994.–288 b., B.227–248.
5. **Baitürsynöly, A.** Oqu quraly. Bırınşı kitap: Balalarğa arnalğan älippe. Orynbor, 1912.–40 b.; Tıl tağylymy. – Almaty: Ana tılı, 1992.–448 b., B.33–47.
6. **Baitürsynov, A.** Oqu quraly. Qazaqşa alifba. – Bıshek: Periodika, 1991.–97 b.
7. **Baitürsynöly, A.** (Qol qoiğan: Masa). Kıtaptar jaiynan // Aıqap №1, B. 12–13, 1911; Oqytu jaiynan // Qazaq №29, 7 qyrküiek 1913.
8. **Janpeiisov, E.** Baitürsynöly bastaulary // A.Baitürsynöly atyndağy TBİ Tiltanym №2, 2001, B. 3–13.
9. **Baitürsynöly, A.** Jazu tärıtıby // Aıqap № 4, B.84–86, 1911; Jazu mäselesı (Qol q.: A.B.) // Qazaq №34, 16 qazan 1913.
10. **Aitbaev, Ö.** Qoğamдық ğylymdar terminologialyq leksikasynyñ qazaq tilinde qalyptasuy men damuy. – Almaty, 1991.–350 b.
11. **Maşqanova, N.** Ahmet Baitürsynöly – qazaq jazuyynyñ reformatory 1994.
12. **Qydyrşayev, A.** Ahmet Baitürsynölynyñ ädistemelik mürasy. Avtoreferat. – Almaty, 1995.–25 b.; Ahmet Baitürsynölynyñ ädistemelik mürasy. – Oral, 1998.–132 b.
13. **Ibraimov, Q. A.** Baitürsynölynyñ eñbekterindegi terminologia jäne stilistika mäseleleri. Avtoreferat. – Almaty, 2005.–27 b.
14. **Üsembaeva, R.** Ahmet Baitürsynöly müralary arqyly bastauyş synyp oquşylaryn adamğerşilikke tärbieleu. Avtoreferat. – Almaty, 1999.–26 b.
15. **Imanbekova, B.** Ahmet Baitürsynovtyñ tälimdik oi-pıkırların pedagogikalıq kolejderdiñ oqu tärbie ürdisine engizu joldary. Avtoreferat. – Almaty, 2000.–25 b.
16. **Baitürsynöly, A.** Tıl – qural. Qazaq tılınıñ tılınıñ sarfy. 1-nşı jyldyq: Dybys jüiesi men türleri. Orynbor, 1914.–53 b.; Tıl tağylymy. – Almaty: Ana tılı, 1992.–448 b., B.141–171, 173–198.
17. **Baitürsynöly, A.** Tıl – qural. 2-nşı jyldyq: Sözdıñ jüiesi men türleri. Orynbor, 1914.–120 b.; Tıl tağylymy. – Almaty: Ana tılı, 1992.–448 b., B.141–320.
18. **Baitürsynöly, A.** Tıl – qural. 3-inşı jyldyq: Söilem jüiesi men türleri. Orynbor, 1923.–68 b.; Tıl tağylymy. – Almaty: Ana tılı, 1992.–448 b., B.263–320.
19. **Baitürsynöly, A.** Baiansy. Ädistemelik qural. Qazan, 1920.–15 b.; Tıl tağylymy. – Almaty: Ana tılı, 1992.–448 b., B.323–333.
20. **Baitürsynöly, A.** Tıl – jümsar. 1-şı bölım. Qyzyl-Orda, 1928.–46 b.; Tıl – jümsar. 2-şı bölım. Q-O., 1929.–90 b.; Tıl tağylymy. – Almaty: Ana tılı, 1992.–448 b., B.335–356.
21. **Baitürsynöly, A.** Sauat aşqyş. Eresektege älippe. Orynbor, 1924.–114 b.; Semel, 1926.–83 b.
22. **Baitürsynöly, A.** Älipbi. Jaña qural. Qyzyl-Orda, 1926.–114 b. Q-O, 1928.–116 b.; Tıl tağylymy. – Almaty: Ana tılı, 1992.–448 b., B.49–89.
23. **Baitürsynöly, A.** Älib-bii. Jaña qural. – Almaty: Rauan, 1998.–120 b.
24. **Aitbaev, Ö.** Qazaq terminologiasynyñ atasy // Qazaqstan äielderi №4, B.7–8, 1989.
25. **Syzdyqova, R.** Ahmet Baitürsynov // Qazaq ädebieti, 6 qañtar 1989.
26. **Ülttyq ruhtyñ üly tını.** (Jauapty red.: Janpeiisov E). – Almaty: Ğylym, 1999.–568 b., B.39, 52–66, 78, 250–261.
27. **Aqaeu, S.** Terminniñ tıldık jäne tanymdyq sipaty. – Almaty, 2002.–291 b.
28. **Qürmanbaiüly, Ş.** Alaş jäne termintanu. Monografiya. – Almaty: El-şejire, 2008.–240 b., B. 7–25, 29–46, 47–53.

Effective ways to introduce the legacy of Akhmet Baitursynov into the modern education system

R. S. Imakhanbet

Akhmet Baitursynov House Museum,
Al-Farabi Kazakh National University,
Almaty, Republic of Kazakhstan



Annotation. The article analyzes the history of writing, publishing, circulation of the linguistic works of the legacy of Akhmet Baitursynov and the relevance of these works

to nowadays. The viability of the enlightener's linguistic heritage affects the analyzed studies, as well as selected collections of textbooks by A. Baitursynov, republished after the return of the personality's name to the society. Special attention will be paid to the fact that the noble heritage left behind by the teacher of the nation has been the subject of study since 1992 and that independence, based on the modern system of teaching these works, is a guarantee of strengthening the foundations of science in the national identity during the period.



Keywords: teacher of the nation, educator, scientist-reformer, Kazakh alphabet, spelling of Baitursynov, leader of the writing of the nation, Kazakh linguistics, national literary science, Kazakh terminology.

Материал баспаға 23.02.2023 ж. келіп түсті.

FTAMP 14.35.09

Химия сабағында жаратылыстану-ғылыми сауаттылықты арттыруға негізделген тапсырманы жоспарлау

М. Н. Кыдырова*¹, К. З. Керимбаева²

^{1,2}Оңтүстік Қазақстан мемлекеттік педагогикалық университеті,
Қазақстан Республикасы, Шымкент қ.



Аңдатпа. Бұл мақалада орта мектептердегі білім беруді жүргізу барысында оқушылардың функционалды сауаттылығын дамыту негізінде жаратылыстану-ғылыми сауаттылығын арттыруға арналған тапсырмаларды тиімді әдіспен оқыту қарастырылады. Жаратылыстану ғылымдары ішіндегі химия ғылымының қыр-сырын зерттеуге оқушылардың қызығушылығын арттыру, алған білімдерінің өмірде, тұрмыста қажет екенін ұғындыру мақсатында қысқа мерзімді сабақ жоспарында функционалды сауаттылыққа бағытталған тапсырмаларды жоспарлау көрсетіледі. Қолданылатын контекстік тапсырмалар оқу мақсатына негізделген, ғылыми сипатта және практикалық маңызды, пәнаралық ұстанымдарды оқытуда толық жүзеге асыруға мүмкіндік береді. Тапсырманы білім алушы ойдағыдай орындау үшін, тапсырма олардың біліміне немесе өмірлік тәжірибесіне негізделуі қажет. Сондықтан берілген материал қол жетімді, оның мазмұны бағдарлама шеңберінде құрастырылып, қысқа мерзімді сабақ жоспарына енгізіледі. Қысқа мерзімді сабақ жоспарында функционалды сауаттылыққа негізделген тапсырма оқушылардың бақылау, іздену қабілеттерін дамытады, білімді өз бетінше алуға, оны жетілдіруге, алған білімдерін тұрмыста қолдана білуге үйретеді. Жаратылыстану-ғылымдарын тану, жаратылыстану құбылыстарын түсіну және ғылыми мәселелерге қатысты ғылыми дәлелдемелерге негізделген қорытындыларды тұжырымдау арқылы білімді меңгеріп, пайдалану қабілеті артады. Білім алушының функционалдық сауаттылықтығы артады, рефлексивті азаматтар қабылдау керек шешімдер қабылдауға көмектеседі, инновациялық және тиімді шешімдерге қол жеткізеді.



Кілтті сөздер: функционалды сауаттылық, оқу әдістері, ақпараттық технология, жаңа технология, математикалық сауаттылық, креативті ойлау, жаратылыстану-ғылыми сауаттылық.

Кіріспе

Қазіргі, тез өзгеретін әлемде функционалды сауаттылық адамдардың әлеуметтік, мәдени, саяси және экономикалық қызметке, сондай-ақ өмір бойы оқуға белсенді қатысуына ықпал ететін негізгі факторлардың бірі болып табылады [1]. Функционалды сауаттылықты арттыруға химия пәнінің мұғалімі ретінде бірден – бір қосар үлесіміз жаратылыс-

тану-ғылыми сауаттылығын арттыру. Жаратылыстану ғылымдары ішіндегі химия ғылымының қыр-сырын зерттеуге оқушылардың қызығушылығын арттыруға, алған білімдерінің өмірде, тұрмыста қажет екенін ұғындыру мақсатында қысқа мерзімді сабақ жоспарында функционалды сауаттылыққа бағытталған тапсырмаларды жоспарлап отырамыз. Жаратылыстану-ғылыми сауаттылық – қоршаған әлемді және адам әрекетінің

нәтижесінде оған енгізілген өзгерістерді түсіну және шешім қабылдау үшін ғылыми білімді пайдалану, дәлелдерге негізделген сұрақтар мен қорытындыларды тұжырымдау қабілеті.

Заманауи білім беру бағыттарының бірі оқыту нысандарын, әдістері мен технологияларын жаңарту болып табылады. Мектептерде білім беру нәтижелеріне табысты қол жеткізуді, алған білімдерін оқу және практикалық қызметте қолдана білуді қамтамасыз ететін логикалық, сыни және креативті ойлау негіздерін қалыптастыру үшін оқытудың тиімді нысандары мен әдістері енгізілуде. Бұл біздің оқушылардың XXI ғасыр дағдыларын игеруіне яғни, оқу сауаттылығын, математикалық сауаттылығын, жаратылыстану-ғылыми сауаттылығын және фундаменталды білімінің қалыптасуына, алған білімдерін өмірде қолдануына, құзыреттілігінің артуына мүмкіндік береді [2]. Қысқа мерзімді сабақ жоспарында функциональды сауаттылыққа негізделген тапсырма оқушылардың бақылау, іздену қабілеттерін дамытады, білімді өз бетінше алуға, оны жетілдіруге, алған білімдерін тұрмыста қолдана білуге үйретеді. Білім беру үдерісіне құзыреттілік тәсілді енгізу болашақ мамандарды даярлау сапасын арттырудағы алатын орны ерекше. Бұл пікірді көптеген әдіскер ғалымдар айтады. Е.Т. Денисовтың айтуы бойынша «қазіргі кезде маман даярлау сапасын арттыруға деген ұмтылыс білім беруде құзыреттілік тәсілді кеңінен қолдануды алдын ала анықтады».

Құзыреттілік – адамның белгілі бір өмірлік жағдайда тиімді қызметке білім, білік және сыртқы ресурстарды жұмылдыруға дайындығы. Құзыреттілік тәсіл бірінші орынға оқушының хабардарлығын емес, танымда, адамдардың қарым-қатынасында, кәсіби өмірде, жеке өзін-өзі анықтауда туындайтын мәселелерді шеше білуді ұсынады [3]. Бұл процестің өзегі функциональды сауаттылық болып табылады, өйткені ол «адамның қолданбалы білім негізінде өмір мен қызметтің әртүрлі салаларында стандартты өмірлік міндеттерді шешу қабілеті» деп түсіндіріледі. Құзыреттілікке негізделген тәсілдің

маңызды ерекшелігі – оқушының болашақта өздігінен білім алу мүмкіндігі, ал бұл терең білімсіз мүмкін емес және бұл жағдайда білімнің рөлі өзгереді [4].

Оқушылардың жаратылыстану-ғылыми функциональдық сауаттылықты дамытудағы біліктері мен дағдыларының үлгілік тізбесі [5]:

- өмірлік жағдайларда жаратылыстану білімдерін пайдалану;
- қорытынды жасау;
- ғылыми құбылыстарды сипаттай, түсіндіре және болжай білу;
- зерттеу әдістерін түсіну;
- құбылыстарды, фактілерді, оқиғаларды тізімдеу;
- нысандарды, оқиғаларды, фактілерді салыстыру;
- оқиғаларды, құбылыстарды және т. б. мәселелердің мәнін көру;
- рефераттар, жоспарлар және т. б. құру.

Функциональдық сауаттылықты диагностикасы келесі аспектілерді қамтиды:

- сауаттылықты игеру процесі химиялық тілді және символдық жүйелерді игеру, онсыз химиялық ақпарат алу және өмір мен қызметтің белгілі бір саласында білімді пайдалану мүмкін емес;
- оқу процесі пән және оқу пәндері бойынша білімді, іскерлікті, дағдыларды игеру;
- дайындық процесі. Практикалық, зертханалық жұмыстарды орындау үшін қолда бар және алынған білімді, дағдыларды бейімдеу, есептерді шешуде немесе белгілі бір әлеуметтік жағдайды шешуде алгоритмді қолдану.

Жұмыстың мақсаты: химия пәнін оқытуда функциональдық сауаттылық пен креа-

тивті ойлауды қалыптастыру, оқушылардың шығармашыл қабілеттерін дамыту, ынтымақтастыққа тәрбиелеу, өзін-өзі басқаруға, бақылауға, жасампаздыққа жетелеу, еңбек етуге баулу, алған білімдерін өмірде қолдануға мүмкіндік беру болып табылады.

Жұмыстың міндеттері: химияны оқытуда оқушылардың функционалды сауаттылығын дамыту арқылы сабақты жоспарлау. Бейорганикалық химияда оқушылардың функционалды сауаттылығы мен креативті ойлауын дамыту тиімділігін анықтайтын сабақ үлгісін құрастыру.

Материалдар мен әдістер

Орта мектепте химия пәнін оқыту процесінде жаңа технологияларды білім бағдарламасын қолдана отырып, әртүрлі әдіс-тәсілдерді пайдаланып оқушыларға химиялық тілді меңгертіп, соның ішінде химиялық функционалды сауаттылықты әр жаңа сабақ сайын қолдану оқудың тиімділігін арттыруға және мұғалімдер мен оқушыларға әдістемелік көмек көрсету арқылы химиялық білім беруді жетілдіруге мүмкіндік берді. Функционалды сауаттылықты қалыптастыру үшін қолайлы болатын әдістемелерді анықтауда мұғалімнің жеке ізденісінің маңызы зор. Зерттеу жеке тұлғаны кәсіби өзін-өзі анықтау проблемасына жүйелі көзқарастың теориялық ережелеріне және білім беруді оңтайландыру мақсатында мұғалім құзыреттілігінің алатын орны ерекше [6].

Л. М. Перминованың әдістемесін талдауда оқушылардың функционалды сауаттылығына қол жеткізу мақсатында химия бойынша білім беру құзыреттілігін құруға мүмкіндік берді. Функционалды сауаттылықты қалыптастыру үшін қолайлы болатын әдістемелерді анықтау ең маңызды болды. Оқушының химиялық құзыреттілігін арттыруда осы әдістерді күнделікті қызметінде пайдалану қабілетімен байланысты [8].

Функционалды сауаттылықты қалыптастыру әдістерінің бірі химиялық экспе-

римент болып табылады, ол зерттеу және коммуникативтік міндеттерді шешуге мүмкіндік береді, оқушылардың тіршілік қауіпсіздігі тұрғысынан оқу үдерісіндегі әртүрлі жағдайларды талдау білігін қалыптастырады. Сабақтарда виртуалды химия зертханасын пайдалану пәнге деген қызығушылықты едәуір арттырады, компьютерлік технологияларды дамытуға ықпал етеді.

Тағы бір әдіс – жоба әдісі. Өзгеретін жағдайларға бейімделу, әртүрлі жағдайларда шарлау, түрлі ұжымдарда жұмыс істеу қабілетін қалыптастырады.

Ойын технологияларын пайдалану (ребустар, кроссвордтар, рөлдік ойындар) – бұл мінез-құлықпен өзін-өзі басқаруды дамытатын және жетілдіретін қоғамдық тәжірибені құруға және игеруге бағытталған әртүрлі жағдайлардағы қызмет түрі [9].

Сондай-ақ, функционалды сауаттылықты қалыптастыруға проблемалық оқыту ықпал етеді. Мәселе әрқашан кедергі болып табылады. Кедергілерді жеңу – қозғалыс, дамудың тұрақты серігі. Сабақта проблемалық тапсырмаларды қолдану тапқырлық, стандартты емес шешімдер қабылдау қабілеті, ақыл-ойдың икемділігі, ұтқырлық, ақпараттық және коммуникативті сияқты жеке қасиеттерді дамытуға мүмкіндік береді.

Оқушылардың көпшілігі қоғамда өмір сүру деңгейін қамтамасыз ету үшін қажетті дағдыларының оның бойында жоқтығын білмейді, бұл технологиялық сипатқа ие. Білім берудегі құзыреттілік тәсіл теориялық білім мен мұғалімнің білім беру процесін басқарудың практикалық қабілеті арасындағы алшақтықты жоюға арналған, ал оқушы үшін нақты өмірлік мәселелерді шешу үшін білімді практикада қолдана алады. Демек, білім берудегі құзыреттілік тәсіл дегеніміз – бұл білім беру нәтижелеріне бағытталған, оның деңгейін едәуір арттыратын және оқыту сапасын арттыратын жеке тұлғаға және практикаға бағытталған іс-әрекет тәсілі. Осы ретте, химия сабағында ситуациялық тапсырмаларды қолдану – бұл

оқушыға ақпаратпен жұмыс жасау барысында зияткерлік операцияларды дәйекті түрде игеруге мүмкіндік беретін міндеттер: танысу – түсіну – қолдану – талдау – синтез – бағалау.

Ситуациялық мәселенің ерекшелігі – ол практикаға бағытталған, бірақ оны шешу үшін нақты пәндік білім қажеттілігі. Көбінесе бірнеше оқу пәндерін білу қажет. Сонымен қатар, мұндай тапсырмада дәстүрлі ситуация емес, қызықты атауы бар қызығушылықты оятатын проблемалық сұрақ. Оқушы мұндай сұраққа жауап тапқысы келетіндей етіп тұжырымдау керек. Әдістерді қолдана отырып сабақ барысында тақырыпқа, оқу мақсатына сай тапсырмалар қолдандым. Бұл орайда оқушыларда функционалдық сауаттылығының дамуымен қатар тақырыпты толықтай меңгеруіне мүмкіндік туындайды.

1-ші сабақтың тақырыбы: Майлар. Майлардың құрылысы мен қасиеттері. Оқу мақсаты: 1.4.2.11 Майлардың құрамы мен құрылысын білу.

1-тапсырма. Сары май – сиыр, ешкі, қой сүтінен қаймақ, қаймақты былғау немесе күбіде пісу арқылы алынатын майлы, құнарлы тағам. Сары майдың тағам өнімі ретінде қаншалықты жоғары бағаланатынын жақсы білесіздер.

Сары май – бұл кілегейді былғау арқылы алынған, сүт майының концентраты. Сары майдың майлылығы 82,5%-дан кем емес. Сары майды дайындау үшін кілегей, қаймақ немесе ашыған сүтті қолданған. Сары майды таңдау барысында оның сыртқы орамасына көңіл аудару қажет. Жұқалтырға (фольгаға) оралған май өзінің құрамындағы А дәруменін жақсы сақтап қалады. Сары майды мұздатқышта сақтаған жөн. Егер май бөлме температурасында сақталатын болса, онда оған күн сәулелерінің түспеуі тиіс. Күн сәулелері түсуі нәтижесінде сары май өзінің құнды қасиеттерін жояды. Сары майды үстелге арнайы май салатын ыдыста қойған дұрыс.

1. Сары майдың құрамына қандай заттар кіреді?
 - а) Түрлі органикалық қышқылдардың күрделі эфирлері.
 - в) Сүт майы.
 - с) Бос май қышқылдарының органикалық қышқылдары.
 - д) Сары майдың құрамына А, Д, В витаминдері және ақуыздар, т.б. органикалық заттар.
2. Сары май – тез бұзылатын азық. Оны сақтау жолдары туралы не білесіздер? Өз ойларыңызды тұжырымдаңыздар.

2-ші сабақтың тақырыбы: Гесс заңы және оның салдары. Есеп шығару «Гесс заңы және оның салдарын қолдану». Оқу бағдарламасына сәйкес оқу мақсаты: 10.3.1.4 Гесс заңының физикалық мәнін түсіндіру және оны химиялық реакцияның энтальпия өзгерісін есептеу үшін қолдана алу; Бағалау критерийі: Гесс заңы салдарының тұжырымдамасын көрсетеді; үзілген, пайда болған байланыстар санын айқындайды; реакция энтальпиясының өзгерісін есептейді;

Жаратылыстану-ғылыми сауаттылықты дамытуға арналған тапсырма сипаттамасы. Бағалаудың құзыреттілік саласы: ғылыми білім негізінде жаратылыстану құбылыстарын түсіндіру немесе сипаттау, сондай-ақ өзгерістерді болжау. Мән мәтін: қоршаған орта. Жауап форматы: Жауапты таңдау тапсырмасы, толық жауабы бар тапсырма.

«Найзағай-әсері» Найзағай – бұл атмосферадағы бұлттардың әртүрлі зарядталған немесе бұлтпен жердің арасындағы электр разряды. Найзағайды разрядқа бөлу үдерісі мен бұлттағы электрлік разрядтың жиналуы, сулы булардың қарқынды конденсациясы мен сулы булардың бүркілуімен, олардағы кіруі күшті ауалық ағындардың пайда болуымен байланысты, бүркілуі кішкентай сулы шаңның теріс зарядталып бүркілуі кезінде, ал ауыр тамшылар оң зарядталып бүркілуі кезінде түзіледі. Разрядтың әсері екі түрлі болуы мүмкін. Найзағай разрядтың әсері – ол өз

кезінде өрт пен жарылыс туғызуы мүмкін, ұшқынның пайда болу себебі болады және табиғатта химиялық реакцияның жүруіне себепкер болады. Сәулелердің жоғары температурасы бұл реакцияның қалыпты жағдайда жүруіне жол бермейтін энергия кедергісін бұзады. N_2 молекуласын құрайтын $N \equiv N$ үштік байланысымен түзілген атмосферадан инертті газ. Найзағай салдарынан газ молекулалар арасындағы байланыстар үзіліп жаңа заттардың түзілуі жүзеге асады. Атмосфералық бекіту – найзағай болғанда көбінесе азот оксиді: $N_2 \rightarrow NO$ түзіледі. Азот оксидтері дегеніміз – көлік құралын басқарудан немесе темекі шегуден бастап, ластаушы қалдықтар сияқты өндірістік процестерге дейінгі адамдардың көптеген әрекеттері нәтижесінде пайда болатын газдар. Алайда, табиғи түрде NO электрлік дауыл кезіндегі ферментативті реакциялар мен найзағай әсерінен пайда болады: $N_2(g) + O_2(g) \rightarrow 2NO(g)$. Ол кейін тотығып, сумен әрекеттескен кезде топыраққа түзетін азот қышқылын HNO_3 , кейіндеу нитраттар түзеді.

1 – тапсырма. Найзағай кезінде атмосферадағы азоттан түзілетін алғашқы зат:
а) HNO_3 , в) N_2O , с) HNO_2 , д) NO_2 , е) NO .

2 – тапсырма. Азот (IV) оксиді түзілуінің энтальпия циклін жасаңыз.

3 – тапсырма. Реакция энтальпиясының өзгерісін есептеңіз.

Дескриптор:

- найзағай кезінде түзілетін затты анықтайды.
- энтальпия циклін көрсетеді.
- реакцияның энтальпиясын есептейді.

Нәтижелер

Жаратылыстану-ғылымдарын тану және сұрақтар қою, жаңа білімді меңгеру, жаратылыстану құбылыстарын түсіну және ғылыми мәселелерге қатысты ғылыми дәлелдемелерге негізделген қорытындыларды тұжырымдау арқылы білімді

меңгеріп, пайдалану қабілеті артады. Білім алушының функционалдық сауаттылықтың әлемдегі рөлін түсінуге негізделген пайымдаулар жасауға және сындарлы, белсенді және рефлексивті азаматтар қабылдау керек шешімдер қабылдауға көмектеседі, инновациялық және тиімді шешімдерге қол жеткізеді [9].

Өз тәжірибемде білім алушыларға функционалдық сауаттылықты арттыру мақсатында қолданылған тапсырмалар оң нәтиже берді. 2021–2022 оқу жылында білім алушылардың жаратылыстану-ғылыми бағытта функционалды сауаттылыққа арналған тапсырмаларды орындай білуі 45%–62% дейін артты. Бұл бойынша жұмыс апта сайын тақырыпқа лайықталып жасалынып отырды. Әсіресе жоғарғы сынып оқушылары функционалды сауаттылыққа арналған тапсырмаларды орындай отырып, оқу, математикалық жаратылыстану-ғылыми сауаттылықтарын көтерді. Өз нәтижелері Ұлттық біріңғай тестілеу кезінде көрініс тапты. Себебі контекстік тапсырма орындау барысында функционалды сауаттылық маңызды рөл атқарады.

Талқылау

Біздің мемлекетіміздің оқу стандарттарында химиялық сауаттылық ұғымы енгізілуде, бұл дегеніміз оқушылардың ерітіндідегі заттың массалық үлесін немесе заттың мөлшерін анықтау, заттардың массасын табу міндеттерін шешу және есептеу жүргізудің дәстүрлі дағдыларын меңгеруі ғана емес, сонымен қатар теориялық білім алу, химиялық тілдің негіздерін меңгеру, логикалық ойлау элементтерін меңгеру. Контекстік оқыту мазмұны – тұлғаның интеллектуалды, рухани, әлеуметтік және пәндік білімнен хабардар болу дәрежесін анықтайды [10].

Сондықтан, сабақта оқушылардың жаратылыстану-ғылыми сауаттылығын қалыптастыру қажеттілігі туындады, яғни оларды алған білімдерін практикалық жағдайда тиімді қолдануға және әлеуметтік бейімделу процесінде сәтті қолдануға үйрету. Себебі, мектептен тыс өмірде әртүрлі

химиялық заттарды, кір жуғыш ұнтақтарды, күнделікті өмірде тазалағыш заттарды қолдану, консервілеу, тұздау және т.б. ерітінділерді дайындау, дәрі-дәрмектерді қолдану жөніндегі нұсқаулықтарды оқып білу қажеттілігі бар. Сондықтанда химия сабағындағы оқу үрдісін өмірмен байланыстырып өтеміз, бұл бізге оң нәтижелер береді.

Қорытынды

Қорыта келгенде әлеуметтік-экономикалық модернизация жағдайында қоғамға функционалды сауатты, нәтижеге жұмыс істей алатын, белгілі бір әлеуметтік маңызды жетістіктерге жету үшін мұғалімнің кәсіби құзыреттілігінің маңызы зор. Барлық осы қасиеттер мектепте қалыптасады. Құзыреттілік тәсілі оқушының ұйымдастырушылық қабілеттеріне (өзін қалай ұстауы) және оқушылардың іс-әрекетін ұйымдастыруға бағытталған. Баланың қызығушылығы (ынтасы) болған кезде оқушының мінез-құлқы оқытуға тиімді болады. Бұл баланың проблемалық жағдайға деген қызығушылығын арттырып, мәселелерді шешу зерттеу мен жаңа технологияның дамуына ықпал етеді. Әр сабақта оқушыларға сауатты, жаңа технологияны меңгеруге деген дағдылар қалыптасып, тақырыптар мен тапсырмаларды өз бетінше шешуге оқытылады.

Жаратылыстану-ғылыми пәндерінің рөлі артып, адамдар үшін, міндеттер мен проблемаларды (энергия өндірісі, қоршаған ортаны қорғау, денсаулық сақтау және басқалар) шешудің тиімді жолдары мен құралдарын әзірлеуді қамтамасыз етеді. Функционалды сауаттылық – негізгі мектепте оқу кезінде оқушылар қол жеткізе алатын білім деңгейі және адамның негізінен қолданбалы білім негізінде өмір мен қызметтің әртүрлі салаларында стандартты өмірлік міндеттерді шешу қабілетін, яғни жеке тұлғаны әлеуметтендіруді қамтиды. Химия сабақтарында қолданылатын әдістеріміз, сабақты жоспарлауымыз оқушының дамуына ықпал етуі керек. Сонда ғана функцио-

налдық сауаттылығы қалыптасқан, нәтижеге жұмыс істей алатын құзыреттілік қалыптасады.

Қолданылған деректер тізімі

1. Назарбаев, Н. А. Әлеуметтік-экономикалық жаңғырту –Қазақстан дамуының басты бағыты. – Ана тілі газеті №5, 2012.- 3 б.
2. Саурбаева, М. Ж., Елеу, З. Р. «Химия сабағында оқушылардың функционалды сауаттылығын дамыту» – 2022.- 5 б.
3. Орманова, Г. К., Уәлиханова, Б. С. Болашақ мамандардың кәсіби құзіреттілігін электрондық ресурстар көмегімен қалыптастыру. – «Қазақстан Республикасы Ұлттық ғылым Академиясының Хабаршысы» № 6, 2014. – 35–40 б.
4. Мәдібек, Г. «Оқушылардың біліктілігі мен дағдысын қалыптастыру жолындағы шығармашылық ізденістер» – Бәйдібек ауданы, Шаян ауылы, 2009. – 5 б.
5. Мырзабайұлы, А. «Химияны оқыту әдістемесінің педагогикалық негіздері» – Алматы, 2004. – 108 б.
6. Даулетова, А. Оқушылардың функционалды сауаттылығын қалыптастырудың тиімді әдістері: әдістемелік құрал – Атырау: «Өрлеу» БАҰО» АҚ филиалы Атырау облысы бойынша педагогикалық қызметкерлердің біліктілігін арттыру институты, 2019. – 5–7 б.
7. Смагулова, Г. «Химия сабағында жаңартылған білім бойынша әдіс-тәсілдерді тиімді пайдалану» -Химик анықтамалығы № 6, 2020. –7 б.
8. «Мектептегі химия сабағы: басымдықтар және жетілдіру стратегиялары» педагогтердің біліктілігін арттыру курсы // <https://sdo.cpm.kz/enrol/index.php?id=766#section-13>
9. Нұғманұлы, И. Химияны оқыту әдістемесі.- Алматы: 2005. –167–178 б.
10. Аширова, Г. Т. «Химия пәнін оқытуда контекстік тапсырмаларды қолдану» – Химик анықтамалығы №1, 2022. – 6 б.

References

1. Nazarbaev, N. A. Äleumettik-ekonomikalyq jañğyrtu –Qazaqstan damuynyñ basty bağyty. – Ana tılı gazeti №5, 2012. - 3 b.
2. Saurbaeva, M. J., Eleu, Z. R. «Himia sabağynda oquşylardyñ funksionaldyq sauattylyğyn damytu»– 2022.- 5 b.
3. Ormanova, G. K., Uälihanova, B. S. Bolaşaq mamandardyñ käsibi qüzirettiligін elektrondyq

- resurstar kömegimen qalyptastyru. –«Qazaqstan Respublikasy Ulttyq ǵylym Akademiasynyñ Habarşysy» № 6, 2014. – 35–40 b.
4. **Mädiбек, С.** «Оқушылардың біліктілігі мен дағдысын қалыптастыру жолындағы шығармашылық ізденістер» – Бәдібек ауданы, Шаған ауылы, 2009. – 5 б.
 5. **Myrzabaiұлы, А.** «Himiany oqytu әдіstemesiniñ pedagogikalyq negizderi» – Almaty, 2004. – 108 b.
 6. **Dauletova, A.** Оқушылардың функционалдық сауаттылығын қалыптастырудың тиімді әдістері: әдістемелік құрал – Атырау: «Өрлеу» БАҰО» АҚ филиалы Атырау облысы бойынша педагогикалық қызметкерлердің біліктілігін арттыру институты, 2019. – 5–7 б.
 7. **Smagulova, G.** «Himia sabaǵynda jañartylǵan bilim boyınsha әdis–tәsilderdi tiimdi paidalanu» -Himik anyqtamalyǵy № 6, 2020. –7 b.
 8. «Mekteptegi himia sabaǵy: basymdyqtar jәne jetildiru strategialary» pedagogterdiñ biliktiligini arttyru kursy <https://sdo.cpm.kz/enrol/index.php?id=766#section-13>
 9. **Nūǵmanұлы, І.** Himiany oqytu әдіstemesi.– Almaty: 2005. –167–178 b.
 10. **Aşırova, G. T.** «Himia pәnin oqytuda kontekstik tapsyrmalardy qoldanu» – Himik anyqtamalyǵy №1, 2022. – 6 b.

Планирование заданий с целью повышения естественнонаучной грамотности на уроке химии

М. Н. Кыдырова*¹, К. З. Керимбаева².

^{1,2}Южно-Казахстанский государственный педагогический университет,
г. Шымкент, Республика Казахстан



Аннотация. В данной статье рассматривается эффективная методика обучения по повышению естественнонаучной грамотности на основе развития функциональной грамотности учащихся. В целях повышения интереса учащихся к изучению тонкостей химии в рамках естественных наук, чтобы они поняли, что полученные знания необходимы в жизни, в краткосрочном плане урока показано планирование заданий, направленных на развитие функциональной грамотности. Прикладные контекстные задачи позволяют в полной мере реализовать междисциплинарные позиции, основанные на образовательных целях, научных по своему характеру и имеющих практическую значимость. Для того чтобы учащийся мог эффективно выполнить задание, задание должно быть основано на его знаниях или жизненном опыте. Задания на основе функциональной грамотности в краткосрочном плане урока развивают у учащихся умение наблюдать и искать, учат самостоятельно добывать знания, совершенствовать их, применять полученные знания в жизни. Повышается функциональная грамотность учащегося, нестандартные и эффективные решения.



Ключевые слова: функциональная грамотность, методы обучения, информационные технологии, новые технологии, математическая грамотность, творческое мышление, научная грамотность.

Task planning to science literacy in a chemistry lesson

M.N. Kydyrova^{*1}, K. Z. Kerimbayeva²

^{1,2} South Kazakhstan State Pedagogical University,
Shymkent, Republic of Kazakhstan



Abstract. This article discusses an effective methodology for teaching the tasks of increasing natural science literacy based on the development of functional literacy of students in the learning process in a secondary school. In order to increase students' interest in learning the intricacies of chemistry within the sciences, so that they understand that the knowledge gained is necessary in life, a short lesson plan shows the planning of tasks aimed at functional literacy. Forming a deep interest in the world of substances and chemical reactions, phenomena, The applied contextual tasks allow full implementation of interdisciplinary positions based on educational goals, scientific in nature and practically important. In order for the learner to perform the task effectively, the task must be based on their knowledge or life experience. Therefore, the given material is available, its content is compiled within the framework of the curriculum and included in the short-term lesson plan. Tasks based on functional literacy in the short-term lesson plan develop students' ability to observe and search, teach them to acquire knowledge on their own, improve it, and apply the acquired knowledge in life. The ability to learn and use knowledge increases due to recognition of natural sciences, understanding of natural phenomena and formulation of conclusions based on scientific data related to scientific problems. Functional literacy of the student increases, reflective citizens help to make decisions, non-standard and effective solutions are found.



Keywords: functional literacy, learning methods, information technology, new technology, mathematical literacy, creative thinking, scientific literacy.

Материал баспаға 23.02.2023 ж. келіп түсті.

FTAMP 14.25.09

Тарих сабағында "Lesson study" әдісін қолдану

А. Н. Рахым¹, Б. Н. Абдрахманов²

^{1,2} Ә. Марғұлан атындағы Павлодар педагогикалық университеті, Қазақстан, Павлодар



Аңдатпа. Мақалада "Lesson study" әдісін «Дүние жүзі тарихы» пәнінде қолдану жүзеге асырылды. "Lesson study" әдісіне теориялық талдау жасалынды. "Lesson study" оқыту әдістемесін жетілдіру және қоғамдық-гуманитарлық пәндер бойынша оқушылардың білім деңгейін арттыру мақсатында, сондай-ақ оқыту үшін бағалау сияқты тұжырымдамалық педагогикалық тәсілдерді әзірлеу мақсатында табысты қолданылды. "Lesson study" өткізу циклі бойында топтарда (немесе жұпта) жұмыс істейтін мұғалімдерге арналған ереже берілді. "Lesson study" зерттеуінің негізгі тақырыбы «Сыни ойлаудың әдістері мен стратегияларын қолдана отырып, оқушылардың сөйлеу әрекетін қалай дамытуға болады?» болды. Осы мақсатқа жету үшін «Дүние жүзі тарихы» пәнінен «Ежелгі әлем өркениеті», «Африка, Америка, Австралия және Океанияның дәстүрлі өркениеттері», «Әлемдік діндер және өркениеттердің дамуы» тақырыптары таңдалып алынып, сабаққа зерттеу жүргізілді. Зерттеу нәтижелері бойынша талдау жасалынып, қорытынды шығарылды.



Кілтті сөздер: "Lesson study" әдісі, тарих, сабақ, оқушылар, зерттеу, технология, мұғалім, топтық жұмыс.

Кіріспе

Қазіргі әлемде сыни ойлай білетін, шығармашылық шешімдер қабылдай алатын шығармашылық тұлғаларға қажеттілік туындайды. Білім беру жүйесі осындай тұлғаларды дайындауға аса көңіл бөледі. Білім беру үдерісіндегі негізгі тұлға – мұғалім. Мектепте басталған реформалардың сәттілігі оның кәсіби дайындығы мен ішкі сеніміне байланысты. 21 ғасырдағы білім беру жүйесі мұғалімдер арасындағы ынтымақтастықты кеңейтуді көздейді, оның шеңберінде мұғалімдер бірлесіп жұмыс істей алады, инновациялық және тиімді идеялармен алмасады, осылайша оқыту мен білім беруде практикалық қызметте қолданылатын тәсілдердің әсерін күшейтеді.

Мұғалімдер арасындағы кәсіби өзара әрекеттесуді әртүрлі тәсілдермен ұйымдастыруға болады, осылайша мектептің әлеуметтік капиталын арттырады. Бірақ әдіске қарамастан сақталуы керек кейбір маңызды жайттар бар:

- балаларға баса назар аудару (олардың қалай үйренетініне, мұғалімнің іс-әрекетіне байланысты мінез-құлқында не өзгеретініне);
- мұғалімдердің өз тәжірибелерін үнемі қадағалап отыруы,
- тиімді педагогикалық технологияларды үнемі іздеу;
- мектепте өзгерістерді қолдау атмосферасын құру.

"Lesson study" жобасында мұғалімдер оқушылардың қалай оқитынын, сабақ нәтижесінде өз іс-әрекетінің қалай ойлайтынын және өзгертетінін мұқият зерттейді. "Lesson study" практикасы мұғалімдерге олардың білім алушылары қалай оқитынын және қалай ойлайтынын және оқыту процесі білім алушының ойлауына қалай әсер ететінін жақсы түсінуге көмектеседі.

"Lesson study" оқыту әдістемесін жетілдіру және қоғамдық-гуманитарлық пәндер бойынша оқушылардың білім деңгейін арттыру мақсатында, сондай-ақ оқыту үшін бағалау сияқты тұжырымдамалық педагогикалық тәсілдерді әзірлеу мақсатында табысты қолданылады. "Lesson study" өткізу циклі бойында топтарда (немесе жұпта) жұмыс істейтін мұғалімдер:

- оқушыларды оқыту мен дамытудың басымдықтарын келісу үшін олар күнделікті жинайтын мерзімді бағалау материалдарын пайдаланады;
- алдағы уақытта әзірленетін немесе жетілдірілетін оқытудың белгіленген міндеттеріне жауап беретін әдісін бірлесіп айқындайды;
- әрқайсысы сыныптағы оқушылардың белгілі бір тобының типтік өкілі болып табылатын үш «зерттелетін оқушыны» анықтау, мысалы: білім алушылардың жалпы санындағы үлгерімнің жоғары, орта немесе орташа деңгейінен төмен;
- "Lesson study"-ді бірлесіп жоспарлау, оның барысында зерттелетін үш оқушыны бақылау нәтижелері контекстінде оны жүргізу әдістемесінің нәтижелері пайдаланылатын және мұқият зерделенетін болады;
- зерттелетін оқушылардың оқуы мен дамуына ерекше назар аудара отырып, "Lesson study" жүргізу және оларды бірлесіп бақылау. Бұл процедуралар бірнеше сабақ ішінде қайталануы және жетілдірілуі мүмкін;

- "Lesson study" туралы пікірлерін түсінуге зерттелетін оқушылардан сұрайды;
- "Lesson study" талқылауын өткізеді;
- зерттелетін оқушылардың қолданылатын әдіске реакциясын, олар қол жеткізген прогресті, олар көрсеткен оқу нәтижелерін немесе оқудағы қиындықтарды, сондай-ақ болашақта оқыту әдістерін әзірлеу үшін алынған тәжірибені талдау мақсатында;
- "Lesson study" тәсілін қолдану нәтижелерін әріптестерінің кең аудиториясына презентация, демонстрация немесе коучинг арқылы ресми түрде ұсынады.

Материалдар мен әдістер

"Lesson study" бағдарламасына бірлесіп жоспарлауды, оқытуды, бақылауды, оқыту мен талдауды жүзеге асыратын, өз қорытындыларын құжаттайтын мұғалімдер тобы қатысады. "Lesson study"-дың басты бағыты – «сабақты зерттеу» немесе «сабақты талдау» процесі, онда серіктес мұғалімдер оқушылардың оқу сапасын жақсарту үшін белгілі бір тәсілді қалай дамыта алатындығын анықтау үшін оқу процесін зерттейді. "Lesson study" негізгі сипаттамалары креативтілік және ғылыми дәлдік болып табылады. Шығармашылықты оқытудың жаңа тәсілдерін әзірлеу мақсатында бірлесіп жұмыс істейтін мұғалімдер бастайды, ал ғылыми дәлдік қолданылатын тәсілдердің тиімділігін растайтын оқушының оқуы туралы мәліметтер жинауды қамтиды. "Lesson study" практиканы жақсартудың демократиялық тәсілі болып табылады. Топтар әдетте кем дегенде үш мұғалімнен тұрады, бұл бір-бірінің тәжірибесі мен біліміне жағымды әсер ететін фактор. Топты құрайтын мұғалімдер көп жағдайда бір мектепте жұмыс істейді, бірақ тәжірибені жақсарту үшін бірлесіп жұмыс істеу үшін басқа мектептердің мұғалімдерінен әріптестер тартылуы мүмкін. Кейде оқу бағдарламасының белгілі бір тәсілдерін немесе аспектілерін қолдану

тәжірибесі бар және тиісті дайындықтан өткен мұғалімдер топтың кәсіби кураторы ретінде шақырылуы мүмкін. Алайда, топтың барлық мүшелері процеске толық және бірдей қатысады. "Lesson study" циклын өткізу кезінде мұғалімдер жаңашылдық енгізе алады немесе педагогикалық тәсілдерді жетілдіре алады, кейін олар әріптестеріне "Lesson study" ашық өткізу немесе олардың жұмысы сипатталған құжатты жариялау арқылы беріледі. Батыста "Lesson study" тек ағымдағы ғасырда танымал болды, американдық зерттеушілер жапон мұғалімдерінің жалпы педагогика саласында да, жапон оқушыларының оқу жетістіктерінің

жоғары деңгейін қамтамасыз ететін оқытылатын пәндер саласында да АҚШ оқушыларының ұқсас топтарымен салыстырғанда терең білімінің бар екенін растағаннан кейін.

Қазіргі уақытта Шығыс Азияда "Lesson study" Жапониядан басқа Сингапурда, Гонконгта және Қытайда қолданылады. Бұл тәсіл батыс елдерінде, соның ішінде АҚШ, Ұлыбритания, Швеция және Канадада да қолданылады.

Lesson жобасында мұғалімдер төменде көрсетілген келесі қадамдар арқылы жұмыс істейді (1-сурет).

Команда құру	• топтар 3-6 нұсқаушыдан тұрады
Оқу мақсаттарын дамыту	• топ мүшелері оқу мақсаттарына жету үшін сабақ әзірлейді
Оқуды жоспарлау	• топ оқушының нақты оқу деректерін қалай байқауға және жинауға
Оқыту және бақылау	• топтың бір мүшесі сабақты үйретеді, ал қалғандары оқушының оқу мәліметтерін бақылайды және жинайды
Талдау және қорытынды	• топ нәтижелерді талқылайды және білім алушының оқудағы прогресін бағалайды
Зерттеу нәтижелерін құжаттау және жариялау	• топ Lesson study нәтижелерін құжаттайды және өз жұмысын әріптестерімен бөліседі

1-сурет - Lesson study жобасының қадамдары

"Lesson study" жобасында мұғалімдер оқушылардың қалай оқитынын, сабақ нәтижесінде өз іс-әрекетінің қалай ойлайтынын және өзгертетінін мұқият зерттейді. "Lesson study" практикасы мұғалімдерге олардың білім алушылары қалай оқитынын және қалай ойлайтынын және оқыту процесі білім алушының ойлауына қалай әсер ететінін жақсы түсінуге көмектеседі.

Мақаланы әзірлеу барысында "Lesson study" әдістеріне теориялық талдау әдісі жасалынды. "Lesson study" әдісі бойынша сабақтарды құрастыруда педагогикалық моделдеу әдісі қолданылды.

"Lesson study" тәсілін жүзеге асыру үшін келесі ережелерді сақтау қажет:

1. Бір-біріне құрметпен қарау.
2. Зерттеудің негізгі идеясын үйлестіру. Нені және кімге үйрету керек?
3. Зерттеу әдебиетін зерттеу.
4. Оқу үлгерімі жоғары, орташа, төмен 3 «зерттелетін» оқушының нақты сыныбы мен кандидатурасын анықтау.
5. Зерттеу сабағын жоспарлау, материалды үш «зерттелетін» оқушы қалай меңгеретініне назар аудару.

6. Мұғалімдердің «зерттелетін» оқушыларды бақылауы және олардың нәтижелерін жазуы.
7. Зерттеу сабағының тиімділігі туралы пікірлерін түсіндіру үшін бірнеше сынып оқушыларымен сұхбат жүргізу.
8. Зерттеу сабағын бітіргеннен кейін талқылау.

Сабақтар сериясын өткізгеннен кейін топ оқыту тәсілдеріндегі өзгерістерді келіседі.

Табысты мұғалімдер көп жағдайда сыныпта болып жатқан оқиғалардың айтарлықтай, тіпті көп бөлігіне назар аудармайды. Бұл кемшілік емес! Бұл олардың табысты мұғалім болуына мүмкіндік берген процестердің нәтижесі.

Сынып жағдайында біз белгілі бір уақытта болып жатқан оқиғалардың маңызды аспектілеріне назар аударамыз, сыртқы оқиғалар мен ақпараттың үлкен көлемін жоямыз. Біз маңызды деп санайтын жаңа білімді тез арада игереміз, оны біз үшін оңтайлы түрде сақтай отырып, саналы қысқа мерзімді жадымызды сабақтың қиын және жылдам жағдайларында басымдық беретін келесі маңызды аспектілерді өңдеуге еркін етеміз.

"Lesson study" тәжірибелі және жаңадан келген мұғалімдерді жетілдіруге көмектеседі.

Бірлескен жоспарлау, бірлескен бақылау, бірлескен талдау нәтижесінде мұғалімдер оқыту туралы «бірлескен идеяны» қалыптастырады. Бұл жағдайда оқытудың аспектілерін біз тек өз көзқарасымыздан ғана емес, сонымен бірге "Lesson study" дайындаған әріптестеріміздің көзімен де қарастырамыз, нәтижесінде "Lesson study"-де байқалған нақты оқыту оны жоспарлау барысында біз ойлаған оқытумен сәйкес келеді. Бұл бізді әдетте маңызды емес нәрселер туралы білуге итермелейді, өйткені олар бізбен «жойылды» немесе болжамды білім ретінде сақталды.

Нәтижелер

"Lesson study" әдісін «Дүние жүзі тарихы» сабағында жүргіздік. Тарих мұғалімдерінің командасы құрылды. Команда мүшелері «мектептегі "Lesson study" коучингіне қатысып, әлемдік қауымдастықтың құрметті Бас хатшысы Пит Дадлидің әдістемелік нұсқаулығымен және Интернет-ресурстардың материалдарымен танысты. Топ мүшелері арасында рөлдер бөлінді: модератор, сабақ беретін мұғалім, ABC оқушыларының назарын бақылаушылар, хатшы және оператор. Зерттеу үшін 10 сынып таңдалынып, "Lesson study" процесін өткізу жоспары, сабақтарды өткізу кестесі жасалды.

Мұғалімдер тобы сауалнама жүргізу нәтижелерін, оқушылармен және олардың ата-аналарымен әңгімелесу, пән мұғалімінің бақылауларын талдай отырып, келесі қорытындылар жасады: пәнге деген төмен мотивация оқушылардың сөйлеуіндегі кедергілерден, өз ойларын айта алмауынан, контекстпен терең жұмыс істей алмауынан, әлсіз сөздік қорынан туындайды.

Сабаққа деген қызығушылықты қалай арттыруға болады, оқушылардың білім алуға деген ұмтылысын қалай оятуға болады? Мұғалімдер тобының бірлескен талқылауы кезінде осы мәселелерді шешу тарих сабақтарында сыни ойлау әдістері мен стратегияларын қолдану болды.

Осылайша, "Lesson study" зерттеуінің негізгі тақырыбы «Сыни ойлаудың әдістері мен стратегияларын қолдана отырып, оқушылардың сөйлеу әрекетін қалай дамытуға болады?»

Мұғалімдер тобының іс-әрекетіне бағытталған мақсат: үш сабақты жоспарлау және талқылау дағдыларын жетілдіру, ABC оқушыларының іс-әрекеттерін бақылай білу, рефлексия және деректер жинау негізінде зерттелетін сыныпты оқытудағы мәселелерді шешу.

Оқушылардың іс-әрекетіне байланысты мақсат: сыни тұрғыдан ойлаудың тиімді

әдістері мен стратегияларын қолдана отырып, оқушылардың сөйлеу әрекетін дамыту.

Мұғалімдер тобының одан әрі жұмысы алгоритм бойынша құрылды:

1 кезең: сабақты бірлесіп жоспарлау-зерттеу;

2 кезең: сабақ өткізу – зерттеу және сабақты бақылау;

3 кезең: оқушылардың сауалнамасы;

4 кезең: сабақты талқылау – зерттеу және келесі сабақты бастапқы жоспарлау-зерттеу.

1-кесте – Сыни тұрғыдан ойлау әдістерін қолдана отырып, үш зерттеу сабағын құрылымдау кестесі

Сабақтың кезеңі	Lesson Study 1	Lesson Study 2	Lesson Study 3
	Сабақтың тақырыбы «Ежелгі әлем өркениеті»	Сабақтың тақырыбы «Африка, Америка, Австралия және Океанияның дәстүрлі өркениеттері»	Сабақтың тақырыбы «Әлемдік діндер және өркениеттердің дамуы»
	Сабақтың мақсаты: 10.1.2.2 - шаруашылық қызмет пен өркениеттік даму арасындағы байланысты талдау; 10.1.3.1 - ежелгі өркениеттердің ерекшеліктерін оларға тән белгілерін салыстырмалы талдау негізінде анықтау; 10.1.3.2 - ежелгі өркениеттердің дамуына діни сенімдердің әсерін анықтау; 10.1.3.3 - мемлекет пен қоғамның дамуы туралы ежелгі философиялық ілімдерді зерттеу.	Сабақтың мақсаты: 10.1.2.2 - шаруашылық қызмет пен өркениеттік даму арасындағы байланысты талдау; 10.1.3.2 - ежелгі өркениеттердің дамуына діни наным-сенімдердің әсерін анықтау; 10.1.3.4 - локальді өркениеттердің ерекшеліктерін, оларға тән белгілерін салыстырмалы талдау негізінде анықтау; 10.1.3.5 - аймақтардың өркениеттік ерекшеліктер трансформациясының себептерін анықтау.	Сабақтың мақсаты: 10.1.3.6 - әлемдік діндердің даму кезеңдері мен ерекшеліктерін сипаттау; 10.1.3.7 - әлемдік діндердің философиялық негіздерін түсіндіру; 10.1.3.8 - әлемдік діндер ілімдеріндегі жалпы адамгершілік құндылықтарды анықтау; 10.1.3.9 - қазіргі кездегі өркениет жағдайында әлемдік діндердің даму тенденцияларын анықтау; 10.1.3.10 - қазіргі кездегі деструктивті діни ұйымдар мен ағымдардың қоғамға әсерін бағалау.

Сабақтың кезеңі	Lesson Study 1	Lesson Study 2	Lesson Study 3
Сабақтың басталуы	«Шаттық шеңбері» тренингі Топқа бөлу	«Күлкі сыйлау» тренингі Топқа бөлу	«Мен саған сенемін» тренингі Топқа бөлу
Сабақтың ортасы	Мәтінді тізбек бойынша оқу; Төмен ретті сұрақтар құру; «Дөңгелек үстел»; Мәтін мазмұны бойынша суреттер; Синквейнді құрастыру; «Бағдаршам» әдісі бойынша бағалау	Үй тапсырмасын тексеру; Дәстүрлі өркениеттерді талдау; «Не жақсы, не жаман» деген пікірталас; Бағалау «Екі жұлдыз, бір тілек»	«Эскимо» - үй тапсырмасын тексеру; Жоғары ретті сұрақтар құрастыру; «Қауымдастық» сюжеті бойынша суреттерді бөлу Әлемдік діндерді талдау; Бағалау «Бас бармақ»
Сабақтың соңы	«Алма ағашы» рефлексиясы: алманың түсі сабақта көңіл-күйіңізді жеткізеді	Рефлексия «Жетістік баспалдағы»	Рефлексия «Смайликтер»

Әр зерттеу сабағынан кейін мұғалімдер тобы сабақтың сәтті сәттерін және нені жақсарту керектігін анықтайтын бірлескен пікірталас өткізді. Бақылаушылар сабақтың соңында сауалнамалар жүргізу арқылы АВС оқушылары үшін әдістер мен стратегияларды қолданудың тиімділігін бағалады. Келесі сабақты құрастыру кезінде оқушының әрбір пікірі құнды болды.

Сабақтың басында тренингтерді қолдану жағымды көңіл-күй атмосферасын қалыптастырды. Әр сабақта балалар әдеттен тыс нәрсені күтті және енді бөгде мұғалімдерге назар аудармады, керісін-

ше қуаныш пен жақсы көңіл-күй білдіріп, бір-біріне құштарлықпен мақтау айтты. Топта жұмыс істей отырып, әркімнің пікірін тыңдап, өз жетістіктерін бағалай отырып, бір-біріне көмектесуге тырысты.

А оқушы: әр сабақта өз білімін шебер көрсететін теориялық материалды білетін, ауызекі сөйлеуді жақсы білетін белсенді бала. Ол ынтамен жұмыс істеді, әр тапсырманы қызығушылықпен орындады, топтағы артта қалушыларға көмектесті.

В оқушы: пәндік білімі бар, мәнерлеп оқиды, мәтінмен жұмыс істей алады. Егер бірінші сабақта ол сенімсіздік, ұстам-

дылық танытса, келесі сабақтарда жауаптарды негіздей отырып, дәлелдей отырып, өз ойларын білдіре бастады.

С оқушы: ұялшақ, сұрақтарға сенімсіз жауап береді, сабаққа қатыспайды. Бірақ ол бірте-бірте ашылды, үшінші сабақта ол сабақта жақсы талдау жасады, топта қызығушылықпен жұмыс істеді, бұрын жауап беруден қорқатын және қазір қорқыншты емес, топтың қолдауы бар деген пікірін білдірді.

Сабақ құрылымын құрастыру кезінде мұғалімдер тобы "Lesson study" проблемалық тақырыбын шешуге ықпал ететін оқыту әдісін мұқият таңдады. Тренингтер мен сыни ойлау әдістері оқушылардың сабаққа белсенділігін, еркін сөйлеу білуге бағыттайды. Ақпараттық-коммуникациялық технологиялар шығармашылық қабілеттерін дамытуға ықпал етті, оқушыларды өз білімдерін қадағалауға, ойларын айтуға, жауаптарын дәлелдей білуге, ақпараттық мәтін негізінде мәлімдеме жасауға бағыттады. Әр түрлі іс-шаралар сабақ критерийлерін сәтті орындауға ықпал етті, оқушылардың оқуға деген қызығушылығын арттырды.

Талқылау

Мектептегі оқыту және білім беру тәжірибесіне "Lesson study" тәсілін енгізу сәтті жүзеге асырылды. Балалар сабаққа үлкен қуанышпен келді. Мұғалімдер мен оқушылардың іс-әрекеттеріне бағытталған мақсаттар зерттелетін сыныптың деректерін талдау және жинау негізінде өз нәтижелерін көрсетті және проблемалық тақырыпты шешуге көмектесті.

Келесідей қиындықтар да кездесті:

Оқушыларда: тапсырмалардың уақыт шеңберін сақтамау, бағалау қабілеті.

Мұғалімдер тобында: жүктеме, уақытты ұтымсыз пайдалану, оқытудың тиімді әдістерін таңдау.

Шешу жолдары:

Оқушылар үшін: келесі сабақтарда бағалаудың әртүрлі тәсілдерін қолдануды жалғастыру, дәлелді жауаптар бере білуге үйрету.

Мұғалімдер үшін: уақытты сақтау, әдістемелік әдебиеттерді оқу, кәсіби шеберлікті жетілдіру.

Қорытынды

Қорытындылай келе, зерттеу сабақтарын өткізу мұғалімдер тобын жұмылдырды, кәсіби дағдыларды дамытуға, тәжірибе алмасуға ықпал етті деп айтуға болады. Оқыту мен білім берудің өзіндік тәжірибесін талдау нәтижесінде әр мұғалім өзінің жағымды жақтарын және әлі де жұмыс істеуге тұрарлық нәрсені көреді. Өз тәжірибемнен мен сабақтарды жоспарлау процесі мен оларды талдаудың қаншалықты маңызды екенін, әріптестердің пікірлерін тыңдай білуді, "Lesson study" зерттеуінің нәтижесінде жинақталған тәжірибемен бөлісуді, оқушыларды "Lesson study"-ге тартуды түсіндік. Мұғалімдерге үлкен көңіл бөлінді кез-келген тапсырманы орындау кезінде оқушылардың реакциясын бақылау, олар қандай жұмыс түрлерін қалайды, командада қалай жұмыс істеу керектігін біледі, жеке-жеке, сонымен қатар сабақтың соңында білім алды ма және тағы басқалар.

Мұғалім "Lesson study"-де жұмыс істеген кезде алған білімі оның бойында жеке қалады. Сондықтан "Lesson study"-ге өзін керемет мұғалім деп санағысы келетін кез-келген мұғалім қатысуы керек, өйткені бұл білім басқа мұғалім бере алмайтын өте терең білім. "Lesson study" жаңадан бастаушыларға да, тәжірибелі мұғалімдерге де жақсартуға көмектеседі.

Қолданылған деректер тізімі

1. "Lesson study" как способ совершенствования практики обучения. Методическое пособие. – Астана: НАО имени И. Алтынсарина, 2014. – 48 с.
2. Сулейменова, С. К. "Lesson study" – исследование урока с целью повышения качества

- преподавания и обучения // Вестник «Орлеу» – kst». – 2014. – № 4 (6).
3. **Пит, Дадли.** "Lesson study": теория и практика применения // http://figym.kz/uploads/LS_tpp.pdf
 4. **Каирбекова, Р. Р.** Дүниежүзі тарихы. 1 бөлім. (ЖМБ): 10 сыныпқа арналған оқулық. – Алматы: «Мектеп» баспасы, 2019. – 265 б.
 5. **Қозғамбаева, Г.Б.** Тарихты оқыту әдістемесі: оқу құралы. – Алматы: Қазақ университеті, 2016. – 260 б.
 6. «Использование подхода "Lesson study" в период проведения этапа «Практика в школе» (в соавторстве) / Методические рекомендации. – Қарағанды: ФАО «НЦПК «Өрлеу» по Карагандинской области, 2015, 32 с.
 2. **Sýleimenova, S. K.** "Lesson study" – issledovanie ýroka s tseliý povysheniia kachestva prepodavanii i obýchenii ["Lesson study" – the study of the lesson in order to improve the quality of teaching and learning] // Vestnik «Orleý» – kst». – 2014. – № 4 (6).
 3. **Pit, Dadli.** "Lesson study": teoriia i praktika primeneniia ["Lesson study": theory and practice of application] // http://figym.kz/uploads/LS_tpp.pdf
 4. **Kairbekova, R. R.** Dúniejúzi tarihy [Duniezhuizi tarikhy]. 1 bólim. (JMB): 10 synypqa arnalǵan oqýlyq. – Almaty: «Mektep» baspasy, 2019. – 265 b.
 5. **Qozǵambaeva, G.B.** Tarihty oqytý ádistemesi [Tarikhty okytu adistemesi]: oqý quraly. – Almaty: Qazaq ýniversiteti, 2016. – 260 b.
 6. «Isползование podhoda "Lesson study" v period provedeniia etapa «Praktika v shkole» (v soavtorstve) [Using the "Lesson study" approach during the "Practice at school" stage (co-authored)] / Metodicheskie rekomendatsii. – Qaraǵandy: FAO «NTsPK «Orleý» po Karagandinskoi oblastı, 2015, 32 s.

References

1. "Lesson study" kak sposob sovershenstvovaniia praktiki obýchenii ["Lesson study" as a way to improve the practice of teaching]. Metodicheskoe posobie. – Astana: NAO imeni I. Altynsarina, 2014. – 48 s.

Использование метода "Lesson study" на уроках истории

А. Н. Рахым*¹, Б. Н. Абдрахманов²

^{1,2} Павлодарский педагогический университет
имени А. Маргулана, Казахстан, г. Павлодар



Аннотация. В статье реализовано применение метода "Lesson study" в дисциплине «Всемирная история». Проведен теоретический анализ метода "Lesson study". "Lesson study" успешно применяется в целях совершенствования методики преподавания и повышения уровня знаний учащихся по общественно-гуманитарным дисциплинам, а также разработки концептуальных педагогических подходов, таких как оценивание для обучения. На протяжении всего цикла проведения "Lesson study" было дано правило для учителей, работающих в группах (или парах). Основная тема исследования "Lesson study" было «Как развивать речевую деятельность учащихся с помощью методов и стратегий критического мышления? Для достижения этой цели были отобраны и проведены исследования по предмету «Всемирная история» на темы «Цивилизация Древнего мира», «Традиционные цивилизации Африки, Америки, Австралии и Океании», «Мировые религии и развитие цивилизаций». По результатам исследования был проведен анализ и подведены итоги.



Ключевые слова: метод "Lesson study", история, урок, ученики, исследование, технология, учитель, групповая работа.

The use of "Lesson study" method in history lessons

A. N. Rakhym^{*1}, B. N. Abdrakhmanov²

^{1,2} Pavlodar Pedagogical University

named after A. Margulan, Kazakhstan, Pavlodar



Annotation. The article implements the application of the "Lesson study" method in the discipline of world history. A theoretical analysis of the "Lesson study" method is carried out. Lesson study is successfully applied in order to improve teaching methods and increase the level of knowledge of students in social and humanitarian disciplines, as well as the development of conceptual pedagogical approaches, such as assessment for teaching. Throughout the entire cycle of the "Lesson study", a rule was given for teachers working in groups (or pairs). The main topic of the "Lesson study" was «How to develop students' speech activity using methods and strategies of critical thinking?». To achieve this goal, studies were selected and conducted on the subject of world history on the topics «Civilization of the Ancient World», «Traditional civilizations of Africa, America, Australia and Oceania», «World religions and the development of civilizations». According to the results of the study, an analysis was carried out and the results were summed up.



Keywords: method "Lesson study", history, lesson, students, research, technology, teacher, group work.

Материал баспаға 24.02.2023 ж. келіп түсті.

МРНТИ 14.25.09

Использование метода проектов на уроках информатики. Создание мобильного приложения в среде MIT APP INVENTOR

Б. Тасуов¹, Г. И. Муратова², Р. С. Сабирова^{*3}^{1,2,3} Таразский региональный университет имени М.Х. Дулати
г. Тараз, Республика Казахстан

Аннотация Актуальность выбранной темы обуславливается тем, что мы живем в век стремительного развития технологий и больших объемов информации в различных отраслях знаний. Конечно, этот факт отобразился и на системе образования в целом, и на сфере «информатика» в частности. Очевидно, что назрела острая необходимость модернизации содержания, поиска педагогических инноваций, которые должны привести качество подготовки выпускников школы в соответствие с запросами современного общества. Применительно к школьному курсу информатики это потребует освоения новых понятий, введения терминологического аппарата, связанного с новыми возможностями ИКТ, в частности, мобильных технологий. Возможно, что это потребует модернизации и проверенных временем дидактических принципов, реализации их на качественно новом уровне. Цель данной обзорной статьи в изучении процесса использования метода проектов на уроках информатики. Объект изучения - создание мобильного приложения в среде MIT App Inventor. В обзорной статье мы пришли к выводу, что с помощью MIT App Inventor курс школьной информатики станет увлекательным и наполненным несколькими вычислительными концепциями, помимо программирования, такими как база данных, передача данных, управление проектами, суть мобильных приложений, веб-сервисы и многое другое. Также на уроках информатики по проектированию школьники смогут воспользоваться поддержкой MIT App Inventor для быстрой разработки, чтобы спланировать, реализовать и протестировать мобильные приложения в рамках задания преподавателя.



Ключевые слова: информатика, проект, методы обучения, MIT App Inventor, создание приложений, школа.

Введение

Сегодня каждый ученик должен овладеть «ключом» к информационной компетенции, приобрести опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности, что, в свою очередь, определяет качество современного образования. В связи с этим значительно возрастает роль школьного курса информатики. Работая за компьютером,

ученик постоянно сталкивается с «окном» программы, в котором находятся кнопки, надписи, изображения, звуки, поэтому в его понимании программа, которую он составляет, должна быть такой же. Но вместо этого ему предлагается один из языков программирования:

- C++;
- Pascal [1].

Далее их изучение во всех учебниках идет примерно одинаково: для того чтобы написать программу необходимо рассмотреть среду программирования, структуру программы, синтаксис языка, после учащиеся переходят к написанию простейшей программы. Однако сегодня учитель информатики имеет уникальные возможности формирования познавательного интереса школьников в процессе обучения программированию, прежде всего, благодаря широкому спектру используемых программных сред. Так, например, на уроках информатики при изучении программирования учителя активно используют визуальные среды программирования (Visual Basic, Delphi, Scratch), ориентированные на разработку «настольных» приложений, что, несомненно, вызывает большой интерес у школьников, но не удовлетворяет его в полной мере [2]. Одним из способов решения этой задачи является использование редактора MIT App Inventor. Приложение App Inventor разработано таким образом, чтобы быть доступным и привлекательным даже для неспециалистов, изучающих вводные занятия по информатике (Spertus, 2010).

Проблема заключается в разработке методики организации проектной деятельности учащихся начальных классов при обучении информатике, направленной на достижение современных образовательных результатов. Объектом исследования является процесс обучения информатике в основной школе (5-9 классы). Предметом исследования является методика организации проектной деятельности учащихся основной школы по информатике в рамках курса по выбору. Таким образом, основной целью исследования является совершенствование методов проведения и организации курсов по выбору по информатике за счет новых подходов к реализации проектных технологий.

В связи с этим возникают следующие задачи исследования:

1. На основе анализа психолого-педагогической литературы по организации

проектной деятельности раскрыть структуру, содержание проектной деятельности, раскрыть методику выполнения проектов.

2. Уточнить возможности, особенности и педагогические условия использования проектных технологий при обучении информатике в 5-9 классах, в том числе в курсах по выбору.
3. Разработать курс по выбору «Создание мобильных приложений в среде MIT App Inventor» для 8-9 классов с использованием проектных технологий.

Цель и задачи исследования

Теоретически подобрать, обосновать и апробировать систему упражнений на основе методов проекта, способствующих формированию эффективности и профессионально-коммуникативной компетенции будущих учителей.

Основные задачи

- определить концептуальные основы метода проектов;
- разработать модель формирования профессионально-коммуникативной компетенции будущих учителей на основе метода проектов;
- определить педагогические условия функционирования модели формирования профессионально-коммуникативной компетенции на основе метода проектов;
- рассмотреть трудности, с которыми сталкиваются учителя при внедрении данного метода.

Материалы и методы

В методике исследования использованы теоретические и эмпирические методы научной работы: анализ работ ученых по вопросам использования проектной деятельности в обучении школьников на уроках информатики, синтез учебно-методических идей по внедрению MIT

App Inventor в деятельность учреждений среднего образования. Учебный процесс построен не в условия приоритетности учебного материала, но с точки зрения развития личности учащегося, исходя из его интересов, способности, возможности. Содержание обучение – это все, что связано с деятельностью учитель, воспитательная деятельность учащихся, учебные материалы, а также процесс его усвоения.

Результаты

Поскольку мобильные устройства – фундаментальные векторы мобильного обучения привносят новое измерение в обучение и образование, позволяя обучать в аутентичных контекстах на уроках информатики. Эти аутентичные контексты и реальная среда, вместе с мобильными устройствами, позволяют школьникам осуществлять учебную деятельность, характеризующуюся общением, совместным накоплением знаний, наблюдением и инновациями (использование новых устройств и новых контекстов) [3]. Таким образом, используя мобильные устройства, учащиеся могут развивать полезные знания в реальных ситуациях. MIT App Inventor - это среда программирования, разработанная учеными из Массачусетского технологического института. Программа предназначена для разработки приложений для мобильных устройств (смартфонов и планшетных компьютеров), работающих на операционной системе Android. Android - это первая среда, которая сочетает в себе действительно открытую, свободную платформу разработки с компонентной архитектурой, вдохновленной интернет-сервисами, автоматическим управлением жизненным циклом приложения, высококачественной графикой и звуком, а также переносимостью на широкий спектр текущего оборудования класса информатики [4].

Проект App Inventor состоит из набора компонентов и набора программных блоков, которые обеспечивают функциональность этих компонентов. Программирование среды языка MIT App Inventor

очень простое, так как он с самого начала создавался для того, чтобы им пользовались школьники на уроках информатики. При программировании на нем не нужно писать строки кода, как это происходит на других языках программирования [5]. Чтобы создавать приложения в MIT App Inventor, достаточно просто перетаскивать блоки, собирая их в программе, как пазл. Развиваясь в среде App Inventor, учеников можно научить работать в команде. Учащиеся могут работать вместе, чтобы планировать свои приложения и делиться идеями, но когда приходит время разрабатывать и реализовывать свои приложения, инструмент имеет некоторые ограничения, которые делают групповую работу сложной.

Обсуждение

MIT App Inventor имеет несколько сильных сторон в интеграции к урокам информатики:

- бесплатен, прост в запуске (веб-приложение) и использовании;
- IDE работает на любой ОС;
- нет необходимости в кодировании для компоновки или поведения, включает эмулятор Android-устройств;
- обеспечивает ограниченную визуальную отладку и тестирование в реальном времени.

На уроках информатики с созданием проектов в MIT App Inventor – важно, чтобы курс включал несколько групповых заданий с численностью групп от 2 до 5 учащихся. Помимо командной работы, многие задания должны включать ограничения по времени и объему, чтобы поставить перед учениками задачу и убедить их управлять своим прогрессом. Ученики должны были придумать свой собственный подход к выполнению группового задания (например, создания мобильного приложения по математике). Кроме того учителю необходимо создать общую учетную запись для доступа

учеников к MIT App Inventor, а затем каждый член группы по очереди выполняет свою часть проекта. Так работа в группах заключается в том, что один участник работает на компьютере, а другие участники вокруг него или нее обсуждают проект и оказывают поддержку во время его реализации. Подход визуального программирования в App Inventor помогает скрыть некоторые сложности программирования, предоставляя ученикам возможность сосредоточиться на дизайне приложения, его функциях и том, как пользователи будут взаимодействовать с ним на уроках информатики. Это означает, что ученики должны изучать и практиковаться в проектировании пользовательских интерфейсов, пользовательского ввода и вывода, а также проверки ввода, поскольку они играют важную роль в работе пользователя с мобильными приложениями. Чаще всего школьники обнаруживают некоторые проблемы в своих приложениях, которые могут быть результатом плохого дизайна пользовательского интерфейса.

Желание научиться вычислительному мышлению привело к распространению образовательных материалов в Интернете, к которым каждый может получить доступ, чтобы расширить свои знания и понимание. Так, школьники могут присоединиться к открытым онлайн-курсам с использованием программ связи как Zoom, Skype, Teams. Многие массовые открытые онлайн-курсы были полностью или частично разработаны с использованием App Inventor. Например, курс «App Inventor Edx» тесно интегрирован MIT App Inventor и включает в себя множество элементов вычислительного мышления [6]. Таким образом, школьники смогут создавать свои собственные мобильные приложения и изучать основные компетенции вне урока информатики, связанные с вычислениями. Среда программирования MIT App Inventor для школьников состоит из трех основных частей:

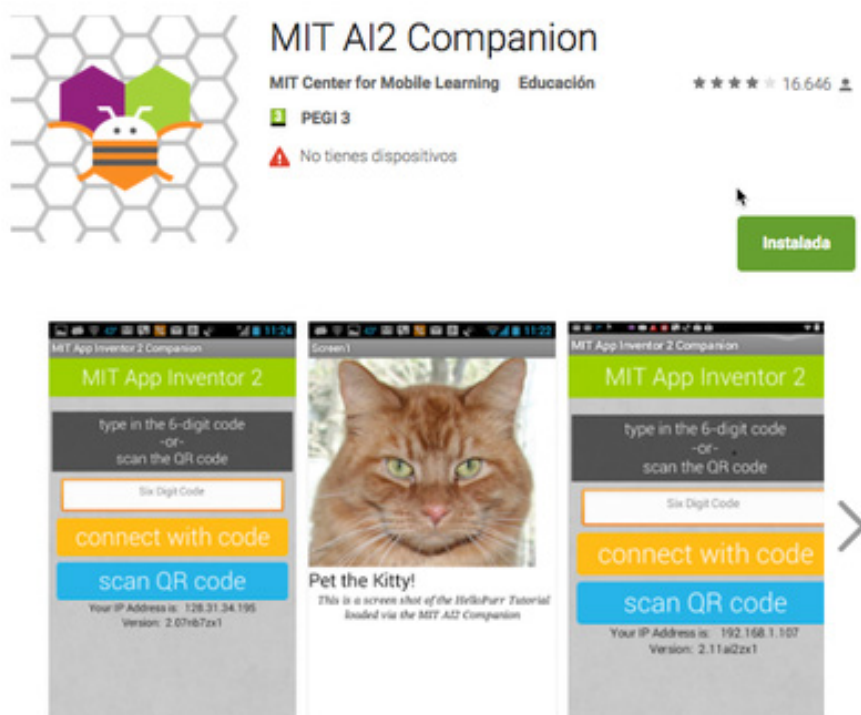
1. «Дизайнер» для выбора компонентов приложения и указания их свойств.

2. «Редактор блоков» для указания того, как должны вести себя компоненты (например, что происходит, когда пользователь нажимает на кнопку).

3. «ИИ» для готовых проектов, чтобы тестировать приложения в реальном времени. Можно также опробовать свое приложение с помощью эмулятора, который поставляется вместе с системой [7].

Таким образом, любой ученик может быстро создать мобильное приложение и сразу же приступить к репетициям и тестированию. Также инструмент визуального программирования с функцией «drag and drop» для проектирования и создания полнофункциональных приложений для Android позволяет ученикам быстро проектировать и располагать компоненты интерфейса, соединять логические блоки для создания мобильных приложений.

MIT App Inventor легко интегрировать в проектную деятельность на уроках информатики, ведь каждый ученик, не обладающий достаточными знаниями в области программирования, может создавать приложения для Android. Поэтому использование MIT App Inventor для создания прототипов приложений очень эффективно, так как программа проста в использовании и интуитивно понятна для учащихся [8]. В частности, преподаватели могут изучить принципы и методы проектирования пользовательского интерфейса. Уникальной возможностью MIT App Inventor на уроках информатики является тестирование разработанных приложений на мобильном устройстве в режиме реального времени без предварительной компиляции и установки. При использовании данного приложения нет обязательных технических требований к компьютерам, так как создание работ проводится в онлайн режиме, нужно лишь подключение компьютеров (ноутбуков, планшетов) к сети интернет. Для этого достаточно установить на мобильное устройство специальное приложение MIT AI2 Companion.



**Рисунок 1 – Вид приложения
MIT AI2 Companion для тестирования**

Таким образом, тестирование приложений возможно и в эмуляторе Android для ПК. Для создания приложения на экране необходимо убрать нужные элементы интерфейса. Программирование выполняется с помощью блок-схем. Необходимо соединить блоки так, чтобы приложение выполняло требуемые действия. По завершении разработки можно получить либо готовый APK-файл (формат архивированных исполняемых файлов-приложений для Android) для установки на устройство, либо QR-код со ссылкой для скачивания. Перспектива обучения школьников через проекты и процесс формирования интереса носят профориентационный характер, так как это динамично развивающаяся область учебной деятельности.

В данной работе показано приложение для школьников на основе MIT App

Inventor под названием «Math». Платформа-приложения «Math» основана на разнообразной палитре компонентов: базовых, сенсорных, экранных блоков, таких как определение, текст, список, математика, логика, управление, цвет, облегчающих разработку проекта и надлежащую функциональность.

Приложения «Math» разрабатываются в веб-браузере и создаются из «блоков», которые обеспечивают определенную функциональность и ряд входных и выходных каналов связи. По этим каналам блоки могут быть соединены друг с другом для обмена сообщениями (рисунок 2). Например, кнопка может быть подключена к текстовому полю, чтобы послать ему сообщение, которое изменит содержимое поля. Все это происходит без редактирования-компиляции, то есть выполнения циклов и без потери состояния.

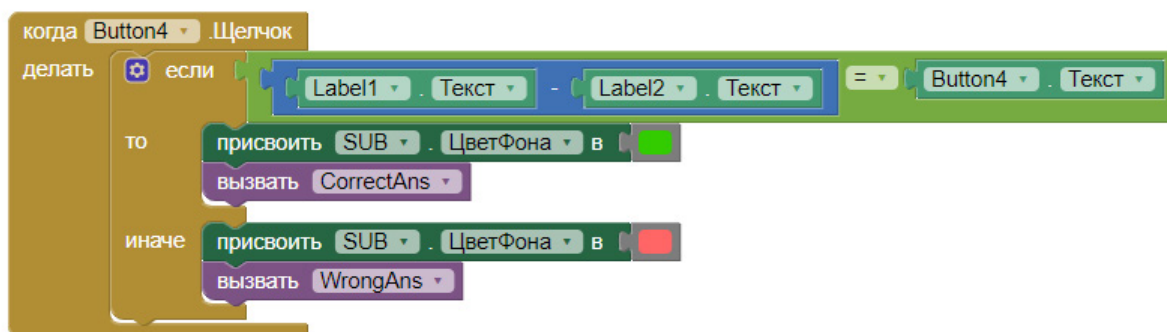


Рисунок 2 – Исходные блоки приложения «Math» в MIT App Inventor

По каналам «блоки» могут быть соединены друг с другом для обмена сообщениями. Например, кнопка может быть подключена к текстовому полю, чтобы послать ему сообщение, которое изменит содержимое поля, например, добавит цифры. Все это происходит без редактирования, компиляции, выполнения циклов и без потери состояния.

MIT App Inventor не поддерживает возможности живого программирования на основе повторного выполнения, характерные для других сред, кроме того, программа имеет возможно вносить изменения через разделов «компоненты» (рисунок 3).

Для разработки мобильных приложений в MIT App Inventor ученикам не нужно писать код. Вместо этого они визуальнo проектируют внешний вид приложения и используют блоки компонентов для управления поведением приложения. На занятиях ученики начинали с печатных пособий и онлайн-учебников. Ученики могут быстро установить основную концепцию программирования и перейти к созданию собственных приложений. После уроков информатики школьники должны вести ежедневные записи в дневнике, чтобы документировать всю свою работу.

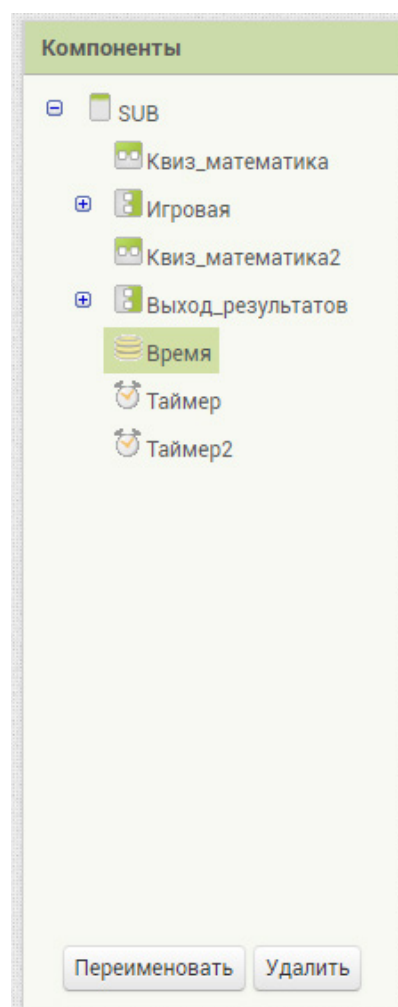


Рисунок 3 – Компоненты приложения «Math»

Тесная корреляция между оценками удобства использования и порядком прохождения учебников MIT App Inventor позволяет предположить, что школьники создают приложения на основе знаний, полученных из пройденных учебников. На сайте MIT App Inventor учебники отображаются в виде списка в последовательном порядке, начиная с учебников для начинающих и заканчивая учебниками для продвинутых. Когда приложение готово, его можно упаковать в «пакет приложений для Android» (файл apk), который можно распространять и устанавливать на любые устройства [9].

Заключение

Обучение навыкам и знаниям, необходимым для изучения информатики является сложной задачей, поскольку умение применять знания в реальной жизни требуют практики. Каждый учитель желает, чтобы его ученики не только имели хорошие результаты в учебе, но и получали удовольствие от учебы. Если учебная деятельность направлена на получение удовольствия, то учителя добьются не только расширения кругозора учащихся, но и вызовут у них естественное стремление к обучению. Обучение на основе проектов предоставляет преподавателям множество уникальных возможностей для построения отношений с учениками.

Таким образом, с помощью MIT App Inventor курс школьной информатики станет увлекательным и наполненным несколькими вычислительными концепциями, помимо программирования, такими как база данных, передача данных, управление проектами, суть мобильных приложений, веб-сервисы и многое другое. Школам следует подготовить классную среду для обучения информатике, чтобы учащиеся знали и понимали, как важна эта сфера.

Так, когда школьники получают базовые знания о разработке приложений, преподаватели смогут проиллюстрировать процесс практического создания

программ с помощью MIT App Inventor. Также на уроках информатики по проектированию школьники смогут воспользоваться поддержкой MIT App Inventor для быстрой разработки, чтобы спланировать, реализовать и протестировать мобильные приложения в рамках задания преподавателя.

Список использованных источников

1. **Арменков, А. Г.** Обучение программированию школьников. Создание приложения в среде MIT App Inventor // Вестник науки и образования. - 2019. - 18 (72). - 220-227 с.
2. **Думин, А. С.** Использование метода проектов на уроках информатики. - М.: Кронус, 2019. - 93 с.
3. **Георгиевских, Н. В.** Методические основания применения проектного подхода в преподавании курса «Разработка мобильных приложений» // Научное обозрение. - 2018. - 4. - 80-88.
4. **Беляков, Е. М. Воскресенская Н.М., Иоффе А.Н.** Проектная деятельность в образовании // Проблемы современного образования. - 2011. - 3. - 62-67.
5. **Самылкина, Д. А.** Создание мобильного приложения в среде MIT App Inventor // Ведение в программирование. - 2021. - 2(6). - 72-76.
6. **Ливенец, М. А., Ярмахов, Б. Б.** Программирование мобильных приложений в MIT App Inventor // Практикум. - 2017. - 12(4). - 153-158.
7. **Самылкина, Н. Н., Етова, А. В.** Создание мобильных приложений в MIT App Inventor с использованием элементов геймификации при изучении программирования в основной школе // Информатика в школе. - 2020. - 1(8). - 37-45.
8. **Новиков, М. Ю.** Методы обучения информатике на основе мобильных технологий // Педагогическое образование. - 2017. - 11. - 23-28.
9. **Каган, Э. М.** Возможности и перспективы применения технологий и средств визуального программирования при обучении школьников // Вестник РУДН. Серия: Информатизация образования. - 2018. - 1(3). - 258-263.

References

1. **Armenkov, A. G.** Teaching programming to schoolchildren. Creating an application in the MIT App Inventor environment // Bulletin of science and education. - 2019. - 18 (72). - 220-227.

2. **Dumin, A.S.** Using the project method in informatics lessons. – M.: Kronus, 2019. – 93 p.
3. **Georgievskikh, N. V.** Methodological bases for the application of the project approach in teaching the course “Development of mobile applications” // Scientific Review. - 2018. - 4. - 80-88.
4. **Belyakov, E. M. Voskresenskaya N.M., Ioffe A.N.** Project activity in education // Problems of modern education. - 2011. - 3. - 62-67.
5. **Samylkina, D. A.** Creating a mobile application in the MIT App Inventor // Introduction to programming. – 2021. – 2(6). - 72-76.
6. **Livenets, M. A., Yarmakhov, B. B.** Programming mobile applications in MIT App Inventor // Workshop. – 2017. – 12(4). - 153-158.
7. **Samylkina, N. N., Etova, A. V.** Creation of mobile applications in MIT App Inventor using elements of gamification when studying programming in elementary school // Informatics at school. – 2020. - 1(8). - 37-45.
8. **Novikov, M. Yu.** Methods of teaching informatics based on mobile technologies. Pedagogical education. - 2017. - 11. - 23-28.
9. **Kagan, E. M.** Opportunities and prospects for the use of technologies and means of visual programming in teaching schoolchildren. Vestnik RUDN University. Series: Informatization of education. - 2018. - 1(3). - 258-263.

Информатика сабақтарында жоба әдісін қолдану. MIT APP INVENTOR ортасында мобильді қосымшаны құру

Б. Тасуов¹, Г. И. Муратова², Р. С. Сабирова^{*3}

^{1,2,3} М.Х.Дулати атындағы Тараз өңірлік университеті
Қазақстан Республикасы, Тараз қ.



Аңдатпа. Таңдалған тақырыптың өзектілігі біздің технологияның қарқынды дамуы мен білімнің әртүрлі салаларында үлкен көлемдегі ақпарат ғасырында өмір сүруімізге байланысты. Әрине, бұл факт жалпы білім беру жүйесінде де, «информатика» оқу саласында да көрсетілген. Мектеп түлектерін даярлау сапасын қазіргі қоғамның сұраныстарына сәйкес келтіретін мазмұнды жаңғырту, педагогикалық инновацияларды іздеудің шұғыл қажеттілігі туындағаны анық. Мектептегі информатика курсына қатысты бұл жаңа ұғымдарды игеруді, АКТ-ның жаңа мүмкіндіктерімен, атап айтқанда мобильді технологиялармен байланысты терминологиялық аппаратты енгізуді талап етеді. Бұл модернизацияны және уақытпен тексерілген дидактикалық принциптерді, оларды сапалы жаңа деңгейде жүзеге асыруды қажет етуі мүмкін. Бұл шолу мақаласының мақсаты - информатика сабақтарында жоба әдісін қолдану процесін зерттеу. Зерттеу нысаны - MIT App Inventor ортасында мобильді қосымшаны құру. Сондай-ақ, жобалау бойынша информатика сабақтарында оқушылар мұғалімнің тапсырмасы аясында мобильді қосымшаларды жоспарлау, іске асыру және сынау, жылдам әзірлеу үшін MIT App Inventor пайдалана алады.



Кілтті сөздер: информатика, жоба, оқыту әдістері, MIT App Inventor, қосымшалар құру, мектеп.

The project method in computer science classes. Creating a mobile application in MIT APP INVENTOR

B. Tasuov¹, G. I. Muratova², R. S. Sabirova^{*3}

^{1,2,3} Taraz Regional University named after M.Kh.Dulati

Taraz, Republic of Kazakhstan



Abstract. The relevance of the chosen topic is due to the fact that we live in an age of rapid development of technology and large amounts of information in various branches of knowledge. Of course, this fact is reflected in the system of education in general, and in the educational sphere «informatics» in particular. Obviously, there is an urgent need to modernize the content and search for pedagogical innovations, which should bring the quality of school graduates training in accordance with the demands of modern society. As applied to the school course of informatics, this will require mastering new concepts, introducing terminology related to the new capabilities of ICT, in particular mobile technologies. It is possible that this will require modernization of time-tested didactic principles and their implementation on a qualitatively new level. The aim of this review article is to study the process of using the project method in computer science classes. The object of the study is to create a mobile application in the MIT App Inventor environment. In our review article, we concluded that with MIT App Inventor, a high school computer science course will become engaging and filled with several computational concepts beyond programming, such as database, data transfer, project management, the essence of mobile apps, web services, and much more. Also in computer science design classes, students will be able to use MIT App Inventor support for rapid development to plan, implement, and test mobile apps as part of a teacher's assignment.



Key words: computer science, project, teaching methods, MIT App Inventor, app creation, school.

Материал поступил в редакцию 08.02.2023 г.

МРНТИ 14.35.09

Оценка знаний о биоресурсах региона и возможности экскурсионной культурно-просветительской работы с обучающимися

М. Ю. Клименко^{*1}, Ч. Дуламсурен², Н. Е. Тарасовская³, Ш. Ш. Хамзина⁴

^{1,3,4} Павлодарский педагогический университет
им. А.Маргулана, г. Павлодар, Казахстан

²Фрайбургский университет Альберта-Людвига,
Фрайбург, Германия



Аннотация. В настоящей статье рассматривается одна из актуальных проблем казахстанской педагогической науки – использование регионального компонента на занятиях по биологическим дисциплинам. Под понятием регионального компонента содержания образования авторы понимают процесс и результат освоения обучающимися умений и знаний, которые формируют у них целостную картину мира. По мнению авторов, такой подход обеспечит конкурентоспособность обучающихся на рынке труда, успешную карьеру, а также полноценное использование возможностей своей страны и региона для отдыха и восстановления здоровья.



Ключевые слова: региональный компонент, осведомлённость, обучающиеся, экскурсия, культурно-просветительская работа.

Введение

Общеизвестно, что охрана природы начинается с изучения ее богатства и биоразнообразия в своем регионе. Включение регионального компонента в содержание естественнонаучного образования является значимым педагогическим про-

цессом, непосредственно влияющим на социализацию личности обучающихся [1]. Изучение регионального компонента способствует воспитанию личности патриота и гражданина многонационального Казахстана, знающего и любящего свой край, город, село (его традиции, памятники природы, истории и культуры)

и желающего принять активное участие в его развитии [3, 4]. Под региональным компонентом содержания образования понимается процесс и результат освоения обучающимися знаний, умений и навыков, ценностных ориентаций, опыта творческой деятельности, органическое сочетание которых обеспечивает им конкурентоспособность на региональном рынке труда, успешную карьеру в избранной области деятельности, а также полноценное использование возможностей своей страны и региона для отдыха и восстановления здоровья [2]. Науки о живой природе, в наибольшей степени требуют внедрения регионального компонента, потому что круг местных природных объектов, с которыми человек непосредственно контактирует, определяет среду его существования. Знание природных ресурсов региона позволит сформировать не только будущего специалиста биомической сферы, но и рационального природопользователя в повседневной жизни [7-8].

В связи с этим мы решили организовать исследование, направленное на изучение осведомленности обучающихся о практически значимых региональных растениях и животных.

Материалы и методы

Анкетирование учащихся подростковых и старших классов (с 5 по 11 класс) проводилось в средней школе № 23 г. Павлодара, а также в школе № 1 (11 класс). Контролирующее задание проводилось для всех в одинаковом формате: от учащихся требовалось за 10 минут написать, как можно больше названий заданных природных объектов. Выполнение задания проводилось в два этапа: на первом опрашиваемые должны были написать, как можно больше известных им промысловых животных и птиц Павлодарской области, на втором – лекарственных и хозяйственно-полезных растений региона.

Контингент школ, задействованных в педагогическом эксперименте, включал разных по уровню развития, академичес-

кому и социальному интеллекту учащихся. Целенаправленного подбора учащихся по какому-либо признаку не было, в основном по месту жительства. Отдельные учащиеся были высоко одаренными (в их числе и обучающийся, входящий в число 100 самых талантливых детей Казахстана). В каждом классе было по 3-5 учеников, успевающих на «хорошо» и «отлично». В то же время во всех параллелях было немало учащихся с задержкой психоречевого развития и с признаками социально-педагогической запущенности (обусловленной главным образом низким социальным статусом и уровнем образования родителей и ближайшего родственного окружения).

При обработке данных подсчитывали количество названных объектов и проставляли каждому участнику соответствующий количественный балл. Количественные результаты по каждому классу и параллели обрабатывали статистическими методами – с вычислением среднего значения и ошибки репрезентативности, для обеспечения возможности сравнения данных с помощью критерия Стьюдента [5-6].

Результаты

Анализ опросных листов учащихся на первом этапе эксперимента показал, что большинство как младших подростков, так и старшеклассников не имели такого понятия, как промысловые звери и птицы, поэтому зачастую называли всех животных подряд. Некоторые респонденты поняли вопрос так, что им нужно назвать хозяйственно-полезных животных, и очень часто перечисляли именно домашних. При этом многие учащиеся всех возрастов не различали домашних и синантропных животных. При устном опросе с просьбой назвать домашних животных они перечисляли мышей, крыс, тараканов.

В ряде случаев наблюдалось и такое, что ученики городских школ перечисляли домашних животных разного пола или возраста так, как это были бы разные

виды (например, называли петуха и курицу, барана и овцу, курицу и цыпленка, корову и быка, теленка и корову). Это свидетельствует не только об отсутствии контактов с природой (в том числе одомашненной и окультуренной ее частью), но и о малой начитанности и недостаточном словарном запасе многих учащихся. Бывали и такие казусы, что карагач относили к животным или птицам (причем такая ошибка повторялась у нескольких учащихся одного класса, то есть подрост-

ки подсматривали ответы друг у друга), индюка относили к зверям, а не к птицам.

Судя по данным таблицы 1 [Таблица 1], осведомленность учащихся о промысловых животных и птицах несколько увеличилась в 6 классе по сравнению с пятым, несколько снизилась в параллели 7 классов (возросла в одном и была предельно низкой в другом классе), достигла максимума в 8 и 9 классах при заметном снижении в 11 классе.

Таблица 1 – Осведомленность учащихся подростковых и старших классов о региональных природных объектах

Класс/ параллель	Число человек	Назвали природные объекты				
		Птиц в целом	Промысловых птиц	Животных в целом	Промысловых животных	Полезных растений
5 «А»	21	6,57±0,23	0,81±0,13	5,095±0,53	2,81±0,26	6,905±0,700
6 «А»	22	7,18±0,62	1,91±0,585	7,68±0,704	2,545±0,43	4,68±0,55
7 «А»	13	2,92±0,52	0,54±0,275	1,85±0,44	1,0±0,196	8,38±1,91
7 «Б»	12	9,5±0,57	1,67±0,26	7,42±2,13	4,83±1,62	11,0±0,83
7 класс в целом	25	6,08±0,77	1,08±0,199	4,52±0,68	2,84±0,46	9,64±0,565
8 «А»	17	8,65±0,62	2,57±0,24	8,29±0,75	2,0±0,33	13,81±0,84
9 «А»	22	9,64±0,77	2,68±0,297	9,36±0,82	6,36±0,63	11,0±1,04
9 «Б»	16	7,25±0,44	1,69±0,22	7,81±0,87	4,81±0,400	7,56±1,17
9 класс в целом	38	8,63±0,52	2,26±0,21	8,71±0,61	5,71±0,42	9,55±0,82
11 «А»	14	7,79±0,46	1,93±0,27	6,07±0,52	4,14±0,87	7,5±0,65

Осведомленность о лекарственных и хозяйственно-полезных растениях существенно и статистически достоверно снизилась в 6 классе по сравнению с пятым, затем возрастала в 7 и 8 классах, снизилась в одном из девярых классов (и за счет этого – в параллели девярых классов в целом) и в выпускном классе.

Минимальное и максимальное количество известных учащимся природных объектов (которое в таблице 2 показано в виде соответствующих количественных баллов) существенно различается у отдельных респондентов, даже в одной возрастной параллели [Таблица 2].

Таблица 2 – Минимальные и максимальные баллы учащихся различных возрастных параллелей в знании различных природных объектов

Класс/ параллель	Число человек	Назвали природные объекты (минимум-максимум)				
		Птиц в целом	Промысловых птиц	Животных в целом	Промысловых животных	Полезных растений
5 «А»	21	1-11	0-2	1-9	1-5	1-13
6 «А»	22	3-12	1-3	2-15	0-6	2-15
7 «А»	13	1-6	0-2	0-4	0-2	6-14
7 «Б»	12	7-14	0-3	3-10	3-7	8-19
7 класс в целом	25	1-14	0-3	0-10	0-7	6-19
8 «А»	17	5-13	1-4	5-18	1-5	8-20
9 «А»	22	3-17	1-5	3-18	2-13	4-21
9 «Б»	16	4-10	0-3	5-12	2-8	0-20
9 класс в целом	38	3-17	0-5	3-18	2-13	0-21
11 «А»	14	5-11	0-3	3-10	0-5	3-11

Максимальные баллы по знанию растений набирали в 7, 8 и 9 классе, тогда как в 5, 6 и 11 классах даже лучшие ответы содержали довольно мало названных растений. Максимальные результаты по знанию животных и птиц оказались высокими в 6 классе (выше, чем в 5, 7 и 11 классах), а наивысший максимальный балл – в 8 и 9 классах.

Эти факты вполне объяснимы как особенностями школьной программы по биологии, так и динамикой формирования когнитивной и эмоционально-волевой сферы учащихся подростковых и старших классов. Базовые сведения о разнообразии растительного и животного мира учащиеся получают еще в начальных классах (на уроках познания мира), затем на курсах естествознания и биологии. Программа старших классов включает в основном общебиологические дисциплины (генетика, цитология, экология, эволюционное учение), в которых основное внимание уделяется концептуальным вопросам, а не изучению местной флоры и фауны. Вследствие этого знание местных расте-

ний и животных (в том числе имеющих определенное значение в хозяйственной деятельности человека) не только не возрастает, но и даже идет на убыль. К тому же у учащихся старших классов нередко снижается любознательность и интерес к учебе в целом, а хобби, связанные с природой, имеют немногие. Такой фактор социально-психологической сферы старшеклассников, как выбор сферы будущей деятельности и сосредоточение интереса на потенциальной будущей профессии, тоже часто проявляется не в пользу природоведческих знаний. Сфера увлечений к возрасту старших классов тоже, как правило, уже сформирована, и взрослые молодые люди имеют устойчивые хобби и предпочтения. Большинство молодых людей выбирают профессии и хобби, связанные с техникой, бизнесом, взаимодействием с людьми (то есть социоматематические и техноматематические сферы деятельности), в которых природным объектам уделяется не первоочередное внимание. К тому же городские школьники редко выбирают биоматематические и агрономи-

ческие профессии, для которых необходимо знание хотя бы об определенном круге природных объектов.

Следует отметить, что уровень общей эрудиции и успеваемости учащихся не всегда коррелировал с хорошими или наилучшими знаниями природных объектов. Например, обучающийся, входящий в список 100 самых талантливых учащихся Казахстана, назвал известных ему растений и животных не больше других одноклассников (а пятый класс, в котором он учится, показал очень хорошие для своего возраста результаты по знаниям всех природных объектов). Интересы этого высоко одаренного мальчика сосредоточены в основном в области математики, а неплохие показатели в сфере знания природных объектов, грамотно написанная анкета являются результатом общей эрудиции и кругозора подростка.

По данным устных опросов, лишь у немногих учащихся родители или другие взрослые родственники имеют хобби, связанные с природой. Наличие садового участка у родственников (родителей, бабушек) стало позитивным фактором знания растений: многие подростки назвали местные плодово-ягодные садовые растения в числе лекарственных и хозяйственно-полезных.

Из хозяйственно-полезных и лекарственных растений почти все учащиеся назвали ромашку, крапиву, шиповник, подорожник, чистотел, одуванчик, сосну, березу, из комнатных растений – алоэ. Несколько реже указывали календулу, солодку, облепиху. Иногда называли конкретное используемое сырье – сережки березы, шишки или хвоя сосны, ягоды и листья малины. Из приобретаемого в торговых точках сырья часто указывали корень имбиря. Сирень, которая часто фигурировала в числе полезных и лекарственных растений (хотя она обычно разводится как декоративный кустарник и употребляется лишь в народной медицине), была названа в связи с тем, что часто встречается в городе и его окрестностях и хорошо всем известна.

Клюква, которая фигурировала в ответах многих учащихся, доступна в торговой сети и популярна как витаминное растение.

Из птиц чаще всего называли синантропные и домашние виды, а из зверей – волка, лису, зайца, медведя, которые хорошо знакомы из школьных учебников и художественной литературы. Сайгак мог быть известен из широко доступной природоохранной информации.

В связи с вышеизложенным мы разработали фото-экскурсии в два региональных музея (краеведческий и ППУ) – с цветными изображениями экспонатов и краткой информацией о каждом представленном виде. Такие методические материалы позволят проводить виртуальные экскурсии в музей – в том числе для занятых людей, для учащихся с ограниченными возможностями. Фотографирование экспонатов и составление виртуальных экскурсий дает простор для методического творчества преподавателей всех ступеней образования, а также для специалистов, занятых во всех формах культурно-просветительской работы с населением.

Кроме того, нами разработан специальный маршрут выходного дня для учащихся и студентов – будущих учителей биологии, с подбором экскурсионных маршрутов в соответствующие сезоны для целенаправленных наблюдений за птицами. Фотографии, сделанные во время экскурсий, используются для создания методических пособий в виде виртуальных экскурсий в природу. Такая форма культурно-просветительской работы не зависит от сезона, не требует затрат времени и доступна для всех, в том числе и обучаемых с ограниченными возможностями здоровья.

Для разработки реальных экскурсий на природу с непосредственным наблюдением охотничье-промысловых птиц мы взяли искусственный водоем, находящийся в черте г. Павлодара (возле торговых центров «Гринвич» и «Батыр-мол»), и

небольшое степное озеро на юго-восточной окраине города в районе аэропорта.

На водоемах в черте г. Павлодара для наблюдений наиболее доступны сизая, серебристая и озерная чайки, речная крачка, кряква, лысуха, камышница (водяная курочка), чомга, в отдельные годы – погоныш, волчок, широконоска и красноголовый нырок. Птицы находятся в безопасности, не боятся человека, что позволяет изучить полевые признаки многих видов птиц непосредственно в природе даже неопытными наблюдате-

лями. Зимой в тростниках кормятся ургусы и серые куропатки.

Для планирования экскурсий мы проводили учет охотничье-промысловых птиц маршрутным методом на юго-восточной окраине г. Павлодара (за аэропортом), на повторяющемся 5-7-километровом маршруте, с занесением данных в полевой дневник. Исследования проводились весной и в начале лета, в течение 2 лет. Результаты учетов представлены в таблицах 3-4 [Таблица 3-4].

Таблица 3 – Результаты маршрутных учетов промысловых птиц в 2020 г.

Вид птицы	Дата					
	29.04.20	9.05.20	18.05.20	27.05.20	5.06.20	14.06.20
Кряква	5	2	4	3	2	1
Серая утка	9	12	4	3	2	2
Свиязь						
Широконоска	33	34	20	2	7	6
Пеганка	7	2	9		1	1
Шилохвость			1			
Большой крохаль		4	2			
Красноголовый нырок	12	8	4	1	1	4
Лебедь-кликун	1					
Большой веретенник	4	39	37	28	2	5
Чибис	14	7	10	9	32	39
Поручейник	11	12	8	2	7	6
Травник	5	13	3	1	1	1
Ходулочник	3	1	2	3	1	1
Лысуха	5	2	1		1	1
Камышница						
Серая куропатка	6	4	2	5	1	2

Таблица 4 – Результаты маршрутных учетов промысловых птиц в 2021 г.:

Вид птицы	Дата				
	29.04.21	8.05.21	16.05.21	26.05.21	4.06.21
Кряква	18	4	6	4	4
Серая утка	10	4	8	2	2
Свиязь					
Широконоска	28	10	8	1	4
Пеганка	2	2	4	2	2
Шилохвость					
Чирок-трескунок			6	1	1
Большой крохаль	2		2		
Чернеть хохлатая	7				
Большой веретенник					
Чибис	6	5	1	3	
Поручейник	3	4	3	9	3
Травник					
Ходулочник	12	7	1		
Лысуха	9	9	3	9	3
Камышница	4	4	1	3	1
Серая куропатка		2			

Этот степной участок характеризовался наличием небольшого степного озера с умеренно солоноватой водой (причем соленость возрастала к концу лета и осенью), а также небольших пересыхающих понижений, которые весной и в первой половине лета являются небольшими озерами и привлекают водоплавающих птиц.

Из утиных птиц доминирующим видом во все годы была широконоска, субдоминантами – кряква и серая утка. Довольно редко (в виде случайных встреч) регистрировались крохали и лебеди. Численность куликов (чибиса, поручейника, травника, большого веретенника) снизилась с 2019 по 2021 гг. Лысуха и особенно камышница регистрировались на степном озере довольно редко – возможно, в связи со

скрытным образом жизни. На степном озере в районе аэропорта доминирующей по численности водоплавающей птицей была черношейная поганка, но мы ее не внесли в учетные таблицы, так как все поганки из-за невкусного мяса не являются промысловыми птицами. Снижение численности куликов к концу июня (и практически полное их исчезновение к середине лета) связано с тем, что после периода гнездования многие виды начинают откочевку на юг.

Обсуждение

По результатам устных блиц-опросов учащихся разных параллелей, а также бесед с отдельными учениками и анализа анкет, нам удалось выявить основные

источники знаний школьников о природных объектах республики и региона. Перечислим основные из них.

- 1) Интернет (особенно Википедия) играет для повышения естественно-научной эрудиции учащихся скорее позитивную, чем негативную роль. Возможность ознакомиться с внешним видом интересующих растений и животных, получить интересные сведения о них расширяют кругозор подростков в этой сфере. Основным недостатком использования электронных ресурсов, по нашему мнению, состоит в том, что учащиеся не всегда соотносят полученные из этого источника сведения с местными природными объектами, то есть недостаток общения с природой ни в коей мере не компенсируется чтением или цифровыми изображениями.
- 2) Торговая реклама, наличие того или иного сырья в торговых точках (магазинах, аптеках), популярность определенных видов оздоровительного природного сырья сыграли для наших респондентов существенную роль в познании природных объектов, особенно растений. Но при этом в числе лечебных и хозяйственно ценных видов учащиеся часто называли те, которые не растут в нашей местности и даже в стране (например, имбирь и клюкву, которые популярны в оздоровлении и диетическом питании).
- 3) Государственная символика, названия животных и птиц в наименованиях организаций и предприятий. В этой связи, учащиеся наиболее часто называли орла и снежного барса, а также сокола, беркута и орлана (которые часто фигурируют в названиях охранных и военизированных структур).
- 4) Круг повседневных объектов, с которыми наиболее часто сталкиваются подростки и молодые люди. В результате повседневных наблюдений многие учащиеся в первую очередь называли таких хорошо знакомых синантропных птиц, как голубь, воробей, ворона, сорока. Из хозяйственно-полезных древесно-кустарниковых растений наиболее часто называли сосну и березу, часто встречающиеся в городе. Из лекарственных растений называли те, которыми приходилось пользоваться при распространенных простудных заболеваниях (шиповник, солодка, ромашка).
- 5) Наличие садового участка у родителей и других родственников, является источником знаний о местных культурах, которые являются плодово-ягодными и лекарственными (малина, вишня, яблоня, груша, слива). На дачах и в окрестностях садовых участков нередко растут лекарственные растения, которые подростки могли собирать вместе с другими членами семьи. На садовых участках также обитают многие виды птиц, которые подростки могли наблюдать воочию.
- 6) Водоемы, находящиеся в черте города (река Иртыш, река Усолка – небольшая правобережная протока Иртыша, озеро, возникшее на месте карьера возле торговых центров «Гринвич» и «Батыр-мол»), для наблюдательных горожан могут дать представление о многих видах птиц. На искусственном озере возле торгового центра, по нашим наблюдениям, постоянно обитают кряква, чомга, лысуха, камышница, речная крачка, сизая, серебристая и озерная чайки, периодически появляется волчок, красноголовый нырок и широконоска. Однако далеко не все учащиеся целенаправленно наблюдали за птицами, к тому же чаще всего горожане всех возрастов не знают даже названия постоянно встречающихся птиц.
- 7) Художественная литература (в том числе базовые произведения, изучаемые в школьном курсе), в которой фигурируют образы многих известных животных (волк, лиса, заяц, медведь, олень, белка). Внешний облик этих животных может быть хорошо знакомым по описаниям и иллюстрациям к литературным произведениям (в том

числе в школьных учебниках-хрестоматиях).

Основные направления коррекционной работы по оценке знаний обучающихся о локальных природных объектах.

Для планирования коррекционной работы с обучающимися, мы изучили представленность региональных охотничье-промысловых животных в естественнонаучных музеях Павлодарской области. Естественнонаучные музеи областного центра, в которых представлены региональные животные, обычно содержат достаточно исчерпывающую наглядную информацию об охотничье-промысловых видах. В г. Павлодаре четыре музея такого направления: два вузовских музея (Павлодарского педагогического университета и Торайгыров-университета), Областной краеведческий музей имени Г.Н.Потанина и Музей естественной истории «Ертис». В последней экспозиции представлены главным образом муляжами и костными остатками ископаемых древних животных. Наиболее богатые экспозиции, посвященные региональным животным и птицам, находятся в Областном краеведческом музее и музее Павлодарского педагогического университета.

В музее ППУ имеются три экспозиции, посвященные околотоварным животным и птицам, и одна крупная экспозиция, иллюстрирующая переход от лесной к степной зоне – с представленными соответствующими животными. Все чучела находятся в хорошем состоянии, животные и птицы изображены в естественных позах, на фоне соответствующего ландшафта. В музейном комплексе ППУ представлены следующие виды охотничье-промысловых птиц:

- Тетерев-косач;
- Серая куропатка;
- Перепел;
- Большой крохаль;
- Шилохвость;
- Свиязь;

- Огарь;
- Пеганка;
- Кряква;
- Широконоска;
- Чирок-свистун;
- Чирок-трескун;
- Серый гусь;
- Гуменник;
- Белолобый гусь;
- Красноголовый нырок;
- Чернеть белоглазая;
- Чернеть хохлатая;
- Лебедь-шипун;
- Лебедь-кликун;
- Лысуха;
- Камышница;
- Бекас;
- Большой кроншнеп.

Охотничье-промысловые звери, представленные на экспозициях музея ППУ:

- Барсук;
- Косуля;
- Ондатра;
- Белка-телеутка;
- Краснощекий суслик;
- Лисица;
- Заяц-беляк;
- Степной (светлый) хорь;
- Колонок;
- Горностай.

Охраняемые виды животных и птиц в музейных экспозициях: архар; краснозобая казарка; стрепет; журавль-красавка.

В Областном краеведческом музее имени Г.Н.Потанина представлены следующие виды промысловых зверей:

- Рысь;
- Барсук;
- Сурок-байбак;
- Суслики;
- Горный козел (тау-теке);

- Лисица обыкновенная;
- Корсак;
- Заяц-русак;
- Волк;
- Кабан;
- Белка.

Промысловые птицы, представленные в музее имени Г.Н.Потанина:

- Кряква;
- Огарь;
- Пеганка;
- Лебедь-шипун;
- Красноголовый нырок;
- Чирки.

В целом следует отметить, что экспозиции, посвященные охотничье-промысловым зверям, птицам и растениям в региональных музеях достаточно насыщены по числу видов, удачно расположены на экспозициях и диорамах, представляющих различные ландшафты региона. Другой вопрос – насколько полно освещаются сведения об этих видах в музейных экскурсиях. Кроме того, не все люди (в том числе жители других населенных пунктов) имеют возможность попасть в музей, хотя представленная там наглядная информация (в том числе вместе с услугами экскурсовода) могли бы дать достаточно представление о биоресурсах региона, в том числе о промысловых видах животных.

Заключение

Проведённые исследования показали эффективность методов обучения биологическим дисциплинам, разработанные авторами. Наличие натурного материала, возможность изучения биологических объектов непосредственно в среде их обитания, в том числе и в воспроизведённых музейных экспозициях, вызывает живой интерес среди обучающихся. Авторы отмечали непосредственную связь интереса к предмету с повышением успеваемости обучающихся. Также следует от-

метить, знакомство и наблюдение за природными объектами во время учебных экскурсий даёт возможность лучше усваивать материал, в том числе формировать межпредметные компетенции у обучающихся. Здесь главную роль играет факт, что биотические и абиотические факторы взаимосвязаны в экосистемах. Учитывая эти факты, преподаватель имеет обширные возможности для создания продуктивной просветительской работы.

Исследование также показало, что естественнонаучные музеи в Павлодаре имеют хорошо представленные экспозиции. Это даёт возможность изучать объекты природы круглогодично, тем самым обеспечивая непрерывность образования.

Разработанные авторами технологии и материалы можно рекомендовать для преподавателей естественнонаучных дисциплин не только высших, но и средних и средне-специальных учебных заведений.

Список использованных источников

1. **Kalimova, A., Zhekibayeva, B. A., Karimova, R., Khamzina, S., Fomina, T.** (2022). A study of pre-service teachers' readiness for integrated learning in primary school. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 17(5), <https://doi.org/10.18844/cjes.v17i9.8033>
2. **Gaissina, K., Tashenova, G., Geldymamedova, E., Baimurzina, B., Gavrilova, T.** (2022). Methodology for improving the professional training of future biology teachers. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 17(9), <https://doi.org/10.18844/cjes.v17i9.8033>
3. **Тарасовская, Н. Е., Клименко, М. Ю., Жумадилов, Б. З.** Опыт создания рабочей тетради по ботанике с элементами экологии и эволюции растений // Биологические науки Казахстана. – Павлодар, 2020. – №4. – С. 89-104.
4. **Тарасовская, Н. Е., Клименко, М. Ю., Жумадилов, Б. З.** Прикладные и усложненные задания по морфологии растений с элементами экологии, физиологии и эволюции // Биологические науки Казахстана. – Павлодар, 2020. – №4. – С. 105-121.
5. Совершенствование регионального компонента в содержании школьных предметов:

- Методическое пособие. – Астана: Национальная академия образования им. И. Алтынсарина, 2013. – 82 с.
6. **Даринский, А. В.** Региональный компонент содержания образования // Педагогика. – 1996. - № 1. – С. 18-20.
 7. **Греханкина, Л. Ф.** Модели включения регионального содержания в учебный процесс // География в школе. – 2000. - № 5. – С. 56-65.
 8. **Лакин, Г. Ф.** Биометрия: Учеб. пособие для биол. спец. вузов. - М.: Высшая школа, 1980. – 293 с.
 9. **Тарасовская, Н. Е., Клименко, М. Ю., Жумадиллов, В. З.** Опыт создания рабочей тетради по ботанике с элементами экологии I эволюции растений // Биологические науки Казахстана. – Павлодар, 2020. – №4. – С. 89-104.
 10. **Тарасовская, Н. Е., Клименко, М. Ю., Жумадиллов, В. З.** Прикладные I усложненные задания по морфологии растений с элементами экологии, физиологии I эволюции // Биологические науки Казахстана. – Павлодар, 2020. – №4. – С. 105-121.
 11. **Sovershenstvovaniye regional'nogo komponenta vsoderzhaniya shol'nykh predmetov: Metodicheskoye posobiye.** – Астана: Natsional'naya akademiya obrazovaniya im. Y. Altynsarina. 2013. – 82 s.
 12. **Darinskiy, A. V.** Regional'ny component sodержaniya obrazovaniya // Pedagogika. – 1996. – № 1. – С. 18-20.
 13. **Grehankina, L. F.** Modeli vklyucheniya regional'nogo sodержaniya v uchebny protsess // Geografia v shkole. – 2000. -№5. – С. 56-65.
 14. **Lakin, G. F.** Biometriya: Ucheb. Posobie dlya boil. Spec. vuzov. – М.: Vyshaya shkola, 1980. – 293 s.

References

1. **Kalimova, A., Zhekiybayeva, B.A., Karimova, R., Khamzina, S., Fomina, T.** (2022). A study of pre-service teachers' readiness for integrated learning in primary school. *Cypriot Journal of Educational Sciences* this link is disabled, 17(5), <https://doi.org/10.18844/cjes.v17i9.8033>
2. **Gaissina, K., Tashenova, G., Geldymamedova, E., (...), Baimurzina, B., Gavrilova, T.** (2022). Methodology for improving the professional training of future biology teacher. *Cypriot Journal of Educa-*

Білім алушыларының өңірдің биоресурстары туралы білімін бағалау және экскурсиялық мәдени-ағарту жұмысының мүмкіндіктері

М. Ю. Клименко^{*1}, Ч. Дуламсурен², Н. Е. Тарасовская³, Ш. Ш. Хамзина⁴

^{1,3,4} Ә. Марғұлан атындағы Павлодар педагогикалық университеті, Павлодар қ., Қазақстан

²Алберт-Людвиг атындағы Фрайбург университеті, Фрайбург, Германия



Аңдатпа. Осы мақалада қазақстандық педагогика ғылымының өзекті мәселелерінің бірі – биологиялық пәндер бойынша сабақтарда өңірлік компонентті пайдалану қарастырылады. Білім беру мазмұнының аймақтық компоненті ұғымы бойынша авторлар білім алушылардың әлемнің тұтас бейнесін қалыптастыратын дағдылар мен білімді игеру процесі мен нәтижесін түсінеді. Авторлардың пікірінше, мұндай тәсіл білім алушылардың еңбек нарығында бәсекеге қабілеттілігін, табысты мансабын, сондай-ақ өз елі мен өңірінің демалу және денсаулығын қалпына келтіру үшін мүмкіндіктерін толық пайдалануды қамтамасыз етеді.



Кілтті сөздер: өңірлік компонент, хабардарлық, білім алушылар, экскурсия, мәдени-ағарту жұмысы.

The knowledge assessment of students about bioresources of the region and the possibility of excursion for cultural and educational work

M. Yu. Klimenko^{*1}, Ch. Dulamsuren², N. E. Tarasovskaya³,
Sh. Sh. Khamzina⁴

^{1,3,4} Pavlodar pedagogical University named after A. Margulan,
Pavlodar, Kazakhstan

² Albert-Ludwigs University of Freiburg,
Freiburg, Germany



Abstract. The article describes one of the actual problem in Kazakhstan's pedagogical science – the regional component using at the biological disciplines. As a regional component, the authors mean the process and result of students' skills and knowledge, which form for them a holistic picture of the world. The authors consider this approach ensure the competitiveness of students in the labor market, successful carrier. Also the full use of the opportunities of their country and region for recreation and health recovery.



Keywords: regional component, awareness, the students, excursion, cultural and educational work.

Материал поступил в редакцию 27.02.2023 г.

FTAMP 14.25.07

Мектеп оқушыларының оқу пәндері бойынша үлгеріміне хронотиптің әсерін зерттеу

Б. Е. Елтай^{*1}, Б. К. Сақтағанов²

¹ Өл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті
Алматы қ, Қазақстан Республикасы

² Ы.Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясы
Астана қ, Қазақстан Республикасы



Аңдатпа. Мақалада оқушылардың оқу пәндері бойынша үлгерімі және оған хронотиптің әсерін зерттеу жайлы мәселелер қарастырылады. Адамның хронотипі оның ойлау және еңбек қабілетіне әсер ететінділігі ғылыми зерттеу жұмыстары арқылы белгілі болды, яғни оқушының оқу үлгерімі мен оқу үрдісіне бейімделуі де осы хронотиптік белгілеріне байланысты анықталады. Зерттеу жұмысы кезінде зерттеуге алынған сыныптағы оқушылардан әр пән бойынша бақылау жұмысы және хронотипті анықтауға арналған таңертеңгілік-кешкілік (MEQ) тест сауалнамалары алынды. Нәтиже сенімді болуы үшін сауалнама екі рет жүргізілді. Бақылауға 7 және 9 сынып оқушылары алынды. Оқушылардың жас мөлшері 12-15 жас аралығы болғандықтан жасөспірімдік кезеңнің ерекшеліктері де ескерілді. Зерттеу барысында оқушының бақылау жұмысында алатын бағасы сабақтың уақытысы мен хронотипіне байланысы анықталған жоқ. Дегенмен де, «кешкілік» типіне жататын оқушылардың бағасы жаратылыстану бағытындағы пәндерде жоғарырақ болса, «таңертеңгілік» типіндегі оқушыларда гуманитарлық бағытындағы пәндерде жақсы көрсеткіш болды, «аралық» типіндегі оқушылар екі бағытты да жақсы игергені анықталды.



Кілтті сөздер: оқу режимі, оқу бағдарламасы, сабақ кестесі, пәндер, емтихан, хронотип, биологиялық ырғақ, әлемеуттік уақыт, MEQ сауалнамасы, таңертеңгілік тип, аралық тип, кешкілік тип.

Кіріспе

Білім беру ұйымдарында мектеп оқушыларының білім сапасын арттыру бірінші кезектегі мәселе болып табылады. Адамның хронотипі оның ойлау және еңбек

қабілетіне әсер ететінділігі ғылыми зерттеу жұмыстары арқылы белгілі болды, яғни оқушының оқу үлгерімі мен оқу үрдісіне бейімделуі де осы хронотиптік белгілеріне байланысты. Қазіргі таңда адам биологиялық сағатқа байланысты

ерекшеліктерін ескерсе, онда жетістіктерге тез жететіндігі туралы мәліметтер ғылыми зерттеу нәтижелері арқылы белгілі болып отыр [1]. Хронобиология ғылымының дамуына байланысты көптеген жұмбақ болған үрдістер шешімін тауып, практикалық маңыздылығына байланысты қолданысқа енгізу жұмыстары қолға алынып жатыр. Әрбір адамның өзіне тиісті күнделікті ырғақтары бар. Олар хронотиптермен анықталады. Егер сіз өзіңіздің хронотипіңізді нақты анықтасаңыз, сіз өзіңізге қызықты жұмыс жағдайларын таңдай аласыз, өміріңіз бен іс-әрекеттеріңізді мүмкіндігінше тиімді болатындай етіп құра аласыз және олар үшін энергия шығыны минималды болады [2].

Сонымен қатар, көптеген адамдар, әсіресе мектеп оқушылары мен студенттер өздерін хронотипі кешкілік тип деп қателеседі. Көбіне таңертеңгі күштің, сергектіктің болмауы ұйқының дұрыс қанбауынан болады. Ал түнде ноутбуктар мен телефондарды, жарықты белсенді қолдану ұйқысыздықты тудырады. Жарқын экран және тұрақты ақпарат ағыны мидың ұйқыны ұйықтауға бейімдеуін қиындатады. Алайда, ғалымдардың айтуынша, адамдардың тек 20%-ында айқын хронотип бар. Қалғандары араластип кетеді, яғни қажет болған жағдайда биологиялық сағатты дұрыс бағытта реттей алады [3-4]. Жасөспірім кезінде ұйқының қажеттілігі белсенді өсу мен дамудың арқасында әлі де жоғары (9-10 сағат), ал нақты ұйқы уақыты белгілі әлеуметтік себептерге байланысты қысқарады [5]. Жыныстық жетілу кезінде гормоналды биоритмдер өзгереді, демек, орталық жүйке жүйесіндегі «биологиялық сағаттың» жұмысы да өзгеріске ұшырайды деген сөз [6-8]. Олар өз бағытын өзгерте отырып, жасөспірімдерді кешірек ұйықтауға, кешірек тұруға мәжбүр етеді [9]. Балалардың өздері өз режимін жоспарлауға мүмкіндік берсе, қандай әрекеттер жасайтынын бақылауға арналған зерттеу жұмыстары жасалды. Нәтижесінде жасөспірімдер биоритмдерінің ерекшеліктерінің физиологиялық табиғаты туралы мынадай қорытынды жасалды: олар үшін ұйқыдан ояну уақыты шамамен 10:00-ге (мектепте сабақ қы-

зған кезде), ал сергектіктің шыңы сағат 15:00-ге (сабақ аяқталуға жақын кезде) тура келді [10]. Осы зерттеулерді жүргізген М.Карскадон: «Жасөспірімдер жалқау емес, олар жай ұйықтағысы келеді» деп жазды [11].

Өмірдің әр түрлі жас кезеңдерінде және жыл мезгіліне байланысты адамның биоритмінде шамалы өзгеріс болады. Қыста оятқыш сағаттың дауысы көпшілік үшін тым ерте соғып жатқандай болады. Жазда, жалпы жарық көбейіп, күн таңертең бөлмені басқан кезде, көптеген адамдар ерте тұратындар қатарына жақындай түседі және аз ұйықтауды қажет етеді. Өмірдің әр түрлі жас кезеңдерінде және жыл мезгіліне байланысты адамның биоритмінде шамалы өзгеріс болады. Қыста дабыл өте көпшілік үшін тым ерте шығады. Жазда, жалпы жарық көбейіп, күн таңертең бөлмені су басқан кезде, көптеген адамдар ерте тұратындарға жақындай түседі және аз ұйықтауды қажет етеді [12].

Хронотиптер туралы әңгіме болған кезде әрдайым сұрақ туындайды: бұл өмірде кім болған жақсы – таңертеңгілік тип (бозторғайлар), кешкілік тип (үкілер) немесе аралық тип (кептелер)? Ең теңдестірілген және қазіргі өмір жағдайына бейімделген аралық тип болып саналады. Жалпыға бірдей қабылданған жұмыс және тынығу режимі аралық типтің биоритміне жақын, сонымен қатар аралық типтер денсаулықтарына зиян келтірмей кез-келген кестеге бейімделе алады. Таңертеңгілік типтегілер денсаулықтың өте жоғары көрсеткіштерімен ерекшеленеді, бірақ олардың биоритмдері аз икемді, сондықтан таңертеңнен кешке дейін режимдегі кез-келген өзгеріс олардың әл-ауқатына бірден теріс әсер етеді. Бір қарағанда, кешкілік типтің жолы болмағандай көрінеді: олардың жұмысқа қабілеттілігі жұмыс уақыты аяқталуға жақындаған сәтте келеді, ал денсаулық көрсеткіштері әлдеқайда нашар. Бірақ егде жасқа, 50-ге жақындаған кезде, кешкілік тип таңертеңгілік типке қарағанда психикалық жағынан сау болып келеді және олардың бәрі бейімделу қабілеттері жоғары болатындығынан деп түсіндіріледі. Сонымен қатар, кешкілік типтегілер стресске бе-

йімділігі төмен, олар депрессия мен мазасыздық жағдайына өте бейім болатын таңертеңгіліктерден гөрі өмірдегі оптимистік көзқараспен ерекшеленеді [13-14].

Материалдар мен әдістер

Зерттеу жұмысында оқушылардың хроно-типтерін анықтау таңертеңгілік-кешкілік (MEQ) тест-сауалнамалары арқылы жүргізілді. Бұл сауалнама кіріспе, негізгі және қорытынды бөлімдерден тұрады. Зерттеу жұмысы Алматы қаласында И. Қ. Мандоки атындағы №154 жалпы орта мектептің 7-9 сынып оқушыларына жүргізілді. Зерттеу жұмысы кезінде зерттеуге алынған сыныптағы оқушылардан әр пән бойынша бақылау жұмысы және хронотипті анықтауға арналған таңертеңгілік-кешкілік (MEQ) тест сауалнамалары алынды. Зерттеу жұмысына 80 мектеп оқушылары қатысты. Нәтиже сенімді болуы үшін сауалнама екі рет жүргізілді. Алынған нәтижелерді статистикалық өңдеу жұмыстары Фишер критерийі арқылы есептелді.

F-тесті немесе Фишер критерийі (ϕ^* - критерий) - екі мағынаға ие белгілі бір белгінің жиілігін сипаттайтын екі немесе одан да көп салыстырмалы көрсеткіштерді салыстыру үшін қолданылатын тест. Фишердің нақты критерийін есептеудің бастапқы деректері, әдетте, төрт өрісті кесте түрінде топтастырылған, сонымен қатар көп өрісті кестемен ұсынылуы да мүмкін. Бұл тест статистикасы нөлдік гипотеза орындалған кезде Фишер үлестіріміне ие (F-үлестірімі) болатын статистикалық тест. Қандай да бір жолмен, тестілік статистика таңдалған дисперсиялардың арақатынасына дейін азайтыла-

ды (квадраттардың қосындысы «еркіндік дәрежесіне» бөлінеді). Статистикада Фишер үлестірімі болу үшін бөлгіш пен орнын басушы шамалар тәуелсіз кездейсоқ болып, ал квадраттардың сәйкес қосындылары хи-квадрат үлестірімімен болуы керек. Сонымен қатар, квадраттары қосылған кездейсоқ шамалардың дисперсиясы бірдей деп қабылданады.

Нәтижелер және талқылау

Бақылауға алынып отырған 7 және 9 сынып оқушылары бірінші ауысымда оқиды. Оқушылардың жас мөлшері 12-15 жас аралығы болғандықтан жасөспірімдік кезеңнің ерекшеліктері де ескерілді. Біріншіден, біз әртүрлі хронотиптер өкілдерінің жалпы көрсеткіштерін қарастырдық. Ол үшін қарастырылып отырған пәндер бойынша барлық сабақтар үшін орташа арифметикалық баға Фишер әдісі бойынша есептелінді (1-кесте). «Аралық» типі келесі пәндер бойынша тест жазуда өте жақсы баға алғанын анықтадық: орыс тілі, ағылшын, математика, тарих, география, физика. «Таңертеңгілік» типі биология мен химиядан ең жақсы нәтиже көрсетті.

«Кешкілік» типі орыс тілінен басқа барлық пәндерден төмен бағалар көрсетті. Басқа зерттеу жұмыстарында орыс тілі пәнінен таңертеңгі типтің бағалары жоғары болғанын көрсетеді.

Биологиядағы бақылау жұмыстарын бағалауда айтарлықтай айырмашылықтар алынды ($p = 0,013$ кезінде $Z = 2,46$): «кешкілік» типке қарағанда «таңертеңгілік» тип үшін сәтті болды.

1-кесте – Әр түрлі хронотипті оқушылардың пәндер бойынша орташа бағалары

Пәндер	Хронотип		
	«таңертеңгілік»	«аралық»	«кешкілік»
Орыс тілі	6,60	7,09	6,65
Ағылшын	7,02	7,22	5,78
Математика	7,14	7,49	6,70

Пәндер	Хронотип		
	«таңертеңгілік»	«аралық»	«кешкілік»
Тарих	6,96	7,67	5,85
Биология	7,79*	7,37	6,23*
Химия	8,52	8,89	7,19
География	6,17*	5,91*	3,75*
Физика	7,12	7,41	6,36

Ескерту: жұлдызша (*) арқылы айтарлықтай айырмашылықтар көрсетілген.

Химиядағы бақылау жұмыстарының бағалары бойынша айтарлықтай айырмашылықтар анықталды: «кешкілік» типке қарағанда «таңертеңгілік» типтің бағалары жақсы болды. «Аралық» тип химияда «кешкілік» типке қарағанда жақсы нәтиже көрсетті ($p \leq 0.005$). Корреляциялық талдау бойынша химия пәнінен «таңертеңгілік» тип ең жақсы көрсеткіштер көрсетті ($p = 0,042$ кезінде $r = 0,308$). Таңертеңгілік типтегі мектеп оқушылары зейінінің тұрақтылығы мен жақсы қабылдау қасиетіне ие екендігі туралы мәліметтер расталды.

Мектеп оқушыларының жұмысын (жалпы үлгіде) сабақтың жүйелілігіне (уақытысына) байланысты зерделей отырып, біз келесі заңдылықтарды анықтадық.

1-ші сабақта өткізілген «Орыс тілі» пәні бойынша бақылау жұмысының орташа бағалары барлық хронотиптерде айтарлықтай ерекшеленді ($p \leq 0.05$) және басқа хронотиптерге қарағанда «аралық» тип жақсы көрсеткіш көрсетті: «аралық» типтің арифметикалық орташа балы - 7,2, «таңертеңгілік» тип 6 балл және «кешкілік» тип 4,8 балл алды.

«Математика» пәні бойынша бақылау жұмыстарының қорытындылары бойынша 5-ші сабақ үшін ($p = 0.046$ кезінде $Z = 2.00$) «таңертеңгілік» пен «аралық» типтер арасында, ал 7-ші сабақ үшін «таңертеңгілік» және «кешкілік» типтер арасында статистикалық тенденциясында айтарлықтай айырмашылықтар алынды. «Таңертеңгілік» типке жататын оқушылар матема-

тикадан ең жоғары ұпай алды, олардың 5-ші сабақ кезінде алған бағалары «аралық» тип 8,1 ұпайымен салыстырғанда 10,0 балл, ал 7-ші сабақ үшін «кешкілік» типтің 5,7 ұпайымен салыстырғанда 7,8 баллды көрсетті.

«Тарих» пәнінен өткізілген тестке сәйкес (2-ші сабақ) «таңертеңгілік» және «кешкілік» типтегі хронотиптерінің арасында айырмашылықтың тенденциясы орын алынды: «таңертеңгілік» типке жататындардың бағасы «кешкі» типтерге қарағанда жақсы (8,2 және 5,9 балл), ал 5-ші сабақта «аралық» типтердің ұпайы жақсырақ болды ($p = 0,045$ кезінде $Z = 2,01$), яғни таңертеңгілік тип 5,9 балымен салыстырған 7,6 баллмен озып шықты.

«Биология» пәні бойынша (5-ші сабақта алынды) «таңертеңгілік» және «аралық» типтер арасында бақылау жұмысы бағаларынан айтарлықтай айырмашылықтар табылды ($p = 0,050$ кезінде $Z = 1,95$), яғни «таңертеңгілік» тип 8,5 балл алды, ал «аралық» типтер 4,8 баллмен төмен көрсеткіш көрсетті. Көріп отырғанымыздай, «таңертеңгілік» типтер «сүйікті» пәнінің бақылау жұмысына сабақтың кезектілігі (5-ші) әсер еткен жоқ. Бұл пән бойынша олар жақсы нәтиже көрсетті.

«География» пәнінде барлық хронотиптер арасында 3-ші сабақта жүргізілген бақылау жұмысының белгілерінде айтарлықтай айырмашылықтар табылды: «таңертеңгілік» тип (8,2 балл) бақылауды «кешкілік» типке қарағанда жақсы жазды (6,3 балл) ($p = 1,94$ кезінде $Z = 0,053$), «ара-

лық» типтер (8,8 ұпай) «кешкілік» типтерде жақсы жұмыс жазды ($p = 0,030$ кезінде $Z = 2,17$). Осылайша, «аралық» типтер 3-ші сабақта «таңертеңгілік» типке қарағанда бақылауды әлдеқайда сәтті жазды деуге болады.

«Химия» пәнінен 1-ші сабақта бақылау жұмысын «кешкілік» типпен салыстырғанда «таңертеңгілік» типтер сенімді түрде жақсы жазды ($p = 0,020$ кезінде $Z = 2,32$). Бірақ «таңертеңгілік» және «аралық» типтер арасында онша айырмашылық болмады, яғни алған бағалары шамалас болды.

Осылайша, «таңертеңгілік» типтер үлгідегі басқа хронотиптерге қарағанда жақсы оқитынына қарамастан 1-ші сабақта бақылауды тек химиядан ғана сәтті жазды. Ал орыс тілі бойынша 1-ші сабақта «аралық» типтер сәтті жазды, дегенмен бұл пән бойынша бағалар барлық хронотиптер үшін өте ұқсас. «Таңертеңгілік» типтер 2-ші сабақта тарих пәнінен бақылау жұмысы бойынша аралық және кешкілік типке қарағанда жақсы нәтиже көрсетті, бірақ аралық типтердің бұл сабақ бойынша үлгерімі басқаларға қарағанда жоғары еді.

Математикадан 7-ші сабақта «таңертеңгілік» типі «аралық» және «кешкілік» типке қарағанда жоғары баға алды. Тұтастай алғанда, «таңертеңгілік» типтер басқа хронотиптерден айырмашылығы математика, биология және химия пәндері бойынша (тіпті 5-6-шы сабақтарда) бақылау жазуда жақсы нәтиже көрсетті.

«География» пәнінен 3-ші сабақта бақылау жұмысын «таңертеңгілік» типтерден гөрі «аралық» типтер жақсы жазды, ал «кешкілік» типтер басқа хронотиптердің өкілдеріне қарағанда төмен баға алды. Шамасы, «кешкілік» типтер бақылауды басқа хронотиптерге қарағанда әлдеқайда нашар жазады. Р. О. Будкевичтің зерттеуі бойынша таңертеңгілік хронотиптің адамдары стресске төзімділігі жоғары, ал «кешкілік» типтер стресске төзімділігі төмен болатындығын көрсетті, яғни бақылау жұмыстарының орындалуына осы қасиеттер әсер етуі мүмкін.

Сонымен, сабақтың уақытысына байланысты бақылау жұмыстарынан хронотип пен баға арасында қатаң байланыс табылған жоқ. Яғни, оқушылардың бақылау жұмысынан қандай баға алатыны қай сабақта жазғанына тәуелді емес. Бұл қатынасқа көптеген ескерілмеген факторлар әсер еткен көрінеді. Н.А. Яунакайс мен А.Ю. Золотухинаның зерттеулері бойынша кешкі типтерде есту сенсорлық жүйесінің белсенділігі - кешке және түнде, ал таңертеңгі типте – таңертеңгі уақыттарды жоғары болатындығы анықталды. Алайда, «кешкі» типтегілер күні бойына сандарға байланысты бақылауда (есеп-қисап) есту және визуалды есте сақтаудың ең жақсы өнімділігін көрсетті.

Қорытынды

Қорытындылай келе, зерттеу барысында оқушының бақылау жұмысында алатын бағасы сабақтың уақытысы мен хронотипіне байланысы анықталған жоқ. Дегенмен де, «кешкілік» типіне жататын оқушылардың бағасы жаратылыстану бағытындағы пәндерде жоғарырақ болса, «таңертеңгілік» типіндегі оқушыларда гуманитарлық бағытындағы пәндерде жақсы көрсеткіш болды. «Аралық» типіндегі оқушылар екі бағытты да жақсы игергені анықталды. Алынған нәтижелерді оқушылардың оқу үлгерімі мен білім деңгейін көтеру мақсатында пайдалануға болады.

Қолданылған әдебиеттер тізімі

1. **Константиновская, Л.** Биоритмы человека : восточная философия, экстрасенсорика и современная медицина о биоритмах человека // Юность. – 1998. – N 6. – С. 10–12
2. **Jankowski, K. S, Díaz-Morales JF, Vollmer C.** Chronotype, Time of Day, and Performance on Intelligence Tests in the School Setting. Journal of Intelligence. 2023; 11(1):13. <https://doi.org/10.3390/jintelligence11010013>
3. **Кудрявцева, Ж.** Часы, которые всегда с тобой : о биологических часах человека // Спортивная жизнь России. – 2001. – N 8. – С. 32–33
4. **Facer-Childs, E. R, Boiling S, Balanos G. M.** The effects of time of day and chronotype on cognitive and physical performance in healthy volunteers.

- Sports Med Open. 2018 Oct 24;4(1):47. doi: 10.1186/s40798-018-0162-z.
5. **Кузнецов, В.** Хронобиология и биоритмы // Основы безопасности жизни. – 2000. – N 3. – С. 50–52
 6. **Ужегов, Г.** Биоритмы на каждый день / - М.: Гранд, 2014. - 608 с
 7. **Rique, G. L., Fernandes Filho, G. M., Ferreira, A. D., & de Sousa-Muñoz, R. L.** (2014). Relationship between chronotype and quality of sleep in medical students at the Federal University of Paraíba, Brazil. *Sleep science* (Sao Paulo, Brazil), 7(2), 96–102. <https://doi.org/10.1016/j.slsci.2014.09.004>
 8. **Яковлев, С.** Биоритмы и здоровье. Советы доктора Яковлева // Наука и религия, 2008. – 14 с.
 9. **Алан, М.** Дэвис Диета биоритмов. Для женщин / Алан М. Дэвис. - М.: Эксмо-Пресс, Яуза, 2015. - 224 с.
 10. **van der Vinne V, Zerbini G, Siersema A, et al.** Timing of Examinations Affects School Performance Differently in Early and Late Chronotypes. *Journal of Biological Rhythms*. 2015;30(1):53-60. doi:10.1177/0748730414564786
 11. **Арушанян, Э.Б.** Биоритмы и мы / Э.Б. Арушанян. - М.: Ставрополь: Ставропольское, 2016. - 787 с.
 12. **Шапошникова, В. И.** Биоритмы - часы здоровья / В.И. Шапошникова. - М.: Советский спорт, 2013. - 565 с.
 13. **Аднорал, Н.** Познай свой ритм // Человек без границ. – 2007. – N 5. – С. 44–51
 14. **Жуков, В. А.** Человек ритмичный // Знак вопроса. – 2004. – N 1. – С. 72–78
 2. **Jankowski, K. S, Díaz-Morales JF, Vollmer C.** Chronotype, Time of Day, and Performance on Intelligence Tests in the School Setting. *Journal of Intelligence*. 2023; 11(1):13. <https://doi.org/10.3390/jintelligence11010013>
 3. **Kudrjavceva, Zh.** Chasy, kotorye vsegda s toboj : o biologicheskikh chasah cheloveka // Sportivnaya zhizn' Rossii. – 2001. – N 8. – С. 32–33
 4. **Facer-Childs, E. R, Boiling S, Balanos G. M.** The effects of time of day and chronotype on cognitive and physical performance in healthy volunteers. *Sports Med Open*. 2018 Oct 24;4(1):47. doi: 10.1186/s40798-018-0162-z.
 5. **Kuznecov, V.** Hronobiologija i bioritmy // Osnovy bezopasnosti zhizni. – 2000. – N 3. – С. 50–52
 6. **Uzhegov, G.** Bioritmy na kazhdyj den' / - М.: Grand, 2014. - 608 с.
 7. **Rique, G. L., Fernandes Filho, G. M., Ferreira, A. D., & de Sousa-Muñoz, R. L.** (2014). Relationship between chronotype and quality of sleep in medical students at the Federal University of Paraíba, Brazil. *Sleep science* (Sao Paulo, Brazil), 7(2), 96–102. <https://doi.org/10.1016/j.slsci.2014.09.004>
 8. **Jakovlev, S.** Bioritmy i zdorov'e. Sovety doktora Jakovleva // Nauka i religija, 2008. – 14 s.
 9. **Alan, M.** Djevis Dieta bioritmov. Dlja zhenshhin / Alan M. Djevis. - М.: Jeksмо-Press, Jauza, 2015. - 224 с.
 10. **van der Vinne V, Zerbini G, Siersema A, et al.** Timing of Examinations Affects School Performance Differently in Early and Late Chronotypes. *Journal of Biological Rhythms*. 2015;30(1):53-60. doi:10.1177/0748730414564786
 11. **Arushanjan, Je.B.** Bioritmy i my / Je.B. Arushanjan. - М.: Stavropol': Stavropol'skoe, 2016. - 787 с.
 12. **Shaposhnikova, V. I.** Bioritmy - chasy zdorov'ja / V.I. Shaposhnikova. - М.: Sovetskij sport, 2013. - 565 с.
 13. **Adnoral, N.** Poznaj svoj ritm // Chelovek bez granic. – 2007. – N 5. – С. 44–51
 14. **Zhukov, V. A.** Chelovek ritmichnyj // Znak voprosa. – 2004. – N 1. – С. 72–78

References

1. **Konstantinovskaja, L.** Bioritmy cheloveka : vostochnaja filosofija, jekstrasensorka i sovremennaja medicina o bioritmah cheloveka // Junost'. – 1998. – N 6. – С. 10–12

Изучение влияние хронотипа на успеваемость школьников по учебным предметам

Елтай Б. Е.^{*1}, Сактаганов Б. К.²

¹ Казахский национальный университет имени аль-Фараби, г. Алматы, Республика Казахстан

² Национальная академия образования имени И. Алтынсарина, г. Астана, Республика Казахстан



Аннотация. В статье рассматриваются вопросы «Изучение влияние хронотипа на успеваемость школьников по учебным предметам». То, что хронотип человека влияет на его способность мыслить и работать, известно благодаря научным исследованиям, то есть успеваемость учащегося и приспособленность к учебному процессу также определяются этими хронотипическими признаками. В ходе исследовательской работы, контрольной работы и утренне-вечернего (МЕQ) тестового опросника для определения хронотипа были взяты у учащихся класса, включенного в исследование. Опрос проводился дважды, чтобы обеспечить достоверные результаты. Для наблюдения были взяты учащиеся 7 и 9 классов. Так как возраст учащихся 12-15 лет, учитывались и особенности подросткового возраста. В ходе исследования оценка студента в наблюдательной работе не была связана со временем и хронотипом урока. Однако студенты «вечернего» типа имели более высокие оценки по естественнонаучным предметам, а студенты «утреннего» типа - по гуманитарным предметам. Выявлено, что учащиеся «среднего» типа хорошо овладели обоими направлениями.



Ключевые слова: форма обучения, учебная программа, расписание уроков, предметы, экзамен, хронотип, биологический ритм, социальное время, опросник MEQ, утренний, промежуточный тип, вечерний тип.

Study of the influence of the chronotype on the academic performance of schoolchildren in academic subjects

Yeltay B. E.^{*1}, Saktaganov B. K.²

¹ Al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Republic of Kazakhstan

² Altynsarin National Academy of Education, Astana, Republic of Kazakhstan



Annotation. The article deals with the issues of «Study of the influence of the chronotype on the academic performance of schoolchildren in academic subjects.» The fact that a person's chronotype affects his ability to think and work is known through scientific research, that is, the student's academic performance and adaptability to the educational process are also determined by these chronotypical features. In the course of the research work, tests and the morning-evening (MEQ) test questionnaire for determining the chronotype were taken from students of the class included in the study. The survey was conducted twice to ensure reliable results. The survey was conducted twice to ensure reliable results. Students in grades 7 and 9 were taken for observation. Since the age of students is 12-15 years, the characteristics of adolescence

were also taken into account. In the course of the study, the student's assessment in the observational work was not related to the time and chronotype of the lesson. However, students of the «evening» type had higher marks in natural science subjects, and students of the «morning» type - in humanities. It was revealed that students of the «average» type mastered both directions well.



Keywords: form of education, curriculum, lesson schedule, subjects, exam, chronotype, biological rhythm, social time, MEQ questionnaire, morning type, intermediate type, evening type

Материал баспаға 07.02.2023 ж. келіп түсті.

FTAMP 14.15.08

Интернетке тәуелділікке бейім жасөспірімдердің тұлғалық ерекшеліктері

А. Сәтім*¹Торайғыров университеті, Павлодар қ., Қазақстан Республикасы

Аңдатпа. Бұл мақала интернетке тәуелділікке бейімділігі әртүрлі жасөспірімдердің тұлғалық ерекшеліктеріне арналған. Жасөспірімдердің мінез-құлқының әртүрлі аспектілері және интернетке тәуелділіктің бейімділік дәрежесі ашылды. Жасөспірімдерде интернетке тәуелділікке бейімділік эмоционалды саланың ерекшеліктеріне байланысты көрінеді. Интернетке тәуелділікке бейім жасөспірімдердің тұлғалық ерекшеліктерін эмпирикалық зерттеу нәтижелерінде жоғары тәуелділігі бар жасөспірімдер мазасыздықпен, басқаларға сенімсіздікпен, шешімсіздікпен және өзіне деген сенімсіздікпен ерекшеленетіні көрсетілген. Зерттеу барысында С.В. Краснованың «Компьютерлік ойындарға тәуелділікті анықтауға арналған тест сауалнамасы» және виртуалды тәуелділік деңгейін зерттеу үшін Кимберли-Янг тесті қолданылды. Зерттеуге 15-17 жас аралығындағы жоғары сынып оқушылары қатысты, саны 60 адам.



Кілтті сөздер: интернетке тәуелділік, бейім, жасөспірім, тұлғалық ерекшеліктері.

Кіріспе

Технологиялық тәуелділік мәселесі, атап айтқанда, интернетке тәуелділік құбылысы қазіргі уақытта ерекше өзектілікке ие болуда. Жасөспірімдер компьютерлік ойындар мен интернетке тәуелділікке бейім. Жалпы алғанда, интернетке тәуелділік «Интернетті пайдалануға химиялық емес тәуелділік» ретінде анықталады және тұтастай алғанда компьютерге тәуелділіктің құрамдас бөлігі болып табылады, яғни бұл құрылғымен ойын, жұмыс немесе зерттеу нысандарында өзара әрекеттесу қажеттілігіне байланысты. Интернетке тәуелділік тәуелді мінез-құлықтың келесі түрлерін қамтиды: компьютерлік ойындар, желідегі байланысқа тәуелділік, онлайн құмар ойындар, мәжбүрлі чат саяхаттары.

Материалдар мен әдістер

К. Янгтың [1] пікірінше, интернетке тәуелділік – бұл өзін-өзі бағалауы төмен, маза-

сызданатын, депрессияға бейім, сенімсіздігін сезінетін, жалғызбасты немесе жақындары түсінбейтін адамдарға тән құбылыс. Мұндай адамдар үшін интернетті пайдаланудың негізгі мотиві – жаңалықты іздеу, қолдау алу, сонымен қатар сезімдерді үнемі ынталандыруға ұмтылу.

А. Е. Войскунский [2] интернет-тәуелділіктің келесі мінез-құлық сипаттамаларын бөліп көрсетеді: интернеттегі жұмыстан қысқа уақытқа алаңдаушылық білдіре алмау; интернеттегі жұмысты қамтамасыз етуге көбірек ақша жұмсауға шақыру; интернеттегі жұмыстың ұзақтығы мен жиілігін төмендетіп, достары мен отбасы мүшелеріне өтірік айтуға дайын болу; интернетте жұмыс істегенде үй шаруасын ұмытып кету үрдісі және ерекше эйфория сезімін алу мақсатында мазасыздықтан немесе депрессиядан арылуға ұмтылу; жақындарының немесе басшыларының мұндай өмір салтын сынға алғысы келмеу; интернеттегі жұмыстың сіңуіне бай-

ланысты отбасының бұзылуына, достарының жоғалуына және қарым-қатынас шеңберіне тезуге дайын болу; өз денсаулығына немқұрайлы қарау және атап айтқанда, ұйқы ұзақтығының күрт төмендеуі және басқалары.

Қазіргі жасөспірімдердің виртуалды тәуелділігін қалыптастырудың өткір мәселесіне арналған педагогикалық зерттеулер жеткіліксіз. Бұл мәселе С. Қариев [3], Э. Тұрғымбаева [4], Ғ. Қосымов [5], Т. Сияевтің [6] жекелеген ғылыми жарияланымдарын қоспағанда, қазақ психология ғылымында іс жүзінде қамтылмағанын айта кеткен жөн. Авторлар ақпараттық мәдениетті дамытудың жекелеген аспектілерін және ақпараттық технологияларды пайдалану мәселелерін ашты.

Жасөспірім кезіндегі тәуелділіктің дамуының маңызды қауіп факторы эмоционалды-когнитивті саланың бұзылуы болып табылады, оның көрсеткіштері жеке тұлғаның негізгі әлеуметтік-психологиялық көзқарастарын және оның «Мен-тұжырымдамасын» деформациялайтын когнитивті ауысулар болуы мүмкін.

Интернетке тәуелділікке бейім жасөспірімдердің жеке сипаттамаларының ішінде сезімдерді іздеу немесе әртүрлі, жаңа тәжірибелерге деген қажеттілік және осы сезімдерді іздеу үшін әлеуметтік тәуекелге ұшырау мүмкіндігі ерекшеленеді. Жасөспірімдердің интернетке деген қызығушылығының артуы бірқатар себептерге байланысты: олардың барлық жаңа нәрселерге деген құштарлығымен көрінетін жоғары танымдық мотивация; таным, қарым-қатынас немесе ойын-сауық үшін заманауи технологияларды қолданудың бірегей мүмкіндіктерін түсіну; олардың шығармашылық жұмысты орындаудағы тәуелсіздіктің көрінісі, сонымен қатар, жасөспірімдерге тән психологиялық мәселелер мен қиындықтардың болуы.

Жасөспірімнің компьютерлік ойындарға психологиялық тәуелділігінің келесі кезеңдері ерекшеленеді:

1. Даму фонындағы тартымдылық кезеңі. Жасөспірім бір немесе бірнеше рет компьютерлік рөлдік ойын ойнағаннан кейін компьютерлік ойындарға қызығушылық таныта бастайды, ол компьютерлік графиканы, дыбысты, шынайы өмірді еліктеу фактісін немесе қандай да бір қиялды ұната бастайды.
2. Құмарлық кезеңі. Бұл кезең иерархияда жаңа қажеттіліктің пайда болуымен сипатталады – компьютерлік ойындарға қатысу. Бұл кезеңнің ерекшелігі ойынның жүйелі сипат алуында. Егер жасөспірім компьютерге үнемі қол жеткізе алмаса, онда бұл жағдайларды жою үшін белсенді әрекеттер жасауға болады.
3. Тәуелділік кезеңі. Жасөспірімнің тәуелділікті қалыптастырудың осы кезеңіне өтуін көрсететін фактор – өзін-өзі бағалау мен өзін-өзі танудың өзгеруі. Компьютерлік ойын шынайы әлемді толығымен алмастырады. Сонымен қатар, әлеуметтік орта, әдетте, адамның шындықтан толық ажырап, өзін психикалық және соматикалық бұзылуларға жеткізуіне жол бермейді.
4. Тіркеме кезеңі. Бұл барлық кезеңдердің ішіндегі ең ұзыны – ол тіркеменің жойылу жылдамдығына байланысты өмір бойы созылуы мүмкін. Бұл кезең ойын белсенділігінің жойылуымен, жеке тұлғаның психологиялық мазмұнының жалпы нормаға ауысуымен сипатталады. Жасөспірім өзін компьютерден алшақтатуға тырысады, бірақ ол компьютерлік ойындарға психологиялық байланыстан толықтай арыла алмайды.

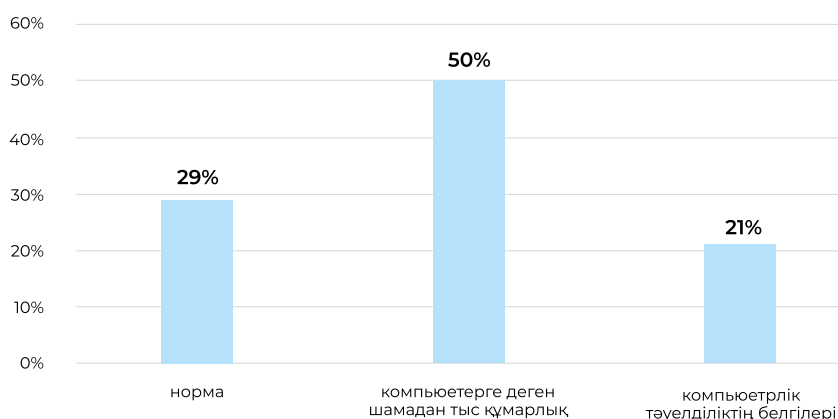
Нәтижелер мен талқылаулар

Біздің зерттеуіміз интернетке тәуелді жасөспірімдердің жеке қасиеттерінің кейбір ерекшеліктерін анықтауға мүмкіндік берді. Зерттеу барысында интернетке тәуелділікке арналған тест көмегімен құмар ойындарға тәуелді жасөспірім-

дер тобы анықталды. Салыстыру тобына компьютерлік ойындар ойнайтын және бір уақытта ойынға қатысу дәрежесін бақылайтын жасөспірімдер кірді. Зерттеу мақсаттарына сәйкес біз С.В. Краснованың интернетке тәуелділігін анықтау әдістемесін және Кимберли-Янг тестін қолдандық. Зерттеудің ерекше нысаны жасөспірімдердің үлкен жас тобы болды (орташа жасы: 15 жас). Субъектілер санатын таңдау жасөспірімдердің, бір жағынан, әртүрлі факторлардың әсер ету

нәтижелерін алып жүретіндігіне және тұтастай алғанда қалыптасқан тұлғаларды білдіретіндігіне байланысты, ал екінші жағынан, олардың құндылықтары әлі де икемді, әртүрлі әсерлерге ұшырайды.

Виртуалды тәуелділік деңгейін анықтау үшін С. В. Краснованың «Компьютерлік ойындарға тәуелділікті анықтауға арналған тест сауалнамасы» қолданылды. Бұл тестілеудің нәтижелері 1-суретте көрсетілген.



1-сурет – зерттеудің айқындаушы кезеңінде жоғары сынып оқушыларының виртуалды тәуелділігінің белгілері

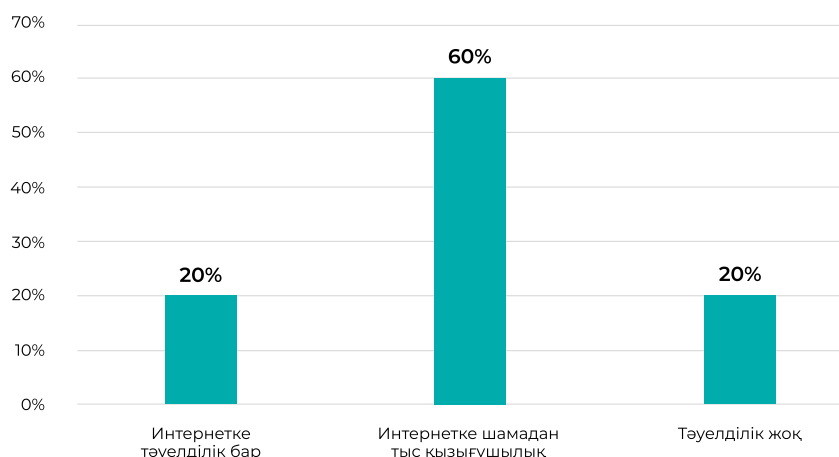
С. В. Краснованың «Компьютерлік ойындарға тәуелділікті анықтауға арналған тест сауалнамасы» бойынша зерттеу нәтижелерін талдай отырып, зерттелгендердің 50 %-да компьютерлік ойындарға тәуелділік деңгейінің жоғары ұпайлары табылғанын айтуға болады. Зерттелгендердің 21 % компьютерлік ойындарға белгілі бір тәуелділікпен сипатталады. 29%-ында құмар ойындарға тәуелділік жоқ.

Осы сауалнамадағы жоғары сынып оқушыларының кейбір пікірлерін талдай отырып, біз көп уақытты компьютерде, атап айтқанда ойындарда өткізуге рұқсат етілмейді, оларға ата-аналар рұқсат бермейді, бірақ оларда компьютердің па-

ролі бар, сонымен қатар кейбіреулер бұл оларды қызықтырмайды деп жазды.

Виртуалды тәуелділік деңгейін зерттеу үшін интернетке тәуелділік үшін Кимберли-Янг тесті қолданылды. Бұл тестілеудің нәтижелері 2-суретте көрсетілген.

Кимберли Янг тесті бойынша жасөспірімдердің интернет-тәуелділігіне арналған тест нәтижелерін талдай отырып, жасөспірімдердің 20 % интернетке тәуелді екенін айта аламыз. 60 % – интернетке шамадан тыс қызығушылықпен байланысты кейбір мәселелер бар. Жасөспірімдердің 20%-ында ешқандай тәуелділік жоқ.



**2-сурет – Зерттеудің айқындаушы кезеңінде
Кимберли-Янг тестінің нәтижелері**

Орта мектеп оқушыларында виртуалды тәуелділіктің алдын алу бойынша ұсыныстар:

1. Әлеуметтік байланыстарды кеңейту үшін шынайы әлемді пайдаланыңыз. Шынайы дүние, адам өмірі – бұл ішкі және сыртқы шындықтың үздіксіз дамуы, кеңеюі және түрленуі. Осылайша адам кемелденеді;
2. Шынайы әлемде өз орныңызды және мақсатыңызды анықтаңыз. Өзіңіз болғыңыз келетін адам болудың нақты жолдарын іздеңіз;
3. Компьютер – мақсатты алмастырушы емес, сіздің қабілетіңізді арттыратын құрал ғана;
4. Шынайы өмірде сіз үшін маңызды емес нәрсені виртуалды шындықта дамыту мүмкін емес.
5. Шынайы достарды іздеңіз. Виртуалды әлем тек топқа жататын елесін береді және ешқандай шынайы қарым-қатынас дағдыларын дамытпайды;
6. Өмірді жағымды оқиғалармен, есте қалаларлық сәттермен толтырыңыз;

7. Өзіңіздің нақты көзқарастарыңыз бен сенімдеріңіз болуы;

8. Виртуалды шындықта алдау мен анонимділікке жол бермеу;

9. «Онда» емес, «осында және қазір» принципін ұстаныңыз;

10. Компьютерде өз уақытыңызды және уақытыңызды басқаруды үйреніңіз.

Қорытынды

Жоғары сынып оқушыларының виртуалды тәуелділігі проблемасы бойынша зерттеулерге негізделген талдауымыз виртуалды тәуелділіктің әсерінен өзгертін орта мектеп оқушысының жеке сферасының компоненттерін анықтауға мүмкіндік берді. Бұл мотивациялық-құндылық құрамдас бөлігі, оның ішінде тұлғааралық қарым-қатынасқа қызығушылық пен мотивация, денсаулық пен салауатты өмір салтын қалыптастыру құндылығы, өмір құндылықтары туралы көзқарастар мен сенімдер, виртуалды тәуелділіктің теріс мәнін түсіну; денсаулық және салауатты өмір салты, саналы өмірлік ұстаным, сыни тұрғыдан ойлау және өз көзқарасын қорғау қабілеті, тәуелді мінез-құлықтың әртүрлі түрлері, соның ішінде виртуал-

ды тәуелділік туралы білімдер жүйесін қамтитын когнитивті компонент; эмоционалды-мінез-құлық компоненті, өз эмоцияларын басқара білуде, эмпатияда болуда, басқалармен тіл табыса білуде, ұжымда өзара әрекеттесуде, жанжалдарды шешуде, салауатты өмір салтын ұстануда көрінеді.

Осылайша, интернетке тәуелділіктің пайда болуына әсер ететін факторлардың ішінде жасөспірімдердің жеке тұлғалық ерекшеліктерін атап өтуге болады, мысалы, өзін-өзі бақылаудың төмен деңгейі, шиеленістің жоғарылауы, қарым-қатынастың болмауы және оқшаулану, бейімделу кезінде қиындықтар туғызады; ата-аналар мен балалар арасындағы қарым-қатынастың қолайсыз тенденциялары, отбасылық тәрбие стилінің бұзылуы.

Қолданылған деректер тізімі

1. **Young, Kimberly.** Caught in the Net : How to Recognize the Signs of Internet Addiction-And a Winning Strategy for Recovery. John Wiley & Sons, 1998.
2. **Войскунский, А. Е.** Феномен зависимости от Интернета // Гуманитарные исследования в Интернете / под ред. А.Е. Войскунского. – М.: Можайск-Терра, 2000. – С.11-40.
3. **Кариев, С., Калмыкова, Е.** Формирование информационной культуры студентов в процессе самостоятельной деятельности на учебных занятиях // «Достояние нации». – Алматы, 2007. – №4 (1). – С. 75-77.

4. **Тургымбаева, Э.** Проблемы применения информационных технологий в учебном процессе // «Достояние нации». – Алматы, 2007. – С. 43-74.
5. **Косымов, Г.** Развитие информационной культуры общества : перспективы и пути ее решения // «Достояние нации». – Алматы, 2007. – № 4 (1). – С.117-118.
6. **Сияев Т., Ажибаев, Д.** Роль информационных и коммуникационных технологий в развитии познавательной деятельности студентов // «Поиск» – Алматы, 2007. – № 4. – С. 227-230.

References

1. **Young, Kimberly.** Caught in the Net : How to Recognize the Signs of Internet Addiction-And a Winning Strategy for Recovery. John Wiley & Sons, 1998.
2. **Vojckynckij, A.E.** Fenomen zaviscimosti ot Interneta // Gumanitapnye iccledovaniya v Internete / pod ped. A. E. Vojckynckogo. – M. : Mozhajck-Tepa, 2000. – C.11-40.
3. **Kapiev, C., Kalmykova, E.** Fopmipovanie infopmacionnoj kul'tupy ctudentov v ppoecce camoc-toyatel'noj deyatel'nocti na uczebnyh zanyatayah // «Doctoyanie nacji». – Almaty, 2007. – № 4 (1). – C. 75-77.
4. **Tupgymbaeva, E.** Ppoblemu ppimeneniya infopmacionnyh tekhnologij v uczebnoe ppoecce // «Doctoyanie nacji». – Almaty, 2007. – S. 43-74.
5. **Kocymov, G.** Pazvitie infopmacionnoj kul'tupy obshchestva : pepcpektivy i puti ee pesheniya // «Doctoyanie nacji». – Almaty, 2007. – № 4 (1). – S. 117-118.
6. **Ciyaev, T., Azhibae, D.** Pol' infopmacionnyh i kommunikacionnyh tekhnologij v pazvitii poznava-tel'noj deyatel'nocti ctudentov // «Poick» – Almaty, 2007. – № 4. – S. 227-230.

Личностные особенности подростков, склонных к интернет-зависимости

А. Сәтім*¹

¹Торайгыров университет, г. Павлодар, Республика Казахстан



Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме личностных особенностей подростков с разной склонностью к интернет-зависимости. Раскрываются различные аспекты подросткового поведения и степени склонности к интернет-за-

висимости. Склонность к интернет-зависимости у подростков отличается в зависимости от особенностей эмоциональной сферы. Результаты эмпирического исследования личностных особенностей подростков, склонных к интернет-зависимости показывают, что подростки с высокой зависимостью отличаются тревожностью, недоверием к окружающим, нерешительностью, неуверенностью в себе. В исследовании использовались «Опросник для выявления зависимости от компьютерных игр» С. В. Красновой и тест Кимберли-Янга для изучения уровня виртуальной зависимости. В исследовании приняли участие старшеклассники в возрасте от 15 до 17 лет в количестве 60 человек.



Ключевые слова: интернет-зависимость, подросток, личностные особенности.

Personal peculiarities of adolescents prone to internet addiction

A. Satym*¹

¹Toraighyrov University, Pavlodar, Republic of Kazakhstan



Abstract. The article is devoted to the actual problem of the personality characteristics of adolescents with different propensities to Internet addiction. Various aspects of adolescent behavior and the degree of addiction to Internet addiction are revealed. The tendency to Internet addiction in adolescents differs depending on the characteristics of the emotional sphere. The results of an empirical study of the personality characteristics of adolescents prone to Internet addiction show that adolescents with high addiction are characterized by anxiety, distrust of others, indecision, self-doubt. The study used a “test questionnaire to identify dependence on computer games” by S. V. Krasnova and the Kimberly-Young test to study the level of virtual addiction. The study involved high school students aged 15 to 17 years in the number of 60 people.



Keywords: Internet-addiction, adolescent, personal characteristics.

Матеріал баспаға 08.01.2023 ж. келіп түсті.

FTAMP 14.15.01

Қазақстанда инклюзивті білім беру жағдайында білім алушыларды кәсіби бағдарлаудағы педагогтердің рөлі

Л.А. Бутабаева^{*1}, А.Қ. Жүсіп¹, Б.А. Торекулова²

¹ Ы. Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясы

² «№ 2 арнайы мектеп» КММ

Қазақстан Республикасы, Астана қ.



Аңдатпа. Елімізде білім алушыларды қазіргі жағдайда сұранысқа ие және олардың жеке мүмкіндіктері мен ерекше қажеттіліктеріне жауап беретін мамандықтарды саналы түрде таңдауға дайындау мәселелеріне көп көңіл бөлінуде. Десе де, қазіргі жағдайды талдау мектеп түлектерінің, оның ішінде ерекше білім беруді қажет ететін балалардың еңбек нарығына бейімделуінің қазіргі деңгейі барлық сұраныстарға жауап бермейтінін көрсетеді. Осы орайда Ы. Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясының Инклюзивті білім беру орталығы қызметкерлерімен ҚР Ғылым және жоғары білім министрлігінің гранттық қаржыландыруы шеңберінде зерттеу жұмысы жүргізілді (AP14871693, 2022-2024 жж.). Зерттеудің нәтижелеріне сәйкес, еліміздің білім беру ұйымдарында ерекше білім беруді қажет ететін білім алушыларды кәсіби бағдарлау бойынша жұмыс жүйелі түрде жолға қойылмағаны анықталды. Мақалада білім алушылардың жеке мүмкіндіктері мен ерекше қажеттіліктерін ескере отырып кәсіби бағдарлау жүйесін қайта ұйымдастыру мәселелеріндегі мектеп педагогтерінің рөлі қарастырылады.



Кілтті сөздер: кәсіби бағдарлау, кәсіби өзін-өзі анықтау, ерекше білім беруді қажет ететін балалар, инклюзивті білім беру, әлеуметтену.

Кіріспе

Қазіргі уақытта еліміздің басты ұлттық байлығы жоғары білікті, білім алуға бейім және икемді кадрлар болып табылады. Жастарға өмірлерінің қай кезеңінде болмасын жұ-

мысқа орналасуда өздерінің бәсекеге қабілеттілігін және ұтқырлығын қолдау бойынша міндеттер қойылып келеді.

Кәсіби жолдың табыстылығы, ал түптеп келгенде адамның өз өміріне қанағат-

тануы сапалы білім деңгейіне, еңбек нарығындағы конструктивті мінез-құлыққа және бірінші кезекте мамандық таңдауына байланысты.

Қазақстанда жоғары сынып білім алушыларының кәсіби өзін-өзі анықтауға дайындығын қалыптастыру мәселелеріне көп көңіл бөлінуде. Атап айтсақ, мемлекет басшысы Қ.К. Тоқаев 2021 жылғы 1 қыркүйектегі Қазақстан халқына Жолдауында «Балаларды ерте жастан мамандыққа бейімдеу айрықша маңызға ие болуда. Өскелең ұрпақ өзінің болашақ кәсібін саналы түрде таңдай білуі тиіс» деп белгілеп өтті [1].

Сондай-ақ білім берудің барлық деңгейінің мемлекеттік жалпыға міндетті білім беру стандарттарында негізгі орта білімнің мақсаты «тұлғаның жалпы мәдениетін қалыптастыру, қоғам өміріне бейімдеу, кәсіпті, мамандықты саналы түрде таңдауға және меңгеруге негіз жасау, оның ішінде білім алушылардың ерекше білім беру қажеттіліктері мен жеке мүмкіндіктерін ескеру» болып анықталды [2].

Елімізде инклюзивті білім беру білім беру жүйесін дамытудың маңызды бағыты болып табылатынын және әрбір адамның қандай да бір кемсітусіз білім алу құқығын іске асыру құралы ретінде танылғанын атап өту қажет.

Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрінің 2019 жылғы 15 сәуірдегі № 150 бұйрығымен «Қазақстан Республикасының орта білім беру ұйымдарында білім алушыларды кәсіптік бағдарлауды диагностикалау және анықтау бойынша әдістемелік ұсынымдар» бекітілді, аталған құжатта осы саладағы барлық стейкхолдерлердің іс-қимылдарын үйлестіру мақсатында кәсіби бағдарлаудың кешенді жүйесін әзірлеу жолдары ұсынылады [3].

ҚР Еңбек және халықты әлеуметтік қорғау министрлігінің тапсырысы бойынша 2019 жылы экономиканың 9 негізгі саласын қамтитын еңбек нарығында сұранысқа ие жаңа кәсіптер мен құзыреттердің атласы әзірленді [4].

Алайда еліміздегі ағымдағы жағдайды талдау мектеп түлектерінің, оның ішінде ерекше білім беруді қажет ететін балалардың еңбек нарығына бейімделуінің қазіргі деңгейі барлық сұраныстарға жауап бермейтінін көрсетеді.

Зерттеулерге сәйкес, Қазақстан Республикасында мектеп түлектерінің 70%-ға жуығы мамандық таңдауда қиналады, білім алушылардың 87%-ы мамандықты ата-аналары мен мектеп педагогтерінің ықпалымен таңдайды, білім алушылар мен олардың ата-аналарының 90%-ының нарықта сұранысқа ие мамандықтар жөнінде түсініктері жоқ [5].

Мәселені зерделеу еліміздің білім беру жүйесінде жоғары азаматтық жеке қасиеттерге ие бәсекеге қабілетті, сауатты маман қалыптастыруда қоғамның қажеттілігі мен жеке тұлғаны әлеуметтендіру бойынша кәсіби педагогикалық қызметтің қолданыстағы технологияларында жүйеліліктің болмауы секілді ұйымдастырушылық-педагогикалық қарама-қайшылықтар орын алғанын көрсетеді. Мұндайда қазіргі уақыттағы өзекті мәселелердің бірі – мектеп педагогтерімен іске асырылатын кәсіби бағдарлау жұмысы. Педагогтердің кәсіби құзыреттілігі білім алушылардың болашақ мамандығын саналы түрде таңдауының және сәйкесінше алдағы уақытта табысты әлеуметтенуінің кепілі болып табылады. ҚР Ғылым және жоғары білім министрлігінің гранттық қаржыландыруы шеңберінде (AP14871693) жүргізілген зерттеу барысында мақала авторларымен білім алушыларды кәсіби бағдарлау жүйесіне барлық қатысушылардың қызметіне талдау жүргізілді. Берілген мақалада зерттеу әдіснамасына сәйкес ерекше білім беруді қажет ететін білім алушыларды кәсіби бағдарлаудағы педагогтер рөлі қарастырылған.

Материалдар мен әдістер

Зерттеу әдіснамасына сәйкес, зерттеу объектісі ретінде инклюзивті білім беру жағдайында мектеп оқушыларын кәсіби бағдарлау жүйесі анықталды. Зерттеу

пәні ретінде орта білім беру ұйымдарының білім алушыларын кәсіби бағдарлаудың инклюзивтілігін қамтамасыз ету айқындалды.

Зерттеудің негізгі міндеттері қазіргі мектепте кәсіби бағдарлау жұмысын ұйымдастыру жүйесінің ерекшеліктерін, стейкхолдерлердің кәсіби бағдарлау жүйесіне рөлі мен тартылуын зерделеу, білім алушылардың кәсіпті саналы түрде таңдауға дайындығы туралы педагогтердің пікірін түсіндіру, мектептегі кәсіби бағдарлау жұмысының тиімділігіне кедергі келтіретін факторларды анықтау болып белгіленді.

Зерттеу мақсатына қол жеткізу үшін зерттеуге 9-сынып жетекшілері мен педагогтері, білім алушылары және олардың ата-аналары қатысты. Мектеп білім алушыларына, олардың ата-аналарына, педагогтерге сауалнама мектепке бару кезінде онлайн-режимде де, офлайн-форматта да жүргізілді. Сауалнама сұрақтары мектеп білім алушыларын кәсіби бағдарлау жүйесін және жастардың әлеуметтік-еңбек ұтқырлығы жүйесін жетілдіру жолдары мен тетіктерін айқындау, еңбек нарығы саласындағы қазіргі заманғы үрдістерді анықтау мақсатында құрастырылды. Мысалы, сауалнама білім алушылар, оның ішінде ерекше білім беруді қажет ететін балалар үшін болашақ мансапты таңдауға мүмкіндіктер жасауға, кәсіби бағдарлауды және әлеуметтендіруді ғылыми-әдістемелік қамтамасыз етуге қатысты мәселелерді қамтыды. Сапалы деректерді қамтамасыз ету үшін зерттеуге енгізілетін өңірлер мен ұйымдарды айқындай отырып, мақсатты іріктеу жүргізілді. Республикалық маңызы бар қалаларды қоса алғанда, оңтүстік, солтүстік, батыс, шығыс, орталық географиялық орналасуын ескере отырып, зерттеу еліміздің 8 өңірінде жүргізілді. Зерттеуді жүргізу барысында триангуляция әдісі пайдаланылды. Атап айтсақ, теориялық әдіске сәйкес соңғы 3 жылдағы еліміздегі қарастырылып жатқан мәселе бойынша ғылыми әдебиеттер, нормативтік құқықтық құжаттар, статистикалық деректер зерделенді. Эмпирикалық әдіске сәйкес респонденттерден сауал-

нама, сұхбат алынды. Сондай-ақ зерттеу нәтижелеріне салыстырмалы талдау жүргізілді. Зерттеу барысында ғылыми зерттеулер этикасы мен зияткерлік меншік құқығының барлық нормалары мен қағидаттары сақталды.

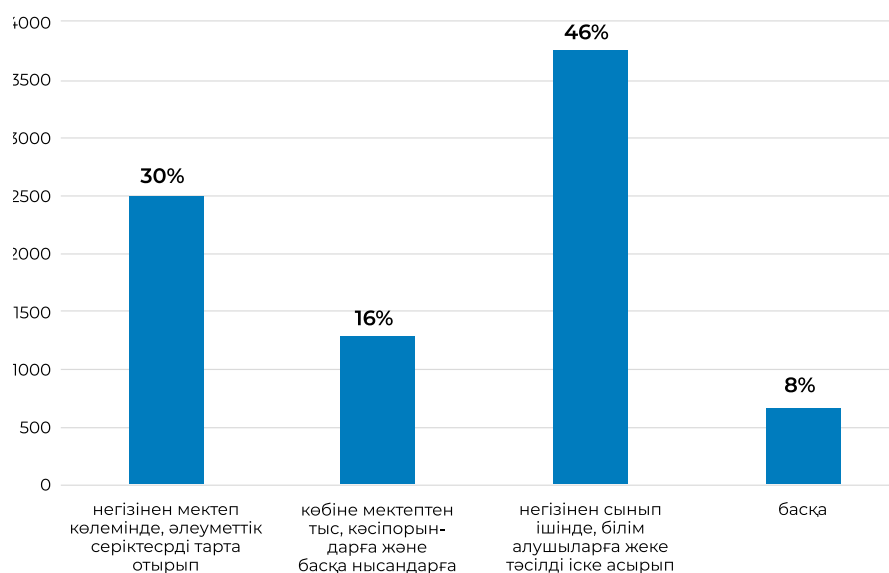
Нәтижелер

Ерекше білім беруді қажет ететін білім алушыларды кәсіби бағдарлау үздіксіз процесс болып табылады және ол баланың барлық жас кезеңінде мақсатқа сәйкес іске асырылуы тиіс. Себебі кәсіби өзін-өзі анықтау ерекше қажеттіліктері бар балалардың тұлғалық дамуы үшін маңызды аспект болып табылады. Қазіргі қарқынды әлеуметтік-экономикалық жағдайларда білім беру ұйымдарының кәсіби бағдарланған түлектерін даярлауға сұраныс артуда. Сол себепті мектептегі кәсіби бағдарлау бойынша педагогикалық қызмет жүйелі түрде құрылуы тиіс және педагогтердің ерекше білім беруді қажет ететін балаларды еңбек нарығына қосуы үшін тиісті құзыреттері болуы тиіс. Жаңа формация педагогі жаңаша жұмыс істеп, назарын педагогикалық қызметтің тиімді нәтижелеріне қол жеткізуге шоғырландыруы тиіс. Сәйкесінше педагогтердің басты міндеттерінің бірі білім алушыларды кәсіби бағдарлау бойынша жұмыстарды жүргізуі болып табылады. Төменде (1-сурет) зерттеуге қатысқан мектеп педагогтерінің «Мектебіңізде кәсіби бағдарлау бойынша жиі жүргізілетін жұмыс түрлерін белгілеңіз» сұрағына жауаптары берілген.

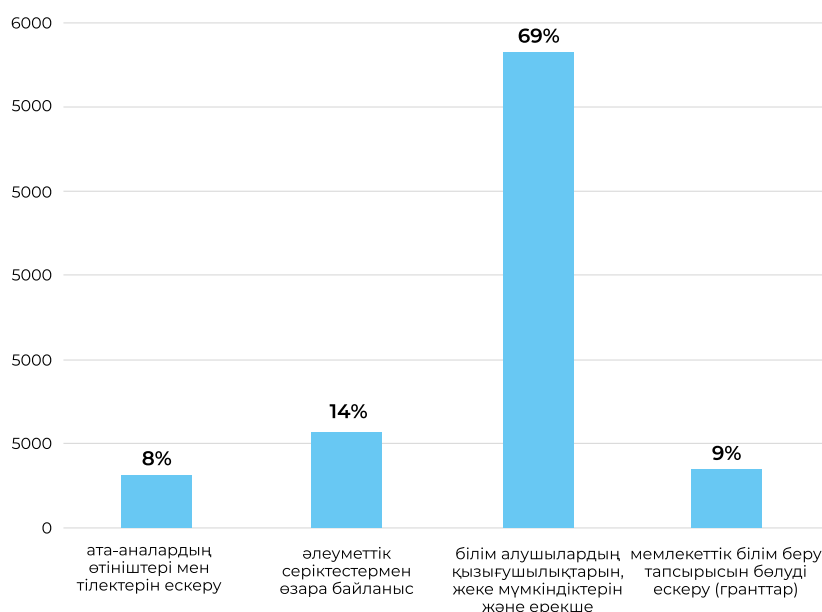
Педагогтердің берілген сұраққа жауаптары жоғарыда келтірілген. «Басқа» жауап нұсқасын таңдаған педагогтердің көпшілігі «жоғарыда аталғандардың барлығы», «кәсіби бағдарлау жұмыстары арнайы штаты бөлінбегендіктен жүргізілмейді», «мектеп психологтері диагностикалық, ағарту, кеңес беру бағыттары бойынша жұмыс жүргізеді» деп жауап берді. Ұсынылған жауаптар педагогтердің мектептен тыс отбасы, техникалық және кәсіптік, жоғары білім беру ұйымдары, жұмыспен қамту орталықтары, жұмыс берушілердің мектеп

түлектерін кәсіби бағдарлау мәселелері бойынша өзара байланысын күшейту бойынша жүйелі жұмысы талап етілетіндігін айғақтайды.

Сонымен қатар педагогтерге «Кәсіби бағдарлау жұмысының тиімділігін қамтамасыз ету үшін мектеп сүйенетін басымдықты таңдаңыз» сұрағына (2-сурет) респонденттердің жауаптары төмендегіше.



1-сурет – «Мектебіңізде кәсіби бағдарлау бойынша жиі жүргізілетін жұмыс түрлерін белгілеңіз» сұрағына педагогтер жауаптарының көрсеткіштері



2-сурет – «Кәсіби бағдарлау жұмысының тиімділігін қамтамасыз ету үшін мектеп сүйенетін басымдықты таңдаңыз» сұрағына педагогтер жауаптарының көрсеткіштері

Бұл көрсеткіш мектептердегі кәсіби бағдарлау жұмысы білім алушылардың ерекше қажеттіліктері мен жеке мүмкіндіктері толыққанды ескерілмейтіндігін және сәйкесінше педагогтердің назарын инклюзивтілік қағидаттарының сақталуына шоғырландыру қажеттілігін көрсетеді.

Ерекше білім беруді қажет ететін білім алушыларды кәсіби бағдарлау жұмысын кешенді түрде жүргізу қажет. Мұндайда педагогтер кәсіби бағдарлау жұмысына мамандар мен ата-аналарды тарту қажет. Десе де, бірінші кезекте оқыту процесінде қолданылатын әдістемелік құралдарды балалардың мүмкіндіктеріне сәйкес бейімдеуге, білім алушының икемділіктерін анықтауға, кәсіби бағдарлаудың барлық кезеңінде білім алушылардың жеке мүмкіндіктері мен ерекше қажеттіліктеріне, сондай-ақ қызығушылықтарына сәйкес кәсіби бағдарлау жоспарын түзеуге бағытталуы тиіс. Мұндайда педагогтер білім алушының бойында қандай да бір кәсіпке қажетті дағдыларды қалыптастыру бойынша психологиялық-педагогикалық жұмысты жүргізуі тиіс. Кәсіби бағдарлаудағы маңызды және жауапты бағыттардың бірі – кәсіби психофизиологиялық және психологиялық диагностика. Ол білім алушының кәсіби қызығушылығы мен бейімділігі, ерекшеліктері мен мүмкіндіктері жөнінде объективті ақпарат алуға көмектеседі.

Талқылау

Осылайша, зерттеу нәтижелерін талдау барысында зерттеу гипотезасы дәлелденді. Яғни мектеп білім алушыларын кәсіби бағдарлаудың тиімділігіне қол жеткізу үшін мектеп білім алушыларын қазіргі жағдайда сұранысқа ие және білім алушылардың жеке мүмкіндіктері мен ерекше қажеттіліктеріне жауап беретін мамандықты саналы түрде таңдауға дайындауда барлық стейкхолдерлердің іс-қимылын үйлестіретін тетіктерді әзірлеу қажет. Мұндайда басты рөлдердің бірі мектеп педагогтеріне тиесілі.

Педагогтер балалардың танымдық қызығушылықтарын, шығармашылық қабілеттерін дамытуға ықпал етуі тиіс, мұн-

дайда жобалық қызмет, іскерлік ойындар, семинарлар, дөңгелек үстелдер, конференциялар, пәндік апталар, олимпиадалар, факультативтер, шығармалар конкурстарын және т.б. шараларды ұйымдастыруы тиіс. Сабақтардың кәсіпке бағытталуын қамтамасыз етуі тиіс, білім алушыларда маңызды кәсіби дағдыларды, өздерін саналы бағалай білу дағдыларын қалыптастыруы тиіс, қабілеттері мен бейімділігін анықтау бойынша бақылаулар жүргізуі тиіс.

Қорытынды

Қазіргі әлемнің жаһандық мәселелері қазақстандық қоғамның да дамуына айтарлықтай ықпал етуде. Мұндайда басты нысан – жас ұрпақ болып есептеледі. 4-тұрақты даму мақсатына қол жеткізу үшін Қазақстан да өзге елдер секілді сапалы білімнің баршаға тең қолжетімді болуын қамтамасыз ету және өмір бойы білім алу мүмкіндігін ынталандыруды қамтамасыз етуі тиіс. Құжатта жас ұрпақта «XXI ғасыр дағдыларын» қалыптастыруға баса назар аударылған. Өзгермелі әлемге тез бейімделу үшін адамдардың сұраныста болуын және бәсекеге қабілеттілігін қамтамасыз ету үшін дағдылар, яғни soft skills (икеменді дағдылар) қажет. Бұл дағдылар білім алушылардың бойынша сыни және инновациялық ойлау, эмоциялық интеллект, тұлғааралық және тұлғаишілік дағдылар, медиа және ақпараттық сауаттылық секілді бірліктерді қамтиды. Демек, білім алушының ақпаратты өздігінен жинау, өңдеу, талдау және ұйымдастыру қабілеті, мәселені талқылап, дәлелдеп, шешім қабылдап, орындауға дейін жеткізу білігі қажет. Десе де, білім беру ұйымдары түлектерінің, оның ішінде ерекше білім беруді қажет ететін балалардың еңбек нарығына әлеуметтік-экономикалық бейімделуінің қазіргі деңгейі бұл қажеттіліктерге тиісті дәрежеде жауап бермейді. Осыған байланысты еліміздің білім беру ұйымдарының ерекше білім беруді қажет ететін білім алушыларды кәсіби бағдарлау жұмысын ұйымдастыру және әлеуметтендіру мәселелерін қарау қажеттілігі туындайды. Мұндайда педагогтің кәсіби бағдарлау бойынша қызметін жалпы педагогикалық принциптерге сүйене

отырып, ғылыми-әдіснамалық тәсілдерді, психологиялық әзірлемелерді ескере отырып ұйымдастыру қажет.

Қаржыландыру жөнінде ақпарат

Бұл зерттеу ҚР Ғылым және жоғары білім министрлігімен қаржыландырылған «Мектеп оқушыларын кәсіби бағдарлаудың инклюзивтігін қамтамасыз етудің ұйымдастырушылық-әдіснамалық негіздері» гранттық жобасы шеңберінде жүргізілді (AP14871693, 2022-2024 жж.).

Қолданылған әдебиеттер тізімі

1. Мемлекет басшысы Қасым-Жомарт Тоқаевтың 2020 жылғы 1 қыркүйектегі «Жаңа жағдайдағы Қазақстан: іс-қимыл кезеңі» Қазақстан халқына Жолдауы. URL: https://www.akorda.kz/kz/addresses/addresses_of_president/memleket-basshysy-kasym-zhomart-tokaevty-n-kazakstan-halkyna-zholdauy-2020-zhylygy-1-kyrkuiek
2. «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. URL: <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/V2200029031>
3. «Қазақстан Республикасының орта білім беру ұйымдарында білім алушыларды кәсіптік бағдарлауды диагностикалау және анықтау бойынша әдістемелік ұсынымдар» Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрінің

2019 жылғы «15» сәуірдегі №150 бұйрығына қосымша

4. Еңбек нарығында сұранысқа ие жаңа кәсіптер мен құзыреттердің атласы. URL: <https://atlas.bts-education.kz/>
5. «Еңбек ресурстарын дамыту орталығы» зерттеулері. URL: <https://www.enbek.kz/kk>

References

1. Memleket basshysy Qasym-Jomart Toqaevtyñ 2020 jylǵy 1 qyrkúiekteǵy «Jańa jaǵdaıdaǵy Qazaqstan: is-qimyl kezeńi» Qazaqstan halqyna Joldauly. URL: https://www.akorda.kz/kz/addresses/addresses_of_president/memleket-basshysy-kasym-zhomart-tokaevty-n-kazakstan-halkyna-zholdauy-2020-zhylygy-1-kyrkuiek
2. «Mektepke deıingı tǵrbie men oqytudyń, bastauyş, negizgi orta, jalpy orta, tehnikalyq jáne kásiptik, orta bilimnen keıingı bilim berudiń memleketik jalpyǵa mindetti standarttaryn bekıtu turaly» Qazaqstan Respublikasy Oqu-aǵartu ministriniń 2022 jylǵy 3 tamyzdaǵy № 348 búıryǵy. URL: <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/V2200029031>
3. «Qazaqstan Respublikasynyń orta bilim беру úıymdarynda bilim aluşylardy kásiptik baǵdarlaudy diagnostikalau jáne anyqtau boıynşa ádistemelik úsynymdar» Qazaqstan Respublikasy Bilim jáne ǵylym ministriniń 2019 jylǵy «15» sáuirdegi № 150 búıryǵyna qosymşa
4. Eńbek naryǵynda súranysqa ie jańa kásipter men qúzyretterdiń atlası. URL: <https://atlas.bts-education.kz/>
5. «Eńbek resurstaryn damytu ortalyǵy» zertteuleri. URL: <https://www.enbek.kz/kk>

Роль педагогов в профессиональной ориентации обучающихся в условиях инклюзивного образования в Казахстане

Л. А. Бутабаева^{*1}, А. К. Жусип¹, Б. А. Торекулова²,

¹ Национальная академия образования им. И. Алтынсарина

¹ КГУ «Специальная школа № 2»

г. Астана, Республика Казахстан



Аннотация. В настоящее время в Казахстане большое внимание уделяется вопросам подготовки обучающихся к осознанному выбору профессий, востребо-

ванных в современных условиях и отвечающих индивидуальным возможностям и особым потребностям детей. Тем не менее, анализ текущей ситуации показывает, что нынешний уровень адаптации выпускников школ, в том числе детей с особыми образовательными потребностями, не отвечает всем запросам современного рынка труда и препятствует социализации выпускников. В этой связи сотрудниками Центра инклюзивного образования Национальной академии образования им. И. Алтынсарина в рамках грантового финансирования Министерства науки и высшего образования РК проведено исследование (AP14871693, 2022-2024 гг.). Согласно результатам исследования было установлено, что в организациях образования страны недостаточно налажена работа по профессиональной ориентации обучающихся с особыми образовательными потребностями. В статье рассматривается роль педагогов общеобразовательной школы в вопросах реорганизации системы профессиональной ориентации с учетом индивидуальных возможностей и особых потребностей обучающихся.



Ключевые слова: профориентация, профессиональное самоопределение, дети с особыми образовательными потребностями, инклюзивное образование, социализация.

The role of teachers in the professional orientation of students in inclusive education in Kazakhstan

L. A. Butabayeva^{*1}, A. K. Zhussip¹, B. A. Torekulova²,

¹ Altynsarin National Academy of Education

² KSU «Special School №2»

Astana, Republic of Kazakhstan



Abstract. Today, much attention is paid in Kazakhstan to the issues of preparing students for a conscious choice of professions which are in demand in modern conditions and meet children's individual capabilities and special needs. Nevertheless, the analysis of the current situation demonstrates that the current level of school graduates' adaptation, including those with special educational needs, does not meet all the requirements of labor market and perpetuates graduates' socialization. For this reason, a study was conducted by the staff of the Center for Inclusive Education of the Altynsarin National Academy of Education (AP14871693, 2022-2024) within the grant funding of the Ministry of Science and Higher Education of the Republic of Kazakhstan (AP14871693, 2022-2024). According to the results of the study, it was found that the work on vocational guidance for students with special educational needs is not sufficiently developed in the State's educational institutions. The article examines the role of general secondary school teachers in the reorganization of the vocational guidance system, taking into account students' individual capabilities and special needs.



Keywords: career guidance, professional self-determination, children with special educational needs, Inclusive education, socialization.

Материал баспаға 09.02.2023 ж. келіп түсті.

6

Үздіксіз педагогикалық білім беру

Непрерывное педагогическое образование

Continuous teacher education

IRSTI 14.35.07

Intercultural communication in education: a theoretical review

A. A. Arystanbek

Nazarbayev University

Astana, Republic of Kazakhstan



Abstract. In recent years, the cultural dimension of foreign language education has expanded its scope in the field of research. Today language teachers are expected to facilitate learners' awareness of intercultural communication and develop their acquisition of intercultural competence. However, due to the growing number of studies in this field, most language teachers and students might face difficulties in understanding the concept of intercultural communication and its close connection to language learning and teaching. In addition, some teachers confront challenges regarding the development of appropriate teaching approaches and the preparation of engaging materials to raise learners' intercultural awareness. Therefore, this theoretical paper intends to present an overview of the literature on this topic and provide an educational rationale for reinforcing intercultural competence, which is acknowledged as the major component of foreign language studies. The review discusses key features of integrating intercultural communication in language education and concludes by stressing that enhanced intercultural communicative competence is likely to facilitate more proficient and competent users of English as a foreign language.



Keywords: intercultural communication, intercultural communicative competence, language education, English as a foreign language.

Introduction

It is a widely known fact that teaching and learning a foreign language cannot be reduced to the teaching of culture. The contemporary models of communicative competence indicate that the vital component of cultural knowledge and awareness is integrated into learning a language [1, 11]. In

other words, learning a language well usually requires knowing something about the culture of that language. Communication that lacks relevant cultural content often becomes the source of serious miscommunication and misunderstanding, which might further lead to negative and objectionable consequences.

There is an indisputable common view that the knowledge of the culture, values, and national characteristics of a foreign-language conversational partner allows language to be fully used as a means for intercultural communication and that this is a precondition for mutual understanding between individuals and societies from different cultures generally. One cannot but agree with the view that one should not so much teach 'language' as the 'meaning' of its content, as found in a country where it is the native tongue. After all, language is the greatest indicator of culture. It is generally established that the greater the distinction between one's own culture and a foreign one, the harder it is to use the language of the foreign culture in a communicative way. The impact of the cultural-historical component on foreign language learning is so great that it has had an influence on the choice of teaching method [2, 58]. If you want to speak another language effectively, you must learn the culture of your target audience. It is one thing to know the words to say. However, if we want to convey our message clearly, we need to know how to address our audience correctly. At this rate, the adage "*actions speak louder than words*" comes into play. If we utter the perfect sentence but unintentionally address our audience with disrespect, our words will be meaningless. Therefore, it is essential to understand that language and culture are intertwined and interdependent. We need to tackle both together to become competent in a second or foreign language.

Language and culture are interconnected. A particular language usually points out to a specific group of people. When we interact with another language, it means that we are also interacting with the culture that speaks the language. We cannot understand one's culture without accessing its language directly. When we learn a new language, not only it involves learning its alphabet, the word arrangement, and the rules of grammar but also learning about the specific society's customs and behavior. When learning or teaching a language, it is essential that the culture where the language belongs be referenced because language is very much ingrained in the culture [2, 59].

As it is widely known, everyone's views depend on the culture, which has influenced them, as well as the language that culture has been described with. The knowledge of their language can enhance the understanding of culture and, most importantly, its people. Another analogy for the relationship between language and culture is that of a *person*. Language is the flesh, and culture is the blood. You put the two together, and you have a whole person. However, one without the other results in death.

When it comes to language teaching, students, in fact, have already received almost all grammatical rules during their several years of study, but they often lack the ability to use English and to understand its use in authentic intercultural communication [2, 62]. Misunderstandings caused by cultural differences might involve them frequently in intercultural miscommunication. Therefore, the purpose of this paper is to present the concept of intercultural communication competence, focus its importance on foreign language teaching, and indicate how to cultivate students' intercultural communication competence.

The role of intercultural communication in language learning and teaching

Intercultural communication can be defined as the interpersonal interaction between members of different groups, which differ from each other in respect of the knowledge shared by their members and in respect of their linguistic forms of symbolic behavior. Intercultural communication is not only a field of communication but also can be defined as a set of knowledge. Intercultural communication competence includes high/low context, direct and indirect communication, verbal and non-verbal communication, obstacles/barriers of Intercultural communication, intercultural communication competence/incompetence, and other vital spheres of people's lives. Intercultural communication is targeted at allowing for positive and productive interaction. We are not joining this culture, we are not becoming a member of another socie-

ty, and we are not abandoning our own culture. That would be assimilation and that is not what we are after.

Intercultural communication is not simply a language proficiency. Without any doubt, communication requires the ability to understand language, but just think about how much of our communication is nonverbal: our body language, our attitudes, and the rituals from hand shaking to the stink eye. Some researchers estimate that up to 93% of all human communication is nonverbal, although according to recent studies, it is actually closer to 60%. To better understand and grasp the theory and practice of ICC, we need to see the light of Intercultural communication competence.

Intercultural communication competence

Intercultural communication competence (ICC) is the ability to communicate effectively and appropriately in various cultural contexts.

To communicate effectively means to get your point across in the way that you intend. The message that you intend to send has been received by your audience in the way in which you have intended it. Misunderstandings will unlikely to occur in that case.

To communicate appropriately means to attend to the rules and expectations that apply in a social situation. This component is a bit trickier since appropriate communication varies with the individual with whom you are communicating and the cultural identities this person holds.

Mutual understanding and intercultural competencies are very important in today's global world because they allow us to overcome prejudice, discrimination, and misunderstandings between people of different cultural backgrounds. Intercultural communicative competencies (ICC) in education permit learners to understand and communicate successfully with representatives of the target language cultures. Acquiring ICC is a complex matter, which involves a

new approach not found in traditional language lessons. Additionally, teachers find it challenging to identify themselves with and apply intercultural aspects of the target language [3, 4].

In the context of English language teaching, the learners are guided through the process of acquiring competencies of attitudes, knowledge, and skills related to intercultural competence while using English as a foreign language. English teachers must lead learners through activities in which attitudes about other cultures with the intent of becoming more willing to seek out and engage with other in order to ultimately experience relationships of reciprocity [4,107]. Once learners have taken time to discover the similarities and differences between their culture and that of the target culture, the teacher must construct activities that will prepare learners to build relationships with people of diverse backgrounds and languages. Then, English language learners should be facilitated with the time and the space to develop skills in interpreting and relating the meaning among different cultures [4,123]. When learners begin to identify ethnocentric perspectives and misunderstandings related to cross-cultural situations, they become able to understand and explain the origins of conflict and mediate situations appropriately in order to avoid and prevent misinterpretations. Finally, skills in discovery and interaction allow intercultural speakers to identify similarities and differences between home cultures and foreign cultures, resulting in successful communication and the establishment of a meaningful relationship. A successful intercultural speaker seeks out opportunities to meet individuals from diverse cultures in order to share information through communication in a foreign language [5, 14].

The practical view of integrating intercultural communication competence in language teaching

When it comes to lesson materials, many sources might be helpful in integrating these cultural aspects of teaching and learning. For example, during a course "Multilingual

School", most recently, we were acquainted with various projects [6], attempting to enhance students' knowledge about diversity and multilingualism. One of these projects was "Festivals", created to increase students' awareness about different cultures that can also be used to develop their human values.

This project included an overview, objectives, activities, and reflection part provided for teachers. Additionally, activities were designed considering students' knowledge and language proficiency (see the pictures below).

Overview

Grade	Lower secondary (Grades 7–9)
Language focus	Listening, speaking and writing in home languages and English; English grammar
Content focus	Social studies, cultural studies
Description	Festivals are important social events that are shared by people who belong to cultural and faith-based communities. This project can also be combined with Project 5: Cultural artefacts. Students discuss and write about these topics in their home language(s) and English.

This project includes four activities:

- 1 Introducing a local festival
- 2 Talking about a festival
- 3 Writing about a festival
- 4 How my family celebrates



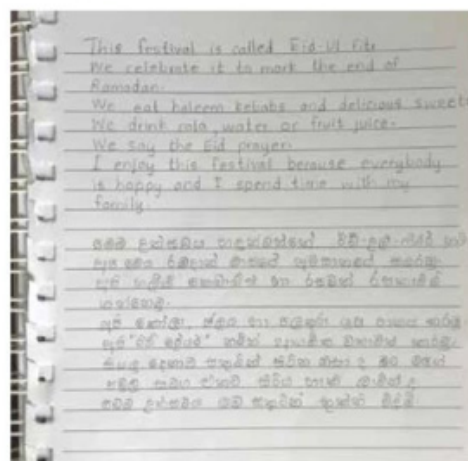
Why are these activities useful?

Festivals are important and happy social events that are held regularly to remind people that they belong to a community of people who share similar beliefs or faith; a cultural heritage that includes history, stories (spoken and written literature), music, song and dance; traditional practices, knowledge and values; and often also the same language. An important purpose of holding regular festivals is to remind people that they belong to this cultural group, and the festival is associated with a social event that is joyful.

Example questions with model answers

Question	Model answers
What is the festival called?	The festival is called ... The festival's name is ...
When do we celebrate this festival?	We celebrate this festival in [month]. This festival is celebrated every [season].
Why do we celebrate this festival?	We celebrate this festival because ... The reason for this festival is ...
How does your family celebrate this festival?	We go to [place] and [activity]. We like to celebrate by ...
What do you eat and drink?	We eat ... and drink ...
...	

together to write sentences with interesting detail and accurate expression. Students may use the same sentence structures as their partner, but may choose to include different information. As you walk around the classroom, help students with grammar and spelling.



Activity 2: Talking about a festival

Objectives

- Students ask and answer questions in their home languages and English.
- Students develop vocabulary associated with festivals in their home languages and English.

Time

40 minutes

Materials

- Model questions about festivals

Steps

- Give out or display questions with model answers (examples below). Include a variety of questions as in Activity 1.
- Put students into pairs. One student asks questions based on the prompts. The other student answers, in English where they are able, using words in their home language where needed. Students can swap roles halfway through. Walk around the room and listen to the pairs. Help them with expression and vocabulary (in both the home/local language and English) where needed.
- After their discussion, students add to their vocabulary chart from Activity 1 in their home languages and English.

Example questions with model answers

Activity 3: Writing about a festival

Objectives

- Students write sentences in their home or local language(s) and English.
- Students read aloud in both their home or local language(s) and English.

Time

40 minutes

Materials

- Vocabulary chart from Activity 1
- Questions and answers from Activity 2
- Writing materials for each student

Steps

- Prepare prompts to help students write sentences about the festival. The vocabulary chart from Activity 1 and the questions and answers from Activity 2 may be very useful here. Also, look at the example below. You might want to share this with your class before they start.
- In pairs, students write six sentences each about their festival. The students can use translanguaging between their home language and English when they draft their sentences. Then they help each other to edit and translate where necessary to rewrite the sentences in English. They work together to write sentences with interesting detail

Picture 1 – Examples of projects for developing the cultural dimension of foreign language teaching

Conclusion

There is no doubt that the main aim of FLT is communication. As future teachers, we need to make an appropriate environment for our learners in order to give them knowledge about all spheres of life. It is essential to prepare our students to meet the demands of today's changing global society. With increased engagement, ICC encourages a deeper understanding of culture and language. In addition, the goal of teaching will be achieved when students use their knowledge in the future, and in this case, Intercultural communication skills will be the students' ID for their study and workplace in different countries.

In short, the most important thing in the cultivation of ICC is to let students develop such a worldview and thinking mode. Teachers should be fully aware of the importance of competence in foreign language teaching theoretically and emotionally and then cultivate and improve the students' ICC with practical activities. The development of ICC with a wider worldview can encourage students to jump out of their personal perspective to look at problems. Their minds will open, rather than being simply neutral, simply accepting or excluding without judgment. The ability to reflect on one's

own culture and the culture of others will be of great significance for the future development of students and for building a peaceful and harmonious world.

References

1. **Byram, M.** (2012). *Teaching and Assessing Intercultural communication competence*. Clevedon, UK: Multilingual Matters. - p. 11.
2. **Kunanbayeva, S. S.** The modernization of foreign language education: the linguocultural - communicative approach: Second (English Translation) Edition First published: Almaty, 2010.- p. 52-68.
3. **Kalnberziņa, V. (2015)**. Validity of Role Play in Sociocultural Competence Assessment in Year 12 Examination in Latvia. *Baltic Journal of English Language, Literature and Culture*, 5, 41-51. <https://doi.org/10.22364/BJELLC.05.2015.04> [Google Scholar]
4. **Liddicoat, A.J. & Scarino, A.** (2013). *Intercultural Language Teaching and Learning*: Malden, M.A: Wiley-Blackwell. - P.107-123.
5. **Bennett, M.J.** (1998). *Basic Concepts of Intercultural Communication: Selected Readings*. Intercultural Press, Inc., PO Box 700, Yarmouth, ME 04096.
6. **Heugh, K., French, M., Armitage, J., Taylor-Leech, K., Billinghamurst, N., & Ollerhead, S.** (2019). Using multilingual approaches: moving from theory to practice. *British Council*: London, UK. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.896> [Google Scholar]

Білім берудегі мәдениетаралық коммуникация: теориялық шолу

А. А. Арыстанбек

Назарбаев Университеті

Астана қ., Қазақстан Республикасы



Аңдатпа. Соңғы жылдары шет тілдерін оқытудың мәдени өлшемінің саласы өзінің зерттеу аясын кеңейтті. Бүгінгі таңда шет тілдерінің оқытушылары оқушылардың мәдениетаралық коммуникация туралы хабардарлығын арттыруға және олардың мәдениетаралық құзыреттілігін дамытады деп күтілуде. Алайда, осы саладағы зерттеулердің көбеюіне байланысты шет тілі мұғалімдері мен оқушыларының көпшілігі мәдениетаралық коммуникация тұжырымдамасын және оның тіл үйрену мен оқытумен тікелей байланысын түсінуде қиындықтарды кездестіреді.

Себебі зерттеулердің көбеюі мен әлемдегі күнделікті өзгерістер мәдениетаралық коммуникация концепциясының нағыз түсіндірмесін ұсынуда шектеулер қояды. Сонымен қатар, кейбір мұғалімдер оқушылардың мәдениетаралық хабардарлығын арттыру үшін тиісті оқыту тәсілдерін әзірлеуге және қызықты материалдарды дайындауға байланысты қиындықтарды кездестіреді. Сол себепті бұл теориялық мақала осы тақырып бойынша әдебиеттерге шолу жасауға және шет тілдерін оқытудың негізгі құрамдас бөлігі ретінде танылған мәдениетаралық құзыреттілікті нығайту үшін білім беру негіздемесін ұсынуға арналған. Бұл теориялық шолу мәдениетаралық коммуникацияны тілдік білімге біріктірудің негізгі ерекшеліктерін талқылайды және қорытындылай келе, мәдениетаралық байланыс құзыреттілігінің жоғарылауы ағылшын тілін шет тілі ретінде оқып жатқан білім алушыларға тәжірибелі және сауатты түрде дамытуға көмектесетінін атап көрсетеді.

 **Тірек сөздер:** мәдениетаралық коммуникация, мәдениетаралық коммуникативтік құзыреттілік, тілдік білім, ағылшын тілін шет тілі ретінде оқыту.

Межкультурная коммуникация в образовании: теоретический обзор

А. А. Арыстанбек

Назарбаев Университет
г. Астана, Республика Казахстан

 **Аннотация.** В последние годы культурное измерение обучения иностранным языкам расширило сферу своих исследований. Ожидается, что сегодня преподаватели иностранных языков будут способствовать повышению осведомленности учащихся о межкультурной коммуникации и развитию у них межкультурной компетенции. Однако из-за растущего числа исследований в этой области, большинство преподавателей иностранных языков и учащихся могут столкнуться с трудностями в понимании концепции межкультурной коммуникации и ее тесной связи с изучением языка. Кроме того, некоторые учителя сталкиваются с проблемами, связанными с разработкой соответствующих подходов к обучению и подготовкой увлекательных материалов для повышения межкультурной осведомленности учащихся. Поэтому данная теоретическая статья призвана представить обзор литературы по этой теме и предоставить образовательное обоснование для укрепления межкультурной компетенции, которая признана основным компонентом изучения иностранных языков. В обзоре обсуждаются ключевые особенности интеграции межкультурной коммуникации в языковое образование и в заключение подчеркивается, что повышенная межкультурная коммуникативная компетенция поможет учащимся стать более опытным и компетентным пользователем английского языка.

 **Ключевые слова:** межкультурная коммуникация, межкультурная коммуникативная компетенция, языковое образование, английский как иностранный язык.

Material received on 28.02.2023.

МРПТИ 14.35.07

Deutsch im Kasachstanischen bildungs system

A. E. Bizhkenova¹, D. M. Kabenova^{*2}, Mounia Descoings³

^{1,2} L.N. Gumil'ov Eurasische Nationale Universität

Astana, Republik Kasachstan

³Université de Mons

Mons, Belgien



Anmerkungen. Die Rolle des Deutschen im Kasachischen Sprachunterrichtssystem ist eine besondere. Trotz der schwierigen Zeiten, in denen der kasachische Sprachraum dem Englischen den Vorzug gab, hat es Deutsch geschafft, seinen Wert zu bewahren und eine der gefragtesten Sprachen unter jungen Menschen zu bleiben. Deutsch ist heute nicht nur in Fachschulen, sondern auch in der allgemeinen Bildung beliebt. Fachschulen laden Gastlehrer aus Deutschland ein und bieten Stipendienprogramme für Schüler an, die in Deutschland studieren möchten. Deutsch ist auch bei Universitätsstudenten sehr beliebt, die es sowohl als zweite Fremdsprache als auch als Hauptfremdsprache lernen. Eine der führenden Hochschuleinrichtungen Kasachstans, die Deutschlehrer ausbildet, ist die L.N. Gumil'ov Eurasische Nationale Universität. Studierende, die über ausreichend gute Deutschkenntnisse verfügen, haben die Möglichkeit, ein Semester lang an einer deutschen Partneruniversität zu studieren.



Stichwörter: Entwicklung der deutschen Sprache, deutsche Schulen in Kasachstan, Probleme des modernen Deutsch, Deutsch an den Universitäten, Möglichkeiten mit der deutschen Sprache

Einführung

Von 1930 bis 1940 wurde der Unterricht in Deutsch als Fremdsprache an allen Schulen in den verschiedenen Republiken der Sowjetunion zur Pflicht. In den Jahren 1940-1945 wurde Deutsch systematisch nicht nur in den Schulen unterrichtet, sondern auch von denjenigen, die für die Regierung zuständig waren, weil die Kenntnis der Sprache während des Krieges so wichtig war. Menschen, die die deutsche Sprache gut beherrschten, wurden als Dolmetscher eingesetzt. Dies hat auch die Bedeutung der deutschen Sprache beeinflusst.

In den Kriegsjahren wurde Deutsch durch die Umsiedlung der Wolgadeutschen in die östlichen und nördlichen Regionen Kasachstans zur ersten Fremdsprache in

unserem Land. Sie war sehr gefragt und es wurde eine Methodik für ihren Unterricht entwickelt.

Seit 1970 wurden in Kasachstan Schulen mit fortgeschrittenem Fremdsprachenunterricht, darunter auch Deutsch, eröffnet. Bis zu 2.000 Menschen lernten dort gleichzeitig. Während in den normalen Schulen 2-3 Stunden pro Woche Deutsch unterrichtet wurde, waren es in den Spezialschulen 3-5 Stunden. Die Schulen wurden mit Lehrbüchern und Ausrüstung ausgestattet. Dies bedeutete, dass alle Absolventen ohne Schwierigkeiten eine höhere Ausbildung absolvieren konnten.

In fast allen Schulen wurde zu 70 % Deutsch unterrichtet. Der Rest unterrichtete Englisch und Französisch. Einigen Berich-

ten zufolge wurde der Deutschunterricht auch in den Lehrplänen von Kindergärten und Grundschulen eingeführt. Damit die Schüler mehrere Fremdsprachen lernen können, wurden die Lehrpläne geändert und neue Programme eingeführt.

Die Tatsache, dass eine Fremdsprache durch die Tatsache gestärkt wird, dass es auch Muttersprachler dieser Sprache gibt, verschafft dieser Sprache gewisse Privilegien. Deutsch ist zur Grundlage vieler wissenschaftlicher Studien geworden, was zum Entstehen der kasachischen Germanistik beigetragen hat. Hierfür gibt es mehrere Gründe. Erstens wurde die Sprache aktiv aus einer vergleichenden Perspektive untersucht. Authentische deutsche Fakten wurden mit denen der kasachischen und russischen Sprache gleichgesetzt. Die Ergebnisse einer solchen vergleichenden Analyse ermöglichen es uns, die Universalität oder Einzigartigkeit der untersuchten Sprachphänomene zu bestätigen. Das Material der Sprach-Länder-Studie ist für die Wissenschaftler unter dem Gesichtspunkt der gegenseitigen Beeinflussung und Durchdringung der sprachlichen Phänomene usw. von Interesse. Zweitens besteht aufgrund der Tatsache,

dass die deutsche Bevölkerung über das gesamte Gebiet Kasachstans und die Nachbarländer verstreut ist, die Möglichkeit, die Variabilität der Sprache und die Formen ihrer dialektalen Ausprägung, die räumliche Verteilung, die Festlegung der historischen und chronologischen Parameter der Entwicklung wissenschaftlich zu beobachten. Drittens ist das Problem der soziolinguistischen Entwicklung der Sprache in der mehrsprachigen Umgebung Kasachstans von Interesse.

Seit 1955 jedoch beginnt die deutsche Bevölkerung, in ihre historische Heimat zu ziehen. Die Situation der deutschen Sprache in Kasachstan begann sich zu verschlechtern: der Mangel an professionellen Lehrern in den Schulen, die Reduzierung der deutschen Sprachstunden. All dies wirkte sich auf die Entwicklung der deutschen Sprache aus, die Bedeutung der deutschen Sprache begann zu schwinden.

Während im Schuljahr 1974-1975 noch 344.449 Schüler Deutsch als Muttersprache lernten, hatte sich diese Zahl bis Mitte der 1980er Jahre halbiert. (Diagramm 1)

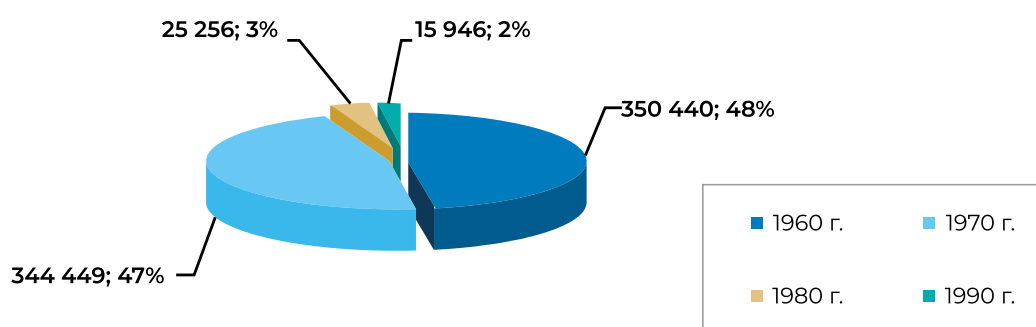


Diagramm - 1. Zahl der Deutsch lernenden Schüler in Kasachstan im Zeitraum 1960-1990

Der Rückgang der Zahl der Deutschlernenden hat zum Rückgang der deutschen Schulen in Kasachstan beigetragen. Im Jahr 2020 wird es nur noch 7 spezialisierte Schulen in Kasachstan geben (Diagramm 2):

- Deutsches Gymnasium Nr. 46, Astana
- Linguistisches Gymnasium Nr. 18, Almaty

- Linguistisches Gymnasium Schule Nr. 68, Almaty
- Gymnasiales Gymnasium Nr. 10, Ust-Kamenogorsk
- Mittelschule-Gymnasium Nr. 12, benannt nach Alexander von Humboldt, Ust-Kamenogorsk
- Spezialisierte Schule Nr. 11, Stadt Aktobe
- Schule Nr. 1, Stadt Petropavlovsk

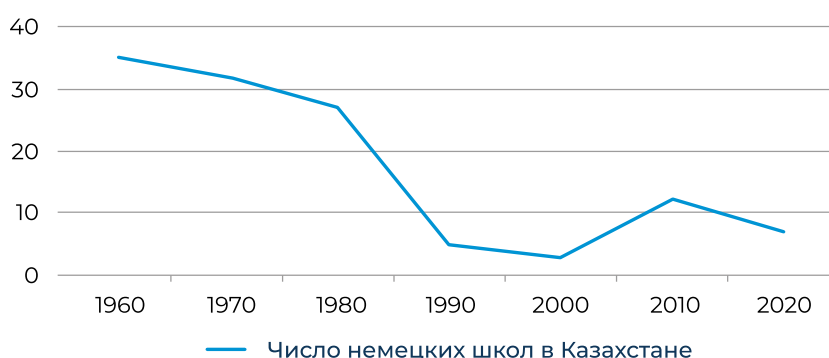


Diagramm - 2. Dynamik der Anzahl der deutschen Schulen in Kasachstan von 1960 bis 2020

In den Städten Karaganda und Astana gibt es deutschsprachige Kindergärten. In den meisten Fällen werden die Absolventen der Sprachkindergärten in der deutschen Schule, in der sie arbeiten, eingeschult. So sprechen die Erstklässler an einer deutschen Schule bereits ein gewisses Maß an Deutsch, wenn sie sich an ihre Schulbank setzen.

Materialien und Methoden

Um diese Arbeit zu verfassen, haben wir wissenschaftliche Literatur, Arbeiten kasachischer und ausländischer Wissenschaftler, die in Fachzeitschriften veröffentlicht wurden, sowie normative und legislative Dokumente untersucht. Im Rahmen dieser Arbeit haben wir die Methode der theoretischen Analyse der wissenschaftlichen und pädagogischen Literatur über das zu untersuchende Problem, die Analyse von Medienmaterialien und die Analyse von Informationen über das Thema verwendet.

Ergebnisse

Das Erlernen einer Fremdsprache ist ein zeitaufwändiger Prozess, der von vielen Faktoren abhängt. Vorbehaltlich einer starken intrinsischen Motivation der sprachbegabten Persönlichkeit, der Schaffung optimaler Bedingungen für das Erlernen einer Fremdsprache und der schrittweisen Umsetzung von Plänen zur Verbesserung der Fremdsprachenkenntnisse ist es unserer Meinung nach möglich, dass die Kasachen bis 2050 Vertreter einer gebildeten Gesellschaft sein werden, die drei Sprachen sprechen, wie es in der Ansprache an das kasachische Volk im Dezember 2012 hieß [1].

Die Situation des Deutschunterrichts in Bildungseinrichtungen in Kasachstan war schon immer schwierig - Mangel an Literatur, Mangel an qualifiziertem Personal, Mangel an innovativen Unterrichtsformen und interaktiven Methoden. Aber die Situation hat sich besonders seit der Einführung des

staatlichen Programms «Dreisprachigkeit» im Bildungsprozess verschlechtert. Zum ersten Mal wurde 1997 in der Ansprache des Präsidenten an das kasachische Volk neben Kasachisch und Russisch auch die Rolle des Englischen hervorgehoben und betont, dass die Kinder in absehbarer Zeit «Kasachisch, Russisch und Englisch gleichermaßen beherrschen werden» [1]. Um dieses ehrgeizige Ziel zu erreichen, wurde das «Staatliche Programm für die Entwicklung und das Funktionieren der Sprachen für die Jahre 2001-2010» ausgearbeitet und verabschiedet, das als wichtige Aufgabe die «Schaffung von Bedingungen für das Erlernen der englischen Sprache durch die Bürger der Republik» vorsieht. [2]. In der Fortschreibung «des Staatlichen Programms für die Entwicklung und das Funktionieren der Sprachen für 2011-2020» wird das Ziel gesetzt, die sprachliche Vielfalt in Kasachstan zu erhalten sowie Englisch und andere Fremdsprachen zu lernen und ein dreisprachiges Bildungsmodell zu entwickeln [3]. Der «Strategische Entwicklungsplan der Republik Kasachstan 2025» sieht vor, «der Bevölkerung möglichst viele Möglichkeiten zum Erlernen von Fremdsprachen, insbesondere Englisch, zu bieten» [4]. Es fällt nicht schwer, bei der Lektüre dieser Dokumente eine Zunahme des Umfangs der Aufgaben und ihren Übergang in die Kategorie der politischen Bedeutung für den Staat als Ganzes zu erkennen. Denn es ist eine Innenpolitik des Staates, die darauf abzielt, auf der Weltbühne mit den hochentwickelten Staaten der Welt zu agieren und mit ihnen die gleiche Sprache zu sprechen. Wichtige staatliche Programme haben konkrete Ziele festgelegt. So sollen bis 2020 20 % der Bevölkerung die englische Sprache beherrschen.

Das Programm hat den Stellenwert des Englischen erhöht, aber leider die Möglichkeit, Deutsch zu entwickeln, praktisch eliminiert. Auch die Gesamtsituation der Schulen, die in den letzten zehn Jahren Deutsch unterrichtet haben, zeigt, dass es ein Problem mit der Erhaltung und Entwicklung der deutschen Sprache in der Republik Kasachstan gibt. Das Thema wurde auch in der deutsch-kasachischen Regierungskommission für Deutschstämmige angesprochen,

was zur Bildung einer Arbeitsgruppe unter der Leitung des deutschen außerordentlichen und bevollmächtigten Botschafters in Kasachstan, Rolf Mafael, führte. Schullehrer und Universitätsprofessoren in Kasachstan waren die ersten, die den Rückgang beim Erlernen der deutschen Sprache zu spüren bekamen. Viele, die ihren Arbeitsplatz verloren, waren gezwungen, sich umschulen zu lassen. Der Stellenwert der deutschen Sprache ging somit rapide zurück. An den kasachischen Universitäten begann man, Deutsch als zweite Fremdsprache zu studieren, und die Universitäten spürten das nachlassende Interesse ihrer Studenten an Deutsch.

Im Sommer 2018 erließ das Ministerium für Bildung und Forschung einen Erlass, dass neben Englisch auch andere Fremdsprachen, darunter Deutsch, in den Schulen unterrichtet werden sollen. In diesem Jahr vergibt der Staat Zuschüsse für Sprachschwerpunkte mit Deutsch als Hauptsprache. Auch die Stiftung Renaissance gewährt Zuschüsse für die Ausbildung von Angehörigen der deutschen Minderheit. Um die Zusammenarbeit bei der Erhaltung und Entwicklung der deutschen Sprache zu verstärken, wurde zwischen der öffentlichen Stiftung Kasachischer Verband der Deutschen «Wiedergeburt» und dem Ministerium für Bildung und Wissenschaft der Republik Kasachstan ein Memorandum zur Unterstützung der deutschen Sprache unterzeichnet.

Das Deutsche Ethno-Kulturelle Zentrum Renaissance hat in 15 Regionen Kasachstans ein Netz von Sonntagsschulen aufgebaut. Neben den Sonntagsschulen gibt es auch Schulen, die von Zweigstellen deutscher Gesellschaften in den Regionen betrieben werden. Dort können Kinder in kleinen Städten und Dörfern kostenlos die kasachische und deutsche Sprache lernen und sich mit der kasachischen und deutschen Kultur vertraut machen. Die Sonntagsschulen unterrichten nicht nur Deutsch und machen die Kinder mit deutschen Traditionen und der deutschen Kultur vertraut, sondern lehren auch die kasachische Sprache und machen sie mit der kasachischen Kultur und den Traditionen vertraut.

Der Besuch der Sonntagsschulen ist für die Kinder kostenlos; die Lehrer werden aus dem Staatshaushalt bezahlt. Kultur- und Freizeitaktivitäten haben einen hohen Stellenwert in der Tätigkeit der deutschen Freiwilligenverbände mit dem Ziel, die reiche und vielfältige Kultur der deutschen Volksgruppe zu beleben und zu verbreiten. Chor- und Gesangsgruppen, Folklore-, Musik- und Familienensembles, Tanzgruppen und Bibliotheken sind in regionalen, städtischen und kreislichen Volkskulturvereinen tätig. Zwei Musikhochschulen in den Städten Pawlodar und Rudnyi bilden für Kulturzentren aus [5].

Die deutschen Schulen bemühen sich um eine hohe Qualität des Unterrichts, haben direkte Verbindungen nach Deutschland, es arbeiten jedes Jahr ausländische Dozenten an den Schulen und es wird die neueste technische und methodische Ausstattung verwendet. Hier wird nicht nur Deutsch vertieft, sondern auch eine Reihe von sozial- und geisteswissenschaftlichen Fächern in der Unterrichtssprache unterrichtet. Die Schülerinnen und Schüler sind Gewinner von nationalen Sprachwettbewerben und Bildungsstipendien.

An spezialisierten deutschen Oberstufenschulen wird Deutsch 8-10 Stunden pro Woche unterrichtet. An diesen Schulen können die Schüler nach bestandener Deutschprüfung am Ende des Schuljahres für 2 bis 4 Wochen an deutsche Schulen gehen. Diese Möglichkeiten stehen nicht nur den Schülern, sondern auch den Lehrern zur Verfügung.

Jedes Jahr kommen Lehrkräfte aus Deutschland, um ihre Erfahrungen weiterzugeben und die Schüler während des gesamten Schuljahres zu beraten und sie über Sprachprogramme und Studienmöglichkeiten in Deutschland zu informieren. Das Hauptmerkmal dieser Schulen ist, dass die Absolventen ein Studium in Deutschland aufnehmen können, ohne eine Aufnahmeprüfung in Deutsch ablegen zu müssen. Die «Brücke zur deutschen Hochschule» ist ein Stipendienprogramm, das eine

sprachliche und fachliche Ausbildung, das Kennenlernen des deutschen Hochschullebens, der Lehr- und Lerncharakteristika und der Hochschulkultur ermöglicht. Das Programm richtet sich an Schülerinnen und Schüler der 9. Klasse mit überdurchschnittlichen Leistungen in den Fächern Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik und mit Deutschkenntnissen auf mindestens A2-Niveau.

Im Gegenzug bieten die allgemeinbildenden Schulen in Kasachstan auch das Fach Deutsch an, weshalb aktiv an der Entwicklung von Unterrichtsmaterialien gearbeitet wird. Zum Beispiel wird 2020 der didaktisch-methodische Komplex «Deutsch. Klasse 1» für die Sekundarstufe, der für zwei Wochenstunden konzipiert ist. Derzeit werden die Lehrbücher für die deutsche Sprache gemäß dem neuen Modelllehrplan für das Fach «Deutsche Sprache» für die Klassenstufen 2 bis 4 der Grundschule (Erlass Nr. 399 des Bildungsministers der Republik Kasachstan vom 16. September 2022) überarbeitet. Die Schüler lernen die deutsche Sprache zweimal pro Woche, in der Sekundarstufe und in der allgemeinbildenden Sekundarstufe (Klassenstufen 5 bis 11) dreimal pro Woche [6].

Im Jahr 2020 führten wir eine Umfrage unter Schülern zweier allgemeinbildender Schulen in Kasachstan durch, die Fremdsprachen lernen. Wie sich herausstellte, lernen alle Teilnehmer (91 Schüler) Englisch als Hauptfremdsprache. Zugleich sind Deutsch, Französisch und Spanisch besonders gefragt. (Diagramm 3)

Die Wahl des Englischen wurde von 25 Teilnehmern (27,5 %) damit begründet, dass es für die Zukunft wichtig sei, im Ausland zu arbeiten und zu leben; 19 Befragte (20,9 %) gaben den Wunsch an, frei mit Ausländern zu kommunizieren. Die Mehrheit der Befragten (47 Schüler/ 51,6 %) gab jedoch als Grund für die Wahl von Englisch in der Schule an, dass sie keine andere Fremdsprache zur Auswahl haben. (Diagramm 4)

Welche Fremdsprachen möchten Sie noch lernen?



Diagramm 3 – Beliebte Fremdsprachen bei Schülern in Kasachstan

Warum lernen Sie Englisch?

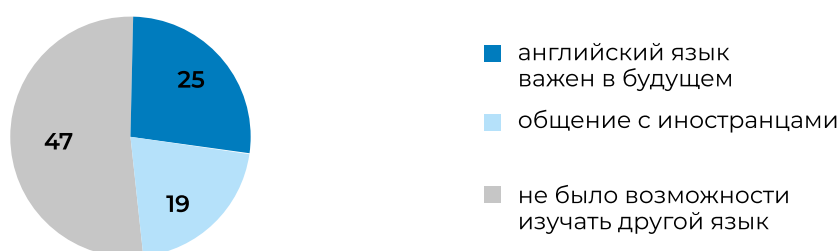


Diagramm 4 – Der Grund des Englischlernens

Diskussion

Unsere Untersuchungen haben gezeigt, dass Englisch unter den Fremdsprachen bei den kasachischen Schülern absolut gefragt ist. Die Schüler haben keine Alternative [7]. An dieser Stelle muss erwähnt werden, dass die Rolle der englischen Sprache 1997 in der Botschaft an das kasachische Volk hervorgehoben wurde, in der die Bedeutung gleichwertiger Kenntnisse der kasachischen, russischen und englischen Sprache hervorgehoben wurde. Die Tatsache, dass wir in diesem Fall nicht nur über die erwachsene Bevölkerung, sondern auch über Kinder sprechen, ist nicht unwichtig [1].

Wie in Diagramm 3 zu sehen ist, ist Deutsch bei den Schülern der allgemeinbildenden Schulen besonders gefragt. Dies wirft die Frage nach der Ausbildung von Personal mit Deutschkenntnissen auf. Dies sind in erster Linie die Fachbereiche und Fakultäten für Philologie, an denen Deutschlehrer ausgebildet werden. Die Eurasische Nationale Universität ist seit vielen Jahren, seit 1984, eine der führenden Universitäten des Landes und bringt Fachleute hervor, die Deutsch auf hohem Niveau sprechen. Die Ausbildung von Deutschlehrern an der Universität hat eine lange Geschichte. Seit 1985 werden sie am nach S. Seifullin benannten Tselinograder Lehrerbildungsinstitut für die Schulen der Region und ganz Kasachstans

ausgebildet. Damals gab es einen eigenen Lehrstuhl für die deutsche Sprache, der dem gesamten Fachbereich der deutschen Sprache am Staatlichen Pädagogischen Institut Seifullin diente. Im Jahr 1998 war er bereits an der Eurasischen Nationalen Universität, die nach L. N. Gumiljov benannt ist. Die Abteilung für Fremdsprachen an der L. N. Gumiljov Eurasischen Nationalen Universität wurde aufgelöst, und die Abteilung für deutsche Sprache wurde mit den Abteilungen für Englisch und Französisch zusammengelegt und in Abteilung für romanische und germanische Sprachen umbenannt. Die Lehrerausbildung wurde fortgesetzt. Im Jahr 2008 wurde die Einschreibung für diese Fachrichtung jedoch ausgesetzt. Im Jahr 2013 wurde das Programm wieder aufgenommen und die Ausbildung wurde im Rahmen des Bildungsprogramms «5B011923 - Fremdsprache: zwei Fremdsprachen (Deutsch)» begonnen, das derzeit läuft. Das Programm wird von der Abteilung für Fremdsprachen der Fakultät für Philologie verwaltet. Jedes Jahr wird eine aktive Rekrutierung von Bewerbern durchgeführt. Nicht alle von ihnen haben in der Schule Deutsch gelernt. Sie kommen auch mit Grundkenntnissen in Englisch nach der Schule an die Universität. Während ihres Studiums erhalten sie alle Möglichkeiten, die Sprache vollständig zu erlernen.

Der Kontakt mit Muttersprachlern der Zielsprache ist wichtig für das Erlernen einer Fremdsprache, für die Erweiterung des Weltbildes, für die Steigerung der Motivation beim Erlernen der deutschen Sprache und für die Herausbildung der sprachlichen Persönlichkeit der Schüler.

Die L.N. Gumiljov Eurasische Nationale Universität arbeitet aktiv an der internationalen Zusammenarbeit mit weltweiten Universitäten. So haben Studenten die Möglichkeit, im Rahmen von Erasmus+, Mevlana, DAAD und vielen anderen Programmen ein Semester lang zu studieren. Der Fachbereich Fremdsprachen wiederum führt ab 2019 ein gemeinsames Projekt mit der Ruhr-Universität Bochum in Deutschland durch. Dieses Projekt wird durch das Pro-

gramm Erasmus+ finanziert. Im Rahmen dieses Programms gehen Lehrkräfte und Studierende des Fachbereichs «5B011923 - Fremdsprache: zwei Fremdsprachen (Deutsch)» jährlich auf akademische Mobilität. Die kasachstanischen Studierenden studieren ein Semester lang an der Ruhr-Universität. Das Studium wird in einem gemischten Format durchgeführt, d.h. die Studierenden wählen Fächer an einer deutschen Universität und studieren diese im Offline-Format sowie im Online-Format an ihrer Heimatuniversität.

Die Lehrkräfte verbessern während ihres Auslandsaufenthalts in Deutschland ihre Qualifikationen, besuchen Kurse, tauschen Erfahrungen mit Kollegen aus, üben Deutsch mit Muttersprachlern und sammeln Material über Forschungsinteressen. Nach den Ergebnissen des Praktikums veröffentlichen die Lehrkräfte des Fachbereichs wissenschaftliche Arbeiten in angesehenen Zeitschriften Kasachstans.

Im Rahmen desselben Programms werden deutsche Stipendiaten eingeladen, sich am Unterricht zu beteiligen und außerschulische Aktivitäten für Lehrer und Schüler zu organisieren.

Mounia Descoings, Masterstudentin an der Universität Mons (Belgien), kam im Rahmen der akademischen Mobilität im Studienjahr 2022-2023 an den Lehrstuhl. Im Rahmen des Forschungspraktikums am Lehrstuhl für Fremdsprachen führt die Masterstudentin-Studentin auch außerschulische Aktivitäten für deutsche und französische Sprachstudenten durch. Die Kommunikation mit einem Muttersprachler ist für kasachstanische Studierende eine zusätzliche Motivation beim Erlernen einer Fremdsprache [8].

Fazit

Der Lehrstuhl für Fremdsprachen der Philologischen Fakultät der L.N.Gumiljow ENU schafft somit die Voraussetzungen für ein umfassendes Studium der deutschen Sprache und stärkt die internationalen Beziehungen.

Die Beherrschung einer Fremdsprache gilt seit jeher als Indikator für eine hohe Bildung und einen weiten Horizont einer Person, daher besteht in der Gesellschaft ein ständiges Interesse an ihrem Studium. Die Notwendigkeit, dass jeder Bürger eine Fremdsprache beherrschen sollte, ist unbestreitbar. Denn die Fähigkeit, eine kompetente Kommunikation mit einem fremdsprachigen Gesprächspartner aufzubauen, wird unseren Bürgern sowohl im Inland als auch im Ausland große Chancen eröffnen.

Literaturverzeichnis

1. Послания народу Казахстана [Электронный ресурс]. – 2012. – URL: https://shahtinsk.gov.kz/ru/pos_6 (дата обращения 8 марта 2023)
2. Указ Президента Республики Казахстан от 7 февраля 2001 года N 550 «О Государственной программе функционирования и развития языков на 2001-2010 годы»
3. Указ Президента Республики Казахстан от 29 июня 2011 года № 110 «О Государственной программе развития и функционирования языков в Республике Казахстан на 2011-2020 годы»
4. Стратегический план развития Республики Казахстан до 2025 года [Электронный ресурс]. – 2018. – URL: https://www.akorda.kz/ru/official_documents/strategies_and_programs (дата обращения 6 марта 2023)
5. Этносы Казахстана. – URL: <https://assembly.kz/ru/ethnos/ru/nemtsy/> (дата обращения 5 марта 2023)
6. Приказ Министра просвещения Республики Казахстан от 16 сентября 2022 года № 399. Зарегистрирован в Министерстве юстиции Республики Казахстан 23 сентября 2022 года № 29767 [Электронный ресурс]. – 2022. – URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2200029767#z4696> (дата обращения 5 марта 2023)
7. **Бижкенова А.Е., Кабенова Д.М., Такуова З.С., Адильханулы М.** Состояние и перспективы иноязыкового образования в Казахстане: опыт эмпирического изучения // Вестник КазНПУ им.

Абая Серия «Педагогические науки». – 2020. – №2 (66). – С.74- 83

8. Кафедра иностранной филологии ЕНУ им.Л.Н.Гумилева [Электронный ресурс]. – 2023. – URL: https://www.instagram.com/p/Co6gXbjoKzN/?utm_source=ig_web_button_share_sheet

References

1. Messages to the people of Kazakhstan [Electronic resource]. – 2012. – URL: https://shahtinsk.gov.kz/ru/pos_6 (circulation date March 8, 2023)
2. Presidential Decree N 550 of February 7, 2001 «On the State Program of Functioning and Development of Languages for 2001-2010»
3. Presidential Decree No. 110 of June 29, 2011 «On the State Program of Development and Functioning of Languages in the Republic of Kazakhstan for 2011-2020»
4. Strategic Development Plan of the Republic of Kazakhstan 2025 [Electronic resource]. – 2018. – URL: https://www.akorda.kz/ru/official_documents/strategies_and_programs (circulation date March 6, 2023)
5. Ethnoses of Kazakhstan. – URL: <https://assembly.kz/ru/ethnos/ru/nemtsy/> (circulation date March 5, 2023)
6. Order No. 399 of the Minister of Education of the Republic of Kazakhstan dated September 16, 2022. Registered in the Ministry of Justice of the Republic of Kazakhstan on September 23, 2022 № 29767 [Electronic resource]. – 2022. – URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2200029767#z4696> (circulation date March 5, 2023)
7. **Bizhkenova A.E., Kabenova D.M., Takuova Z.S., Adilkhanuly M.** State and prospects of foreign language education in Kazakhstan: the experience of empirical study // Bulletin of KazNPU named after Abay Series «Pedagogical Sciences». – 2020. – №2 (66). – С.74- 83
8. Department of Foreign Philology of the L.N. Gumil'ov Eurasian National University [Electronic resource]. – 2023. – URL: https://www.instagram.com/p/Co6gXbjoKzN/?utm_source=ig_web_button_share_sheet

Қазақстанның білім беру жүйесіндегі неміс тілі

А. Е. Бижкенова¹, Д. М. Кабенова^{*2}, Муня Декуан³

^{1,2} Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті

Астана қ., Қазақстан Республикасы

³Монс Университеті

Монс қ., Бельгия



Аңдатпа. Қазақстанның тілдік білім беру жүйесінде неміс тілінің алатын орны ерекше. Қазақстанның тілдік кеңістігі ағылшын тіліне басымдық берген қиын кезеңдерге қарамастан, неміс тілі өз құндылығын сақтап, жастар арасында танымал тілдердің бірі болып қала алды. Қазір неміс тілі мамандандырылған ғана емес, жалпы білім беретін мектептерде де танымал. Мамандандырылған мектептер Германиядан алмасу мұғалімдерін шақырады, мектеп оқушыларына Германияда оқуға стипендиялық бағдарламалар ұсынады. Неміс тілін екінші шет тілі ретінде де, негізгі шет тілі ретінде де оқитын университет студенттері артықшылық береді. Қазақстандағы неміс тілі мұғалімдерін дайындайтын жоғары оқу орындарының бірі Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті. Неміс тілін жоғары деңгейде меңгерген студенттер Германиядағы серіктес университетте бір семестр бойы оқуға мүмкіндік алады.



Кілтті сөздер: неміс тілінің дамуы, Қазақстандағы неміс мектептері, қазіргі неміс тілі, университеттердегі неміс тілі мәселелері, неміс тілінің мүмкіндіктері.

Немецкий язык в системе Казахстанского образования

А. Е. Бижкенова¹, Д. М. Кабенова^{*2}, Муня Декуан³

^{1,2} Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева

г. Астана, Республика Казахстан

³Университет Монса

г. Монс, Бельгия



Аннотация. Роль немецкого языка в языковой системе образования Казахстана особенна. Несмотря на трудные времена, когда языковое пространство Казахстана отдавало предпочтение английскому языку, немецкий язык сумел сохранить свою ценность и остаться одним из востребованных языков среди молодежи. Сейчас немецкий язык пользуется популярностью не только в специализированных, но и в общеобразовательных школах. Специализированные школы приглашают из Германии учителей по обмену, предлагают школьникам стипендиальные программы для обучения в Германии. Немецкому дают предпочтение и студенты вузов, изучая его и как второй иностранный, и как основной иностранный язык. Одним из ведущих вузов Казахстана, готовящих педагогов немецкого языка, является Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева. Студенты, владеющие немецким языком на достаточно высоком уровне, имеют возможность один семестр обучиться в вузе-партнере Германии.



Ключевые слова: развитие немецкого языка, немецкие школы Казахстана, проблемы современного немецкого, немецкий в вузах, возможности с немецким языком.

Material received on 25.02.2023.

МРНТИ 14.01.11

Педагогические условия совершенствования профессиональной подготовки будущих педагогов-психологов

Г. М. Исмаилова*¹¹ УО «Alikhan Bokeikhan University»,
г. Семей, Республика Казахстан

Аннотация. В рамках исследования данной работы было выявлено, что в образовательной среде вуза наблюдается дефицит мотивации обучающихся к активной деятельности. Функциональной сферой взаимодействия субъектов процесса образования не является; не видим условий, когда все его участники выстраивают свою траекторию профессионального саморазвития; не наблюдаются системы возможностей для формирования психолого-педагогической позиции; нет насыщенности методами и средствами для реализации данной позиции обучающихся в осуществляемой профессиональной деятельности. Таким образом, можно отметить, что возможность и потенциал педагогического процесса в вузе для формирования профессиональной компетенции используются недостаточно.



Ключевые слова: деятельность, исследование, компетентность, критерий, педагогические условия, подготовка.

Введение

Под «педагогическими условиями» понимают совокупность мер (объективные возможности) педагогического процесса. Содержание, методы, приемы, организационные формы обучения и воспитания выделены в виде комплекса мероприятий.

Согласно теории Н.В. Кузьминой, «любой педагогический процесс с позиции системного подхода рассматривается как педагогическая система, состоящая из взаимосвязанных функциональных и структурных компонентов, которые подчинены целям воспитания, образования и обучения» [1, с.84].

Теоретическое осмысление исследуемой проблемы обратило наше внимание на тот факт, что содействовать со-

вершенствованию профессиональной подготовки педагога-психолога можно при создании в вузе определенных педагогических условий. Под комплексом педагогических условий мы понимаем рациональное сочетание специально созданных обстоятельств, способствующих профессиональной подготовке педагога-психолога, которое может быть достигнуто, если данные педагогические условия будут взаимосвязаны между собой и взаимно дополняемы.

С целью выявления эффективных педагогических условий профессиональной подготовки педагога-психолога нами был проведен анализ Государственного общеобязательного стандарта высшего профессионального образования по специальности «Педагогика и психология» (бакалавриат), национальной рамки квалификаций, учебных рабочих планов,

модульных образовательных программ, учебных программ (элективных дисциплин), образовательного процесса вуза, изучена психолого-педагогическая литература по проблеме профессиональной подготовки.

Мы предполагаем, что целенаправленное совершенствование профессиональной подготовки педагога-психолога может быть реализовано при следующих педагогических условиях:

- введение конкретного элективного курса по направлению;
- использование психолого-педагогических тренингов;
- проведение внеаудиторной работы по педагогике и психологии [2, с. 97].

Педагогические условия должны основываться на общей ситуации, которую мы определили как психолого-педагогическую поддержку обучающихся на протяжении всего периода обучения в вузе, основанная на принципах личностно-ориентированного обучения с использованием инновационных технологий, то есть организации учебного процесса на основе инновационных методов и форм обучения.

Согласно Э.Ф. Зееру, «психологическое сопровождение – это целостный процесс изучения, формирования, развития и коррекции профессионального становления личности». В свою очередь, профессиональная подготовка является одним из этапов профессионального становления личности [3, с.90].

Рассматривая одну из стадий профессионального становления личности – профессиональное образование, Э.Ф.Зеер основывается на принципах личностно-ориентированного образования. Он считает, что основная цель психологического сопровождения на данном этапе – это «профессиональное развитие обучающихся в процессе организации взаимодействия всех субъектов обучения с учетом их предшествующего опыта, личностных особенностей, специфики

учебного материала и конкретной учебно-пространственной среды» [3, с.145].

В работе «Педагогическое сопровождение как технология повышения эффективности учебно-воспитательного процесса колледжа» Р.Ж. Жумажанова рекомендует технологию педагогического сопровождения, также построенную на основе личностно-ориентированного образования, которая как отмечает автор, способствует повышению эффективности учебно-воспитательного процесса колледжа и в целом позволяет осуществлять подготовку конкурентоспособного специалиста. Под педагогическим сопровождением автор понимает, - «систему профессиональной деятельности педагога (педагогического коллектива), целью которой является создание педагогических, социальных, психологических, валеологических условий для успешного обучения и психологического развития обучаемых в условиях колледжа». Р.Ж. Жумажанова уточняет, - «технология педагогического сопровождения есть целенаправленная и запланированная деятельность» [4, с.28].

Обобщая вышеизложенное, можно сделать вывод о том, что под психолого-педагогическим сопровождением педагога-психолога в вузе мы будем понимать совместную деятельность преподавателей по созданию педагогических условий, направленных на совершенствование профессиональной подготовки педагога-психолога. То есть психолого-педагогическое сопровождение – это работа, выполняемая преподавателями и обучающимися по совершенствованию профессиональной подготовки, в которой преподаватель выступает педагогом-менеджером и управляет процессом подготовки педагога-психолога, в частности, процессом их профессиональной подготовки, а обучающиеся являются активными участниками этого процесса.

Материалы и методы

При исследовании данной темы опирались на работу Э.Ф. Зеера [3, с.45-60], в которой подробно раскрыто личност-

но-ориентированное профессиональное образование, а также на работы А.А. Фалеевой [5], рассматривающей проблему личностно-ориентированного обучения и воспитания.

Согласно А.А.Фалеевой, личностно-ориентированное обучение – это такое обучение, при котором каждый участник учебного процесса вступает в субъектные отношения для раскрытия и реализации своих способностей и дарований, активно включая в педагогический процесс «всех» и «каждого».

Основы личностно-ориентированного профессионального образования наиболее полно раскрыты в работе Г.Ю. Любимовой [6, с.87-99].

Таким образом, именно личностно-ориентированное образование, как показал анализ литературы, в большей степени будет способствовать профессиональной подготовке будущих педагогов-психологов.

Как отмечает Д.В. Чернилевский, - «качество профессиональной подготовки в высшей школе напрямую зависит от педагогической технологии, принятой для выполнения педагогической задачи и достижения поставленных целей». В свою очередь, «педагогическая технология – это комплексная интегративная система, включающая упорядоченное множество операций и действий, обеспечивающих педагогическое целеопределение, содержательные, информационно-предметные и процессуальные аспекты, направленные на усвоение систематизированных знаний, приобретение профессиональных умений и формирование личностных качеств обучаемых, заданных целями обучения» [7, с.56].

Казахстанские исследователи, занимаясь проблемой внедрения инновационных технологий в педагогический процесс, указывают на то, что их применение повышает эффективность и качество обучения. Так, по мнению З.Исаевой [8], А.К. Мынбаевой, З.М. Садвакасовой [9, с.57] ин-

новационные, также употребляемые ими как активные или интерактивные методы обучения, позволяют формировать опыт творческой деятельности обучающихся, который влияет на компетентность будущего специалиста. По выражению авторов, использование инновационных методов в учебном процессе, оформленных в определенные временные и пространственные рамки детерминируют инновационные формы обучения [8, с.58]. Преподаватель в свою очередь выполняет управленческие функции по продуктивному взаимодействию и общению с обучающимися и выступает педагогом-менеджером. Авторы выделяют различные инновационные методы и формы обучения, к ним относятся, в частности, деловые и ролевые игры, тренинги. С. Д. Неверкович полагает, что при подготовке кадров большое внимание должно быть уделено игровому обучению, которое способствует формированию новых форм и способов их профессиональной деятельности, развитию профессионального сознания, и по праву должно стать одним из важных психолого-педагогических методов активной подготовки специалистов [10, с. 45-54. Н.К.Ахметов в исследовании также отмечает, что использование игрового обучения влияет на эффективность профессиональной подготовки специалиста-учителя [11].

Согласно утверждениям авторов, деловая игра является деятельностью, имеющей черты как учения, так и труда, и представляет собой игровую деятельность участников на имитационной модели, создающей условия и динамику профессиональной деятельности. С помощью деловой игры, как отмечают авторы, в обучении задается предметный и социальный контексты будущей профессиональной деятельности и тем самым происходит моделирование более адекватных по сравнению с традиционным обучением условий формирования специалиста [11, с.295].

В практике подготовки специалистов применяют тренинги. Тренинг производное от слова «тренировка». Как отмечает

Ю.З. Гильбух, тренировка – это самостоятельный вид деятельности, который осуществляется совместно ведущим и учащимися, с целью усвоения учащимися определенного комплекса профессиональных знаний и навыков [12, с.80]. Как правило, сначала тренинг использовался для формирования или совершенствования коммуникативных умений и навыков и получил название социально-психологический тренинг (СПТ), затем получил широкое распространение в подготовке различных специалистов.

Как указывает К.А. Абульханова-Славская, ценность тренинга как метода обучения состоит в том, что он близок к реальной жизни. Ситуации, возникающие в группах тренинга, являются условными, игровыми, хотя и берутся из жизни, но для самого участника они выступают как вполне реальные ситуации. На тренинге происходит освоение какой-либо деятельности, практическое применение теории.

Структурными компонентами социально-психологического тренинга, по мнению Г.Е.Филатовой, являются: цель; содержание; роли (позиции); социально-психологические и дидактические условия [13, с.34-42]. Автор обращает внимание на то, что каждый вид социально-психологического тренинга имеет временную структуру, охватывающую относительно целостный цикл управляемого взаимодействия между преподавателем и обучающимися. Он состоит из трех периодов: 1) подготовки деловой игры и групповой дискуссии; 2) проведения деловой игры; 3) коллективного обсуждения результатов проведения деловой игры и групповой дискуссии.

Г.Е.Филатовой обозначены функции методов социально-психологического тренинга, которые обязательно должны осуществляться в единстве [13, с.34-42]:

- 1) Дидактическая функция проявляется в создании адекватных условий для комплексного формирования у обучающихся знаний, навыков и умений межличностного общения, а также си-

стемы психолого-педагогических знаний, умений, навыков.

- 2) Воспитывающая функция игровых и дискуссионных методов формирует у обучающихся инициативность, сотрудничество и ответственность за свой конкретный вклад в решение общегрупповых задач.
- 3) Развивающая функция проявляется в формировании и развитии личности обучающегося.
- 4) Профессионально-педагогическая функция проявляется в том, что овладение обучающимися подготовкой, проведением и подведением итогов деловой игры и групповой дискуссии, является подготовкой будущих специалистов к использованию данных групповых форм и методов работы в своей будущей профессиональной деятельности.

В настоящее время тренинг используется практически во всех областях подготовки специалистов психолого-педагогического направления, его ценность заключается в том, что его можно применить в подготовке педагога-психолога.

Основными преимуществами тренинга как метода обучения являются: 1) профессиональная подготовка; 2) помощь в решении межличностных и профессиональных проблем; 3) способствование самораскрытию, самопознанию, прояснению психологической проблемы, идентификации себя с другими; 4) взаимодействует с людьми и имеет обратную связь со схожими проблемами; 5) осваивают новый материал; 6) мотивирование и формирование позитивных отношений к новой деятельности; 7) формирование системы представлений человека.

Ю.Д. Бабаева выделяет основные тренинговые методы: 1) групповая дискуссия (по содержанию: тематические, биографические, интеракционные); 2) игровые методы (ситуационно-ролевые, дидактические, творческие, организационно-

деятельностные, деловые, имитационные); 3) методы, направленные на развитие социальной перцепции (вербальные и невербальные); 4) методы телесной терапии; медитативные техники [14, с.75].

Таким образом, можно констатировать, что тренинг можно считать одним из ключевых методов в системе профессиональной подготовки специалистов, формой инновационного обучения, целью которой является совершенствование профессиональной подготовки. Следовательно, при подготовке педагога-психолога целесообразно использовать эту инновационную технологию в системе образования.

Результаты

Выделив первое педагогическое условие, мы обратили внимание на то, что процесс совершенствования профессиональной подготовки педагога-психолога возможен при введении конкретного элективного курса. При организации элективного курса обучающиеся узнают о методах, приемах, технологиях организации работы педагога-психолога, он способствует усвоению будущими педагогами-психологами общей культуры самореализации личности [15].

Упущением, также можно считать небольшое количество в образовательном процессе вуза проведения профессиональных тренингов по целенаправленному и планомерному совершенствованию профессиональной подготовки педагога-психолога, что также сказывается на ее становлении. Считаем уместным подчеркнуть, что лекционные и практические занятия, проводимые по базовым и профилирующим дисциплинам, недостаточно совершенствуют у них профессиональную подготовку. В связи с этим, предлагаем в образовательный процесс вуза внедрить технологию тренинговой работы профессиональной идентичности (компетентности), который бы способствовал профессиональной

подготовке. Это и будет вторым педагогическим условием [16, с.50-53].

Третье педагогическое условие выделено на основе эмпирических методов, которые свидетельствуют о том, что в подготовке педагога-психолога необходимо усилить воспитательную работу, включающую в себя комплекс внеаудиторных мероприятий по педагогике и психологии, социальной педагогике, ориентированная на профессиональную направленность, которая способствует развитию профессионального интереса и мотивации у обучающихся, формированию положительного отношения к профессии. Как показывает анализ литературы по данному вопросу, внеаудиторная работа имеет большой потенциал для развития интереса к профессии и формирования к ней положительного отношения или положительно влияет на совершенствование профессиональной подготовки, особенно мотивационной составляющей профессиональной подготовки педагога-психолога.

Стоит отметить, что в рамках изучения ознакомились с работой Л.В. Кондрашовой. По ее мнению, система внеаудиторной работы – это совокупность воспитательных воздействий (различных форм и методов воспитательного воздействия), обеспечивающих целенаправленность, систематичность, последовательность, сочетание педагогического руководства с инициативой и самостоятельностью обучающихся [17]. Автор считает, что внеаудиторная работа обеспечивает наиболее высокие результаты в формировании готовности обучающихся к психолого-педагогической профессии, если она носит особый, профессионально направленный характер, разносторонне соотносится с другими сторонами вузовской жизни.

Как правило, данная форма работы носит диалогический характер, что соответствует принципам личностно-ориентированного образования и может выступать как одна из форм инновационных технологий.

Можем сделать вывод о том, что проводимая внеаудиторная работа имеет роль в совершенствовании профессиональной подготовки будущих педагогов-психологов, при обстоятельствах, если проводимая работа будет сопоставляться параллельно учебной и практической деятельности.

Обсуждение

Таким образом, в качестве благоприятных педагогических условий совершенствования профессиональной подготовки будущих педагогов-психологов были отмечены:

1. Общее педагогическое условие – это психолого-педагогическое сопровождение обучающихся в течение всего периода обучения в вузе, основанное на принципах личностно-ориентированного образования с применением инновационных технологий, то есть организация учебного процесса на основе инновационных методов и форм обучения.
2. Частные педагогические условия:
 - введение спецкурса;
 - использование профессиональных тренингов;
 - проведение внеаудиторной работы по подготовке специалистов по педагогике и психологии, имеющей профессиональную направленность.

Заключение

На основании вышеизложенного, можно сделать вывод о том, что «комплексное выполнение перечисленных педагогических условий будет способствовать повышению профессиональной квалификации будущего педагога-психолога, что станет основой эффективности и результативности профессиональной деятельности».

Таким образом, можно отметить, что целенаправленное совершенствование

профессиональной подготовки педагога-психолога может быть реализовано при следующих педагогических условиях: введение элективного курса; использование психолого-педагогических тренингов; проведение внеаудиторной работы по педагогике и психологии, имеющей профессиональную направленность.

Список использованных источников

3. Кузьмина, Н. В. Теоретические основы педагогического труда. - Л.: Изд-во ЛГУ, 1985. – 84 с.
4. Исмаилова, Г. М. Практикум для обучающихся по развитию профессиональной психолого-педагогической компетентности. Учебное пособие, Семей – 2018г. – 97 с.
5. Зеер, Э. Ф. Методология профессионального развития личности: монография. -Екатеринбург: ФГАОУ ВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т», 2014. - 194 с.
6. Жумажанова, Р. Ж. Педагогическое сопровождение как технология повышения эффективности учебно-воспитательного процесса колледжа. - Алматы: Қазақ университеті, 2007. - 28 с.
7. Фалеева, А. А. Формирование готовности будущего учителя к личностно-ориентированному обучению: дис. канд. пед. наук. – Атырау, 2004. – 179 с.
8. Любимова, Г. Ю. От первокурсника до выпускника: проблемы профессионального и личностного самоопределения обучающихся-психологов //II Вестник Московского университета. – М., 2000. - №1, серия 14. - С.87-99.
9. Чернилевский, Д. В., Морозов, А. Креативная педагогика и психология, Академический проект.- 2004.-56с.
10. Исаева, З. А. Педагогика: учебник для магистратуры университета. - Алматы: Казак университет, 2006. - 322 с.
11. Мынбаева, А. К., Садвакасова, З. М. Инновационные методы обучения или как интересно преподавать. – Алматы, 2009. – 341 с.
12. Неверкович, С. Д. Рефлексия оснований профессиональной деятельности в игровом обучении // Психологическая наука и образование. -2000. -Т. 5, № 2. – С. 45-54.
13. Ахметов, Н. К. Теория и технология игры: учебное пособие – Алматы: Республиканский издательский кабинет, 1998. - 295 с.
14. Гильбух, Ю. З. Внимание: одаренные дети. – М.: Знание, 1991.– 80 с.

15. **Филатова, Е. Г., Осипова, Д. В.** Хроническая боль, депрессия и когнитивные нарушения: тесные взаимосвязи. Нервно-мышечные болезни. – 2018. - №8(3). С.34–42.
16. **Бабаева, Ю. Д.** Психологический тренинг для выявления одаренности: методическое пособие. -М.: Молодая гвардия, 1997. - 278 с.
17. **Исмаилова, Г. М.** Профессиональная подготовка педагогов-психологов в системе образования. Международная научно-практическая конференция «Психологическая культура и психологическое здоровье в современных региональных системах образования». – Барнаул, 2018– С.171-173.
18. **Исмаилова, Г. М., Менлибекова, Г. Ж.** Педагогические условия формирования профессионально-ценностных ориентаций будущих педагогов-психологов/ «Наука и жизнь Казахстана». -Астана, 2018. -№4(61). – С. 50-53.
19. **Кондрашова, Л. В.** Морально-психологическая готовность студента к учительской деятельности. -М.: Высшая школа 55, 1987. – 136 с.
6. **Lyubimova, G. Yu.** From freshman to graduate: problems of professional and personal self-determination of students-psychologists //II Bulletin of the Moscow University. – М., 2000. - No. 1, series 14. - pp.87-99.
7. **Chernilevsky, D. V., Morozov, A.** Creative pedagogy and psychology, Academic project.- 2004.-56с.
8. **Isaeva, Z. A.** Pedagogy: textbook for the master's degree of the University. - Almaty: Kazak University, 2006. - 322 p.
9. **Mynbaeva, A. K., Sadvakasova, Z. M.** Innovative teaching methods or how interesting it is to teach. – Almaty, 2009. – 341 p.
10. **Neverkovich, S. D.** Reflection of the bases of professional activity in game training // Psychological science and education. -2000. -Vol. 5, No. 2. – pp. 45-54.
11. **Akhmetov, N. K.** Theory and technology of the game: textbook – Almaty: Republican Publishing Office, 1998. - 295 p.
12. **Gilbukh, Yu. Z.** Attention: gifted children. – М.: Knowledge, 1991.– 80 p.
13. **Filatova, E. G., Osipova, D. V.** Chronic pain, depression and cognitive impairment: close interrelations. Neuromuscular diseases. – 2018. - №8(3). P.34–42.
14. **Babaeva, Yu. D.** Psychological training for the identification of giftedness: a methodological guide. -М.: Molodaya gvardiya, 1997. - 278 p.
15. **Ismailova, G. M.** Professional training of teachers-psychologists in the education system. International scientific and practical conference «Psychological culture and psychological health in modern regional education systems». – Barnaul, 2018– pp.171-173.
16. **Ismailova, G. M., Menlibekova, G. J.** Pedagogical conditions for the formation of professional and value orientations of future teachers-psychologists/ "Science and life of Kazakhstan". -Astana, 2018. -№4(61). – Pp. 50-53.
17. **Kondrashova, L.V.** Moral and psychological readiness of a student for teaching. -М.: Higher School 55, 1987. – 136 p.

References

1. **Kuzmina, N. V.** theoretical foundations of pedagogical work. - L.: izd-Vo LGU, 1985. – 84 PP.
2. **Ismailova, G. M.** practice for the development of professional psychological and pedagogical competence. School post, Semey-2018-97 hours
3. **Seer, E. F.** methodology of professional development of personality: monograph. - Yekaterinburg: FGAOU VPO "Ros. Gos. Prof.- PED. UN-T", 2014. - 194 PP.
4. **Zhumazhanova, R. Zh.** pedagogical support as technology to improve the effectiveness of the educational process of the college. - Almaty: Kazakh University, 2007. - 28 p.
5. **Faleeva, A. A.** Formation of the future teacher's readiness for personality-oriented learning: dis. ... candidate of pedagogical Sciences. – Atyrau, 2004. – 179 p.

Болашақ педагог-психологтардың кәсіби дайындығын жетілдірудің педагогикалық шарттары

Г. М. Исмаилова*¹

¹ «Alikhan Bokeikhan University» ББ, Семей қ., Қазақстан Республикасы



Андатпа. Осы жұмысты зерттеу шеңберінде ЖОО-ның білім беру ортасында білім алушылардың белсенді қызметке деген ынтасының тапшылығы байқалға-

ны анықталды. Білім беру үдерісі субъектілерінің өзара іс-қимылының функционалдық саласы болып табылмайды; оның барлық қатысушылары өздерінің кәсіби өзін-өзі дамыту траекториясын құратын жағдайларды көрмейміз; психологиялық-педагогикалық ұстанымды қалыптастыру үшін мүмкіндіктер жүйесі байқалмайды; жүзеге асырылатын кәсіби қызметте білім алушылардың осы ұстанымын іске асыру үшін әдістермен және құралдармен қанықтылық жоқ. Осылайша, жоғары оқу орнындағы педагогикалық процестің мүмкіндігі мен әлеуеті кәсіби құзыреттілікті қалыптастыру үшін жеткіліксіз пайдаланылатынын атап өтуге болады.



Кілтті сөздер: іс-әрекет, зерттеу, құзыреттілік, критерий, педагогикалық жағдайлар, дайындық.

Pedagogical conditions for improving the professional training of future teachers-psychologists

G. M. Ismailova *¹

¹Educational institution «Alikhan Bokeikhan University»,
Semey, Republic of Kazakhstan



Abstract. As part of the study of this work, it was revealed that in the educational environment of the university there is a lack of motivation of students to be active. The functional sphere of interaction of the subjects of the educational process is not; we do not see conditions when all its participants build their trajectory of professional self-development; there are no systems of opportunities for the formation of a psychological and pedagogical position; there is no saturation of methods and means for the realization of this position of students in their professional activities. Thus, it can be noted that the opportunity and potential of the pedagogical process at the university for the formation of professional competence are not used enough.



Keywords: activity, research, competence, criterion, pedagogical conditions, training

Материал поступил в редакцию 22.02.2023.

**2023 ж. қаңтар-наурыз айларында
қорғалған диссертациялар тізімі
(педагогикалық ғылымдар)**

**Список защищенных диссертаций в январе-
марте 2023 г. (педагогические науки)**

**List of defended dissertations in the period
between January and March 2023
(pedagogical sciences)**

**6D010100 / 8D01201 - Мектепке
дейінгі оқыту және тәрбиелеу**

Еркебаева Сауле Жомартовна

-  Жаңартылған білім мазмұны жағдайында мектепке дейінгі ересек жастағы балалардың коммуникативтік дағдысын дамыту

Scopus*

**6D010200 / 8D01301 – Бастауышта
оқыту педагогикасы мен
әдістемесі**

Кинжибаева Фариза Багитовна

-  Подготовка студентов к реализации преемственности дошкольного и начального математического образования

Scopus*

**6D010300 / 8D01101 – Педагогика
және психология**

Айтуарова Азиза Малдыбаевна

-  Жоғары оқу орындары студенттерінің оқырмандық мәдениетін дамыту

Scopus*

**Болсынбекова
Гульнара Абылхаковна**

-  Болашақ педагог-психологтың инновациялық іс-әрекетті басқаруға даярлығын қалыптастыру

Scopus*

**Жилгильдинова Мадина
Жаксылыковна**

-  Стимулирование профессионально-личностного саморазвития будущих педагогов

Scopus*  **WEB OF SCIENCE**

Исаев Абдінабі Исаұлы

-  Болашақ жаттықтырушы-оқытушыларды оқытушылардың оқу-жаттығу іс-әрекетін педагогикалық бақылауға даярлау

Scopus*

Каюмова Мая Сайрановна

-  Формирование исследовательских компетенций обучающихся в процессе планирования Start-up проектов

Scopus*

Кудагельдин Махсат Турсынханович

- Студенттердің мәдени-тарихи санасын қалыптастырудың педагогикалық негіздері

Scopus*

Орынғалиева Шолпан Оралғалиевна

- Болашақ педагогтердегі психологиялық құзіреттіліктің даму ерекшеліктері

Scopus*

Суюндиқова Маргисат Кабиденовна

- Студенттердің креативтік ойлау қабілетін арттырудың ғылыми-теориялық негіздері

Scopus* WEB OF SCIENCE

Тажитова Гульжахан Зарубаевна

- ЖОО оқыту үдерісінде аймақтық тұғырды жүзеге асырудың педагогикалық шарттары (ағылшын тілін оқыту материалы бойынша)

Scopus* WEB OF SCIENCE

6D011100 / 8D01507 – Информатика**Ерланова Гульмира Жумағалиевна**

- Теоретические и практические основы подготовки будущих специалистов в области информационных технологий по высокопроизводительным вычислениям

Scopus* WEB OF SCIENCE

6D011200 / 8D01510 – Химия**Медетбаева Салима Адамбековна**

- Использование информационно-компьютерных технологий в игровом обучении химии

Scopus* WEB OF SCIENCE

6D011300 / 8D01513 – Биология**Ажмолдаева Клара Байжигитовна**

- Болашақ биолог мұғалімдерді кәсіби даярлауда өлкелік компоненттерді пайдаланудың әдістемелік негіздері

Scopus*

8D01601 / 8D01601 – Тарих**Крупко Игорь Владимирович**

- Семиозис нарративов исторической памяти казахстанского общества (1991 – 2021 гг.)

Scopus* WEB OF SCIENCE

6D011700 / 8D01701 – Қазақ тілі мен әдебиеті**Бөгенбаева Әйгерім Бектұрғанқызы**

- Креативті ойлау арқылы тілдік қатынасты дамытудың ғылыми-әдістемелік негіздері (10-11-сынып)

Scopus* Scopus*

WEB OF SCIENCE

**6D011800 / 8D01702 –
Орыс тілі мен әдебиеті**
Кошербаев Ринад Нуралыұлы

-  Развитие кросс-культурной компетентности будущих педагогов-филологов (на материале русскоязычной литературы Казахстана XX века)

Scopus*
Курманбаева Толганай Сагынұлы

-  Терминологическая система подъязыка электроэнергетики: кодификация и функционирование в учебных текстах

Scopus*
**6D011900 / 8D01721 –
Шет тілі: екі шет тілі**
Михайлова Татьяна Владимировна

-  Научно-методические основы формирования межкультурной профессионально-коммуникативной компетенции» по специальности

Scopus*
**6D012300 / 8D01801 – Әлеуметтік
педагогика және өзін-өзі тану**
Имашева Турсынай Бахытжановна

-  Болашақ әлеуметтік педагогтың кәсіби өзін-өзі дамытудың педагогикалық шарттары

Scopus*
Орынбекова Айнұр Саматовна

-  Болашақ әлеуметтік педагогтардың кәсіби іс-әрекетке даярлығын қалыптастыру

Scopus*

Туякова Улбосын Жусиповна

-  Болашақ әлеуметтік педагогтардың эмоционалдық интеллектісін қалыптастыру

Scopus*

Біздің авторлар

Абдрахманов Бауыржан Нариманович, Ә. Марғұлан атындағы Павлодар педагогикалық университеті, «Тарих» білім беру бағдарламасының қауымдастырылған профессор, тарих ғылымдарының кандидаты, Қазақстан, Павлодар қаласы

Арыстанбек Айзат Асқарбекқызы, Назарбаев Университеті, Жоғары білім беру мектебінің «Көптілді білім бері магистрі» бағдарламасының 2 – курс студенті, Қазақстан, Астана қаласы

✉ aizat.arystanbek@nu.edu.kz

Бижкенова Айгуль Ермаковна, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, профессор, Шетел филологиясы кафедрасының меңгерушісі, филология ғылымдарының докторы, Қазақстан, Астана қаласы

✉ abizhkenova@inbox.ru

Бутабаева Лаура Аскаровна, Ы. Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясының Инклюзивті білім беру орталығының директоры, PhD, қауымдастырылған профессор, Қазақстан, Астана қаласы

✉ laskarovna@mail.ru

Декуан Муня, Монс Университеті, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университетіндегі магистрант-стажер, Бельгия, Монс қаласы

Дуламсурен Чоймаа, Өсімдік қолданбалы экология кафедрасының биология ғылымдарының докторы, профессоры, Алберт-Людвиг атындағы университеті.

✉ choimaa.dulamsuren@ecology.uni-freiburg.de

Елтай Балжан Егенбайқызы, әл-Фараби атындағы Қазақ Ұлттық университеті, биология және биотехнология факультеті, «7M01504-Биология» мамандығының 2-курс магистранты, Қазақстан, Алматы қаласы

✉ eltay_balzhan@mail.ru

Жұмақаева Береке Дәулетханқызы, Сүлеймен Демирел университетінің профессоры, педагогика ғылымдарының кандидаты, Алматы, Қазақстан

✉ bereke.zhumakayeva@sdu.edu.kz

Жүсіп Айдана Қазықанқызы, Ы. Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясы, Инклюзивті білім беру орталығының жетекші сарапшысы, Қазақстан, Астана қаласы

✉ zhussipaidana@gmail.com

Жулбарисова Асем Жанатовна, Ахмет Байтұрсынұлы атындағы «Талдау» ұлттық зерттеулер және білімді бағалау орталығының менеджері, Қазақстан, Астана қаласы

✉ asem.zhulbarisova@iac.kz

Исмаилова Гульнара Муратовна, PhD докторы, педагогика және психология кафедрасының аға оқытушысы, «Alikhan Bokeikhan University» ББ, Семей қ., Қазақстан Республикасы

✉ gm-1978@mail.ru

Кабенова Диана Мейрамовна, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, аға-оқытушы, педагогика ғылымдарының магистрі, Қазақстан, Астана қаласы

✉ diana.kabenova@mail.ru

Керимбаева Күләш Заурбековна, тех.ф.к., доцент, «Оңтүстік Қазақстан мемлекеттік педагогикалық университеті», химия кафедрасы, Қазақстан, Шымкент қаласы

✉ kulyash_62@mail.ru

Клименко Михаил Юрьевич, биология пәні бойынша педагогика ғылымдар магистрі, Жаратылыстану жоғары мектебінің доктор студенті, Ә. Марғұлан атындағы Павлодар педагогикалық университеті.

✉ klimenkomu@pspu.kz

Кобдикова Жанартай Уажитовна, Қазақ спорт және туризм академиясы, педагогика ғылымдарының докторы, доцент

✉ zhuk53@mail.ru

Кыдырбекова Алия Исахановна, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, информатика педагогтерін даярлау, STEM білім беру мамандығының 2 курс магистранты, Астана, Қазақстан

✉ aliyakydyrbekova0128@gmail.com

Кыдырова Меруерт Нұрлыбекқызы, «Химия педагогін даярлау» мамандығы бойынша 2-курс магистранты, «Оңтүстік Қазақстан мемлекеттік педагогикалық университеті», химия кафедрасы, Қазақстан, Шымкент қаласы

✉ meru_kydyrova@mail.ru

Қамбарова Ғаинишамал Серікқызы - Сүлеймен Демирел университетінің «Қазақ тілі мен әдебиетін оқыту әдістемесі» мамандығының 1-курс докторанты, Алматы, Қазақстан

✉ k.gainizhamal@mail.ru

Қараев Жаумбай Амантұрлыұлы, Ы. Алтынсарин атындағы ҰБА Орта білім мазмұны институтының «Дидактика» зертханасының бас ғылыми қызметкері, физика-математика ғылымдарының кандидаты, педагогика ғылымдарының

докторы, профессор, Халықаралық педагогикалық білім беру ғылымдары академиясының академигі

Муратова Гаухар Имашевна, М. Х. Дулати атындағы Тараз өңірлік университетінің «Ақпараттық технологиялар» факультетінің деканы, педагогика ғылымдарының кандидаты, доцент, Қазақстан, Тараз қаласы

✉ gauchar70@mail.ru

Нұрмұхамед Данагүл Бөріханқызы, Ахмет Байтұрсынұлы атындағы «Талдау» ұлттық зерттеулер және білімді бағалау орталығының менеджері, Қазақстан, Астана қаласы

✉ danagul.nurmukhamed@iac.kz

Рахым Асылхан Нұрланұлы, Ә. Марғұлан атындағы Павлодар педагогикалық университетінің магистранты, Қазақстан, Павлодар қаласы

✉ Rakhym.98@list.ru

Сабирова Рабия Султанбековна, «7M01503-информатика педагогтарын даярлау» мамандығы бойынша 2 курс магистранты, М. Х. Дулати атындағы Тараз өңірлік университеті, Қазақстан, Тараз қаласы

✉ rabiya0509@gmail.com

Сағындыков Исатай Өмірзақұлы, Ы.Алтынсарин атындағы ҰБА «Педагогикалық квалиметрия және халықаралық зерттеулер» орталығының бас сарапшысы, педагогика ғылымдарының кандидаты

✉ i.sagindikov@uba.edu.kz

Садвакасова Айгул Кадырхановна, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, информатика кафедрасының PhD, доцент, Астана, Қазақстан

✉ sak79@bk.ru

Сақтағанов Балабек Кеніштайұлы, Ы.Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясы, «Психология, тәрбие және тұлғаны дамыту» орталығының бас сарапшысы, PhD, Қазақстан, Астана қаласы,

✉ balabiken@mail.ru

Сауғабай Азамат Жәмиұлы, Ахмет Байтұрсынұлы атындағы «Талдау» ұлттық зерттеулер және білімді бағалау орталығының бас талдаушысы, Қазақстан, Астана қаласы

✉ azamat.saugabay@iac.kz

Сәтім Аружан Нұртайқызы, Торайғыров университетінің 2 курс магистранты Қазақстан Республикасы, Павлодар қаласы

Тарасовская Наталия Евгеньевна, Жаратылыстану жоғары мектебінің биология ғылымдарының докторы, профессоры, Ә.Марғұлан атындағы Павлодар педагогикалық университеті.

✉ TarasovskayaNE@pspu.kz

Тасуов Болат, М.Х. Дулати атындағы Тараз өңірлік университетінің «Физика және

IT» кафедрасының меңгерушісі, техника ғылымдарының кандидаты, доцент, Қазақстан, Тараз қаласы

✉ bolat_ktn@mail.ru

Турекулова Бекзат Ахатовна, Астана қаласы әкімдігінің «№ 2 арнайы мектеп» КММ директорының бейіндік оқыту жөніндегі орынбасары, Қазақстан, Астана қаласы,

✉ bekzatahatovna1979@gmail.com

Хамзина Шолпан Шапиевна, Педагогика жоғары мектебінің педагогика ғылымдарының кандидаты, профессоры, Ә.Марғұлан атындағы Павлодар педагогикалық университеті.

✉ khamzina_64@mail.ru

Чокушева Әлия Иағалиқызы, Ы.Алтынсарин атындағы ҰБА-ның орта білім мазмұны жөніндегі вице-президенті, PhD

Шер Раиса Петровна, Қазақстан Республикасы Оқу-ағарту министрлігі «Республикалық қосымша білім беру оқу-әдістемелік орталығы» РМҚК директоры

Наши авторы

Абдрахманов Бауыржан Нариманович, Павлодарский педагогический университет им. А. Маргулана, ассоциированный профессор образовательной программы «История», кандидат исторических наук, Казахстан, город Павлодар

Арыстанбек Айзат Аскарбековна, студентка второго курса магистратуры в Высшей школе образования Назарбаев Университета по специальности «Магистр в области полиязычного образования», Казахстан, г. Астана

✉ aizat.arystanbek@nu.edu.kz

Бижкенова Айгуль Ермаковна, Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева, профессор, доктор филологических наук, заведующий кафедрой иностранной филологии, Казахстан, г. Астана,

✉ abizhkenova@inbox.ru

Бутабаева Лаура Аскарровна, Национальная академия образования имени И.Алтынсарина, директор Центра инклюзивного образования, PhD, ассоциированный профессор, Казахстан, г. Астана

✉ laskarovna@mail.ru

Декуан Муня, университет Монса, магистрант-стажер в Евразийском национальном университете им. Л.Н. Гумилева, Бельгия, г. Монс

Дуламсурен Чоймаа, доктор биологических наук, профессор Кафедры прикладной экологии растительности, Фрайбургский Университет Альберта-Людвига.

✉ choimaa.dulamsuren@ecology.uni-freiburg.de

Елтай Балжан Егенбаевна, Казахский национальный университет имени аль-Фараби, факультет биологии и биотехнологии, магистрант 2 курса специальности «7M01504-Биология», Казахстан, г. Алматы

✉ eltay_balzhan@mail.ru

Жумакаева Береке Даулетхановна, профессор университета Сулеймана Демиреля, кандидат педагогических наук, Алматы, Казахстан

✉ bereke.zhumakayeva@sdu.edu.kz

Жүсіп Айдана Қазықанқызы, Национальная академия образования имени И.Алтынсарина, ведущий эксперт Центра инклюзивного образования, Казахстан, г. Астана,

✉ zhussipaidana@gmail.com

Жулбарисова Асем Жанатовна, менеджер Национального центра исследования и оценки образования «Талдау» имени Ахмет Байтұрсынұлы, Казахстан, город Астана

✉ asem.zhulbarisova@iac.kz

Исмаилова Гульнара Муратовна, доктор PhD, старший преподаватель кафедры педагогики и психологии, УО «Alikhan Bokeikhan University», г. Семей, Республика Казахстан

✉ gm-1978@mail.ru

Кабенова Диана Мейрамовна, Евразийский национальный университет им.Л.Н. Гумилева, старший преподаватель, магистр педагогических наук, Казахстан, г. Астана,

✉ diana.kabenova@mail.ru

Камбарова Гаинишамал Сериковна, докторант 1 курса университета Сулеймана Демиреля по специальности «Методика преподавания казахского языка и литературы», Алматы, Казахстан

✉ k.gainizhamal@mail.ru

Караев Жаумбай Амантурлиевич, главный научный сотрудник лаборатории «Дидактика» Института содержания среднего образования НАО им. Ы.Алтынсарина, кандидат физико-математических наук, доктор педагогических наук, профессор, академик Международной академии педагогических наук образования.

Керимбаева Куляш Заурбековна, к.тех.н., доцент, «Южно-Казахстанский государственный педагогический университет», химический факультет, Казахстан, г. Шымкент

✉ kulyash_62@mail.ru

Клименко Михаил Юрьевич, магистр педагогических наук по специальности биология, докторант Высшей школы естествознания, Павлодарский педагогический университет им. А. Маргулана.

✉ klimenkomu@pspu.kz

Кобдикова Жанартай Уажитовна, Казахская академия спорта и туризма, доктор педагогических наук, доцент

✉ zhuk53@mail.ru

Кыдырбекова Алия Исахановна, Евразийский национальный университет им. Л. Н. Гумилева, магистрант 2 курса специальности подготовка педагогов информатики, STEM образование, Астана, Казахстан

✉ aliyakydyrbekova0128@gmail.com

Кыдырова Меруерт Нурлыбековна, магистрант 2 курса, «Подготовка учителей химии», «Южно-Казахстанский государ-

ственный педагогический университет», химический факультет, Казахстан, г. Шымкент

✉ meru_kydyrova@mail.ru

Муратова Гаухар Имашевна, декан факультета «Информационные технологии» Таразского регионального университета имени М.Х.Дулати, кандидат педагогических наук, доцент, Казахстан, г. Тараз,

✉ gauchar70@mail.ru

Нұрмұхамед Данагүл Бөріханқызы, менеджер Национального центра исследований и оценки образования «Талдау» имени Ахмет Байтұрсынұлы, Казахстан, город Астана

✉ danagul.nurmukhamed@iac.kz

Рахим Асылхан Нурланович, магистрант Павлодарского педагогического университета имени А. Маргулана, Казахстан, г. Павлодар

✉ Rakhym.98@list.ru

Сабирова Рабия Султанбековна, магистрант 2 курса по специальности «7M01503-Подготовка педагогов информатики», Таразский региональный университет имени М.Х.Дулати, Казахстан, г. Тараз

✉ rabiya0509@gmail.com

Сагиндиков Исатай Умирзакович, главный эксперт Центра педагогической квалификации и международных исследований НАО им. Ы.Алтынсарина, кандидат педагогических наук

✉ i.sagindikov@uba.edu.kz

Садвакасова Айгул Кадырхановна, Евразийский национальный университет им. Л. Н. Гумилева, PhD, доцент кафедры информатики, Астана, Казахстан

✉ sak79@bk.ru

Сактаганов Балабек Кеништаевич, Главный эксперт центра психологии, воспитания и развития личности Национальной академии образования им. И. Алтынсарина, PhD, Казахстан, г. Астана,

✉ balabiken@mail.ru

Сауғабай Азамат Жәмиұлы, главный аналитик Национального центра исследований и оценки образования «Талдау» имени Ахмет Байтұрсынұлы, Казахстан, город Астана

✉ azamat.saugabay@iac.kz

Сәтім Аружан Нұртайқызы, магистрант 2 курса НАО «Торайгыров университет», Республика Казахстан, г. Павлодар

Тарасовская Наталия Евгеньевна – доктор биологических наук, профессор Высшей школы естествознания, Павлодарский педагогический университет им. А. Маргулана.

✉ TarasovskayaNE@pspu.kz

Тасуов Болат, заведующий кафедрой «Физика и IT» Таразского регионального

университета имени М.Х.Дулати, кандидат технических наук, доцент, Казахстан, г. Тараз

✉ bolat_ktn@mail.ru

Турекулова Бекзат Ахатовна, заместитель директора по профильному обучению КГУ «Специальная школа № 2» акимата города Астана, Казахстан, город Астана

✉ bekzatahatovna1979@gmail.com

Хамзина Шолпан Шапиевна – кандидат педагогических наук, профессор Высшей школы педагогики, Павлодарский педагогический университет им. А. Маргулана.

✉ khamzina_64@mail.ru

Чокушева Алия Иагалиевна, вице-президент по содержанию среднего образования НАО им. И. Алтынсарина, PhD

Шер Раиса Петровна, директор РГКП «Республиканский учебно-методический центр дополнительного образования» МП Республики Казахстан

Our authors

Abdrakhmanov Bauyrzhan Narimanovich, Pavlodar Pedagogical University named after A. Margulan, associate professor of the educational program «History», candidate of historical sciences, Kazakhstan, Pavlodar

Arystanbek Aizat Askarbekkyzy, A second-year graduate student at Nazarbayev University Graduate School of Education, majoring in “Master of Arts in Multilingual Education”, Kazakhstan, Astana

✉ aizat.arystanbek@nu.edu.kz

Bizhkenova Aigul, L.N. Gumilyov Eurasian National University, professor, Doctor of Philological Sciences, Head of the Department of Foreign Philology, Kazakhstan, Astana

✉ abizhkenova@inbox.ru

Butabayeva Laura Askarovna, Altynsarin National Academy of Education, Director of the Center for Inclusive Education, PhD, Associate Professor Kazakhstan, Astana

✉ laskarovna@mail.ru

Chokusheva Aliya Iagaliyevna, Vice-President for the content of Secondary Education of the Altynsarin National Academy of Education, PhD

Descouings Mounia, Mons University, Master-student intern at L.N. Gumil'ov Eurasian National University, Belgium, Mons

Dulamsuren Choimaa – doctor of biology science, professor in Department for applied plant ecology, Albert-Ludwigs University of Freiburg.

✉ choimaa.dulamsuren@ecology.uni-freiburg.de

Ismailova Gulnara Muratovna, PhD, Senior Lecturer of the Department of Pedagogy and Psychology, Educational institution «Alikhan Bokeikhan University», Semey, Republic of Kazakhstan

✉ gm-1978@mail.ru

Kabenova Diana, L.N. Gumilyov Eurasian National University, Senior Lecturer, Master of Pedagogical Sciences, Kazakhstan, Astana

✉ diana.kabenova@mail.ru

Kambarova Gainizhamal Serikovna, 1st year doctoral student of Suleiman Demirel University, specialty “Methods of teaching Kazakh language and literature”, Almaty, Kazakhstan,

✉ k.gainizhamal@mail.ru

Karaev Zhaumbai Amanturlyevich, Chief Researcher of the laboratory “Didactics” of the Institute of Secondary Education Content of the Altynsarin National Academy of Education, Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Academician of the International Academy of Pedagogical Sciences of Education.

Kerimbaeva Kulyash Zaurbekovna, candidate of technical science, docent, «South Kazakhstan State Pedagogical University», faculty of chemistry, Kazakhstan, Shymkent

✉ kulyash_62@mail.ru

Khamzina Sholpan Shapieva – candidate of pedagogical science, professor for High School of Pedagogy, Pavlodar pedagogical University named after A. Margulan.

✉ khamzina_64@mail.ru

Klimenko Mikhail Yuryevich – Master of pedagogical science in biology, doctoral student of High School of Natural Sciences, Pavlodar pedagogical University named after A. Margulan.

✉ klimenkomu@pspu.kz

Kobdikova Zhanartai Uazhitovna, Kazakh Academy of Sports and Tourism, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor

✉ zhuk53@mail.ru

Kydyrbekova Aliya Issakhanovna, Eurasian National University. L. N. Gumilyova, 2nd year master student of the specialty training of computer science teachers, STEM education, Astana, Kazakhstan

✉ aliyakydyrbekova0128@gmail.com

Kydyrova Meruert Nurlybekovyna, 2nd year master's student, «Chemistry Teacher Training», «South Kazakhstan State Pedagogical University», chemistry department, Kazakhstan, Shymkent

✉ meru_kydyrova@mail.ru

Muratova Gauhar Imashevna, Dean of the Faculty of Information Technologies of M. Kh. Dulati Taraz Regional University, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Kazakhstan, Taraz

✉ gauchar70@mail.ru

Nurmukhamed Danagul Burikhankyzy, manager of National Center for Education Research and Evaluation «Taldau» named after Ahmet Baitursynuly, Kazakhstan, Astana

✉ danagul.nurmukhamed@iac.kz

Rakhim Asylkhan Nurlanovich, Master's student of Pavlodar Pedagogical University named after A. Margulan, Kazakhstan, Pavlodar

✉ Rakhym.98@list.ru

Sabirova Rabiya Sultanbekovna, 2nd year master's student in the specialty «7M01503-Training of computer science teachers», M.Kh.Dulati Taraz Regional University, Kazakhstan, Taraz,

✉ rabiya0509@gmail.com

Sadvakassova Aigul Kadyrkhanovna, Eurasian National University. L. N. Gumileva, PhD, Associate Professor, Department of Informatics, Astana, Kazakhstan

✉ sak79@bk.ru

Sagindikov Isatai Umirzakovich, Chief Expert of the Center for Pedagogical Quality and International Studies of the Altynsarin National Academy of Education, Candidate of Pedagogical Sciences

✉ i.sagindikov@uba.edu.kz

Saktaganov Balabek Kenishtaevich, Chief Expert of the Center for Psychology, Education and Personality Development of the Altynsarin National Academy of Education, PhD, Kazakhstan, Astana

✉ balabiken@mail.ru

Satym Aruzhan, master's Student 2 course Toraigyrov University, Republic of Kazakhstan, Pavlodar

Saugabay Azamat Zhamiuly, chief analyst of National Center for Education Research and Evaluation «Taldau» named after Ahmet Baitursynuly, Kazakhstan, Astana

✉ azamat.saugabay@iac.kz

Sher Raisa Petrovna, Director of the Republican Educational and Methodological Center for Additional Education ME of the Republic of Kazakhstan

Tarasovskaya Nataliya Evgenyevna, doctor of biology science, professor for High School of Natural Sciences, Pavlodar pedagogical University named after A. Margulan

✉ TarasovskayaNE@pspu.kz

Tassuov Bolat, Head of the Department of Physics and IT of M.Kh.Dulati Taraz Regional University, Candidate of Technical Sciences, Associate Professor, Kazakhstan, Taraz

✉ bolat_ktn@mail.ru

Turekulova Bekzat Akhatovna, Deputy Director for specialized training of KSU «Special School № 2» of the Akimat of the city of Astana, Kazakhstan, Astana

✉ bekzatahatovna1979@gmail.com

Yeltay Balzhan Yegenbaevna, Al-Farabi Kazakh National University, Faculty of Biology and biotechnology, master of degree 2nd year student of the specialty “7M01504-Biology”, Kazakhstan, Almaty

✉ eltay_balzhan@mail.ru

Zhulbarissova Assem Zhanatovna, manager of National Center for Education Research and Evaluation «Taldau» named after Ahmet Baitursynuly, Kazakhstan, Astana

✉ asem.zhulbarissova@iac.kz

Zhumakayeva Bereke Dauletkhanovna, Professor of Suleiman Demirel University, Candidate of Pedagogical Sciences, Almaty, Kazakhstan,

✉ bereke.zhumakayeva@sdu.edu.kz

Zhussip Aidana Kazykhankyzy, Altynsarin National Academy of Education, Leading expert of the Center for Inclusive Education, Kazakhstan, Astana

✉ zhussipaidana@gmail.com

Мақаланы жариялау шарттары:

- Ғылыми зерттеулердің тұтастығын қамтамасыз ету үшін авторлар ғылыми жарияланымдардың халықаралық стандарттарын ұстануы қажет.
- Мақала ұсынылған кезде автор мақаланың түпнұсқа екендігіне, бұрын басқа дереккөзде ағымдағы немесе ұқсас түрде жарияланбағанына, мақала басқа баспагерлерге берілмегеніне кепілдік береді. Басқа тілдерде жарияланған мақалалардың аудармалары қабылданбайды.
- Зерттеу нәтижелері нақты, бұрмаланбаған мәліметтермен болуы керек, материалдарды жинау, іріктеу және өңдеудің тәртіптік ережелері сақталуы керек.
- Мақалада авторлардың орналасу тәртібін авторлардың өздері анықтайды және редакцияға тапсырғаннан кейін өзгеріссіз қалады. Редакциялау кезеңдерінде авторларды қосуға немесе алуға жол берілмейді. Редакция мақаланы қабылдағаннан кейін авторларды өзгертуге рұқсат етілмейді.
- Нөмірге бір автордан немесе авторлар ұжымы құрамындағы сол автордан бір қолжазбадан артық емес рұқсат етіледі.
- Бір мақаланың тең авторларының саны – 4-тен аспайды.
- Мақаланың бірегейлік дәрежесі кемінде 70% болуы тиіс (редакциялық алқаның шешіміне сәйкес).

Егер мақаланың бірегейлігі төмен немесе рецензенттен ескерту болса, мақала авторға қайта қарау үшін қайтарылады.

Автор мақаланы плагиатқа қарсы тексеруге немесе рецензиялауға 1 рет қайта жібере алады.

Мақаланың мазмұнына автор жауапты.

Редакция мақаланы әдеби және стилистикалық өңдеумен айналыспайды.

Талаптарға сәйкес келмейтін мақалалар жариялауға қабылданбайды және авторларға қайтарылады.

Мақаланың түскен күні оның редакцияның соңғы нұсқасын алған күні болып есептеледі.

Қолжазбаны дайындауға ең көп интеллектуалды үлес қосқан адам (екі немесе одан да көп бірлескен авторлармен болған жағдайда) корреспондент-автор болып табылады және «*» деп белгіленеді.

Егер әр түрлі оқу орындарының авторлары болса, онда ол 1,2 сандарымен көрсетіледі.

Мақалалар келіп түсуіне байланысты жарияланады. Журналдың 1 санындағы мақала саны 30-дан аспайды.

Басым бағыттар:

- 1) Білім беру үдерісіндегі білім беру саясаты, инновациялар және цифрландыру;
- 2) Пәндерді оқыту әдістемесі;
- 3) Тәрбие теориясы мен практикасы;
- 4) Білім беру жүйесіндегі психология мәселелері;
- 5) Арнайы және инклюзивті білім беру;

- 6) Үздіксіз педагогикалық білім беру;
- 7) Білім беру менедженті;
- 8) Бағалау

Жарияланым тілі: қазақ, орыс, ағылшын, неміс, француз және түрік.

Ғылыми мақала – бұрын жарияланбаған және жаңалығы бар авторлық әзірлемелерді, қорытындыларды, ұсыныстарды қамтитын ғылыми зерттеудің, эксперименттік немесе талдамалық қызметтің өзіндік қорытындылары мен аралық немесе түпкілікті нәтижелерін баяндау; немесе жалпы тақырыппен байланысты (жүйелі шолу) бұрын жарияланған ғылыми мақалаларды қарауға арналған.

Ғылыми мақаланың құрылымына тақырып, аңдатпа, кілтті сөздер, кіріспе, материалдар мен әдістер, нәтижелер, талқылау, қорытынды, қаржыландыру туралы ақпарат (бар болса), әдебиеттер тізімі кіреді.

Аннотацияларды, кестелерді, суреттерді, математикалық формулаларды және библиографияны қоса алғанда, мақаланың көлемі компьютерде терілген мәтіннің 15 бетінен аспауы тиіс (Microsoft Word редакторы); мақаланың ең аз көлемі – 10 бет.

Ғылыми мақалалар ГОСТ 7.5-98 «Журналдар, жинақтар, ақпараттық басылымдар. Жарияланатын материалдарды баспа рәсімдеу», ГОСТ 7.1-2003 «Библиографиялық жазба. Библиографиялық сипаттама. Жалпы талаптар мен құрастыру ережелері».

Редакцияға мақаланың электрондық нұсқасы ұсынылады.

Авторлық түпнұсқаға қойылатын талаптар

- Пішім – WINDOWS жүйесіне арналған Microsoft Office Word.
- Гарнитура – Times New Roman (орыс және ағылшын тілдері үшін), KZ Times New Roman (қазақ тілі үшін).

- Негізгі мәтіннің қаріп өлшемі – 14 нүкте, қаріп түсі қара.
- Өрістер: сол – 30 мм, оң – 15 мм, жоғарғы – 20 мм, төменгі – 20 мм.
- Мәтінді парақтың еніне туралау.
- Абзац шегінісі – 1,25.
- Негізгі мәтіннің жоларалық интервалы – 1,0. Абзацтар арасында қосымша жоларалық бос орындар мен аралықтар болмауы керек.
- Теру кезінде стильдерді қолдануға жол берілмейді және бағандар орна-тылмайды.
- Ескертулерді өрістерге шығаруға жол берілмейді.
- Қабылданған таңдау – *курсив*, **қалың** қаріп.
- Дефис сызықшадан өзгеше болуы керек.
- Иллюстрациялар, суреттер тізбесі және оларға сызбалық жазулар мақала мәтіні бойынша ұсынылады. Электрондық нұсқада суреттер мен иллюстрациялар TIF немесе JPG форматында кемінде 300 dpi ажыратымдылығымен ұсынылады.
- Математикалық формулаларды Microsoft Equation Editor-да теру керек (әр формула бір объект).

Мақаланың құрылымы (толығырақ «мақалаларды рәсімдеу үлгісі» бөлімін қараңыз):

- FTAMP (ғылыми техникалық ақпараттың мемлекетаралық айдары) <https://grnti.ru/>;
- автордың аты-жөні және тегі – қазақ, орыс және ағылшын тілдерінде (қалың қаріп);
- қазақ, орыс және ағылшын тілдерінде аффилиация жасау (жұмыс/оқу орны, қала, ел) ;

- мақаланың атауы (бас әріптер, қалың қаріп, үш тілде: қазақ, орыс, ағылшын);
- аңдатпада зерттеудің мақсаты, негізгі нәтижелері және тұжырымдары қысқаша баяндалуы керек. Аңдатпа бұл бір абзацта жазылған бүкіл мақаланың қысқаша мазмұны (100-300 сөз (курсив, қаріп өлшемі – 12). Аннотация ақпараттық және құрылымды болуы керек. Қазақ, орыс және ағылшын тілдерінде беріледі.
- кілтті сөздер – объект, ғылыми сала және зерттеу әдістері тұрғысынан мәтін мазмұнын көрсететін сөздер жиынтығы. Кілтті сөздердің ұсынылатын саны – 4-8, кілтті сөз тіркесінің ішіндегі сөздердің саны – үштен аспайды, олардың маңыздылығы бойынша беріледі, яғни мақаланың ең маңызды кілтті сөзі тізімде бірінші болуы керек.

Мақаланың құрылымы:

- **Кіріспе.** Кіріспеде ғалымдардың алдыңғы (сабақтас) жұмыстарының нәтижелері, зерттеу әдістері, рәсімдері, өлшеу параметрлері және т. б. көрсетіледі.
- **Материалдар мен әдістер.** Материалдар мен жұмыс барысының сипаттамасынан, сондай-ақ қолданылған әдістердің толық сипаттамасынан тұруы керек.
- **Нәтижелер.** Ғылыми мақалада эксперименттердің немесе тәжірибелердің кезеңдері, аралық нәтижелер және математикалық немесе статистикалық түсініктеме түріндегі жалпы қорытындының негіздемесі сипатталған. Жүргізілген зерттеулер тек эксперименталды түрде ғана емес, теориялық тұрғыдан да көрнекі түрде ұсынылады. Бұл кестелер, схемалар, графикалық модельдер, диаграммалар және т. б. болуы мүмкін.
- Формулаларда, теңдеулерде, суреттерде, фотосуреттерде және кесте-

лерде қолтаңбалар немесе тақырыптар болуы керек.

- **Талқылау.** Талқылау бөлімінде сіз алған зерттеу нәтижелерін талдау және талқылау берілген. Зерттеу барысында алынған нәтижелер бойынша қорытындылар келтіріледі, негізгі мәні ашылады. Бұл мақаланың маңызды бөлімдерінің бірі. Онда өз жұмысының нәтижелерін талдау және алдыңғы жұмыстармен, талдаулармен және қорытындылармен салыстырғанда тиісті нәтижелерді талқылау қажет.
- **Қорытынды.** Жүргізілген зерттеулердің негізгі жетістіктері туралы тезистер жиналады. Олар жазбаша түрде және анықталған негізгі заңдылықтарды сипаттайтын кестелер, графиктер, сандар және статистикалық көрсеткіштер түрінде ұсынылуы мүмкін. Қорытынды авторлардың түсіндіруінсіз ұсынылуы керек.
- **Алғыс / қаржыландыру туралы ақпарат** (бар болса).
- **Қолданылған дереккөздердің тізімі.** Әдебиеттер тізімі ГОСТ 7.5-98; ГОСТ 7.1-2003 сәйкес ресімделуі керек. Барлық сілтемелер түпнұсқа тілінде берілуі керек. Мақалада келтірілген сілтемелер нөмірленген және төртбұрышты жақшаға салынған. Кириллицада ұсынылған жұмыстардың әдебиеттер тізімінде болған жағдайда, әдебиеттер тізімін екі нұсқада ұсыну қажет: біріншісі – түпнұсқада, екіншісі – американдық психология қауымдастығына сәйкес романизацияланған алфавитпен (References) <http://www.apastyle.org/> (қазақ тілінен латын қарпіне <https://qazlat.kz>, орыс тілінен латын әліпбиіне транслитерация үшін ұсынылатын тегін сайт <https://translit.ru>).
- **References** (қалың, қаріп өлшемі – 14).
- **Романизацияланған әдебиеттер тізімі келесідей болуы керек:** автор (лар) (транслитерация) → транслитерацияланған нұсқадағы мақаланың ата-

уы → [мақаланың атауын төртбұрышты жақшаға ағылшын тіліне аудару] → қазақ тіліндегі немесе орыс тіліндегі дереккөздің атауы (транслитерация немесе ағылшын атауы – бар болса) → ағылшын тіліндегі белгілері бар шығыс мәліметтері.

Жеке бетте автор туралы мәліметтер болуы керек («Біздің авторлар» бөлімінде жариялау үшін):

Авторлар туралы мәліметтер келесі мәліметтерді қамтиды:

На казахском: - аты, әкесінің аты және тегі; – ғылыми атағы, ғылыми дәрежесі (бар болса); – лауазымы немесе кәсібі; – жұмыс орны (ұйымның атауы); – қаласы, елі; – электрондық мекенжайы (e – mail); – телефон нөмірі (ұялы).

На русском: – имя, отчество и фамилия; – ученое звание, ученую степень (при наличии); – должность или профессию; – место работы (наименование организации); – город, страна; – электронный адрес (e-mail); – номер телефона (сотовый).

На английском: – name, patronymic and surname; – academic title, academic degree (if available); – position or profession; – place of work (name of the organization); – city, country; – email address (e-mail); – phone number (cell).

Автордың аты-жөні атау септігінде беріледі. Барлық ақпарат толық нысанда көрсетіледі. Авторлар туралы ақпарат үш тілде (қазақ, орыс және ағылшын) беріледі.

Мақаланың электрондық нұсқасы журналдың сайты арқылы қабылданады.

Байланыс телефондары: 8717272588

Реквизиттер: РНН 600900611860,
БИН 080940006848, ИИК
KZ44826Z0KZTD2004082, БИН
080940006848, КБЕ 16, БИК HSBKKZKX,
АО «Қазақстан Халық Банкі»

Мақалаларды авторлар мұқият тексеріп, өңдеуі керек. Жариялауға қойылатын талаптарға сәйкес келмейтін мақалалар қабылданбайды. Редакция мақаланы әдеби және стилистикалық өңдеумен айналыспайды.

Правила для авторов научно-педагогического журнала «Білім - Образование - Education»

Условия публикации статьи:

- Для обеспечения целостности научных исследований авторам необходимо придерживаться международных стандартов научных публикаций.
- При предоставлении статьи автор гарантирует, что статья является оригинальной, ранее не публиковалась в другом источнике в текущем или аналогичном виде, статья не была передана другим издателям. Переводы статей, опубликованных на других языках, не принимаются.
- Результаты исследований должны быть конкретными, с неискаженными данными, должны быть соблюдены дисциплинарные правила сбора, отбора и обработки материалов.
- Порядок расположения авторов в статье определяется самими авторами и после подачи в редакцию остается без изменения. Добавление или удаление авторов на этапах редактирования не допускается. Не разрешается менять авторов после принятия статьи редакцией.
- В номер допускается не более одной рукописи от одного автора либо того же автора в составе коллектива соавторов.
- Количество соавторов одной статьи – не более 4.
- Степень оригинальности статьи должна составлять не менее 70 % (согласно решению редакционной коллегии).

Если статья отклонена антиплагиатом или рецензентом статья возвращается автору на доработку. Автор может по-

вторно отправить статью на антиплагиат или рецензирование 1 раз.

Ответственность за содержание статьи несет автор.

Редакция не занимается литературной и стилистической обработкой статьи.

Статьи, оформленные с нарушением требований, к публикации не принимаются и возвращаются авторам.

Датой поступления статьи считается дата получения редакцией ее окончательного варианта.

Лицо, которое внесло наибольший интеллектуальный вклад в подготовку рукописи (при двух и более соавторах), является автором-корреспондентом и обозначается «*».

Если авторы разных учебных заведений, тогда указывается цифрами 1,2.

Статьи публикуются по мере поступления. Журнал формируется исходя из количества не более 30 статей в одном номере.

Приоритетные направления:

- 1) Образовательная политика, инновации и цифровизация в образовательном процессе;
- 2) Методика преподавания дисциплин;
- 3) Теория и практика воспитания;
- 4) Вопросы психологии в системе образования;
- 5) Специальное и инклюзивное образование;

- 6) Непрерывное педагогическое образование
- 7) Менеджмент в образовании;
- 8) Измерение и оценивание в образовании.

Язык публикаций: казахский, русский, английский, немецкий, французский и турецкий.

Научная статья – изложение собственных выводов и промежуточных или окончательных результатов научного исследования, экспериментальной или аналитической деятельности, содержащее авторские разработки, выводы, рекомендации ранее не опубликованные и обладающие новизной; или посвященное рассмотрению ранее опубликованных научных статей, связанных общей темой (систематический обзор).

Структура научной статьи включает название, аннотации, ключевые слова, основные положения, введение, материалы и методы, результаты, обсуждение, заключение, информацию о финансировании (при наличии), список литературы.

Объем статьи, включая аннотации, таблицы, рисунки, математические формулы и библиографию, не должен превышать 15 страниц текста, набранных на компьютере (редактор Microsoft Word); минимальный объем статьи – 10 страниц.

Научные статьи должны быть оформлены согласно базовым издательским стандартам по оформлению статей в соответствии с ГОСТ 7.5-98 «Журналы, сборники, информационные издания. Издательское оформление публикуемых материалов», пристатейных библиографических списков в соответствии с ГОСТ 7.1-2003 «Библиографическая запись. Библиографическое описание. Общие требования и правила составления».

В редакцию предоставляется электронная версия статьи.

Требования к авторскому оригиналу

- Формат – Microsoft Office Word для WINDOWS.
- Гарнитура – **Times New Roman** (для русского и английского языков), **KZ Times New Roman** (для казахского языка).
- Размер шрифта основного текста – **14** пунктов, цвет шрифта черный.
- Поля: левое – 30 мм, правое – 15 мм, верхнее – 20 мм, нижнее – 20 мм.
- Выравнивание текста по ширине страницы.
- Абзацный отступ – **1,25**.
- Межстрочный интервал основного текста – **1,0**. Между абзацами не должно быть дополнительных межстрочных пробелов и интервалов.
- При наборе текста не допускается использование стилей и не задаются колонки.
- Недопустимы выносы примечаний на поля.
- Принятые выделения – курсив, полужирный шрифт.
- Дефис должен отличаться от тире.
- Иллюстрации, перечень рисунков и подписи к ним представляют по тексту статьи. В электронной версии рисунки и иллюстрации представляются в формате TIF или JPG с разрешением не менее 300 dpi.
- Математические формулы должны быть набраны в Microsoft Equation Editor (каждая формула – один объект).

Структура статьи (подробнее см. «Образец оформления статей»):

- МРНТИ (межгосударственный рубрикатор научной технической информации) <https://grnti.ru/>;

- инициалы и фамилию (-и) автора (-ов) – на казахском, русском и английском языках (*жирный шрифт*);
- аффилиацию (место работы/учебы, город, страна) на казахском, русском и английском языках;
- название статьи (*прописные буквы, жирный шрифт, на трех языках: русском, казахском, английском*);

- В аннотации должны быть кратко изложены цель исследования, основные результаты и основные выводы. Аннотация представляет собой содержательное резюме всего документа, написанный в одном абзаце (100-300 слов (*курсив, нежирный шрифт, 12 кель*)).

Аннотация должна быть информативной и структурированной. Дается на казахском, русском и английском языках.

- ключевые слова – набор слов, отражающих содержание текста в терминах объекта, научной отрасли и методов исследования. Рекомендуемое количество ключевых слов – 5-8, количество слов внутри ключевой фразы – не более трех, даются в порядке их значимости, т.е. самое важное ключевое слово статьи должно быть первым в списке.

Текст статьи излагается в определенной последовательности его частей и включает в себя:

- **Введение.** Во введении отражаются результаты предшествующих (смежных) работ ученых, методы исследования, процедуры, параметры измерения и т.д.
- **Материалы и методы.** Должны состоять из описания материалов и хода работы, а также полного описания использованных методов.
- **Результаты.** В научной статье описываются стадии и этапы экспери-

ментов или опытов, промежуточные результаты и обоснование общего вывода в виде математического, физического или статистического объяснения. Проводимые исследования предоставляются в наглядной форме не только экспериментально, но и теоретически. Это могут быть таблицы, схемы, графические модели, графики, диаграммы и др. Формулы, уравнения, рисунки, фотографии и таблицы должны иметь подписи или заголовки.

- **Обсуждение.** В разделе Обсуждение – приводится анализ и обсуждение полученных вами результатов исследования. Приводятся выводы по полученным в ходе исследования результатам, раскрывается основная суть. И это один из самых важных разделов статьи. В нем необходимо провести анализ результатов своей работы и обсуждение соответствующих результатов в сравнении с предыдущими работами, анализами и выводами.
- **Заключение.** Собираются тезисы об основных достижениях проведенных исследований. Они могут быть представлены в письменном виде и в виде таблиц, графиков, цифр и статистических показателей, характеризующих выявленные основные закономерности. Заключение должно быть представлено без интерпретации со стороны авторов.
- **Благодарность / информация о финансировании** (при наличии).

- **Список использованных источников.**

- Список литературы должен быть оформлен в соответствии с ГОСТ 7.5-98; ГОСТ 7.1-2003. Все ссылки должны быть даны на языке оригинала. Ссылки и сноски, приведенные в статье, пронумеровываются и заключаются в квадратные скобки. В случае наличия в списке литературы работ, представленных на кириллице, необходимо представить список литературы в двух вариантах: первый –

в оригинале, второй – романизированным алфавитом (**References**) в соответствии с American Psychological Association <http://www.apastyle.org/> (рекомендуемый бесплатный сайт для транслитерации с русского на латиницу <https://translit.ru>, с казахского на латиницу <https://qazlat.kz>).

- **References** (жирный шрифт, 14 кегль).
- **Романизированный список литературы должен выглядеть следующим образом:** автор(-ы) (транслитерация) → название статьи в транслитерированном варианте → [перевод названия статьи на английский язык в квадратных скобках] → название казахоязычного либо русскоязычного источника (транслитерация, либо английское название – если есть) → выходные данные с обозначениями на английском языке.

На отдельной странице приводятся сведения об авторе (для публикации в разделе «Наши авторы»):

Сведения об авторах включают следующие элементы:

На казахском: - аты, әкесінің аты және тегі; – ғылыми атағы, ғылыми дәрежесі (бар болса); – лауазымы немесе кәсібі; – жұмыс орны (ұйымның атауы); – қаласы, елі; – электрондық мекенжайы (e – mail); – телефон нөмірі (ұялы).

На русском: – имя, отчество и фамилия; – ученое звание, ученую степень (при наличии); – должность или профессию; – место работы (наименование организации); – город, страна; – электронный адрес (e-mail); – номер телефона (сотовый).

На английском: – name, patronymic and surname; – academic title, academic degree (if available); – position or profession; – place of work (name of the organization); – city, country; – email address (e-mail); – phone number (cell).

Имя автора(ов) приводят в именительном падеже. Все сведения указывают в полной форме. Информация об авторах приводится на трех языках (казахском, русском и английском).

Электронный вариант статьи принимается посредством сайта журнала.

Контакты: 87172725882

Реквизиты: РНН 600900611860,
БИН 080940006848,
ИИК KZ44826Z0KZTD2004082,
БИН 080940006848, КБЕ 16,
БИК HSBKKZKX,
АО «Народный Банк Казахстана»

Статьи должны быть тщательно выверены и отредактированы авторами. Статьи, оформленные с нарушением требований к публикации, не принимаются. Редакция не занимается литературной и стилистической обработкой статьи.

Журналдың құрылтайшысы:
Қазақстан Республикасы
Оқу-ағарту министрлігінің
«Ы. Алтынсарин атындағы Ұлттық білім
академиясы» ШЖҚ РМК.
Журнал 2000 жылдың мамырынан
шыға бастады.

Басылым 3 айда бір рет шығады.

Журнал Қазақстан Республикасының
Ақпарат және Қоғамдық даму
министрлігінің Ақпарат комитетінде
қайта есепке қойылған (2023 жылғы
20 ақпандағы Мерзімді баспасөз
басылымын, ақпарат агенттігін және
желілік басылымды қайта есепке қою
туралы №KZ94VPY00064976 қуәлік).

Құрметті оқырмандар мен авторлар!
Журналда жарияланған
материалдар редакцияның
көзқарасын білдірмейді.
Фактілер мен мәліметтердің анықтығына,
сондай-ақ стилистикалық қателерге
авторлар жауапты.
Журналға шыққан материалдарды
редакцияның келісімінсіз
көшіріп басуға болмайды.

Мекенжайы:
010000, Астана қ.,
Мәңгілік Ел даңғ., 8/2
«Алтын Орда» БО.
E-mail: bak@uba.edu.kz
Басуға 17.03.2023 қол қойылды.
ш.б.т. - 21,48. RISO басылым.
Таралымы - 300 дана.

Ы. Алтынсарин атындағы ҰБА-ның
Дизайн және полиграфиялық қызметтер
бөлімінде басылып шығарылды

Учредитель журнала:

РГП на ПХВ «Национальная
академия образования
им. И.Алтынсарина» Министерства
просвещения Республики Казахстан.
Журнал издается с мая 2000 года.
Периодичность 1 раз в 3 месяца.
Журнал поставлен на переучет
в Комитете информации Министерства
информации и общественного развития
Республики Казахстан
(Свидетельство №KZ94VPY00064976
о переучете периодического печатного
издания, информационного агентства
и сетевого издания
от 20 февраля 2023 года).

Уважаемые читатели и авторы!

Опубликованные в журнале материалы
не отражают
точку зрения редакции.
Ответственность за достоверность
фактов и сведений в публикациях,
а также за стилистические
ошибки несут авторы.
Перепечатка материалов,
опубликованных в журнале,
допускается только с согласия редакции.

Наш адрес:

010000, г. Астана,
пр. Мәңгілік Ел, 8/2,
БЦ «Алтын Орда».

E-mail: bak@uba.edu.kz

Подписано в печать 17.03.2023

усл.печ.л. - 21,48. Печать RISO.

Тираж - 300 экз.

Отпечатано в Отделе дизайна
и полиграфических услуг
НАО им. И. Алтынсарина.

