

ISSN (Print) 3080-1710
ISSN (Online) 3104-462X

<https://doi.org/10.32523/3080-1710-2025-150-1>

Gumilyov Journal of Pedagogy

2025, №1 (150)



GUMILYOV JOURNAL OF PEDAGOGY

**Published since 1995,
accepts articles in English, Kazakh, and Russian,
issued 4 times per year**

1995 жылдан бастап шығады, мақалаларды
ағылшын, қазақ және орыс тілдерінде
қабылдайды, жылына 4 рет жарық көреді

Издается с 1995 года, принимает статьи
на английском, казахском и русском языках,
выходит 4 раза в год

Астана, 2025
Astana, 2025

Редакциялық кеңес

*Бас редактор: **МЕҢЛІБЕКОВА Гүлбақыт Жолдасбековна**, педагогика ғылымдарының докторы, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Астана, Қазақстан*

*Бас редактордың орынбасары, ғылыми редактор: **ДЛИМБЕТОВА Гаини Карекеевна**, педагогика ғылымдарының докторы, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Астана, Қазақстан*

*Жауапты редактор: **ӘТЕМОВА Қалипа Тұрсыновна**, педагогика ғылымдарының докторы, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Астана, Қазақстан*

*Жауапты хатшы: **КУАТОВ Азат Кадырович**, PhD, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Астана, Қазақстан*

Редакция алқасы

ЧЕПНИ Салих (Улудаг университеті, Бурса, Түркия)

ЧОШКУН Йелкин (Йедитепе университеті, Ыстамбұл, Түркия)

АТМАКА Танер (Дюздже университеті, Дюздже, Түркия)

ЗАКИРОВА Алма Булатовна (Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Астана, Қазақстан)

ҚАЛКЕЕВА Қамарияш Райхановна (Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Астана, Қазақстан)

БЕРКІМБАЕВ Қамалбек Мейрбекович (Ахмет Ясауи университеті, Түркістан, Қазақстан)

САЛИЕВА Айгүл Жанаевна (Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Астана, Қазақстан)

СЕЙІТҚАЗЫ Перизат Байтешқызы (Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Астана, Қазақстан)

ЖИЕНБАЕВА Сайра Нағашыбаевна (Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Астана, Қазақстан)

МАЙЛЫБАЕВА Гүлмира Сабыровна (І. Жансүгіров атындағы Жетісу университеті, Талдықорған, Қазақстан)

Редакцияның мекенжайы: 010008, Қазақстан, Астана қ., Сәтпаев к-сі, 2, 402 б.

Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті

Тел.: +7 (702) 505 92 75

E-mail: pedjournal@enu.kz

Gumilyov Journal of Pedagogy

Меншіктенуші: Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті

Қазақстан Республикасы Мәдениет және ақпарат министрлігінде тіркелген.

No KZ79VPY00113358, 25.02.2025 ж. қайта есепке қою туралы куәлігі

Мерзімділігі: жылына 4 рет.

Типографияның мекенжайы: 010008, Қазақстан, Астана қ., Қажымұқан к-сі, 13/1, тел.: +7 (702) 505 92 75

Редакционный Совет

Главный редактор: **МЕНЛИБЕКОВА Гульбахыт Жолдасбековна**, доктор педагогических наук, Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева, Астана, Казахстан

Заместитель главного редактора, научный редактор: **ДЛИМБЕТОВА Гаини Карекеевна**, доктор педагогических наук, Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева, Астана, Казахстан

Ответственный редактор: **АТЕМОВА Калипа Турсыновна**, доктор педагогических наук, Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева, Астана, Казахстан

Ответственный секретарь: **КУАТОВ Азат Кадырович**, PhD, Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева, Астана, Казахстан

Редакционная коллегия

ЧЕПНИ Салих (Университет Улудаг, Бурса, Турция)

ЧОШКУН Йелкин (Университет Йедитепе, Стамбул, Турция)

АТМАКА Танер (Университет Дюздже, Дюздже, Турция)

ЗАКИРОВА Алма Булатовна (Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева, Астана, Казахстан)

КАЛКЕЕВА Камарияш Райхановна (Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева, Астана, Казахстан)

БЕРКИМБАЕВ Камалбек Мейрбекович (Университет Ахмета Ясави, Туркестан, Казахстан)

САЛИЕВА Айгул Жанаевна (Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева, Астана, Казахстан)

СЕЙТКАЗЫ Перизат Байтешкызы (Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева, Астана, Казахстан)

ЖИЕНБАЕВА Сайра Нагашыбаевна (Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева, Астана, Казахстан)

МАЙЛЫБАЕВА Гулмира Сабыровна (Жетысуский университет им. И. Жансугурова, Талдыкорган, Казахстан)

Адрес редакции: 010008, Казахстан, г. Астана, ул. Сатпаева, 2, каб. 402

Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева

Тел.: +7 (702) 505 92 75

E-mail: pedjournal@enu.kz

Gumilyov Journal of Pedagogy

Собственник: Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева

Зарегистрирован Министерством культуры и информации Республики Казахстан.

Свидетельство о постановке на переучет No KZ79VPY00113358 от 25.02.2025 г.

Периодичность: 4 раза в год

Адрес типографии: 010008, Казахстан, г. Астана, ул. Кажымукана, 13/1, тел.: +7 (702) 505 92 75

Периодичность: 4 раза в год

Editorial Review Board

Editor-in-Chief: **MENLIBEKOVA Gulbakhyt**, Doctor of Pedagogical Sciences, L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan

Deputy Editor-in-Chief, Scientific Editor: **DLIMBETOVA Gaini**, Doctor of Pedagogical Sciences, L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan

Responsible Editor: **ATEMOVA Kalipa**, Doctor of Pedagogical Sciences, L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan

Responsible Secretary: **KUATOV Azat**, PhD, L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan

Editorial Board

CHEPNI Salih (Uludag University, Bursa, Turkey)

CHOSHKUN Yelkin (Yeditepe University, Istanbul, Turkey)

ATMAKA Taner (Duzce University, Duzce, Turkey)

ZAKIROVA Alma (L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan)

KALKEEVA Kamariyash (L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan)

BERKIMBAEV Kamalbek (Akhmet Yassawi University, Turkestan, Kazakhstan)

SALIEVA AYGUL (L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan)

SEITKAZY Perizat (L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan)

ZHIYENBAYEVA Saira (L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan)

MAILYBAEVA Gulmira (I. Zhansugurov Zhetysay University, Taldykorgan, Kazakhstan)

Editorial address: 2, Satpayev str., of.402, Astana, Kazakhstan, 010008

L.N. Gumilyov Eurasian National University

Tel.: +7 (702) 505 92 75

E-mail: pedjournal@enu.kz

Gumilyov Journal of Pedagogy

Owner: L.N. Gumilyov Eurasian National University

Gumilyov Journal of Sociology

Owner: L.N. Gumilyov Eurasian National University

Registered by the Ministry of Culture and Information of the Republic of Kazakhstan.

Reduction certificate No. KZ79VPY00113358 from 25.02.2025

Periodicity: 4 times a year

Address of printing house: 13/1 Kazhimukan str., Astana, Kazakhstan 010008; tel.: +7 (702) 505 92 75

МАЗМҰНЫ/ CONTENT/ СОДЕРЖАНИЕ

К.Е. Ибрагимова, Г.З. Тажитова, Г.Т. Уразбаева, Г.Е. Ибрагимова. Рефлексивтілік болашақ мұғалімдердің жеке ресурсы ретінде.....	
К.Е. Ибрагимова, Г.З. Тажитова, Г.Т. Уразбаева, Г.Е. Ибрагимова. Рефлексивность как личностный ресурс будущих учителей.....	
К.Е. Ibragimova, G.Z. Tazhitova, G.T. Urazbayeva, G.E. Ibragimova. Reflexivity as a personal resource of future teachers.....	8
Ж.Ж. Кукенов, Г.Р. Бахтиярова, И.Н. Бодыкова, Г.А. Бимагамбетова. Бастауыш сыныпта “Жаратылыстану” пәнін оқытуда қазақ этнопедагогикасының материалдарын пайдалану.....	
Ж.Ж. Кукенов, Г.Р. Бахтиярова, И.Н. Бодыкова, Г.А. Бимагамбетова. Использование материалов казахской этнопедагогики в преподавании предмета «Естествознание» в начальной школе	
Zh.Zh. Kukenov, G.R. Bakhtiyarova, I.N. Bodykova, G.A. Bimagambetova. The use of materials of Kazakh ethnopedagogy in the study of the subject “natural science” in primary school.....	26
Т.М. Садыков, Г.Т. Кокибасова, С.Д. Нурмыш. Химия пәнінен оқушылардың жаратылыстану сауаттылығын дамытуға арналған көп деңгейлі тапсырмаларды құрастыру.....	
Т.М. Садыков, Г.Т. Кокибасова, С.Д. Нурмыш. Разработка разноуровневых заданий для развития естественно-научной грамотности учащихся по химии.....	
T.M. Sadykov, G.T. Kokibasova, S.D. Nurmysh. Development of multi-level tasks for the development of natural science literacy of students in chemistry.....	42
А. Сыздықбаева, М. Книсарина, Г. Оңланбекқызы, А. Байкулова. Батыс Қазақстанның жоғары білім беру контекстіндегі студенттердің әл-ауқат көрсеткіштерін бағалау.....	
А. Сыздықбаева, М. Книсарина, Г. Онланбекқызы, А. Байкулова. Оценка показателей благополучия студентов в контексте высшего образования Западного Казахстана.....	
A. Syzdykbayeva, M. Knissarina, G. Onlanbekkyzy, A. Baikulova. Assessing student well-being indicators in the higher education context of Western Kazakhstan.....	58
М.А. Тыныбаева, А.А. Ахметжанова, А.К. Торебекова. Оқу бағдарламасы мен тұрақты дамуды біріктіру: жаһандық құзыреттерді қалыптастырудың карталау әдісі.....	
М.А. Тыныбаева, А.А. Ахметжанова, А.К. Торебекова. Интеграция учебной программы и устойчивого развития: метод картирования для формирования глобальных компетенций.....	
M.A. Tynybayeva, A.A. Akhmetzhanova, A.K. Torebekova. Bridging Curriculum and Sustainable Development: A Mapping approach for Global Competencies.....	76
Н.А. Утемғалиева, А.Ж. Мухаметрахимова. Қазақстанның Жоғары оқу орындарында онлайн платформалар арқылы білім сапасын арттырудың тиімділігі.....	
Н.А. Утемғалиева, А.Ж. Мухаметрахимова. Эффективность повышения качества образования посредством онлайн-платформ в высших учебных заведениях Казахстана	
N.A. Utemgaliyeva, A.Zh. Mukhamedrakhimova. The effectiveness of improving the quality of education through online platforms at higher education institutions in Kazakhstan.....	95
А.І. Азиев, Қ.Қ. Шалғынбаева, Л.В. Мосиенко, С.К. Ахтанова, А.Ш. Муталиева. Педагог-психологтардың біліктілік пен шеберлік деңгейін арттыру тетіктері.....	
А.И. Азиев, К.К. Шалғынбаева, Л.В. Мосиенко, С.К. Ахтанова, А.Ш. Муталиева. Механизмы повышения уровня квалификации и мастерства педагогов-психологов.....	
A.I. Aziyev, K.K. Shalginbaeva, L.V. Mosienko, S.K. Akhtanova, A.Sh. Mutaliev. Mechanisms for improving the level of qualification and skills of teachers-psychologists.....	106

А.А. Акимханова. Заманауи білім беру ортасында болашақ педагог-психологтардың кәсіби қызметін жобалау.....	
А.А. Akimkhanova. Professional activity of future pedagogical psychologists in modern educational conditions.....	
А.А. Акимханова. Проектирование профессиональной деятельности будущих педагогов-психологов в условиях современной образовательной среды.....	118
Б.С. Байменова, Ж.Ж. Онгенбаева, О.А. Абрамкина, Н.А. Кударова. Инклюзивті білім беруді дамытудың шетел және отандық тәжірибесі.....	
Б.С. Байменова, Ж.Ж. Онгенбаева, О.А.Абрамкина, Н.А. Кударова. Зарубежный и отечественный опыт развития инклюзивного образования.....	
B.S. Baymenova, J.J. Ongenbayeva, O.A. Abramkina, N.A. Kudarova. Foreign and domestic experience in the development of inclusive education.....	138
А.Ж. Баймуханова. Болашақ педагог-психологтерді даярлау: буллинг ұғымын түсіну деңгейі.....	
А.Ж. Баймуханова. Подготовка будущих педагогов-психологов: уровень понимания буллинга.....	
A. Baimukhanova. Training of future teachers-psychologists: the level of understanding of the concept of bullying.....	149
Yücel Gelişli, B.E. Kurebay. Development of Research Skills in Primary School Students.....	
Yücel Gelişli, Б.Е. Күребай. Бастауыш сынып оқушыларының бойында зерттеушілік дағдыларын қалыптастыру жолдары.....	
Yücel Gelişli, Б.Е. Күребай. Формирование исследовательских навыков у учащихся начальных классов.....	162
Д.А. Ердембекова, А.И. Булшекбаева, Айхан Урал. Реджио педагогикасы негізінде ересек топ балаларының ойын әрекетін дамыту	
Д.А. Ердембекова, А.И. Булшекбаева, Айхан Урал. Развитие игровой деятельности детей старшей группы на основе реджио-педагогике.....	
D.A. Yerdembekova, A.I. Bulshekbayeva, Ayhan Ural. Development of the game activity of children of the adult group based on reggio pedagogy.....	173
С.Н. Жиенбаева, М.Е. Адамова, А.М. Жубандыкова, О.Т. Тезекова. Сәби шақтағы балалардың сөздік қорын дамытудың педагогикалық шарттары.....	
С.Н. Жиенбаева, М.Е. Адамова, А.М. Жубандыкова, О.Т. Тезекова. Педагогические условия развития словарного запаса детей раннего возраста.....	
S.N. Zhiyenbayeva, M.E. Adamova, A.M. Zhubandykova, O.N. Tezekova. Pedagogical conditions for the development of a child's speech at early ages.....	193
С.С. Жұбақова. Бастауыш мектептің қазіргі жағдайындағы кенше бастауыш оқушыларға патриоттық тәрбие берудің үлгісі.....	
С.С. Жұбақова. Модель патриотического воспитания младших школьников в современных условиях начальной школы	
S.S. Zhubakova. Model of patriotic education of junior schoolchildren in modern conditions of primary school.....	215
Н. Карелхан, А.К. Альченова. Информатика пәні бойынша Ұлттық бірыңғай тестілеуге даярлау ерекшеліктері.....	
Н. Карелхан, А.К. Альченова. Особенности подготовки к Единому национальному тестированию по информатике.....	
N. Karelkhan, A.K. Alchenova. Features of preparation for the Unified National Testing in Computer Science.....	230
А.Н. Көкеш, Б.Т. Калимбетов, Н.К. Мадияров. Цифрлық технологияларды қолданып болашақ математика мұғалімдерін геометриялық фигураларды кескіндеуге оқыту әдістері	
А.Н. Кокеш, Б.Т.Калимбетов, Н.К. Мадияров. Методы обучения будущих учителей математики изображению геометрических фигур с использованием цифровых технологий	

A.N. Kokesh, B.T. Kalimbetov, N.K. Madiyarov. Methods of teaching future mathematics teachers to depict geometric shapes using digital technologies.....	248
Н.Б. Махатов, А.К. Альжанов. Педагогикалық ұжым және олардың қоғамды «ақылды қалаға» бейімдеудегі рөлі.....	
Н.Б. Махатов, А.К. Альжанов. Педагогические кадры и их роль в адаптации общества в «умном городе»	
N.B. Makhatov, A.K. Alzhanov. Teaching staff and their role in the adaptation of society in a «smart city».....	267
З.А. Мовкебаева, Г.Н.Жолтаева, Б.Ж.Альмухамбетова, Р.К. Есимханова. Қазіргі қоғамдағы мүмкіндігі шектеулі адамдардың әлеуметтік бейімделу мәселелері.....	
З.А.Мовкебаева, Г. Н.Жолтаева, Б.Ж.Альмухамбетова, Р.К. Есимханова. Проблемы социальной адаптации людей с ограниченными возможностями в современном обществе.....	
Z.A. Movkebayeva, G.N. Zholtayeva, B.Zh. Almukhambetova, R.K. Yessimkhanova. Problems of social adaptation of people with disabilities in modern society.....	283
Г.М. Ракишева, С.Б. Жапарова, Г.М. Ергалиева. Кадрлардың өңірлік қажеттілігі контекстінде оқушылардың ерте кәсіби өзін-өзі анықтауы (Ақмола облысының мысалында)	
Г.М. Ракишева, С.Б. Жапарова, Г.М. Ергалиева. Раннее профессиональное самоопределение школьников в контексте региональной потребности кадров (на примере Акмолинской области).....	
G.M. Rakisheva, S.B. Zhaparova, G.M. Yergaliev. Early professional self-determination of schoolchildren in the context of regional personnel needs (on the example of the Akmola region)	300
А.К. Садыкова, К.К. Дуйсекова. Профессионалдық шеттілділік білім берудегі формативтік бағалау: күйі және келешегі.....	
А.К. Садыкова, К.К. Дуйсекова. Формативное оценивание в профессиональном иноязычном образовании: состояние и перспективы.....	
A.K. Sadykova, K.K. Duisekova. Formative Assessment in Professional Foreign Language Education: State and Perspectives.....	318
П.Б. Сейітқазы, М. Читил, Н.А. Ырымбаева, Н.У.Кулдашева, Ж.Т.Сүлейменова. Медиабілім үдерісінде өзін-өзі реттеу дағдыларын дамыту: цифрлық этикеттің рөлі.....	
П.Б. Сейітқазы, М. Читил, Н.А. Ырымбаева, Н.У. Кулдашева, Ж.Т. Сулейменова. Развитие навыков саморегуляции в процессе медиаобразования: роль цифрового этикета	
P.B. Seiitkazy, M. Çitil, N.A. Yrymbayeva, N.U. Kuldasheva, J.T. Suleimenova. Developing self-regulation skills in the process of media education: the role of digital etiquette.....	332
А.С. Шеримова, М.Ж. Муханова. Жоғары оқу орнында нейропедагогиканы қолданудың аспектілері.....	
А.С. Шеримова, М.Ж. Муханова. Аспекты применения нейропедагогик в вузах.....	
A.S. Sherimova, M.Zh. Mukhanova. Aspects of application of neuropsychology in universities...	352
Е.С. Көмекбаев, Д.Б. Құрманғалиева. Қос дипломды білім және оның жоғары оқу орындарының сапа менеджменті жүйесіне әсері.....	
Е.С. Көмекбаев, Д.Б. Құрманғалиева. Двудипломное образование и его влияние на систему менеджмента качества высших учебных заведений.....	
Y.S. Komekbayev, D.B. Kurmangaliyeva. Double-degree education and its impact on the quality management system of higher educational institutions.....	367
В.В. Боброва, А.Н. Сакаева, С.Б. Мукушева, Р.В. Тормозова, А.А. Землянушкина. Аутизм спектрі бұзылған балаларға ерте көмек көрсетуді ұйымдастыру: отандық және шетелдік тәжірибеге шолу.....	
В.В. Боброва, А.Н. Сакаева, С.Б. Мукушева, Р.В. Тормозова, А.А.Землянушкина. Организация ранней помощи детям с расстройствами аутистического спектра: обзор отечественного и зарубежного опыта.....	
V.V. Bobrova, A.N. Sakaeva, Mukusheva S.B., R. V. Tormozova, A.A. Zemlyanushkhina. Organization of early assistance to children with autism spectrum disorders: a review of domestic and foreign experience.....	381



IRSTI 14.35.07
Scientific article

<https://doi.org/10.32523/3080-1710-2025-150-1-8-25>

Reflexivity as a personal resource of future teachers

K.E. Ibragimova¹, G.Z. Tazhitova², G.T. Urazbayeva³, G.E. Ibragimova⁴

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

(E-mail: ¹karla_ibragimova@mail.ru, ²gulzhahan@mail.ru, ³urazgulsara@gmail.com, ⁴dilnura@mail.ru)

Abstract. The study of reflexivity as a personal resource for future educators is the focus of this article. The study presents the notions of reflexivity and reflection, and it outlines the significance of reflexivity for a prospective teacher's career. The findings of A.V. Karpov's survey, which assessed the reflexivity of prospective instructors at L.N. Gumilyov Eurasian National University, are reported.

There is a connection between the levels of reflection that are common among young teachers and their level of reflexivity. The writers of the paper assessed how much future teachers' reflexivity is developing and examined the state of affairs. The authors carried out the diagnostics of reflexivity survey, which was intended to gauge the level of development of a trait as personal as reflexivity. The research technique is based on the analysis and generalization of the works of foreign experts on this topic, which identifies the main ideas and definitions. The article also takes into account the unique qualities of reflexivity as a personal tool for future teachers. The findings of this research demonstrate that students' reflexivity levels range from moderate to high and there are subtleties to take into account regarding the degree of reflexivity. While a large percentage of students acknowledge that they occasionally act impulsively and make careless choices, many also reflect carefully about their actions and how they affect other people.

Key words: reflection, reflexivity, personal resource, future teachers.

Received: 10.07.2024; Revised: 13.02.2025; Accepted: 13.03.2025; Available online: 30.03.2025

Introduction

These days, teachers' main responsibility is to help students develop their ability to navigate a large flow of information, their ability to work under various conditions, and their ability to select models and strategies for solving a variety of problems. This is because educational standards are changing quickly and there are new requirements for students to learn in the subjects studied. It goes without saying that a teacher prepared to quickly adjust to the changing needs of society is essential to modernized education.

Future educators can benefit greatly from reflexivity as a personal resource since it enables them to identify their own strengths and limitations, be adaptable and flexible in their job, and enhance their teaching abilities.

By practicing reflexivity, educators can see their own errors and shortfalls, find solutions, and advance their careers. Additionally, reflexivity enables them to take constructive criticism well and use it to their work to raise the standard of instruction.

In order to continuously improve and adjust to the requirements of their pupils, future educators must constantly reflect on their work. They can find opportunities for improvement and make the required changes by reflecting on their methods of instruction, strategies for managing the classroom, and interactions with students. To further foster a more welcoming and fair learning environment for all students, it is imperative that aspiring educators examine their own prejudices, preconceptions, and assumptions. They may improve as educators and better meet the varied needs of their students by reflecting on themselves and asking for input from peers, teachers, and students.

Teachers' daily routines can benefit from including reflection techniques to help them stay inspired and motivated in their profession. They can continue to advance their careers and have a beneficial influence on the lives of the students by pausing, reflecting, and learning from their experiences. In summary, adopting a mentality of ongoing reflection and development as aspiring educators is crucial to developing practice excellence and supporting student achievement.

The lack of focus on reflexivity in the teacher education program may be one of the issues with reflexivity studies for aspiring teachers. Teachers typically focus more on gaining specific knowledge and teaching techniques, but they sometimes neglect or don't have the time or resources to grasp and develop reflective abilities.

Another issue is the dearth of clear frameworks or criteria for fostering reflexivity in future teachers. Because of this, distinct approaches and methodologies may be used by various institutions or training programs, which could result in graduates' degrees of reflexivity growth being heterogeneous.

Moreover, one further factor that may hinder the development of reflective skills in future teachers is a lack of guidance and assistance from more seasoned educators or administrators. In the absence of constructive guidance, support, and criticism, graduates of training programs may have challenges in cultivating their reflective abilities.

The aim of this paper is to define the current situation of reflexivity of future teachers.

Literature review

The review of the literature on the subject revealed that different academics think reflexivity is a valuable personal tool that aspiring educators can use to enhance their efficacy and competence in the workplace.

Continuous growth, progress, and self-improvement in all facets of professional activity define a successful modern teacher. In this context, young teachers' preparedness and capacity for reflection are crucial. Due to the authors, pedagogical reflection propels the teacher toward new professional activities and fosters the research and creative processes [1].

Science has examined the phrase "reflection" in the history of scientific cognition, with studies conducted in the natural sciences, philosophy, psychology, and sociology. This multidisciplinary category has its roots in philosophy and originally described a person's conscious contemplation of their inner thoughts. The idea of reflection evolved and became more sophisticated as society and philosophy advanced. This was largely made possible by the European philosophers of the 16th and 17th century. Rene Descartes described reflection as the capacity of an individual to focus on the content of their own thoughts while distancing themselves from their environment and bodily sensations [2]. The writings of English philosopher John Locke served as the impetus for the scientific investigation of reflection. He considered introspection to be an individual's inner experience and the most significant and fundamental source of knowledge [3]. Psychologists have studied reflection for a far shorter period of time than philosophers have studied the same idea. Reflexivity was the first context in which reflexive mechanisms were used to enhance self-awareness.

The method of "looking inward" and deciphering one's inner mental experience through the psychic essence of consciousness was considered to be possible with reflexivity [4].

Discussions surrounding the terms "reflection," "reflective thought," and "reflective thinking" date back to 1904, when John Dewey asserted that a person with high ethical standards would view professional efforts as experimental and consider their actions and outcomes. Dewey defined reflection as the "active, persistent, and careful consideration of any belief or supposed form of knowledge in the light of the grounds that support it and the further conclusions to which it tends" [5]. His main claim is that reflection is an intentional, active cognitive process involving a number of connected ideas, including a person's fundamental knowledge and beliefs.

C. Day and G. Qing in their article note that 'teaching is a demanding career that requires a constant juggling act, making resiliency and adaptability critical to teacher survival' [6]. Reflection plays a critical role in aiding teachers to manage these demands [7].

In the realm of education, reflective practice is now widely recognized as an essential part of continuous professional growth. Reflective practice helps us identify the reasons behind our actions, as well as their implications and underlying assumptions. 'In higher education, reflective practice has become a dynamic, participatory, and cyclical process' [8] that fosters the professional and personal development of educators [9].

Reflective practice can be very helpful for teachers to explore and share newly learned material, as well as lived experiences and current events. As they progress in their profession, educators are always encouraged to employ reflective reflection to get a deeper understanding of their own knowledge and practice.

Reflective practice is actually now a major component of teacher preparation programs (e.g., Shek et al., 2021; Childs and Hillier, 2022; Ruffinelli et al., 2022) since it can assist future teachers in evaluating their own methods and acquiring pertinent competencies as needed [10].

Teachers' processes of personal self-development are optimized when they possess a high degree of reflexivity. In addition, a low reflexivity level severely limits the teacher's capacity for professional growth and self-discovery. Due to their inexperience, young teachers who are just beginning their careers require a larger degree of reflexivity growth.

The highest level of productivity and efficiency in pedagogical activity can only be achieved by teachers whose reflexive capacities have developed to a high degree and are realized in their professional activities. One personality trait that makes it possible to reflect on several aspects of one's life, including both professional and interpersonal interactions, is reflexivity [11].

S.Y. Stepanov emphasizes the concept of reflective competence, which refers to a person's ability to reflect on their professional action. For future full development and self-improvement in professional activity, such reflective competence involves awareness, which offers a valuable opportunity to rethink and overcome stereotypes of one's own thinking and generate new meanings, new content of consciousness.

When viewed as a component of an individual's professional excellence, reflexive competence allows reflexive activity to contribute to the best possible outcome. As a result, the processes of personal growth are guaranteed, exposing the creative potential of job prospects [12].

Several elements make up the structure of pedagogical reflection: - reflective component concerning organizational-regulative aspects, goals, tasks, and norms of pedagogical activity; - reflective component concerning communicative aspects, social interactions, interpersonal relations, and various socio-psychological phenomena; - reflective component concerning cooperative aspects, ways and means of forming successful relationships with students; - reflective component concerning educational-intellectual aspects; - motivational and personal aspects, reflective reflection regarding the psychological qualities of the teacher's personality, his motives, goals, and attitudes.

According to H.B. Garrido, in order to meet the demands made on all levels of professional training, basic science education has been and continues to be a research area that unites all cultures, all of which, in one way or another, orient and direct their students toward acquiring the bare minimum of skills required to advance to professionally in accordance with market demands [13].

Due to Iglesias-Sobero, the reflective approach provides teachers' work with more assurance by nourishing it with workable materials. With this method, teachers can take a critical look at their attitudes, beliefs, and methods of instruction. This enables them to recognize circumstances that require alterations, reformulations, and enhancements, so as to establish a link between individuals, occurrences, and the institutional, social, and cultural environment.

Self-evaluation aids in problem solving, goal achievement, and meeting the demands of a society-focused education. Reflection aims to build a bridge between the subject and its context. 'Professional competence requires a good capacity for reflection, which can occur at any time in relation to a conflictive, unique, uncertain or extraordinary scenario [14].

Since it necessitates a methodical examination of their work and research on their professional issues from many didactic vantage points, reflection is an effective instrument in

both the practice of teaching and the professional growth of teachers. Through ongoing practice revision, the reflective teacher is willing and able to address the tensions that arise in their professional life.

Scholars M.B. Navaro and P.F. Martinez claim that the teacher is a practical professional, as evidenced by his quick decision-making, ability to deal with practice-related difficulties, and belief in the significance of actions in the face of success. Therefore, it is advantageous to approach a teacher's professional development as a process of developing reflective habits, learning from his actual teaching experience, and developing new behavioral patterns that enable him to resolve the problems that inspired his analysis [15].

Being aware of one's own thought processes and taking into account outside sources are necessary for being a reflective teacher; transparency in this process helps. Reflective teaching, then, involves thinking back on one's instruction to develop a judgment on the efficacy of instruction and the outcomes for students. It is predicated on and demands that one examine their beliefs of teaching and learning, how well these theories fit the classroom, and how critically they evaluate the experiences of students, teachers, and the class as well as their triumphs and failures [16].

Shawn R. Simonson, Megan Frary, and Brittnee Earl in their article 'Teaching Excellence through Mindful Reflection' consider that gathering information about teaching and learning, analyzing it critically, and drawing conclusions about teaching and learning are all part of being a reflective teacher. Gathering, documenting, and evaluating the events that transpire during the planning and execution of a course enables the instructor to progress from merely imparting knowledge to comprehending and molding their instruction and the educational journey of their students [17].

Comprehending the student experience enables the educator to make knowledgeable, suitable, and beneficial pedagogical, interpersonal, and teaching choices [18].

For teachers to grow professionally and be effective in the classroom, reflexivity is essential.

The following are some crucial facets of reflexivity's function in education:

1. Self-awareness: Through reflexivity, teachers can become more conscious of their own prejudices, assumptions, values, and beliefs that may affect the way they teach. Teachers can make better decisions and modify their approach to better meet the requirements of their pupils by having a better grasp of their own viewpoints.

2. Constant improvement: Through reflexivity, educators can evaluate the efficacy of their methods, consider how they might be improved, and make the required changes to improve the learning results for their students. It motivates educators to ask mentors, students, and colleagues for feedback so they can keep refining their teaching strategies.

3. Critical thinking: Critical self-reflection is a component of reflexivity, and it aids educators in thoughtfully and impartially analyzing their choices, behaviors, and beliefs. It enables teachers to investigate novel concepts, challenge accepted wisdom.

4. Relationship building: Teachers can forge closer bonds of trust, empathy, and understanding with their pupils by practicing reflexivity.

5. Professional development: Teachers' continuous professional development is greatly aided by reflexivity. They can pursue chances for professional growth, participate in lifelong

learning, and stay up to date on the latest developments in education thanks to it. Teachers can continually improve their abilities and knowledge to become more successful instructors by engaging in self-reflection and self-evaluation.

The review of literature on the reflexivity made it possible to conclude that teachers' reflexivity plays a variety of roles that are crucial to encouraging reflective teaching practices, advancing student learning, and advancing the quality of education as a whole. However, despite many published works on the issue of reflexivity, the development of reflexivity skills of prospective teachers is still not sufficiently considered. Therefore, we decided to investigate the reflexivity level of prospective teachers, as their further development depends on their level of reflexivity. The research question guiding this study is as follows: "To what extent is the reflexivity level of prospective teachers developed?"

Research Methodology

The empirical part of our research was carried out at L.N. Gumilyov Eurasian National University. Forty-eight students majoring in "Pedagogy and Psychology" and "Two Foreign Languages" participated in the study.

We used A.V. Karpov's methodology (survey) for assessing reflexivity to conduct diagnostics and ascertain the future teachers' level of pedagogical reflection formation [19]. This survey was aimed at measuring the degree of the reflexivity level among students. The survey was disseminated via Google Forms. The survey consists of 27 questions presented as scales with response options varying from "absolutely wrong" to "absolutely correct".

Survey participants were asked to rate how closely each statement relates to their typical behavior as part of the research. They selected the option in the answer form that best represents typical behavior for each judgment and marked it. A seven-point grading system was used to assess judgments (1 absolutely correct, 2 absolutely wrong, 3 correct, 4 don't know, 5 rather correct, 6 rather wrong, and 7 absolutely wrong).

Results and discussions

It can be seen from Table 1 that after reading a book, the majority of students (41,7%) strongly think that they should talk about it with someone. This pattern is seen through other answers where "correct" and "rather correct" both got 20,8% of responses.

There is a different pattern when it comes to the second question. While 29,2% of respondents rather agree with sometimes saying the first thing that comes to mind, 20,8% actually think this is a wrong statement. Overall, with answers such as "absolutely wrong" and "rather wrong" getting 16,7% and 12,5% respectively, it can be said that students are thoughtful when it comes to forming responses to questions.

This statement is proved in the next question, where 25% of students strongly agree that they usually mentally plan the upcoming business call. 20,8% for "correct" and 25% for "rather correct" again shows the necessity for planning beforehand.

Table 1**Distribution of answers**

Statement	absolutely correct	absolutely wrong	correct	don't know	rather correct	rather wrong	wrong
After reading a good book, I always think about it for a long time afterwards; want to discuss it with someone	41,7	4,2	20,8	8,3	20,8	4,2	–
When someone suddenly asks me something out of the blue, I can say the first thing that comes to my mind	8,3	16,7	8,3	4,2	29,2	12,5	20,8
Before picking up the business call, I usually mental plan the upcoming conversation	25	4,2	20,8	4,2	25,0	12,5	8,3

Students seem to be reflexive when it comes to making mistakes as 29,2% of them chose “rather correct” and 20,8% chose “absolutely correct” for the statement “After making a mistake, I can’t get it off my mind”.

More than half of the respondents, as shown the in Table 2, are relating to the idea of tracing back to the beginning of the thought process in their minds. Despite that, 20,8% chose “don’t know” as an answer that may be a sign of incomprehension of their own thought process.

There is also a split in answers when it comes to the third statement. Most of the respondents tend to stay positive and rather not think about difficulties of a task while starting it.

Table 2**Distribution of answers**

Statement	absolutely correct	absolutely wrong	correct	don't know	rather correct	rather wrong	wrong
After making a mistake, I can't get it off my mind	20,8	4,2	16,7	8,3	29,2	8,3	12,5
When I think or have a conversation with someone, I sometimes start to wonder what was the trigger for the thought trace	4,2	12,5	29,2	20,8	20,8	12,5	–
When starting a difficult task, I try not to think about upcoming difficulties	4,2	16,7	16,7	12,5	25	8,3	16,7

Details are as much as important for respondents as the final goal of an activity, with people choosing all of the “wrong” options as top choices.

Even though the top choice for the second statement is “wrong” with 29,2%, there is a pretty even distribution between all of the answers. It shows us the difference in how people process others’ emotions.

At the same time respondents tend to be putting themselves in another person’s place as it’s shown in Table 3. With that, all 3 variants of “correct” options are most popular choices.

Table 3

Distribution of answers

Statement	absolutely correct	absolutely wrong	correct	don't know	rather correct	rather wrong	wrong
The main thing for me is to visualize the final goal of my activity, details are secondary to me	–	16,7	12,5	12,5	16,7	20,8	20,8
Sometimes I can't understand why someone is upset with me	16,7	16,7	12,5	20,8	–	20,8	29,2
I often put myself in another person's place	16,7	12,5	16,7	12,5	33,3	4,2	4,2

There is a significant number of respondents (more than 50% in total) who are relating to the idea of visualizing the progress of upcoming work, with only 8,3% of people who chose “absolutely wrong” as an answer.

Planning an e-mail in advance seems to be not so common among students as 20,8% and 16,7% chose “wrong” and “absolutely wrong” respectively.

Reflecting on failure or thinking about the reasons that caused them, again, seems like a rare concept among respondents. This idea comes from the fact that more than 50% of people chose variations of “wrong” option as it’s seen in Figure 1.

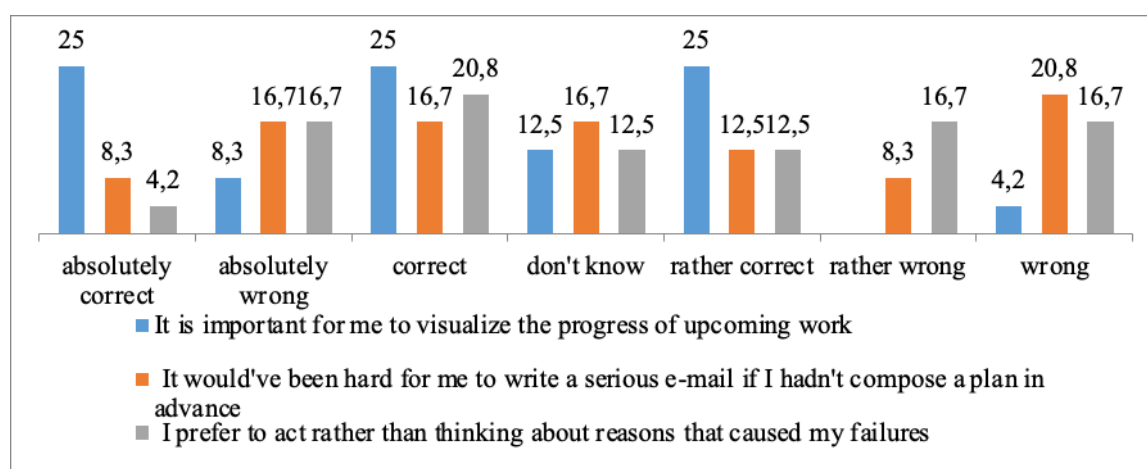


Figure 1. Distribution of answers

Buying something expensive is more of a rationalized thought for some respondents as it's seen on Figure 2. 25% of them are disagreeing with the fact that buying something expensive comes off as easy, while 20,8% chose option "correct". Overall, there is a pattern of rather disagreement with the statement.

Respondents show a decent level of reflexivity when it comes to going over ideas in their minds as 37,5% of them chose option "correct" and 16,7% of them option "absolutely correct".

Worries about future are definitely present as only 12,5% of respondents in total chose options "absolutely wrong" and "wrong".

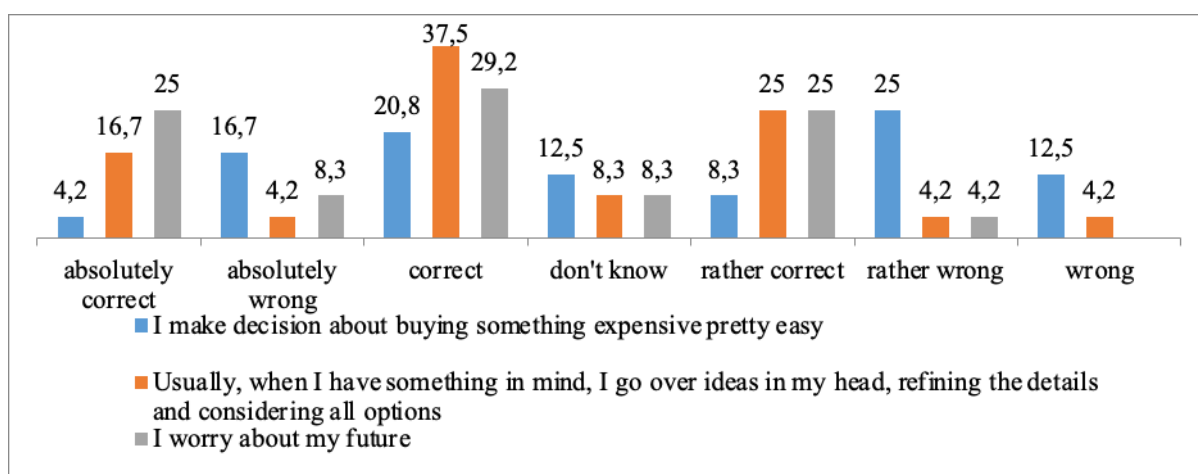


Figure 2. Distribution of answers

There is a common disagreement with acting with the first thought in mind as "rather wrong" and "wrong" are top choices with 29,2% and 20,8% respectively. Despite that, there is 8,3% of respondents who strongly agree with the statement.

Even though there is rather a disagreement with acting impulsive as shown in the previous question, more than 50% of respondents are agreeing with sometimes making thoughtless decisions.

It can be seen in Figure 3 that people are likely to continue mental conversations in their heads as again, more than 50% of people relate to the statement with different levels of agreement.

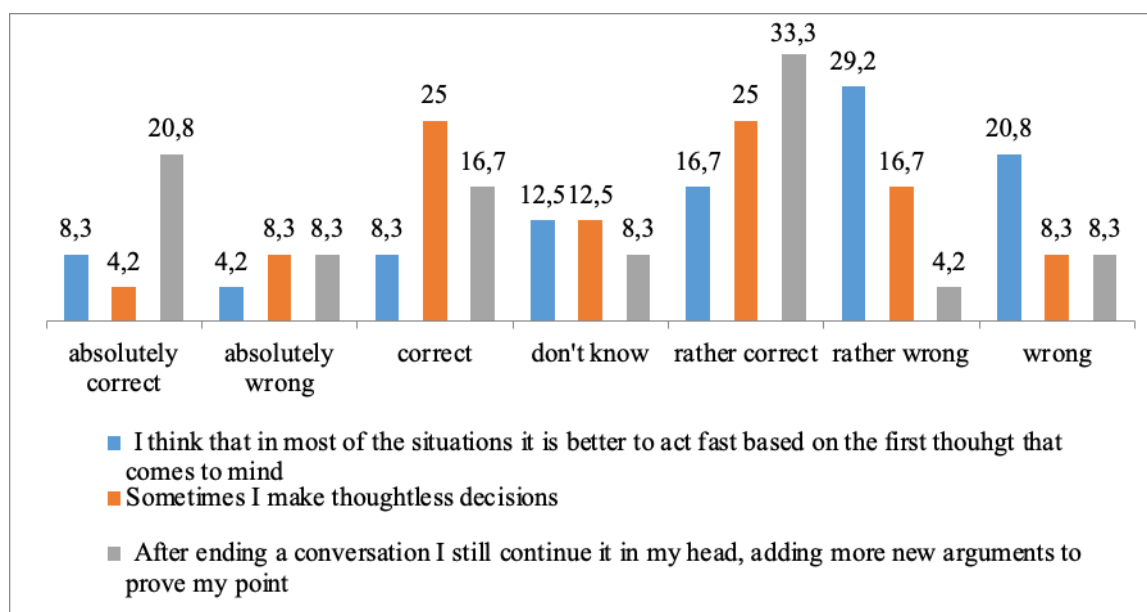


Figure 3. Distribution of answers

An interesting pattern is shown in the next question as “correct” and “wrong” got the same number of answers – 20,8%. This shows that respondents are divided on the opinion of blaming themselves when having a conflict.

Survey displays that respondents are cautious when it comes to making a decision, as they chose “rather correct”, “correct” and “absolutely correct” as top choices for the second statement in Figure 4. Additionally, there is only 4,2% of people strongly disagreeing.

The third statement on the bar plot caused confusion among students as “don’t know” is the top choice with 29,2% of answers. This means that respondents are not able to fully process whether the cause of conflict was because of their own inability to predict others’ reactions.

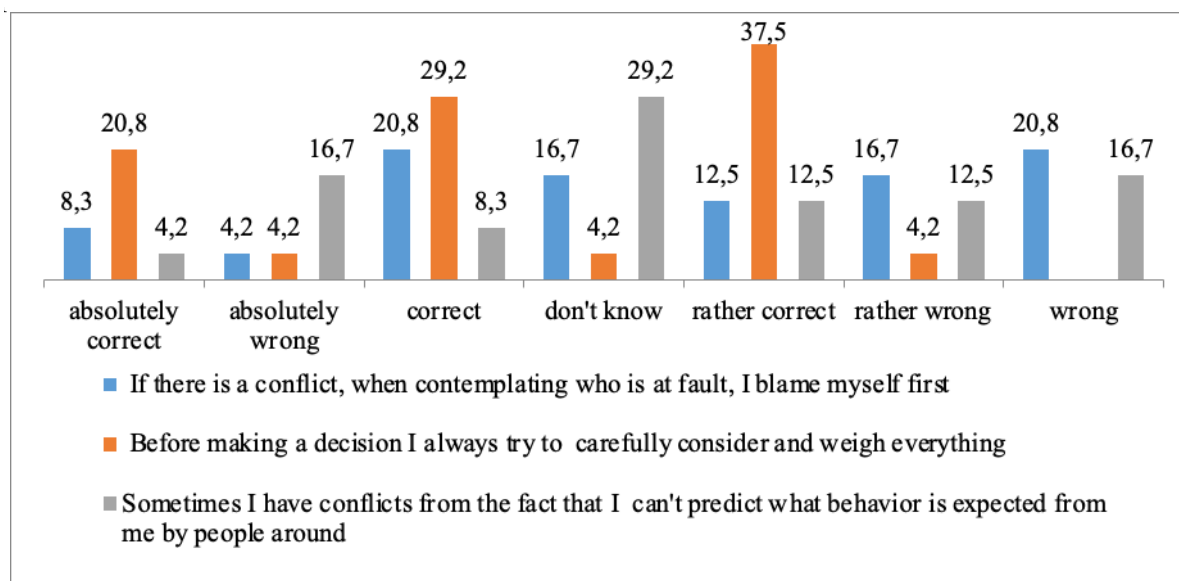


Figure 4. Distribution of answers

Both “absolutely correct” and “rather correct” got 20,8% with people agreeing on the fact that they have mental dialogs with people whenever they think of a conversation with them.

There is a strong disagreement that comes to the statement “I try not to think about what kind of thoughts and feelings are caused by my actions among other people” as “rather wrong” and “wrong” got 25% of responds, while “absolutely wrong” got 12,5%. It shows that most of the respondents tend to think about the consequences of their behavior.

Lastly to Figure 5, 37,5% of people are agreeing with considering other’s feelings before making a remark to them. It confirms previous statements, as only 8,3% of people disagree with this question.

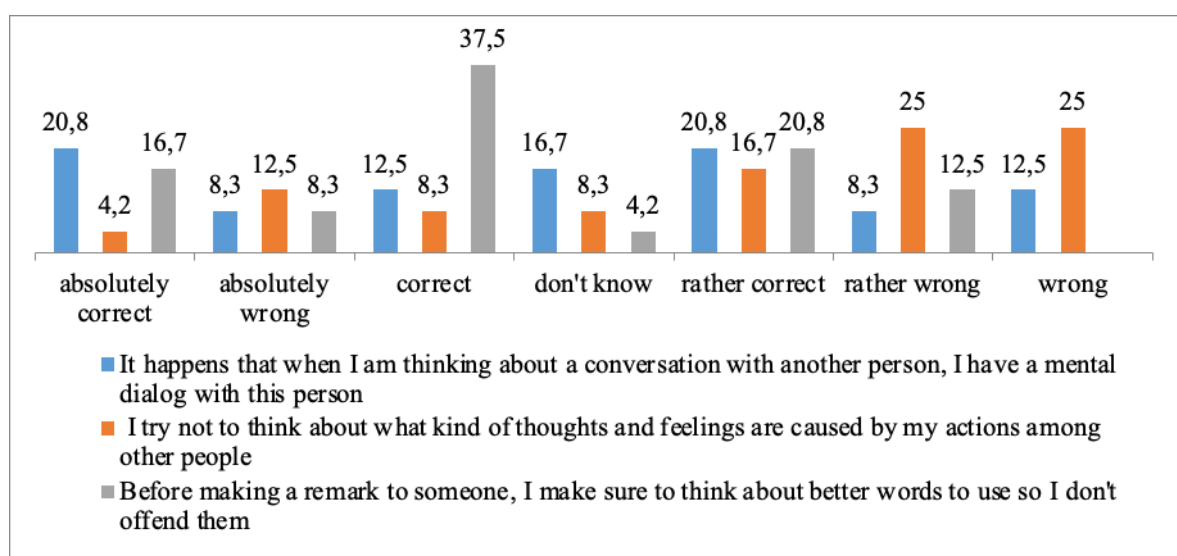


Figure 5. Distribution of answers

Respondents tend to focus on a difficult task, even when they are doing other things as 41,7% and 20,8% chose “rather correct” and “correct” as an answer (Figure 6).

Additionally, to that, students are likely not to consider themselves guilty after an argument. Thus, 33,3% of respondents think that statement is “rather wrong”. Despite that, both “correct” and “wrong” got the same percent of answers – 16,7.

25% of respondents do rarely regret something they said, while 16,7% of them agree with the statement. The uneven distribution displays the split between students, where 12,5% show strong disagreement.

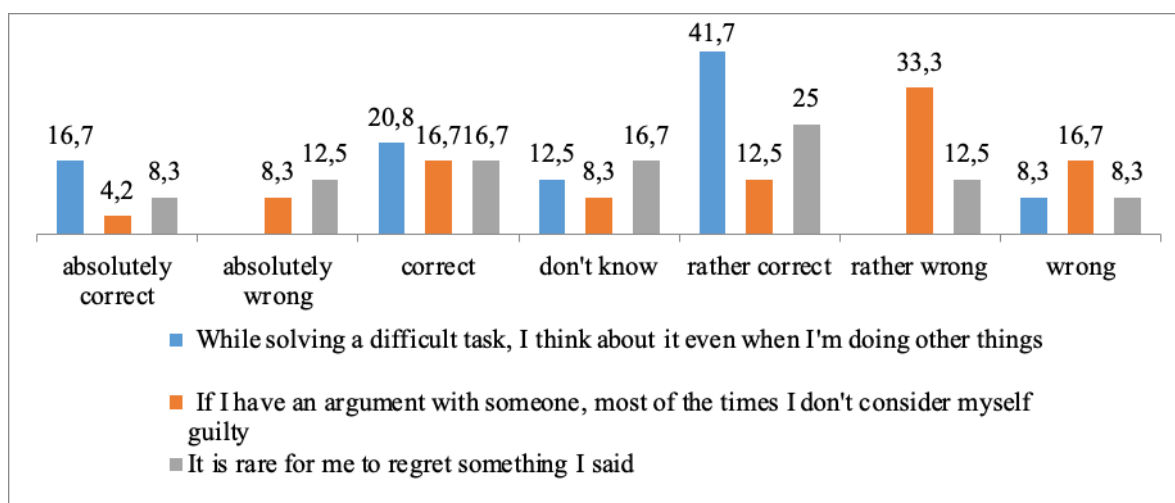


Figure 6. Distribution of answers

The survey results reveal that students demonstrate a moderate to high level of reflexivity. They tend to show thoughtful behaviors such as discussing books after reading, mentally planning tasks, and reflecting on their mistakes. This tendency towards reflection is supported by their responses indicating that they often consider the progress of their work and visualize future tasks. However, there are nuances to consider when it comes to the level of reflexivity. While many students think deeply about their actions and their impact on others, a significant portion also admits to occasional impulsivity and thoughtless decisions.

According to the results, students try to put themselves in others' person shoes, which suggest such concepts as empathy and social awareness. Despite this, there is a notable split in how they perceive their own fault in conflicts.

This mixed pattern highlights the complexity of reflexivity. We can say that that individual differences play a significant role in how students engage in reflective thinking.

The purpose of Karpov's Reflexivity Questionnaire is to assess an individual's and, in our example, future teachers' degree of reflexivity growth. In this context, reflexivity is defined as the capacity for introspection, self-criticism, awareness of one's own behaviors, ideas, and emotions, as well as the ability to learn from past experiences and apply those lessons to one's future endeavors. A variety of questions in Karpov's reflexivity questionnaire are designed to evaluate different facets of this psychological trait. The questionnaire's answers were useful in assessing how capable future teachers are of critically evaluating their own behavior, assessing their emotions and ideas, and generally being self-aware and self-improving.

Some affirmative remarks could point to future teachers' reflexivity:

1. After reading a good book, I always think about it for a long time afterwards; want to discuss it with someone – This could suggest a desire to learn and acquire new knowledge. Future teachers may be more likely to pick up and implement new skills in the classroom if they actively examine the literature they read.

2. Usually, when I have something in mind, I go over ideas in my head, referring the details and considering all options. - It demonstrates the capacity for reflection and information analysis, which is beneficial for lesson planning, making decisions, and reflecting on one's own teaching methods.

3. Before making a decision I always try to consider carefully and weigh up - this indicates a methodical approach to decision-making, which could be crucial for efficient classroom management, the choice of instructional strategies, and the evaluation of student performance. Generally speaking, analytical thinking, self-criticism, a willingness to learn and improve oneself, and a reflexive personality may be essential characteristics for future teachers.

Conclusion

A key component of prospective teachers' professional development is the development of reflexivity, which makes them more knowledgeable, capable teachers who can adjust to changing circumstances and enhance their work over time. Therefore, a key element of future teachers' professional development and effective pedagogical practice is the development of reflexivity.

After analyzing the existing situation, we provide several recommendations for future teachers' reflexivity development:

1. Practice reflection while engaging in pedagogical practice: it's critical to incorporate hands-on activities that encourage reflection in future teachers. They ought to be able to evaluate their methods of instruction, their relationships with students, their responses to the lessons, etc.

2. Use portfolios: encourage the development of portfolios so that future teachers can keep tabs on their development as professionals, store samples of their work, and journal their ideas and reflection.

3. Hold talks about scenarios from actual teaching experiences or cases where future teachers can assess difficult circumstances, reach decisions, and take into account different strategies.

4. Mentoring and feedback: give future teachers the chance to collaborate with seasoned mentors who can offer guidance and support in the development of reflective abilities.

5. Reflective seminars and group discussions: plan frequent workshops or gatherings where future teachers can talk about their ideas, experiences, and questions.

6. Make use of active learning techniques: make use of active learning techniques including project assignments, case discussions, role plays, etc. These techniques can encourage introspection and assist aspiring educators in comprehending how to put their knowledge into practice.

7. Facilitating self-reflection: future teachers are advised to maintain self-reflection notebooks where they can document their ideas, perceptions, challenges, and successes throughout their practice of teaching and learning.

Authors' contributions:

Ibragimova K.E. – the main contribution: developed the concept of the study and was the main author of the article. Wrote an introduction, conclusion, conducted a literary review and analysis of the previous studies.

Tazhitova G.Z. – the main contribution: developed the methodology of the research and was responsible for writing Methods.

Urazbayeva G.T. – the main contribution: consulted the whole process of writing, helped with interpretation of data and writing Discussion.

Ibragimova G.E. – the main contribution: engaged in data collection and processing, participated in the editing of the final version of the article and the preparation of materials for publication.

References

1. Ткач Е.Н., Ткач Р.С. Дегтярь И.И. Гуманизация и гуманитаризация современного высшего образования // Проблемы высшего образования. - 2015. № 1. С. 147–150. - журнал.
2. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Краткий психологический словарь/ под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. М.: Политиздат, -1985. С. 303–304. - словарь
3. Локк Дж. Опыт о человеческом разуме. Избранные философские произведения. М.: Мысль, -1960. 599 с. - книга
4. Бизяева А.А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия. Псков: ПГПИ им. С.М. Кирова, -2004. 216 с. - книга
5. Dewey J. The relation of theory to practice in education, in Third yearbook of the National Society for the scientific study of education. ed. McMurray C. S. (Chicago: University of Chicago Press;), -1904. 9–30, p. 10. - журнал
6. Day, C., and Qing, G. Teacher emotions: Well being and effectiveness in Advances in teacher emotion research, eds P. Schutz and M. Zembylas. Springer - 2009. 15–31. doi: 10.1007/978-1-4419-0564-2_2 - журнал
7. Chelsea Cole, Elizabeth Hinchcliff, Rylee Carling Reflection as teachers: Our critical developments Front. Educ., Sec. Teacher Education Volume 7. – 2022 <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.1037280>, <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2022.1037280/full>. -журнал
8. Ai A., Al-Shamrani S., Almufti A. Secondary school science teachers' views about their reflective practices. J. Teach. Educ. Sustainability 19, 2017, p. 43–53, doi: 10.1515/jtes-2017-0003- журнал
9. McAlpine L., Weston C., Berthiaume D., Fairbank-Roch G., Owen W. Reflection on teaching: types and goals of reflection. Educ. Res. Eval. 10, 2004, p. 337–363. doi: 10.1080/13803610512331383489. -журнал
10. Misrah Mohamed, Radzuwan Ab Rashid, and Marwan Harb Alqaryouti Conceptualizing the complexity of reflective practice in education Front Psychol. 2022, doi: 10.3389/fpsyg.2022.1008234 <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC9627277/>. - журнал
11. Литвиненко Т.В. Формирование педагогической рефлексии как профессионально важного качества личности педагога // Омский научный вестник. 2009. № 6. С. 135–138. - журнал
12. Степанов С.Ю. Рефлексивная практика творческого развития человека и организации. М.: Изд. центр «Академия», 2000. 492 с.- книга
13. Hector Belmar Garrido Teacher Reflection in Teaching Practices - A Methodological Proposal for Its Operationalization, Journal of Education and Development. 7(1):30 2023. DOI:10.20849/jed.v7i1.1316- журнал
14. Reflective teaching practices as a means for better professional development: a collaborative proposal Master's thesis, Universidad Iberoamericana Ciudad de México. Department of Education. 2022. - журнал.
15. Navarro, M. B., & Martínez, P. F. Reflection on the mathematics teacher's practice in teaching functions. Épsilon, (97), -2017. P. 65-74. - журнал

16. Brookfield, Stephen. "Critically reflective practice. Journal of Continuing Education in the Health Professions 18 (4), 1998. P. 197-205. - журнал
17. Shawn R. Simonson, Megan Frary, and Brittnee Earl Teaching Excellence Through Mindful Reflection, 2024. <https://www.facultyfocus.com/articles/teaching-and-learning/teaching-excellence-through-mindful-reflection/>. - журнал
18. Brookfield, Stephen. "Critically reflective practice. Journal of Continuing Education in the Health Professions 18 (4), 1998. P. 197-205. - журнал
19. Карпов А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психологический журнал, - 2003. №5, С. 45-57. - журнал

К.Е. Ибрагимова¹, Г.З. Тажитова², Г.Т. Уразбаева³, Г.Е. Ибрагимова⁴

Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Астана, Қазақстан

Рефлексивтілік болашақ мұғалімдердің жеке ресурсы ретінде

Андатпа. Рефлексивтілікті болашақ педагогтер үшін жеке ресурс ретінде зерттеу бұл мақаланың негізгі мәселесі болып табылады. Рефлексивтілік және рефлексия ұғымдары қарастырылып, болашақ педагогтың мансабы үшін рефлексивтіліктің маңыздылығы атап көрсетілген. Мақалада Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университетінің болашақ педагогтерінің рефлексивтілігін бағалаған А.В. Карповтың сауалнамасының нәтижелері туралы баяндалды.

Жас оқытушылар арасында жиі кездесетін рефлексия деңгейлері мен олардың рефлексивтілік деңгейі арасында байланыс бар. Мақала авторлары зерттеу барысында болашақ педагогтердің рефлексивтілігінің жалпы жағдайын, оның даму деңгейін анықтады. Авторлар рефлексивтілікті жеке ресурс ретінде қарастырып, даму деңгейін бағалауға арналған рефлексивтілікті зерттеу диагностикасын жүргізді. Зерттеуде осы тақырып бойынша негізгі идеялар мен анықтамалар анықталып, отандық және шетелдік зерттеушілердің еңбектерін талданып, жалпыланған. Мақалада болашақ педагогтер үшін жеке құрал ретінде рефлексивтіліктің ерекше қасиеттері де ескерілді. Бұл зерттеудің нәтижелері студенттердің рефлексивтілік дәрежесі орташадан жоғарыға дейін, сонымен қатар рефлексивтілік дәрежесіне қатысты бірқатар мәселелер бар екендігін көрсетті. Студенттердің көп бөлігі албырт әрекеттер және асығыс таңдау жасаса да, көбісі өздерінің іс-әрекеттері туралы және олардың басқа адамдарға қалай әсер ететіндігі туралы мұқият ойланады.

Түйін сөздер: рефлексия, рефлексивтілік, жеке ресурс, болашақ мұғалімдер.

К.Е. Ибрагимова¹, Г.З. Тажитова², Г.Т. Уразбаева³, Г.Е. Ибрагимова⁴

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

Рефлексивность как личностный ресурс будущих учителей

Аннотация. Цель статьи заключается в изучении рефлексивности как личностного ресурса будущих учителей. В статье представлены понятия рефлексии и рефлексивности, а также опре-

делено значение рефлексивности для карьеры будущего учителя. Авторами статьи представлены результаты применения методики, предложенной А.В. Карповым, в ходе которого оценивалась рефлексивность будущих преподавателей Евразийского национального университета имени Л.Н. Гумилева.

Описана связь между уровнем рефлексии, характерным для молодых учителей и их уровнем рефлексивности. Определение текущего состояния вопроса исследования является необходимым условием его актуальности. Авторы статьи оценили, насколько развита рефлексивность у будущих учителей, и проанализировали текущее состояние.

Авторы данной статьи провели опрос “Диагностика рефлексивности” среди студентов, будущих учителей, целью которого было оценить уровень развития такой личностной черты, как рефлексивность. Методика исследования основана на анализе и обобщении работ зарубежных специалистов по данной теме, в которых выявлены основные идеи и определения. В статье также учитываются уникальные качества рефлексивности как личностного инструмента будущих учителей. Результаты этого исследования показывают, что уровень рефлексивности студентов варьируется от среднего до высокого, а также есть некоторые тонкости, которые следует учитывать относительно степени рефлексивности. Хотя большой процент студентов признает, что иногда они действуют импульсивно и делают необдуманный выбор, многие также тщательно размышляют о своих действиях и о том, как они влияют на других людей.

Ключевые слова: рефлексия, рефлексивность, личный ресурс, будущие учителя.

References

1. Tkach E.N., Tkach R.S. Degtyar' I.I. Gummanizaciya i humanitarizaciya sovremennogo vysshego obrazovaniya // Problemy vysshego obrazovaniya. 2015. № 1. S. 147–150. [in Russian]
2. Petrovskij A.V., Yarovskij M.G. Kratkiy psichologicheskij slovar' / pod obshch. red. A.V. Petrovskogo, M.G. Yarovskogo. M.: Politizdat, 1985. S. 303–304. [in Russian]
3. Lokk Dzh. Opyt o chelovecheskom razume. Izbrannye filosofskie proizvedeniya. M.: Mysl', 1960. 599 s. [in Russian]
4. Bizyaeva A.A. Psihologiya dumayushchego uchitelya: pedagogicheskaya refleksiya. Pskov: PGPI im. S.M. Kirova, 2004. 216 s. [in Russian]
5. Dewey J. (1904). “The relation of theory to practice in education,” in Third yearbook of the National Society for the scientific study of education. ed. McMurray C. S. (Chicago: University of Chicago Press;), 9–30, p. 10. [in English]
6. Day, C., and Qing, G. (2009). “Teacher emotions: Well being and effectiveness,” in Advances in teacher emotion research, eds P. Schutz and M. Zembylas (Berlin: Springer), 15–31. doi: 10.1007/978-1-4419-0564-2_2. [in English]
7. Chelsea Cole, Elizabeth Hinchcliff, Rylee Carling Reflection as teachers: Our critical developments Front. Educ., 02 November 2022, Sec. Teacher Education Volume 7 – 2022 <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.1037280>, <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2022.1037280/full>. [in English]
8. Ai A., Al-Shamrani S., Almufti A. Secondary school science teachers' views about their reflective practices. J. Teach. Educ. Sustainability 19, 2017, p. 43–53, doi: 10.1515/jtes-2017-0003. [in English]

9. McAlpine L., Weston C., Berthiaume D., Fairbank-Roch G., Owen W. Reflection on teaching: types and goals of reflection. *Educ. Res. Eval.* 10, 2004, p. 337–363. doi: 10.1080/13803610512331383489. [in English]
10. Misrah Mohamed, Radzuwan Ab Rashid, and Marwan Harb Alqaryouti Conceptualizing the complexity of reflective practice in education *Front Psychol.* 2022, doi: 10.3389/fpsyg.2022.1008234 <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC9627277/>. [in English]
11. Litvinenko T.V. Formirovanie pedagogicheskoy refleksii kak professional'no vazhnogo kachestva lichnosti pedagoga // *Omskiy nauchnyy vestnik.* 2009. № 6. S. 135–138. [in Russian]
12. Stepanov S.YU. Refleksivnaya praktika tvorcheskogo razvitiya cheloveka i organizacii. M.: Izd. centr «Akademiya», 2000. 492 s. [in Russian]
13. Hector Belmar Garrido Teacher Reflection in Teaching Practices - A Methodological Proposal for Its Operationalization, February 2023 *Journal of Education and Development* 7(1):30 DOI:10.20849/jed.v7i1.1316. [in English]
14. Reflective teaching practices as a means for better professional development: a collaborative proposal Master's thesis, Universidad Iberoamericana Ciudad de México. Department of Education. [in English]
15. Navarro, M.B., & Martínez, P. F. Reflection on the mathematics teacher's practice in teaching functions. *Épsilon*, (97), 2017. P. 65-74. [in English]
16. Brookfield, Stephen. "Critically reflective practice." *Journal of Continuing Education in the Health Professions* 18 (4), 1998. P. 197-205. [in English]
17. Shawn R. Simonson, Megan Frary, and Brittnee Earl Teaching Excellence Through Mindful Reflection, February 21, 2024 <https://www.facultyfocus.com/articles/teaching-and-learning/teaching-excellence-through-mindful-reflection/>. [in English]
18. Brookfield, Stephen. "Critically reflective practice." *Journal of Continuing Education in the Health Professions* 18 (4), 1998. P. 197-205. [in English]
19. Karpov A.V. Refleksivnost' kak psichicheskoe svojstvo i metodika ee diagnostiki // *Psihologicheskij zhurnal*, 2003. №5, C. 45-57. [in Russian]

Авторлар туралы мәлімет:

Ибрагимова К.Е. – педагогика кафедрасының докторанты, әлеуметтік ғылымдар факультеті, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Астана, Қазақстан.

Тажитова Г.З. – PhD, шетел тілдері кафедрасының доцент м.а., филология факультеті, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Астана, Қазақстан.

Уразбаева Г.Т. – педагогика ғылымдарының докторы, педагогика кафедрасының профессор м.а., әлеуметтік ғылымдар факультеті, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Астана, Қазақстан.

Ибрагимова Г.Е. – тарих ғылымдарының кандидаты, халықаралық қатынастар кафедрасының профессор м.а., халықаралық қатынастар факультеті, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Астана, Қазақстан.

Сведения об авторах:

Ибрагимова К.Е. – докторант кафедры педагогики, факультет социальных наук, Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилёва, Астана, Казахстан.

Тажитова Г.З. – PhD, и.о. доцента кафедры иностранных языков, филологический факультет, Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилёва, Астана, Казахстан.

Уразбаева Г.Т. – доктор педагогических наук, и.о. профессора кафедры педагогики, факультет социальных наук, Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилёва, Астана, Казахстан.

Ибрагимова Г.Е. – кандидат исторических наук, и.о. профессора кафедры международных отношений, факультет международных отношений, Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилёва, Астана, Казахстан.

Information about authors:

Ibragimova K.E. – Doctoral student, Department of Pedagogy, Faculty of Social Sciences, L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan.

Tazhitova G.Z. – PhD, Acting Associate Professor, Department of Foreign Languages, Faculty of Philology, L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan.

Urazbayeva G.T. – Doctor of Pedagogical Sciences, Acting Professor, Department of Pedagogy, Faculty of Social Sciences, L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan.

Ibragimova G.E. – Candidate of Historical Sciences, Acting Professor, Department of International Relations, Faculty of International Relations, L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan.



The use of materials of Kazakh ethnopedagogy in the study of the subject “natural science” in primary school

Zh.Zh. Kukenov^{1*}, G.R. Bakhtiyarova², I.N. Bodykova³, G.A. Bimagambetova⁴

^{1,2,3}K. Zhubanov Aktobe Regional University, Aktobe, Kazakhstan

⁴Kazakh-russian international university, Aktobe, Kazakhstan

(E-mail: ¹kukenov.zhalgas.94@mail.ru, ²aibol04@mail.ru, ³irina_bn75@mail.ru, ⁴b.g.a@mail.ru)

Abstract. This article comprehensively examines the role and influence of centuries-old educational experience within the traditional pedagogical culture of the Kazakh people. It considers this as an integral part of universal values in the development of intellectual abilities among the modern young generation. The article discusses the deliberate and effective use of Kazakh ethnopedagogy materials in the educational activities of students in special primary classes.

In the context of the open development of modern global society, we emphasize the importance and scientific significance of improving education content to address the challenges of holistic education and the cultivation of national values in children. From the authors' perspective, there is a need to focus on the deliberate and systematic utilization of Kazakh ethnopedagogy materials in shaping the value orientations of younger schoolchildren during the teaching of the “natural science” subject in primary classes. These classes lay a solid foundation for education and development.

Within the scope of this research, the article demonstrates and formulates the possibility for primary school students to achieve a deep understanding of the “natural science” subject by effectively utilizing materials from Kazakh ethnopedagogy. This approach relies not only on the advanced experience of educating generations, which has withstood centuries of scrutiny but also on the spiritual heritage of prominent historical figures in Kazakh pedagogical science. The article provides concrete examples from the deliberate, systematic, and rational use of Kazakh ethnopedagogy materials in the in-depth explanation and mastery of complex topics, concepts, and phenomena that underpin the field of “natural science”.

Keywords: formation, primary school students, ethnopedagogy, Kazakh ethnopedagogy materials, national values, ethnoculture.

Introduction

The ethnopedagogical approach is characterised by a comprehensive arsenal for the formation of value orientations of a person. Effective ethnopedagogical tools in this process: heroic epics, fairy tales, proverbs, riddles, songs, etc. Each of the tools has an educational function in addition to basic training.

Al-Farabi [1], a historical figure of world civilization, is the focus of this study. The works of medieval thinkers J. Balasaguni [2], M. Kashkari [3, 15 p.], who left an indelible heritage to Turkic-speaking peoples, consider the problems of forming a scientific image of the world through the content of natural science. The lifestyle of the Kazakh people, their relationship with the environment, nature, world view, and experience of raising the next generation as studied by A. Kunanbayev [4], Y. Altynsarin [5], Sh. Kudaiberdiev [6], A. Baitursynov [7], M. Zhumabaev [8], Zh. Aimaurov [9], and others was heavily influenced by the works these thinkers.

The selected representatives of Russian pedagogy K.D. Ushinsky paid special attention to the problem of folk education and attached great importance to the folk pedagogy in the formation and development of the individual. According to Ushinsky, nationalism can be defined as the desire of the people to preserve their «self» and to help them develop all spheres of social life. "A nation without a people is a lifeless body left only to rot," the scientist wrote [10, 253 p.]. K.D. It is clear from Ushinsky's works that he followed the folk principle in his entire pedagogical theory. According to him, it can be said that it is common to the pedagogical department of the peoples of the world. «

In the words of N.K. Krupskaya, national peculiarities can be used to create higher forms in the field of education [11, 284 p.]. Her pedagogic works are rich in advanced ideas on the education of the people, in which certain proverbs are used and given explanations in order to prove the theoretical conditions for the education of moral qualities in a person.

The above-mentioned scientists-pedagogues paid attention to the heritage of folk pedagogy in teaching and educating the young generation, and their thoughts about the effectiveness of forgetting and using them in school practice. Firstly, show that folk pedagogy has a deep understanding of the meaning, and secondly, they have great confidence in folk practice.

Methodology

The research conducted in this study employs a mixed-methods research design. It combines descriptive research methods, such as theoretical analysis of scientific and pedagogical literature, modelling. This design allows for a comprehensive investigation of the pedagogical mechanisms and effectiveness of the technology for schoolchildren's value system formation through in the study of natural science disciplines on the material of Kazakh ethnopedagogics

To collect data and gather information, the following methods and instruments were utilized:

Theoretical analysis of scientific and pedagogical literature: A comprehensive review and analysis of relevant literature sources, including books, journal articles, and educational guidelines, were conducted to identify pedagogical mechanisms and theoretical frameworks for schoolchildren's value system.

A theoretical model of school children's value system formation through on the material of Kazakh ethno pedagogics. This involved creating a conceptual framework that outlined the stages, actions, and criteria for leadership skill formation.

Discussions and results

In the process of integrated teaching of natural science, using materials of Kazakh ethnopedagogy, formation of the world view of elementary school students is very important and diverse. The ethnopedagogical education within the domain of natural science education in primary school constitutes a vital component of the broader pedagogical framework.

The integration of the natural science curriculum with ethnopedagogical materials in elementary education fosters the development of students who possess a rich spiritual worldview, are proficient in their native language and folk customs and traditions, and possess a broad mind. Specifically, students are educated to solve the knot of contradictions between modern nature, man and society, to develop a sense of faith in the environment.

One of the important concepts of the Kazakh people is the concept of "Plant". There are many proverbs dedicated to this concept. For example: "A girl is the beauty of nation, and a flower is the beauty of a land". That's how our forefathers cherished the girl child very much, compared the girl child to a beautiful flower, and a flower is a beauty and decoration of the land and it shouldn't be plucked, but taken care of it. With this kind of proverbs, we should teach it to students, when we talk about the importance of the plants.

Our people highly appreciate the benefits and virtues of plants, sayings such as "Man is the beauty of the country, forest is the beauty of the land", "May there be cattle in your yard, may there be trees on your street", and "Grass is not moving without the wind", "Medicine comes out of the grass, wise". Our wise Kazakhs have known since ancient times that the proverb "comes from many" refers to a medicinal plant, and that almost all medicinal plants come from herbs. It is known to the garden that food, clothing, firewood, clothing, and materials for the production of clothing, and medicines can be obtained from the village. Most of our people used it for hunting, it was used as a food sword, and now it is used as a medicine. It is known that "plants are the greatest gift that our mother gave to us", and children can be introduced to the folk healing method during the sections "plants" and "living nature" for grades 2-4. This encourages the student to take care of himself and to get first aid for himself and the child in case of an accident.

The use of the folk pedagogic element in the classroom strengthens and levels the student's theoretical knowledge and practical skills. The realization of beauty of growing plant – for the Kazakh people is a sacred feeling. Firing the land for Kazakh people is a big crime. Land and its plants Kazakhs are harmless, carefree, pure world.

Firing the ripe harvest is an irreplaceable harm for the community. That's why the great Abay Kunanbayev concerning to the Kazakh proverb "If you're looking for a fame, burn the land" said: "Be damned the fame that's got by this way". Elderse in nomadic communities used to say: "Do not play with the fire". The Kazakh boy, who was raised in a respect to the legacy of the ancestors, shall never ignite the fire of war. It is important to take care not only of the soul, but also of the plants that has appeared on the surface of the Earth. A lot of people felt sorry for the

fact that a tree had been cut down, and a flower was plucked out of time. It is self-evident that cursing words like "Koktey solgyr" and "damn your rise" originates from this concept. Of course, the main philosophical meaning here is that the living soul should not be touched, damaged or harmed. Our Kazakh people know that the source of wealth is the world of herbs. The main idea of the Kazakh proverb is the meaning of affection, care, and philosophical level for the living creature. These proverbs were born from knowing the virtue of a plant. The use of a growing tree, flowers and fruits for a mankind and animals is huge.

When Kazakh people want to thank someone, they used to say: "May your grass be green", "May your wealth be raised", these were so heartwarming wishes for people. If to say simply: "The tree with branches will never get old, the man with offspring's will never be old". In south part of the country there is a proverb: "It's better to leave a growing tree after yourself, than a wealth". As there are a lot of families that taking advantage from the trees and plants that was planted by their ancestors. Nomadic life that has developed for centuries showed the profitable ways to use the biosphere to their own benefit.

Kazakh traditions used to encourage people not to destroy, pull out or fire the plants, in order to save the nature. And the young generations are trying to develop this concept using modern opportunities to transform the desert lands to the vast forests with beautiful landscapes the enrich the nature. Based on this kind of national ideology we have the opportunity to explain the nature saving concepts during the Biology lessons.

According to the school program, when teaching the subjects "Animals" and "Nature", the main task is to give the initial information about the animals of the "Red Book", how to distinguish the animal species by their shape, form, voice, etc., and to form the respect to the Kazakh traditions, music and nature saving concept. Kazakh people love the birds, they look at them with compassion and respect. If children during the game will find the nest or chick of the bird, Kazakhs will tell them to leave them alone. Birds are the creatures of the nature. One shouldn't disrupt or disturb its growing. "Do not touch the birds, its chicks", "Do not destroy the nests, eggs or torture the chicks" these are the orders Kazakh people always say to their children. They forbid this kind of wrong doing. They teach them not to touch the animal that has not touched you. There is no anything superfluous in the nature. Everything is for the wealth of the mankind. These kinds of orders play a great role in raising the young people. It is a part of the education that is being done to the youth. In order to give the opportunity for the animal to do its own thing without harming the animal, for example the Kazakh people have respect to swans since ancient times, saying: "Don't shoot the swan - don't betray your friend." Swan is considered to be a symbol of beauty, a sign of purity and beauty, and it is a tree of holy power and it's should never be killed. The male of the swan is called "Sapar - travel", the baby swan is called "kogildir - blue". In literature "Swan's Revenge" by Saken Seifullin, "When the Swan Sleeps" by Mukagali Makataev, "Akku" by Ata Kopkyt, Kojeke Nazaruly, Toka Shonmauly, Ykilac Dunkenuy, Nurgysa Tyrendiev, Bolat Ayukhanov's "Swan Dance" is considered a symbol of our people's love for the swan. One of the star constellation is called "Swan Star". In the oral literature of our people, the concept of wisdom related to the swan is often found in legends and proverbs: "The swan is the king of the birds, it's never alone", "Beautiful like swan" etc. The swan's feathers are used for beauty and if we giving the short information about the swans we attract young people

to the natural science and at the same time giving them the upbringing. In the Kazakh concept, an owl is a holly bird, the owl's fluffy feathers, are used to protect person from the demons and its put under the pillow or pinned on the hats.

This ethno-pedagogical concept will be used everywhere in the course of the natural science subject, exploring the significance of animals in nature and in human life.

In the course of natural sciences, while covering the problem of effective use and conservation of nature, the development of knowledge of protection of nature is being continued. Along with the duty of training in this topic, the duty of training and development is also revealed. It will be easier for us to fulfill those obligations by using national education in science.

Prominent representatives of national education Sh. Kudaiberdiev, M. Dulatov, Zh. Aimaurov, M. Zhumabaev, A. Baitursynov, H. Dosmukhamedov widely preached national values in their pedagogical works.

According to the concept of Shakarim, who left behind a rich heritage, "A person has two goals: one is the goal of the body, and the other is the goal of the soul." The one who cares about his/her own self and takes pride in it is the goal of the body, and the one who seeks honest honor and honest work is the goal of the soul. A person who longs for the beginning will be eager to gain wealth and career pride, even if it is through evil abuse. The person who desires the latter has nothing to look for but honest work and good intentions, he does not even like to treat and mistreat people" and defines the real value by comparing value and anti-value [12, 180 p.]. Also, Shakarim tries to understand life as a value and seeks an answer to the question of what is the meaning of life. He summarizes the idea that the basis of life is pure work and doing good to people as much as possible.

Adal sol – taza enbekpen kynin korip,

Zhany yshin adamshylyk ar satpaidy.

Shakarim especially appreciates intelligence, knowledge, common sense.

Akyl degen denege eguli dan,

Sugarylsa kiredi ogan da zhan.

Akyldyn osip-onip zoraimagy,

Korgen, bilgen narseden gibrat algan- dep, bilimdilikti uagyzdaidy. Respecting education as a value:

Kyry bilgen ne kerek,

Bilgendy kylgan, so kerek- says that it is necessary to use knowledge in life in various ways [12, 215 p.].

And J. Aimaurov in his work "Leader to education" says that the main goal of education is to improve character, serve humanity, educate them to work honestly, and leads young people to spiritual and moral qualities [13].

Ahmet Baitursynov's "If you raise a boy like a boy, he will be a boy. If you raise a slave, he will become a slave", we can see that in raising a child, we mean to pay attention to his spiritual education, and thus to raise him to be an honorable and honest citizen. Baitursynov attached special importance to primary school students getting enough information about customs, traditions and rituals of our people as a national value. This can be clearly seen from his textbook "Alip-Bi". The following thoughts of A. Baitursynov regarding the national value orientation resonate with the great ideals of today's national school:

– taking into account the inclusion of elements of ethnopedagogy in the educational materials of the textbooks;

– orientation of education and training provided in primary school to the national basis;

– conducting primary school education in the native language [14].

We use the suggestions of our educators and public figures in the formation of the national value orientation of students in the educational process of primary school in a certain system.

M. Zhumabaev's work "Pedagogy" is the first pedagogical textbook on the Kazakh soil that propagates the national idea and shows ways to educate the young generation in the national spirit. In this work, he emphasizes the value of family tradition. Speaking about the need to follow the customs, traditions, and rituals of our people in the family, he warns that if the child's mood and feelings are bright, the child will grow up to be open and friendly. Magzhan Zhumabayev attaches importance to the establishment of family relations on the basis of beauty. In Kazakhs, older and younger, sister-in-law and brother-in-law, sister-in-law, brother and younger brother should be established on the basis of respect and respect for each other, children want to be role models and admire [15].

M. Zhumabayev's poem "I love" clearly shows that the main values that he worships are his mother, beloved wife, native country and land. Also, it can be said that Magzhan's poem "Babam tili" is a true reflection of the poet's true patriotism towards his mother tongue. This model currently helps to form a value attitude of students towards their native land and mother tongue.

Mirzhakip Dulatov emphasizes the value of national customs and traditions. It is proved by the following conclusion: "Only the people who have left their traditions as a legacy to their generation will quickly gain knowledge and culture." According to Dulatov, national language and national customs and traditions are a whole phenomenon that cannot be separated from each other. "If a person fully learns his/her native language, the individual will preserve national spirit and national life" [16, 235 p.].

By studying the section on values in the textbook for junior high school students, it is possible to create a system of formation of national, family, environmental, health value orientation of students as a result of extensive use in the educational process of primary school.

Conclusion

Today, the significance of the national values of the Kazakh people continues to increase due to the fact that we are a sovereign country and in the context of the globalization process, the activity of forming the national image of the young generation.

Outstanding scientists in Kazakh philosophy and social sciences have works on the issue of national value. For example, the philosopher S. Nurmuratov, while studying the issue of ethno-national values, focuses on the concepts that make up this structure and system and analyzes the concept of nationality. Analyzing the concept of nationality and its components, considering the formation of ethnic appearance as an important part of it, it is concluded that it can be seen in the set of its own stable values and traditions that distinguish each nation from other nations [20].

In the science of pedagogy, in a number of scientific research works, the concept of national value is considered from different angles and definitions are given. In particular, G. Anlamasova, N. Mukhamedinova, Zh. Embergenova, S. Konyrbaeva, etc.

G. Anglamosova in her work "Socialization of schoolchildren on the basis of moral values" comprehensively focuses on the influence of national spiritual and moral values on student socialization. Special attention is paid to the discovery of vital values such as virtue, honor, faith, and family harmony inherent in the nature of our people [21].

In the research work of scientist N. Mukhamedinova, the following definition of national value is given: "National value is a mature image of human value and greatness in human nature and relationships, characteristic of a certain nation" [22].

He considers national values as an important model in the formation of human qualities and pays special attention to the value of patriotic qualities.

J. Embergenova shows the importance of education taking into account national characteristics and the continuity of generations in the use of the values of folk pedagogy in the formation of a healthy lifestyle [23].

In her research, S. Konyrbaeva pays particular attention to ethno-cultural values and especially appreciates their activity in preparing high school students for family life. The scientist gave the following classification of ethno-cultural values: Language, religion, religion, history, law, art, and education [24].

We clarified the meaning of the concept of "national value" by reviewing the philosophical, sociological, and pedagogical works that study the structure and nature of national values.

So, after summarizing these definitions, we formulate national values as follows:

National values are a set of things and the most important, valuable qualities that are considered valuable by representatives of a specific nation. National values are the core of the culture of every nation, ethnic group, the foundation of the internal culture of an individual.

National values are a system of values created by each ethnic community on the basis of its own way of life, nature, and culture.

To be specific, national values are the national language, national behavior, customs, traditions, special moral qualities, oral and written teachings of wisdom, language and religion of the people. Kazakh concepts, commandments, blessings, great advices, models of upbringing, morals left by ancestors to the generation.

"What do we have to leave to the next generation, let's at least properly understand what our ancestors brought up," said the opinion of scientist M. Tileuzhanov, who shows that the national values of our ancestors are the core of education.

The need for national values as a special image of human value in human nature and relationships is increasing, in addition to being a household and spiritual heritage accumulated over centuries based on the lifestyle of each nation in accordance with the surrounding natural features. Therefore, the use of the personality-forming potential of values in education should begin with the formation of a value orientation. It is the task of helping students to consciously understand the meaning and significance of national values, their necessity, and to regulate their actions and behavior in accordance with the acquired values from the first days of school. The prerequisites for solving this task will be considered in the works of foreign and domestic scientists prepared later.

"...After finishing primary school, such children do not hide the spirit of the nation embedded in their bones, no matter where they live. The opinion of M. Dulatov, a prominent representative

of national education, who says that "no matter where it is, no matter what hardships and changes it faces in its life, the nation remains great" proves this conclusion. [20, 239 p.].

In conclusion, choosing teaching methods that are compatible with the task of forming a national value orientation in elementary school so that young students who have just entered school can consciously understand and accept the national values of their people, respect their customs and traditions, love their country, have a high spirit, and develop a national value orientation. We believe that it is important to improve the methodology of content sorting and use of an electronic educational tool.

From our side, the content of folk pedagogy aimed at forming national values by teaching natural science in the junior classes of the school was determined (Table 2). The purpose of the formation experiment was to test the methodology of formation of national values through folk pedagogy, increasing the interest of junior high school students in the teaching of natural sciences, and to check its effectiveness. During the formation experiment, the optional lesson World of Values in Natural Sciences was approved.

Table 2. Content of folk pedagogy in science education

	Proverbs	As kadirin bilmesen, Asharshylyk bersin zhazandy, At kadirin bilmesen, Zhayaushylyk bersin zhazandy *** As – adamnyn arkauly <i>Babadan kalgan</i> <i>bailygym.</i> <i>Kazak</i> <i>makal-matelderi</i>		A person receives energy from the ground. Eating right		Why is food necessary?
	Riddle	Zhandy motor synbaidy, Kyni-tyni tynbaidy. Keide onyn zhyrisin Dariger de tyndaidy.		The heart is a muscle that pumps blood into the blood vessels. The circulatory system consists of the heart and blood vessels.		Circulatory system. Blood circulation system.
	A fairy tales	The Fox and the crane became friends and were going to live together. They both had a place in one place. The food and drink are common. When one goes on a trip in search		Animals have different life forms. Nutrition. They interact with each other.		Where do animals live? How to determine the living environment of animals? Relationship between animals

		of Prey, one stays with the chicks and puppies. One day, the bald chicks of the crane will be covered with fur and crawl. Fox puppies droop as black poodles. Mothers take their children for a walk in a comfortable place near the bed from time to time. One day the crane went on a trip and the Fox took care of the children. Everyone is taken for a walk. The chicks and puppies are moving away from each other and playing. <i>Excerpt from the tale of the Fox and the crane</i>				
	Song	«Osimdik kynnen alady as, Kyn suyk bolsa, typke kash, Dym tiip, nyr kep zhilytsa. Os-tagy zhainap, konil ash!» – Deitygyn zhanda man bolar. Shakarim Kydaiberdiyly		Plants produce organic matter under the influence of sunlight.		Photosynthesis process. How light affects plants.
	Jyrau	Aspandybylt kyrsaidy – Kyn zhauarga yksaidy, Kolderde kular shulaidy – Kokshiliden ol aiuan Sokky zhegenge yksaidy *** Zhel, zhel eser, zhel eser, Zhel astyna karasam, koga menen tal oser		It provides a lot of information about the environment, natural phenomena, their features and secrets		Benefits and harms of wind. What is precipitation? Water cycle in nature
	Game	National Games: arm wrestling, horse wrestling, rope wrestling		The forces and directions of both sides are determined		Power and motion. How does force work? Elasticity and friction force

	Saga	...Elsizde anmen birge kangyrypty, Tau men tas dauysyna zhangyrykty. Zhartaspen zhangyrykkan zhauaptasyp, Lebizi tigen zherdi zhandyrypty... «Laili – Mazhnyn» dastanynan yzindi		Propagation of sound waves, formation of echoes		How is sound produced? How do we hear sound? How do we use sound properties?

It was observed that the examples of folk pedagogy used to reveal the content of the lesson are attractive and useful. Students of the class easily learn the concepts and rules. It is of great educational and developmental value for elementary school students to express the subjects of natural science in folk works, to express them in artistic language. Expanding the meaning of concepts, connecting the theoretical foundations of the subject with life, and forming national values through students' independent research are high. In practice, we have seen that the lessons conducted in accordance with our research have aroused the interest of students and increased the indicators of the quality of education

Thus, a newly formed field of scientific knowledge, ethnopedagogy, studies ancient traditions, the historically formed educational culture of the people, without which it is impossible to educate a person who deeply loves his country and knows that he belongs to a certain ethnic group, with high moral and ethical principles. Folk pedagogy includes knowledge about the educational process that contributes to the better development and formation of a person who is absorbed in the culture of the people and can work in this society, as well as to the development and strengthening of the national consciousness, native consciousness of the entire ethnic group. Ethnocultural education of a primary school student begins from the first days of his life, but an important part of this process belongs to school education. At the educational institution, special attention should be paid to acquainting children with traditions, customs, customs, foundations and the national character of their people, which, in turn, is evident in folk art. Great teacher K.D. Ushinsky said that the first educator is the nation, and folk tales are the first and great attempts to create folk pedagogy.

Folk wisdom about education is so unique in terms of ideational content, power of observation, accuracy of thinking and expression that no one can compete with the pedagogical genius of the people.

Contribution of the authors

Zh. Kukenov – is responsible for the concept of the research work. He identified the problems of using the materials of Kazakh ethnopedagogy in teaching the subject of "natural sciences" in elementary schools. Developed the ideas, goals and objectives of the research.

I. Bodykova – developed a detailed data collection plan and selected methods for data analysis and processing. She created models for the use of Kazakh ethnopedagogy materials in teaching the subject of "natural sciences" in elementary schools.

G. Bakhtiyarova – organized and conducted the main experiment in the framework of the study. She described in detail the research methods, including the selected methods and approaches to data collection. The data on the introduction of the elective course “The world of values in natural sciences” aimed at studying the subject of natural sciences with elements of Kazakh ethnopedagogy have been studied.

G. Bimagambetova – critically analyzed the text of the manuscript. I edited the article, monitored the reproducibility of the results, and conducted a comparative analysis of the data obtained. The conclusions that reveal the elements of the use of Kazakh ethnopedagogy materials in teaching the subject of “natural science” in primary schools are summarized.

References

1. Алтаев Ж. Эль-Фараби өркениеттер сұхбатында. Көптомдық шығармалар жинағы: научное издание. Т. 7. Алматы: Қазақ университеті, 2019. 320 б.
2. Баласағұнтану: «Құтты білік» дастанының қазіргі жаһандану үдерісімен үндестігі: ұжымдық монография / Жалпы ред., басқ. Көшербаева А.Н. Алматы: Абай атындағы ҚазҰПУ, «Ұлағат» баспасы, 2016. 232 б.
3. Қашқари М. Түрік сөздігі: Т. 1 / ауд. А. Егеубай. Алматы: Арда+7, 2017. 592 б.
4. Құнанбаев А. Өлеңдер, аудармалар, поэмалар. Алматы: Атамұра, 2020. 288 б.
5. Sugara U., Sugito. Etnopedagogi: Gagasan dan Peluang Penerapannya di Indonesia. Jurnal Pendidikan dan Kebudayaan, 2022, 7(2), 93–104.
6. Жүндібаева А. Шәкәрім Құдайбердіұлы шығармашылығы және көңіл-күй лирикасы // Шәкәрім. 2013. № 38. 28–32 б.
7. Байтұрсынұлы А. Алты томдық шығармалар жинағы. «Ер Сайын», «23 жоқтау» ауыз әдеби мұрасы, көсемсөздері, табылған туындылары. Алматы: Ел-шежіре, 2013.
8. Uzakbaeva S.A., Zholdasbekova S. The Main Problems of System's Modernization of Vocational Training of Pedagogical Shots in The Republic of Kazakhstan. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 2015, 185, 421–427. Elsevier B.V. URL: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.03.392>
9. Аймауытов Ж. Алты томдық шығармалар жинағы [Мәтін] / М. Әуезов атын. әдебиет және өнер ин-ты; ред. алқасы: С. Қирабаев. Алматы: Ел-шежіре, 2013.
10. Huang X., Huss J., North L., Williams K., Boyd-Devine A. Cognitive and Motivational Benefits of a Theory-Based Immersive Virtual Reality Design in Science Learning. Computers and Education Open, 2023, 4(December 2022), 100124. Elsevier Ltd. URL: <https://doi.org/10.1016/j.caeo.2023.100124>
11. Aryabkina I. Pedagogical Model of Primary School Teacher Cultural and Aesthetic Competence Formation Using Personality Oriented Approach. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 2015, 214(June), 10–17. Elsevier B.V.
12. Khusainov Z.A., Gaisin R.I., Biktimirov N.M., Valiev M.R., Gilemhanov I.R. Formation of Ecological Culture in the Aspect of Ethno Pedagogy. Mediterranean Journal of Social Sciences, 2015, Vol. 6, 126–130.
13. Klara K., Baktiyar O., Sandygul K., Raikhan U., Gulzhiyan J. Ethnic Pedagogy as an Integrative, Developing Branch of Pedagogy. Mediterranean Journal of Social Science, 2015, Vol. 6, 612–619.
14. Toleubekova R., Zhumataeva E. The Role of Ethnopedagogy in Shaping Positive Attitudes Towards Traditional Values of Kazakh People Among Master's Students Majoring in Education in Kazakhstan. Problems of Education in the 21st Century, 2018, Vol. 76, 834–846.

15. Ododo O.M. Influence of Cultural Practice–Related Misconceptions on Achievement of Senior Secondary Biology Students in Zone C of Benue State, Nigeria. *British Journal of Education, Society & Behavioural Science*, 2014, Vol. 4(12), 1703–1715.
16. Vakhitova R.M., Nugusova A. Didactic Conditions for Training Future Teachers of Mathematics to Use the Ideas of Ethnopedagogy in the Educational Process. *Bulletin of KazNPU*, 2015, 45, 78–83.
17. Жаратылыстану. Жалпы білім беретін мектептің 4-сыныбына арналған оқулық / Бигазина П.К., Жаманкулова А.Ж., Кажекенова Э.А. және басқалар. 2-бөлім. Нұр-Сұлтан: Назарбаев зияткерлік мектебі ДББҰ, 2019. 88 б.
18. Жаратылыстану: Оқулық. Бастауыш білім беру деңгейінің 2-сынып оқушыларына арналған / Сүйіндікова Ж.Т., Зворыгина В.Н., Балтушенко Н.А., Помогайко Т.В., Лауто О.А., Яндулова Т.Л. Алматы: Алматы кітап баспасы, 2022. 128 б.
19. Жаратылыстану. Жалпы білім беретін мектептің 3-сыныбына арналған оқулық / Андриянова Т.А., Беркало В.Н., Жакупова Н.Ш. және басқалар. 1-бөлім. Астана: Назарбаев зияткерлік мектебі ДББҰ, 2018. 88 б.
20. Нұрмұратов С.Е. Рухани құндылықтар әлемі: элеуметтік философиялық талдау. Алматы: Қазақстан, 2000. 254 б.
21. Мұхамединова Н.А. Жиырмасыншы ғасырдың басындағы қазақ зиялыларының мұраларындағы ұлттық құндылықтар негізінде оқушыларды отансүйгіштікке тәрбиелеу: пед. ғыл. канд. ... автореф. Алматы, 2006. 27 б.
22. Ембергенова Ж. Жастарды салауатты өмір салтына халықтық педагогика құндылықтары негізінде ұрпақ сабақтастығымен ұштастыра тәрбиелеу: пед. ғыл. канд. ... автореф. Қарағанды, 2000. 30 б.
23. Қоңырбаева С.С. Жоғарғы сынып оқушыларын отбасылық өмірге этномәдени құндылықтар негізінде даярлаудың педагогикалық шарттары: пед. ғыл. канд. ... автореф. Алматы: Эстамп Азия, 2008. 30 б.

Ж.Ж. Кукенов^{1*}, Г.Р. Бахтиярова², И.Н. Бодыкова³, Г.А. Бимагамбетова⁴

^{1,3}Қ. Жұбанов атындағы Ақтөбе өңірлік университеті, Ақтөбе, Қазақстан

²Қазақ-орыс халықаралық университеті, Ақтөбе, Қазақстан

Бастауыш сыныпта «Жаратылыстану» пәнін оқытуда қазақ этнопедагогикасының материалдарын пайдалану

Аңдатпа. Мақалада жалпыадамзаттық құндылықтардың ажырамас бөлігі ретіндегі қазақ халқының дәстүрлі педагогикалық мәдениетіндегі сан ғасырлар бойы жинақталған тәрбие тәжірибесінің бүгінгі жас ұрпақтың зияткерлік қабілетін дамытудағы ықпал ету күші, рөлі жан-жақты сөз етіледі. Арнайы бастауыш сынып оқушыларының оқу іс-әрекетінде қазақ этнопедагогикасы материалдарын мақсатты, тиімді қолдану мәселелері қарастырылады.

Қазіргі әлемдік деңгейдегі қоғамның ашық дамуы жағдайында бала бойында ұлттық құндылықтарды қалыптастырып, жан-жақты тәрбие беру міндеттерін шешудегі білім мазмұнын жетілдіру мәселесінің маңыздылығы мен ғылыми мәні айтылады. Осы орайда авторлар көзқарасы

бойынша білімнің берік негізі қаланатын бастауыш сыныптарда «Жаратылыстану» пәнін оқыту процесінде кіші мектеп оқушыларының құндылық бағдарын қалыптастыру бағытында қазақ этнопедагогикасы материалдарын мақсатты, жүйелі пайдаланудың маңыздылығына баса назар аудару қажеттілігі ғылыми және әдістемелік тұрғыдан тұжырымдалады.

Зерттеліп отырған мәселе аясында бастауыш сынып оқушыларына қазақ этнопедагогикасы материалдарын тиімді қолдана отырып, «Жаратылыстану» пәнін терең меңгертудің маңызды құралы – халықтың ғасырлар сынынан өткен озық тәрбие тәжірибесі мен қазақстандық педагогика ғылымының танымал тарихи, көрнекті өкілдерінің рухани мұрасын негізге алу арқылы ғана қол жеткізудің мүмкіндігі айқын көрсетіліп, тұжырымдалған. Бұл бағытта мақалада кіші мектеп оқушыларына «Жаратылыстану» ғылым саласының негізін құрайтын күрделі тақырыптарды, ұғымдар мен құбылыстар мәнін терең түсіндіріп, меңгерту барысында қазақ этнопедагогикасы материалдарын мақсатты, жүйелі, ұтымды қолданудың тәжірибесі бойынша нақты мысалдар келтірілген.

Түйінді сөздер: қалыптастыру, бастауыш сынып оқушылары, этнопедагогика, қазақ этнопедагогикасы материалдары, ұлттық құндылықтар, этномәдениет.

Ж.Ж. Куkenov^{1*}, Г.Р. Бахтиярова², И.Н. Бодыкова³, Г.А. Бимагамбетова⁴

^{1,3} *Актюбинский региональный университет имени К. Жубанова, Актюбе, Казахстан*

² *Казахско-русский международный университет, Актюбе, Казахстан*

Использование материалов казахской этнопедагогики в преподавании предмета «Естествознание» в начальной школе

Аннотация. В статье подробно описано влияние и роль накопленного за многие столетия образовательного опыта в традиционной педагогической культуре казахского народа как неотъемлемой части общечеловеческих ценностей в развитии интеллектуальных способностей современного молодого поколения. Рассмотрены проблемы целенаправленного и эффективного использования материалов казахской этнопедагогики в образовательной деятельности учащихся начальных классов.

В условиях открытого развития современного общества мирового уровня подчеркивается важность и научная значимость проблемы совершенствования содержания образования в решении задач всестороннего воспитания и формирования у ребенка национальных ценностей. С точки зрения авторов научно и методически сформулирована необходимость акцентирования внимания на важности целенаправленного, системного использования материалов казахской этнопедагогики в направлении формирования ценностных ориентаций младших школьников в процессе преподавания предмета «Естествознание» в начальных классах, где закладывается прочная основа образования.

В рамках изучаемой проблемы наглядно продемонстрирована и сформулирована возможность для учащихся начальных классов достичь глубокого освоения предмета «Естествознание» с эффективным использованием материалов казахской этнопедагогики, опираясь только на передовой опыт воспитания населения, прошедший вековую критику, и духовное наследие

известных исторических, видных представителей казахстанской педагогической науки. В данном направлении в статье приводятся конкретные примеры по опыту целенаправленного, системного, рационального использования материалов казахской этнопедагогике в процессе углубленного объяснения и освоения младшими школьниками сложных тем, понятий и явлений, составляющих основу области «Естествознание».

Ключевые слова: формирование, учащиеся начальных классов, этнопедагогика, материалы казахской этнопедагогике, национальные ценности, этнокультура.

References

1. Altaev, Zh. Äl-Farabi örkenietter sükhbatynda. Köptomdyq shygharmalar zhinaǵy: nauchnoe izdanie. 7-tom [Al-Farabi in the Dialogue of Civilizations. Collected Works: Scientific Edition. Vol. 7]. Almaty: Qazaq universiteti, 2019. 320 p.
2. Balasaguntanu: «Qutty bilik» dastanynyn qazirgi zhahandanu yderisimen ündestigi. Uzhyndyq monografiya / Zhalpy red. bask. Kösherbaeva, A. N. [Balasaguni Studies: Harmony of the "Kutadgu Bilik" Poem with the Current Globalization Process. Collective Monograph]. Almaty: Abai atyndagy QazUPU, "Ulagat" baspasy, 2016. 232 p.
3. Qashqari, M. Tyrik sözdigi. 1-tom / Audargan A. Egeubai. [Turkic Dictionary. Vol. 1. Translated by A. Egeubai]. Almaty: Arda+7, 2017. 592 p.
4. Qunanbaev, A. Ölender, audarmalar, poemalar [Poems, Translations, and Poems]. Almaty: Atamura, 2020. 288 p.
5. Sugara, U., & Sugito. (2022). Etnopedagogi: Gagasan dan Peluang Penerapannya di Indonesia. Jurnal Pendidikan dan Kebudayaan, 7(2), 93–104.
6. Zhündibaeva, A. Shäkärim Qudayberdiuly shygharmashylygy zhane könül-küi lirikasy [The Works of Shakarim Kudaiberdiev and Emotional Lyricism] // Shäkärim. 2013. № 38. P. 28-32.
7. Baitürsynuly, A. Alty tomdyq shygharmalar zhinaǵy. «Er Sayyn», «23 zhoqtau» auyz ädebiyet murasy, kösemsozderi, tabylǵan tuyndylary [Six-Volume Collection of Works: "Er Sayyn", "23 Mourning Songs" and Other Oral Literature, Journalism, and Newly Found Works]. Almaty: "El-Shezhire", 2013.
8. Uzakbaeva, S.A., & Zholdasbekova, S. (2015). The Main Problems of System's Modernization of Vocational Training of Pedagogical Shots in The Republic of Kazakhstan. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 185, 421–427. Elsevier B.V. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.03.392>
9. Aımaıytov, Zh. Alty tomdyq shygharmalar zhinaǵy [Six-Volume Collection of Works]. Almaty: El-Shezhire, 2013.
10. Huang, X., Huss, J., North, L., Williams, K., & Boyd-Devine, A. (2023). Cognitive and motivational benefits of a theory-based immersive virtual reality design in science learning. Computers and Education Open, 4(December 2022), 100124. Elsevier Ltd. <https://doi.org/10.1016/j.caeo.2023.100124>
11. Aryabkina, I. (2015). Pedagogical Model of Primary School Teacher Cultural and Aesthetic Competence Formation Using Personality-Oriented Approach. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 214(June), 10–17. Elsevier B.V.
12. Khusainov, Z.A., Gaisin, R.I., Biktimirov, N. M., Valiev, M. R., & Gilemhanov, I. R. (2015). Formation of Ecological Culture in the Aspect of Ethno Pedagogy. Mediterranean Journal of Social Sciences, 6, 126-130.

13. Klara, K., Bakhtiyar, O., Sandygul, K., Raikhan, U., & Gulzhiyan, J. (2015). Ethnic Pedagogy as an Integrative, Developing Branch of Pedagogy. *Mediterranean Journal of Social Science*, 6, 612-619.
14. Toleubekova, R., & Zhumataeva, E. (2018). The Role of Ethnopedagogy in Shaping Positive Attitudes towards Traditional Values of Kazakh People among Master's Students Majoring in Education in Kazakhstan. *Problems of Education in the 21st Century*, 76, 834-846.
15. Ododo, O. M. (2014). Influence of Cultural Practice-Related Misconceptions on Achievement of Senior Secondary Biology Students in Zone C of Benue State, Nigeria. *British Journal of Education, Society & Behavioural Science*, 4(12), 1703-1715.
16. Vakhitova, R.M., & Nugusova, A. (2015). Didakticheskiye usloviya podgotovki budushchikh uchiteley matematiki k ispolzovaniyu idey etnopedagogiki v uchebno-vospitatelnom protsesse [Didactic Conditions for Training Future Teachers of Mathematics to Use the Ideas of Ethnopedagogy in the Educational Process]. *Bulletin of KazNPU*, 45, 78-83.
17. Zharatylystanu. Zhalpy bilim beretin mekteptin 4-synybyna arналған оқулық / Bigazina, P. K., Zhamankulova, A.Zh., Kazhekenova, E.A. [Natural Science: Textbook for the 4th Grade of General Education School]. 2nd part. Nur-Sultan: Nazarbayev Ziyatkerlik Mektebi DBBU, 2019. 88 p.
18. Zharatylystanu: Oqulyq. Bastauysh bilim beru deńgeiniń 2-synyp oqushylaryna arналған [Natural Science: Textbook for 2nd Grade Students of Primary Education Level] / Sýindikova, Zh. T., Zvorygina, V. N., Baltushenko, N. A., Pomogaiko, T. V., Laýto, O. A., Yandulova, T. L. Almaty: Almaty Kitap Baspasy, 2022. 128 p.
19. Zharatylystanu. Zhalpy bilim beretin mekteptin 3-synybyna arналған оқулық / Andrianova, T. A., Berkalo, V. N., Zhakupova, N.Sh. [Natural Science: Textbook for the 3rd Grade of General Education School]. 1st part. Astana: "Nazarbayev Ziyatkerlik Mektebi" DBBU, 2018. 88 p.
20. Nurmuratov, S.E. Rukhani qundylyqtar alemi: aleumettik filosofiyalyq taldaу [The World of Spiritual Values: A Socio-Philosophical Analysis]. Almaty: Qazaqstan, 2000. 254 p.
21. Mukhamedinova, N.A. Zhiyrmasynshy gasyrdyn basyndagy qazaq zialylarynyn muraaryndaғы ulttyq qundylyqtar negizinde oqushylardy otansyugistikke tarbieleu [Educating Students in Patriotism Based on National Values in the Heritage of Early 20th-Century Kazakh Intellectuals]. PhD diss. abstract. Almaty, 2006. 27 p.
22. Embergenova, Zh. Zhastardy salaýatty omir saltına khalyqtyq pedagogika qundylyqtary negizinde urpaq sabaqtastygymen ushtastyra tarbieleu [Educating Youth in a Healthy Lifestyle through the Continuity of Generations Based on Folk Pedagogy Values]. PhD diss. abstract. Karaganda, 2000. 30 p.
23. Qongyrbaeva, S.S. Zhogargy synyp oqushylaryn otbasylyk omirge etnomadeni qundylyqtar negizinde dayarlau [Pedagogical Conditions for Preparing Senior Students for Family Life Based on Ethnocultural Values]. PhD diss. abstract. Almaty: Estamp Aziya, 2008. 30 p.

Авторлар туралы мәлімет:

Кукенов Ж.Ж. – корреспонденция авторы, педагогика, психология және бастауыш оқыту кафедрасының 3 курс докторанты, Қ. Жұбанов атындағы Ақтөбе өңірлік университеті, Ақтөбе, Қазақстан.

Бахтиярова Г.Р. – педагогика, психология және бастауыш оқыту кафедрасының меңгерушісі, п.ғ.к., профессор, Қ. Жұбанов атындағы Ақтөбе өңірлік университеті, Ақтөбе, Қазақстан.

Бодыкова И.Н. – п.ғ.к., аға оқытушы, Қ. Жұбанов атындағы Ақтөбе өңірлік университеті, Ақтөбе, Қазақстан.

Бимагамбетова Г.А. – б.ғ.к., профессор, Қазақ-орыс халықаралық университеті, Ақтөбе, Қазақстан.

Сведения об авторах:

Кукунов Ж.Ж. – автор для корреспонденции, докторант 3 курса кафедры педагогики, психологии и начального обучения, Актюбинский региональный университет имени К. Жубанова, Актобе, Казахстан.

Бахтиярова Г.Р. – заведующая кафедрой педагогики, психологии и начального обучения, Актюбинский региональный университет имени К. Жубанова, к.п.н., профессор, Актобе, Казахстан.

Бодыкова И.Н. – к.п.н., старший преподаватель, Актюбинский региональный университет имени К. Жубанова, Актобе, Казахстан.

Бимагамбетова Г.А. – к.б.н., профессор, Казахско-русский международный университет, Актобе, Казахстан.

Information about authors:

Kukenov Zh.Zh. – corresponding author, 3 year PhD student, Department of Pedagogy, Psychology and Primary Education K. Zhubanov Aktobe regional university, Aktobe, Kazakhstan.

Bakhtiyarova G.R. – Head of the Department of Pedagogy, Psychology and Primary Education, K. Zhubanov Aktobe regional university, PhD, Professor, Aktobe, Kazakhstan.

Badykova I.N. – PhD, senior lecturer, K. Zhubanov Aktobe regional university, Aktobe, Kazakhstan.

Bimagambetova G.A. – PhD, Professor, Kazakh-Russian International University, Aktobe, Kazakhstan.



IRSTI 14.25.09
Scientific article

<https://doi.org/10.32523/3080-1710-2025-150-1-42-57>

Development of multi-level tasks for the development of natural science literacy of students in chemistry

T.M. Sadykov*¹ , G.T. Kokibasova² , S.D. Nurmysh³ 

^{1,2,3}Buketov Karaganda University, Karaganda, Kazakhstan

(E-mail: ¹sadastayer@mail.ru, ²kokibasova@mail.ru, ³plasido_ns@mail.ru)

Abstract. Most scientists and teachers agree that the development of functional literacy is one of the most important issues in current school education. According to most studies, students have not developed at the appropriate level of reading, mathematical literacy, and natural science literacy. As a result, students in chemistry lessons have trouble solving computational problems, balancing reaction equations according to the proposed scheme, formulating answers to problematic questions, etc. This conflict can be overcome in the classroom by adopting multi-level tasks.

Multi-level tasks need an individual approach, as seen by differences in task content, nature, and volume. The article discusses the present methodological criteria for the content, the most important types and kinds, benefits and drawbacks of multi-level tasks, and the primary aspects of using multi-level tasks in chemistry classrooms. The examples of tasks we have developed are presented on the following topics: "Sulphur. Sulphur compounds" and "Nitrogen. Ammonia" for 9th-grade students in chemistry. Based on the findings, it is possible to conclude that using multi-level tasks in the study of different chemical subjects promotes the success of understanding the educational content because the individual features of each student are taken into consideration.

Keywords: multi-level tasks, problem-solving, functional literacy, natural science literacy, PISA, secondary school, chemistry.

Introduction

Modern education requires new approaches. It sets its standards for the education of children and educational excellence [1]. Today, professionals and academics agree that one of the most pressing issues in school education is the development of functional literacy. In today's quickly changing world, functional literacy is emerging as a critical aspect of people's active engagement in social, cultural, political, and economic activities, as well as lifelong learning [2].

Mathematical literacy, reading literacy, natural science literacy, financial literacy, global awareness, and creative thinking are the key elements of functional literacy. Students may lack sufficient scientific literacy, leading to challenges in solving computational problems, formulating reaction equations following the recommended format, providing responses to complex questions, and so on [3, p.7040].

Science literacy is the ability to use scientific knowledge to identify issues and draw informed conclusions to understand the environment around us and the changes caused by human activities, and to make appropriate decisions. A scientifically literate person seeks to engage in reasoned discussion of scientific and technological issues, which requires the ability to explain phenomena scientifically, understand the main features of scientific research, interpret data, and use scientific evidence to conclude [4, p.136].

Every three years, PISA studies are carried out around the world to assess the scientific literacy of students. These examinations serve as a "litmus paper", highlighting shortcomings in the education systems of many countries around the world. PISA (Programme for International Student Assessment) is an international programme developed by the Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) to measure the educational performance of students [5]. PISA aims to measure the knowledge and skills students need to participate fully in society. In addition to assessing educational achievement, it examines the impact of many factors related to students and their families, school and out-of-school educational opportunities. The study focuses on the educational achievements of 15-year-old children. The choice of these school-age children is explained by the fact that in many countries this is the age at which compulsory schooling ends, and that there are many similarities in the educational programmes of different countries. Natural science literacy is defined by PISA as the ability of students to use natural science knowledge to identify real-world problems that can be investigated and solved using scientific procedures and to draw conclusions based on observations and experiments. These judgements are needed to understand the world around them and the changes that occur in it.

PISA includes three different types of questions:

- multiple-choice questions;
- questions requiring a brief response;
- questions requiring a detailed response.

One possible solution to this problem is to introduce multi-level tasks into the classroom. The various types of differentiated tasks have different levels of complexity, inventiveness and volume. The students themselves decide which one they want to use. The number of tasks in the work is determined by the level of difficulty of the content, the particular qualities of the students and the time available for autonomous work. Preference-based differentiation helps to

develop predictive self-esteem. Even before starting the task, the student needs to assess his or her ability to complete it. It is best to gradually complicate the assessment scenario (the teacher does not tell the children which activities are easier or more difficult, and no illustrations are used; the children determine the degree of complexity and their ability) [6, p.5094].

Multi-level tasks are tasks for independent work on the same topic with different levels of complexity, carried out simultaneously by different students. The method of forming scientific literacy is also the allocation of nomenclature of educational tasks common to all science subjects. This nomenclature does not include all forms of educational tasks in each subject, but rather those that are directly aimed at developing the competencies that define scientific literacy.

The core competencies are the following:

- understanding the main features of natural science research (or the natural science method of cognition);
- the ability to explain or describe natural science phenomena based on available scientific knowledge, as well as the ability to predict physicochemical changes;
- the ability to use scientific evidence and available data to conclude, analyse, and evaluate the reliability of these conclusions.

Following these three core competencies, three groups of tasks can be distinguished. Three groups of work can be identified based on these three fundamental abilities. These categories can be grouped under specific headings that are written in a language that students can understand and have a motivational meaning for the learner [7, p.208].

Multi-level tasks are classified into three types:

The first group of activities (reproductive-minimal) corresponds to the first of the skills related to scientific cognition techniques, i.e. methods of acquiring scientific information based on memory. Examples of this type of activity are retelling tasks, conveying definitions that have been taught, completing tasks according to a template, algorithms or tasks that have been discussed repeatedly in class.

The second group of tasks (productive) forms the ability to explain and describe phenomena and predict physicochemical changes or the course of processes.

The third group of tasks (advanced-creative) form the ability to make conclusions from available data. This information can be presented as a series of statistics, figures, graphs, charts, diagrams and verbal descriptions. The study of these data, as well as their structure and generalisation, allows us to draw logical conclusions consisting of the discovery of some patterns, trends, estimations, etc.

Students who are interested in a non-traditional form of activity are more successful in the classroom. A differentiated approach in the classroom allows the teacher to see each student, and each student to see themselves develop and compare themselves throughout the educational process [8].

Different types of multi-level tasks:

1. Individual differentiated-level tasks are designed to assess a student's efficiency, adaptability, concreteness, awareness and strength of knowledge. The number of tasks in the paper is determined by the subject, the level of difficulty and the personal qualities of the student. The recommended time for completion is 10-15 minutes.

2. Differentiated tasks with adaptation involve the student solving his task and discussing it with a classmate and are also used to train and assess the student's ability to complete work according to a model. The tasks of the different levels are designed as follows: the content of the task, the algorithm and how to do the task based on it; and the content of a comparable task for the student to do independently based on the given example. It is best to use these tasks for corrective work with "weak" students and for individual work with students who have missed previous lessons. In addition, each student can, if he/she wishes, develop an algorithm to carry out more complicated tasks in his/her free time.

3. Multi-level test tasks. This type of work is very convenient for both teachers and students because multi-level tests provide sufficient interest in the work and its performance for both weak and strong students, students develop stable skills and knowledge, and a teacher can easily see the whole picture of the mastery of the topic in class. This type of examination should be used as a routine check after a limited amount of material has been studied in the block. Students are asked to complete a series of 10-15 tests, in descending order of complexity, in a given time (17-20 minutes) [9, p.23].

Advantages and disadvantages of using multi-level tasks

Task-based education allows each student to organise their education to maximise their opportunities, especially educational opportunities; it also allows the teacher to focus on working with different types of students.

The benefits of multi-level tasks are:

- a multi-level approach allows the teacher to diagnose the intellectual development of the students;
- taking into account the individual characteristics of the students allows the teacher to set tasks in such a way that the abilities of each student are used;
- effectiveness when used in conjunction with other ways of testing students' knowledge, skills and abilities;
- systematic verification of knowledge.

The drawbacks of multi-level activities are:

- fear of not being able to complete the tasks (insecure students, students with low self-esteem);
- lack of time – students who do not want to risk starting higher level tasks quickly complete the first level tasks, then the second, then the third. As a result, they may not have enough time to complete all the activities [10].

Application of multi-level tasks in chemistry lessons

The chemistry teacher is faced with a difficult challenge; she/he has to improve the student's ability to extract information from academic knowledge. The digestion of information and the search for answers to problems in an unusual way. It is possible to regulate students' mental activity and refresh their acquired information by using multi-level tasks and exercises. Work on tasks that stimulate students' intellectual activity, organise internal memory, develop skills for using external memory, implement a chain of logically related comparisons of information available in the task, and form the ability to link theory with practice. For a chemistry teacher, this task is quite possible, chemistry is a practical science and it is possible to create many tasks with a practical orientation aimed at developing scientific literacy [11, p.475].

The acquisition of theoretical information in chemistry is more thorough and solid throughout the problem-solving process because specific theoretical knowledge becomes an urgent requirement during the problem-solving process. At the same time, the practical importance of chemical knowledge is revealed from many perspectives and the limits of the applicability of chemical theories are established. Solving chemical tasks is an important part of academic activity. Tasks provide material for exercises that require the application of rules to events that occur in particular situations. As a result, they are critical for concretising students' knowledge and for instilling or developing the ability to identify numerous specific examples of universal laws. Without such concretisation, information is only theoretical, without practical relevance.

Problem-solving contributes to a deeper and stronger understanding of chemical laws, to the development of logical thinking, ingenuity, initiative and the determination to persevere to achieve a goal, to an interest in chemistry, to the development of independent working skills and an indispensable tool for the development of judgement. Problem-solving is an approach to understanding the interrelationship of the laws of nature. Chemical tasks should contribute to the disclosure and assimilation of basic chemical concepts, laws, theories, chemical language, deepening and concretisation of knowledge, formation of a materialistic worldview, development of interest in chemistry, development of practical skills, work necessity and environmental education [12].

The goal of our research is to present created and tested multi-level tasks for 9th-grade students based on their natural science abilities.

Methodology

The experiment was carried out on the specialized school «Murager» (Karaganda) in the period from 01.03.2023 to 31.03.2023. Students of the 9th grade took part in the approval of the developed multi-level tasks, there are a total of 24 students (10 girls and 14 boys).

The lessons in Group 1 (control) were given in a traditional style. Traditional teaching involves the passive acquisition of information held by the teacher. The lessons in Group 2 (experimental) were given using multi-level tasks in chemistry. The level of difficulty is used to compile and integrate multi-level tasks: low (level A tasks), medium (level B tasks) and high (level C tasks). They can move on to more difficult tasks as their skills improve.

An achievement tests were used to collect quantitative data. The teacher's feedback and comments were collected and discussed to monitor the student's progress. The tests were distributed in paper-and-pencil format. Students had 40 minutes to complete the tests, which consisted of 25 questions (short-answer, long-answer, and multiple-choice). This means that each question took about 1.4 minutes to complete. Topics covered in the tests: «Sulphur and its compounds. Sulphuric acid», and «Nitrogen and its compounds. Ammonia. Nitric acid».

Developed multi-level tasks

1. Sulphur and its compounds. Sulfuric acid.

A – level

Sulphur is found in Periodic Table Group 16. The chemical symbol for sulphur is S. The atomic number of sulphurs is 16, hence the nucleus charge is +16, the number of protons (p^+),

the number of neutrons (n^0), and the number of electrons ($\bar{e}$) is 16. Sulphur interacts with numerous elements except for noble gases, I_2 , N_2 , Pt, and Au.

1. Choose the electronic configuration of a sulphur atom:

A) $1s^2 2s^2 2p^6 3s^2 3p^1$; B) $1s^2 2s^2 2p^6 3s^2 3p^6 3d^5 4s^1$; C) $1s^2 2s^2 2p^6 3s^2 3p^6$; D) $1s^2 2s^2 2p^6 3s^2 3p^4$; E) $1s^2 2s^2 2p^6 3s^2 3p^3$.

2. Choose the basic oxidation states of the sulphur:

A) -2; +4; +1; 0; B) 0; +6; +4; -2; C) +3; +2; +7; +5; D) -1; +3; -3; -2; E) -4; +3; +1; -7;

3. Choose the impossible reaction:

A) $S + N_2 \rightarrow$; B) $S + H_2 \rightarrow$; C) $S + Fe \rightarrow$; D) $S + O_2 \rightarrow$; E) $S + Zn \rightarrow$.

4. Choose the option with the correct allotropic forms of sulphur:

A) protium, deuterium, tritium; B) rhombic, monoclinic, plastic; C) diamond, graphite, fullerene; D) red, white, yellow; E) absorbs water, black.

5. Choose the highest hydride formula of the 16 groups: A) RH_2 ; B) RH_3 ; C) RH_4 ; D) RH ; E) R_2H_2 .

6. Determine the oxidation state of sulphur in compounds: S; SO_2 ; SO_3 ; H_2S ; H_2SO_3 ; H_2SO_4 ; FeS_2 ; ZnS.

B – level

1. Sulphur in its compounds demonstrates the valences II, IV, VI. Write the electronic configuration of a sulphur atom in oxidation state S^{+6} .

2. Sulphur reacts with oxygen to form valence oxides IV and VI. These are sulphur dioxide and sulphur trioxide (sulphur anhydride). Valence oxides IV and VI are formed when sulphur combines with oxygen. These are sulphur dioxide and sulphur trioxide (sulphur anhydride). SO_2 is a colourless gas, which has a choking smell and is very soluble in water. Sulphur trioxide (SO_3) is a volatile colourless liquid, solid at $+17^\circ C$.

Problems:

- Write the structural formula of SO_2 and SO_3 .
- Calculate the molar mass of SO_2 and SO_3 .

C – level

1. Sulphur dioxide and sulphur trioxide are released into the atmosphere when humans burn fossil fuels and combine with atmospheric water vapour to form acid rain. Acid rain corrodes structures and statues, most of which are made of calcium carbonate. Acid rain damages trees, plants and fish, and also causes respiratory problems in humans and animals (Figure 1).



Figure 1. C-level task: "Sulphur and its compounds. Sulfuric acid"

Problem: Write the reaction of the interaction of calcium carbonate and sulfuric acid.

2. Sulphuric acid (H_2SO_4) is a colourless, odourless, heavy oily liquid that is non-volatile. The contact process is the most commonly used technique to produce sulphuric acid. Sulphur dioxide gas is produced by burning various sulphur-containing minerals such as pyrite (FeS_2). Sulphur dioxide gas (SO_2) is produced by burning sulphur or sulphide compounds in the air. In addition, sulphur dioxide is oxidised to sulphur trioxide (SO_3) by the addition of oxygen gas. Sulphur trioxide is then dissolved in water to produce sulphuric acid. Sulphuric acid is a very strong dibasic acid.

Problem:

- Write the dissociation reaction of sulfuric acid.
- Write the reaction equations that carry out the series of changes $\text{FeS}_2 \rightarrow \text{SO}_2 \rightarrow \text{SO}_3 \rightarrow \text{H}_2\text{SO}_4$.

2. Nitrogen and its compounds. Ammonia. Nitric acid

A – level

Nitrogen is in Group 15 of the Periodic Table. It is a non-metallic element that makes up about 78% of the Earth's atmosphere. The state of matter is gas. Nitrogen has the chemical symbol – N. The atomic number of nitrogen is 7, so the charge of the nucleus is +7 and the number of protons is (p⁺), neutrons (n⁰), and the number of electrons (ē) is 7.

1. Choose the electronic configuration of a nitrogen atom:

A) $1s^2 2s^2 2p^6$; B) $1s^2 2s^2 2p^3$; C) $1s^2 2s^2 2p^5$; D) $1s^2 2s^3 2p^2$; E) $1s^2 2s^3 2p^1$.

2. Choose the basic oxidation states of the nitrogen:

A) -2, +4, +1, 0; B) 0, +3, -3, +5; C) +3, +2, +7, +5; D) -1, +3, -3, -2; E) +8, +3, +7

3. Choose the option with the correct physical properties of the nitrogen:

A) pale yellow-green gas; B) yellow gas with a suffocating smell; C) brown poisonous gas; D) odourless, colourless gas, lighter than air; E) odourless combustible gas, with colour.

4. How does the oxidation state change in the chain? $\text{NH}_3 \rightarrow \text{NO} \rightarrow \text{N}_2$:

A) increases; B) first decreases, then increases; C) decreases; D) first increases, then decreases; E) no change occurs.

5. Choose the highest oxide formula of the nitrogen group: A) R_2O ; B) RO_2 ; C) R_2O_5 ; D) R_2O_3 ; E) R_2O_8

6. Determine oxidation state of nitrogen in compounds: N_2 , NH_3 , NO , NO_2 , N_2O , N_2O_3 , N_2O_5 , Li_3N .

B – level

1. Nitrogen forms five different oxides. Oxides with valences II and IV play a very important role in nature. During thunderstorms, nitrogen (II) oxide is produced in the air. The nitrogen (II) oxide produced is further oxidised by oxygen in the air to form nitrogen (IV) oxide.

Problem: Write the structural formula of nitrogen (II) monoxide and nitrogen (IV) dioxide.

2. Ammonia is a particularly important nitrogen molecule. It's an alkaline gas with the formula NH_3 . It is a gas that is lighter than air, very soluble in water and has a strong odour. Ammonia is produced industrially by mixing nitrogen and hydrogen.

Problems:

- Write the structural formula of ammonia.
- Write the reaction for obtaining ammonia industrially.

C – level

1. Factories also emit large amounts of nitrogen oxides, which react with atmospheric water vapour to form acid rain. There are two types of acid: nitrous acid and nitric acid. Metals, coatings on metal surfaces and synthetic materials are all corroded by acid rain. In Karaganda cities, acid rain attacks buildings and statues, especially those made of carbonate rock. The most common of these is limestone, which contains calcium carbonate. Acid rain also damages forests (Figure 2).



Figure 2. C-level task: “Nitrogen and its compounds. Ammonia. Nitric acid”

Problems:

- Write the reaction of the formation of nitrogen (IV) oxide.
- Write the reaction of the interaction of calcium carbonate and nitric acid.

2. Nitric acid (HNO_3). This colourless liquid has a strong odour and corrosive characteristics. Water solubility is excellent. In the laboratory, sodium nitrate is dissolved in strong sulfuric acid.

Problems:

- Describe the laboratory reaction for obtaining nitric acid.
- Write the nitric acid dissociation process.
- What are nitric acid salts called?

Discussion and Results

Diagrams 1-4 show the average score and grades for the tests in group 1 (control group) and group 2 (experimental group).

Sulphur and its compounds. Sulfuric acid

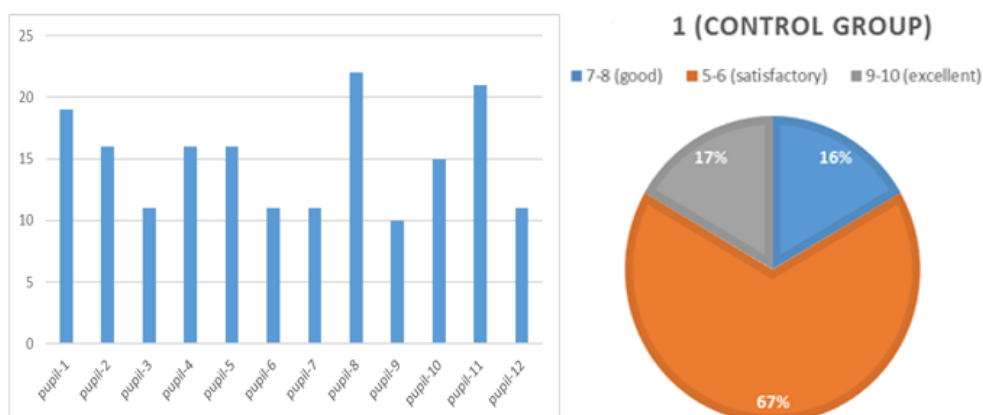


Diagram 1. Results of testing “Sulphur and its compounds. Sulfuric acid” in control groups

8 students – satisfactory (67%);

2 students – good (17%);

2 students – excellent (16%).

Based on the final testing data, the quality of knowledge was 33%. The average score was 14.92 points.

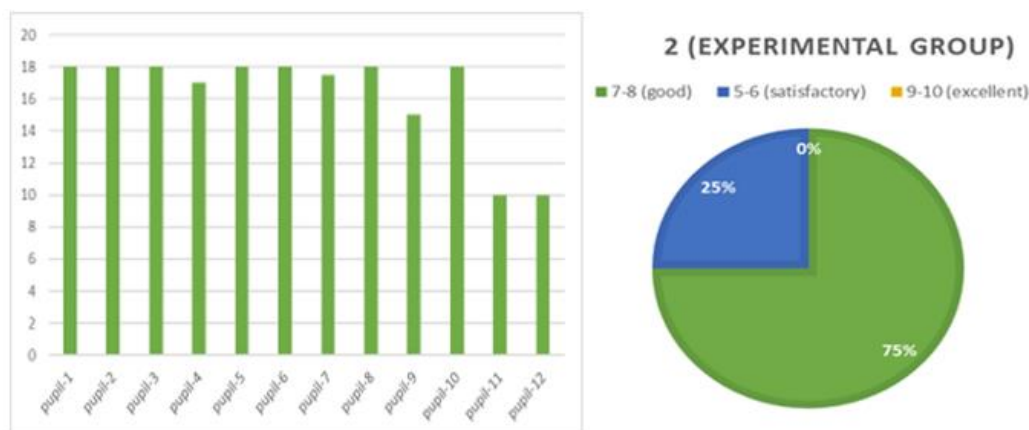


Diagram 2. Results of testing “Sulphur and its compounds. Sulphuric acid” in experimental groups

3 students – satisfactory (25%);

9 students – good (75%).

Based on the final testing data, the quality of knowledge was 75%. The average score was 16.3 points. There was only a slight difference in the degree of knowledge on the topic of «Sulphur and its compounds. Sulfuric acid» between the two groups: 1- control and 2- experimental. The experimental group scored 1.38 more points than the control group.

Nitrogen and its compounds. Ammonia. Nitric acid

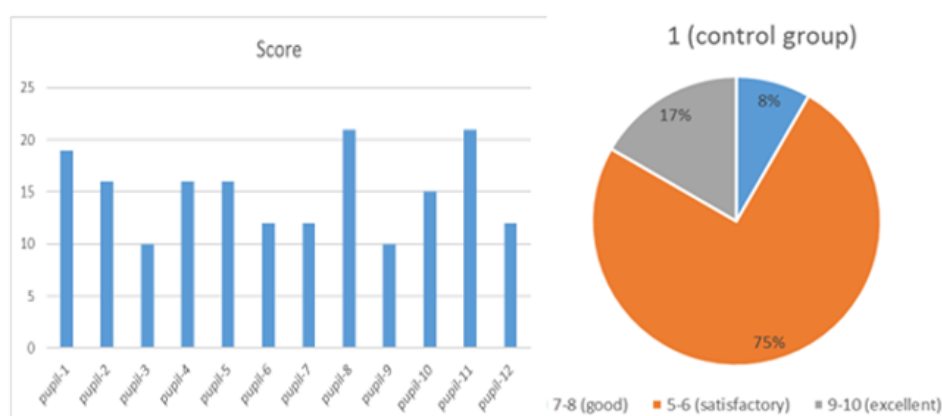


Diagram 3. Results of testing “Nitrogen and its compounds. Ammonia. Nitric acid” in control groups

9 students – satisfactory (75%);

1 student – good (8%);

2 students – excellent (17%).

Based on the final testing data, the quality of knowledge was 25%. The average score was 15 points.

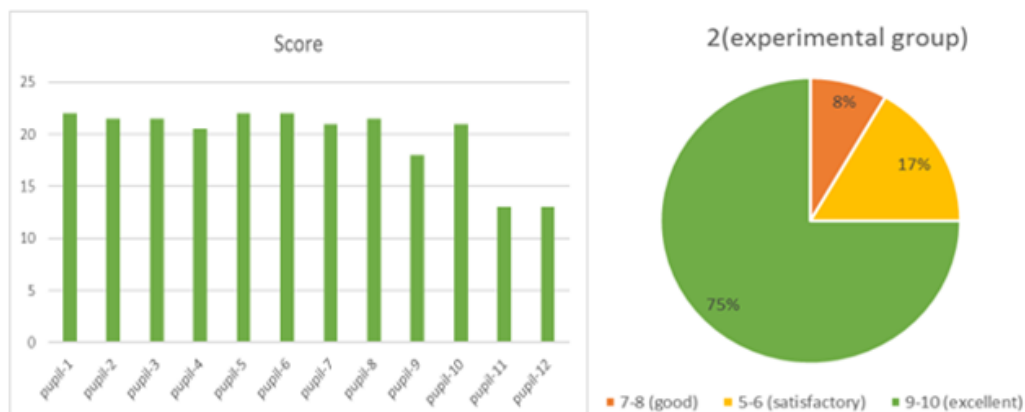


Diagram 4. Results of testing “Nitrogen and its compounds. Ammonia. Nitric acid” in experimental groups

2 students – satisfactory (17%);

1 student – good (8%);

9 students – excellent (75%).

Based on the data of the final testing, the quality of knowledge was 83%. The average score was 19.75 points.

There was only a major difference in the degree of knowledge on the topic of « Nitrogen and its compounds. Ammonia. Nitric acid» between the two groups: control and experimental groups. The experimental group scored 4.75 more points than the control group.

The use of multi-level tasks in the classroom allows all students to be involved in the learning process, to feel involved in discovery and to enjoy the learning process. Students are offered tasks at different levels and they determine the level of the tasks themselves. This contributes to the motivation of students who want to solve advanced tasks. However, in a mass school, it is difficult for teachers to develop tasks of three levels that meet the requirements for tasks, so differentiation is usually carried out more simply.

Qiao et al. [13, p.14], Suarez-Mesa and Gomez [14], Irwanto et al. [15, p.312] highlight the difficulties and possible solutions to these issues:

1. Students' scepticism. It is suggested to have a dialogue with an individual student as well as with a class. To avoid offending anyone, the teacher should explain the differences between the tasks. The teacher can offer a second-level task to an insecure student, motivate them and create a successful environment. Examine the tasks in the textbook and determine their level (display the level number in the lesson). Examine supplementary literature, task collections, online publications and task collections of different levels on topics.

2. Not enough time to complete all the tasks. It is advisable to design the activities as tasks with an attractive design (e.g. in a frame) that indicates the level of complexity. Organise such problems by topic, create answers (keys) and use them frequently. These tasks can be exchanged with other teachers and shared on the Internet. It should be noted that to obtain more reliable data on the impact of multi-level tasks on the learning process, more in-depth research is needed for further development and improvement of the educational system.

As a recommendation, using our example, we suggest that current teachers master various types of tasks for conducting such lessons and, if possible, use them as much as possible in the process of implementing their professional activity to achieve high results, stimulate the growth and development of competitive youth.

Conclusion

The teacher should always keep in mind that the development of functional literacy is a varied, time-consuming and complex process. Good results can be achieved when a teacher skillfully combines sophisticated teaching techniques and procedures in their role. Students acquire the analytical ability to assimilate knowledge, independent creative work, and also a condition for self-realisation, which is an indispensable requirement for the modernisation of Kazakh education.

The educational experiment was carried out with 9th-grade students. The class was divided into two groups: experimental and control. The results of the control group on the first topic: "Sulphur and its compounds" through multi-level tasks showed the quality of education to be 50% and the experimental group to be 75%. The results of the control group on the second topic: "Nitrogen and its compounds" over different levels of tasks showed a quality of education of 50%, that is, no change, and the experimental group was 83%. Calculating the percentages, we can say that the quality of knowledge of the experimental group increased by 8%. Based on the results, it can be concluded that multi-level learning tasks are suitable for regular use in school chemistry teaching, especially for students with lower grades. Thus, solving multi-level learning tasks consolidates students' knowledge, develops their skills and abilities and contributes to the development of educational disciplines and scientific literacy.

Through personal choice, the proposed strategy helps students to create a "situation of independent choice" for themselves in class. Furthermore, it allows not only to identification of specific information and skills on the topic but also to assess their assimilation in a complex, predict learning consequences, creates an opportunity for the creative application of knowledge and serves as a motivation for further growth and self-improvement. As a means of ongoing control, multi-stage tasks allow you to objectively and thoroughly analyse the students' mastery of the relevant topic of the previous lesson, each pedagogical question and the topic of the lesson. Multi-stage tasks can be successfully used when learning new information, monitoring the acquisition of knowledge and skills, and testing knowledge and skills.

Acknowledgements, conflict of interest

No conflict of interest.

Contribution of the authors

In writing the article “Development of multi-level tasks for the development of natural science literacy of students in chemistry”, the authors' contribution is equally distributed and shared among them:

Sadykov Timur Meiramovich – significant contribution to the conception or design of the work; analysis or interpretation of the results of the work.

Kokibasova Gulmira Tolepbergenovna – drafting and/or critical revision of the text, approval of the final version of the article.

Nurmysh Sayan Dauytkhanovich – research, analysis or interpretation of the results of the work.

References

1. Sadykov T., Ctrnactova, H. Application interactive methods and technologies of teaching chemistry // Chemistry Teacher International. – 2019. – Vol. 1 (2). [Electronic resource] – URL: <https://doi.org/10.1515/cti-2018-0031> (accessed:16.05.2024).
2. Sadykov T., Kokibasova G., Minayeva Y., Ospanova A. Kasymova M. A systematic review of programmed learning approach in science education //Cogent Education. – 2023. – Vol. 10 (1). [Electronic resource] – URL: <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2189889> (accessed:16.05.2024).
3. Cahyana U., Paristiowati M., Savitri D.A., Hasyrin, S.N. Developing and Application of Mobile Game Based Learning (M-GBL) for High School Students Performance in Chemistry //Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education. – 2017. – Vol.13 (10). – P.7037–7047. DOI: <https://doi.org/10.12973/ejmste/78728>.
4. Tamassia L., Frans, R. Does integrated science education improve scientific literacy? // Journal of the European Teacher Education Network, – 2014. –Vol. 9. – P. 131-141.
5. OECD. Students, computers and learning. Making the connection. PISA: OECD Publishing. [Electronic resource] – URL:<https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance-2015.htm> (accessed:16.04.2023)
6. Udompong L., Wongwanich, S. Diagnosis of the Scientific Literacy Characteristicsa of Primary Students //Social and Behavioral Sciences. – 2014. – Vol.116. – P. 5091-5096.
7. Núñez I.B., do Amaral E.M.R, de Faria Oliveira M.V., Pereira L.F. Activity theory proposed by A.N. Leontiev applied to signify and to structure problem-solving experimental activity in chemistry teaching // Lomonosov Psychology Journal. – 2021. Vol.4. – P.192–233. DOI: <https://doi.org/10.11621/vsp.2021.04.06>.
8. Токарева Е.А. Разноуровневые задания на уроках как средство развития познавательной активности младших школьников: сборник разноуровневых заданий. [Electronic resource] – URL: http://www.rusnauka.com/40_PRNT_2016/Pedagogica/5_218044.doc.html (дата обращения:16.04.2024).
9. Khurramov R. Educational tasks in the primary class are a tool for developing student's heuristic skills // World Bulletin of Social Sciences. – 2022. – Vol.13. – P. 22-25.
10. Hwang G.J., Zou D., Lin J. Effects of a multi-level concept mapping-based question-posing approach on students' ubiquitous learning performance and perceptions // Computers & Education.

– 2020. – Vol.149 (C) [Electronic resource] – URL: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103815> (accessed:5.08.2024).

11. Distler P., Teply P. Scientific literacy in the curriculum of the Czech Republic and its development in chemistry classes // Turkish Online Journal of Educational Technology. – 2016. – Vol.12 (special issue). – P.473-477.

12. Естественно-научная грамотность учащихся: учебное пособие. Филиал «Центр педагогических измерений». АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы». [Электрон.ресурс.] – URL: <https://bit.ly/3A33Dwt> (дата обращения:16.04.2024).

13. Qiao C., Chen Y., Guo Q. Understanding science data literacy: a conceptual framework and assessment tool for college students majoring in STE // International Journal of STEM Education. – 2024. – Vol. 11. – P. 1-25. DOI: <https://doi.org/10.1186/s40594-024-00484-5>.

14. Suárez-Mesa, A.M., Gómez, R.L. Does teachers' motivation have an impact on students' scientific literacy and motivation? An empirical study in Colombia with data from PISA 2015 // Large-scale Assessments in Education. – 2024. – Vol. 1 [Electronic resource] – URL: <https://doi.org/10.1186/s40536-023-00190-8> (accessed:16.04.2024).

15. Irwanto I, Suryani E., Zahraini Z.N. The Influence of Process-Oriented Guided Inquiry Learning on Eleventh Grade Students' Chemical Literacy // International Journal of Religion. – 2024. – Vol. 6 (5). – P. 308-316. DOI: <https://doi.org/10.61707/we15rd19>.

Т.М. Садыков¹, Г.Т. Кокибасова², С.Д. Нурмыш³

^{1,2,3}*Карагандинский университет имени академика Е.А. Букетова,
Караганда, Республика Казахстан*

Разработка разноуровневых заданий для развития естественно-научной грамотности учащихся по химии

Аннотация. Большинство ученых и педагогов считают, что формирование функциональной грамотности является одной из актуальных проблем современного школьного образования. Как показывает большинство исследований, у школьников не сформированы на должном уровне читательская, математическая грамотность и естественно-научная грамотность, и, как следствие, обучаемые на уроках химии затрудняются при решении расчётных задач, составлении уравнений реакций по предложенной схеме, формулировании ответов на проблемные вопросы и т.д. Разрешить данное противоречие можно при использовании на уроках разноуровневых заданий.

Разноуровневые задания подразумевают индивидуальный подход, который проявляется в различии заданий по содержанию, характеру, объему.

В статье описаны современные методические требования к содержанию, основные виды и типы, преимущества и недостатки разноуровневых заданий, а также основные особенности по применению разноуровневых задач на уроках химии. Представлен пример разработанных заданий по темам: «Сера. Соединения серы», «Азот. Аммиак» для учащихся 9-х классов по химии. На основании полученных результатов можно сделать вывод о том, что применение

разноуровневых заданий при изучении отдельных тем химии повышает успешность усвоения учебного материала, так как при этом учитываются индивидуальные особенности каждого ученика.

Ключевые слова: разноуровневые задачи, решение задач, функциональная грамотность, естественно-научная грамотность, PISA, средняя школа, химия.

Т.М. Садыков¹, Г.Т. Кокибасова², С.Д. Нурмыш³

^{1,2,3}*Академик Е. А. Бөкетов атындағы Қарағанды университеті,*

Қарағанды, Қазақстан Республикасы

Химия пәнінен оқушылардың жаратылыстану сауаттылығын дамытуға арналған көп деңгейлі тапсырмаларды құрастыру

Андатпа. Көптеген ғалымдар мен педагогтер функционалдық сауаттылықты қалыптастыру қазіргі мектептегі білім берудің өзекті мәселелерінің бірі деп есептейді. Көптеген зерттеулер көрсеткендей, мектеп оқушыларының оқу сауаттылығы, математикалық және жаратылыстану сауаттылығы тиісті деңгейде қалыптаспаған, соның салдарынан оқушылар химия сабағында есептер шығаруда, берілген схемамен реакция теңдеулерін жазуда, проблемалық сұрақтарға жауаптар тұжырымдауда және т.б. қиналады. Сабақтарда көп деңгейлі тапсырмаларды қолдана отырып бұл қарама-қайшылықты шешуге болады.

Көп деңгейлі тапсырмалар мазмұны, сипаты, көлемі бойынша тапсырмалар айырмашылығы көрінетін жекедара тәсілді білдіреді.

Мақалада көп деңгейлі тапсырмалардың мазмұнына қойылатын заманауи әдістемелік талаптар, негізгі түрлері, олардың артықшылықтары мен кемшіліктері, сондай-ақ химия сабақтарында көпдеңгейлі тапсырмаларды қолданудың негізгі ерекшеліктері сипатталған. 9 сынып оқушыларына арнап «Күкірт. Күкірттің қосылыстары», «Азот. Амиак» тақырыптары бойынша құрастырылған тапсырмалар көрсетілген. Алынған нәтижелерге сүйене отырып, химиядағы жеке тақырыптарды зерттеу кезінде көп деңгейлі тапсырмаларды қолдану оқу материалын игерудің сәттілігін арттырады деген қорытынды жасауға болады, өйткені бұл әр оқушының жеке дара ерекшеліктерін ескереді.

Түйін сөздер: көп деңгейлі тапсырмалар, есептер шығару, функционалдық сауаттылық, жаратылыстану сауаттылығы, PISA, орта мектеп, химия.

References

1. Sadykov T., Ctrnactova H. Application interactive methods and technologies of teaching chemistry, Chemistry Teacher International, 1(2), (2019). [Electronic resource] – Available at: <https://doi.org/10.1515/cti-2018-0031> (accessed:16.04.2024)
2. Sadykov T., Kokibasova G., Minayeva Y., Ospanova A., Kasymova M.A systematic review of programmed learning approach in science education, Cogent Education. 10(1), (2023). [Electronic resource] – Available at: <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2189889> (accessed:16.05.2024).

3. Cahyana U., Paristiowati M., Savitri D.A., Hasyrin, S.N. Developing and Application of Mobile Game Based Learning (M-GBL) for High School Students Performance in Chemistry, *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 13 (10), 7037–7047 (2017). DOI: <https://doi.org/10.12973/ejmste/78728>.
4. Tamassia L., Frans, R. Does integrated science education improve scientific literacy, *Journal of the European Teacher Education Network*, 9, 131–141 (2014).
5. OECD. Students, computers and learning. Making the connection. PISA: OECD Publishing. [Electronic resource] – Available at: <https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance-2015.htm> (accessed:16.04.2024)
6. Udompong L., Wongwanich, S. Diagnosis of the Scientific Literacy Characteristics of Primary Students, *Social and Behavioral Sciences*, 116. 5091–5096 (2014).
7. Núñez I.B., do Amaral E.M.R, de Faria Oliveira M.V., Pereira L.F. Activity theory proposed by A.N. Leontiev applied to signify and to structure problem-solving experimental activity in chemistry teaching. *Lomonosov Psychology Journal*, 4, 192–233 (2021). DOI: <https://doi.org/10.11621/vsp.2021.04.06>.
8. Tokareva E.A. Raznourovnevye zadaniya na urokah kak sredstvo razvitiya poznavatel'noj aktivnosti mladshih shkol'nikov: sbornik raznourovnykh zadaniy [Multi-level tasks in the classroom as a means of developing cognitive activity of younger schoolchildren: a collection of multi-level tasks]. [Electronic resource]. –Available at: http://www.rusnauka.com/40_PRNT_2016/Pedagogica/5_218044.doc.html (accessed:16.04.2024) [in Russian].
9. Khurramov R. Educational tasks in the primary class are a tool for developing student's heuristic skills, *World Bulletin of Social Sciences*, 13, 22– 25 (2022).
10. Hwang G.J., Zou D., Lin J. Effects of a multi-level concept mapping-based question-posing approach on students' ubiquitous learning performance and perceptions. *Computers & Education*. [Electronic resource] – Available at: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103815> (accessed:5.08.2024).
11. Distler P., Teply P. Scientific literacy in the curriculum of the Czech Republic and its development in chemistry classes, *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 12 (special issue), 473-477 (2016).
12. Estestvennonauchnaya gramotnost' uchashchihsya: Uchebnoe posobie Filial «Centr pedagogicheskikh izmerenij» [Natural science literacy of students: Textbook Branch "Center of pedagogical measurements"]. AOO «Nazarbaev Intellektual'nye shkoly» [Nazarbayev Intellectual schools]. [Electronic resource]. Available at: <https://bit.ly/3A33Dwt> (accessed:16.04.2024) [in Russian].
13. Qiao C., Chen Y., Guo Q. Understanding science data literacy: a conceptual framework and assessment tool for college students majoring in STE, *International Journal of STEM Education*, 11, 1-25 (2024). DOI:<https://doi.org/10.1186/s40594-024-00484-5>.
14. Suárez-Mesa, A.M., Gómez, R.L. Does teachers' motivation have an impact on students' scientific literacy and motivation? An empirical study in Colombia with data from PISA 2015 // *Large-scale Assessments in Education*. [Electronic resource] –Available at: <https://doi.org/10.1186/s40536-023-00190-8> (accessed:16.04.2024).
15. Irwanto I, Suryani E., Zahraini Z.N. The Influence of Process-Oriented Guided Inquiry Learning on Eleventh Grade Students' Chemical Literacy, *International Journal of Religion*, 6(5), 308-316 (2024). DOI: <https://doi.org/10.61707/we15rd19>.

Авторлар туралы мәлімет:

Садықов Т.М. (хат-хабар авторы) – PhD, бейорганикалық және техникалық химия кафедрасының ассистент профессоры, академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды университеті, Мұқанов көш. 41, 100024, Қарағанды, Қазақстан.

Кокибасова Г.Т. – химия ғылымдарының кандидаты, бейорганикалық және техникалық химия кафедрасының профессоры, академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды университеті, Мұқанов көш. 41, 100024, Қарағанды, Қазақстан.

Нурмыш С.Д. – 1 курс магистранты, академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды университеті, Мұқанов көш. 41, 100024, Қарағанды, Қазақстан.

Сведения об авторах:

Садықов Т.М. – PhD, ассистент профессора кафедры неорганической и технической химии, Карагандинский университет имени академика Е.А. Букетова, ул. Муканова, 41, 100024, Караганда, Казахстан.

Кокибасова Г.Т. – кандидат химических наук, профессор кафедры неорганической и технической химии, Карагандинский университет имени академика Е.А. Букетова, ул. Муканова, 41, 100024, Караганда, Казахстан.

Нурмыш С.Д. – магистрант 1-го курса, Карагандинский университет имени академика Е.А. Букетова, ул. Муканова, 41, 100024, Караганда, Казахстан.

Information about authors:

Sadykov T.M. – PhD, Assistant Professor, Department of Inorganic and Technical Chemistry, Academician E.A. Buketov Karaganda University, Mukanov 41 street, 100024, Karaganda, Kazakhstan.

Kokibasova G.T. – Candidate of Chemical Sciences, Professor, Department of Inorganic and Technical Chemistry, Academician E.A. Buketov Karaganda University, Mukanov 41 street, 100024, Karaganda, Kazakhstan.

Nurmysh S.D. – 1st year master's student, Academician E.A. Buketov Karaganda University, Mukanov 41 street, 100024, Karaganda, Kazakhstan.



IRSTI 14.35.01
Scientific article

<https://doi.org/10.32523/3080-1710-2025-150-1-58-75>

Assessing student well-being indicators in the higher education context of Western Kazakhstan

A. Syzdykbayeva¹, M. Knissarina*², G. Onlanbekkyzy³, A. Baikulova⁴

^{1,4}Kazakh National Women's Teacher Training University, Almaty, Kazakhstan

²M. Ospanov Western Kazakhstan Medical University, Aktobe, Kazakhstan

³State Enterprise "Karlygash Kindergarten" of the Medical Center of the Department of Presidential Affairs of the Republic of Kazakhstan, Astana, Kazakhstan

(E-mail: ¹syzdykbaeva.a@qyzpu.edu.kz, ²uku_malika@mail.ru, ³Gulshat.mo.73@mail.ru, ⁴aigerim.baikulova@mail.ru)

Abstract. This research examines the well-being indicators of students in Western Kazakhstan, focusing on four major cities: Aktobe, Aktau, Atyrau, and Uralsk. The research employed a quantitative methodology with a cross-sectional design, involving 1,377 students aged 16-21 from leading universities in these cities. The study utilized a questionnaire based on The Global Youth Wellbeing Index and youth development index calculation methodology developed by Kazakhstan's Ministry of Information and Social Development. The assessment covered six key domains: citizenship, economic opportunities, education, health, information and communication technologies (ICT), and security. The findings revealed an overall well-being index of 0.787 out of 1.00 across Western Kazakhstan as of August 2024, with variations among cities: Atyrau (0.809), Aktobe (0.784), Uralsk (0.780), and Aktau (0.778). The research demonstrated very high levels of well-being in education (0.84), ICT (0.83), and health (0.82) domains across all cities. Notable regional differences emerged, with Atyrau showing the highest scores in civic participation (0.79) and economic opportunities (0.83), while Aktobe led in ICT usage (0.86). The study provides valuable insights for policymakers and educational institutions to enhance student well-being and development in Western Kazakhstan.

Keywords: youth well-being, positive youth development, youth well-being diagnostics.

Introduction

The Global Youth Wellbeing Index was established to evaluate how young people's environment contributes to their achievements across various life domains, including education, health, economic opportunities, and civic engagement (International Youth Foundation [IYF], 2017; Chaaban, 2016) [1-2]. This comprehensive tool also assesses youth security and access to information and technology in contemporary society (Goldin, 2014) [3]. The Youth Progress Index (YPI) represents a significant advancement in measuring young people's quality of life across different countries and globally. It has emerged as an "evidence-based tool for policymakers to make informed decisions in youth policy" (European Youth Forum [EYF], 2021, p. 4) [4]. Recent studies emphasize the importance of such indices in developing targeted youth policies and programs (Wood, 2023) [5].

The Global Youth Wellbeing Index evaluates youth well-being across 30 countries using 35 indicators (Rano, 2024) in seven key domains: gender equality, economic opportunity, education, healthcare, labor protection, civic participation, and information and communication technologies (ICT) (IYF, 2017). The index's methodology incorporates both quantitative metrics and qualitative perception-based indicators to present a comprehensive picture of youth well-being disparities 2023 (Eker, 2023). This multifaceted approach allows for a more nuanced understanding of youth development challenges and opportunities (Ott, 2024). The index not only provides an overview of youth circumstances but also identifies areas requiring improvement and investment. Its strengths include consideration of contemporary global trends such as climate change, digital transformation, and civic engagement patterns (EYF, 2021; Ratra, 2022). Recent research highlights how these trends significantly impact youth well-being and development opportunities (Tomyn, 2018) [6-10].

In the context of Kazakhstan, youth well-being assessment has become increasingly important for educational policy and practice. Studies indicate that understanding youth well-being in higher education contexts is crucial for developing effective support systems and educational programs (Knissarina et al., 2024). The country's focus on youth development aligns with global trends in prioritizing youth well-being as a key indicator of societal progress (Imanchiyev, 2023) [11-12].

The present study aims to evaluate the well-being index of student youth in Western Kazakhstan, measuring their civic participation, economic opportunities, educational access, health status, ICT usage, and security levels within the region. This research adopts a comprehensive approach to understanding youth well-being, reflecting recent theoretical developments in the field. The diagnostic results will identify factors influencing youth well-being and determine areas for improvement in creating a more supportive and developmental environment for young people. This research is particularly significant given the unique regional characteristics of Western Kazakhstan and its role in the country's educational landscape (Knissarina et al., 2024; Baikulova, 2024) [11;13].

The well-being of university students has become a central focus in academic research, with numerous studies examining various dimensions of this important construct. Baik, Larcombe, and Brooker (2019) conducted a comprehensive study examining Australian university students'

well-being, finding significant concerns about mental health among the student population. Their research, published in *Higher Education Research & Development*, emphasized the need for institutional support systems that address both academic and non-academic stressors affecting students [14].

Diener and Seligman (2004), in their influential work “Beyond Money: Toward an Economy of Well-Being” published in *Psychological Science in the Public Interest*, established a framework for understanding subjective well-being that has been widely applied to student populations. Their research demonstrates that social relationships and engagement are stronger predictors of well-being than economic factors alone [15].

The World Health Organization (2020) released guidelines on promoting mental health and well-being among university students, highlighting a global approach to student wellness [16]. This report emphasizes preventative measures and early intervention strategies that universities can implement to support student flourishing. Keyes, Eisenberg, Perry, Dube, Kroenke, and Dhingra (2012) examined the relationship between mental health and academic performance in their study published in the *Journal of American College Health*. Their research revealed that students with positive mental health indicators demonstrated better academic outcomes and higher retention rates [17-18].

Huppert and So (2013), in their research published in *Social Indicators Research*, developed a multidimensional model of flourishing that has been particularly valuable for understanding student well-being. Their approach integrates both hedonic (pleasure-oriented) and eudaimonic (meaning-oriented) aspects of well-being [19].

Stallman (2010) conducted groundbreaking research on psychological distress among Australian university students, published in *Studies in Higher Education*. This work revealed significantly higher rates of psychological distress in university students compared to the general population, sparking increased attention to student mental health globally [20].

Ryff and Keyes (1995) developed the six-factor model of psychological well-being that continues to influence research on student well-being. Their dimensions of autonomy, environmental mastery, personal growth, positive relations, purpose in life, and self-acceptance provide a comprehensive framework for understanding student flourishing beyond simple happiness measures [21].

The OECD (2021) “Education at a Glance” report includes specific indicators related to student well-being across member countries, providing valuable comparative data and highlighting the importance of institutional and policy factors in supporting student wellness [22].

McInnis (2004) examined the transition to university and its impact on student well-being in research published in *Studies in Higher Education*. This work emphasizes the critical nature of the first-year experience and the importance of orientation programs that support student adjustment [23].

Steptoe, Deaton, and Stone (2015), in their research published in *The Lancet*, explored the relationship between economic circumstances and subjective well-being, with specific applications to student populations facing financial stress. Their work demonstrates that financial hardship significantly impacts psychological well-being among students [24].

Current research on student well-being increasingly adopts holistic approaches that consider academic, psychological, social, and physical dimensions of wellness. This multidimensional

perspective recognizes that student flourishing depends on a complex interplay of personal, institutional, and societal factors.

Research question: What is the current level of well-being among university students in Western Kazakhstan higher education institutions, and what regional differences exist in well-being indicators across key domains (civic participation, economic opportunities, education, health, information and communication technologies, and security) in the four main cities of the region: Aktobe, Aktau, Atyrau, and Uralsk?

Methodology

Within the framework of this research, a positivist paradigm was employed, enabling a quantitative assessment of student well-being in four major cities of Western Kazakhstan (Aktobe, Aktau, Atyrau, Uralsk). The research was based on a quantitative cross-sectional design, which provided a current snapshot of facts, opinions, and behavioral patterns at the time of data collection.

The research sample consisted of 1,377 students from leading higher education institutions in Western Kazakhstan: West Kazakhstan Marat Ospanov Medical University (340 people, Aktobe), West Kazakhstan Makhambet Utemisov University (375 people, Uralsk), Sh. Yessenov Caspian University of Technology and Engineering (327 people, Aktau), and Kh. Dosmukhamedov Atyrau University (335 people, Atyrau). The age range of participants was from 16 to 21 years.

The research instrument used was a questionnaire developed based on The Global Youth Wellbeing Index and the youth development index calculation methodology proposed by the Ministry of Information and Social Development of the Republic of Kazakhstan. The questionnaire included assessment of six key domains: citizenship, economic opportunities, education, health, information and communication technologies, and safety and security.

Data processing was carried out in stages: initial collection, accumulation, and systematization of information was conducted using MS Excel 2016, statistical analysis was performed using SPSS Statistics version 26 (IBM Corp., USA), and data visualization was implemented through R 4.3.2.

The obtained quantitative data demonstrated statistical representativeness and revealed significant trends during quantitative analysis. To ensure comparability of indicators with different denominators across domains and their integration into a single assessment, a normalization or “grouping” process was conducted. Within this process, all indicators (question-answers) were scaled in a range from 0 to 1, where the maximum value was assessed as one and the minimum as zero. After normalizing all respondents' answers, the mean value (M) was determined for domains according to the established formula (figure 1).

Formula:

$$Indicator_p^{normal} = \frac{Max_p - Indicator_p}{Max_p - Min_p}$$

Translation of Explanation:

- $Indicator_p^{normal}$ – normalized value of indicator p ;
- $Indicator_p$ – initial value of indicator p (where a higher value corresponds to a worse result);
- Max_p – maximum value of indicator p ;
- Min_p – minimum value of indicator p .

Figure 1. Formula for Mean Value (M) by Domains

The determination of domain weight coefficients was carried out in accordance with the instructions from the Guide on Youth Well-being and Development Index, developed by the Interstate Statistical Committee of the Commonwealth of Independent States (CIS Statistical Committee) in 2021. When determining the weight of each domain, their significance was taken into account, with the key indicator being the positive response (“Yes”) from respondents to the corresponding questionnaire items.

Discussion and Results

In accordance with the methodological requirement that the total weight of all domains should equal 1 (or 100%), the following weight coefficients were established for students in Western Kazakhstan: education and health received the highest weights - 0.1964 (19.64%) each, followed by information and communication technologies - 0.1894 (18.94%), economic opportunities - 0.1701 (17.01%), security - 0.1157 (11.57%), and civic participation - 0.1 (10%). The distribution of weight coefficients enabled a comprehensive assessment of student youth well-being, taking into account the significance of each component (Tables 1-4).

Table 1

Distribution of Weight Coefficients

City / Domain	Education	Health	Economic opportunities	Safety	Civic engagement	ICT
Western Kazakhstan	0,1964 (19,64%)	0,1964 (19,64%)	0,1701 (17,01%)	0,1157 (11,57%)	0,1 (10%)	0,1894 (18,94%)
Atyrau	0,1842 (18,42%)	0,1845 (18,45%)	0,1756 (17,56%)	0,1303 (13,03%)	0,1599 (15,99%)	0,1655 (16,55%)
Aktau	0,1931 (19,31%)	0,1904 (19,04%)	0,1728 (17,28%)	0,1303 (13,03%)	0,1386 (13,86%)	0,1884 (18,84%)

Uralsk	0,2025 (20,25%)	0,2067 (20,67%)	0,1611 (16,11%)	0,1130 (11,30%)	0,1197 (11,97%)	0,1971 (19,71%)
Aktobe	0,1842 (18,42%)	0,2043 (20,43%)	0,1712 (17,12%)	0,1011 (10,11%)	0,1085 (10,85%)	0,2084 (20,84%)

The methodology for determining weight coefficients in the composite index is characterized by a variety of approaches - from strictly statistical to normatively justified, with no universal method existing. The statistical approach uses variance analysis to establish indicator priorities, however, this method does not consider the importance of indicators as a normative concept. In the Global Youth Well-being Index, weight coefficients are determined based on a comprehensive approach that includes analysis of empirical data on youth development, expert assessments using the analytic hierarchy process, evaluation of technical validity and data reliability, as well as normative judgments from specialists in the field.

Table 2**Comparison of Domain Values Based on Respondents' Age**

Domain	Age category			
	16-18 years old (0)		18-21 years old (1)	
	M±SD	95% ДИ	M±SD	95% ДИ
Civic engagement	0,71±0,28	0,68-0,73	0,64±0,29	0,62-0,67
Economic opportunities	0,82±0,21	0,80-0,83	0,77±0,23	0,75-0,78
Education	0,86±0,20	0,84-0,87	0,83±0,20	0,81-0,84
Health	0,84±0,21	0,82-0,86	0,80±0,23	0,78-0,82
ICT	0,84±0,19	0,82-0,85	0,82±0,20	0,81-0,84
Safety	0,67±0,22	0,65-0,69	0,62±0,23	0,61-0,64

Note:

M – mean value

SD – standard deviation

CI – confidence interval for the mean (lower/upper bounds)

Table 3**Comparison of domain values depending on the gender of respondents**

Domain	Gender			
	Female (0)		Male (1)	
	M±SD	95% ДИ	M±SD	95% ДИ
Civic engagement	0,69±0,28	0,66±0,70	0,66±0,30	0,63-0,69
Economic opportunities	0,80±0,21	0,79±0,82	0,76±0,25	0,73-0,78
Education	0,86±0,19	0,85±0,87	0,82±0,23	0,75-0,84

Health	0,83±0,21	0,82±0,85	0,82±0,26	0,78-0,83
ICT	0,85±0,18	0,84±0,86	0,80±0,22	0,78-0,82
Safety	0,66±0,22	0,65±0,67	0,62±0,25	0,60-0,65

Note:

M - mean value

SD - standard deviation

CI - confidence interval for the mean (lower/upper bounds)

Comparative analysis of domain values across the four studied cities of Western Kazakhstan (Table 3) revealed significant regional differentiation in indicators. In the “civic participation” domain, the maximum indicator was recorded in Atyrau (0.79), while the minimum was in Aktobe (0.60). In the sphere of economic opportunities, Atyrau also leads with an index of 0.83, while the lowest value was noted in Uralsk (0.77).

Analysis of the educational domain shows equal maximum indicators (0.85) in three cities – Aktobe, Uralsk, and Atyrau, while Aktau recorded a slightly lower value (0.83). In the health domain, the highest indicators (0.83) were shared by Uralsk and Atyrau, with the minimum value noted in Aktau (0.81).

In the sphere of information and communication technologies, Aktobe holds the leading position (0.86), while the lowest indicator was recorded in Atyrau (0.81). The security domain is characterized by the highest value in Atyrau (0.72) and the lowest in Aktobe (0.61).

Table 4

Comparison of Domain Values Based on Respondents' Age

Домен	Universities							
	0 (Aktobe)		1 (Uralsk)		2 (Aktau)		3 (Atyrau)	
	M±SD	95% ДИ	M±SD	95% ДИ	M±SD	95% ДИ	M±SD	95% ДИ
Civic engagement	0,60±0,28	0,57-0,63	0,62±0,29	0,59-0,65	0,71±0,27	0,68-0,74	0,79±0,26	0,76-0,81
Economic opportunities	0,78±0,21	0,76-0,80	0,77±0,21	0,75-0,79	0,78±0,25	0,75-0,81	0,83±0,23	0,80-0,85
Education	0,85±0,19	0,83-0,87	0,85±0,19	0,83-0,87	0,83±0,24	0,80-0,86	0,85±0,21	0,83-0,88
Health	0,82±0,21	0,80-0,85	0,83±0,22	0,81-0,86	0,81±0,24	0,78-0,83	0,83±0,24	0,81-0,86
ICT	0,86±0,18	0,84-0,88	0,84±0,19	0,83-0,86	0,83±0,21	0,81-0,85	0,81±0,22	0,79-0,83
Safety	0,61±0,20	0,59-0,63	0,63±0,22	0,61-0,66	0,63±0,25	0,61-0,66	0,72±0,23	0,69-0,74

Note:

M – mean value

SD – standard deviation

CI – confidence interval for the mean (lower/upper bounds)

The domain weight coefficients in the Global Youth Well-being Index reflect their comparative significance in forming overall well-being. The calculation of the integral index based on established weights allows for identification of priority areas requiring targeted intervention to improve youth well-being levels. In the research methodology, a value of “1” corresponds to 100% well-being indicator, while the overall personal well-being scale is differentiated into five levels: low (0-0.494), medium (>0.494-0.607), high (>0.607-0.671), rather high (>0.671-0.810), and very high (>0.811-1).

According to the research results, the integral well-being index of students in Western Kazakhstan as of August 2024 was 0.787 out of 1.00 (Figure 2), corresponding to a rather high level. Regional analysis demonstrates the following index values: Atyrau – 0.809432 (highest indicator in the region), Aktobe – 0.783888, Uralsk – 0.780252, and Aktau – 0.778311, which indicates significant territorial differentiation in student youth well-being indicators.

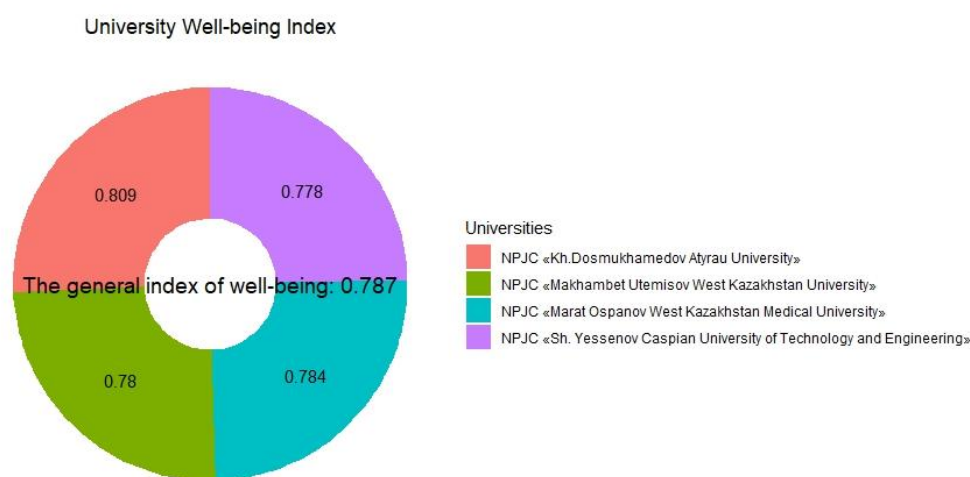


Figure 2. Index of well-being of students in Western Kazakhstan

The graphical data visualization presents a comprehensive assessment of youth's subjective perception of well-being in the studied cities. Quantitative indicators are distributed in the range from 0 to 1, with values ranked from maximum to minimum. For visual differentiation of well-being levels, a graduated color indication is used, where yellow corresponds to high well-being levels, orange to medium levels, and red to low levels of youth well-being. Thus, Figure 3 shows that young people have very high levels of well-being in three domains: “education” – 0.84; “ICT” – 0.83; “health” – 0.82, while results in other domains also indicate a sufficient level of youth well-being (Figure 3).

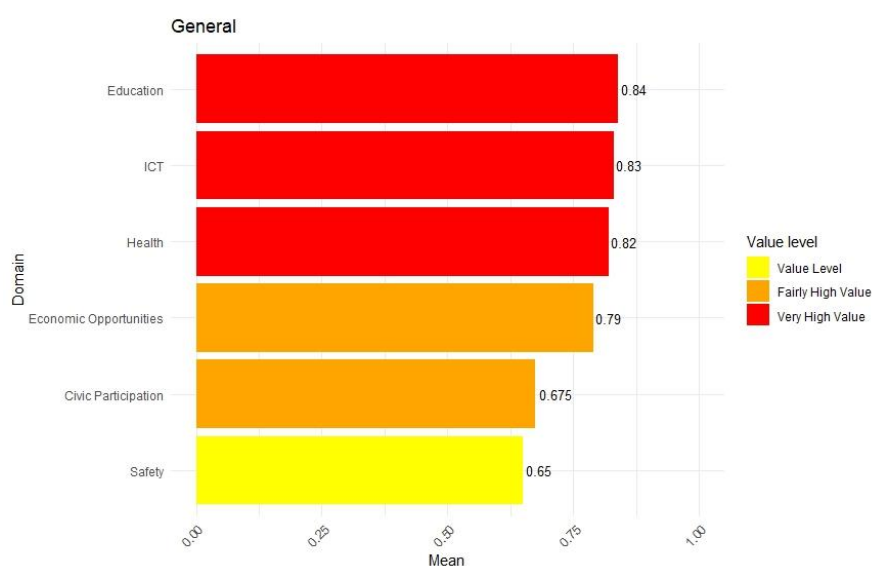


Figure 3. The average value for normalization of all received data

In the city of Aktau, the well-being index remains at a very high value for the domains “Education” – 0.83; “ICT” – 0.83 than other domains (Figure 4).

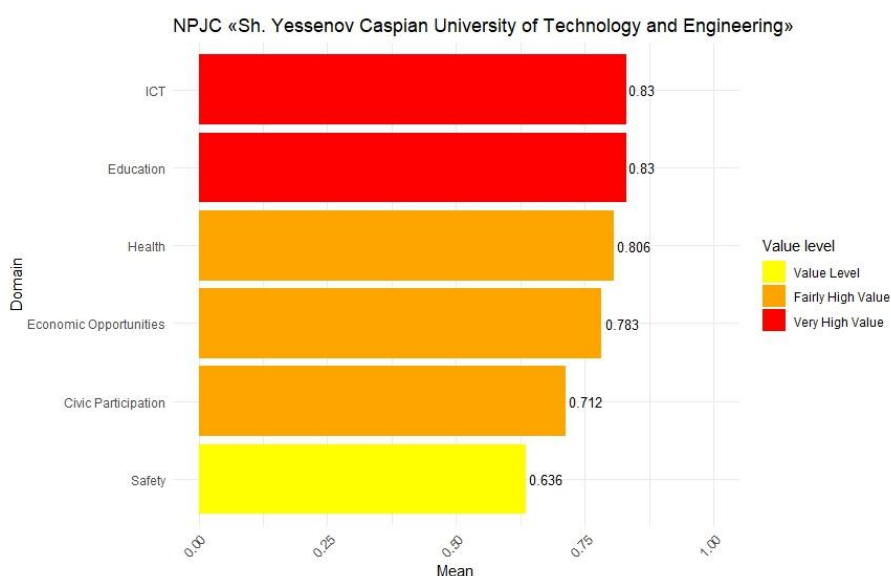


Figure 4. The average value for normalization of the received data for Aktau

In the city of Uralsk, the well-being index remains at a very high value for the domains “Education” – 0.849; “ICT” – 0.844; “Health” – 0.834, in comparison to other domains (Figure 5).

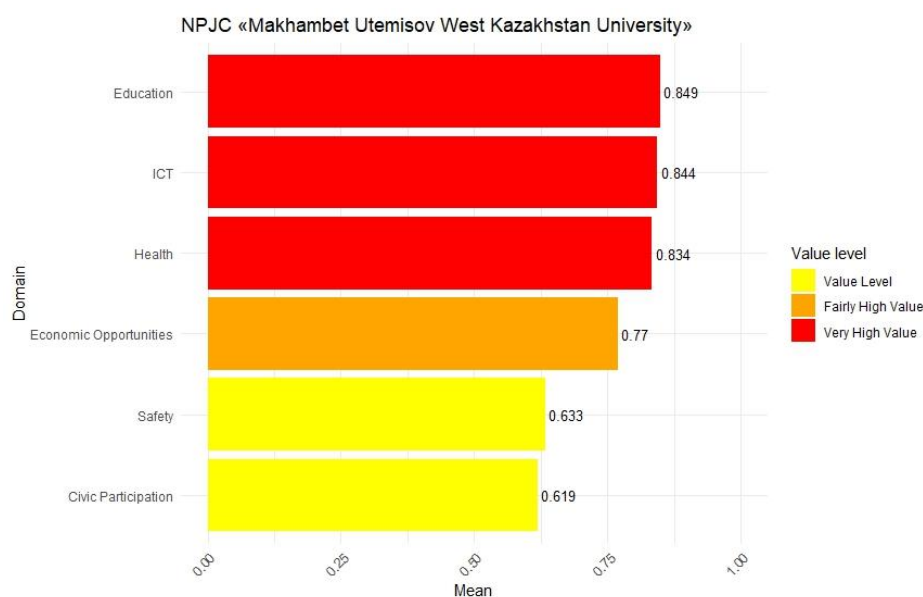


Figure 5. Mean Value of Normalized Data for Uralsk

For the city of Aktobe, the well-being index maintains very high values in the domains of “ICT” – 0.857; “Education” – 0.855; “Health” – 0.823, compared to other domains (Figure 6).

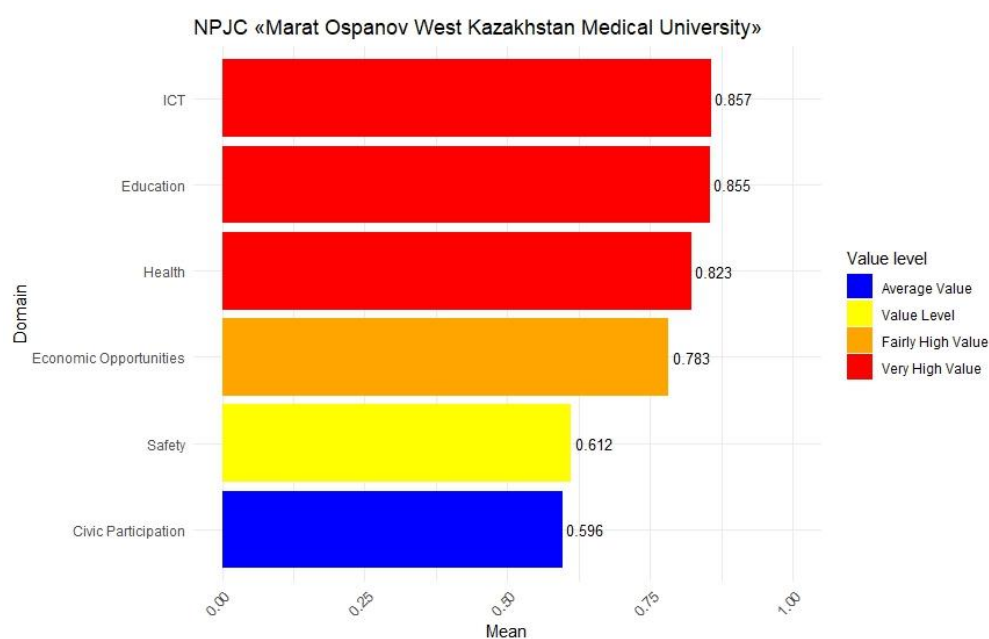


Figure 6. Mean Value of Normalized Data for Aktobe

For the city of Atyrau, the well-being index maintains very high values in the domains of “Education” – 0.855; “Health” – 0.832; “Economic opportunities” – 0.829, compared to other domains (Figure 7).

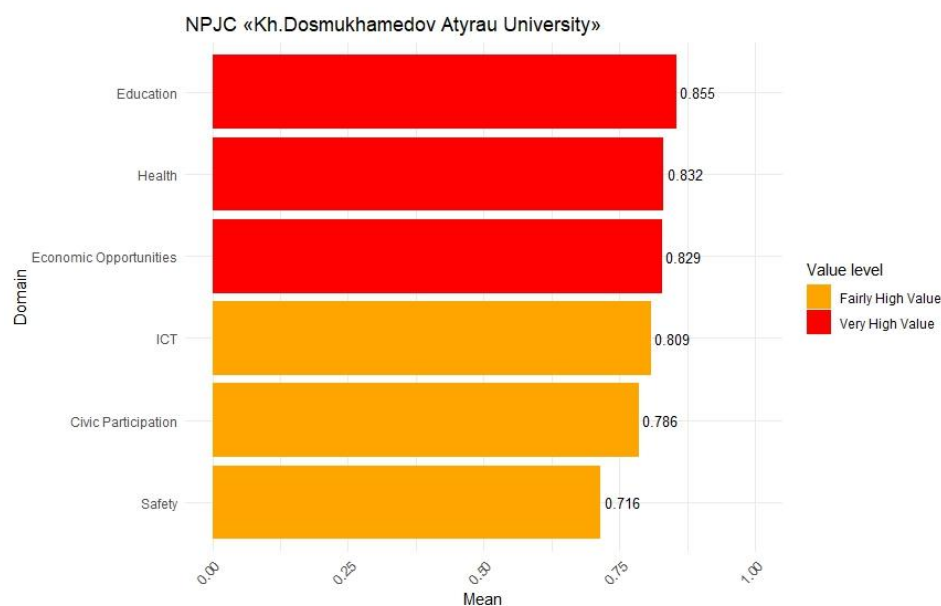


Figure 7. Mean Value of Normalized Data for Atyrau

Based on the comparative analysis of empirical data, significant territorial differentiation has been revealed in the distribution of weight coefficients across wellbeing domains among students in urban centers of Western Kazakhstan. The research has established that the domain structure of wellbeing is characterized by substantial heterogeneity across territories. Specifically, the educational domain shows maximum concentration in Uralsk (20.25%), which may be determined by developed educational infrastructure and effective implementation of educational programs. Meanwhile, the minimum value of this indicator was recorded in Atyrau (18.42%), indicating potential disparities in the educational support system. Analysis of the “Health” domain revealed its dominance in Uralsk and Aktobe (20.67% and 20.43% respectively), demonstrating high efficiency of regional healthcare systems and the prevalence of health-preserving practices in these locations. Contrasting indicators are observed in Aktau (19.04%), which may be attributed to the specifics of territorial organization of medical services. In the structure of the economic domain, Atyrau holds the leading position (17.56%), correlating with the region's high level of economic potential. The minimum values recorded in Uralsk (16.11%) can be interpreted as an indicator of relatively low economic activity and limited resource base. The security domain demonstrates a bimodal distribution with maximum values in Atyrau and Aktau (13.03%), which may be determined by the specific socio-demographic structure of these urban centers. The minimum indicator in Aktobe (10.11%) suggests potential deficits in the public security system. In the sphere of civic participation, there is significant dispersion of indicators: from the maximum value in Atyrau (15.99%) to the minimum in Uralsk (11.97%) and Aktobe (10.85%), reflecting substantial differences in the development level of civic institutions and social activity of the population. The Information and Communication Technology domain is characterized by pronounced asymmetry with predominance in Aktobe (20.84%) and minimization in Atyrau (16.55%), which may be due to differentiation in the level of digital

infrastructure and accessibility of information technologies. The research results confirm the presence of pronounced territorial heterogeneity in the structure of wellbeing domains, necessitating the implementation of a differentiated approach to developing and implementing youth wellbeing enhancement programs, taking into account regional specifics.

Conclusion

A comprehensive analysis of student well-being across major urban centers in Western Kazakhstan reveals a complex interplay of regional factors influencing youth development. The findings demonstrate that while overall well-being levels are relatively high (0.787 out of 1.00), there are notable regional variations that warrant attention from policymakers and educational institutions. The observed differences in domain weights across cities – particularly in civic engagement (ranging from 10.85% in Aktobe to 15.99% in Atyrau) and ICT utilization (from 16.55% in Atyrau to 20.84% in Aktobe) – suggest that local socioeconomic conditions significantly influence student well-being outcomes. These findings have important implications for higher education policy in Kazakhstan. First, they indicate the need for regionally tailored approaches to student support services, rather than one-size-fits-all solutions. Second, the strong performance in education (0.84), ICT (0.83), and health (0.82) domains across all cities suggests that recent investments in these areas have been effective, providing a foundation for further development. However, the lower scores in civic participation and security domains highlight areas requiring additional attention and resource allocation.

The territorial heterogeneity in well-being indicators suggests that future policy initiatives should focus on reducing regional disparities while building upon existing strengths in each city, including creating inter-university networks for resource sharing and establishing regional centers of excellence that leverage each city's unique advantages. Future research should explore the longitudinal dynamics of student well-being and investigate specific factors contributing to regional variations. Comparative studies with other regions of Kazakhstan could provide valuable insights for national educational policy development and implementation.

Gratitude. This research is funded by the Committee of Science of the Ministry of Science and Higher Education of the Republic of Kazakhstan (IRN AP19678139 Assessment of socio-psychological opportunities for intensive growth of well-being of learning youth in Western Kazakhstan).

Authors' contribution:

A. Syzdykbayeva – conceptualization of the research, methodology development, data collection and analysis, writing the initial draft of the article;

M. Knissarina – scientific supervision, critical analysis and text refinement, validation of research results;

G. Onlanbekkyzy – data collection, statistical analysis, visualization of results;

A. Baikulova – literature review, technical preparation of the manuscript, editing and text refinement.

Reference

1. International Youth Foundation. Global Youth Wellbeing Index / International Youth Foundation. – IYF Publishing, 2017. – 88 p.
2. Chaaban, J. The composite global well-being index (CGWBI): A new multi-dimensional measure of human development / J. Chaaban, A. Irani, A. Khoury // Social Indicators Research. – 2016. – Vol. 129. – P. 465-487. – DOI: 10.1007/s11205-015-1112-5.
3. Goldin, N. The global youth wellbeing index / N. Goldin. – Lanham: Rowman & Littlefield, 2014. – 192 p.
4. European Youth Forum. Youth progress report / European Youth Forum. – 2021. – Available at: <https://www.youthforum.org/sites/default/files/publicationpdfs/YPI%202021%20Full%20Report.pdf>.
5. Wood, G. The Critical Value of Global, Regional, National, and Subnational Youth Development Indices in Developing Inclusive and Evidence-Based Youth Policy and Programs / G. Wood // Handbook of Youth Development: Policies and Perspectives from India and Beyond. – Singapore: Springer Nature Singapore, 2023. – P. 481-494.
6. Rano, A. Analysis of international indices for measuring youth well-being / A. Rano // American Journal Of Social Sciences And Humanity Research. – 2024. – Vol. 4, № 06. – P. 214-218.
7. Eker, H. An Analysis of the Social Wellbeing of Youth in Turkey Based on the “2017 Global Youth Wellbeing Index” / H. Eker, E. Burcu // Journal of Economy Culture and Society. – 2023. – № 68. – P. 30-45.
8. Ott, J. World Bank World Development Reports / J. Ott // Encyclopedia of Quality of Life and Well-Being Research. – Cham: Springer International Publishing, 2024. – P. 7858-7859.
9. Ratra, D. Personal wellbeing among adolescents and youth in India / D. Ratra, K. Singh // Frontiers in Psychology. – 2022. – Vol. 13. – P. 914152. – DOI: 10.3389/fpsyg.2022.914152.
10. Tomy, A. J. Resilience and subjective wellbeing: A psychometric evaluation in young Australian adults / A. J. Tomy, M. K. Weinberg // Australian Psychologist. – 2018. – Vol. 53, № 1. – P. 68-76. – DOI: 10.1111/ap.12269.
11. Книсарина, М. Социально-педагогические аспекты индекса благополучия обучающейся молодежи Казахстана / М. Книсарина, А. Сыздыкбаева, С. Сейтенова, А. Байкулова // Вестник КазНПУ имени Абая, серия «Педагогические науки». – 2024. – Т. 81, № 1. – С. 6-15.
12. Imanchiyev, Z.E. The conditioning of students' subjective well-being on the level of social responsibility in a professional training environment / Z.E. Imanchiyev, M.M. Knissarina, A. D. Syzdykbayeva // ХАБАРИШЫСЫ ВЕСТНИК. – 2023.
13. Baikulova, A. Evaluating Youth Well-Being in Western Kazakhstan: A Comprehensive Analysis of Education, Health, and Civic Engagement / A. Baikulova, M. Knissarina, A. Syzdykbayeva [et al.] // Journal of Social Studies Education Research. – 2024. – Vol. 15, № 4. – P. 289-315.
14. Baik, C. How universities can enhance student mental wellbeing: The student perspective / C. Baik, W. Larcombe, A. Brooker // Higher Education Research & Development. – 2019. – Vol. 38, № 4. – P. 674-687. – DOI: 10.1080/07294360.2019.1576596.
15. Diener, E. Beyond money: Toward an economy of well-being / E. Diener, M. E. P. Seligman // Psychological Science in the Public Interest. – 2004. – Vol. 5, № 1. – P. 1-31. – DOI: 10.1111/j.0963-7214.2004.00501001.x.

16. World Health Organization. Mental health and psychosocial considerations during the COVID-19 outbreak / World Health Organization. – 2020. – Available at: <https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/mental-health-considerations.pdf>.
17. Keyes, C. L. M. The relationship of level of positive mental health with current mental disorders in predicting suicidal behavior and academic impairment in college students / C. L. M. Keyes, D. Eisenberg, G. S. Perry [et al.] // *Journal of American College Health*. – 2012. – Vol. 60, № 2. – P. 126-133. – DOI: 10.1080/07448481.2011.608393.
18. Eisenberg, D. Mental health in American colleges and universities: Variation across student subgroups and across campuses / D. Eisenberg, J. Hunt, N. Speer // *The Journal of Nervous and Mental Disease*. – 2013. – Vol. 201, № 1. – P. 60-67. – DOI: 10.1097/NMD.0b013e31827ab077.
19. Huppert, F. A. Flourishing across Europe: Application of a new conceptual framework for defining well-being / F. A. Huppert, T. T. So // *Social Indicators Research*. – 2013. – Vol. 110, № 3. – P. 837-861. – DOI: 10.1007/s11205-011-9966-7.
20. Stallman, H. M. Psychological distress in university students: A comparison with general population data / H. M. Stallman // *Australian Psychologist*. – 2010. – Vol. 45, № 4. – P. 249-257. – DOI: 10.1080/00050067.2010.482109.
21. Ryff, C. D. The structure of psychological well-being revisited / C. D. Ryff, C. L. M. Keyes // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1995. – Vol. 69, № 4. – P. 719-727. – DOI: 10.1037/0022-3514.69.4.719.
22. OECD. Education at a Glance 2021: OECD Indicators / OECD. – OECD Publishing, 2021. – DOI: 10.1787/b35a14e5-en.
23. McInnis, C. Studies of student life: An overview / C. McInnis // *European Journal of Education*. – 2004. – Vol. 39, № 4. – P. 383-394. – DOI: 10.1111/j.1465-3435.2004.00191.x.
24. Steptoe, A. Subjective wellbeing, health, and ageing / A. Steptoe, A. Deaton, A. A. Stone // *The Lancet*. – 2015. – Vol. 385, № 9968. – P. 640-648. – DOI: 10.1016/S0140-6736(13)61489-0.

А. Сыздыкбаева¹, М. Книсарина², Г. Онланбеккызы³, А. Байкулова⁴

^{1,4}*Казахский национальный женский педагогический университет, Алматы, Казахстан*

²*Западно-Казахстанский медицинский университет им. М. Оспанова, Актобе, Казахстан*

³*Государственное предприятие «Детский сад «Карлыгаш» Медицинского центра Управления делами Президента Республики Казахстан, Астана, Казахстан*

Оценка показателей благополучия студентов в контексте высшего образования Западного Казахстана

Аннотация. В данном исследовании рассматриваются показатели благополучия студентов Западного Казахстана с фокусом на четыре крупных города: Актобе, Актау, Атырау и Уральск. В исследовании использовалась количественная методология с поперечным дизайном, охватывающая 1377 студентов в возрасте 16-21 год из ведущих университетов этих городов. В исследовании использовалась анкета, основанная на Глобальном индексе благополучия молодежи и методологии расчета индекса развития молодежи, разработанной Министерством

информации и общественного развития Казахстана. Оценка охватывала шесть ключевых областей: гражданственность, экономические возможности, образование, здоровье, информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) и безопасность. Результаты показали общий индекс благополучия 0,787 из 1,00 по Западному Казахстану по состоянию на август 2024 года с вариациями по городам: Атырау (0,809), Актобе (0,784), Уральск (0,780) и Актау (0,778). Исследование продемонстрировало очень высокий уровень благополучия в сферах образования (0,84), ИКТ (0,83) и здоровья (0,82) во всех городах. Выявились заметные региональные различия: Атырау показал самые высокие показатели по гражданскому участию (0,79) и экономическим возможностям (0,83), в то время как Актобе лидировал в использовании ИКТ (0,86). Исследование предоставляет ценную информацию для политиков и образовательных учреждений по улучшению благополучия и развития студентов в Западном Казахстане.

Ключевые слова: благополучие молодежи, позитивное развитие молодежи, диагностика благополучия молодежи.

А. Сыздықбаева¹, Книсарина², Г. Оңланбекқызы³, А. Байкулова⁴

^{1,4}Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті, Алматы, Қазақстан

²М. Оспанов атындағы Батыс Қазақстан медицина университеті, Ақтөбе, Қазақстан

³Қазақстан Республикасы Президенті Іс басқармасы Медициналық орталығының
«Қарлығаш балабақшасы» мемлекеттік кәсіпорны, Астана, Қазақстан

Батыс Қазақстанның жоғары білім беру контекстіндегі студенттердің әл-ауқат көрсеткіштерін бағалау

Андатпа. Бұл зерттеу Батыс Қазақстанның төрт ірі қаласы: Ақтөбе, Ақтау, Атырау және Орал қалаларындағы студенттердің әл-ауқат көрсеткіштерін зерттейді. Зерттеуде осы қалалардың жетекші университеттерінен 16-21 жас аралығындағы 1377 студентті қамтыған көлденең дизайн бар сандық әдіснама қолданылды. Зерттеуде Жаһандық жастар әл-ауқаты индексі және Қазақстанның Ақпарат және қоғамдық даму министрлігі әзірлеген жастар даму индексі есептеу әдістемесіне негізделген сауалнама пайдаланылды. Бағалау алты негізгі салаға назар аударды: азаматтық, экономикалық мүмкіндіктер, білім беру, денсаулық, ақпараттық-коммуникациялық технологиялар (АКТ) және қауіпсіздік. Нәтижелер 2024 жылдың тамыз айындағы жағдай бойынша Батыс Қазақстан бойынша жалпы әл-ауқат индексі 1,00-ден 0,787 құрағанын көрсетті, қалалар бойынша айырмашылықтар: Атырау (0,809), Ақтөбе (0,784), Орал (0,780) және Ақтау (0,778). Зерттеу барлық қалаларда білім беру (0,84), АКТ (0,83) және денсаулық (0,82) салаларында әл-ауқаттың өте жоғары деңгейін көрсетті. Елеулі аймақтық айырмашылықтар анықталды: Атырау азаматтық қатысу (0,79) және экономикалық мүмкіндіктер (0,83) бойынша ең жоғары көрсеткіштерді көрсетсе, Ақтөбе АКТ пайдалану бойынша көш бастады (0,86). Зерттеу саясаткерлер мен білім беру мекемелеріне Батыс Қазақстандағы студенттердің әл-ауқаты мен дамуын жақсарту үшін құнды ақпарат береді.

Түйінді сөздер: жастардың әл-ауқаты, жастардың оң дамуы, жастардың әл-ауқатын диагностикалау.

References

1. International Youth Foundation. Global Youth Wellbeing Index / International Youth Foundation. – IYF Publishing, 2017. – 88 p.
2. Chaaban, J. The composite global well-being index (CGWBI): A new multi-dimensional measure of human development / J. Chaaban, A. Irani, A. Khoury // *Social Indicators Research*. – 2016. – Vol. 129. – P. 465-487. – DOI: 10.1007/s11205-015-1112-5.
3. Goldin, N. The global youth wellbeing index / N. Goldin. – Lanham: Rowman & Littlefield, 2014. – 192 p.
4. European Youth Forum. Youth progress report / European Youth Forum. – 2021. – Available at: <https://www.youthforum.org/sites/default/files/publicationpdfs/YPI%202021%20Full%20Report.pdf>.
5. Wood, G. The Critical Value of Global, Regional, National, and Subnational Youth Development Indices in Developing Inclusive and Evidence-Based Youth Policy and Programs / G. Wood // *Handbook of Youth Development: Policies and Perspectives from India and Beyond*. – Singapore: Springer Nature Singapore, 2023. – P. 481-494.
6. Rano, A. Analysis of international indices for measuring youth well-being / A. Rano // *American Journal Of Social Sciences And Humanity Research*. – 2024. – Vol. 4, № 06. – P. 214-218.
7. Eker, H. An Analysis of the Social Wellbeing of Youth in Turkey Based on the “2017 Global Youth Wellbeing Index” / H. Eker, E. Burcu // *Journal of Economy Culture and Society*. – 2023. – № 68. – P. 30-45.
8. Ott, J. World Bank World Development Reports / J. Ott // *Encyclopedia of Quality of Life and Well-Being Research*. – Cham: Springer International Publishing, 2024. – P. 7858-7859.
9. Ratra, D. Personal wellbeing among adolescents and youth in India / D. Ratra, K. Singh // *Frontiers in Psychology*. – 2022. – Vol. 13. – P. 914152. – DOI: 10.3389/fpsyg.2022.914152.
10. Tomy, A. J. Resilience and subjective wellbeing: A psychometric evaluation in young Australian adults / A. J. Tomy, M. K. Weinberg // *Australian Psychologist*. – 2018. – Vol. 53, № 1. – P. 68-76. – DOI: 10.1111/ap.12269.
11. Knisarina, M., Syzdykbayeva, A., Seitenova, S., Baikulova, A. Sotsial'no-pedagogicheskie aspekty indeksa blagopoluchiya obuchayushchetsya molodezhi Kazakhstana [Social and pedagogical aspects of the well-being index of students in Kazakhstan] // *Vestnik KazNPU imeni Abaya, seriya «Pedagogicheskie nauki»*. – 2024. – T. 81, № 1. – S. 6-15.
12. Imanchiyev, Z.E. The conditioning of students' subjective well-being on the level of social responsibility in a professional training environment / Z.E. Imanchiyev, M.M. Knissarina, A.D. Syzdykbayeva // *ХАБАРИШЫСЫ ВЕСТНИК*. – 2023.
13. Baikulova, A. Evaluating Youth Well-Being in Western Kazakhstan: A Comprehensive Analysis of Education, Health, and Civic Engagement / A. Baikulova, M. Knissarina, A. Syzdykbayeva [et al.] // *Journal of Social Studies Education Research*. – 2024. – Vol. 15, № 4. – P. 289-315.
14. Baik, C. How universities can enhance student mental wellbeing: The student perspective / C. Baik, W. Larcombe, A. Brooker // *Higher Education Research & Development*. – 2019. – Vol. 38, № 4. – P. 674-687. – DOI: 10.1080/07294360.2019.1576596.
15. Diener, E. Beyond money: Toward an economy of well-being / E. Diener, M. E. P. Seligman // *Psychological Science in the Public Interest*. – 2004. – Vol. 5, № 1. – P. 1-31. – DOI: 10.1111/j.0963-7214.2004.00501001.x.

16. World Health Organization. Mental health and psychosocial considerations during the COVID-19 outbreak / World Health Organization. – 2020. – Available at: <https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/mental-health-considerations.pdf>.
17. Keyes, C. L. M. The relationship of level of positive mental health with current mental disorders in predicting suicidal behavior and academic impairment in college students / C. L. M. Keyes, D. Eisenberg, G. S. Perry [et al.] // Journal of American College Health. – 2012. – Vol. 60, № 2. – P. 126-133. – DOI: 10.1080/07448481.2011.608393.
18. Eisenberg, D. Mental health in American colleges and universities: Variation across student subgroups and across campuses / D. Eisenberg, J. Hunt, N. Speer // The Journal of Nervous and Mental Disease. – 2013. – Vol. 201, № 1. – P. 60-67. – DOI: 10.1097/NMD.0b013e31827ab077.
19. Huppert, F. A. Flourishing across Europe: Application of a new conceptual framework for defining well-being / F. A. Huppert, T. T. So // Social Indicators Research. – 2013. – Vol. 110, № 3. – P. 837-861. – DOI: 10.1007/s11205-011-9966-7.
20. Stallman, H. M. Psychological distress in university students: A comparison with general population data / H. M. Stallman // Australian Psychologist. – 2010. – Vol. 45, № 4. – P. 249-257. – DOI: 10.1080/00050067.2010.482109.
21. Ryff, C. D. The structure of psychological well-being revisited / C. D. Ryff, C. L. M. Keyes // Journal of Personality and Social Psychology. – 1995. – Vol. 69, № 4. – P. 719-727. – DOI: 10.1037/0022-3514.69.4.719.
22. OECD. Education at a Glance 2021: OECD Indicators / OECD. – OECD Publishing, 2021. – DOI: 10.1787/b35a14e5-en.
23. McInnis, C. Studies of student life: An overview / C. McInnis // European Journal of Education. – 2004. – Vol. 39, № 4. – P. 383-394. – DOI: 10.1111/j.1465-3435.2004.00191.x.
24. Steptoe, A. Subjective wellbeing, health, and ageing / A. Steptoe, A. Deaton, A. A. Stone // The Lancet. – 2015. – Vol. 385, № 9968. – P. 640-648. – DOI: 10.1016/S0140-6736(13)61489-0.

Авторлар туралы мәлімет:

Сыздықбаева А.Д. – PhD, қауымдастырылған профессор, Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті, Алматы, Қазақстан.

Книсарина М.М. (хат-хабар авторы) – PhD, доцент, Марат Оспанов атындағы Батыс Қазақстан медицина университеті, Ақтөбе, Қазақстан.

Оңланбекқызы Г. – педагогика ғылымдарының кандидаты, доцент, ҚР Ағарту министрлігінің Балаларды ерте дамыту институтының директоры.

Байқұлова А.М. – PhD, профессор м.а., Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті, Алматы, Қазақстан.

Сведения об авторах:

Сыздықбаева А.Д. – PhD, ассоциированный профессор, Казахский национальный женский педагогический университет, Алматы, Казахстан.

Книсарина М.М. (автор-корреспондент) – PhD, доцент, Западно-Казахстанский медицинский университет имени Марата Оспанова, Актобе, Казахстан.

Онланбеккызы Г. – кандидат педагогических наук, доцент, директор Института раннего развития детей Министерства просвещения РК.

Байкулова А.М. – PhD, и.о. профессора, Казахский национальный женский педагогический университет, Алматы, Казахстан.

Information about authors:

Syzdykbayeva A.D. – PhD, Associate Professor, Kazakh National Women's Teacher Training University, Almaty, Kazakhstan.

Knissarina M.M. (corresponding author) – PhD, Associate Professor, West Kazakhstan Marat Ospanov Medical University, Aktobe, Kazakhstan.

Onlanbekkyzy G. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Director of the Institute of Early Child Development of the Ministry of Education of the Republic of Kazakhstan.

Baikulova A.M. – PhD, Acting Professor, Kazakh National Women's Teacher Training University, Almaty, Kazakhstan.



IRSTI 14.25.09
Scientific article

<https://doi.org/10.32523/3080-1710-2025-150-1-76-94>

Bridging Curriculum and Sustainable Development: A Mapping approach for Global Competencies

M.A. Tynybayeva¹, A.A. Akhmetzhanova², A.K. Torebekova^{*3}

^{1,3}National Academy of Education named after Y. Altynsarin, Astana, Kazakhstan

²Office of the Senate of the Parliament of the Republic of Kazakhstan, Astana, Kazakhstan

(E-mail: ¹tynmadred@gmail.com, ²aakhmetzhanova1@gmail.com, ¹ayatorebek@gmail.com)

Abstract. This article considers the mapping of the subject programme “World Understanding” content of the 4th grade using 55 indicators developed by the Global Cities, Inc. program initiated by Bloomberg Philanthropies. These indicators serve as qualitative measures of educational content and functional literacy, including global competencies. The purpose of the study is to analyze the integration of education for sustainable development into the assessment system through the development of global competencies. The study is aimed at assessing the impact of global competencies on the formation of students' knowledge and skills necessary for solving global problems, as well as analyzing existing approaches in educational practice and the assessment system in order to improve mechanisms for achieving the Sustainable Development Goals. The findings reveal that 78% of the indicators (43 out of 55) identified through the mapping method and subject programme analysis align with the global competence indicators. This confirms that the indirect integration of global competencies is an effective tool that requires appropriate teacher training for full implementation.

Key words: global competencies, mapping, subject programme, functional literacy, teacher training, assessment.

Introduction

In 2015, Kazakhstan committed to implementing the UN Sustainable Development Goals (SDGs) [1]. The education system plays a crucial role in the Global Agenda for Sustainable Development. This is especially evident in SDG 4, which aims to ensure inclusive and quality education for all. An important part of this goal is target 4.7, which focuses on developing knowledge and skills that contribute to sustainable development. UNESCO indicates this approach as “Education for Sustainable Development” (ESD), which is a catalyst for achieving all SDGs by 2030 [2]. In this context, global competencies play a key role, forming in students the knowledge and skills necessary to solve global problems and adapt to change.

Global competencies include knowledge, skills and values that allow students to interact effectively in a complex and interconnected world. They promote active participation in educational activities, learning about other cultures and expanding horizons on global challenges. Despite existing approaches, many aspects of integrating these competencies into the assessment system remain understudied, making this area promising for further research.

In 2018, the PISA study introduced assessments of “global competencies” for the first time, complementing the traditional assessment areas of mathematical, reading, and scientific literacy. These assessments measure the degree of readiness of young people for life in a globalized and culturally diverse world, including the ability to critically understand intercultural issues and promote sustainable development. Kazakhstan showed results in this area, with an average score of 408 points, which is significantly lower than the average for participating countries (474 points), according to the OECD report. The lowest results were recorded in cognitive tests, which include analyzing global and intercultural issues, understanding different points of view, and promoting shared well-being. These data highlight the need to integrate global themes into educational programmes to improve the level of global competence of students [3].

The reform of the secondary education system in Kazakhstan began in 2016, and schools started to implement updated curriculum. The main emphasis was placed on the transition from the knowledge transfer model to the competency development model. As part of this reform, the secondary education system is focused on the development of four key skills: creativity, critical thinking, communication skills, and the ability to work in a team (4K model) [4].

For this purpose, a study was conducted to analyze the content of the subject programme using the example of the subject “World Understanding” for the 4th grade. The analysis was based on 55 indicators developed within Global Cities, Inc., a Program of Bloomberg Philanthropies initiative. These indicators are the quality measures of educational content and the level of functional literacy, including global competencies. Particular attention is paid to key components of global competencies, such as Appreciation for Diversity, Cultural Understanding, Global Knowledge, and Global Engagement [5].

These days education that meets the indicators of soft competencies provides opportunities, helping to prepare students for the realities of a global society and new challenges. It assists ensuring the relevance of curriculum in accordance with the changing requirements of the labor market, as well as improving their content in the interests of the individual and society.

The purpose of the study is to analyze the integration of education for sustainable development into the assessment system through the development of global competencies. This is an important step toward an educational environment that addresses the challenges of sustainable development. The study will examine the impact of global competencies on the formation of students' knowledge and skills needed to solve global problems. It will also analyze existing approaches in educational practice and the assessment system in order to improve the mechanisms for achieving the SDGs.

Consequently, this study has both theoretical and practical significance. It contributes to the development of educational practices focused on a sustainable future and will help develop effective mechanisms for integrating global competencies into the system for assessing educational achievements.

In the 21st century, students need to develop global competencies necessary for successfully navigating a rapidly changing world. These competencies include intercultural communication skills, critical thinking, participation in solving global problems, and adaptation to diverse socio-cultural contexts. However, the quality of education is largely determined by the assessment system, which, in turn, depends on the curriculum, learning objectives, and expected outcomes. Integrating global competencies into subject programmes is becoming a priority task, and a necessary condition for preparing students for modern challenges. In this regard, mapping subject programmes is of particular importance to identify and assess the degree of global competencies integration, as well as the development of appropriate teacher training at universities.

In recent years, there has been a significant increase in interest in the study of global competencies and their integration into educational systems. International organizations such as the OECD, UNESCO and other are actively developing conceptual approaches and methodological recommendations for their formation. Global competencies cover a wide range of knowledge, skills, and values that help prepare students for life in a globalized world [6]. However, despite the growing attention to this issue, the effective assessment issue of these competencies in the educational process remains important.

Assessment plays a crucial role in ensuring the quality of education, as it allows us to determine how successfully students master global competencies. In this context, Lorrie A. Shepard emphasizes the importance of formative assessment and its impact on educational outcomes. The author considers assessment as an integral part of the learning process, aimed at supporting the student's development, and not simply measuring their achievements [7]. The study of Paul Black and Dylan William also focuses on the importance of formative assessment. They note that assessment should be integrated into the learning process and contribute to the development of students' understanding and skills, and not be reduced to a final knowledge test. This approach improves the quality of learning and promotes better assimilation of the material [8].

Hattie J. and Anderman E. M., who consider the factors influencing educational outcomes, also emphasize the importance of formative assessment. The authors highlight the transparency of educational goals and the systematic use of formative assessment as key conditions for increasing the motivation and academic performance of students [9].

The study by S.K. Zhumazhanova, M.O. Mussabayeva and S.Zh. Zhagparova analyzes the difficulties that teachers face in transforming general learning goals into specific lesson goals, developing assessment criteria and descriptors for assignments. The authors note the insufficient use of various assessment methods and techniques in schools, which indicates the need to improve the system of pedagogical measurements [10].

In addition, international studies such as PISA 2018 highlight the need to develop more integrated and culturally sensitive approaches to assessing global competencies [11]. Existing methods do not always take into account the diversity of cultural and socio-economic contexts, which can reduce the objectivity of the results. Yu and Duchin highlight the significance of incorporating courses into subject programmes aimed at fostering social entrepreneurship and digital competencies essential for students' effective adaptation to the global environment [12].

To integrate global competencies effectively into the education system, it is necessary to align subject programmes. Crawford, Higgins, and Hilburn propose the implementation of the global competence model in the subject programme design course, which is an important step in the development of pedagogical practice [13]. In this context, the study *Education 2030 Curriculum Content Mapping: An Analysis of the Netherlands Curriculum Proposal*, conducted by the OECD, is an analysis of the mapping of subject programmes content and their alignment with global competencies. This experience can be useful in developing national strategies for the integration of global competencies [14]. Therefore, Robertson suggests adapting the assessment standards of global competencies to local characteristics, emphasizing the need to balance international standards and national educational priorities [15].

The preparation of future teachers plays a key role in the successful integration of global competencies into the educational process. Kerkhoff and Cloud emphasize the importance of integrating global competencies into teacher training programmes, especially in the aspects of intercultural communication, critical thinking, and civic responsibility [16]. The study by Rahman, Liu, and Buck examines the training of primary school teachers in the field of natural sciences, which contributes to the development of global knowledge and competencies, especially in rural areas where special teaching strategies are required [17].

Therefore, high-quality education in the 21st century is impossible without the integration of global competencies into subject programmes and assessment systems considering national peculiarities. Conducting subject programmes mapping will help determine the level of their compliance with modern educational requirements, and teacher training will ensure the effective development of global competencies in students. The introduction of indicators developed within the framework of the Global Cities program can become the basis for effective assessment and development of global competencies in the educational system of Kazakhstan, ensuring compliance with international standards.

Methodology

The aim of this study was to map and analyze the subject programme content of the subject “World Understanding” for the 4th grade in order to assess the effectiveness and quality of the learning process aimed at developing functional literacy and global competencies among

students. Particular attention was paid to the integration of global competencies into the content of subject programmes and their compliance with relevant international indicators.

The following research questions were formulated during the study: How effectively are topics and objectives aimed at developing global competencies included in the updated subject programmes? To what extent is it possible to integrate global competencies indicators into the content of other subjects and grades? How can subject programmes mapping contribute to the improvement of educational practices and the quality of education in modern conditions?

The subject programmes mapping method is a systematic approach to analyzing the content of educational courses by comparing their structure, objectives, and expected outcomes with predetermined indicators or standards. This method is widely used in international comparative studies to assess the quality of education and identify gaps in the subject programmes [18].

In this study, mapping was used to identify the degree of global competencies integration into the content of the subject “World Understanding” for grade 4. The analysis was based on 55 indicators of global competencies of Global Cities, which were structured into four areas [5].

The mapping method allows determining which components of the subject programme correspond to international educational standards, also to identify possible areas for its improvement. This method is widely used in OECD practice, including studies on global competencies of students [14].

The main hypothesis was that the use of the subject programme mapping method using indicators of global competencies would contribute to more effective integration, which, as a result, will improve the quality of education focused on the development of flexible competencies in students. It was assumed that mapping would become a useful tool for teachers and educational organizations, allowing them to adapt curriculum and improve the educational process as a whole.

The study was conducted in several consistent stages:

1. The preparatory stage included a comprehensive analysis of the research concept, selection of the subject and analysis of current approaches to the development of global competencies. The object of the study was the subject programme for the subject “World Understanding” for grade 4 [19].

2. The main stage involved the application of the mapping method using the Global Cities global competence indicators. At this stage, a structural comparison of the subject programme content was conducted with 55 global competence indicators, which made it possible to identify potential areas for improvement.

3. The analytical stage included interpretation of the data obtained, formulation of conclusions and development of recommendations for the integration of global competencies into the subject programmes.

A qualitative analysis of the content of educational materials was used to process the data. The mapping method made it possible to conduct a structural comparison of the subject programme elements with international indicators of global competencies.

The following factors were considered when analyzing the content of the subject programme:

- Learning objectives and expected outcomes (8 strands, 15 sub-strands, 31 learning objectives);

- Possibility of direct, functional and contextual alignment with global competence indicators.

The mapping methodology was based on three levels of alignment between learning objectives and global competence indicators. (Table 1)

Table 1

Mapping the subject programme of the subject “World Understanding”

Learning Objectives	Global Cities Indicators
4.1.2.2 determine personal qualities of a leader	– no alignment
4.3.5.2 determine the role of Kazakhstan on the global stage	3-AD Awareness of one’s city and how it relates to other cities around the world (contextual) 20-CU Understanding of one’s city and how it relates to other cities around the world (direct) 42-GE Interest in the larger world, particularly unfamiliar people and places (direct) 51-GE Gathering and interpreting information from people in one’s own city and culture (functional)

1. Direct alignment – established when terminology matches. For example, learning objective 4.1.3.2 (“describe economic actors in a region based on a variety of sources”) directly corresponds to indicator 29-GK, related to economic and political knowledge.

2. Functional alignment – involves comparing learning objectives with behavioral indicators of global interaction. For example, indicators 51-GE (collect and interpret information in a cultural context) and 53-GE (provide information in one’s social environment) correspond to learning objectives focused on developing skills for explaining and exchanging information.

3. Contextual correspondence – revealed when correlating the topics of history, society, politics, and economics with cultural and historical indicators. For example, indicators 1-AD (awareness of the influence of broad cultural and historical factors) and 18-CU (understanding the relationship between cultural and historical contexts) can be associated with objectives aimed at studying the corresponding topics.

The application of this methodology allowed us to conduct a detailed analysis of the subject programmes content, identify key topics that contribute to the development of global competencies, and offer recommendations for their further integration.

The mapping method used in this study is of high practical significance. Unlike traditional methods of subject programmes analysis, it allows not only to assess the content of the programme, but also to identify opportunities for integrating global competencies at the level of the entire educational system.

The subject programmes mapping method can be widely used by teachers and curriculum developers to improve the educational process, focusing it on solving urgent global problems and developing flexible competencies in students.

The Global Cities Codebook’s Guide for Curriculum Design and Instruction provided methodological support for the authors of the article, which became the main tool for working

with indicators [20]. This document facilitates to assess the value of each indicator, and to apply them within the subject programmes correctly. It could also be adapted to enhance the integration of other competencies into subject programmes.

The results of the study confirmed the hypothesis that the mapping method using global competency indicators is an effective tool for improving subject programmes and enhancing their quality. The use of this approach contributes to the structural analysis of the educational material, and to its adaptation in accordance with international educational standards.

In this way, the mapping method is a promising methodological solution aimed at developing education focused on the formation of global competencies in students.

Discussion and Results

The subject “World Understanding” is a part of the primary education subject programme for grade 4 in Kazakhstan since the beginning of the curriculum reform in 2016. The subject is taught one hour per week, for a total of 36 hours per academic year. It covers a wide range of topics designed to enhance students’ understanding of their homeland and the world. The programme includes studying social phenomena of the past and present, exploring social relationships, understanding family and community relations, and raising awareness of roles in society. In addition, it aims to develop respect for one’s own and other cultures, foster empathy, and teach students a humane attitude towards people and the environment. The subject is integrated with activities that promote critical thinking, creative application of knowledge, and the use of information and communication technologies.

The programme uses a learning objective coding system for use. The first number in the code represents the class, the second and third number represent the strand and sub-strand, and the fourth number represents the specific learning objective. For example, in code 4.2.1.4, “4” indicates grade 4, “2.1” - sub-strand, and “4” indicates a specific learning objective [19].

The results of the mapping and comparative analysis demonstrated that 43 out of 55 Global Cities indicators were reflected in the content of the learning objectives of the subject programme “World Understanding” for grade 4. This is 78% of alignment (Figure 1). However, it is worth noting that more than half of these indicators were integrated indirectly, which can be regarded as indirect integration of global competencies into the subject programme. Indirect integration of the global competence component into the content of secondary education turned out to be no less effective than direct integration, although the successful implementation of such a model requires appropriate training of teachers.



Figure 1. Overview of global learning outcomes and programme indicators

The analysis of the alignment level of the curriculum content of the subject “World Understanding” of the 4th grade with the developed indicators of global competence demonstrated several important aspects (Table 2). Firstly, the current content of the curriculum retains an excessive emphasis on theoretical aspects, which leads to insufficient emphasis on the development of practical skills, such as initiative, the ability to solve problems and make decisions in real life situations. This emphasizes the importance of integrating active learning methods into the educational process, aimed at developing critical thinking and decision-making abilities.

Table 2

Alignment Table of Learning Objectives with Indicators of Global Cities

Strand	Sub-strand	Learning objectives	Indicators
2 Values	1.1 Me and My Family	4.1.1.1 argue the significance of the family in society; 4.1.1.2 analyze the functional roles of family members; 4.1.1.3 analyze income and expenses of the family budget; 4.1.1.4 propose ways to optimize the family budget	2-AD Awareness of one’s culture (behaviors, identity, beliefs) 10-AD Positive attitude towards one’s own culture 11-AD Tolerance of differences 13-AD Willingness to interact with peers and adults of different backgrounds respectfully 14-AD Willingness to work collaboratively with peers and adults of different backgrounds to achieve shared goals 19-CU Understanding of one’s culture (behaviors, identity, beliefs) 51-GE Gathering and interpreting information from people in one’s own city and culture 53-GE Presenting information, formally and informally, to people in one’s own city and culture
	1.5 Rights and Responsibilities	4.1.2.1 explain the ways to join the school self-governance; 4.1.2.2 determine personal qualities of a leader 4.1.5.1 make conclusions about the significance of the Constitution in social life; 4.1.5.2 provide examples of democratic rights, freedoms, and responsibilities as a citizen of the Republic of Kazakhstan	1-AD Awareness of how one’s life and the lives of others are influenced by broader cultural and historical contexts 2-AD Awareness of one’s culture (behaviors, identity, beliefs) 5-AD Awareness of one’s identity as a citizen of one’s city (direct) 10-AD Positive attitude towards one’s own culture 11-AD Tolerance of differences 13-AD Willingness to interact with peers and adults of different backgrounds respectfully

			14-AD Willingness to work collaboratively with peers and adults of different backgrounds to achieve shared goals 16-AD Working collaboratively with people of different backgrounds to achieve shared goals 18-CU Understanding how one's life and the lives of others are influenced by broader cultural and historical contexts (direct) 19-CU Understanding of one's culture (behaviors, identity, beliefs) 29-GK Knowledge of economics and politics and their impact 45-GE Recognizing one's capacity to advocate for and contribute to local, regional, or global improvement 51-GE Gathering and interpreting information from people in one's own city and culture 53-GE Presenting information, formally and informally, to people in one's own city and culture

However, the analysis demonstrated that there is considerable scope for strengthening the global competence component of the Grade 4 curriculum through indirect integration. The further effectiveness of this process depends directly on the qualifications of teachers and their ability to use a creative approach to teaching. It is important that teachers engage students in a variety of activities that develop the skills needed to work with different sources of knowledge, apply what they have learned in real life, and understand global and local issues.

A graduate should be able to apply the acquired knowledge and skills to solve life problems in various fields of activity. These skills include mathematical, reading, natural science and financial literacy, as well as global competencies and creative thinking. Currently, there is no universal methodology for developing functional literacy and global competence, but an integrated approach using various methods, techniques and teaching tools, such as Global Cities indicators, allows achieving high results in teaching and assessing the content of subject programmes.

The mapping and comparative analysis showed that a direct impact on improving the quality of school education can be achieved through developing teachers' understanding of the relationship between the content of the curriculum and global competencies. Understanding the importance of integrating global competence components into the educational process also contributes to improving student performance and allows them to develop the necessary skills for success in a global context.

In addition, the research results emphasize the need to create an assessment system that

tracks students' progress in achieving global learning outcomes and the level of development of soft competencies. The Global Cities indicator system can be applied for this purpose, which serves as a tool for improving subject programmes and assessing the quality of education.

Within the framework of the proposed methodology, two options for mapping learning objectives and global competence indicators were considered. The authors chose the first option - analysis of each learning objective for correlation with all priority indicators - as the main one. The second option - analysis of each indicator for its correlation with learning objectives - also proved its effectiveness, but was considered less convenient for analyzing the subject programme as a whole. As a result, the first mapping option associated with the analysis of learning objectives was the most effective for identifying the correspondence between the educational material and the indicators of global competencies.

It is also important to note that certain difficulties were identified in selecting the maximum correspondence between the criteria of indicators and learning objectives. This process required constant feedback and adjustment, which ensured the accuracy of the selected mapping directions.

The results of the study confirm that the integration of global competencies into primary education subject programmes is an important task that requires a systematic approach. The analysis of the content of the subject "World Understanding" for the 4th grade in Kazakhstan demonstrated a high level of compliance of the learning objectives with the Global Cities indicators. However, the integration is primarily indirect, which presents the challenge of finding more effective methods for integrating global competencies into the educational process.

According to the data in Table 2, 78% of the Global Cities indicators were reflected in the subject programme, but only a small part of them were included directly. This is in line with the findings of Crawford, Higgins, and Hilburn, who point to the need for explicit and targeted integration of global competencies into the subject programmes, as well as the importance of preparing teachers to work in a globalized education environment [13].

Similar results are demonstrated by the research of Robertson, who emphasizes the balance between international standards and national educational priorities [15]. In this context, it is important to note that the educational programmes of Kazakhstan are formed taking into account national identity and traditional values, which may limit the degree of implementation of global competencies in their classical sense.

These findings support the findings of S. Zhumazhanova, M. Mussabayeva, and Zhagparova on the difficulties of translating general learning objectives into specific lesson objectives, especially in terms of developing assessment criteria [21]. The inclusion of global competencies in the content of the "World Understanding" subject is largely left to the discretion of teachers, which reduces the effectiveness of the process and requires additional teacher training.

As noted by Shepard and Black & Wilam, assessment is a key factor determining the success of educational reforms [7, 8]. Our study found a lack of formative assessment in the learning process, which confirms the earlier findings of Hattie & Anderman [9]. In a context where most global competencies are integrated indirectly into the learning process, formative assessment can play an important role in strengthening their practical application.

The results of the study demonstrate several key areas for further development of the education

system in Kazakhstan. First, it is necessary to develop methodological recommendations for teachers that contribute to deepening the global component in the subject programmes, especially in terms of practice-oriented learning. As noted by Kerkhoff and Cloud [16], successful integration of global competencies is impossible without targeted training of teachers.

Second, it is important to adapt global competencies assessment models to the cultural and socioeconomic realities of the country, which is supported by the findings of Robertson [15]. As our analysis showed, despite the high level of inclusion of global competencies indicators in the subject programme, their practical application remains limited.

Third, it is necessary to expand the use of active learning methods, such as project and research activities, and work with digital technologies. According to Yu & Duchin [12], the development of global competencies requires students to engage in real-life problem situations, which is confirmed by the findings of Rahman, Liu, and Buck on the importance of developing intercultural communication and digital skills in learners.

Thus, the results of our study confirm the importance of using the subject programme mapping method used in OECD studies to analyze the integration of global competencies into educational systems. The inclusion of Global Cities indicators allows not only to assess the degree of their incorporation in the subject programmes, but also to identify problem areas that require further improvement.

However, there is a need to further study the effectiveness of various strategies for integrating global competencies into national curriculum. In particular, a promising direction for future research may be to analyze the impact of teacher training on the success of the implementation of global competencies, as well as the development of assessment tools adapted to the national context.

Therefore, the conducted study emphasizes the importance of a structural approach to the formation of global competencies in the educational process and the need to improve the methodology of their integration and assessment in the context of modern education. The results of our study confirm that the integration of global competencies into primary education curriculum is an important task that requires a systematic approach. The content analysis of the subject "World Understanding" for grade 4 demonstrated a high level of alignment of the learning objectives with the Global Cities indicators. However, the integration of these competencies into the educational process remains largely indirect. This highlights the need to improve the assessment system and more actively include assessment in the educational process.

As the study shows, despite the high compliance of the curriculum content with the Global Cities indicators, the emphasis in the learning process is still on theoretical learning, which limits the development of practical skills. In this regard, criterion-based and formative assessment can become important tools for strengthening the practical component of the curriculum, as they allow students to participate in the learning process, developing self-regulation and mindfulness skills.

One of the most important aspects of the successful integration of global competencies into the educational process is the training of teachers. As the guide (2024) points out, for the effective implementation of formative assessment, teachers need skills that include methodological competence, the ability to develop assessment criteria and descriptors, as well as the ability to

reflect on the learning process [21]. Without this, it is impossible to properly integrate global competencies into their classes, as well as assess their development in students.

Conclusion

The results of the study showed that the mapping method and comparison of the learning objectives of the “World Understanding” subject programme for grade 4 with the global competence indicators revealed a high degree of alignment. 43 out of 55 indicators (78%) were reflected in the content of the programme, but more than half of them were integrated indirectly. This confirms that the indirect integration of global competencies into the content of the curriculum, although indirect in nature, is also an effective tool that requires appropriate training of teachers for full implementation.

Despite the positive results, the analysis of the curriculum showed that it still contains a significant theoretical component, while the emphasis on the practical application of knowledge, solving real-life problems and developing initiative remains insufficient. This emphasizes the need to strengthen the practical focus of the learning objectives, as well as the introduction of more active teaching methods aimed at developing critical thinking and the ability to make decisions in real situations.

The results of the study also showed that the success of the integration of global competencies directly depends on the qualifications of teachers. To implement these competencies effectively, it is important for teachers to use creative and innovative teaching methods, engaging students in the process of research, discussion and application of knowledge in practice. Teachers need not only to have deep knowledge of the subject, but also to have the skills to adapt the educational process to the current changes.

In addition, the study revealed the lack of a unified methodology for developing functional literacy and global competencies among schoolchildren. However, the use of the mapping method using indicators has proven its effectiveness, allowing these competencies to be integrated into the content of various school subjects and improving existing curriculum.

Assessment, as an important component of the educational process, also turned out to be key in integrating global competencies into subject programmes. The study proposed creating an assessment system that tracks students' progress in achieving global learning outcomes and the level of development of flexible competencies. This assessment system should not only assess students' achievements but also encourage their active participation in the learning process, helping to develop 21st century skills such as critical thinking, intercultural communication, and problem solving. It is important that assessment is integrated with learning and takes into account both the knowledge and practical skills of students.

Based on the analysis, the following recommendations are made:

- 1) Retrain professionally teachers and subject programmes developers to better integrate global competency indicators.
- 2) Develop elective courses focused on global competency development, sustainable development, human rights, and intercultural communication.
- 3) Create an assessment system that tracks students' progress toward global learning

outcomes and promotes the development of essential 21st century skills such as critical thinking, intercultural communication, collaboration, and civic responsibility.

The mapping method used in this study not only allows for the analysis of curricula's alignment with global competencies, but also promotes a systematic approach to improving the content of educational materials. This approach will help to adapt subject programmes to the needs of the globalized world and improve their compliance with modern educational requirements. In the future, the mapping method and the use of global competency indicators can become the basis for the formation of a more flexible and effective educational system focused on the development of critical thinking, intercultural communication, and solving global problems. Assessment integrated with these methods will become an important tool for developing the skills in students necessary for successful adaptation in a rapidly changing world. This will help prepare students for the challenges of modern society and the globalized world.

Acknowledgements, conflict of interest. This research was prepared within the programme trust fund study BR21882300 «Foundational Concepts of the National Integrated Assessment System» (2023-2025, National Academy of Education named after Y. Altynsarin).

This article was written with no financial assistance, no conflict of interest.

Contribution of the authors

In writing this article, the authors' contributions are equally distributed and divided among themselves according to the following criteria:

M.A. Tynybayeva – The research idea, formulation of the research goal and objectives, analysis of learning objectives and global competence indicators, participation in writing the “Conclusion” section and verification of the research findings, guidance and overall coordination of the research;

A.A. Akhmetzhanova – Data analysis, preparation of sections related to results and discussion, formulation of recommendations for integrating global competencies into educational programs;

A.K. Torebekova – Data collection, mapping of the subject programme content, preparation of the theoretical part including the literature review and methodology, preparation of the section of the article related to the practical outcomes of the mapping process.

References

1. United Nations. Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development [Электронный ресурс]. 2015. URL: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/sustainable-development-goals/> (дата обращения: 29.01.2025).
2. UNESCO. Education for sustainable development: A roadmap [Электронный ресурс]. 2014. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000225364> (дата обращения: 30.01.2025).
3. OECD. PISA 2018 Results (Volume VI): Are Students Ready to Thrive in an Interconnected World? PISA, OECD Publishing, Paris [Электронный ресурс]. 2020. URL: <https://doi.org/10.1787/d5f68679-en>.

4. Приказ Министерства просвещения Республики Казахстан № 348. Об утверждении государственных общеобязательных стандартов дошкольного воспитания и обучения, начального, основного среднего и общего среднего, технического и профессионального, послесреднего образования. Зарегистрирован в Министерстве юстиции Республики Казахстан 5 августа 2022 года (№ 29031) [Электронный ресурс]. URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2200029031> (дата обращения: 27.01.2025).
5. Tiven, M.B., Fuchs, E.R., Bazari, A., Wilhelm, M., & Snodgrass, G. Codebook for Global Student Learning Outcomes. New York, NY: Bloomberg Philanthropies and the Organisation for Economic Co-operation and Development, 2023.
6. Jiaxin, G., Huijuan, Z., & Md Hasan, H. Global competence in higher education: A ten-year systematic literature review // *Frontiers in Education*. 2024. Vol. 9. URL: <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1404782>.
7. Shepard, L.A. The role of assessment in a learning culture // *Educational Researcher*. 2000. Vol. 29(7). С. 4-14.
8. Black, P., & Wiliam, D. Assessment and Classroom Learning // *Assessment in Education*. 1998. Vol. 5(1). С. 7-74.
9. Hattie, J., & Anderman, E. M. Visible learning guide to student achievement: Schools edition. – Routledge, 2019.
10. Жумажанова С.К., Мусабаева М.О., Жагпарова С.Ж. Возможности и ограничения реализации критериального оценивания в системе педагогических измерений: на примере школьного образования Казахстана // *Современное педагогическое образование*. 2024. № 6. С. 56-63. URL: <https://doi.org/10.24412/2587-8328-2024-6-56-63>.
11. Engel, L.C., Rutkowski, D., & Thompson, G. Toward an international measure of global competence? A critical look at the PISA 2018 framework // *Globalisation, Societies and Education*. 2019. Vol. 17(2). С. 117-131. URL: <https://doi.org/10.1080/14767724.2019.1642183>.
12. Yu, Y., & Duchin, F. Building a curriculum to foster global competence and promote the Public Interest: Social Entrepreneurship and Digital Skills for American Community College Students // *Community College Journal of Research and Practice*. 2022. С. 1-11. URL: <https://doi.org/10.1080/10668926.2022.2064374>.
13. Crawford, E.O., Higgins, H.J., & Hilburn, J. Using a global competence model in an instructional design course before Social Studies Methods: A developmental approach to global teacher education // *The Journal of Social Studies Research*. 2020. Vol. 44(4). С. 367-381. URL: <https://doi.org/10.1016/j.jssr.2020.04.002>.
14. OECD. E2030 curriculum proposal for the Netherlands: An analysis of the country context and curriculum for 2030 [Электронный ресурс]. OECD, 2020. URL: https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/6-bilateral-support/E2030_CCM_analysis_NLD_curriculum_proposal.pdf (дата обращения: 24.01.2025).
15. Robertson, S.L. Provincializing the OECD-PISA global competences project // *Globalisation, Societies and Education*. 2021. Vol. 19(2). С. 167-182. URL: <https://doi.org/10.1080/14767724.2021.1887725>.
16. Kerkhoff, S.N., & Cloud, M. E. Equipping teachers with globally competent practices: A mixed methods study on integrating global competence and teacher education // *International Journal of Educational Research*. 2020. Vol. 103. С. 101629. URL: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101629>.

17. Rahman, S., Liu, C., & Buck, G. A. Developing global science knowledge and global competence skills of preservice elementary teachers in an undergraduate science content course // Internationalizing Rural Science Teacher Preparation. 2023. С. 243-257. URL: https://doi.org/10.1007/978-3-031-46073-9_15.

18. Auld, E., Rappleye, J., & Morris, P. PISA for Development: how the OECD and World Bank shaped education governance post-2015 // Comparative Education. 2018. Vol. 55(2). С. 197-219. URL: <https://doi.org/10.1080/03050068.2018.1538635>.

19. Приказ Министерства просвещения Республики Казахстан № 399. Об утверждении типовых учебных программ по общеобразовательным предметам и курсам по выбору уровней начального, основного среднего и общего среднего образования (16 сентября 2022 г.) [Электронный ресурс]. URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2200029767> (дата обращения: 26.01.2025).

20. Tiven, M.B., Fuchs, E.R., Bazari, A., Wilhelm, M., & Snodgrass, G. Codebook for Global Student Learning Outcomes [Электронный ресурс]. New York, NY: Bloomberg Philanthropies and the Organisation for Economic Co-operation and Development, 2023. URL: https://static1.squarespace.com/static/58bc9ce2d482e9728b969c2d/t/6495c65cdc09c21120e83b2b/1687537244781/Codebook+for+Global+Student+Learning+Outcomes_June+2023.pdf (дата обращения: 31.01.2025).

21. Жумажанова С.К., Мусабаева М.О., Ахметжанова А.К., Жагпарова С.Ж., Торебекова А.А., Байгараева А.Б. Руководство для учителей и руководителей общеобразовательных школ по внедрению формативного оценивания. – Астана: Национальная академия образования имени И. Алтынсарина, 2024. – 42 с. URL: <https://uba.edu.kz/storage/app/media/987.pdf> (дата обращения: 31.01.2025).

М.А. Тыныбаева¹, А.А. Ахметжанова², А.К. Торебекова³

^{1,3}Ы. Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясы, Астана, Қазақстан

²Қазақстан Республикасының Парламенті Сенаты, Астана, Қазақстан

Оқу бағдарламасы мен тұрақты дамуды біріктіру: жаһандық құзыреттерді қалыптастырудың карталау әдісі

Андатпа. Мақалада Bloomberg Philanthropies бастамасымен Global Cities, Inc. бағдарламасы аясында әзірленген 55 индикаторды қолдану арқылы 4-сыныпқа арналған «Дүниетану» пәнінің оқу бағдарламасының мазмұнын карталау қарастырылады. Аталған индикаторлар білім беру мазмұнын және функционалдық сауаттылықты, соның ішінде жаһандық құзыреттерді сапалық бағалау өлшемдері ретінде қызмет етеді. Зерттеудің мақсаты – жаһандық құзыреттерді дамыту арқылы тұрақты даму мақсаттарына сәйкес білім беруді бағалау жүйесіне интеграциялау үдерісін талдау. Зерттеу барысында жаһандық құзыреттердің оқушылардың жаһандық мәселелерді шешуге қажетті білімдері мен дағдыларын қалыптастырудағы әсері бағаланып, сондай-ақ білім беру тәжірибесі мен бағалау жүйесіндегі қолданыстағы тәсілдер талданды, оларды тұрақты даму мақсаттарына қол жеткізу тетіктерін жетілдіру үшін жақсарту жолдары ұсынылды. Зерттеу нәтижелері карталау және оқу бағдарламасын талдау арқылы анықталған 55 индикатордың 78%-ы (43 индикатор) жаһандық құзыреттердің индикаторларымен сәйкес

келетінін көрсетті. Бұл жаһандық құзыреттерді жанама түрде интеграциялау тиімді құрал екенін және оны толыққанды жүзеге асыру үшін мұғалімдердің тиісті кәсіби даярлығы қажет екенін растайды.

Түйін сөздер: жаһандық құзыреттілік, карталау әдісі, оқу бағдарламасы, функционалдық сауаттылық, мұғалімдерді даярлау, бағалау.

М.А. Тыныбаева¹, А.А. Ахметжанова², А.К. Торебекова³

^{1,3}*Национальная академия образования им. И. Алтынсарина, Астана, Казахстан*

²*Сенат Парламента Республики Казахстан, Астана, Казахстан*

Интеграция учебной программы и устойчивого развития: метод картирования для формирования глобальных компетенций

Аннотация. В статье представлен анализ содержания учебной программы предмета «Познание мира» для 4-го класса с применением метода картирования, основанного на 55 индикаторах, разработанных в рамках программы Global Cities, Inc., инициированной Bloomberg Philanthropies. Данные индикаторы выступают в роли качественных критериев для оценки содержания программы и уровня функциональной грамотности обучающихся, включая развитие глобальных компетенций. Основная цель исследования заключается в изучении интеграции образования для устойчивого развития в систему оценивания через внедрение глобальных компетенций. Исследование направлено на оценку влияния этих компетенций на формирование знаний и навыков, необходимых обучающимся для решения глобальных проблем, а также на анализ текущих подходов к образовательной практике и системе оценивания с целью их совершенствования в соответствии с современными требованиями. Результаты показали, что 78% индикаторов (43 из 55), выявленных с помощью метода картирования, согласуются с индикаторами глобальных компетенций. Это подтверждает, что косвенная интеграция глобальных компетенций является действенным инструментом, который при условии надлежащей подготовки педагогов может обеспечить эффективное внедрение в образовательный процесс, способствуя достижению целей устойчивого развития.

Ключевые слова: глобальные компетенции, картирование, учебная программа, функциональная грамотность, подготовка учителей, оценивание.

References

1. United Nations. Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development [Electronic resource]. 2015. URL: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/sustainable-development-goals/> (accessed: 29.01.2025).
2. UNESCO. Education for sustainable development: A roadmap [Electronic resource]. 2014. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000225364> (accessed: 30.01.2025).
3. OECD. PISA 2018 Results (Volume VI): Are Students Ready to Thrive in an Interconnected World? PISA, OECD Publishing, Paris [Electronic resource]. 2020. URL: <https://doi.org/10.1787/d5f68679-en>.

4. Prikaz Ministerstva prosveshcheniya Respubliki Kazakhstan № 348. Ob utverzhdenii gosudarstvennykh obshcheobyazatel'nykh standartov doskol'nogo vospitaniya i obucheniya, nachal'nogo, osnovnogo srednego i obshchego srednego, tekhnicheskogo i professional'nogo, poslesrednego obrazovaniya [Order of the Ministry of Education of the Republic of Kazakhstan No. 348. On approval of state compulsory education standards for preschool education and training, primary, basic secondary and general secondary, technical and vocational, post-secondary education] [Electronic resource]. URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2200029031> (accessed: 27.01.2025).
5. Tiven, M.B., Fuchs, E.R., Bazari, A., Wilhelm, M., & Snodgrass, G. Codebook for Global Student Learning Outcomes. New York, NY: Bloomberg Philanthropies and the Organisation for Economic Cooperation and Development, 2023.
6. Jiabin, G., Huijuan, Z., & Md Hasan, H. Global competence in higher education: A ten-year systematic literature review // *Frontiers in Education*. 2024. Vol. 9. URL: <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1404782>.
7. Shepard, L. A. The role of assessment in a learning culture // *Educational Researcher*. 2000. Vol. 29(7). P. 4-14.
8. Black, P., & Wiliam, D. Assessment and Classroom Learning // *Assessment in Education*. 1998. Vol. 5(1). P. 7-74.
9. Hattie, J., & Anderman, E. M. Visible learning guide to student achievement: Schools edition. – Routledge, 2019.
10. Zhumazhanova, S.K., Musabayeva, M.O., Zhagparova, S.Zh. Vozmozhnosti i ogranicheniya realizatsii kriterial'nogo otsenivaniya v sisteme pedagogicheskikh izmereniy: na primere shkol'nogo obrazovaniya Kazakhstana [Possibilities and limitations of implementing criterion-based assessment in the pedagogical measurement system: the case of school education in Kazakhstan] // *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie*. 2024. № 6. P. 56-63. URL: <https://doi.org/10.24412/2587-8328-2024-6-56-63>.
11. Engel, L.C., Rutkowski, D., & Thompson, G. Toward an international measure of global competence? A critical look at the PISA 2018 framework // *Globalisation, Societies and Education*. 2019. Vol. 17(2). P. 117-131. URL: <https://doi.org/10.1080/14767724.2019.1642183>.
12. Yu, Y., & Duchin, F. Building a curriculum to foster global competence and promote the public interest: Social entrepreneurship and digital skills for American community college students // *Community College Journal of Research and Practice*. 2022. P. 1-11. URL: <https://doi.org/10.1080/10668926.2022.2064374>.
13. Crawford, E.O., Higgins, H.J., & Hilburn, J. Using a global competence model in an instructional design course before Social Studies Methods: A developmental approach to global teacher education // *The Journal of Social Studies Research*. 2020. Vol. 44(4). P. 367-381. URL: <https://doi.org/10.1016/j.jssr.2020.04.002>.
14. OECD. E2030 curriculum proposal for the Netherlands: An analysis of the country context and curriculum for 2030 [Electronic resource]. OECD, 2020. URL: https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/6-bilateral-support/E2030_CCM_analysis_NLD_curriculum_proposal.pdf (accessed: 24.01.2025).
15. Robertson, S.L. Provincializing the OECD-PISA global competences project // *Globalisation, Societies and Education*. 2021. Vol. 19(2). P. 167-182. URL: <https://doi.org/10.1080/14767724.2021.1887725>.

16. Kerkhoff, S.N., & Cloud, M.E. Equipping teachers with globally competent practices: A mixed methods study on integrating global competence and teacher education // International Journal of Educational Research. 2020. Vol. 103. P. 101629. URL: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101629>.
17. Rahman, S., Liu, C., & Buck, G. A. Developing global science knowledge and global competence skills of preservice elementary teachers in an undergraduate science content course // Internationalizing Rural Science Teacher Preparation. 2023. P. 243-257. URL: https://doi.org/10.1007/978-3-031-46073-9_15.
18. Auld, E., Rappleye, J., & Morris, P. PISA for Development: how the OECD and World Bank shaped education governance post-2015 // Comparative Education. 2018. Vol. 55(2). P. 197-219. URL: <https://doi.org/10.1080/03050068.2018.1538635>.
19. Prikaz Ministerstva prosveshcheniya Respubliki Kazakhstan № 399. Ob utverzhdenii tipovykh uchebnykh programm po obshcheobrazovatel'nykh predmetam i kursam po vyboru urovney nachal'nogo, osnovnogo srednego i obshchego srednego obrazovaniya (16 sentyabrya 2022 g.) [Order of the Ministry of Education of the Republic of Kazakhstan No. 399. On approval of standard curricula for general education subjects and elective courses for primary, basic secondary, and general secondary education levels (September 16, 2022)] [Electronic resource]. URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2200029767> (accessed: 26.01.2025).
20. Tiven, M. B., Fuchs, E. R., Bazari, A., Wilhelm, M., & Snodgrass, G. Codebook for Global Student Learning Outcomes [Electronic resource]. New York, NY: Bloomberg Philanthropies and the Organisation for Economic Co-operation and Development, 2023. URL: https://static1.squarespace.com/static/58bc9ce2d482e9728b969c2d/t/6495c65cdc09c21120e83b2b/1687537244781/Codebook+for+Global+Student+Learning+Outcomes_June+2023.pdf (accessed: 31.01.2025).
21. Zhumazhanova, S.K., Musabayeva, M.O., Akhmetzhanova, A.K., Zhagparova, S.Zh., Torebekova, A.A., Baigareeva, A.B. Rukovodstvo dlya uchiteley i rukovoditeley obshcheobrazovatel'nykh shkol po vnedreniyu formativnogo otsenivaniya [Guide for teachers and administrators of general education schools on the implementation of formative assessment] [Electronic resource]. – Astana: Natsional'naya akademiya obrazovaniya imeni I. Altynsarina, 2024. – 42 p. URL: <https://uba.edu.kz/storage/app/media/987.pdf> (accessed: 31.01.2025).

Сведения об авторах

Тыныбаева Мадина Аглановна – PhD в области образования, Президент, Национальная академия образования им.И.Алтынсарина, Мәңгілік ел, 8/2, 010000, г.Астана, Казахстан.

Ахметжанова Аида Амантаевна – магистр педагогических наук, заместитель заведующего Информационно-аналитическим отделом Аппарата Сената Парламента Республики Казахстан, Мәңгілік ел, 4, 010000, г.Астана, Казахстан.

Торебекова Аяулым Куанышевна – автор для корреспонденции, магистр гуманитарных наук, главный эксперт, Национальная академия образования им.И.Алтынсарина, Мәңгілік ел, 8/2, 010000, г.Астана, Казахстан.

Авторлар туралы мәлімет

Тыныбаева Мадина Аглановна – PhD, Президент, Ы.Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясы, Мәңгілік ел 8/2, 010000, Астана, Қазақстан.

Ахметжанова Аида Амантайқызы – педагогика ғылымдарының магистрі, Ақпараттық-талдау бөлімінің меңгерушісінің орынбасары, Қазақстан Республикасы Парламенті Сенатының Аппараты, Мәңгілік ел 4, 010000, Астана, Қазақстан.

Торебекова Аяулым Қуанышевна – хат-хабар үшін автор, гуманитарлық ғылымдар магистрі, бас сарапшы, Ы.Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясы, Мәңгілік ел 8/2, 010000, Астана, Қазақстан.

Information about authors

Madina Aglanovna Tynybayeva – PhD in Education, President, National Academy of Education named after Y. Altynsarin, Mangilik El 8/2, 010000, Astana, Kazakhstan.

Aida Amantayevna Akhmetzhanova – Master of Pedagogical Sciences, Deputy Head of Information and Analytical Department, Office of the Senate of the Parliament of the Republic of Kazakhstan, Mangilik El 4, 010000, Astana, Kazakhstan.

Ayaulym Kuanyshevna Torebekova – corresponding author, Master of Arts, Chief expert, National Academy of Education named after Y. Altynsarin, Mangilik El 8/2, 010000, Astana, Kazakhstan.



IRSTI 14.37.09
Scientific article

<https://doi.org/10.32523/3080-1710-2025-150-1-95-105>

The effectiveness of improving the quality of education through online platforms at higher education institutions in Kazakhstan

Utemgaliyeva N.A.¹, Mukhamedrakhimova A.Zh.*²

^{1,2}Al-Farabi Kazakh National university, Almaty, Kazakhstan

(E-mail: ¹nassikhat.utemgaliyeva@gmail.com)

Abstract. This article investigates the effectiveness of online platforms in education and suggests that they should be viewed as tools that enhance quality of language learning process. The importance of carefully examining various factors influencing the use of online platforms is immense. The primary purpose of this research is to conduct a comparative analysis of the implications of digital platforms on student engagement and learning outcomes compared to traditional educational methods. The data revealed implementation barriers, providing practical recommendations for integrating these educational language learning platforms into existing educational structures. Ultimately, this study can serve as a guide which updates educational institutions in Kazakhstan about the benefits and limitations of online platforms. The results contribute to a discussion on distance learning and digital learning innovations, while leveraging benefits of online platforms in education and addressing their challenges. It identifies the need to develop specific solutions that will impact the education landscape in Kazakhstan.

Key words: online platforms, distance learning, online education, Internet, digital resources.

Introduction

In the era of globalization and technological progress, English plays a key role in teaching foreign languages and contributes to the well-being of the individual. English as a lingua franca is the most important tool for using modern information and computer technologies in various fields, including education, business, management and science [1]. The research work is regarded as significant, because in 2010 Kazakhstan became 47th member of the Bologna Process which expands access to higher education and Lisbon strategy which focuses on the supporting of knowledge and innovation. The issues of developing education, science, culture, teaching national languages, and providing high-quality foreign language education are relevant. Improving the quality of English teaching lies in the need to integrate traditional teaching methods with information and computer technologies and online English learning platforms. The article considers additional methodological recommendations on the use of online platforms in teaching English as a foreign language. It arises from the need for mass teaching of English to students using information and communication technologies.

After the realities brought about by the COVID-19 pandemic, Kazakhstan's setting has come to require the rapid development of information technology as an economic imperative. The gaps presented by this global crisis have made it clear that there is a need to rethink how education is integrated technologically to meet growing demands for learning design that is pedagogically sound and supported by reliable and fast Internet connectivity.

The purpose of this study is to explore the impact of contemporary online platforms in performing educational tasks and assess resource quality. Due to this, the following four key objectives were identified:

- to analyze modern online platforms in teaching foreign languages;
- explore the role of online digital platforms;
- to consider the impact of digital tools in pedagogical interaction;
- evaluate the potential of online platforms in improving learning effectiveness.

The following methods were used to achieve the objectives set:

- theoretical methods: analysis of scientific articles and literature;
- empirical methods: data collection through survey across various institutions, statistical analysis and processing of results.

Kazakhstan is also witnessing a growing body of research in this area. In recent years, several domestic studies have been conducted to examine impacts of online platforms on higher education in Kazakhstan. Balmagambetova et al., 2023, highlighted the effectiveness of online educational platforms in higher education institutions. The author of research shows that using digital technologies and online platforms has significant potential to improve the quality of education and manage the principles of accessibility in pedagogy [2].

Nurtayeva et al., 2024 highlighted the need to address a few challenges, such as security issues, technical errors, and reduced communication [3]. Although one study highlighted the importance of technical factors including device choice, in influencing student achievement [4].

These findings suggest that online platforms can improve the quality of education in Kazakhstani higher education institutions, but potential barriers and implementation strategies need to be carefully considered to achieve optimal results.

Methodology

A review of foreign and domestic scientific works was conducted through the process of identifying the scientific and theoretical foundations of the methodology of teaching foreign languages in the field of education. Methods of analysis, comparison and generalization of the obtained data were used. The collected data were critically described and processed. Several foreign research articles were taken. In-depth analysis was carried out based on our own research experience on the effectiveness and problems of teaching through an online platform. Surveys were conducted among students and university teachers. The survey results were compared, and a general conclusion was made.

The research was conducted through an online survey. Participants are national and regional university English language teachers. There were 25 teachers aged 23 to 47. Participants' teaching experience ranged from 3 to 25. The survey consisted of 13 questions which distinguished into 2 main parts: problems in online teaching and online English teaching platforms.

The survey was conducted online. Respondents were asked to fill out a questionnaire on their teaching experience at Kazakhstani universities and their work with online platforms. The collected data were processed using statistical methods, including systematic analysis and percentage distribution. Tables and diagrams were used to show the relationships between different variables.

The term "online platform" encompasses a wide range of internet-based services. According to the Organization for Economic Co-operation and Development (2019), an online platform is defined as digital service that facilitates interaction between two or more, but interdependent, groups of users over the internet. This study elaborates on this definition and provides economic characteristics common to online platforms [5].

In the research of Zyryanova et al., educational online platforms are considered as a limited interactive network. Due to this researchers online Internet resources include educational materials for individual needs of users [6]. In addition, other research works describe "online platforms" as software solutions designed to meet the educational needs of users. The use of online platforms in content education is divided into several types. These are massively open online courses (MOOC), audio, YouTube channels, real-time lectures and video materials, assignments and test materials. Smirnova.A defined these content resources as a system that makes them available through online platforms [7].

Nowadays, there is a significant increase in the use of social networks. According to a study by DataReportal (2024), the number of Internet users in Kazakhstan is increasing. In addition, the increase in Internet speed and the use of social networks is advancing the digitalization process [8].

According to the Minister of Education and Science of the Republic of Kazakhstan, Askhat Aimagambetov, today Kazakhstan's higher education institutions mainly use integrated information and educational settings. Kazakhstani higher education institutions use platforms with online resources and self-organized content that make international education accessible. Including foreign online platforms (Coursera, Future Learn, edX, Khan Academy, Udacity, Ted and Codecademy) and domestic educational platforms and resources such as Bilimland, Google

Classroom, Moodle, Univer, Platonus and Darynonline. the Minister of Education and Science of the Republic of Kazakhstan, Askhat Aimagambetov noted that the Coursera platform opened access to many courses in different fields and ZOOM service provided free access to classes [9].

Mohamed Amin and Paiman delineated that platforms like Moodle, Blackboard and ZOOM require fast internet and strong data plans to be fully effective [10].

Punya Mishra and Matthew Koehler proposed the TPACK Framework as a model for the effective integration of technology in education [11]. In education, the framework provides structured guidance to educators and curriculum developers. Moreover, it is necessary to be aware of interconnection between pedagogical content knowledge and technological content knowledge.

Figure 1 shows the framework of Technology Pedagogical Content Knowledge (TPACK) identifies three categories of knowledge: content knowledge, pedagogical knowledge and technological knowledge.

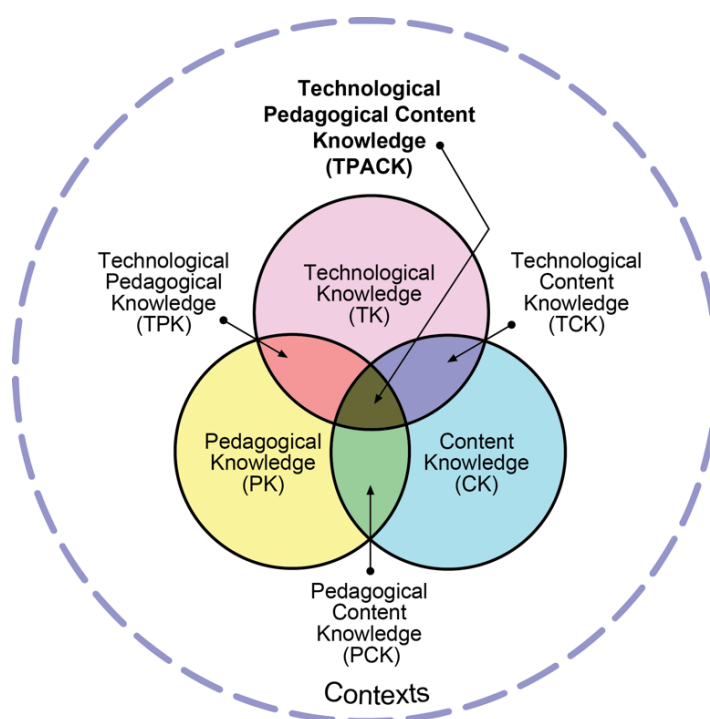


Figure 1 – TPACK framework (Taken from tpack.org)

Some scholars, such as Bell et.al., (2013) in their research, suggest that for some groups of students and teachers, technological literacy includes not only knowledge about technologies, but also skills necessary to use technology to plan and optimize instruction [12,13]. Therefore, digital platform's function is not enough. Teachers and students need to develop the skills to use them successfully in educational process and lesson planning.

Taking the ideas from previous works, we offer a mind map which includes an analysis of literature review extended around this topic, after analyzing the works published in high

indexed journals. Figure 2 illustrates some points about the effectiveness of technology tools in education. The ideas of the authors shown in Figure 2 have influenced further research on this topic. Hong and Samimy's delineated the idea about the collaborative work among learners and teachers [14]. Other researchers noted that teachers found difficulties using online platforms [15,16,17].

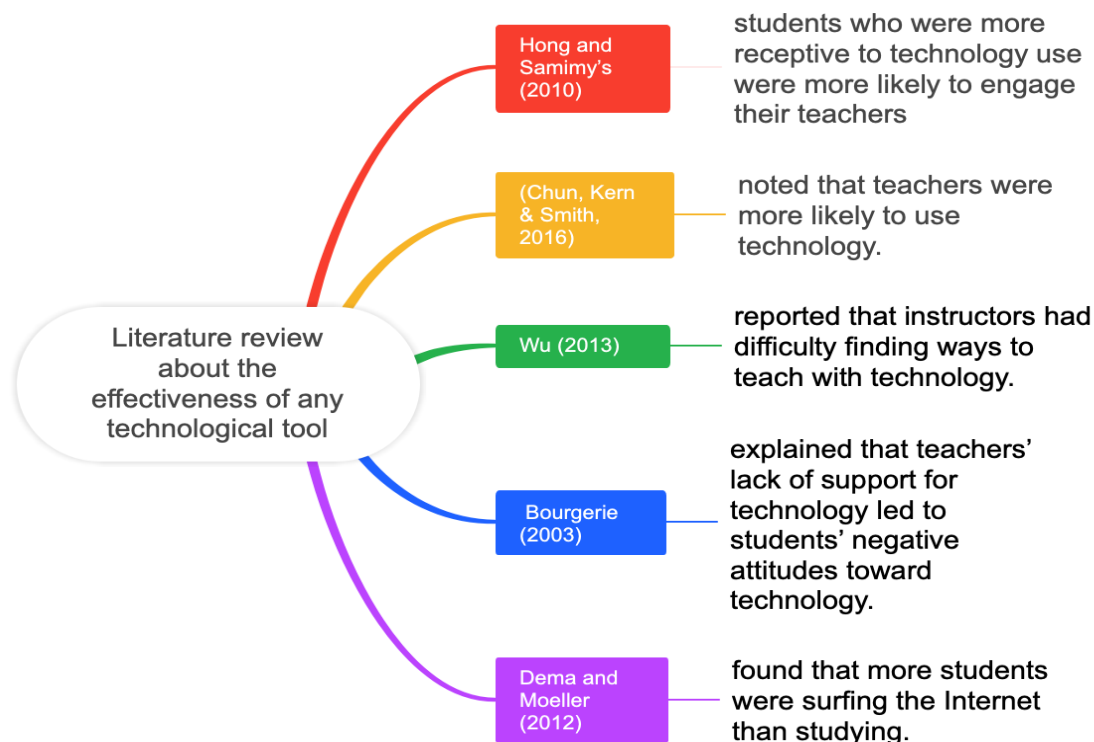


**Figure 2. Literature review about the effectiveness of technological tool
(the figure was created using Wondershare EdrawMind)**

Munday Pilar (2016) noted that "online language learning is now becoming more effective due to its ease and accessibility [18]. Learning a foreign language requires significant physical effort. Moreover, there is an additional financial investment in terms of time.

Results and discussion

In the course of our research, a survey was conducted among students of Al-Farabi Kazakh National University and Khalel Dosmukhamedov Atyrau University in order to identify the impact of platforms on the online learning process. The survey provided deeper understanding of the use of digital educational platforms by English teachers in Kazakhstan. The given results showed that university English language teachers use a limited number of key online platforms. The most used platforms are ZOOM, Moodle, Google Classroom and Microsoft Teams.

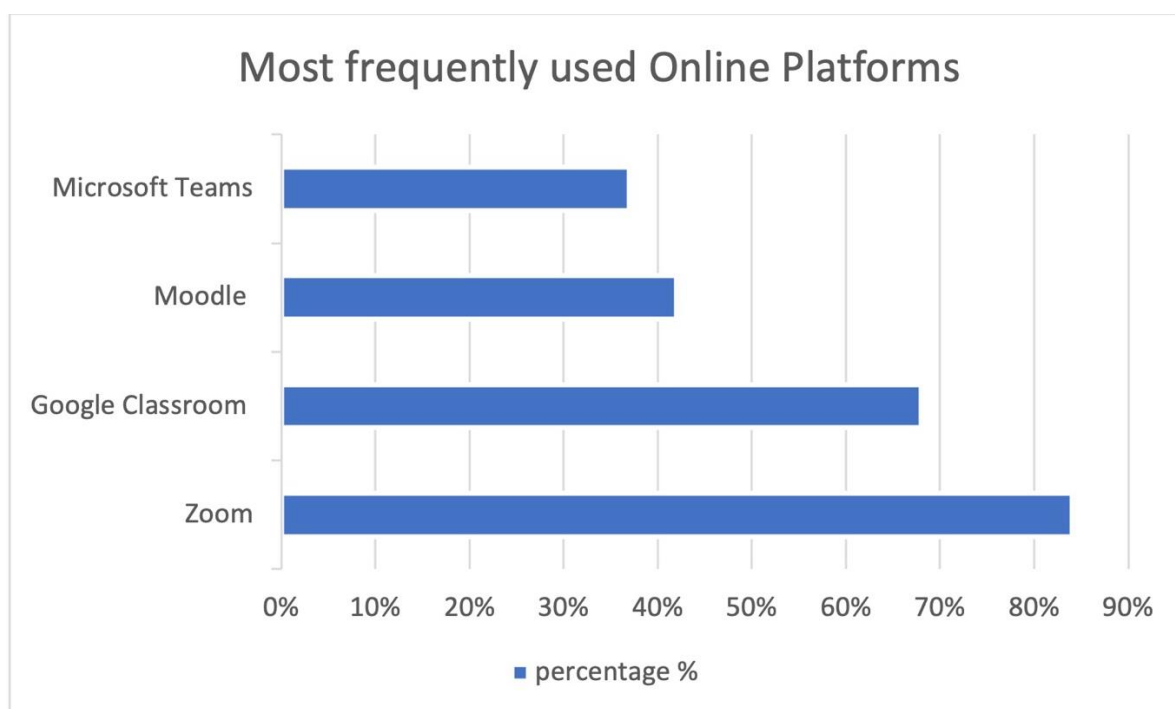


Figure 3. Most frequently used Online Platforms

As can be seen from the figure 3, the most popular platforms are Zoom (84%) and Google Classroom 67%. These platforms are convenient for conducting video conferences and organizing lesson materials. Respondents answered to the open-ended question, "What advantages and disadvantages have you noticed of online platforms in the process of learning English?". In the results were mentioned problems such as sharing and time limitations in the functions of platforms in teaching English.

Table 1

Advantages and disadvantages of platforms for online teaching

Online Platform	Main Features	Lack of the platform
ZOOM	Video conference, screen sharing, divide rooms, user friendly	Limited time (40mins),
Google Classroom	Grading and document sharing	60 mins time limit, without whiteboards
Moodle	Quizzes, course management	Only for corporative users
Microsoft Teams	File sharing and collaborative projects, no time limit	Plans per month 15 US \$

Table 1 shows the results of participants' responses to open-ended questions. They shared opportunities and challenges of these tools. Zoom is the most selected tool due to its features like breakout rooms and screen sharing. Moreover, it allows a great number of online meetings. Besides of it in a free basic user account time is limited (40mins for a section).

Teachers expressed their satisfaction with the video conferencing and interactive whiteboard capabilities of these platforms. The disadvantages they noted in using online platforms were time constraints and poor internet connectivity.

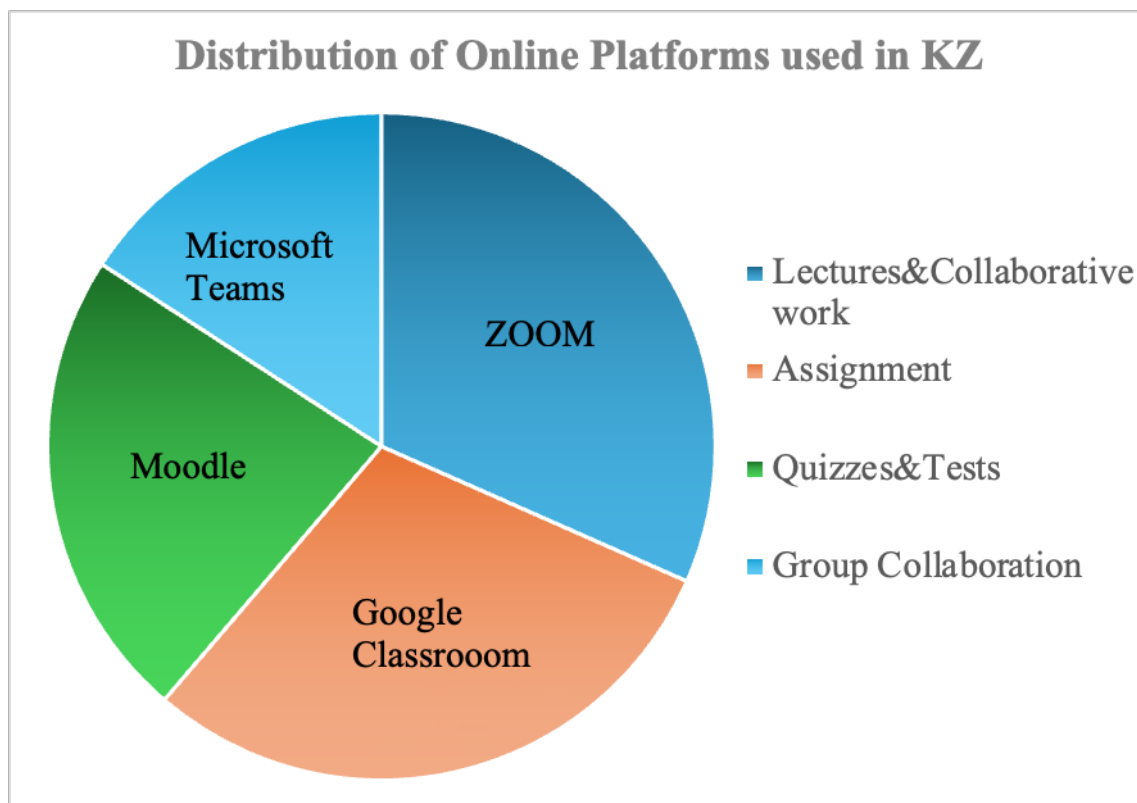


Figure 4. Distribution of Online Platforms used in Kazakhstan

Figure 4 shows quantitative data collected through a result of a survey of English teachers at Al-Farabi Kazakh National University and Khalel Dosmukhamedov Atyrau university. The diagram shows the distribution of platform usage. ZOOM platform (80%) is used mainly for lectures and collaborative work. This indicates its effectiveness in speaking and presentation skills. Google Classroom (75%) was considered necessary tool for sharing the files and assessing assignments. This platform is often popular among schoolteachers and demonstrates its effectiveness in regulation coursework. Moodle system (58%) is used for quizzes and tests. Microsoft Teams is recognized by 40% as a platform that facilitates group collaboration, supports teamwork and student interaction.

Analysis of the results of the survey conducted the following results. Effective implementation of interactive lessons using the online platform is concerned by teachers. It has shown its effectiveness especially in conducting practical lessons. In addition, it has the functions of exchanging theoretical lecture materials and assignments. The survey results showed that most of them are aware of the relevance of the technologies which they use in the educational process and the technologies presented on the platform will be useful to them in their professional activities.

Results show that attention must be paid not only to the introduction of technology, but also to learning how to use it effectively in the educational process. When teachers are not adequately trained and work with unstable systems, the quality of education is negatively affected. Moreover, this analysis highlights the aspects of online learning and importance of digital platforms for English language teachers. Most of participants cited students' lack of access to technology resources and a lack of reliable internet connectivity as one of the main challenges. This issue is not only an inconvenience, but can also lead to learning disruption, poor performance, and poor overall educational experience.

This context highlights the need to rethink the relationship between accessibility and participation in the education ecosystem. Digital platforms should not be barriers, but rather enablers. This requires a collective commitment to digital inclusion alongside pedagogical innovation. If these issues are not addressed, technological inequality will increase, and a new generation of learners will likely be denied the opportunity to fully participate in the global digital environment.

The development of the digital era poses new challenges to ensuring equity in education, and in this process, improving technological infrastructure, increasing access to digital resources, and preparing teachers and students for quality online learning will be crucial factors. Thus, the results of the study can not only identify problems but also serve as a basis for proposing comprehensive solutions aimed at improving education policy and practice.

Conclusion

In conclusion, online platforms play an important role in the development of the teaching process of teachers, especially in the English language classroom. On the one hand, the use of these platforms creates challenges and problems such as insufficient Internet speed in many regions of the country. To eliminate this, it is necessary to carry out major work in the educational process. The research allows us to draw conclusions due to the purpose and objectives. File sharing opportunities of platforms in real time communication allows us to evaluate the quality of the learning process and design the planned educational outcomes for students and develop the goals and objectives of distance learning and lessons based on the use of modern educational online platforms. Moreover, to construct whole pedagogical didactic process and provide understanding ethics of development of the modern educational process and emerging new requirements for its organization.

References

1. N. Zhang, "Design and Application of English Multimedia Teaching System Based Web," 2023 International Conference on Data Science and Network Security (ICDSNS), Tiptur, India, 2023, pp. 1-9, doi: 10.1109/ICDSNS58469.2023.10245682.
2. Balmagambetova, F., Seilova, R., & Kubieva, V. (2023). The use of online platforms and digital technologies in the system of higher education of the republic of kazakhstan. 3i intellect idea innovation - интеллект идея инновация.

3. Dana Nurtayeva, Anna Kredina, Anel Kireyeva, Azimkhan Satybaldin and Nazym Ainakul (2024). The role of digital technologies in higher education institutions: The case of Kazakhstan. *Problems and Perspectives in Management*, 22(1), 562-577. doi:10.21511/ppm.22(1).2024.45
4. Kemelbayeva S., Yelesh A., Aituar A. The effect of online education on the academic performance of students during covid-19 pandemic: evidence from kazakhstan. *Central Asian Economic Review*. 2022;(1):48-60. <https://doi.org/10.52821/2789-4401-2022-1-48-60>
5. OECD (2019), *An Introduction to Online Platforms and Their Role in the Digital Transformation*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/53e5f593-en>.
6. Zyryanova Aleksandra Vladimirovna, Pochitalkina Natal'ya Evgen'evna, Matushak Alla Fedorovna, Kusarbaev Rinat Ishmuhametovich, Bepalova Dar'ya Sergeevna, & Dovgopolova Liliya Borisovna (2020). Podgotovka studentov pedagogicheskikh napravlenij k rabote v rezhime elektronnoho obucheniya. *Azimuth nauchnykh issledovanij: pedagogika i psihologiya*, 9 (4 (33)), 137-140.
7. Smirnova A. (2019). Educational Online Platforms as a Phenomenon of Modern Education: Definition of the Considered Concept. *Artificial societies*. vol. 14, no. 1 DOI: 10.18254/S207751800005274-0
8. DataReportal. (2024). DataReportal. Retrieved February 23, 2024, from <https://datareportal.com>
9. Retrived from: <https://ineu.edu.kz/obuchayushchimsya/544-jelektronnye-obrazovatelnye-platformy.html>
10. Mohamed Amin, M., & Paiman, N. (2022). University English Language Teachers' Use of Digital Platforms for Online Teaching. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (ijET)*, 17(20), pp. 134-148. <https://doi.org/10.3991/ijet.v17i20.31421>
11. Koehler, M. & Mishra, P. (2009). What is Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK)?. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 60-70. Waynesville, NC USA: Society for Information Technology & Teacher Education. Retrieved February 4, 2025 from <https://www.learntechlib.org/primary/p/29544/>.
12. https://en.wikipedia.org/wiki/Technological_pedagogical_content_knowledge
13. Bell, Randy L.; Maeng, Jennifer L.; Binns, Ian C. (March 2013). "Learning in context: Technology integration in a teacher preparation program informed by situated learning theory". *Journal of Research in Science Teaching*. 50 (3): 348–379. Bibcode:2013JRSct..50..348B. doi:10.1002/tea.21075
14. Hong, K.H. & Samimy, K.K. (2010). The Influence of L2 Teachers' Use of CALL Modes on Language Learners' Reactions to Blended Learning. *CALICO Journal*, 27(2), 328-348. Retrieved February 1, 2025 from <https://www.learntechlib.org/p/74246/>.
15. Chun, D., Kern, R., & Smith, B. (2016). Technology in language use, language teaching, and language learning. *The Modern Language Journal*, 100(S1), 64-80. <https://doi.org/10.1111/modl.12302>
16. Bourgerie, D. S. (2003). Computer aided language learning for Chinese: A Survey and annotated bibliography. *Journal of the Chinese Language Teachers Association*, 38(2), 17-47.
17. Dema, O., & Moeller, A. K. (2012). Teaching culture in the 21st century language classroom. In T. Sildus (Ed.), *Touch the World: Selected Papers from the 2012 Central States Conference on the Teaching of Foreign Languages* (pp. 75-91). Eau Claire, WI: Crown Prints.
18. Munday, P. (2016). Duolingo como parte del curriculum de las clases de lengua extranjera. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 19(1), 83–101. <https://doi.org/10.5944/ried.19.1.14581>

Утемгалиева Н.А.¹, Мухаметрахимова А.Ж.²

^{1,2}Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, Алматы, Қазақстан

Қазақстанның жоғары оқу орындарында онлайн платформалар арқылы білім сапасын арттырудың тиімділігі

Аңдатпа. Бұл зерттеу жұмысы онлайн платформалардың білім беру үдерісіндегі тиімділігін зерттейді және оларды тіл үйрену процессінің сапасын арттыратын құрал ретінде қарастыруды ұсынады. Онлайн платформаларды пайдалануға әсер ететін әртүрлі факторларды мұқият қарастырудың маңыздылығы өте зор. Бұл зерттеу жұмысының негізгі мақсаты – студенттердің белсенділігі мен оқу нәтижелеріне цифрлық платформалардың әсерін дәстүрлі білім беру әдістерімен салыстырмалы түрде талдау. Алынған деректер онлайн платформаларды енгізудегі кедергілерді анықтады және осы тілдік оқыту платформаларының қолданыстағы білім беру орындарында біріктіру бойынша практикалық ұсыныстар жасады. Сайып келгенде, бұл зерттеу Қазақстандағы жоғары оқу орындарын онлайн платформалардың артықшылықтары мен шектеулері туралы ақпараттандыру үшін нұсқаулық бола алады. Алынған нәтижелер білім берудегі онлайн платформалардың артықшылықтарын пайдалана отырып және олардың мәселелерін шешуде қашықтықтан оқыту мен цифрлық оқытудағы инновацияларды талқылауға ықпал етеді. Ол Қазақстанның білім беру ландшафтына әсер ететін нақты шешімдерді әзірлеу қажеттілігін анықтайды.

Түйін сөздер: онлайн платформалар, қашықтықтан оқыту, онлайн білім беру, интернет, цифрлық ресурстар.

Утемгалиева Н.А.¹, Мухаметрахимова А.Ж.²

^{1,2}Казахский национальный университет имени аль-Фараби, Алматы, Казахстан

Эффективность повышения качества образования посредством онлайн-платформ в высших учебных заведениях Казахстана

Аннотация. В данной научной работе рассматривается эффективность онлайн-платформ в образовательном процессе и предлагается рассматривать их как инструмент повышения качества процесса изучения языка. Крайне важно тщательно учитывать различные факторы, влияющие на использование онлайн-платформ. Основная цель данной исследовательской работы – проанализировать влияние цифровых платформ на вовлеченность студентов и результаты обучения по сравнению с традиционными методами обучения. Полученные данные позволили выявить препятствия на пути внедрения онлайн-платформ и сформулировать практические рекомендации по интеграции этих платформ изучения языка в существующие образовательные контексты. В конечном итоге данное исследование может послужить руководством для информирования высших учебных заведений Казахстана о преимуществах и ограничениях онлайн-платформ. Полученные результаты способствуют обсуждению инноваций

в дистанционном обучении и цифровом обучении, использованию преимуществ онлайн-платформ в образовании и решению их проблем. В нем обозначена необходимость разработки конкретных решений, которые окажут влияние на образовательный ландшафт Казахстана.

Ключевые слова: онлайн-платформы, дистанционное обучение, онлайн-образование, интернет, цифровые ресурсы.

Авторлар туралы мәлімет:

Утемғалиева Н.А. – PhD, доцент м.а., әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, Алматы, Қазақстан.

Мухаметрахимова Ә.Ж. – докторант, әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, Алматы, Қазақстан.

Сведения об авторах:

Утемғалиева Н.А. – PhD, и.о. доцента, Казахский национальный университет имени аль-Фараби, Алматы, Казахстан.

Мухаметрахимова А.Ж. – докторант, Казахский национальный университет имени аль-Фараби, Алматы, Казахстан.

Information about authors:

Utemgaliyeva N.A. – PhD, Associate Professor, Al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan.

Mukhametrakhimova A.Zh. – Doctoral student, Al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan.



ХҒТАР 14.25.19
Ғылыми мақала

<https://doi.org/10.32523/3080-1710-2025-150-1-106-117>

Педагог-психологтардың біліктілік пен шеберлік деңгейін арттыру тетіктері

А.І. Азиев*¹, Қ.Қ. Шалғынбаева², Л.В. Мосиенко³, С.К. Ахтанова⁴,
А.Ш. Муталиева⁵

^{1,3,4,5}Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Астана, Қазақстан

²Мәскеу мемлекеттік облыстық университеті, Мәскеу, Ресей

(E-mail: ¹artur.aziyev.90@bk.ru; ²Shalginbaeva_KK@enu.kz, ³lvmosienko@yandex.ru,
⁴ahkhanovasaltanat5@gmail.com, ⁵mutalieva.ardak@mail.ru)

Аңдатпа. Мақалада жалпы білім беру ұйымында білім беруді ұйымдастырудағы педагог-психологтың кәсіби қызметін жетілдірудің құрылымдық-мазмұндық моделі келтірілген. Бұл моделді Астана қаласы мектептеріне қолдануды зерттеу жеті блокпен ұсынылған. Зерттеулерде жалпы білім беретін мектептердегі педагог-психологтардың кәсіби іс-әрекетін жетілдіруді теориялық тұрғыдан айқындау және оның педагогикалық шарттарын анықтай отырып, моделін жасау үшін модельдің бірінші блогы қолданылды. Педагог-психологтардың біліктілік пен шеберлік деңгейін арттыруға деген ұмтылысын күшейтетін тетіктерді зерттеу мәселесі өзекті әрі маңызды мәселе. Білім беру мекемесінің педагог-психологтарының кәсіби-педагогикалық қызметі басқа қызмет түрлеріне қатысты бастапқы негіз болып табылады және кез-келген маманның мотивациялық саласын білу және түсіну оның кәсіби өзін-өзі тануын дамытуға мүмкіндік береді. Мамандық таңдау кезеңінде және оны кәсіби маман ретінде жетілдіру процесінде, педагог-психологтарды кәсібилендіру процесінде оның мотивациялық саласында шеберліктің жетілуіне әкелетін өзгерістер болады. Сондықтан мектеп педагог-психологтарының кәсіби және педагогикалық қызметін жетілдіру мәселесі өте маңызды теориялық және практикалық мәнге ие, өйткені оның әртүрлі аспектілерін талдау білім беру жүйесінің тиімділігін арттырады. Зерттелген мектептердегі кәсіби құзыреттіліктің интегралды критерийінің қалыптасу деңгейлерін салыстырмалы талдау, респонденттердің екі тобындағы көрсеткіштер бірдей деңгейде екенін көрсетті.

Түйін сөздер: педагог-психологтарды кәсібилендіру, біліктілік пен шеберлік деңгейі, кәсіби қызметті жетілдіру

Кіріспе

Педагог-психологтардың кәсіби қызметін жетілдіру мәселесі қазіргі жағдайда өзекті болып отыр. Жетілдіру процесінде педагог-психологтардың да, оқушының да жеке ерекшеліктерін, олардың ішкі “өзін-өзі” сақтау өте маңызды, бұл өзін-өзі жүзеге асыратын және креативті тұлғаның дамуының негізі болып табылады. Педагог-психологтардың кәсіби қызметі көбінесе дамудың объективті және субъективті детерминанттарына байланысты, және бұл детерминанттарды білмеу педагог-психологтың кәсібилігін дамытудың жеткіліксіз стратегиясын құруға әкеледі, бұл өз кезегінде мұғалімнің психологиялық-физиологиялық жүктемелеріне де, оның оқушыларының жеке басының біржақты дамуына да әкелуі мүмкін [1,2,3,4].

Педагог-психологтың кәсіби қызметін дамыту процесін зерттеу жалпы білім беретін мектептер жағдайында педагог-психологтың кәсіби қызметін дамыту процесін жетілдіру қажеттілігі жетілгендігінде болып табылады. Сонымен бірге, жалпы білім беру мекемелерінде білім беруді жүзеге асыру бойынша қолданыстағы психологиялық-педагогикалық тәжірибе мұндай даму технологияларының жұмыс істемеуіне байланысты жеткілікті құзыретті емес. Сондықтан, педагог-психологтың бағдарлау жұмысы қазіргі білім беру жүйесінің кемшіліктерін ішінара өтей алатын және болашақ түлектер арасында әлеуметтенудің жаңа түрін қалыптастыру қажеттілігін көрсететін, одан әрі кәсіби және әлеуметтік қалыптасудың мақсаттары мен мағыналары туралы өз ойларын қоздыратын білім беру ұйымын ұйымдастырудағы педагог-психологтың кәсіби қызметін жетілдіру жолдарын зерттеу маңызды. Кәсіби қызметті жетілдіру өлшемдерін, көрсеткіштерді, кәсіпқойлықты дамыту деңгейлерін, кәсіби қызметті жетілдірудің психологиялық-педагогикалық шарттарын көрсетуден тұрады [5,6].

Зерттеу мәселесі бойынша психологиялық-педагогикалық әдебиеттерді талдау педагог-психологтардың кәсіби қызметін жетілдіру уақыт пен күш-жігердің ең аз шығынымен жалпы білім беретін мектептер жағдайында оның кәсіби қызметін құрудың ең жақсы нұсқасын таңдау процесі екенін көрсетті. Педагогикалық жүйе сияқты күрделі, динамикалық, көп қырлы, иерархиялық жүйеде кәсіби қызметті құрудың, өткізудің және ұйымдастырудың, қойылған мақсаттарға жетудің мыңдаған мүмкін нұсқалары бар. Және олардың біреуі ғана қол жетімді нақты жағдайларда жақсы болады. Оны табу- жетілдірудің басты міндеті. Бұл мүмкін нұсқаларды салыстыру және қол жетімді баламаларды бағалау арқылы шешіледі. Жетілдіру деп психологиялық-педагогикалық іс-әрекеттің ол жасалған мақсаттарға сәйкестік дәрежесін түсінуге болады. Кейбір жағдайлар үшін қол жеткізілген оптимизм басқа жағдайларда ешқашан болмайды, сондықтан жетілдіру ұғымы әрқашан нақты болады. Бұл жағдайда нені жетілдіру керек, педагогикалық жүйенің қандай параметрі мақсатқа сәйкес оңтайлы мәнге жетуі керек екенін нақты түсіну қажет [7].

Оқушыларға білім беруді сүйемелдеуді ұйымдастыру жағдайында педагог-психологтың кәсіби қызметін жетілдірудің негізгі идеяларына мыналар жатады: білім беру міндеттерін кешенді шешу, әрбір оқушының жеке дамуы; педагог-психологтың оқушылардың нақты оқу және жеке мүмкіндіктерін зерделеу және оларды өзін-

өзі анықтау процесін іске асыру кезінде ескеру қабілеті; кәсіби қызметті жетілдіру мазмұнында басты, маңызды нәрсені бөліп көрсетуге ықпал ететін болады. Білім беру жүйесін педагогикалық-психологиялық сүйемелдеу оның негізгі элементтерінің ұтымды тізбегін таңдау; оқушылардың даярлығын психологиялық-педагогикалық сүйемелдеудің тиімді әдістері мен құралдарын, сондай-ақ оқушылардың өзін-өзі анықтау процесіне өзінің кәсіби әсерінің сараланған бағытын таңдау білігін қалыптастыру; өзін-өзі табысты дамыту, өзін-өзі іске асыру және өзін-өзі тану үшін қажетті жағдайлар жасау білігін қалыптастырудан құралады [8].

Кәсіби қызметті жетілдіру әдістемесі әр мектеп үшін, педагогикалық процестің әр қатысушысы үшін қол жетімді, ол педагогикалық мәдениеттің жалпы деңгейін көтереді, педагогиканың барлық категорияларын, заңдылықтары мен принциптерін біртұтас қарым-қатынаста қабылдауға мүмкіндік береді, осы жағдайда оқытуды ұйымдастырудың ең жақсы тәсілін таңдауда басшылыққа алады. Кәсіби қызметті жетілдіру педагог-психолог негізгі педагогикалық білім мен дағдыларға ие болған, педагогиканың жетекші заңдылықтары мен принциптерімен таныс болған; оқушыларды даярлау, білім беру және дамыту міндеттерін түсінген, ұжымдық, топтық және жеке іс-әрекеттерді ұйымдастыру технологияларын меңгерген жағдайда ғана мүмкін болады. Бүкіл педагогикалық жүйені және оның әр элементін жеке-жеке зерттей отырып, кәсіби қызметтің ең жақсы нұсқасын таңдауға болады [9].

Педагог-психологтың кәсіби қызметтегі жетістігі оның кәсіби құзіреттілігін жетілдіру сапасына байланысты. Тек жақсы дайындалған, құзыретті маман өз қызметін сапалы әрі жауапкершілікпен орындай алады. Педагог-психолог өзінің кәсіби қызметін тиімді және сәтті жүзеге асыруы үшін оның кәсіби дайындығын жетілдіру қажет. Жоғарыда айтылғандарды қорытындылай келе, педагог-психологтардың кәсібилік және шеберлік сапаларын арттырудың негізгі мақсаты олардың кәсіби құзыреттілігін қалыптастыру болып табылады деген қорытынды жасауға болады.

Мамандарды даярлау мәселесі бойынша көптеген дереккөздерді талдай отырып, біз бұл мәселені шешуде ең оңтайлы болып педагог-психологты кәсіби шеберлігін арттыру жолдарының арнайы моделін құру болып табылады деген қорытындыға келдік.

Зерттеу әдістері

2022 жылдың 31 қаңтар-9 сәуір аралығында Астана қаласы Білім басқармасының №30 және № 48 мектеп-гимназияларында зерттеу жұмыстары аясында эксперимент ұйымдастырылып, жүзеге асырылды.

Астана қаласы Білім басқармасының №30 және № 48 мектеп-гимназияларында педагог-психологтармен зерттеу тақырыбы бойынша кеңес алып, ғылыми ізденіс бағыттары бойынша пікір алмастым.

Эксперименттің мақсаты - жалпы білім беретін мектептердегі педагог-психологтардың кәсіби іс-әрекетін жетілдіруді ғылыми-теориялық тұрғыдан айқындау және әдістемелік кешендермен қамтамасыз ету.

Жалпы білім беретін мектептердегі педагог-психологтардың кәсіби іс-әрекетін жетілдіруді теориялық тұрғыдан айқындау және оның педагогикалық шарттарын анықтай отырып, моделін жасау үшін жаңартылған оқу бағдарламасына сәйкес әр

түрлі білім беру сатыларында жалпы білім беру мекемесінің педагог-психологтарының қызметі мен жұмыс түрлерінің негізгі бағыттарының толық сипаттамасы зерттелді.

Жалпы білім беретін мектептердегі педагог – психологтардың кәсіби іс-әрекетін жетілдіруді диагностикалау бойынша Астана қаласы Білім басқармасының №30 және №48 мектеп-гимназияларында тәжірибелік-эксперименттік жұмыс барысында келесі принциптерге бағытталған әдістемелердің көмегімен тексерілді:

1) жаңартылған қажеттіліктерге сәйкес келетін мотивациялық құрылымның компоненттерін диагностикалауға мүмкіндік беретін көп жоспарлы стандартталған әдістеменің көмегімен тұлғаның мотивациялық-құндылық саласын зерттеуге “Өмірлік құндылықтардың морфологиялық тестіне” [10], “Құндылық-қажеттілік бағдарларының рейтингі” тест-сауалнамасы пайдаланылды [11];

2) педагог-психологтың кәсіби құзыреттілігінің когнитивті және іс-әрекеттік-практикалық компонентін зерделеуге “Педагогикалық қызметке кәсіби жарамдылығы мен қабілетін өзін-өзі бағалау”, “Мұғалім тұлғасының кәсіби бағыттылығын бағалау” әдістемесін пайдалана отырып, пәндік білім мен іскерлікті диагностикалауды; психологиялық құзыреттілік деңгейін арттыру үшін қажетті өзінің жеке психологиялық қасиеттері туралы білімді қалыптастырудың диагностикасын қамтитын Я. Стерляудың «Темпераментті диагностикалау» әдісін қолдана отырып, сонымен қатар «Жұмысқа қабілеттілік пен еңбексүйгіштікті бағалау» тестін, «Табысқа жету қажеттілігін бағалау сауалнамасын», Р. Амтхауэрдің «Интеллект құрылымының тестін», Коммуникативтік және ұйымдастырушылық бейімділіктер сауалнамасын, Г. Айзенктің сипаттамалық сауалнамасын, “Педагогтық қызметтің жеке стилінің ерекшеліктерін талдауы” сауалнамасын қолдандық [11];

3) педагог-психологтың кәсіби құзыреттілігінің рефлексивті-бағалау компонентінің қалыптасуын зерделеуге арналған «Әл-ауқатты, белсенділік пен көңіл-күйді жедел бағалау әдістемесін» және «Өзін-өзі бағалауды диагностикалау» әдістемесін қолдана отырып, Ю.Л. Ханіннің “Педагогтардың өз кәсібі мен жұмысына қанағаттануын зерттеу», «Шығармашылық қызметке дайындығын анықтау» сауалнамалары, «Өзін-өзі жетілдірудің тұлғалық-кәсіби перспективасының сауалнамасы» [11] пайдаланылып, эксперимент жүргізілді. Экспериментке жалпы білім беретін ұйымдар - Астана қаласы Білім басқармасының №30 және №48 мектеп-гимназияларының педагог-психолог мамандары, пән мұғалімдері мен 5-7 сынып жетекшілері қатысты.

Сонымен қатар, бізге белгіленген мақсатты жүзеге асыру үшін, педагог-психологты кәсіби шеберлігін арттыру процесі біріктірілген үш өзара байланысты құрылымдық блоктардан (элементтерден) тұратын жүйе ретінде ұсынылады және құрылымдық - мазмұндық модельмен сипатталады. Модельдеу мен жобалаудың әдіснамалық негізі жүйелік тәсіл болды.

Нәтижелер

Біздің зерттеуімізде педагогикалық жобалау педагог-психологтарды кәсіби даярлау процесін болжауға мүмкіндік беретін модель құрудан басталады. Екінші кезеңде

құрылған модельмен жұмыс жасалады, оны кез-келген педагогикалық шындықты, атап айтқанда, көмекші мамандықтардың маманы ретінде педагог-психологтың кәсіби дайындығын жетілдіру процесін өзгерту үшін тікелей қолдануға болады.

Бұл модель егер теориялық тұрғыдан негізделсе, педагог-психологтың кәсіптік даярлығының педагогикалық шарттары мен құрылымдық-мазмұндық моделін іс жүзінде дамыта отырып, жалпы білім беретін мектептерде оқу процесіне енгізсе, онда кәсіби шеберліктерінің деңгейі артады, кәсіби құзыреттіліктері қалыптастырылады.

Төмендегі 1-суретте ұсынылып отырған модельдің сызбанұсқасы беріледі:



Сурет 1. Педагог-психологтардың кәсіби шеберлігін арттыру моделі

Біздің осы мақалада қарастырып отырған моделіміздің бірінші блогы, яғни құрылымдық және функционалды блок. Зерттеуде жалпы білім беру ұйымдары жағдайында оқушының өзін-өзі анықтауына ықпал ету бойынша педагог-психологтың кәсіби қызметі жүйелік процесс ретінде қарастырылады. Кез-келген жүйе-бұл белгілі бір белгілер негізінде бөлінген, басқарудың жұмыс істеуі мен біртұтастығының жалпы мақсатымен біріктірілген және қоршаған ортамен өзара әрекеттесетін тұтас құбылыс ретінде әрекет ететін өзара байланысты компоненттердің (элементтердің) реттелген жиынтығы. Жалпы білім беретін мектептер жағдайында оқушының жеке басын өзін-өзі анықтау процесінің негізгі компоненттері-бұл процесті ұйымдастыруды қамтамасыз ететін педагог-психологтар және білім беру субъектілері ретінде өзара әрекеттесетін білім алушылар.

Ұйымдастырушылық-технологиялық блок педагог-психологты кәсіби шеберлігін арттыруға бағытталған педагогикалық жағдайлар кешенімен ұсынылады.

Модельдің нәтижелі-критерийлік блогы кәсіби даярлық компоненттерінің әрбір құрамдас бөлігінің қалыптасу критерийлерін, көрсеткіштерін: төмен, орташа, жеткілікті және жоғары деңгейлерін қамтиды.

“Кәсіби құзыреттілік” интегративті критерийінің қалыптасу деңгейінің динамикасы №30 және №48 мектеп-гимназияларының респондент топтарындағы жалпы білім беретін мектептер жағдайында айтарлықтай өзгереді (1-кесте, 1-диаграмма).

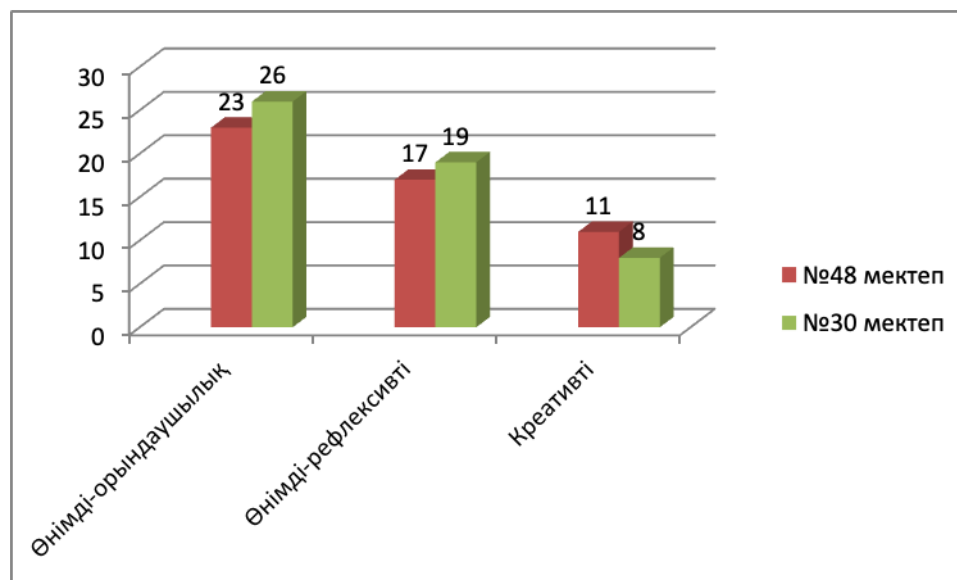
1-кестеден жалпы білім беретін мектептер жағдайында педагог-психологтың кәсіби қызметін оңтайландырудың құрылымдық-мазмұндық моделін іске асыру нәтижесінде респонденттердің өнімді-орындаушылық деңгейі олардың жаңартылған мазмұнға көшуі есебінен 48 және 30 мектепте (82,1% және 81,2 %) жақсы деп танылғанын көруге болады. Нәтижелі-рефлексивті деңгеймен респонденттердің саны сәйкесінше орташа мәндерді көрсетті (60,7% және 59,3%) және шығармашылық деңгей екі мектепте де төмен болды (3,9% және 2,5%).

Кесте 1

Респонденттерді кәсіби құзыреттілікті қалыптастыру деңгейлері бойынша бөлу

Респонденттер саны	Жалпы саны	Кәсіби құзыреттіліктің қалыптасу деңгейлері					
		Өнімді-орындаушылық		Өнімді-рефлексивті		Креативті	
		адам	%	адам	%	адам	%
№48 мектеп	28	23	82,1	17	60,7	11	3,9
№30 мектеп	32	26	81,2	19	59,3	8	2,5

2-суретте көрсетілген мектептердегі кәсіби құзыреттіліктің интегралды критерийінің қа-лыптасу деңгейлерін салыстырмалы талдау, респонденттердің екі тобындағы көрсеткіштер бір-дей деңгейде екенін көрсетті.



Сурет 2. №30 және №48 мектеп-гимназиялардағы кәсіби құзыреттілік деңгейлері

Жалпы білім беретін мектептер жағдайында педагог-психологтың кәсіби қызметін диагности-калау процесін зерттеудің келтірілген әдістемесі оның үлкен тиімділігі мен зерттелген мектеп-тердегі кәсіби құзыреттілік деңгейлерінің жақсы көрсеткіштерін айқын көрсетеді.

Талқылау

Жалпы білім беру ұйымында білім беруді ұйымдастырудағы педагог-психологтың кәсіби қызметін жетілдірудің құрылымдық-мазмұндық моделі № 30 жалпы орта білім беретін мектеп және практикалық психология қызметі базасында іске асырылған, осы зерттеуде үш блокпен ұсынылған: құрылымдық-функционалды, ұйымдастырушылық-технологиялық, нәтижелі -критерийлік блоктар педагог-психолог тұлғасының кәсіби маңызды қасиеттерін қайта құру үшін зерттелетін процес туралы білімді сипаттауға және кеңейтуге ықпал етеді. Жалпы білім беру ұйымдарына психологиялық-педагогикалық қолдау көрсетуді жобалайды, жалпы білім беру ұйымдарын ұйымдастыруда педагог-психолог қызметінің тиімділігін арттырудың психологиялық-педагогикалық жағдайларын көрсетеді.

Шынында да, бір жағынан, педагог-психолог кәсіби қызметтің субъектісі ретінде әрекет етеді, саланы белсенді таңдайды және екінші жағынан, мансаптық әсер ету объектісі ретінде осы кәсіби қызметтің тәжірибесін жинақтайды. Жалпы білім беретін мектептердің педагог-психологтары зерттеу тақырыбы контекстінде әртүрлі сатыдағы оқыту тұжырымдамасының негізгі ережелерімен, білім беруді ұйымдастыру бойынша ұсынылатын шаралармен және талаптармен таныс болуы тиіс. Білім беруді процесінде педагог-психолог балалар мен жасөспірімдердің өзін-өзі анықтау мәселесін белгілі бір пәндік мамандандыруға бағыттаудан гөрі кеңірек көруі керек, сондықтан ол білім беру жүйесі туралы жан-жақты түсінікке ие болады. Педагог-психолог өзінің шығармашылық әлеуетінің, кәсіби өсуінің перспективаларын көруі, кәсіби қызметінің тиімділігінің шарты ретінде болжамдық іскерліктерін дамытуы, әрбір нақты балаға (кәсіби деңгейде де, жалпы адамзаттық тұрғыдан да) көмектесуі тиіс.

Қорытынды

Зерттеу нәтижелері педагог-психологтардың кәсіби қызметін жетілдіру бойынша кейінгі кешенді зерттеулер жүргізу: жалпы білім беретін мектептер жағдайында мектептің психологиялық қызметтерінің осы проблемаға мүдделі білім беру мекемелерімен және қоғамдық құрылымдармен өзара іс-қимылының икемді жүйесін пысықтау; жалпы білім беретін мектептердің, қосымша білім беру, бастауыш, орта және жоғары педагогикалық білім беру мекемелерінің мұғалімдерінің, сынып жетекшілерінің, педагог-психологтарының кәсіби және құзыреттілік деңгейін жетілдіру кезінде пайдаланылатын болады.

Қоғамға Қазақстанның жаңа әлемдік білім деңгейіне шығу қажеттілігін қанағаттандыра алатын, еңбек нарығында бәсекеге қабілетті, дайындалған, кәсіби құзыретті мамандар қажет, бұл әлеуметтік маңызды мәселе болып табылады.

Авторлардың қосқан үлесі

Азиев А.І. – жалпы білім беретін мектептерде педагог-психологтардың кәсіби құзіреттіліктерін бағалады және оны жетілдіру жолдарын ұсынды. Зерттеуді талдау тұрғысынан қалыптастырды.

Шалғынбаева Қ.Қ. – зерттеудің жалпы дизайнына басшылық жасап, ғылыми мақаланың мақсаттары мен міндеттерін айқындады, тұжырымдамалық жоспарлауына үлес қосты. Ғылыми мақаланың қолжазбасының барлық бөлімдердің тұтастығы мен үйлесімділігін қамтамасыз ететін қорытынды нұсқасын дайындады.

Мосиенко Л.В. – мақаланың құндылығын арттыру үшін берілген тақырыптардағы шетелдік зерттеулердің нәтижелерін талдауға қатысты. Барлық авторлар мақаланы редакциялауға қатысып, қолжазбаға тән көп қырлы академиялық қатаңдықты сақтады.

Ахтанова С.К. – зерттеу мәселесі бойынша теориялық әдебиеттерге талдау жасады.

Муталиева А.Ш. – жүргізілген эксперимент нәтижесінде алынған мәліметтерді өңдеуге қатысты.

Әдебиеттер тізімі

1 Успенский В.Б., Чернявская А.П. Введение в психолого-педагогическую деятельность: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Изд-во Владос-Пресс.-2003. - 176 с.

2 Asif M., Edirisingha P., Ali R., Shehzad S. Teachers' practices in blended learning environment: Perception of students at secondary education level// Journal of Education and Educational Development.-2020.-Vol. 7.-P. 286-306. <https://doi.org/10.22555/joeed.v7i2.19>

3 Laborda J. G., Sampson D. G., Hambleton R. K., Guzman, E. Guest editorial: Technology supported assessment in formal and informal learning// Journal of Educational Technology & Society.-2015.-Vol.18.-P.1-2.

4 Громкова М.Т. Психология и педагогика профессиональной деятельности: учеб. пособие для вузов. – М.: Юнити-Дана.- 2003. – 415 с.

5 Gyau Y. O., Semarco S. K. M. Perception of Students and the Mediating Effect of Acceptance, Interactivity and LMS on Integration of Technology in HEIs// Social Education Research. -2023.-Vol.4.-P.240-260. <https://doi.org/10.37256/ser.4220232499>

6 Мендалиева Р.Т. Организационно-педагогические условия функционирования психологической службы в школе: дис. ... канд. пед. наук – Алматы, 2003. – 169 с.

7 Kumari M., Goswami V., Gupta A. Learning Environments of Technologysupported Teacher Education Classrooms in Relation to Gender, Previous Qualifications and Teaching Subjects// MIER Journal of Educational Studies Trends and Practices.-2015.-Vol.5.-P.71-86. <https://doi.org/10.52634/mier/2015/v5/i1/1512>

8 Aronson E., Wilson T.D., Akert R.M. Social psychology. 4th Edition. - Upper Saddle River, New Jersey: Prentices Hall, Inc.-2002. - 560 p.

9 Jaiswal P. Integrating educational technologies to augment learners' academic achievements// International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET).-2020.-Vol.15.- P.145-159. <https://doi.org/10.3991/ijet.v15i02.11809>

10 Исаева Н.И. Развитие профессиональной культуры психолога образования: дис. ... докт. психол. наук. – Белгород, 2002. – 487 с.

11 Сопов В.Ф., Карпушина Л.В. Морфологический тест жизненных ценностей: Руководство по применению. Методическое пособие. – Самара: Изд-во СамИКП – СНЦ РАН.- 2002. – 49 с.

12 Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики тесты: учебное пособие. - Самара: Издательский Дом «БАХРАХ-М». - 2001. - 672 с.

А.И. Азиев¹, К.К. Шалғынбаева², Л.В. Мосиенко³, С.К. Ахтанова⁴, А.Ш. Муталиева⁵

^{1,2,4,5}Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева, Астана, Казахстан

³Московский государственный областной университет, Москва, Россия

Механизмы повышения уровня квалификации и мастерства педагогов-психологов

Аннотация. В статье представлена структурно-содержательная модель совершенствования профессиональной деятельности педагога-психолога в организации образования в общеобразовательной организации. Изучение применения данной модели к школам г. Астаны представлено в семи блоках. В исследованиях использовался первый блок модели для теоретического определения совершенствования профессиональной деятельности педагогов-психологов в общеобразовательных школах и разработки модели с определением ее педагогических условий. Актуальным является вопрос изучения механизмов, усиливающих стремление педагогов-психологов к повышению уровня квалификации и мастерства. Профессионально-педагогическая деятельность педагога-психолога образовательного учреждения является исходной основой по отношению к другим видам деятельности, знание и понимание мотивационной сферы любого специалиста позволяет развивать его профессиональное самосознание. На этапе выбора профессии и в процессе ее совершенствования как профессионала, в процессе профессионализации педагога-психолога происходят изменения, которые приводят к совершенствованию мастерства в его мотивационной сфере. Поэтому проблема совершенствования профессиональной и педагогической деятельности педагога-психолога школы имеет очень важное теоретическое и практическое значение, так как анализ различных ее аспектов повышает эффективность системы образования. Сравнительный анализ уровней сформированности интегрального критерия профессиональной компетентности в исследуемых школах показал, что показатели в обеих группах респондентов находятся на одном уровне.

Ключевые слова: профессионализация педагога-психолога, уровень квалификации и мастерства, совершенствование профессиональной деятельности

A.I. Aziyev¹, K.K. Shalginbaeva², L.V. Mosienko³, S.K. Akhtanova⁴, A.Sh. Mutaliev⁵

^{1,2,4,5}L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan

³Moscow State Regional University, Moscow, Russia

Mechanisms for improving the level of qualification and skills of teachers-psychologists

Abstract. The article presents a structural and substantive model for improving the professional activity of a teacher-psychologist in general education institutions. The study examines the application of this model to schools in Astana, structured in seven blocks. In the studies, the first block of the model was used to theoretically determine the improvement of professional activity of teachers-psychologists in general education schools and to develop a model of it with the definition of pedagogical conditions. The problem of studying mechanisms that strengthen the desire of teachers-psychologists to improve the level of skills and abilities is relevant and important. The professional and pedagogical activity

of a teacher-psychologist of an educational institution is the initial basis in relation to other types of activity, and knowledge and understanding of the motivational sphere of any specialist allows them to develop their professional self-awareness. At the stage of choosing a profession and in the process of its improvement as a professional, in the process of professionalization of a teacher-psychologist, changes occur that lead to the improvement of skills in their motivational sphere. Therefore, the problem of improving the professional and pedagogical activity of a school teacher-psychologist has a very important theoretical and practical significance, since the analysis of its various aspects increases the effectiveness of the educational system. A comparative analysis of the levels of formation of the integral criterion of professional competence in the studied schools showed that the indicators in both groups of respondents are at the same level.

Keywords: professionalization of a teacher-psychologist, level of skills and abilities, improvement of professional activity

References

- 1 Uspenskij V.B., Chernjanskaja A.P. Vvedenie v psihologopedagogicheskuju dejatel'nost': uchebnoe posobie dlja stud. vyssh. ucheb. Zavedenij [Introduction to psychological and pedagogical activity: a textbook for students. higher. studies. institutions] (Vlados-Press, Moscow, 2003,176 p.). [in Russian]
- 2 Asif M., Edirisingha P., Ali R., Shehzad S. Teachers' practices in blended learning environment: Perception of students at secondary education level, Journal of Education and Educational Development, 7, 286-306 (2020). <https://doi.org/10.22555/joeed.v7i2.19>
- 3 Laborda J. G., Sampson D. G., Hambleton R. K., Guzman, E. Guest editorial: Technology supported assessment in formal and informal learning, Journal of Educational Technology & Society, 18, 1-2 (2015).
- 4 Gromkova M.T. Psihologija i pedagogika professional'noj dejatel'nosti: ucheb. posobie dlja vuzov [Psychology and pedagogy of professional activity: studies. handbook for universities] (Juniti-Dana, Moscow, 2003,415p.). [in Russian]
- 5 Gyau Y. O., Semarco S. K. M. Perception of Students and the Mediating Effect of Acceptance, Interactivity and LMS on Integration of Technology in HEIs, Social Education Research, 4, 240-260(2023). <https://doi.org/10.37256/ser.4220232499>
- 6 Mendaliev R.T. Organizacionno-pedagogicheskie uslovija funkcionirovanija psihologicheskij sluzhby v shkole [Organizational and pedagogical conditions for the functioning of psychological services at school] (Almaty, 2003,169 p.). [in Russian]
- 7 Kumari M., Goswami V., Gupta A. Learning Environments of Technologysupported Teacher Education Classrooms in Relation to Gender, Previous Qualifications and Teaching Subjects, MIER Journal of Educational Studies Trends and Practices, 5, 71-86 (2015). <https://doi.org/10.52634/mier/2015/v5/i1/151>
- 8 Aronson E., Wilson T.D., Akert R.M. Social psychology. 4th Edition (Prentices Hall, Inc.Upper Saddle River, New Jersey,2002, 560 p.).
- 9 Jaiswal P. Integrating educational technologies to augment learners' academic achievements, International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET), 15, 145-159 (2020). <https://doi.org/10.3991/ijet.v15i02.11809>
- 10 Isaeva N.I. Razvitie professional'noj kul'tury psihologa obrazovanija [Development of professional culture of an educational psychologist] (Belgorod, 2002, 487p.) [in Russian]

11 Sopov V.F., Karpushina L.V. Morfologicheskij test zhiznennyh cennostej: Rukovodstvo po primeneniju. Metodicheskoe posobie [Morphological test of life values: Application guide. Methodical manual] (Izd-vo SamIKP – SNC RAN, Samara, 2002, 49p.). [in Russian]

12 Rajgorodskij D. Ja. Prakticheskaja psihodiagnostika. Metodiki testy: uchebnoe posobie [Practical psychodiagnostics. Test methods: a textbook.] (Izdatel'skij Dom «BAHRAH-M», Samara, 2001, 672 p.). [in Russian]

Авторлар туралы мәлімет:

Азиев А.І. – «Педагогика және психология» мамандығының докторанты, Л.Н.Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Сәтбаев көш., 2, Астана, Қазақстан. E-mail: artur.aziyev.90@bk.ru

Шалғынбаева Қ.Қ. – педагогика кафедрасының профессоры, педагогика ғылымдарының докторы, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Сәтбаев көш., 2, Астана, Қазақстан.

Мосиенко Л.В. – қазіргі педагогика, үздіксіз білім беру және жеке тректер кафедрасының профессоры, педагогика ғылымдарының докторы, Ресей Мемлекеттік әлеуметтік университеті, Вильгельм Пик к-сі, 4-үй, Мәскеу, Ресей.

С.К. Ахтанова – педагогика ғылымдарының кандидаты, педагогика кафедрасының доцент м.а., Л.Н.Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Янушкевич көш., 6, Астана, Қазақстан.

А.Ш. Муталиева – педагогика ғылымдарының кандидаты, педагогика кафедрасының доцент м.а., Л.Н.Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Янушкевич көш., 6, Астана, Қазақстан.

Сведения об авторах:

Азиев А.И. – докторант специальности «Педагогика и психология», Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева, ул. Сатпаева, 2, Астана, Казахстан.

Шалғынбаева К.К. – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики, Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева, ул. Сатпаева, 2, Астана, Казахстан.

Мосиенко Л.В. – доктор педагогических наук, профессор кафедры современной педагогики, непрерывного образования и персональных треков, Российский государственный социальный университет, ул. Вильгельма Пика, д. 4, Москва, Россия.

Ахтанова С.К. – кандидат педагогических наук, и.о. доцента кафедры педагогики, Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева, ул. Янушкевича, 6, Астана, Казахстан.

А.Ш. Муталиева – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева, ул. Янушкевича, 6, Астана, Казахстан.

Information about authors:

Aziyev A.I. – Doctoral student, specialty “Pedagogy and psychology”, L.N. Gumilyov Eurasian National University, 2 Satpayev str., Astana, Kazakhstan.

Shalgynbayeva K.K. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Social Pedagogy and self-knowledge, L.N. Gumilyov Eurasian National University, 2 Satpayev Str., Astana, Kazakhstan.

Mossienko L.V. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Modern Pedagogy, Continuing Education and Personal Tracks, Russian State Social University, 4 Wilhelm Peak str., Moscow, Russia.

S.K. Akhtanova – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Pedagogy, L.N. Gumilyov Eurasian National University, 6 Yanushkevich, Astana, Kazakhstan.

A.Sh. Mutaliev – Candidate of Pedagogical Sciences, Associated Professor, Department of Pedagogy, L.N. Gumilyov Eurasian National University, 6 Yanushkevich str., Astana, Kazakhstan.



МРНТИ 14.35.07

<https://doi.org/10.32523/3080-1710-2025-150-1-118-137>

Научная статья

Проектирование профессиональной деятельности будущих педагогов-психологов в условиях современной образовательной среды

А.А. Акимханова 

Международный университет Астана, Астана, Казахстан

(E-mail: aliya.akimkhanova@aiu.edu.kz)

Аннотация. Актуальность исследования определяется необходимостью научного анализа формирования готовности будущих педагогов-психологов к саморазвитию профессиональных компетенций, в том числе проектных, широкое ее апробирование в образовательном процессе. На сегодняшний день ресурсы психологической готовности недостаточно задействованы в профессиональной подготовке специалистов. Актуальность проектного сопровождения образования определяет новые тренды в подготовке выпускников специальности «Педагогика и психология». Цель статьи заключается в расширении представлений о профессиональном становлении специалиста-психолога через конкретизацию понятия «готовность к проектированию профессиональной деятельности», которое понимается как вариативность интеграции и взаимодействия различных структур личности и деятельностных условий образовательной среды. В качестве ведущей методологической основы исследования использовались диалектические принципы, позволившие выявить основные характеристики исследуемых явлений и процессов в их взаимосвязи, определить тенденции их становления и развития. При проведении комплексного исследования использовались методы системного, структурного, функционального и сравнительного анализа, методы группировок и экспертных оценок, анкетирования, социально-педагогического моделирования и педагогического проектирования, диагностики качества обучения, статистических методов обработки результатов исследования. В статье дан теоретико-методологический анализ готовности будущих педагогов-психологов к проектированию профессиональной деятельности в контексте комплексного исследования, включающего в себя опрос студентов выпускных курсов специальности «Педагогика и психология» вузов Республики Казахстан, а также оценка экспертов, позволяющая объективно оценить психологический потенциал психологов-выпускников, спрогнозировать особенности их проектной работы в образовательной среде.

Значимость исследования: 1) обобщен вклад американских, европейских, российских и казахстанских исследователей в раскрытие вопроса готовности педагогов-психологов вузов к профессиональной проектной деятельности в образовательной среде; 2) выявлена значимость личностного компонента профессиональной готовности к проектированию профессиональной деятельности; 3) дана экспертная оценка эффективности подготовки педагогов-психологов к проектированию в образовательной среде.

Ключевые слова: готовность; педагоги-психологи; проектирование; образовательная среда; эксперты; инновационная образовательная среда.

Введение

Включение в инновационное проектирование – этапный процесс обретения выпускниками вузов опыта инновационной практики через актуализацию и развитие способностей к проектированию.

Особенностью психолого-педагогического проектирования является концентрация внимания на осмысление психологического механизма становления человека, анализ новых социально-значимых направлений его развития в условиях образовательной системы. Значимость психолого-педагогического проектирования определяется как практика построения образовательного процесса, обеспечивающая в границах определенного возрастного интервала взаимосвязь развития личности, обучения, воспитания и самовоспитания.

Проектирование как эффективный инструмент реализации системы развивающего образования предполагает: формирование и реализацию программы психологического исследования возрастных возможностей учеников, создание нормативных моделей развития, педагогическое конструирование соответствующих моделей образовательных программ и технологий их этапного осуществления, коммуникации всех участников образовательного процесса в целях решения задач целостного развития учеников на всех возрастных ступенях школьного образования.

Гипотезой исследования выступает предположение, что готовность студентов педагогов-психологов к проектированию в будущей профессиональной деятельности определяется не только освоением современных форматов проектной подготовки, но и формированием комплекса профессиональных компетенций, включающих мотивационно-личностную, коммуникативную, эмоционально-волевою, интеллектуальную и практико-ориентированную составляющие. Эти навыки позволяют выпускникам эффективно реализовывать проекты в образовательной среде и адаптироваться к профессиональным вызовам.

Новизна исследования заключается в комплексном анализе готовности будущих педагогов-психологов к проектной деятельности через выявление ключевых компонентов (мотивационно-личностного, коммуникативного, эмоционально-волевого и интеллектуального), сочетание эмпирических и экспертных данных, а также определение дефицита проектных компетенций. Исследование показывает, что студенты обладают высокой теоретической подготовкой, но нуждаются в развитии практических навыков, что позволяет спрогнозировать их адаптацию к профессиональной среде и обосновать необходимость усиления практико-ориентированного обучения.

Обзор литературы. В настоящее время существует относительно небольшое количество научных публикаций, затрагивающих проблемы готовности будущих педагогов-психологов к проектированию профессиональной деятельности в условиях инновационной образовательной среды. В опубликованных работах практически полностью отсутствует анализ механизма интегрирования современных форматов проектной подготовки в учебный процесс, практически не затрагиваются вопросы этапов подготовки, анализа готовности выпускников вузов, экспертной оценки, сбора

первичной информации об удовлетворенности выпускников адаптацией к условиям проектной деятельности в образовательной среде.

Метод проектов тесно связан с американским философом и педагогом У. Килпатриком. Отмечая, что «термин проект относится к любой единице целенаправленного опыта, к любому примеру целенаправленной деятельности, где доминирующая цель, как внутреннее побуждение, устанавливает цель действия, руководит его ходом, предоставляет стимул, его внутреннюю мотивацию», У. Килпатрик тем самым, вносил изменения целей, содержания, методов и форм организации учебного процесса [1].

Зарубежные исследователи в последние годы активно обсуждают вопросы, касающиеся необходимости анализа готовности психологов к проектной деятельности в условиях образовательной среды: А. Зилверсмит, Е. Миллер, К. Повии, Л. Робертс, С. Томас, П. Капути, Л. Уилсон, делая акцент прежде всего на практическом результате [2].

У. Нортона Груба отмечает, что интегрированность метода проектов в учебную программу обучения студентов вузов помогает им самостоятельно выбрать проект, выбирая необходимые методы и концепции его реализации [3].

Д. Сэмпсон, П. Исахас считают, что обучение на основе проектов помогает студентам применять полученные знания в реальной жизни и обеспечивает всестороннее обогащающее образование. Поскольку проектное обучение наполнено активным обучением, оно вдохновляет студентов на более глубокое знание предметов, которые они изучают. Исследования Д. Ифентхалера, М. Спектора, Н.М. Бойда также показывают, что учащиеся с большей вероятностью сохраняют знания, полученные с помощью этого подхода, гораздо легче, чем с помощью традиционного учебно-ориентированного обучения. Кроме того, студенты развивают уверенность и самостоятельность, когда они проходят как командную, так и самостоятельную работу.

П. Трутман отмечает, что в процессе выполнения своих проектов студенты также оттачивают свои организационные и исследовательские навыки, развивают лучшее общение со сверстниками и взрослыми и часто работают в своем сообществе, видя положительный эффект от своей работы [4].

Российские ученые Ю.С. Тюнников, Т.П. Афанасьева, В.В. Крылова считают, что в системе управления инновационными процессами в сфере образования значимое место следует отводить диагностике инновационной готовности педагогов, которая включает в себя внешнюю оценку и самооценку самих педагогов [6]. Ю.С. Тюнников в другой своей работе «Conceptualizing the System of Preparing Future Pedagogues for Innovation Activity» отмечает, что «особенность инновационного педагогического процесса как объекта проектирования состоит в том, что в него привносится проектное начало, направленное на преобразование педагогической реальности, моделирование процесса реализации нововведения с учетом особенностей образовательного учреждения» [7].

А.К. Маркова в становлении профессионализма педагогов-психологов выделила уровни, среди которых этап адаптации и этап самоактуализации определяют готовность к свободному владению профессиональными компетенциями, в том числе инновационными [8].

Е. А. Шмелева, П. А. Кисляков, Л. Д. Мальцева, Л. Ф. Лунева в статье «Psychological factors of the readiness of teachers to ensure social security in the educational environment» отмечают, что

психологические факторы готовности педагогов к проектированию профессиональной деятельности должно стать концептуальной основой образовательной системы [9].

А.Н. Хузиахметов, Н.А. Белова, Е.А. Кашкарева, В.А. Капранова в статье «Future Teachers' Training for Learners' Individual Projects Management» отмечают ведущим метод содержательно-процессуального моделирования профессиональных компетенций студентов вуза, основой которого выступает моделирование организации индивидуальных проектов обучающихся в форме образовательного проекта или образовательного исследования [10].

Казахстанские ученые Г.М. Исмаилова, Г.Ж. Менлибекова, Г.И. Берикханова, Н.А. Кульмишева, З.Г. Жакиянова затронули вопрос повышения эффективности профессиональной подготовки будущих педагогов-психологов через формирование их компетентности. Как отмечают авторы, «трансформация в открытую социально-педагогическую систему, высокий профессиональный уровень педагогов, благоприятная психологическая среда» являются важнейшими условиями становления профессиональных компетенций [11].

В статье «Managing the process of cognitive activity development in students of pedagogic specialties in higher education» М.Н. Стукаленко, Л. Навий, Г.Ж. Менлибекова, Н. Анарбек, В.Т. Абалакова определяют значимость развития познавательной активности у студентов-психологов, что позволит правильно ориентироваться в своей будущей профессиональной деятельности и гибко адаптироваться в мире науки и новой системе образования [12].

Г. Жылкыбай, С. Магжан и другие исследователи подчеркивают, что проектный метод влияет на качество преподавания, формирование компетенций студентов и их будущее развитие, способствуя развитию мышления и культуры речи учащихся, а также становлению их профессиональных навыков.

Аймаганбетова О., Сагнаева Т., Жолдасова М. и др. выделяют важность психосоциальной готовности к профессиональной деятельности для студентов-психологов, а Сапаргалиева А.Ж. отмечает, что проектная деятельность будущих педагогов-психологов включает моделирование работы, выбор методов и средств, а также постановку задач для достижения цели [13,14,15].

Таким образом, анализ научной литературы показывает, что вопрос готовности будущих педагогов-психологов к проектной деятельности остается недостаточно изученным, особенно в аспекте интеграции современных методов проектной подготовки в образовательный процесс. Исследователи подчеркивают значимость проектного обучения для развития ключевых профессиональных компетенций, включая организационные, коммуникативные и исследовательские навыки. При этом особое внимание уделяется мотивационно-личностной составляющей, познавательной активности студентов и их способности адаптироваться к изменяющейся образовательной среде. В целом проектный метод рассматривается как эффективный инструмент профессиональной подготовки, способствующий успешному освоению инновационных технологий и обеспечивающий комплексное развитие будущих специалистов.

Методология исследования

Основным методологическим инструментом послужил интегративный (междисциплинарный) подход к изучению проблемы, связанных с темой исследования, а также комплексный инструментарий, позволивший использовать результаты достижений различных наук (педагогике, психологии, социологии, социальной антропологии, философии, правоведения). Эмпирическую базу исследования составил комбинированный метод, включающий в себя социологический опрос студентов-психологов и экспертный опрос специалистов в образовательной среде. Надежность и достоверность результатов научного исследования подтверждается использованием современной научной методологии, применением адекватных методов и приемов исследования.

Для решения поставленной задачи исследователями был сформированы бланки опросников для студентов выпускных курсов специальности «Педагогика и психология», а также экспертная анкета по анализу готовности выпускников-психологов к проектированию профессиональной деятельности, состоящей из 18 основных вопросов по основным 4-м уровням готовности выпускника-психолога: мотивационно-личностному, коммуникативному, эмоционально-волевому, интеллектуальному.

Выборка комплексного исследования. Характеристика выборки социологического опроса: целевая, пропорциональная, включающая студентов выпускных курсов специальности «Педагогика и психология» ведущих 5-ти вузов Республики Казахстан. Общее количество респондентов опроса (студенты) – 250 человек, что соответствует репрезентативной выборке этого вида исследования.

Характеристика выборки экспертного опроса: целевая, пропорциональная, включающая специфическую группу людей – экспертов в области образования: ведущие ППС вузов, руководители психологических центров республики, руководители (директора) образовательных учреждений: лицеи, гимназии, средние школы, руководители отделов, специалисты городских и областных Департаментов образования.

Географические объекты выборки включили в себя выпускников-психологов 5-ти ведущих вузов Казахстана (рис.1):

1. КазНПУ имени Абая – 50 респондентов
2. Торайгыров университет – 50 респондентов
3. ТарГПУ – 50 респондентов
4. ЮКГПУ – 50 респондентов
5. СКУ им. М.Козыбаева – 50 респондентов.

Общее количество участвовавших в опросе экспертов – 140 человек, что соответствует репрезентативной выборке этого вида исследования (рис.2).

1. Эксперты по КазНПУ имени Абая – 28 респондентов
2. Эксперты по Торайгыров университет – 28 респондентов
3. Эксперты по ТарГПУ – 28 респондентов
4. Эксперты по ЮКГПУ – 28 респондентов
5. Эксперты по СКУ им. М.Козыбаева – 28 респондентов.

Компетентное участие экспертов – специалистов в анализе рассматриваемой проблемы определяет квалифицированное заключение по ее решению.

Таблица 1

Выборка по категории «Студенты специальности «Педагогика и психология»

	КазНПУ им. Абая		Торайгыров университет		ТарГПУ		ЮКГПУ		СКУ им. М. Казыбаева		Всего	
	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
Студенты 4-х курсов специальности «Педагогика и психология»	50	100,0	50	100,0	50	100,0	50	100,0	50	100,0	250	100,0

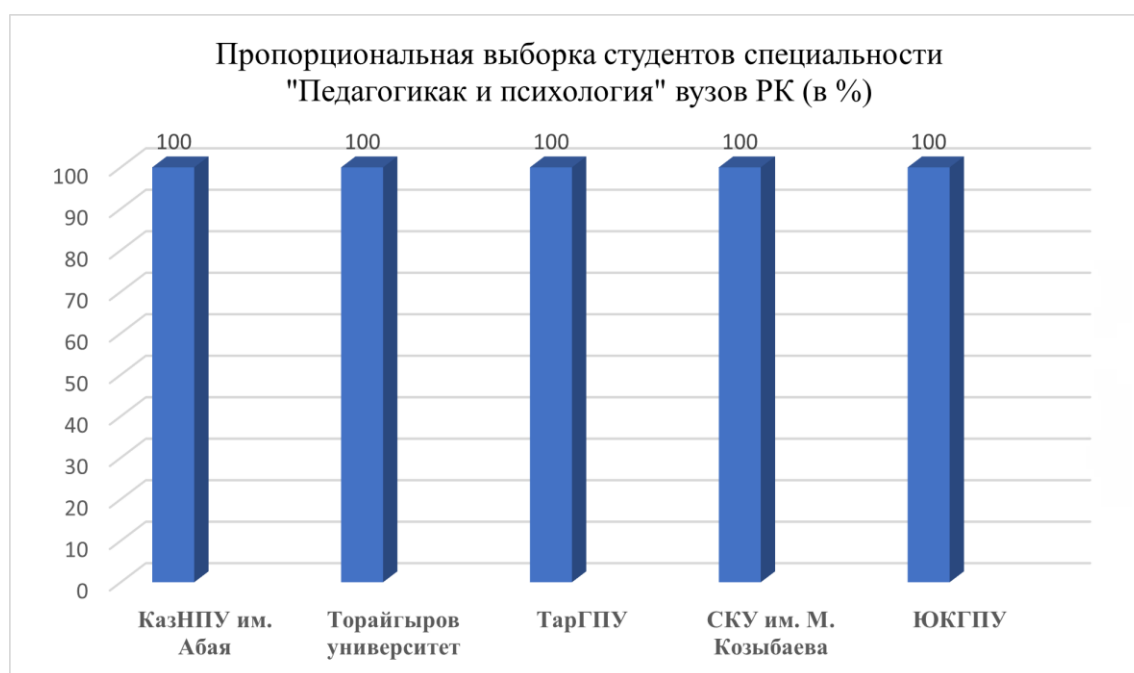


Рисунок 1. Пропорциональная выборка студентов специальности «Педагогика и психология» вузов РК (в %)

Таблица 2

Выборка экспертов исследования

	КазНПУ им. Абая		Торайгыров универси- тет		ТарГПУ		ЮКГПУ		СКУ им. М. Казыбаева		Всего	
	Кол- во	%	Кол- во	%	Кол- во	%	Кол- во	%	Кол- во	%	Кол- во	%
ППС вуза специальности «Педагогика и психология»	10	35,7	10	35,7	10	35,7	10	35,7	10	35,7	50	35,7
Руководители психологических центров	3	10,7	3	10,7	3	10,7	3	10,7	3	10,7	15	10,7
Руководители (директора) образовательных учреждений: лицеи, гимназии, средние школы	10	35,7	10	35,7	10	35,7	10	35,7	10	35,7	50	35,7
Руководители отделов, специалисты городских и областных Департаментов образования	5	17,8	5	17,8	5	17,8	5	17,8	5	17,8	20	17,8
Всего	28	20,0	28	20,0	28	20,0	28	20,0	28	20,0	140	100,0

Выборка экспертов опроса по социально-демографическим характеристикам



Рисунок 2. Выборка экспертов опроса по социально-демографическим характеристикам

Обсуждение и результаты

Далее представлены результаты комплексного исследования 5-ти вузов Республики Казахстан, которые позволили интегрировать мнения и взгляды студентов-психологов и экспертов образовательной среды.

Для диагностики сформированности проектной готовности определены критерии: мотивационно-личностный, коммуникативный, эмоционально-волевой, интеллектуальный и охарактеризованы уровни их сформированности (в полной мере, не в полной мере, не готов(а)).

Основные компоненты готовности педагогов-психологов к проектной деятельности в образовательной сфере:

Уровень мотивационной готовности студентов опроса достаточно высокий, при этом наиболее выражены мотивы: выраженность личной «Я» – концепции будущего профессионального педагога-психолога, потребность в профессиональных достижениях на будущей работе, готовность к использованию инноваций и новых технологий в образовательной среде. Как видно, позитивные установки студентов вузов на эффективную профессиональную деятельность налицо (рис.3).

Агрегированные показатели ответов в целом по Республике Казахстан показывают выраженность личной «Я» – концепции будущего профессионального педагога-психолога, потребность в профессиональных достижениях на будущей работе как основные мотивационные компетенции (рис.4).



Рисунок 3. Мотивационно-личностный уровень готовности студентов-психологов к проектной деятельности по вузам РК

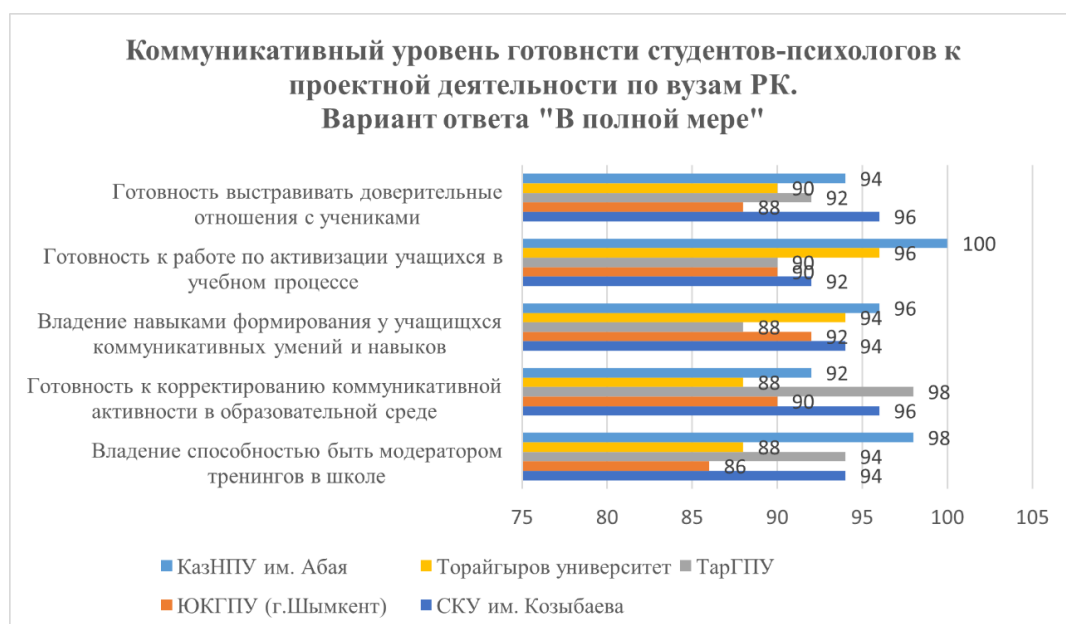


Рисунок 4. Мотивационно-личностный уровень готовности студентов-психологов к проектной деятельности по вузам РК

Коммуникативный уровень готовности, являясь одним из основных в системе компетенций «человек-человек», формирует прямую зависимость между успешностью

выполнения профессиональных задач выпускниками вузов от качества взаимодействия с учениками, учителями и родителями в профессиональных ситуациях (рис.4).

Уровень коммуникативной готовности студентов опроса достаточно высокий, при этом наиболее выражены мотивы: готовность к работе по активизации учащихся в учебном процессе, владение способностью быть модератором тренингов в школе, готовность к корректированию коммуникативной активности в образовательной среде, владение навыками формирования у учащихся коммуникативных умений и навыков.

Агрегированные показатели ответов в целом по Республике Казахстан показывают выраженность готовности к работе по активизации учащихся в учебном процессе, владение способностью быть модератором тренингов в школе.



Рисунок 5. Эмоционально-волевой уровень готовности студентов-психологов к проектной деятельности по вузам РК

Эмоционально-волевой уровень готовности выпускников определяется формированием эмоциональной устойчивости, обеспечением субъект-субъективного взаимодействия участников учебного процесса (рис.5).

Уровень эмоционально-волевой готовности студентов опроса достаточно высокий, показывающий наличие моделирующих профессиональную деятельность психологических задач и практики в вузе, при этом наиболее выражены мотивы: готовность к новому опыту в образовательной среде, а также готовность оценивать и

прогнозировать эффективные межличностные отношения в образовательной среде, владение методиками групповой дискуссии и игровыми методами.

Агрегированные показатели ответов в целом по Республике Казахстан показывают выраженность готовности к новому опыту, готовность оценивать и прогнозировать эффективные межличностные отношения в образовательной среде.

Интеллектуальный уровень готовности студентов-психологов определяется развитием практического интеллекта (способностью осознавать и понимать повседневные проблемы) и социального интеллекта (способностью осознавать и понимать социальный контекст).

Уровень интеллектуальной готовности студентов опроса достаточно высокий, при этом наиболее выражены мотивы: владение технологией моделирования образовательными и педагогическими ситуациями, навыками определения продукта групповой/индивидуальной научной деятельности учащихся, навыками научно-исследовательской работы, навыками работы с учащимися по повышению их мотивации к проектной деятельности (рис.6).



Рисунок 6. Интеллектуальный уровень готовности студентов-психологов к проектной деятельности по вузам РК

Агрегированные показатели ответов в целом по Республике Казахстан показывают выраженность владения студентами технологией моделирования образовательными и педагогическими ситуациями, навыками определения продукта групповой/индивидуальной научной деятельности учащихся.

В целом агрегированные показатели профессиональных компетенций педагогов-психологов показывают преобладание мотивационно-личностной и эмоционально-волевой готовности респондентов (рис.7).



Рисунок 7. Общие средние баллы уровней готовности выпускников-психологов по вузам РК

Анализ ответов экспертов показывает наличие высоких показателей по следующим ответам (рис.8):

1. Интерес к инновациям и новым технологиям в образовательной среде
2. Готовность к использованию инноваций в образовательной среде
3. Личностная готовность к взаимодействию с учащимися
4. Умение работать в команде
5. Развитие практических навыков учеников по основам проектной работы.

Достаточный уровень оценки экспертами опроса показывает наличие знаний теоретических, которые недостаточно подкреплены практикой.

Достаточные показатели по следующим ответам экспертов:

1. Владение технологией коррекции, формирования и развития установок у участников психологического тренинга
2. Диагностика функционирования педагогических систем, личности учащегося, поведения, поступков субъектов и объектов педагогического взаимодействия
3. Владение навыками выбора темы проекта в соответствии с возрастом и индивидуальными особенностями учащихся
4. Моделирование образовательных и педагогических ситуаций
5. Интегрирование современных форматов проектной подготовки в учебный процесс.



Рисунок 8. Экспертный анализ готовности будущих педагогов-психологов к проектированию профессиональной деятельности

Эксперты опроса отмечают готовность к реализации основных целей проектного исследования выпускников-психологов вузов Республики Казахстан по следующим показателям (рис.9):

1. Экспериментальная проверка исследуемой системы мер – КазНПУ имени Абая, Торайгыров университет – по 100,0% соответственно
2. Обоснование необходимой системы мер для решения поставленной задачи – КазНПУ имени Абая (96,4%), Торайгыров университет (92,9%)

3. Экспериментальное изучение практики решения учебной проблемы – КазНПУ имени Абая (96,4%), Торайгыров университет (92,9%)

4. Решение определенных практических вопросов, входящих в общую учебную проблему – КазНПУ имени Абая (89,3%), Торайгыров университет (85,7%), ТарГПУ (85,7%), ЮКГПУ (85,7%).

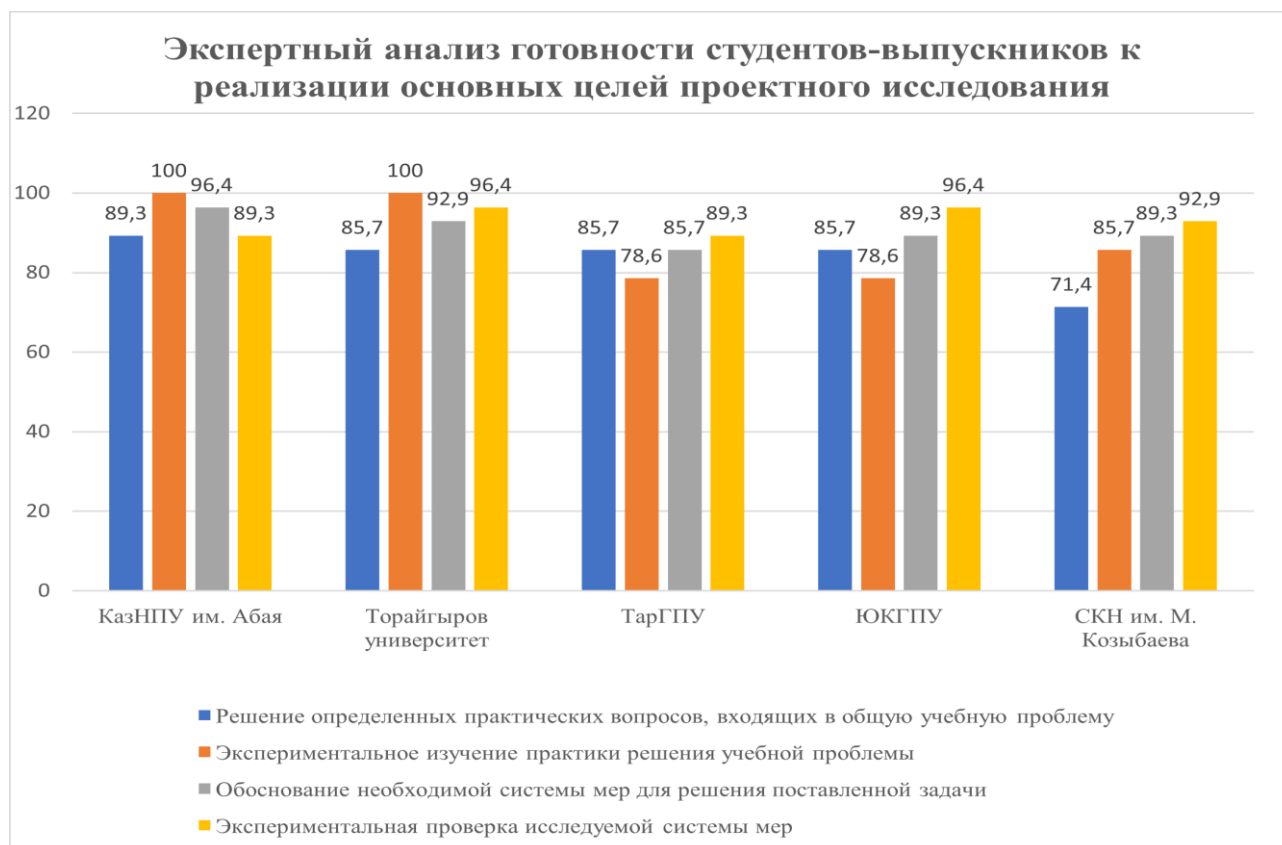


Рисунок 9. Экспертный анализ готовности студентов-выпускников к реализации основных целей проектного исследования

Практически по всем географическим объектам выборки исследования эксперты рассматривают готовность к проектной деятельности педагогов-психологов как основной признак профессиональной квалификации. Положительные ответы варьируют в границах от 92,9% до 100,0% включительно.



Рисунок 10. Экспертный анализ готовности студентов-выпускников к реализации основных целей проектного исследования

Выводы

В целом по итогам комбинированного исследования были сформированы следующие актуальные заключения и выводы:

1. Понятие “готовность студента к проектной деятельности” как интегративное новообразование личности включает мотивационно- личностный, коммуникативный, эмоционально-волевой, интеллектуальный компоненты, умение анализировать свою проектную деятельность и ее результат – проект.
2. Значимое место в структуре психологической готовности к профессиональной деятельности у респондентов занимает мотивационно-ценностный компонент.
3. В образовательном процессе значительное внимание следует уделять не только содержательным характеристикам психологической готовности к проектной деятельности, но и таким, как формирование позитивного настроения, установка на эффективность работы.
4. По общим средним баллам готовности студентов-психологов наиболее высокие показатели мотивационно-личностного, эмоционально-волевого, коммуникативного компонентов.
5. По интеллектуальному компоненту готовности студентов-психологов высокие показатели владения технологией моделирования образовательными и педагогическими ситуациями, определения продукта групповой/индивидуальной научной деятельности учащихся, навыками НИР, навыками работы с учащимися по повышению их мотивации к проектной деятельности.
6. Учебно-проектная деятельность является одним из видов учебной деятельности

и представляет форму творческой активности студентов, заключающуюся в мотивационном достижении ими сознательно поставленной цели по созданию и продвижению проекта, обеспечивающую единство и преемственность различных сторон процесса обучения.

В результате проведенного нами эмпирического исследования была выявлена готовность студентов-психологов по следующим основным показателям:

1. Выраженность личной «Я» – концепции будущего профессионального педагога-психолога
2. Потребность в профессиональных достижениях на будущей работе
3. Готовность к новому опыту в образовательной среде
4. Готовность к использованию инноваций и новых технологий в образовательной среде
5. Готовность к работе по активизации учащихся в учебном процессе
6. Способность быть модератором тренингов в школе
7. Готовность оценивать и прогнозировать эффективные межличностные отношения в образовательной среде.

Настоящим исследованием была проверена действенность компонентов формирования проектных умений студентов-психологов, и доказано итогами экспертного опроса, что проектные умения выступают закономерным, планируемым результатом обучения при осуществлении инновационной деятельности в учебном процессе.

Список литературы

1. Kilpatrick W. H. Dangers and Difficulties of the Project Method and How to Overcome Them: Introductory Statement and Definition of Terms // Teachers College Record. – 1921. – Vol. 22, No.4. – P. 288–289.
2. Zilversmit A. Changing Schools: Progressive Education Theory and Practice, 1930-1960. – Chicago: University of Chicago Press, 1993. – 21-25 p.
3. Grubb W. Norton (ed.). Education through Occupations in American High Schools. Vol. 1: Approaches to Integrating Academic and Vocational Education. – New York: Teachers College Press, 1995.
4. Nagimzhanova K.M. et al. Basis of psychological and professional personality development of future educational psychologists // Periodico Tche Quimica. – 2019. – T. 16. – №. 33. – C. 351-368.
5. Troutman P. The Lived Experience of School Psychologists in Assessing for Reading Difficulties in the Aftermath of Response to Intervention. – Boston, Massachusetts, 2015. – P. 155.
6. Katz L.G., Chard S.C. Engaging Children's Minds: The Project Approach. – Norwood, NJ: Ablex Publishing, 1989.
7. Тюнников Ю.С., Афанасьева Т.П., Крылова В.В. Методология проектирования диагностического обеспечения инновационной деятельности педагогов // Гуманизация образования. – 2016. – № 4. – С. 17-26.
8. Tyunnikov Yu.S. Conceptualizing the System of Preparing Future Pedagogues for Innovation Activity // European Journal of Contemporary Education. – 2015. – Vol. 11, Is. 1. – P. 98-112. DOI: 10.13187/ejced.2015.11.98.

9. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 312 с.
10. Shmeleva E.A., Kislyakov P.A., Maltseva L.D., Luneva L.F. Psychological Factors of the Readiness of Teachers to Ensure Social Security in the Educational Environment // Russian Psychological Society. – 2015. – Psychology in Russia: State of the Art. – Vol. 8, Issue 1. – P. 74-85. DOI: 10.11621/pir.2015.0107. URL: <http://psychologyinrussia.com>
11. Khuziakhmetov A.H., Belova N.A., Kashkareva E.A., Kapranova V.A. Future Teachers' Training for Learners' Individual Projects Management // International Journal of Environmental & Science Education. – 2016. – Vol. 11, Is. 3. – P. 237-244.
12. Ismailova G.M., Menlibekova G.Zh., Berikkhanova G.Y., Kulmysheva N.A., Zhakiyanova Z.G. Basics of the Professional Position of Future Teachers-Psychologists // Espacios. – 2019. – Vol. 40, No. 44. – P. 17.
13. Stukalenko N.M., Naviy L., Menlibekova G.Zh., Anarbek N., Abalakova B.T. Managing the Process of Cognitive Activity Development in Students of Pedagogic Specialties in Higher Education // International Review of Management and Marketing. – 2016. – Vol. 6, No. 3. – P. 246-251.
14. Zhylykbaya G., Magzhan S., Suinzhanova Zh., Balaubekov M., Adiyeva P. The Effectiveness of Using the Project Method in the Teaching Process // Procedia - Social and Behavioral Sciences. – 2014. – Vol. 143. – P. 621-624.
15. Aimaganbetova O., Sagnayeva T., Zholdassova M., Ahmetova M., Nurbekova Zh., Naurzalina D. Empirical Research of Psychological Readiness for Student Psychologists' Professional Activity // Procedia - Social and Behavioral Sciences. – 2015. – Vol. 171. – P. 190-197. DOI: 10.1016/j.sbspro.2015.01.106.
16. Abdramanova N., Algozhaeva N., Huseyin H., Mambetova A. The Modernization Processes of the Service Quality of Entrepreneurial Education of Kazakhstan Universities: Expert Analysis // Journal of Entrepreneurship Education. – 2019. – Vol. 22, No. 3. – P. 31-39.

A.A. Akimkhanova

Astana International University, Astana, Kazakhstan

Professional activity of future pedagogical psychologists in modern educational conditions

Abstract. The relevance of the study is determined by the need for scientific analysis of the formation of future teacher-psychologists' readiness to self-development of professional competences, including project competences, and its wide testing in the educational process. To date, the resources of psychological readiness are not sufficiently involved in the professional training of specialists. The increasing importance of education project support determines new trends in the training of graduates specializing 'Pedagogy and Psychology'. The purpose of the article is to expand the ideas about the professional formation of a specialist-psychologist through the specification of the concept of 'readiness to design professional activity', which is understood as the variability of integration and interaction between various personality structures and activity conditions of the educational environment. Dialectical principles were used as the leading methodological basis of the study, which allowed us to identify the main characteristics of the studied phenomena and processes in their interrelation, to determine the trends of their formation and development. The methods of system, structural, functional and comparative analysis, methods of groupings and expert evaluations, questionnaires, socio-pedagogical modelling and pedagogical design,

diagnostics of the quality of education, statistical methods of processing the results of the study were used in conducting a comprehensive study. The article provides a theoretical and methodological analysis of the readiness of future pedagogical psychologists to design professional activity in the context of a comprehensive study. This study includes a survey of graduate students specializing 'Pedagogy and Psychology' at universities of the Republic of Kazakhstan, as well as expert evaluation, which allows to objectively assess the psychological potential of psychologists-graduates, to predict the features of their project work in the educational environment.

The significance of the research: 1) the contribution of American, European, Russian and Kazakhstani researchers to the disclosure of the issue of readiness of teacher-psychologists of universities to professional project work in the educational environment is generalised; 2) the significance of the personal component of professional readiness to design professional activity is revealed; 3) the expert evaluation of the effectiveness of teacher-psychologists' training to design in the educational environment is given.

Key words: readiness; pedagogical psychologists; design; educational environment; experts; innovative educational environment.

А.А. Акимханова

Астана халықаралық университеті, Астана, Қазақстан

Заманауи білім беру ортасында болашақ педагог-психологтардың кәсіби қызметін жобалау

Аңдатпа. Зерттеудің өзектілігі болашақ педагог-психологтардың кәсіби құзыреттіліктерді, оның ішінде жобалық құзыреттіліктерді өзін-өзі дамытуға дайындығын қалыптастыруды ғылыми талдау қажеттілігімен, оны білім беру процесінде кеңінен сынақтан өткізу қажеттілігімен анықталады. Бүгінгі таңда психологиялық дайындық ресурстары мамандарды кәсіби даярлауға жеткілікті түрде тартылмаған. Білім беруді жобалық сүйемелдеудің өзектілігі «Педагогика және психология» мамандығының түлектерін даярлаудағы жаңа трендтерді айқындайды. Мақаланың мақсаты – «кәсіби қызметті жобалауға дайындық» ұғымын нақтылау арқылы маман-психологтың кәсіби қалыптасуы туралы идеяларды кеңейту, ол жеке тұлғаның әртүрлі құрылымдарының интеграциясы мен өзара әрекеттесуінің өзгергіштігі және білім беру ортасының белсенді жағдайлары ретінде түсініледі. Зерттеудің жетекші әдіснамалық негізі ретінде зерттелетін құбылыстар мен процестердің негізгі сипаттамаларын олардың өзара байланысында анықтауға, олардың қалыптасуы мен даму тенденцияларын анықтауға мүмкіндік беретін диалектикалық принциптер қолданылды. Кешенді зерттеу жүргізу кезінде жүйелік, құрылымдық, функционалдық және салыстырмалы талдау әдістері, топтастыру және сараптамалық бағалау әдістері, сауалнама, әлеуметтік-педагогикалық модельдеу және педагогикалық жобалау, оқыту сапасын диагностикалау, зерттеу нәтижелерін өңдеудің статистикалық әдістері қолданылды. Мақалада болашақ педагог-психологтардың Қазақстан Республикасы Жоғары оқу орындарының «Педагогика және психология» мамандығының бітіруші курс студенттеріне сауалнама жүргізуді, сондай-ақ бітіруші психологтардың психологиялық әлеуетін объективті бағалауға, олардың білім беру ортасындағы жобалық жұмысының ерекшеліктерін болжауға мүмкіндік беретін

сарапшыларды бағалауды қамтитын кешенді зерттеу контекстінде кәсіби қызметті жобалауға дайындығына теориялық-әдіснамалық талдау берілген.

Зерттеудің маңыздылығы: 1) американдық, еуропалық, ресейлік және қазақстандық зерттеушілердің жоғары оқу орындарының педагог-психологтарының білім беру ортасындағы кәсіби жобалау қызметіне дайындығы мәселесін ашуға қосқан үлесі қорытылды; 2) кәсіби қызметті жобалауға кәсіби дайындықтың жеке құрамдас бөлігінің маңыздылығы анықталды; 3) педагог-психологтарды білім беру ортасында жобалауға даярлаудың тиімділігіне сараптамалық баға берілді.

Түйін сөздер: дайындық; педагог-психологтар; жобалау; білім беру ортасы; сарапшылар; инновациялық білім беру ортасы.

References

1. Kilpatrick W.H. Dangers and Difficulties of the Project Method and How to Overcome Them: Introductory Statement and Definition of Terms // Teachers College Record. – 1921. – Vol. 22, No.4. – P. 288–289.
2. Zilversmit A. Changing Schools: Progressive Education Theory and Practice, 1930-1960. – Chicago: University of Chicago Press, 1993. – 21-25 p.
3. Grubb W. Norton (ed.). Education through Occupations in American High Schools. Vol. 1: Approaches to Integrating Academic and Vocational Education. – New York: Teachers College Press, 1995.
4. Nagimzhanova K.M. et al. Basis of psychological and professional personality development of future educational psychologists // Periodico Tchê Química. – 2019. – T. 16. – № 33. – C. 351-368.
5. Troutman P. The Lived Experience of School Psychologists in Assessing for Reading Difficulties in the Aftermath of Response to Intervention. – Boston, Massachusetts, 2015. – P. 155.
6. Katz L. G., Chard S. C. Engaging Children's Minds: The Project Approach. – Norwood, NJ: Ablex Publishing, 1989.
7. Tyunnikov Yu. S., Afanasyeva T. P., Krylova V. V. Metodologiya proektirovaniya diagnosticheskogo obespecheniya innovatsionnoy deyatel'nosti pedagogov [Methodology for Designing Diagnostic Support for Teachers' Innovative Activities] // Gumanizatsiya obrazovaniya. – 2016. – № 4. – C. 17-26.
8. Tyunnikov Yu. S. Conceptualizing the System of Preparing Future Pedagogues for Innovation Activity // European Journal of Contemporary Education. – 2015. – Vol. 11, Is. 1. – P. 98-112. DOI: 10.13187/ejced.2015.11.98.
9. Markova A. K. Psikhologiya professionalizma [Psychology of Professionalism]. – Moscow: Mezhdunarodnyy humanitarnyy fond «Znanie», 1996. – 312 p.
10. Shmeleva E. A., Kislyakov P. A., Maltseva L. D., Luneva L. F. Psychological Factors of the Readiness of Teachers to Ensure Social Security in the Educational Environment // Russian Psychological Society. – 2015. – Psychology in Russia: State of the Art. – Vol. 8, Issue 1. – P. 74-85. DOI: 10.11621/pir.2015.0107. URL: <http://psychologyinrussia.com>.
11. Khuziakhetov A. N., Belova N. A., Kashkareva E. A., Kapranova V. A. Future Teachers' Training for Learners' Individual Projects Management // International Journal of Environmental & Science Education. – 2016. – Vol. 11, Is. 3. – P. 237-244.

12. Ismailova G. M., Menlibekova G. Zh., Berikkhanova G. Y., Kulmysheva N. A., Zhakiyanova Z. G. Basics of the Professional Position of Future Teachers-Psychologists // *Espacios*. – 2019. – Vol. 40, No. 44. – P. 17.
13. Stukalenko N. M., Naviy L., Menlibekova G. Zh., Anarbek N., Abalakova B. T. Managing the Process of Cognitive Activity Development in Students of Pedagogic Specialties in Higher Education // *International Review of Management and Marketing*. – 2016. – Vol. 6, No. 3. – P. 246-251.
14. Zhylykbaya G., Magzhan S., Suinzhanova Zh., Balaubekov M., Adiyeva P. The Effectiveness of Using the Project Method in the Teaching Process // *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. – 2014. – Vol. 143. – P. 621-624.
15. Aimaganbetova O., Sagnayeva T., Zholdassova M., Ahmetova M., Nurbekova Zh., Naurzalina D. Empirical Research of Psychological Readiness for Student Psychologists' Professional Activity // *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. – 2015. – Vol. 171. – P. 190-197. DOI: 10.1016/j.sbspro.2015.01.106.
16. Abdramanova N., Algozhaeva N., Huseyin H., Mambetova A. The Modernization Processes of the Service Quality of Entrepreneurial Education of Kazakhstan Universities: Expert Analysis // *Journal of Entrepreneurship Education*. – 2019. – Vol. 22, No. 3. – P. 31-39.

Автор туралы мәлімет

А.А. Акимханова – Астана халықаралық университеті, әлеуметтік ғылымдар магистрі, аға оқытушы, Қабанбай батыр 8, Астана қаласы, Қазақстан

Сведения об авторе

А.А. Акимханова – магистр социальных наук, старший преподаватель, Международный университет Астана, Кабанбай батыра, 8, г. Астана, Казахстан.

Information about author

A.A. Akimkhanova – master of social sciences, senior lecturer, Astana international university, Kabanbay batyr st. 8, Astana, Kazakhstan



ХҒТАР 14.29.01
Ғылыми мақала

<https://doi.org/10.32523/3080-1710-2025-150-1-138-148>

Инклюзивті білім беруді дамытудың шетел және отандық тәжірибесі

Б.С. Байменова¹, Ж.Ж. Онгенбаева², О.А.Абрамкина³, Н.А. Кударова⁴

^{1,3} Л.Н.Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Астана, Қазақстан

² Халықаралық ақпараттық технологиялар университеті, Алматы, Қазақстан

⁴ Астана халықаралық университеті, Астана, Қазақстан

(E-mail: ¹botagoz.baymenova@mail.ru, ²zh.ongenbayeva@iitu.edu.kz, ³olga.manank@gmail.com, ⁴nazgul.kudarova@mail.ru)

Аңдатпа. Мақалада инклюзивті білім берудің дамуы мен қалыптасуы шетел тәжірибесі негізінде зерделенеді. Өркениеті дамыған елдердің тәжірибесін зерделеу және оның үлгілерін отандық білім беру жүйесінде қолдану өзекті. Жаһандық дағдылардың әлем елдеріне таралуы бүгінгі болашақ маманның алдына көптеген талаптар жүктейді. Соның ішінде инклюзивті орта қалыптастыру, соған сәйкес білім беру үрдісін модификациялау заңды құбылысқа айналды. Инклюзивті білім беру саласында мол тәжірибе жинақтаған АҚШ, Финляндия, Норвегия, Швеция, Канада т.б. Бұл мемлекеттерде инклюзивті білім беру 1960 жылдары пайда болған. Инклюзия мәселесіне қоғам тарапынан қарама-қайшылықтар болды. Мүмкіндігі шектеулі адамдарға деген шиеленіс үдей түсті. Заңнамалық жағынан олардың құқықтарын қорғау күрделі болды. Тек 1970 жылдардан бастап қана мүмкіндігі шектеулі адамдардың құқықтары қорғала бастады. Швеция ғалымы Нурье бұл санаттағы адамдарды оқыту, тәрбиелеу және қоғамға әлеуметтендіру қажет екендігін дәлелдеп, «Нормалау» концепциясын шығарған болатын. Сөйтіп, әлем елдеріндегі дүмпулер басылып, қоғамдағы шиеленістер тоқтатылды. Адамдардың көзқарастары өзгере бастады. Мақала авторы осы елдердегі тарихи жағдайларға тоқталған болатын. Тарихи кезеңдерді сипаттай отырып, инклюзивті білім берудің даму тенденциясына талдау жасаған.

Түйін сөздер: инклюзивті білім беру, білім беруді модернизациялау, модификация, жаһандық дағдылар, инклюзивті орта, білім беру инфроқұрылымы.

Кіріспе

Әлем кеңістігінде болып жатқан жаһандық өзгерістер контексті инклюзивті білім берудің қарқынды дамуына ықпал етті, өйткені ол этникалық, тілдік, мәдени ерекшеліктеріне, психофизикалық нормадан ауытқуларына қарамастан барлығына кедергісіз кеңістік құруды қамтамасыз етеді. Себебі еліміздің халықаралық деңгейдегі жетістігі адам капиталының сапасымен өлшенеді. Қазіргі кезеңде саяси, әлеуметтік, экономикалық тұрақтылықты қамтамасыз ету маңызды фактор болып табылады. Осыған сәйкес әртүрлі санаттағы тұлғаларға қолжетімді инфрақұрылым қалыптастыру стратегиясы жүзеге асуда.

Бүгінгі таңда әлемдік тәжірибеде инклюзивті білім беруді жүзеге асырудың әртүрлі модельдері бар. Бұл өркениеті елдің экономикалық, индустриалды-инновациялық даму ерекшеліктеріне байланысты. Инклюзивті білім беру үрдісін модификациялау процесі Қазақстанмен салыстырғанда ертерек басталған. Батыстың дамыған елдерінде мүгедек балалар қоғамға бейімделу мен әлеуметтенудің жақсы нәтижелеріне ие. Мүмкіндігі шектеулі тұлғалардың сапалы білім алуына жағдай жасалғандығын көрсетеді.

ЭЫДҰ мүшесіне кірген елдер білім беру жүйесіне инвестиция салу арқылы жасыл экономиканың түрін игеруде. Бұл тенденция білім беру саласын экономикалық тұрғыдан бағалауға және оның сапасын көтеруге мүмкіндік береді. Юнеско-ның статистикасына назар аударсақ, дамыған мемлекеттерде адамдардың білімі 70%-ға жетеді екен. Бұл өте жоғары көрсеткіш, әлемдік экономиканы дамыудың негізгі индикаторы екендігін дәлелдейді.

Білімді дамыту мәселесі біздің де еліміздің басым бағыттарының бірі. Президент Қасым-Жомарт Тоқаев өзінің цифрлық трансформация туралы идеясын былай жалғастырған еді: «Сапалы білім – жетістікке жетудің жолы әрі экономиканы дамытудың басты құралы. «Жеті түрлі ілім білетін» ұрпақ тәрбиелеу – бүгінгі күннің негізгі міндеті» – деген болатын [1]. Бұл барлық тұлғаларға сапалы білім беру қажеттілігінен туындаған ой еді. Сондықтан да инклюзивті білім беру ортасын құру, қолжетімділікті қамтамасыз ету маңызды фактор болып табылады.

Бұл еліміздің білім беру жүйесіндегі жаңа мүмкіндік, жаңа реформа. Білім жүйесіндегі жаңару механизмдері модернизациялаудың негізгі кешені ретінде белгілі болған. Жаңару үрдістерінің болуы заңды құбылыс. Ол қоғамның жаңалыққа ұмтылуынан, жаһандық тенденциялардың интеграциясынан көрініс табады.

Инклюзивті білім беру мәселесімен көптеген ғалымдар айналысқан.

Шетелде инклюзивті білім беру мәселелерімен Salisbury C.L., Palombaro M.M., Hollowood W.M., Shea T.M., Bauer A.M., Trow M., Лошакова И.И., Ярская-Смирнова Е.Р., Семаго М.М., Косс В.О. және т. б. айналысқан.

Инклюзивті білім берудің кейбір аспектілерін қарастыратын жеке іргелі жұмыстар бар: З.А. Мовкебаева, Р. А. Сүлейменова, А. М. Ергарина, И.А. Оралканова, А.К. Оралбекова, С.С. Жубакова, С.Д. Аубакирова және т.б. Бұл жұмыстарда инклюзивті білім берудің тарихи алғышарттары, ұйымдастыру әдістері, мүмкіндіктері мен перспективалары негізге алынған.

Мүмкіндігі шектеулі студенттерді білім ортасына бейімдеудің теориялық, психологиялық, педагогикалық негіздерін зерттеу нысанына айналдырған бірқатар ғалымдар бар. Атап айтқанда, С. Сексенбаева, М. Оспанбаева, Ш. Жахина. Мүмкіндігі шектеулі студенттерді ресурстық орталықтар арқылы әлеуметтендіру, бейімдеу проблемасымен ғалым, дефектолог-маман З.А. Мавкебаева айналысты [2].

Шалғынбаева К.К. өзінің зерттеуінде инклюзивті білім беруді әлеуметтік проблема ретінде қарастырып, шетел тәжірибесі арқылы біздің білім беру жүйесін дамыту қажет – деп есептеді. Сонымен қатар ол инклюзивті білім беруді қолдаудың теориялық, әдіснамалық және тұғырлық негіздерін зерделеді [3].

Инклюзивті білім беру ұғымына ғалымдардың көзқарастары әртүрлі. Бірінші блоктағы ғалымдар инклюзивті білім беруді қоршаған ортаға бейімделу процесі деп талдаса, екінші блоктағы ғалымдар, мүмкіндігі шектеулі балаларды дені сау балалармен бірге оқытып, қолжетімді орта құру деп түсіндіреді. Үшінші блоктағы ғалымдар, мүмкіндігі шектеулі тұлғаларға әлеуметтік-педагогикалық қолдау көрсету жүйесін анықтаған. Ғалымдардың концептуалды идеялары мүмкіндігі шектеулі оқушыларды интеграциялау проблемасымен тығыз байланысты. Инклюзивті білім беру идеясын жүзеге асыру көп факторлы процесс, әр мемлекеттің бұл жолда қалыптасқан өзіндік стратегиясы бар. Осының нәтижесінде жаңа философиялық тенденция қалыптасты.

Ресей ғалымдары В.А. Левин, Е.А. Мартынова, Л.И. Аксенова, В.Г. Гончарова инклюзивті білім берудің теориялық, әдіснамалық негіздерін зерттеді. Ғылыми жұмыстарда инклюзивті білім беруді іске асырудың шарттары, ұйымдастырылуы, мүмкіндіктері, әдіснамалық тәсілдері зерделенді.

Міндеттер. Инклюзивті білім берудің тарихи генезисіне талдау жасау арқылы оның даму перспективасы анықталды. Инклюзивті білім берудің тарихи аспектісін зерттеу негізінде, көптеген философтардың, тарихшылардың ғылыми еңбектері, зерттеулері ретроспективті талдауға алынды. Инклюзивті білім беру тенденциясы қоғам формациясы өзгерген сайын, оның модельдері де жаңарып отырды. Медициналық, әлеуметтік-педагогикалық, діни-мәдени модельдердің құрылымы мен қызметтері жүйеленіп, маңызы айқындалды.

Мемлекет басшысы Қасым-Жомарт Тоқаев «Сындарлы қоғам диалог – Қазақстан халқының тұрақтылығы мен өркендеуінің негізі» – атты Жолдауында «Біз ерекше қажеттіліктері бар адамдар үшін бірдей мүмкіндік жасауға міндеттіміз» – деді. Осы бағытты қолдау мақсатында Үкіметке үш жыл ішінде кем дегенде 58 миллиард теңге бөлуді тапсырды. Осыған орай инклюзивті білім беруді дамытудың статистикалық көрсеткіштері анықталды. Біздің елімізде инклюзивті білім беруді дамыту бағыты бойынша жасалып жатқан мемлекет деңгейіндегі іс-шаралар.

Зерттеу жұмысымыздың мақсаты – шетел және Қазақстан тәжірибесіне салыстырмалы анализ жасау арқылы инклюзивті білім берудің дамуы мен қалыптасу тенденциясын, теориялық-әдіснамалық негіздерін айқындау. Эксперимент нәтижесін талдау.

Қазіргі уақытта инклюзивті білім беру аспектісін зерттеудің әртүрлі тәсілдері қалыптасқан. Қоршаған ортаға бейімделудің, әлеуметтік интеграциялаудың күрделі процесс екендігін дәлелдейтін бірқатар заманауи әдістемелер бар.

Қазақстан Республикасында ерекше білім беру қажеттіліктері бар 175 082 астам бала есепте тұр. Соның ішінде аутизм спектрмен тіркелген 8752. Соңғы бес жылда статистикалық мәліметке сүйенсек, екі есе өскендігін байқаймыз.

Зерттеу әдістері

Зерттеу барысында теориялық әдістер қолданылды. Ғылыми-педагогикалық әдебиеттерге, инклюзивті білім беру бағытында қабылданған нормативті құқықтық құжаттарға анализ, синтез жүргізілді. Сонымен қатар эмпирикалық әдістер қолданылды: бақылау, әңгімелесу, сауалнама, педагогикалық тестілеу. Эксперимент нәтижелері талданып, математикалық статистикалық әдіс арқылы деректер динамикасы жасалды. Сауалнама, тест, педагогикалық бақылау сияқты әдістер қолданылды. Зерттеу барысында мүмкіндігі шектеулі балаларға инклюзивті білім беру және мектеп пен отбасының педагогикалық ынтымақтастығы мәселелері отандық, жақын және алыс шетелдік ғалымдардың зерттеулерінде қарастырылғаны анықталды.

Зерттеудің маңыздылығын анықтау үшін SPSS-23 нұсқасының көмегімен сандық көрсеткіштердегі педагогикалық құбылыстардың бейнесі қолданылды. Осы орайда инклюзивті білім берудің бүгінгі жағдайын анықтау мақсатында Қазақстан халқынан сауалнама алынды. Сауалнама нәтижесі талданды.

Талқылау және нәтижелер

Инклюзивті білім беру мәселесімен көптеген зерттеушілер айналысты. Зерттеу еңбектерінде теориялық және әдіснамалық мәселелерге тоқталған еді.

И. Оралханованың диссертациясында инклюзивті білім берудің тарихи алғышарттары зерделенген. Зерттеу барысында ғалым сол кезеңдегі тарихи мәліметтерге, қоғамның адамдарға деген қарым-қатынасына, дискриминациялық қозғалыстарға талдау жасаған. Тарихи даму генезисі қоғамның әлеуметтік жағдайын, ортаның бейімделу ерекшеліктерін айқындаған еді.

Инклюзивті білім беру идеясы алғаш рет АҚШ-та XX ғасырдың 80-ші жылдарында пайда болды. АҚШ-та болған саяси және әлеуметтік-экономикалық өзгерістер мүмкіндіктері шектеулі балаларға білім беру саласында мемлекеттік саясатты өзгертуге, жетілдіруге және кеңейтуге үлкен әсер етті.

З. Мовкебаева өзінің көптеген зерттеулерінде ерекше білім қажеттілігі бар балаларды оқыту мен ортаға бейімдеудің замануи тәсілдерін ұсынған болатын. Ол сонымен қатар әр санаттағы балалардың ерекшеліктеріне қарай оқытудың құралдарын топтастырды. Мультимедиа технологиялары мен цифрлық бағдарламалар арқылы оқытуды жеңілдетуге мүмкіндік болатындығын дәлелдеді. Бұл балалар онлайн форматта білімдерін дамыта алады. Инклюзивті білім беру ұғымына ғалымдар әртүрлі анықтама береді. Н.Н.Малюфеев өзінің еңбегінде инклюзивті білім берудің формациялық өзгерістеріне тоқтай отырып, әр кезеңнің даму ерекшеліктеріне байланысты трансформациялық өзгерістерді айқындаған. Қоғамның формациялық дамуы бұл

адамдарға деген қатынастың өзгеруіне түрткі болады [4]. Мүмкіндігі шектеулі балаларды АҚШ тағы жаппай мектеп тәжірибесіне біріктіруді жүзеге асыру көптеген проблемаларды тудырды. Ф.Л. Ратнер мен Н.Г.Сигал атап өткендей, бұл проблемалар біріншіден, жалпы білім беретін мектеп оқытушыларының ерекше қажеттіліктері бар балаларды оқытуға дайын еместігімен, екіншіден, олардың әлеуметтенуіне қажетті ресурстардың жеткіліксіздігімен сипатталады. Сол кезде жүргізілген зерттеулердің нәтижелері бойынша мұғалімдер кәсіби қызметтің жаңа түріне және оларға жүктелген жаңа жауапкершілікке дайын болмады». Инклюзивті білім беруді жүзеге асыру процесі шетелде әртүрлі деңгейде болды. Ол елдердің экономикалық, әлеуметтік, мәдени даму ерекшеліктеріне байланысты.

Инклюзивті білім беруді жүзеге асыру процесі шетелде әртүрлі деңгейде болды. Ол елдердің экономикалық, әлеуметтік, мәдени даму ерекшеліктеріне байланысты.

Еуропа елдерінде көптеген білім беру мекемелері инклюзивті білім беру тұжырымдамасын қабылдаған. Соның ішінде Италия арнайы оқыту мекемелерін жапқан алғашқы ел болып табылады [5].

Норвегияда арнайы білім берудің заңнамалық негізі жетілдіріліп, біртіндеп арнайы оқыту түрлері пайда бола бастады. 1961 жылдан 1980 жылға дейін Норвегияда мұғалімдердің, ата-аналардың және бүкіл халықтың инклюзияны түсінуі мен игеруі бойынша үлкен әлеуметтік-педагогикалық жұмыс жүргізіле бастады. Бұл тенденция халықтың санасын өзгертуге әсер етті. Мүмкіндігі шектеулі адамдарға деген қатынасты қалыптастыруға мүмкіндік берді.

Статистикалық мәліметтер бойынша Норвегияда шамамен 620 мыңға жуық оқушы бастауыш және орта мектепте білім алады. Мектептер арасында және оқушылар санында үлкен айырмашылықтар бар. Кейбір ықшамдалған өңірлерде мектеп оқушыларының саны аз болып келетін болса, ал үлкен мега қалаларда олар индустриалды инфроқұрылымдарының дамуына байланысты үлкен мектептерге шоғырланады [5].

Бүгінгі таңда норвегиялық білім беру жүйесінің басты басымдығы олардың физикалық, психикалық, интеллектуалдық, эмоционалдық, этникалық ерекшеліктеріне қарамастан барлық балалар үшін тең құқық пен қолжетімділікті қамтамасыз ету болып табылады.

Инклюзивті білім берудің қолданыстағы бірыңғай мектеп жүйесі әр баланың бейімделген орта жағдайында өзіне ыңғайлы оқу траекториясы мен оқу жоспарын меңгеруін қамтамасыз етеді.

Ерекше қажеттіліктері бар оқушылардың көпшілігі қалыпты сыныптарға интеграцияланды. Осыған байланысты барлық арнайы мектептер жабылды.

Норвегияның білім беру саясатын талдайтын болсақ, бұл мемлекетте барлық адамдарға тең білім алуына мүмкіндік жасау тенденциясы қарастырылған. Адамдардың құқығы заңнамалық құжатпен бекітілген. Олардың білім алуы, медицина қызметін пайдалануы, әлеуметтік қолдауға ие болу мүмкіндігі бар.

Инклюзивті білім беруді дамытушы мемлекеттердің бірі Швеция. Швецияның инклюзияны дамытудағы тәжірибесі Норвегиямен ұқсас. Оның тарихи алғышарттары бірнеше кезеңде жүзеге асты. Инклюзивті білім беруді жүзеге асыру барысында Нурьенің

«Нормалау» тұжырымдамасын негізге алуға болады. Нормалау тұжырымамасының негізгі идеясы дискриминацияны жою, барлық адамдарға қажетті жағдай жасау, қолжетімді, сапалы білім беру, әлеуметтік-педагогикалық қолдау көрсету, медициналық ресурстармен қамтамасыз ету. Бұл интеграциялық процесс дамыған мемлекеттерде мүмкіндігі шектеулі адамдардың қалыпты өмір сүруінің ережесіне айналды. Олар да басқа адамдар сияқты коммуникация жасауға, жұмыс істеуге, білім алуға, әлеуметтенуге құқылы.

Швед мектептерінде адаптивті оқыту әдістері мен құралдарына көп көңіл бөлінді. Бұл кезең инклюзия саясатымен сипатталады – мүгедектерді толыққанды өмірге белсенді қосу. Бүгінгі таңда мүмкіндігі шектеулі балалардың 80 %-ы қарапайым мектептерге барады, олар үшін арнайы білім беру маршруттары әзірленді.

Швециядағы мектептер екі түрге бөлінеді: мемлекеттік (муниципалдық) және қосымша. Оқушылардың шамамен 98%-ы муниципалды мектептерде оқиды. Муниципалдық мектептің негізгі пәндері – швед тілі, ағылшын тілі, математика, үй шаруашылығы, сурет салу, дене шынықтыру, музыка, еңбек, екінші шет тілі, қоғамтану (дінді зерттеуді қоса алғанда) және жаратылыстану курсы енген. Бұл мемлекетте аутист спектрлі оқушылар мектепте қалыпты балалармен бірге оқиды. Оларға арналып оқу траекториясы жасалған. Сонымен қатар Швецияда ерекше білім беруді қажет ететін оқушыларға әлеуметтік-педагогикалық қолдау көрсетіледі [6].

Швецияның барлық оқу орындары «Жеке көмек» (“personal assistance”) нысанында даму мүмкіндігі шектеулі балаларға психологиялық-әлеуметтік-педагогикалық қолдау көрсетуді ұйымдастырады. «Жеке көмек» нысандары қолайлы психологиялық атмосфераны қамтамасыз етеді, мүгедектерге қойылған білім беру мақсаттарына қол жеткізуге көмектеседі, қолжетімділікке және қарым-қатынасқа тең мүмкіндіктер береді.

Осылайша, Швецияда инклюзивті білім беру кеңінен қолданылады және іс жүзінде сәтті жүзеге асырылады. Даму мүмкіндігі шектеулі балалардың көпшілігі мемлекеттік жалпы білім беретін мектептердегі оқыту және тәрбиелеу процестеріне енгізілген [7].

Біз әлемдік инклюзия тәжірибесін зерделеу барысында бірнеше тәсілдерді бөліп қарастырдық. Инклюзивті білім беру идеясын дамытқан елдердің бірі АҚШ болып табылады. Алғаш рет инклюзивті балаларға мектептер ашып, оқытудың инновациялық тәсілдерін ұсынған мемлекет болып саналады. АҚШ -та инклюзивті білім беру арқылы мүмкіндігі шектеулі балалардың қоғамға бейімделуі, ортаға әлеуметтенуі қамтамасыз етілді. Сонымен қатар инклюзивті білім беру қағидасын соңғы жылдары жүзеге асырып жатқан мемлекеттердің бірі Қазақстан [8].

Инклюзивті білім беруді енгізу Хорватия және Оңтүстік Африка сияқты дамушы елдерде де кең таралды. Бұл инклюзивті білім беруді ұйымдастырудың инновациялық тәсілдерін іздеу, педагогикалық кадрларды даярлау, сондай-ақ жеке тұлғаның өзін-өзі дамыту және өзін-өзі жүзеге асыру мүмкіндігін қамтамасыз ету жолдарын анықтау қажеттілігін тудырады. Оңтүстік Африкада инклюзивті білім беру 1994 жылғы алғашқы демократиялық сайлаудан кейін жүзеге асырыла бастады. Барлық азаматтардың, соның ішінде мүмкіндіктері шектеулі адамдардың білім алу құқығы жарияланған еді.

Қазақстанда инклюзивті білім беруді дамытудың жаңа тенденцияларын зерделеу арқылы бірқатар педагогтардан, ата-аналардан сауалнама алынған болатын. Оған 100-ге тақау ата-ана қатысты. Ата-аналардың жауаптары әртүрлі болды. Сұрақтардың мазмұнына сәйкес олардың көзқарастарында қарама-қайшылықтар кездесті.

Сонымен, сауалнамаға қатысқан ата-аналардың 8,2%-ы ғана «Қазақстанда инклюзивті білім енгізілгенін білесіз бе?» деген сауалға дұрыс жауап берді, ал ата-аналардың 69%-ы теріс жауап берді, 11,21%-ы қызығушылық танытпады.

«Жалпы орта мектепте дені сау балалар мен мүгедек балаларды бірлесіп оқытуға қалай қарайсыз? – деген сауалға ата-аналардың 24,5%-ы оң жауап берді, ал 59,16%-ы қарсы емес екендігі білдірді, 15,52%-ы теріс жауапқа бейімділігін көрсетті. Инклюзивті білім берудің дамуына кедергі келтіретін факторлардың ішінде ата-аналардың 18%-ы сәтсіздік, мазақ ету, қорлау қорқынышын, 26%-ы мамандардың жоқтығын, мектеп тәжірибесінің төмендігін, 45%-ы материалдық-техникалық базаның әлсіздігін, 11%-ы басқа факторларды (қоғамның теріс стереотиптері, әкімшілік, педагогтар, құрдастар, ата-аналар және т.б. тарапынан қолдаудың болмауы) деп атап өттеді. Яғни бұл статистика ата-ана көзқарасының әлі де болса нақты емес екендігін байқатады. Психологиялық тежелу, сенімсіздік сияқты процестер инклюзивті білім беруді жүзеге асыруды қиындатады.

Осылайша, ата-аналардың сауалнамасының нәтижелері олардың көпшілігі инклюзивті біліммен таныс емес екенін көрсетеді, бірақ олардың басым бөлігі дені сау балалар мен мүгедек балаларды жаппай мектепте бірге оқытуға оң көзқараспен қарайды.

Педагог кадрлардың инклюзивті білім беру жүйесіндегі кәсіби қызметке дайындығын анықтау мақсатында біз Л.Н. Гумилев атындағы ЕҰУ-нің және Алматы қаласындағы Халықаралық ақпараттық технологиялар университетінің оқытушыларына сауалнама жүргіздік. Сауалнамаға 120 оқытушы қатысты. «Республика мектептерінде инклюзивті білім беруді енгізуге қалай қарайсыз?» оқытушылардың 5,2%-ы теріс, 76,8%-ы оң жауап берді, қалған 12%-ы жауап беруде қиындықтарға тап болды.

Келесі сұраққа: «Сіздің оқыту жүйеңізге инклюзивті білім беруді енгізу кезінде қандай проблемалар туындауы мүмкін?» оқытушылар келесідей жауап берді:

- Білім беру бағдарламаларының әлі де болса қолжетімсіздігі (65%);
- Мамандардың инклюзивті білім туралы мағлұматының болмауы (65%);
- Оқушылардың білім алуына, әлеуметтенуіне қолайлы ортаның болмауы (38%);
- Инклюзивті білім беруді дамытуда жаңа инновациялардың болмауы (54%);
- Шетел тәжірибесін дамытуда заманауи лабораториялардың, электронды порталдардың болмауы (52%);
- Педагогикалық-психологиялық қолдаудың төмендігі (38%);

Жүргізілген әлеуметтік сауалнама нәтижелері қазіргі заманғы мектептер мен балабақшалар ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларды қабылдауға дайын емес. Мәселе бейімделген білім беру ортасын (сынып, ресурстық және т.б.) құруда ғана емес, сонымен қатар балаларға инклюзивті білім беруді жүзеге асыруға дайындығы бар мамандардың болмауында. Интеграцияланған оқыту психологиялық-педагогикалық қолдауды ұйымдастыра білуді, сондай-ақ әр баланың шығармашылық әлеуетін аша білуді талап етеді.

Қорытынды

Инклюзивті білім беру идеясы Мемлекеттік бағдарламада стратегиялық бағыт ретінде негізге алынды. Бұл бағдарламада интеграциялық оқытуды дамытудың негізгі кезеңдері көрсетілген болатын. 2025 жылға дейін еліміздің 70% мектептері мен балабақшалары қолжетімді оқытудың принциптерін жүзеге асыруға дайын болуы қажет. Еліміздің білім беру жүйесіндегі жаңа үрдіс ретінде мүмкіндігі шектеулі тұлғаларды қоғамға бейімдеу, қолжетімді орта құру, әлеуметтік-педагогикалық қолдау мәселесі көптеген ғалымдардың зерттеу нысаны болды. Бұл мәселе алдағы уақытта да терең зерттеуді қажет етеді.

Әлем елдерінің даму мүмкіндігіне назар аударатын болсақ, ерекше білім қажеттілігі бар балалар саны көбеюде. Олар оқыту үрдісінде арнайы жағдай жасауды қажет етеді. Осындай санаттағы балаларды білім үрдісіне интеграциялау маңызды. Кедергісіз аймақ құру арқылы олар мемлекеттің толыққанды азаматына айналуы қажет.

Авторлардың қосқан үлесі

Байменова Б.С. – Зерттеу жұмысына байланысты ғылыми-педагогикалық, теориялық әдебиеттерді тақырыпқа сәйкес жинақтап, талдау жасады. Зерттеу жұмысының деректеріне талдау жасап, мақаланың ресімдеуін, жоспарын басшылыққа алды.

Онгенбаева Ж.Ж. – Әдебиеттерді талдау, жинақтау, эксперимент жүргізу, оның нәтижелеріне математикалық анализ жасау автордың үлесінде болды. Автор мақаланың кіріспесін және мақсаты мен міндеттерін жазды.

Абрамкина О.А. – Эксперимент нәтижесі бойынша алынған мәліметтерге әдіснамалық және теориялық талдау жүргізді. Автор материалды жинауға үлесін қосты. Қазақстан және шетел ғалымдарының еңбектерін талдауға қатысты.

Кударова Н.А. – Автор материалды жинауға үлесін қосты. Қазақстан және шетел ғалымдарының еңбектерін талдауға қатысты.

Әдебиеттер тізімі

1. Қасым-Жомарт Тоқаев /«Bilim jáne Gylym!» атты тамыз конференциясының материалдары. [Электрондық ресурс]. – URL: https://www.akorda.kz/kz/speeches/internal_pne-ulym-atty-tamuz- (жүгінген күні: 25.03.2024.)

2. Байменова Б.С., Ысқақ А.Ә. Инклюзивті білім беру жағдайында мұғалімдердің кәсіби дамуы // Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университетінің хабаршысы. -2021. - № 2(135). 32-39 б. <https://bulpedps.enu.kz/index.php/main>

3. Zhansulu, S., Batima, T., Temirov, K., Shalgynbayeva, K., Shamurat, O., & Mukhamedzhanov Supporting children with special educational needs as a socio-pedagogical problem / Zhansulu, S. Batima, T., Temirov, K., Shalgynbayeva, K., Shamurat, O., & Mukhamedzhanov // Cypriot Journal of Educational Sciences, 2022. 17(7). P-2262–2273. <https://doi.org/10.18844/cjes.v17i7.7692>

4. Малофеев Н.Н. Специальное образование в России и за рубежом в двух частях. – Москва: Академический проект, 2021. -182 с.

5. Гюдрюн Иттерстад. Международный опыт в области инклюзивного образования: Норвегия. – Москва: Образование, 2018. – 254 с.

6. Kadisha Shalgynbayeva , Assel Makhadiyeva, Ainash Kudysheva Results Of Analysis Of The Family Values Destruction In Families With A Child With Autism Spectrum / Kadisha Shalgynbayeva, Assel Makhadiyeva, Ainash Kudysheva// Davranış Araştırmaları Dergisi Journal Of Organizational Behavior Research, 2018. — Vol 3. P -137-145 <https://odad.org/article/results-of-analysis-of-the-family-values-destruction-in-families-with-a-child-with-autism-spectrum-disorder-asd>
7. Винблад О. Инклюзивное образование в Швеции /Винблад О. //Психолог в школе. – 2018. – № 1. – С.21-26.
8. Волков А.М. Швеция: социально-экономическая модель. - Москва: Мысль, 2022. - 188 с.

Б.С. Байменова¹, Ж.Ж. Онгенбаева², О.А. Абрамкина³, Н.А. Кударова⁴

^{1,3}Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева, Астана, Казахстан

²Международный университет информационных технологий, Алматы, Казахстан

⁴Международный университет Астана, Астана, Казахстан

Зарубежный и отечественный опыт развития инклюзивного образования

Аннотация В статье изучается развитие и становление инклюзивного образования на основе зарубежного опыта. Актуальным является изучение опыта цивилизованно развитых стран и применение его моделей в отечественной системе образования. Распространение глобальных навыков в мире предъявляет множество требований к сегодняшнему будущему специалисту. В том числе формирование инклюзивной среды, в соответствии с которой модификация образовательного процесса стала закономерным явлением. США, Финляндия, Норвегия, Швеция, Канада и др. приобрели большой опыт в области инклюзивного образования. В этих государствах инклюзивное образование возникло в 1960-х годах. Со стороны общества возникли разногласия по поводу инклюзии. Нарастала напряженность в отношении людей с ограниченными возможностями. Законодательно защита их прав была сложной. Только с 1970-х годов права людей с ограниченными возможностями стали защищаться. Шведский ученый Нурье доказал, что эту категорию людей необходимо обучать, воспитывать и социализировать в обществе.

Таким образом, потрясения в странах мира утихли, а напряженность в обществе прекратилась. Взгляды людей начали меняться. Авторы статьи остановились на исторических условиях в этих странах. Проанализировали тенденции развития инклюзивного образования с описанием исторических периодов.

Ключевые слова: инклюзивное образование, модернизация образования, модификация, глобализация, инклюзивная среда, образовательная инфраструктура.

B.S. Baymenova¹, J.J. Ongenbayeva², O.A. Abramkina³, N.A. Kudarova⁴

^{1,3}*L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan*

²*International University of Information Technology, Almaty, Kazakhstan*

⁴*Astana International University, Astana, Kazakhstan*

Foreign and domestic experience in the development of inclusive education

Abstract. The article examines the development and formation of inclusive education based on foreign experience. It is relevant to study the experience of civilized, developed countries and the application of its models in the domestic education system. The spread of global skills in the world places many demands on today's future specialist. Including the formation of an inclusive environment, according to which the modification of the educational process has become a natural phenomenon. The USA, Finland, Norway, Sweden, Canada, etc., which have gained extensive experience in the field of inclusive education, in these countries inclusive education arose in the 1960s. There was disagreement on the part of the society about inclusion. Tensions have been rising with regard to people with disabilities. Legally, the protection of their rights was difficult. It was only since the 1970s that the rights of people with disabilities began to be protected. The Swedish scientist Nurje proved that this category of people needs to be trained, educated.

Keywords: Inclusive education, Modernization of education, modification, globalization, inclusive environment, educational infrastructure.

References

1. Qasym-Jomart Toqayev. «Bilim jáne Ğylym!» aty tamyz konferentsiyasynyń materialdary [«Education and Science!» August Conference Materials] [Электронный ресурс]. – URL: https://www.akorda.kz/kz/speeches/internal_pne-ylm-atty-tamyz- (дата обращения: 25.03.2024).
2. Baimenova B.S., Ysraq A.Á. Inkluzivti bilim beru jaǵdayında múǵalimderdiń kásibi damýy [Professional Development of Teachers in an Inclusive Education Environment] // L.N. Gumilyov atyndaǵy Euraziya ulttyq universitetiniń habarshysy. – 2021. – № 2(135). – B. 32-39. URL: <https://bulpedps.enu.kz/index.php/main>.
3. Zhansulu S., Batima T., Temirov K., Shalgynbayeva K., Shamurat O., Mukhamedzhanov. Supporting children with special educational needs as a socio-pedagogical problem // Cypriot Journal of Educational Sciences. – 2022. – Vol. 17(7). – P. 2262–2273. DOI: <https://doi.org/10.18844/cjes.v17i7.7692>.
4. Malofeev N.N. Spetsial'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom v dvukh chastyakh [Special Education in Russia and Abroad in Two Parts]. – Moscow: Akademicheskiy proyekt, 2021. – 182 p.
5. Gudrun Itterstad. Mezhdunarodnyy opyt v oblasti inkluzivnogo obrazovaniya: Norvegija [International Experience in Inclusive Education: Norway]. – Moscow: Obrazovanie, 2018. – 254 p.
6. Kadisha Shalgynbayeva, Assel Makhadiyeva, Ainaş Kudysheva. Results of Analysis of the Family Values Destruction in Families with a Child with Autism Spectrum // Davranış Araştırmaları Dergisi Journal of Organizational Behavior Research. – 2018. – Vol. 3. – P. 137-

145. URL: <https://odad.org/article/results-of-analysis-of-the-family-values-destruction-in-families-with-a-child-with-autism-spectrum-disorder-asd>.

7. Vinblad O. Inkluzivnoe obrazovanie v Shvetsii [Inclusive Education in Sweden] // Psikholog v shkole. – 2018. – № 1. – P. 21-26.

8. Volkov A.M. Shvetsiya: sotsial'no-ekonomicheskaya model' [Sweden: Socio-Economic Model]. – Moscow: Mysl', 2022. – 188 p.

Авторлар туралы мәлімет:

Байменова Б.С. – педагогика кафедрасының доценті, педагогика ғылымдарының кандидаты, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Сәтбаев көш., 2, Астана, Қазақстан. E-mail: botagoz.baymenova@mail.ru

Онгенбаева Ж.Ж. – Халықаралық ақпараттық технологиялар университетінің оқытушысы, Манас көш., 34а, Алматы, Қазақстан. E-mail: zh.ongenbayeva@iitu.edu.kz

Абрамкина О.А. – Халықаралық ақпараттық технологиялар университетінің оқытушысы, Манас көш., 34а, Алматы, Қазақстан. E-mail: olga.manank@gmail.com

Кударова Н.А. – Астана халықаралық университетінің қауымдастырылған профессоры, PhD доктор, Сығанақ 25, Астана, Қазақстан. E-mail: nazgul.kudarova@mail.ru

Сведения об авторах

Байменова Б.С. – автор-корреспондент, доцент кафедры педагогики, Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева, ул. Сатпаева, 2, Астана, Казахстан.

Онгенбаева Ж.Ж. – преподаватель, Университет международных информационных технологий, Алматы, ул. Манаса, 34а. E-mail:

Абрамкина О.А. – преподаватель, Университет международных информационных технологий, Алматы, ул. Манаса, 34а. E-mail:

Кударова Н.А. – доктор PhD, ассоциированный профессор Международного университета Астана, ул. Сыганак 25, Астана, Казахстан.

Information about authors:

Baimenova B.S. – Corresponding author, Associate Professor, Social Pedagogy Department, L.N. Gumilyov Eurasian National University, 2 Satpayev str., Astana, Kazakhstan.

Ongenbayeva Z.Z. – Lecturer, University of International Information Technology, 34a Manas Street, Almaty.

Abramkina O.A. – Lecturer, University of International Information Technology, 34a Manas Street, Almaty.

Kudarova N.A. – doctor PhD, associate professor, Astana International University, Syganak 25 str., Astana, Kazakhstan.



ХҒТАР 14.35.07
Ғылыми мақала

<https://doi.org/10.32523/3080-1710-2025-150-1-149-161>

Болашақ педагог-психологтерді даярлау: буллинг ұғымын түсіну деңгейі

А.Ж. Баймуханова 

Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Астана, Қазақстан

(E-mail: aizhan_baimukhanova@mail.ru)

Аңдатпа. Қазіргі кезеңде мектеп жағдайындағы орын алған әртүрлі зорлық-зомбылық құбылысы негізгі мәселелердің бірі. Осы зорлық-зомбылықтың бір түрі – оқушылар арасындағы буллинг құбылысы.

Бұл білім беру ұйымдарындағы балалар топтарында жиі кездеседі. Буллинг мәселесінің өзектілігі мектеп оқушыларының бір-біріне қатысты зорлық-зомбылық әрекеттерінің ұлғаюына байланысты болып отыр. Ол мектеп өмірінің әртүрлі салаларына, оқушылар мен мұғалімдердің қауіпсіздік сезіміне, олардың физикалық және психологиялық денсаулығына, іс-шаралардың сапасы мен тиімділігіне, жалпы мектеп өмірінің мәдениетіне әсер етеді. Буллинктің балаға тигізетін салдары өмір бойына созылуы мүмкін. Мектеп буллингі мектептің әлсіз жақтарын көрсетеді.

Осы мәселенің өзектілігін ескере отырып, болашақ педагог-психологтарды буллинктің алдын алуға даярлау қажеттілігіне күмән тудырмайды. Қоғамның даму қарқыны болашақ педагог-психологтарды даярлауға жаңа талаптар қояды. Буллинктің салдары күрделі, оған жол бермес үшін мектептегі буллинктің алдын алуға назар аударуды қажет етеді. Сол себепті мақалада білім беру ұйымындағы буллинктің алдын алуға болашақ педагог-психологтерді дайындау мәселесі қарастырылады, буллинг түсінігі мен салдары нақтыланады. Болашақ педагог-психологтердің буллинг ұғымын түсіну деңгейін анықтау бойынша сауалнама нәтижелері талданып, соның негізінде ұсыныстар берілген.

Түйін сөздер: болашақ педагог-психологтер, буллинг ұғымы, буллинктің алдын алу, студенттер, буллинг салдары, мектеп, оқушы, жасөспірім.

Кіріспе

Қазіргі уақытта жасөспірімдер арасындағы зорлық-зомбылық мәселесі өзекті болып отыр. Бүгінгі күні бұл мәселе тек отбасылық ортада ғана орын алып қоймайды, оның көріністері қоғамның көптеген әлеуметтік институттарында, соның ішінде білім беру саласында тіркеледі және осының барлығы педагогтер мен психологтердің іс-әрекетінен тыс қалмайды.

Себебі, зорлық-зомбылықтың алдын алу мектеп қабырғасында оқушының жеке әлеуетін толық дамыту және іске асырумен байланысты болады. Бұл жерде тұлғааралық қарым-қатынас сапасына және білім беру ортасындағы психологиялық қауіпсіздікке назар аударған жөн. Қазіргі өмірлік контекст зорлық-зомбылық құбылыстарын оқыту мен тәрбиелеу процестерінен жоққа шығармайды. Осыған байланысты білім беру ортасындағы зорлық-зомбылық феноменін, оның шығу тегін, нысандары мен себептерін зерттеу қажет, себебі ол білім беру ортасының қауіпсіздігін бұзып, білім беру процесіндегі субъектілер арасындағы тұлғааралық қатынастарды құруға және білім алушы тұлғасының дамуына теріс әсер етуі мүмкін.

Соңғы кезде, кәсіби психологиялық-педагогикалық ортада «буллинг» термині белсенді қолданылады. Ағылшын тіліндегі «буллинг» сөзі қорқытуды, физикалық немесе психологиялық қысым көрсетуді білдіреді, ол басқада қорқыныш тудыруға және сол арқылы оны өзіне бағындыруға бағытталған. Соңғы жылдары әлеуметтік-психологиялық және педагогикалық ұғымдар арасында көп қолданыла бастады, оның алғышарты ретінде әлеуметтік, психологиялық және педагогикалық проблемалардың жиынтығы байқалады.

Буллинг – бұл күш динамикасының теңсіздігі (күшті әлсіздерге қысым жасайды) және әртүрлі жолдармен жүреді: физикалық зорлық-зомбылық, ауызша қорлау (жеке немесе онлайн) немесе қарым-қатынасты басқару (қауесет тарату, қорлау және әлеуметтік оқшаулау). Бұл әдетте ұзаққа созылады (агрессорлар көпшілігі рецидивист) және кең таралған (бұзақылық бірден бірнеше құрбанға бағытталған) болуы мүмкін. Зерттеулер көрсеткендей, агрессорлар мен құрбандар орындарын өзгерте алады екен. Сонымен қатар, бірқатар зерттеулер бойынша, буллингтен туындаған «психологиялық жарақат» өмір бойына қалуы мүмкін [1].

Буллинг жасөспірімдерде депрессияны тудырып қана қоймайды, сонымен қатар олардың болашақ әлеуметтік қабілеттеріне, оқу қабілетіне және академиялық үлгеріміне айтарлықтай әсер етуі мүмкін [2]. Мектеп – бұл жеке адамды әлеуметтік жауапкершілікпен, өзін-өзі бақылаумен және басқа адамдарға құрметпен, білім мен кәсіби дайындықпен қамтамасыз ететін мекеме. Әр бала мен жасөспірім қауіпсіз мектеп ортасында білім алуға құқылы (Leach, 2005). Алайда, балалар/жастар көптеген себептерге байланысты бұл құқықтардан айырылуы мүмкін және мектептерде қорлау ретінде анықталған жағымсыз мінез-құлыққа тап болуы мүмкін. Зерттеулер (Gökler, 2009; Hoşgörür and Orhan, 2017) мектептердің маңызды мәселелерінің бірі болып табылатын буллингтің таралғанын және бұл мектептердің қауіпсіз мекеме болуына кедергі келтіретінін көрсетеді [3].

Буллинг мектеп өмірінің әртүрлі салаларына, яғни жалпы оқушылар мен мұғалімдердің қауіпсіздік сезіміне, физикалық және психологиялық денсаулыққа, іс-шаралардың сапасы мен тиімділігіне, жалпы мектеп өмірінің мәдениетіне әсер етеді.

Мектептегі буллингті туындататын бірқатар факторлар анықталды және олар әдетте үш негізгі топқа бөлінеді: жеке, отбасылық және мектеп факторлары. Мектептегі қорлау оқушылардың үлгеріміне, физикалық және психологиялық денсаулығына қатты әсер етеді және бұл жағымсыз құбылыстар олардың өмірінде көпке дейін сақталуы мүмкін. Осы себепті, мектептегі буллингке педагогтер, психологтер, медицина қызметкерлері ерекше назар аударып және сақтықпен дер кезінде анықтап шешімін табу маңызды. Мектептегі буллинг себептерін анықтау және алдын алу үшін тиімді шараларды жүзеге асыруын жалпы оқушыларға осы құбылыстан зардап шекпеу үшін пәнаралық топпен қамтамасыз етілуі керек.

Буллинг және кибербуллинг девиантты мінез-құлыққа және мектепке қару алып келуіне түрткі болуы мүмкін [4]. ТМД елдеріндегі (посткеңестік кеңістіктегі) буллинг құбылысының таралуы туралы статистикаға келетін болсақ, ол әр мемлекеттерде бұл көрсеткіш әртүрлі. Мысалы, Қазақстан Республикасында бұл құбылысқа мектепте кем дегенде бір рет 66% оқушы, Арменияда – 19,7%, Қырғызстанда – шамамен 30%, Беларусь Республикасында – 2,4% бала тап болған екен [5].

Соңғы кезде Қазақстанда буллинг құбылысы теориялық тұрғыдан да, практикалық тұрғыдан да терең зерттеу нысанына айналууда. Себебі, денсаулық пен қауіпсіздік – бұл мемлекеттік саясатта да, білім беру жүйесінде де баса назар аударылатын нәрсе. Ашық физикалық зорлық-зомбылық әрекеттерінің жағдайлары біржақты қарастырылууда және оларға қарсы әрекет ету құралдарын іздестіру қарқынды жүргізілсе, психологиялық зорлық-зомбылық қоғамдық пікірде де, ғылыми зерттеулерде де тек талқылау нысанына айналады. Мектептегі білім алушылардың өзара әрекеттесуінде физикалық және психологиялық зорлық-зомбылықтан қорғау мәселесі ерекше өзектілікке ие болуда. Бұл жерде мектептерді қауіпті орта ретінде қабылдау факторларының бірі ретінде буллинг мәселесі қарастырылады.

Сонымен қатар мектеп буллинг проблемасы жаһандық мәселеге айналууда. ЮНИСЕФ 2014 жылы құрбылар тарапынан қысым көрсетуді заманауи білім беру жүйесінің басты мәселелерінің бірі ретінде анықтады.

ЮНИСЕФ-тің атқарушы директоры Г. Фордың пайымдауынша, білім – ол бейбіт қоғамның негізі, бірақ мектеп бүкіл әлемдегі миллиондаған балалар үшін қауіпсіз орын емес.

Буллингтің салдары мектептегі психологиялық ортаға кері әсер етіп қана қоймай, білім сапасына да әсер етеді. TIMSS, мектептегі математика және жаратылыстану ғылымдары бойынша білім беру сапасына арналған халықаралық мониторингтік зерттеу сенімсіздік пен мектептегі зорлық-зомбылықтың жиі орын алуы оқушылардың оқу нәтижелеріне теріс әсер ететінін анықтады.

БҰҰ-ның Балаларға қатысты зорлық-зомбылық жөніндегі дүниежүзілік есебіне сәйкес, мектептерге жетекшілік ететін және жұмысқа қабылдайтын ересектер мектептерде гендерлік теңдік, зорлық-зомбылық жасамау, кемсітушілік, төзімділік және

өзара құрмет құндылықтарын басшылыққа алуына жауапты. Бұл құндылықтарды үкіметтер БҰҰ-ның Бала құқықтары туралы конвенциясын (БҚК) ратификациялаған кезде, мемлекеттердің балаларды зорлық-зомбылықтың барлық түрлерінде, соның ішінде білім беру ұйымдарындағы зорлық-зомбылықтан қорғау және оларға нақты құқықтарды қамтамасыз ету жөніндегі міндеттемелерімен бірге қабылдайды. Сонымен қатар, барлық балалардың сапалы білімге қол жеткізуін қамтамасыз ету БҰҰ-ның Мыңжылдық даму мақсаттарының ажырамас бөлігі және осы мақсатқа жету үшін мектептер барлық балалардың кемсітушілік пен құқық бұзушылықтарсыз ортада білім алуы үшін қауіпсіз және қолайлы ортаны қамтамасыз етуі керек [6].

Буллингті зерттеудің өзектілігі қорқытумен бетпе-бет келу тәжірибесі барлық қатысушылардың мінез-құлқы мен көзқарасына әсер етіп, олардың үстемдік немесе бағыну әдетімен тұрақты мінез-құлық үлгілерін қалыптастыратындығына байланысты. Қысым көрсететін балалар жазасыз қалуға дағдыланады және өз құрдастарына қарағанда жиі девиантты мінез-құлық түрлерін көрсетеді (төбелес, ұрлық, бұзақылық, қару ұстау, сабақтан қалмау, психоактивті заттарды қолдану және т.с.с.). Қысымға ұшыраған балаларда мазасыздық пен депрессия, апатия, бас ауруы және т.б. бұзылыстар жиі кездеседі, оқу үлгерімі төмендейді, олар әлем қауіптерге толы және болып жатқан оқиғаларға әсер ете алмайды деген ойды дамытады.

Мектептегі буллингтің алдын алу және осы мәселені азайтудың бір жолы – болашақ педагог мамандарды даярлау барысында жүргізілу керектігін байқатады. Буллинг мәселесіне байланысты интервенсиялық құзыреттілікті дамыту қажет.

Зерттеу әдістері

Зерттеу тақырыбы бойынша ғылыми әдебиеттерді талдау: анализ, синтез, ой қорытындылау, салыстыру және сауалнама әдісі қолданылды.

Талқылау және нәтижелер

Әдебиеттерге шолу. Мектептегі буллинг тақырыбына арналған басылымдар XX ғасырдың басынан дамуда (Дюк, 1905), дегенмен скандинавиялық зерттеушілер бұл мәселені жүйелі түрде бірінші болып зерттеді. Скандинавиялық зерттеушілер мектептегі буллинг мәселесін ғылыми-теориялық айналымға енгізді (Heinemann, 1973; Olweus, 1984; Pikas, 1975; 1976; 1989; Roland, 1983; 1988; 1989), мәселені шешуге үлес қосты.

Батыс ғалымдары буллинг құбылысына 20 ғасырдың басында назар аударды. Д.Лэйн мен Э.Миллер мектептегі қорлауды бір немесе бір топ балалар тарапынан басқа балаға (әрі басқа балаларға) қасақана, физикалық және (немесе) психикалық зорлық-зомбылықтың ұзақ процесі ретінде қарастыра отырып сипаттады [7].

Адам құқықтарының жалпыға бірдей декларациясына сәйкес балалардың ерекше қорғалу мен көмекке құқығы бар. Бала құқықтары туралы конвенцияға және балалардың құқықтарын қамтамасыз ету саласындағы басқа да халықаралық актілерге қол қою арқылы Қазақстан дүниежүзілік қоғамдастықтың негізінде балаларға өмір

сүруіне қолайлы және мейірімді ортаны құру жөніндегі өз міндеттемелерін білдірді. Балалардың бақытты және қорғалған балалық шақты қамтамасыз ету еліміздің басты ұлттық басымдықтарының бірі.

Балалар арасында жүргізілген әлеуметтік сауалнамаға сәйкес, Қазақстанда сауалнамаға қатысқан балалардың 12,4%-ы буллингке тап болған, яғни олар өз құрбыларынан, үлкенірек балалардан эмоционалдық және физикалық зорлық-зомбылық көрген. Қызылорда (18,1%), Ақмола, Ақтөбе облыстары (16,5%) алаңдаушылық туғызады. Орташа республикалық деңгейден төмен Алматы (7,6%), БҚО (8,3%) [8].

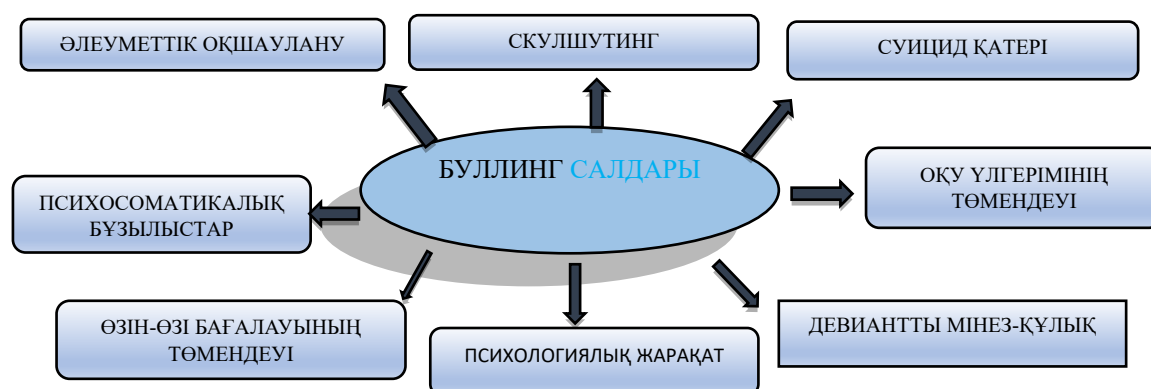
ЮНИСЕФ-тің «Күнделікті сабақ: Мектептердегі зорлық-зомбылықты тоқтату» есебіне сәйкес, әлемдегі 13 пен 15 жас аралығындағы мектеп оқушыларының жартысы немесе шамамен 150 миллион бала мектепте және мектептен тыс жерде құрбыларының зорлық-зомбылыққа ұшырағанын хабарлайды [9].

Буллингтің салдары ретінде қатыгез әлемнің тағы бір құбылысы «скулшутинг» (schoolshooting) орын алуда. Бұл термин оқушы немесе мектепке кірген бөтен адам жасаған студенттердің жаппай өлтірілуін білдіреді. Скулшутинг АҚШ-тағы Колумбин орта мектебінде болған оқиғадан кейін кеңінен танымал болды, онда 1999 жылы 20 сәуірде екі оқушы мектепте он үш адамды атып өлтірді, содан кейін өзін-өзі өлтірді [10]. Бұл өрескел қорқынышты жағдай. Бірақ одан да жаманы, бұл кісі өлтіргендердің дерлігі сыныптастарының қорлауының құрбаны болған деген түсінік бар. Үмітсіздікке ұшыраған жасөспірімдер қару алып, құқық бұзушыларды атып тастады.

Отбасылық қарым-қатынастардың ерекшеліктері оқушының буллинг кезінде бастамашы немесе құрбан ретінде әсер ететінін көрсететін зерттеулер бар [11].

Буллингті қарастыру маңызды, өйткені мәліметтер олардың барлық тараптар үшін жағымсыз салдарға әкелетінін көрсетті. Зардап шеккендер мазасыздық, депрессия, психикалық ауру, суицидтік ой және ересек өмірде психикалық ауруға алып келетін белгілерді дамытады, ал бұзақыларда депрессия, суицидтік ойлар және ересектер арасындағы қылмыс сияқты жағымсыз салдары дамиды [12]. Мектептегі буллинг оқушылардың физикалық және психикалық денсаулығына зиянды, сондықтан бұл сұрақ біздің үнемі назарымыз бен ойларымызға лайық. Невротизм, ашықтық және жағымдылық деңгейлері мектептегі буллингті оң немесе теріс жағынан болжай алады. Сонымен қатар, жалғыздықтың жоғары деңгейі буллингті күшейтуі мүмкін, ал өзін-өзі бағалаудың жоғарылауы мектептегі қысым көрсетудің жиілігін төмендетуі мүмкін. Сондықтан оқушыларға өзін-өзі бағалауға көмектесу, сондай-ақ олардың жалғыздығын азайту мектептегі буллингті азайтудың маңызды тәсілдері болып табылады [13].

Зерттеулерге талдау жасай отырып, біз келесідей негізгі буллинг салдарын нақтыладық (1 сурет).



Сурет 1. Буллингтің салдары

Зерттеулер сонымен қатар буллингке қарсы саясат пен мұғалімдердің буллингке араласуы арасындағы байланыстың екіұшты болуына әкеледі. Бір зерттеулер буллингке қарсы саясаты бар мектептердегі мұғалімдер мұндай саясаты жоқ мектептердегі мұғалімдерге қарағанда буллинг жағдайларына көбірек назар аударатынын көрсетті. Керісінше, тағы басқа бір зерттеуде буллингке қарсы саясаттың болуы мұғалімдердің буллингке араласуымен байланысты емес екенін көрсетті. Антибуллингтік шаралар өткізілетін мектептерде буллингке қарсы саясаты жоқ мектептерге қарағанда ауызша және физикалық қысым көрсету деңгейі төмен [14].

Мектептегі буллингтің алдын алу мәселесін шешуде кәсіби дайындалған педагог-психологтер маңызды рөл атқарады.

Болашақ педагог-психологтердің буллинг ұғымын түсіну деңгейін анықтау бойынша сауалнама жүргізілді.

1.1. Сауалнама жүргізу тәртібі. Жалпы зерттеу мақсаты: болашақ педагог-психологтердің буллинг ұғымын түсіну деңгейін анықтау, соның негізінде ұсыныстар беру.

Жалпы сауалнамаға 126 студент қатысты, оның 114 қыз және 12 ер адамдар. Қатысушылар 3 және 4 курс студенттері болды. Жас шамасы 19-25 жас.

Аталған мақсатта онлайн сауалнама жүргізілді. Зерттеу WhatsApp қосымшасы арқылы, Google форма сілтесімен онлайн сауалнама түрінде жүргізілді.

Зерттеуге қатысу ерікті болды. Онлайн сауалнама міндетті емес және анонимді түрде болды. Онлайн сауалнама қатысуға тарту үшін ешқандай ынталандыру қолданылған жоқ. Сауалнама

2021 жылдың қараша айының 15-нен 25-дейін қолжетімді болды.

Онлайн-сауалнама форматы бірнеше артықшылықтарға байланысты таңдалды.

Респонденттер үшін артықшылығы:

- Қатысушылар веб-сауалнамаға ыңғайлы уақытта және ыңғайлы жерде жауап бере алады.

- қатысушылар көбінесе веб-сауалнамаларды тез толтыра алады.

- респонденттердің адалдығын арттыруға әкелетін жауаптары анонимді;

- сұхбат берушінің қатысуымен салыстырғанда сезімтал сұрақтарға жауап беру ықтималдығы жоғары;

– «жасырын» қысым факторын төмендету, яғни жауап беру кезінде респонденттің дербестік деңгейінің жоғары болуы.

Зерттеу барысындағы артықшылық:

- Жеделдік, қысқа мерзімде үлкен көлемде ақпарат жинау мүмкіндігі;
- кеңістіктік кедергілерді жеңудің жеңілдігі;
- респонденттер үшін қолайлы жағдайлар қамтамасыз ету
- қажетті топтардың қол жетімділігі;
- берілген параметрлер бойынша респонденттерді таңдау мүмкіндігі;
- респонденттерге ақпараттық және консультациялық қолдау көрсету;

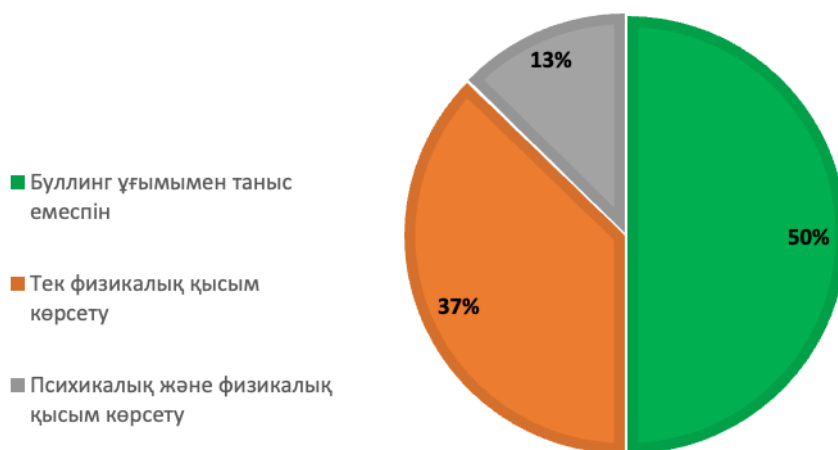
Буллинг зерттеу үшін анонимді онлайн-сауалнаманы қолданудың басты жағымды жағы – студенттердің жауаптарына әсер ету мүмкіндігін азайтады.

Атап өткендей, Google форма арқылы жүргізілген онлайн-сауалнаманың бірқатар артықшылықтары болды. Сондай-ақ талдаудың қарапайымдылығын да атауға болады. Зерттеу барысында алынған барлық нәтижелер диаграммалар мен графиктерде көрсетілген.

1.2. Сауалнама нәтижелері.

Сауалнама 5 сұрақтан тұрды. Студенттер 1-3 дейін жасы, жынысы бойынша және оқитын курсын жазу керек болды. Төртінші, буллинг ұғымының мәні неде, бесінші, буллингтің салдары қандай, алтыншы, буллингтің алдын алудағы педагог-психологтың рөлі және сегізінші, болашақ педагог-психологтерді буллингтің алдын алуға даярлаудағы ЖОО-да қандай іс-шаралар қажет деген сұрақтардан тұрды.

БУЛЛИНГ ҰҒЫМЫНЫҢ МӘНІ НЕДЕ



Сурет 2. «Буллинг ұғымының мәні неде» сұрағы бойынша жауап нәтижесі

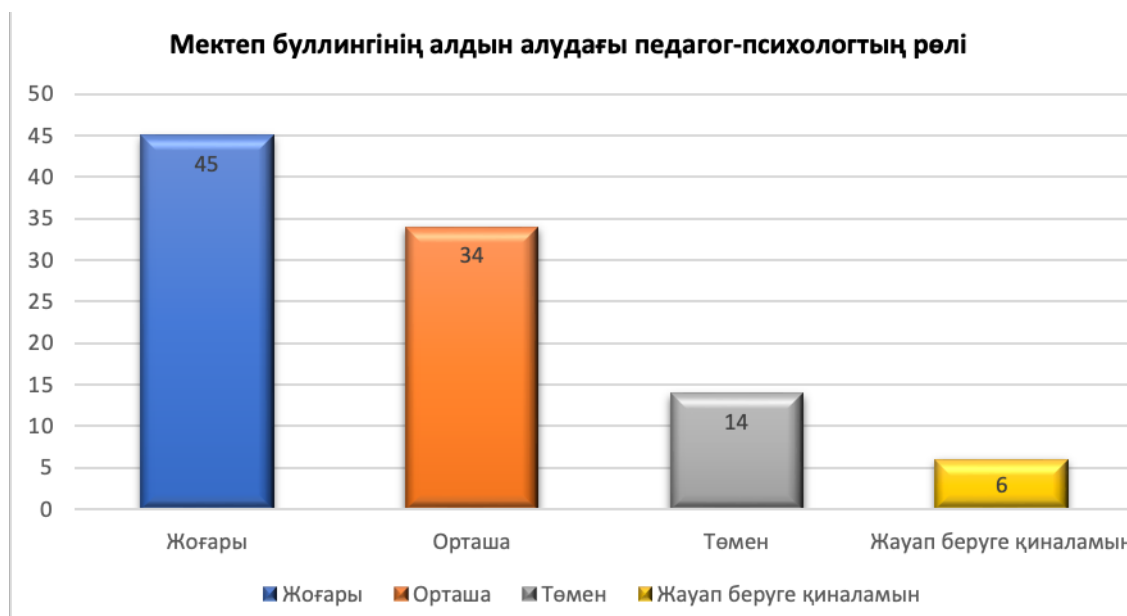
Сауалнама нәтижесі бойынша, басым көпшілігі яғни 63 (50%) студент буллинг ұғымымен таныс емеспін деп, ал 47 адам (37%) буллинг тек физикалық қысым көрсету деп жауап берді. Сонымен қатар, 16 адам (13%) буллингті физикалық және психикалық қысым көрсету деп түсінік берді (2 сурет).

Демек, болашақ педагог-психологтер буллинг ұғымының түсіну деңгейінің төмендігін көрсетеді.



Сурет 3. «Буллингтің салдары қандай» сұрағы бойынша жауап нәтижесі

Сауалнама негізінде анықталғандай, респонденттердің 35%-ті өзін-өзі бағалауы төмендейді, ал 24 %-ті буллинг салдарынан құрбан адам жасқаншақ және тұйықталып кетуі мүмкін деп жауап берді. Сонымен қатар 19 % респонденттер буллинг салдары суицидпен аяқталуы мүмкін десе, ал 22%-ті психикалық ауытқушылыққа алып келуі ықтимал деп жауап берді. Солай-ақ 7,6% болашақта қарым-қатынас құру қиыншылықтарына тап болады деп жеткізген (3 сурет).



Сурет 4. «Буллингтің алдын алудағы педагог-психологтың рөлі» сұрағы бойынша жауап нәтижесі

Буллингтің алдын алудағы мектеп педагог-психологтың рөлін респонденттердің 45% жоғары,

24 % орташа, 14% төмен бағалады және 6% жауап беруге қиналамын деген жауаптарды берді (4 сурет).



Сурет 5. «Болашақ педагог-психологтерді буллингтің алдын алуға даярлаудағы

ЖОО-да қандай іс-шаралар қажет» сұрағы бойынша жауап нәтижесі

Респонденттердің 70%-і буллингтің алдын алуға даярлауда ЖОО-да арнайы курс қажеттігін көрсетті. Сонымен қатар 23% – тренингтерді ұйымдастыру қажет деп белгілеген және 4% студенттер осы тақырыпта дискуссиялар өткізу керек деп жауап берген. Сауалнамаға жауап берушілердің 2 %-і осы сұраққа жауап беруге қиналғанын жеткізген (5 сурет).

Жалпы сауалнамаға қатысқан студенттердің жартысынан басым буллинг ұғымының мәнін түсінбейтінін байқадық. Сонымен бірге буллинг тек физикалық әрі болмаса психологиялық қысым көрсету ғана деп түсінетінін байқалады. Студенттер буллингті бір зорлық-зомбылық түрі ретінде салдары бар екенін атап өтті. Сондықтан балалармен және жасөспірімдермен жұмыс істеу кезінде мектеп педагог-психологтер мен мұғалімдер мектептегі буллинг құбылысын, оның құрбандар үшін ықтимал зиянды салдарын және буллинг пен зорлық-зомбылықтың алдын алу үшін қажетті шараларды ұйымдастыруды және қажетті құзыреттіліктерді игеру тиіс.

Қорытынды

Жоғары көрсетілген сауалнама нәтижесі бойынша, білім ұйымындағы буллингтің алдын алу іс-шаралары болашақ мамандарды даярлау барысынан басталу керектігін көрсетіп отыр. Жоғары курс студенттердің басым бөлігі буллинг ұғымымен толық таныс емес. Бірақ бұл құбылыстың салдарының жағымсыз екендігін түсінеді. Студенттер

болашақ маман иесі, яғни университетте буллинг туралы және оның алдын алу туралы білімі болу керек. Заман талабына сай әр өзекті мәселені шеше алу құзіреттілігі болу қажет. Болашақ педагог-психологтерді білім беру ортасында буллингтің алдын алуға дайындаудың өзектілігі зор. Сауалнамаға қатысқан студенттердің жартысынан дерлігі (70%) арнайы курстың қажеттілігін көрсетті. Ол білім беру ұйымдарындағы буллингтің алдын алу бойынша арнайы курсты енгізу керек екендігін байқатады. Егер болашақ педагог-психологтер оқу барысында білім беру ұйымдарындағы буллинг құбылысының ерекшеліктерімен танысатын болса, онда студенттер білім беру ортасында буллингтің таралу ауқымымен, зорлық-зомбылықты сипаттайтын негізгі ұғымдармен, білім беру ұйымдарындағы буллингпен күресудің кешенді тәсілдерімен, осы құбылыстың алдын алу тетіктерімен және оның салдарын азайту бойынша мұғалімдердің мінез-құлық модельдерімен танысып қана қоймай, білім беру процесіне қатысушылар арасындағы өзара әрекеттесу дағдыларын жетілдіреді, білім беру ортасында буллингті болдырмау және оған ден қою жөніндегі тиімді іс-қимылдарға әзірлікті қалыптастыратын еді.

Теориялық әдебиеттерге талдау мен жүргізілген сауалнама нәтижелері болашақ педагог-психологтерді буллинг мәселесіне даярларлауда келесі ұсыныстарды ұсынамыз:

- Білім беру ұйымдарындағы буллингтің алдын алу бойынша арнайы курсы енгізу;
- Білім беру бағдарламасының мазмұнына тақырыптарды қосу;
- Мектептегі буллингтің алдын алу бойынша арнайы курстың бағдарламасын (силлабусын) әзірлеу;
- арнайы курсты өткізуге арналған оқу-әдістемелік құралды дайындау;
- буллингке қатысты нормативтік-құқықтық актілерді меңгеру;
- өмірлік кейс жағдайлары бойынша материалдарын әзірлеу;
- тақырып бойынша тренингтер жүргізу;
- буллингтің алдын алуға арналған заманауи технологиялық оқу әдістерін қарастыру.

Авторлардың қосқан үлесі

Баймуханова А.Ж. – зерттеу мәтінін жазып, нәтижелерді жинауға, талдауға, түсіндіруге жауапты.

Әдебиеттер тізімі

1. Макарова Е.А. Буллинг как психологическое явление, изучаемое в рамках виктимологии // Вестник Таганрогского института управления и экономики. – 2018. – № 1. – С. 72-75.
2. Chen L., and Chen X. Affiliation with depressive peer groups and social and school adjustment in Chinese adolescents // Development and Psychopathology. – 2020. – № 32(3). – P. 1087-1095. DOI: 10.1017/S0954579419001184.
3. İsmail Hamit Hancı, Selen Özakar Akça. School Bullying // Journal of Education and Future. – 2020, – №18, – P. 113-121. DOI:10.30786/jef.691717
4. Keith S. How do Traditional Bullying and Cyberbullying Victimization Affect Fear and Coping among Students? An Application of General Strain Theory // Am. J. Crim. Justice. – 2018 №43. P. 67-84. DOI:10.1007/s12103-017-9411-9

5. Нестерова А.А., Гришина Т.Г. Предикторы школьной травли в отношении детей младшего подросткового возраста со стороны сверстников // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. – 2018. – №3. – С. 97-113. DOI: 10.18384/2310-7235-2018-3-97-114
6. Глазырина Л.А., Костенко М.А. Предотвращение насилия в образовательных учреждениях: методическое пособие для педагогических работников. – М. – 2015. – 145 с.
7. Лейн Д., Миллер Э. Детская и подростковая психотерапия. – СПб. – 2001. – 438 с.
8. Робин Н. Хаарп. Қазақстан мектептеріндегі балаларға қатысты зорлық-зомбылықты бағалау. ЮНИСЕФ есебі. Астана. – 2013 ж. – 162 б.
9. Доклад о положении детей в Республике Казахстан (An Everyday Lesson #ENDviolence in Schools// ЮНЕСКО Казахстан. – 2018. – С.37. URL: https://www.unicef.org/publications/index_103153.html/ (дата обращения 23.05. 2024)
10. Минделл Арнольд. Сидя в огне. М.: АСТ. – 2004. – 306 с.
11. Новикова М.А., Реан А.А. Семейные предпосылки вовлеченности ребенка в школьную травлю: влияние психологических и социальных характеристик семьи // Психологическая наука и образование. –2018. – №. 4. – С. 112-120. DOI:10.17759/pse.2018230411
12. Pörhölä M.Cvancara K.Kaal E.Kunttu K.Tampere K.Torres M.B. Bullying in university between peers and by personnel: cultural variation in prevalence, forms, and gender differences in four countries. // Social Psychology of Education: An International Journal. – 2020; – № 23 (1). – P. 143-169. DOI:10.1007/s11218-019-09523-4
13. Y. Zhang, Z. Li, Y. Tan, X. Zhang, Q. Zhao, X.Chen. The Influence of Personality Traits on School Bullying: A Moderated Mediation Model. Front. // Front. Psychol., – 2021. P.1-11. DOI: 10.3389/fpsyg.2021.650070
14. Стратийчук Е.В., Чиркина Р.В. Позиция учителя в школьном буллинге // Современная зарубежная психология. – 2019. –№ 3. – С. 45–52. DOI:10.17759/jmfp.2019080305

Баймуханова А Ж.

Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева, Астана, Казахстан

Подготовка будущих педагогов-психологов: уровень понимания буллинга

Аннотация. Одна из основных проблем – явление различного рода насилия, имевшее место в условиях школы на современном этапе. Одним из видов этого насилия является феномен буллинга среди школьников Это часто встречается в детских группах в образовательных организациях. Актуальность проблемы буллинга обусловлена увеличением насильственных действий школьников по отношению друг к другу. Она затрагивает различные сферы школьной жизни, чувство безопасности учащихся и учителей, их физическое и психологическое здоровье, качество и эффективность мероприятий, культуру школьной жизни в целом. Последствия буллинга для ребенка могут длиться всю жизнь. Школьный буллинг показывает слабые стороны школы.

Учитывая актуальность данной проблемы, не вызывает сомнений необходимость подготовки будущих педагогов-психологов к профилактике буллинга. Темпы развития общества предъявляют новые требования к подготовке будущих педагогов-психологов. Последствия буллинга сложны, и чтобы избежать этого, необходимо обратить внимание на профилактику буллинга в школе. Поэтому в статье рассматривается вопрос подготовки будущих педагогов-психологов

к профилактике буллинга в образовательной организации, уточняется понятие и последствия буллинга. Проанализированы результаты анкетирования будущих педагогов-психологов по определению уровня понимания понятия буллинга и на его основе даны рекомендации.

Ключевые слова: будущие педагоги-психологи, понятие буллинга, профилактика буллинга, студенты, последствия буллинга.

Baimukhanova A.

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

Training of future teachers-psychologists: the level of understanding of the concept of bullying

Abstract. At the present stage, various forms of violence occurring within the school environment represent a significant problem. One of the forms of this violence is the phenomenon of bullying among schoolchildren.

This is more common in children's groups in educational organizations. The relevance of the problem of bullying remains due to the increasing number of violent acts among schoolchildren against each other. It affects various areas of school life, including the sense of security of students and teachers, their physical and psychological health, the quality and effectiveness of activities, and the culture of school life in general. The consequences of bullying for a child can last a lifetime. School bullying highlights the school's weaknesses.

Given the relevance of this issue, there is no doubt about the need to prepare future teachers-psychologists for Bullying Prevention. The pace of development of society imposes new requirements for the training of future teachers-psychologists. The consequences of bullying are complex, and proactive measures must be taken to prevent it. Therefore, the article discusses the problem of training future teachers-psychologists for the Prevention of bullying in an educational organization, clarifies the concept and consequences of bullying. The results of the survey to determine the level of understanding of the concept of bullying by future teachers-psychologists are analyzed, based on which recommendations are given.

Keywords: future teachers-psychologists, the concept of bullying, prevention of bullying, students, consequences of bullying.

References

1. Makarova E.A. (2018) Bulling kak psihologicheskoe yavlenie, izuchaemoe v ramkah viktimologii [Bullying as a psychological phenomenon studied in the framework of victimology]. Vestnik Taganrofskogo instituta upravleniya i ekonomiki – Bulletin of the Taganrog Institute of Management and Economics, 1, 72-75 [in Russian].
2. Chen, L., and Chen, X. (2020). Affiliation with depressive peer groups and social and school adjustment in Chinese adolescents. Dev. Psychopathol. 32, 1087–1095. DOI: 10.1017/S0954579419001184.
3. İsmail Hamit Hancı, Selen Özakar Akça (2020) School Bullying. Journal of Education and Future year, 18, 113-121. DOI:10.30786/jef.691717
4. Keith, S. (2018). How do Traditional Bullying and Cyberbullying Victimization Affect Fear and Coping among Students? An Application of General Strain Theory. Am. J. Crim. Justice 43, 67–84. DOI:10.1007/s12103-017-9411-9
5. Nesterova A.A., Grishina T.G. (2018). Prediktory shkolnoi travli v otnoshenii detei mladshego podrostkovogo vozrasta so storony sverstnikov [Predictors of school bullying against children of

younger adolescence by peers]. Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Psikhologicheskie nauki. №3, 97-113. DOI: 10.18384/2310-7235-2018-3-97-114 [in Russian].

6. Glazyrina L.A., Kostenko M.A. (2015) Predotvrashchenie nasiliya v obrazovatel'nyh uchrezhdeniyah [Prevention of violence in educational institutions.] Metodicheskoe posobie dlya pedagogicheskikh rabotnikov / edited by T.A. Epoy-na. M, 145. [in Russian].

7. Lejn D., Miller E. (2001) Detskaya i podrostkovaya psihoterapiya [Child and adolescent psychotherapy] St. Petersburg [in Russian].

8. Kazakstan mektepterindegi balalarga katysty zorlyk-zombylykty bagalau [Assessment of violence against children in schools in Kazakhstan] (2013), Astana [in Kazakh].

9. Doklad o polozenii detej v Respublike Kazahstan [Report on the situation of children 2018 in the Republic of Kazakhstan (An Everyday Lesson #ENDviolence in Schools)]. (2018). UNICEF Kazakhstan. Retrieved from (https://www.unicef.org/publications/index_103153.html) (accessed: 23.05.2024) [in Russian].

10. Mindell Arnold. Sitting in the fire. (2004) / A. Mindell // Moscow: AST.

11. Novikova M.A., Rean A.A. (2018) Semejnye predposylki вовлеченности ребенка в shkol'nyu travlyu: vliyanie psikhologicheskikh i social'nyh harakteristik sem'i [Family prerequisites for the involvement of a child in school bullying: the influence of psychological and social characteristics of the family]. Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie. DOI:10.17759/pse.201823041. [in Russian].

12. Pörhölä M., Cvancara K., Kaal E., Kunttu K., Tampere K., Torres (2020) M.B. Bullying in university between peers and by personnel: cultural variation in prevalence, forms, and gender differences in four countries. Social Psychology of Education: An International Journal, 23, 143-169. DOI:10.1007/s11218-019-09523-4

13. Yun Zhang, Zuoshan Li, Yalan Tan, Xi Zhang, Qingyu Zhao, Xin Chen (2021). The Influence of Personality Traits on School Bullying: A Moderated Mediation Model. Front. Psychol, 1-11. DOI: 10.3389/fpsyg.2021.650070 DOI: 10.3389/fpsyg.2021.650070

14. Stratijchuk E.V., Chirkina R.V. (2019). Poziciya uchitelya v shkol'nom bullinge [The teacher's position in school bullying]. Sovremennaya zarubezhnaya psihologiya – Modern foreign psychology. DOI:10.17759/jmfp.2019080305 DOI:10.17759/jmfp.2019080305. [in Russian].

Авторлар туралы мәлімет:

Баймуханова А.Ж. – бас автор, хат-хабар үшін автор, докторант, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті., Астана, Қазақстан.

Сведения об авторах:

Баймуханова А.Ж. – автор для корреспонденции, докторант, Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева, Астана, Казахстан.

Information about authors:

Baimukhanova A.Zh. – chief author, Author for correspondence, doctoral student, L.N. Gumilyov Eurasian National University. Astana, Kazakhstan.



SRSTI 14.01.07
Scientific article

<https://doi.org/10.32523/3080-1710-2025-150-1-162-172>

Development of Research Skills in Primary School Students

Yücel G.¹ , Kurebay B.E.*² 

^{1,2}Gazi University, Ankara, Türkiye

(E-mail: ¹ygelisli@gmail.com, ²balzhankurebay@mail.ru)

Abstract. The article provides an in-depth discussion of the issue of developing research skills in younger schoolchildren within an informational educational environment. It is noted that through the formation of research competencies, primary school students enhance their critical thinking, analytical abilities, and problem-solving skills. With the support of teachers, they participate in scientific projects, conduct experiments, and learn methods for independently seeking information. This process is said to increase their interest in acquiring new knowledge and contributes to the development of their intellectual and creative potential. The cultivation of curiosity, creativity, and a drive for novelty is considered crucial for the personal development of young learners, thereby fostering their cognitive interests and stimulating active learning.

The article also examines the concepts of inquiry, curiosity, creativity, and the pursuit of discovery, demonstrating that their development is particularly important at the primary school stage. It is shown that the research abilities of young learners are fostered through participation in research projects, conducting experiments, and engaging in independent information-seeking activities.

This research paper addresses issues related to inquiry, research activity, and the development of research skills in students. Research is defined as a cognitive process aimed at generating new knowledge that contributes to understanding cognitive patterns and phenomena. Research activity is considered a specific form of educational work that enables students to carry out creative and investigative tasks with the goal of achieving uncertain outcomes.

Key words: primary school, research skills, informational and educational environment, critical thinking, creativity, educational process, pursuit of innovation.

Introduction

The primary school period is a particularly important stage for the development of students' cognitive activity, the enhancement of their personal interests, and the formation of creative

Түсті: 17.02.2025; Жөнделді: 10.03.2025; Мақұлданды: 12.03.2025; Онлайн қолжетімді: 30.03.2025

abilities. During this period, inquiry, curiosity, creativity, and the pursuit of novelty play a critical role in shaping the child as a personality. The development of research skills in younger students, fostering interest in new knowledge, adapting to independent learning, ensuring continuity in personal education, and cultivating skills characteristic of cognitive activity remain consistently relevant.

It is well recognized that project-based and research activities serve as powerful tools for revealing students' research potential and for fostering their development as well-rounded individuals.

Research activity among primary school students is a creative process aimed at understanding the surrounding world, enabling children to discover new knowledge and methods of action. It creates favorable conditions for the development of their value-based, intellectual, and creative potential, acts as a means of engagement, and stimulates interest in the subject matter. Furthermore, it supports the formation of both subject-specific and general academic skills.

Thus, at the initial stage of education, the issue of enhancing students' cognitive engagement across all phases of educational development remains highly relevant, as such engagement is a prerequisite for the formation of intellectual qualities of the individual.

The Law of the Republic of Kazakhstan "On Education" states: "The primary goal of the education system is to create the necessary conditions for acquiring education aimed at the formation of personality and professional readiness based on national and universal values, scientific achievements, and practical experience; ... the enrichment of intellect through the creation of conditions for personal development; ... the introduction of new educational technologies, the informatization of education, and integration into international global communication networks" [1].

Primary school students can develop their research abilities through participation in research projects, conducting experiments, and engaging in independent information search. The development of cognitive activity in younger learners - as well as their research skills, curiosity, creativity, and pursuit of novelty - supports their personal growth. Through the cultivation of critical thinking skills, analytical abilities, and involvement in scientific projects, experiments, and independent inquiry, students' cognitive interests are enhanced, and they are encouraged toward active learning.

According to scholars, research skills represent a set of competencies that include critical thinking, analytical abilities, and problem-solving in children. The development of these skills can enhance primary school students' interest in science and improve the overall learning process.

From a philosophical perspective, research is considered a form of cognitive activity aimed at acquiring new knowledge. It is characterized by reliability, evidence-based reasoning, objectivity, and reproducibility at both the theoretical and empirical levels.

The scholar V.V. Kraevsky, linking research and research-related problems with pedagogical practice, viewed scientific inquiry as a methodological investigation and as methodological support for research activity within the unity of a knowledge system and a system of actions. He clarified the regularities and principles underlying the development of pedagogical science,

as well as the methods and strategies for improving the quality and effectiveness of educational research [2].

The intellectual and creative potential of primary school students is developed through the implementation of research activities and the enhancement of their research abilities.

In this context, the scholar K.Zh. Buzaubakova outlined the structure of the “learning to learn” model, dividing it into five stages:

Stage 1 – *Encounter with the problem.*

Stage 2 – *Data collection* – verification (confirmation of documentary evidence).

Stage 3 – *Data collection* – experimentation, including the distribution of investigated factors.

Stage 4 – *Explanation*: students articulate and present their own interpretations.

Stage 5 – *Analysis*: reviewing the research process by class, and analyzing the course of the study [3].

One of the scientific methods employed by primary school teachers is the development of research skills in younger students. Through these methods, teachers foster critical thinking, analytical abilities, and problem-solving skills. Moreover, research activity increases students' interest in new knowledge and contributes to the development of their intellectual and creative potential. In this way, it becomes possible to enhance students' cognitive activity and motivate them toward active learning.

The scholar N.T. Sartaeva defined research skills in primary school students as a form of motivation for creative work, characterized by the acquisition of new subjective knowledge based on factual data and evidence, which requires inquiry and active engagement [4]. In the studies conducted by A.M. Tekesbayeva, it is emphasized that enabling primary school students to interact with nature, perceive it through their senses and actions, and become familiar with its fundamental characteristics allows them to observe natural phenomena, recognize interesting elements in their simplest forms, and study local features and seasonal changes in the environment [5].

Based on this, it can be concluded that during research-based activities in natural science lessons, primary school students gain the opportunity to solve problem situations and complex questions, activate their cognitive activity, engage in experimentation, observation, discussion, and complete creative tasks.

According to the scholar S.S. Izmukhanbetova, the development of research activity in primary school students follows a step-by-step structure that includes the following stages:

- Differentiation and enhancement of activities in organizing students' cognitive and research-based learning;
- A high level of interpersonal communication skills, with an emphasis on research-oriented collaboration within cultural relationships involving parents;
- The ability to organize and utilize opportunities for research-based communication both in lessons and in extracurricular activities;

– Designing and establishing the necessary conditions for organizing students' research activity, including the ability to systematize effective approaches in the process of acquiring new information [6].

In the works of G.S. Mailibayeva and A.D. Ansabayeva, it is demonstrated that in order for students to develop their curiosity and investigative capabilities, a foundational interaction between the school and the family must be established to achieve a common goal. In other words, creating favorable conditions for the development and education of younger students should aim at fostering collaborative relationships among all participants in the educational process [7].

The scholar G. Espolova emphasized that, in the process of comprehending the specific features of exploratory research activity, students – as pioneers – begin to exhibit and develop various abilities. This, in turn, stimulates the process of understanding reality through cognitive engagement with the world, the environment, and within the context of educational truths and scientific knowledge [8]. Such research activity brings students closer to science-intensive inquiry, while retaining its unique characteristics: the subject of research is aligned with the school curriculum requirements and involves a subjective scientific discovery – namely, the attainment of a genuine result that is novel for the student as a researcher.

Synthesizing the views of scholars, research can be defined as a child's cognitive activity aimed at the discovery and assimilation of new knowledge. Research skills demonstrate that in order to develop critical thinking, problem-solving abilities, and analytical skills - as well as to foster curiosity - teachers must engage younger students in various projects, experiments, and research tasks. For instance, research abilities in primary school students can be cultivated through hands-on activities such as observing natural phenomena, studying plants and animals.

In the course of research activity, it is defined as a cognitive process aimed at generating new knowledge and contributing to the understanding of cognitive patterns and phenomena. Research activity represents a specific form of educational and instructional practice, enabling students to carry out creative and inquiry-based tasks with the goal of achieving open-ended outcomes. Moreover, research skills serve as a foundation for developing abilities related to understanding the surrounding world, formulating questions, seeking answers, and articulating thoughts freely. The formation of these skills helps to increase students' cognitive interest, deepen and systematize their knowledge, and apply it in practice.

Curiosity is a person's interest in seeking new information and expanding their knowledge. This quality fosters the development of cognitive activity and the refinement of research skills. With the support of teachers, students are encouraged to engage in independent inquiry, gather new data, and broaden their understanding. Curiosity forms the basis for the development of essential abilities such as creativity, critical thinking, and the pursuit of discovery. In addition, teaching students to use various sources of information – including internet resources and digital books - enables them to enhance their creative potential.

Creativity is the ability of a child to generate new ideas and find original solutions. To foster creativity, educators should offer various creative tasks and projects tailored to primary school students. For example, young learners can develop their creative abilities through activities

such as drawing, writing poems, and building models. In addition, group work and role-playing games serve as effective tools for stimulating creative thinking in younger students.

The drive for discovery refers to a child's desire to explore and learn new things. To develop this drive, teachers should introduce students to a range of scientific and creative projects. Primary school students are encouraged to explore engaging topics across different subjects, learn to experiment, analyze new data, and draw conclusions.

Involving primary school students in various projects aimed at enhancing their research abilities, conducting experiments, and developing independent information-seeking skills helps them acquire research competencies. In doing so, they not only gain scientific knowledge but also learn how to effectively address diverse real-life situations.

Research Methods

Research methods and materials play a significant role in the development of research skills among primary school students within an informational educational environment. In this regard, the following table outlines the proposed research methods:

Table 1

Research Methods

Research Methods	Description
Survey and interview	– Use of questionnaires and interviews to determine the opinions of students and teachers – Analysis of questionnaire results and summary of findings
Experiments	– Ensure that students acquire new knowledge through practical activities – Record and discuss the results of the experiment
Project method	– Design projects for students aimed at studying or solving a specific problem – Plan, implement, and evaluate each stage of the project
Case method	– Provide students with case studies focused on solving real-life situations – Analyze the case, make decisions, and discuss the results
Electronic resources	– Use of scientific articles, encyclopedias, e-books, and online resources – Access to information databases

Multimedia tools	– Use of interactive whiteboards, computers, tablets, and other multimedia tools – Use of video materials, audio recordings, and animations
Experimental equipment	– Use of laboratory equipment, chemical reagents, and other experimental tools – Materials required for conducting practical activities
References	– Books, journals, and study guides for learning – Textbooks and manuals across various disciplines

Primary school students' research skills development

The formation of research skills in primary school students is an essential aspect of educating them to be knowledgeable and creative individuals. An informational educational environment stimulates younger students to engage in research, think critically, and acquire new knowledge.

Analysis and Results

We will focus on definitions concerning the development of research skills in students engaged in scientific research activities within the scope of the topic:

Research is a cognitive process directly aimed at generating organized new knowledge, as well as cognitively objective patterns and trends in the development of phenomena;

Research activity is a form of organizing students' educational work, aimed at solving creative and research-oriented tasks based on results that are not known in advance;

Research skills are the foundation for young learners to explore the surrounding world, ask questions, seek answers, and express themselves;

Development of research skills enables students to cultivate cognitive interests, engage in independent work, systematize, summarize, and deepen knowledge in a specific subject area, and learn to apply this knowledge in practice.

The primary school stage plays a crucial role in the development of these abilities. Table 2 presents methods and recommendations aimed at fostering students' research skills.

Table 2

Methods and Recommendations aimed at primary school students' research skills development

Method and suggestions	Description
Encouraging questioning	– Group discussions: ask questions that encourage students to express their thoughts during the lesson. For example: "Why doesn't the sun shine all the time?" or "How are rivers formed?"

	– Creating a question board: after each lesson, students write down the questions they asked and discuss them during the next class.
Organizing research projects	– Topic selection: provide students with the opportunity to choose topics of interest, such as plant growth, animal life, or weather phenomena. – Step-by-step instructions: offer clear guidelines to simplify the research process, including information gathering, analysis, and summarizing results.
Applied learning methods	– Experiments: conduct simple scientific experiments. For example, creating a model to demonstrate the water cycle. – Outdoor exploration: encourage students to go outside the classroom and explore nature. For instance, observing plants in a garden.
Using informational resources	– Library use: encourage students to visit the library and read books related to their chosen topics. – Online resources: teach students how to gather information using safe and reliable internet sources.
Development of creativity and critical thinking	– Drawing and modeling: provide opportunities for students to present their research through illustrations, collages, or models. – Critical analysis: develop students' ability to analyze collected information and verify its reliability.
Teamwork and collaboration	– Group projects: divide students into small groups and provide opportunities to carry out collaborative research projects. – Role distribution: enhance cooperation by assigning specific roles to each team member (e.g., information gatherer, writer, illustrator).
Showcasing achievements and rewarding	– Presentations: provide students with the opportunity to present their research projects to the class, which fosters a sense of pride in their work. – Awards and certificates: boost students' motivation by recognizing and rewarding those who achieve specific successes.

Ongoing support and feedback	– Individual guidance: observe each student’s research process and provide personalized advice and support. – Feedback: support student development by reviewing their work and offering constructive feedback.

Conclusion

Thus, it has been proven that the development of Research Skills in Primary School Students is a vital component aimed at fostering their cognitive abilities, critical thinking, analytical reasoning, and problem-solving skills. These competencies enhance students’ interest in acquiring new knowledge and contribute to the development of their intellectual and creative potential. By cultivating research skills, students engage in independent inquiry and investigative activities, acquiring creative thinking abilities and effective problem-solving strategies. Teacher support plays a key role in the successful implementation of this process, enabling students to become active learners. The application of the aforementioned methods and techniques can significantly enhance students’ research interest and effectively develop their research competencies.

With the encouragement and guidance of teachers, the creative and critical thinking abilities of primary school students are strengthened, fostering their active participation in the learning process.

Authors’ contribution

Gelişli Y. – As a research supervisor, critically examine the content of the article and the author's definition of the concept of "research skills in primary school students," summarized as the novelty of the research. Provide appropriate suggestions and revisions; approve the final version of the article for publication.

Kurebay B. – The issue of developing research skills in primary school students has become increasingly important in the context of modern education. A thorough review and systematization of theoretical and practical materials have made it possible to identify essential pedagogical conditions, methodological tools, and educational strategies that support the formation of these skills. Emphasis is placed on the integration of research elements into the educational process, the role of inquiry-based learning, and the significance of teacher facilitation in guiding students through exploratory tasks.

References

1. Қазақстан Республикасының «Білім туралы» Заңы. – Астана, 2004. – 132 б.
2. Краевский В.В. Методология педагогики: пособие для педагогов-исследователей. – Чебоксары: Изд-во Чуваш. ун-та, 2021. – 244 с.

3. Бұзаубақова К.Ж. Білім берудегі инновациялық технологиялар: оқу құралы. – Тараз: ТарМПИ, 2014. – 177 б. – URL: <https://rmebrk.kz/bilim/boribekova-kazirgi.pdf> (дата обращения: 15.02.2024).
4. Сартаева Н.Т. Ақпараттық технологиялар негізінде бастауыш сынып оқушыларының зерттеушілік іс-әрекет мотивациясын қалыптастыру: филос. док. PhD ... дис. – Алматы, 2019. – 182 б.
5. Текесбаева А.М. Бастауыш сынып оқушыларының дүниетанымындағы өлкетану мәселесі. – Алматы, 2008. – 148 б.
6. Измуханбетова С.С. Оқушылардың зерттеушілік әрекеттері арқылы коммуникативтік құзыреттілігін қалыптастырудың педагогикалық шарттары: пед. ғыл. канд. дис. – Атырау, 2010. – 142 б.
7. Technology of Interaction Between School and Family in the Education of Primary School Age Children. – American Behavioral Scientist, 2023. – URL: <https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authid=56127311500&origin=resultslist> (дата обращения: 12.02.2024).
8. Ыбыраимжанов К.Т., Есполова Г.К. К вопросу об исследовательской деятельности обучающихся. – Торайғыров университетінің Хабаршысы, ISSN 2710-2661, Педагогикалық сериясы, No 3, 2020. – 581 б.

Yücel Gelişli¹, Б.Е. Күребай^{*2}

^{1,2}Gazi University, Ankara, Turkey

Development of Research Skills in Primary School Students

Abstract. This article provides a detailed discussion of the issue of developing research skills in primary school students within an informational educational environment. It is noted that through the cultivation of research competencies, young learners enhance their critical thinking, analytical abilities, and problem-solving skills. With the support of teachers, they participate in scientific projects, conduct experiments, and acquire methods for independent information seeking. This process increases their interest in acquiring new knowledge and contributes to the development of their intellectual and creative potential. The article emphasizes that fostering curiosity, creativity, and the pursuit of novelty plays a decisive role in the personal development of primary school students, thereby enhancing their cognitive interests and motivating them toward active learning.

The article also addresses the concepts of inquiry, curiosity, creativity, and the desire for discovery, emphasizing that their development is particularly important at the primary school stage. It is demonstrated that primary school students' research abilities can be effectively nurtured through participation in research projects, conducting experiments, and engaging in independent information-seeking activities.

This research study explores the concepts of inquiry, research activity, and the development of research skills in students. Research is defined as a process aimed at acquiring new knowledge that

facilitates understanding of cognitive patterns and phenomena. Research activity is presented as a specific form of educational and developmental work that enables students to carry out creative and research-oriented tasks in order to achieve results that were previously unknown.

Keywords: primary school, research skills, informational and educational learning, critical thinking, creativity, educational process, pursuit of innovation.

Reference

1. Qazaqstan Respublikasynyń «Bilim turaly» Zańy [Law of the Republic of Kazakhstan “On Education”]. – Astana, 2004. – 132 b.
2. Kraevskiy V.V. Metodologiya pedagogiki: posobie dlya pedagogov-issledovateley [Methodology of Pedagogy: A Guide for Pedagogical Researchers]. – Cheboksary: Izd-vo Chuvash. un-ta, 2021. – 244 p.
3. Búzaýbaqova K.Zh. Bilim berýdegi innovatsıalyq tehnologiıalar: oqýquraly [Innovative Technologies in Education: A Textbook]. – Taraz: TarMPI, 2014. – 177 b. – URL: <https://rmebrk.kz/bilim/boribekova-kazirgi.pdf> (Accessed: 15.02.2024).
4. Sartaeva N.T. Aqparattyq tehnologiıalar negizinde bastayýsh synyp oqýshylarynyń zertteýshilik is-äreket motivatsııasyn qalyptastyry ý: filos. dok. PhD ... dıs. [Formation of Research Motivation of Primary School Students Based on Information Technologies: PhD Dissertation]. – Almaty, 2019. – 182 b.
5. Tekesbaeva A.M. Bastayýsh synyp oqýshylarynyń dúnietanýyndagy ólketanı mäsesi [Local History Issues in the Worldview of Primary School Students]. – Almaty, 2008. – 148 b.
6. Izmuhanbetova S.S. Oqýshylardyń zertteýshilik äreketteri arqyly kommúnikativtiq qúzyretteiligin qalyptastyrydyń pedagogikalyq sharttary: ped. gyl. kand. dıs. [Pedagogical Conditions for the Formation of Students' Communicative Competence through Research Activities: PhD Dissertation]. – Atyrau, 2010. – 142 b.
7. Technology of Interaction Between School and Family in the Education of Primary School Age Children. – American Behavioral Scientist, 2023. – URL: <https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=56127311500&origin=resultslist> (Accessed: 12.02.2024).
8. Ybyraimzhanov K.T., Espolova G.K. K voprosu ob issledovatel'skoy deyatelnosti obuchayushchikhsya [On the Issue of Research Activities of Students]. – Bulletin of Toraighyrov University, Pedagogical Series, No. 3, 2020, p. 581.

Information about the authors:

Yücel Gelişli – Doctor, Professor, Gazi University, Ankara, Türkiye.

Kurebay Balzhan Yesenkyzy – corresponding author, doctoral student, Gazi University, Ankara, Türkiye, Ankara Province, Yenimahalle, Emniyet, Bandırma Street 6/1A.

Авторлар туралы мәліметтер:

Yücel Gelişli – доктор, профессор, Гази университеті, Анкара, Түркия.

Күребай Балжан Есенқызы – докторант, хат-хабар авторы, Гази университеті, Анкара, Түркия, Анкара провинциясы, Йенимахалле, Эмниет, Бандирма көшесі 6/1А.

Сведения об авторах:

Yücel Gelişli – доктор, профессор, Университет Гази, Анкара, Турция.

Күребай Балжан Есенқызы – автор для корреспонденции, докторант, Университет Гази, Анкара, Турция, Провинция Анкара, Йенимахалле, Эмниет, улица Бандырма, 6/1А.



ХҒТАР 14.23.17
Ғылыми мақала

<https://doi.org/10.32523/3080-1710-2025-150-1-173-192>

Реджио педагогикасы негізінде ересек топ балаларының ойын әрекетін дамыту

Д.А. Ердембекова^{*1}, А.И. Булшекбаева², Айхан Урал³

^{1,2}Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы, Қазақстан

³Гази университеті, Анкара, Түркия

(E-mail: ¹dinara.erdem@mail.ru, ²bulshekbaeva@mail.ru, ³urala@gazi.edu.tr)

Аңдатпа. Зерттеу жұмысы реджио педагогикасының негізінде мектепке дейінгі ұйымдардағы ересек топ балаларының ойын әрекеттерін дамыту мәселесіне арналған. Реджио педагогикасы – балалардың табиғи қызығушылығы мен шығармашылығын қолдай отырып, олардың тұлғалық дамуына бағытталған инновациялық білім беру жүйесі. Бұл педагогикалық әдіс балаларға өз ортасын зерттеп, шығармашылық қабілеттерін дамытып, әлеуметтік дағдыларды меңгеруге мүмкіндік береді. Ойын әрекеті – балалардың танымдық, эмоционалдық және әлеуметтік дамуының негізгі құралы ретінде қарастырылады.

Зерттеу барысында мектепке дейінгі ұйымдардың ересек топтарындағы балалар бақылау және эксперименттік топтарға бөлініп, оларға әртүрлі ойын түрлері ұсынылды. Эксперименттік топта Реджио педагогикасының әдістері қолданылып, ойындар балалардың белсенді қатысуы, шығармашылық және танымдық қызығушылығын арттыру мақсатында ұйымдастырылды. Зерттеу нәтижелері көрсеткендей, эксперименттік топтағы балалардың ойынға қатысу деңгейі, шығармашылық қабілеттері және әлеуметтік өзара әрекеттесу дағдылары бақылау тобына қарағанда жоғары болды. Бұл, әсіресе, топтық жұмыс, ойынға бастамашылдық таныту және шығармашылық міндеттерді шешу кезінде байқалды.

Зерттеу нәтижелері Реджио педагогикасының Қазақстандағы мектепке дейінгі білім беру жүйесіне енгізудің тиімділігін көрсетеді. Бұл әдіс балалардың жеке тұлғалық дамуына, танымдық және әлеуметтік дағдыларын жетілдіруге ықпал ететінін дәлелдейді. Зерттеу мектепке дейінгі білім беру үдерісінде ойын әрекетінің маңыздылығын және реджио педагогикасының педагогикалық құндылықтарын кеңінен пайдалануды ұсынады.

Түйінді сөздер: мектеп жасына дейінгі бала, ересек топ, әлеуметтік дағды, реджио педагогикасы, мектепке дейінгі ұйым, ойын әрекеті, педагог-тәрбиеші.

Кіріспе

Бұл мақаланың мақсаты – Реджио педагогикасы негізінде ересек топтағы балалардың ойын әрекетін дамытудың теориялық және практикалық негіздерін зерттеу. Сонымен қатар, шығармашылық пен өзіндік зерттеуге бағытталған орта қалыптастыру арқылы балалардың танымдық және әлеуметтік дағдыларын жетілдіру жолдарын қарастыру.

Мақаланың міндеті – Реджио педагогикасының негізгі қағидаттарын талдау және оны ересек топ балаларының ойын әрекетін дамытуда қолдану жолдарын анықтау. Сондай-ақ, балалардың шығармашылық қабілеттері мен өзіндік зерттеу дағдыларын дамытуға ықпал ететін ойын ортасын құру тәсілдерін зерттеу.

Қазақстан Республикасының Оқу-ағарту министрлігі дайындаған «Баршаға қолжетімді сапалы білім» атты ұлттық баяндамасында айтылғандай, мектепке дейінгі тәрбиелеу мен оқыту үдерісінде әрбір баланың жеке ерекшеліктері мен қажеттіліктерін ескеріп, олардың әлеуетін дамыту маңызды. Бұл көзқарас, әсіресе, ойын әрекеті арқылы жүзеге асырылады, себебі ойын – баланың табиғи қызметі және оның жеке қабілеттерін ашып, дамытудың тиімді құралы екені анық.

Әр баланың мүдделерін, ерекшеліктерін ескере отырып, олардың толыққанды дамуы және жалпыадамзаттық және ұлттық құндылықтар негізінде, әлемдік тәжірибелер негізінде әлеуетін ашу жүзеге асырылады [1]. Осы тұста біз зерттеуімізге сәйкес Реджио педагогикасы негізінде ересек топ балаларының ойын әрекетін дамыту қазіргі кезде өзекті мәселелердің бірі екенін айта кеткіміз келеді.

Мектепке дейінгі тәрбиелеу мен оқытудың негіздері жалпыға міндетті стандарттар мен үлгілік оқу бағдарламаларына және үлгілік жұмыс жоспарына қойылатын талаптар негізінде іске асырылады. Бұл, атап айтқанда, мектеп жасына дейінгі балалардың бастамасын қолдау үдерісінде балалардың қалыпты дамуын ойын арқылы дамытуды көздейді [2].

Мектепке дейінгі тәрбиелеу мен оқытуды дамыту моделінде [3] ойын баланың негізгі әрекеті болып табылады және оның дамуының басты құралы саналады. Балалар ойында әлеуметтік және эмоционалдық дағдыларын дамытып, өзара қарым-қатынастарын жетілдіреді, – деп атап көрсетілген. Осы тұста біз, өз зерттеуімізде ересек топ балаларының ойын әрекетін Реджио-педагогикасы арқылы негіздей алдық.

Қазақстан Республикасында Білім беруді дамытудың 2023-2029 жылдарға арналған тұжырымдамасында [4] мектеп жасына дейінгі баланың ойын әрекеті олардың танымдық және әлеуметтік дамуын ынталандыратын негізгі құрал болып табылады. Ойын барысында балалар өз тәжірибелерін байытып, қоршаған ортаны зерттейді және қарым-қатынас дағдыларын дамытатындығы баса айтылған.

Баланың мектепке дейінгі шағы адам өмірінің ең керемет кезі. Қазіргі кезде баланы толыққанды дамыту – қимыл белсенділігіне жағдай жасау, пайдалы және құнарлы тамақтандыру, жағымды қарым-қатынас орнату және дамытушы ортаны ұйымдастыру арқылы қамтамасыз етілетін баланың физикалық, психологиялық, әлеуметтік, эмоционалдық денсаулығы мен қауіпсіздігі маңызды мәселеге айналып отыр [5]. Бала туғаннан табиғатынан белсенді, ол өзінің жеке мүмкіншіліктерін өзі дамытқысы

келеді. Мектепке дейінгі кезең – бала өміріндегі ең бақытты шақ. Осы шақта баланың ең керемет дағдылары дамиды, өмірге деген көзқарасы қалыптасады. Бала – өмір айнасы. Әр ата-ана баласының жақсы тұлға болып қалыптасуын қалайды және соған барлық мүмкіндікті жасайды. Мектепке дейінгі тәрбие мен оқыту – білім берудің бірінші деңгейі отбасын қолдаудың маңызды институты ретінде ұлттық құндылықтарды балалардың ерте дамуының қазіргі заманғы теориялары арқылы үйлестіруге бағытталған [6].

Бүгінде балабақшалар мектепке дейінгі оқыту мен тәрбие беру жүйесіндегі алдыңғы қатарлы мамандардың әр түрлі жаңашыл идеялары мен жобаларын тәжірибеге ендіруде. Міне, осы тұста балабақшаларда педагогикалық жаңа технологиялардың мектепке даярлау білім беру үдерісіне енгізу деңгейінің таяздығы аралығындағы балаларды мектепке даярлаудың бүгінгі өмір талабына сай ұйымдастыру қажеттілігі мен оның ғылыми-педагогикалық негіздері, мазмұндары және оны ұйымдастырудың ғылыми-әдістемелік жүйесінің толықсыздығы аралықтарында қарама-қайшылықтар туындап отыр [7].

Салыстырмалы педагогикалық зерттеулердің қазіргі жағдайында, әсіресе соңғы онжылдықта бүкіл 20-шы ғасыр бойы әлемдік білім беруде кеңінен тараған педагогикалық тұжырымдамалар мен технологиялардың ұлттық білім беру жүйесіндегі бейімделу ерекшеліктерін түсіну және зерттеу үрдісі байқалады. Әртүрлі педагогикалық жүйелер бар, олардың арасында ерекше орын алған Ф.Фребельдің педагогикалық жүйесі, М. Монтессоридің педагогикасы, Вальдорф педагогикасы, Л.Кольберттің педагогикалық жүйесі, С. Френе, А. Нилдің жаңа мектебі, Реджио Эмилияның педагогикалық концепциясы және тағы басқалары қарастырылған. Аталған педагогикалық жүйелердің әрқайсысының өзіндік философиялық негіздемесі және пайда болуының, дамуының және түрленуінің ерекше алғышарттары бар. Сонымен бірге, әлемдік педагогика үшін кез-келген педагогикалық теорияның педагогикалық ой дамуының жалпы тенденцияларынан тыс, оқшауланып дами алмайтыны маңызды. Реджио Эмилия педагогикасы оның негізін қалаушы Лорис Малагуцци болып саналады, ол балалардың ата-аналарымен бірге Реджио Эмилия қаласында (Реджо Эмилия, Италия) алғашқы балабақша ашқан. Ол өз тұжырымдамасын еркін педагогиканың гуманистік принциптеріне негіздеп, итальяндық балаларды тәрбиелеудегі шетелдік тәжірибелерді бірік-тірді, айқын қолданбалы сипатқа назар аударды. Реджио Эмилияның педагогикалық концепциясы екі негізгі бағытқа негізделген: – балалық шақты ерекше деп тану, адам тұлғасының дамуындағы құнды кезең; – еркін өз бетінше әрекет етуде бала тұлғасының бірегейлігі дамиды [8].

Ойын арқылы қазақ балалары өзінің бойындағы табиғи дарынын шыңдай түскен. Ойынды қазақ халқы тек ойын-сауық, көңіл көтеретін орын деп қарамаған. Ең бастысы – ел қорғауға қабілетті, болашақ қайраткер, өзінің осы қабілетін шаршы топтың алдында, баршаға тең еркін бәсекеде жеңіп алуға тиіс болған. Ойын тек жас адамның дене күш-қуатын молайтып, оны шапшаңдыққа, дәлдікке ғана тәрбиелеп қоймай, оның ақыл-ойының толысуына есейіп, өсуіне пайдасын тигізеді. Манаш ұлы Тұяқбай жырында: «Балалармен ойнайды, ойнап жүріп ол бала, кеудеге ақыл ойлады», – деп ойынның ойлауға да көп маңызы барын айтады.

Ұлттық психика ойынның өреге қатысты саласында ерекше көрінеді, өйткені өнер адамының өз саласын көркем түрде қабылдап алу ерекшеліктерін, біртіндеп қалыптасқан халықтық эстетикалық талғамдарын көрсететін қоғамдық сананың бір формасы [9].

Реджио педагогикасы балалардың табиғи қызығушылығы мен өзін-өзі тануға деген ұмтылысын қолдайтын инновациялық және балаға бағытталған білім беру әдісі болып табылады. Бұл педагогикалық жүйенің негізінде ойын үлкен орын алады, себебі ол балалардың жан-жақты дамуына ықпал етеді. Ойынның бала дамуына және тәрбиесіне пайдасы туралы толығырақ қарастырайық.

Танымдық дамуы қалыптасады, өйткені ойын балалардың танымдық дамуының негізгі құралдарының бірі болып табылады. Ойын барысында балалар қоршаған ортаны зерттеп, жаңа білім мен дағдыларды меңгереді. Олар әртүрлі түсініктер мен ұғымдарды, мысалы, түс, пішін, сан, уақыт және кеңістік туралы түсініктерді дамытады. Мысалы, конструкторлармен ойнау арқылы балалар геометриялық фигуралар мен олардың қасиеттерін таниды, ал рөлдік ойындар арқылы әлеуметтік және мәдени рөлдерді меңгереді.

Әлеуметтік-эмоционалдық дағдылары дамиды, себебі, ойын балалардың әлеуметтік-эмоционалдық дағдыларын дамытуға үлкен әсер етеді. Ойын барысында балалар бір-бірімен өзара әрекеттесіп, қарым-қатынас жасауды, өз сезімдерін білдіруді және басқа балалардың сезімдері мен қажеттіліктерін түсінуді үйренеді. Бұл олардың эмпатия мен әлеуметтік жауапкершілікті дамытуына ықпал етеді. Сонымен қатар, топтық ойындар балаларға ынтымақтастық пен бір-бірін қолдауды үйретеді, бұл олардың ұжымдық жұмыс дағдыларын қалыптастырады.

Балалар физикалық дамиды өйткені, қимыл-қозғалыс ойындары балалардың моториканы, үйлесімділікті, дене қимылдарын бақылауды және дене күшін дамытуға көмектеседі.

Балалар түрлі физикалық белсенділіктерге қатысу арқылы өз денесін жақсырақ түсінуге және бақылауға үйренеді. Мысалы, сыртқы алаңда ойнау, жүгіру, секіру және басқа да қимылдар олардың денсаулығын нығайтады және физикалық төзімділікті арттырады. Баланың шығармашылығы артады себебі, Реджио педагогикасында ойын шығармашылықтың негізгі элементі ретінде қарастырылады. Балалар өз қиялын пайдаланып, жаңа дүниелер ойлап табады, бұл олардың шығармашылық қабілеттерін арттырады. Шығармашылық ойындар балаларға өз ойларын, сезімдерін және қиялдарын білдіруге мүмкіндік береді. Мысалы, сурет салу, мүсін жасау, музыкамен айналысу сияқты шығармашылық әрекеттер балалардың өнерге деген қызығушылығын оятады және шығармашылық ойлауды дамытады.

Балада тәрбиелік құндылықтар қалыптасады. Ойын барысында балалар тәрбиелік құндылықтарды, мысалы, адалдық, әділдік, құрмет және жауапкершілік сияқты құндылықтарды игереді. Ойын арқылы балалар ережелер мен шектеулерді түсініп, сақтауды үйренеді, бұл олардың өзін-өзі реттеу қабілеттерін және тәртіпті сақтауға деген дағдыларын дамытуға ықпал етеді. Сонымен қатар, ойын балаларды тәртіпке, өзін-өзі реттеуге, ынтымақтастыққа және жоғары тәрбиелік құндылықтарға баулиды.

Қазіргі кезде Реджио педагогикасы негізінде жұмыс істейтін балабақшалар жылдан жылға артып келеді. Қазіргі кезде аталмыш технологиямен қарқынды жұмыс істеп жатқан Қазақстан балабақшалары (Реджио балабақшалар): ҚР ПІБ Медициналық орталығының «Қарлығаш» балабақшасы (Астана), № 95 «Алматы» балабақшасы, Аламан балабақшасы (Шымкент), Aina-Reggio (Астана), Open Space (Алматы), Reggio-Aktobe (Ақтөбе) және т.б.

Италиядағы Реджио Эмилия (Reggio Emilia) педагогикасы әлемдегі ең танымал мектепке дейінгі білім беру әдістерінің бірі болып табылады. Бұл әдіс балаға деген ерекше

көзқарасты, оның тұлғалық дамуына және шығармашылық қабілеттерін дамытуға баса назар аударады. Реджио Эмилия әдіснамасының маңызды компоненттерінің бірі – ойын әрекеті, ол балаға өзіндік зерттеуші ретінде көрінуге, өз ойлары мен идеяларын еркін түрде білдіруге мүмкіндік береді. Жалпы Реджио педагогикасының негізгі қағидалары бар:

1. Баланы құрметтеу және оның көзіне қарау

Реджио педагогикасындағы ең маңызды нәрсе: бала өзін үлкен немесе кіші ұжымның бір бөлігі деп санайды, онда ол басқа сияқты құнды - бұл бала, ата-ана, тәрбиеші болсын, маңызды емес. Біз ата-аналарға: біз бала деңгейіне түспеуіміз керек, бірақ оған көтерілуіміз керек. Және бұл тура және бейнелі мағынада. Біз олармен сөйлескенде балалардың көзіне қаншалықты жиі қараймыз? Біз балаға үнемі жоғарыдан қараймыз, ал ол бізге төменнен қарайды. Ол не көреді? Біз баламен бір деңгейде болуымыз керек.

2. Ережелерді түсіндіріп, сұрақ қойыңыз

Бала сіздің ойыңызды біле алмайды, одан не қалайтыныңызды болжай алмайды. Негізгі міндет-ережелер бар екенін түсіндіру. Бұл кеңістікте кейбір ережелер болуы мүмкін, басқа кеңістікте басқалары болуы мүмкін. Біз стадионда театр сияқты әрекет етпейміз-тіпті біздің киіміміз де мүлдем басқа. Біз балаға осы ережелерді таратуымыз керек.

3. «Қате» емес, «басқаша»

«Аспан қызыл!» – дейді бала. Түзетуге асықпаңыз, өйткені бұл ойлануға түрткі болады: аспан қызыл болуы мүмкін бе? Бұл қандай да бір зерттеуге, білімді кеңейтуге түрткі болуы мүмкін. Біз тоқтап: «Жоқ, олай емес!» Балаңызбен бірге бұл қашан болуы мүмкін екенін түсінуге тырысу керек пе? Мұны көруге бола ма? Мен аспанның қандай болуы мүмкін емес екенін білмеймін. Яғни, ата-ана осы тұста балаға үзілді-кесілді жауап бере салмай, бала ойымен санасуды үйренеді.

4. Таңдау ұсыныңыз және асықпаңыз

Реджио педагогикасындағы бүкіл блок таңдау тақырыбына арналған, бұл өте маңызды нәрсе. Бірақ біз балаларға таңдау жасауды үйретпес бұрын, біз оған дайын болуымыз керек нәрсеге қайта ораламыз. Біз асықпауымыз керек-бұл негізгі ережелердің бірі.

5. Кез келген жағдайда оқу

Реджио педагогикасында мынадай қағида бар: білім алуға нақты уақыт жоқ. Міне, сіз асхана үстелінде отырсыз. Сіз сұрақ қоя аласыз: бұл сорпа неден тұрады деп ойлайсыз? Баланың тәжірибесі бар және ол болжай алады. Сонымен, бұл апельсин сорпасы. Қызғылт сары не болуы мүмкін? А, мен білемін, асқабақ қызғылт сары! Кез-келген жерде баланың танымдық қызығушылығын арттыра беруге болады.

6. Қиялдау маңызды

Көптеген ата-аналардың басты міндеті – оқуға және санауға үйрету. Шындығында, мен де, сіз де айналаңызда мұны істей алмайтын бірде-бір адамды білмейсіз. Бірақ біз айналамызда дауласу, ойлау, кейбір жобаларды ойлап табу қабілеті жоқ көптеген адамдарды табамыз, біз оларға жоспарлау, жаңа тұжырымдамалар жасау туралы айтпаймыз. Сондықтан, біздің ойымызша, басты міндет – шығармашылық ойлауды дамыту. Біз жобалық ойлауды дамытуды насихаттаймыз, өйткені жобада қандай тақырыпты санап, тақырыптың белгілері туралы айтып, оны сызып, салыстыруға болатындығы маңызды емес [10].

Реджио балабақшаларында ойын әрекеті бала дамуының негізгі құралы болып табылады. Ойын – бұл баланың қоршаған ортаны, оның заңдылықтарын және өзара

байланыстарын танудың табиғи әдісі. Ойын арқылы балалар өздерінің ішкі әлемін, эмоцияларын, идеяларын және түсініктерін сыртқа шығарады [11].

Реджио педагогикасы бойынша ойындар тек қана көңіл көтеру емес, сонымен қатар балалардың ойлау, зерттеу, шығармашылық қабілеттерін дамытуға бағытталған. Балалар әртүрлі материалдармен, құралдармен және ортақ жобалармен жұмыс істей отырып, өздерінің креативтілік және сындарлы ойлау қабілеттерін жетілдіреді. Реджио педагогикасында орта немесе қоршаған орта «үшінші педагог» ретінде қарастырылады. Балабақшадағы ортаны ұйымдастыру баланың өзін еркін сезінуіне, ойындар мен шығармашылық жұмыстарға қатысуына, зерттеу жүргізуіне жағдай жасайды. Материалдар бала үшін қолжетімді және әртүрлі болуы керек. Олар табиғи және жасанды, қайта өңделетін немесе жаңа болуы мүмкін. Балалар өздерінің ойын әрекеттерінде түрлі материалдарды қолдана отырып, оларды бір-бірімен біріктіріп, жаңа нәрселер жасайды. Бұл процессте бала өз идеяларын жүзеге асырып, нәтижелерін көре алады. Бұл әдіс баланың өзін-өзі тануына, қоршаған ортаға деген қызығушылығын оятуға, мәселелерді шешу дағдыларын дамытуға бағытталған. Реджио балабақшаларында ойын әрекеті жиі жобалық оқыту әдісімен байланыстырылады. Балалар бір жоба шеңберінде бірнеше апта немесе ай бойы белгілі бір тақырыпты зерттеп, оны тереңдетіп, өздерінің білімі мен түсінігін арттырады. Бұл процесс балалардың ойын әрекеттері арқылы жүзеге асады, олар өздерінің жобаларын ойындар арқылы дамытуға мүмкіндік алады. Мысалы, балалар табиғат туралы жоба аясында сыртта ойнап, табиғи материалдарды жинап, оларды зерттеп, өздерінің қолөнерін жасай алады. Бұл балаларға табиғатпен қарым-қатынасты сезінуге және оны тереңірек түсінуге мүмкіндік береді

Кесте 1

Мектепке дейінгі ересек жастағы балалардың ойын әрекеттерін Реджио педагогикасы негізінде дамыту

Тәрбиелік бағыт	Мақсаты	Әдістері мен тәсілдері	Құралдар мен материалдар	Күтілетін нәтижелер
Қозғалыс және физикалық даму	Қозғалыс белсенділігін арттыру, физикалық дамуға ықпал ету	Қозғалыс ойындары, спорттық жарыстар	Спорттық құралдар, кеңістікті ұйымдастыру элементтері	Балалардың физикалық белсенділігі артады, дене дамуы күшейеді
Тіл және қарым-қатынас	Тілдік дағдыларды дамыту, қарым-қатынасқа қабілеттілік қалыптастыру	Әңгімелер құрастыру, рөлдік ойындар, топтық жұмыс	Әр түрлі ойыншықтар, кішігірім сахналық құралдар	Балалар еркін сөйлесіп, өз ойларын нақты жеткізе алады
Әлеуметтік дағдылар	Топ ішінде жұмыс істеу дағдыларын дамыту, өзара көмек көрсету	Топтық жобалар, ұжымдық ойындар, кооперативті тапсырмалар	Бірлескен ойындарға арналған құралдар	Балалар өзара әрекеттесуге, бір-біріне көмек көрсетуге үйренеді

Зерттеу және эксперименттер	Қоршаған ортаға қызығушылықты арттыру, зерттеу дағдыларын қалыптастыру	Табиғи объектілермен тәжірибелер, жобалық жұмыстар, ғылыми зерттеу ойындары	Табиғаттан алынған заттар, зерттеу құралдары	Балалар табиғи объектілермен жұмыс істеу дағдыларын меңгереді
Шығармашылық және креативтілік	Балалардың шығармашылық қабілеттерін дамыту	Еркін ойындар, шығармашылық шеберханалар, сурет салу, мүсіндеу	Табиғи материалдар (жапырақтар, тастар), сурет құралдары	Балалардың жеке шығармашылық қабілеттері дамиды
Эмоционалдық даму	Эмоцияларды тану және басқару қабілеттерін дамыту	Эмоциялық ойындар, рөлдік ойындар, сурет салу арқылы өз сезімдерін білдіру	Кескіндеме құралдары, әртүрлі рөлдік ойынға арналған костюмдер	Балалардың өз эмоцияларын тану және басқару қабілеті артады

Бұл кесте мектепке дейінгі ересек жастағы балалардың ойын әрекеттерін Реджио педагогикасы негізінде дамытуға арналған әртүрлі бағыттарды, мақсаттарды, әдістер мен құралдарды және күтілетін нәтижелерді сипаттайды.

Зерттеу әдістері

Зерттеу барысында Реджио педагогикасының негізгі принциптері мен әдістері қолданылды. Балалардың ойын әрекетін дамыту үшін табиғи материалдар, шығармашылық құралдар (қылқаламдар, бояулар, құрылыс материалдары), сондай-ақ цифрлық технологиялар пайдаланылды. Ойын кеңістігін ұйымдастыруда баланың қызығушылықтарын ескеретін арнайы орталар жасалды. Балалармен топтық және жеке жұмыс тәсілдері қолданылды, оның ішінде проблемалық сұрақтар мен шығармашылық тапсырмалар арқылы бағыттау әдісі кеңінен пайдаланылды. Деректер жинау үшін бақылау, фотовидеофиксация әдістері қолданылды.

Нәтижелер

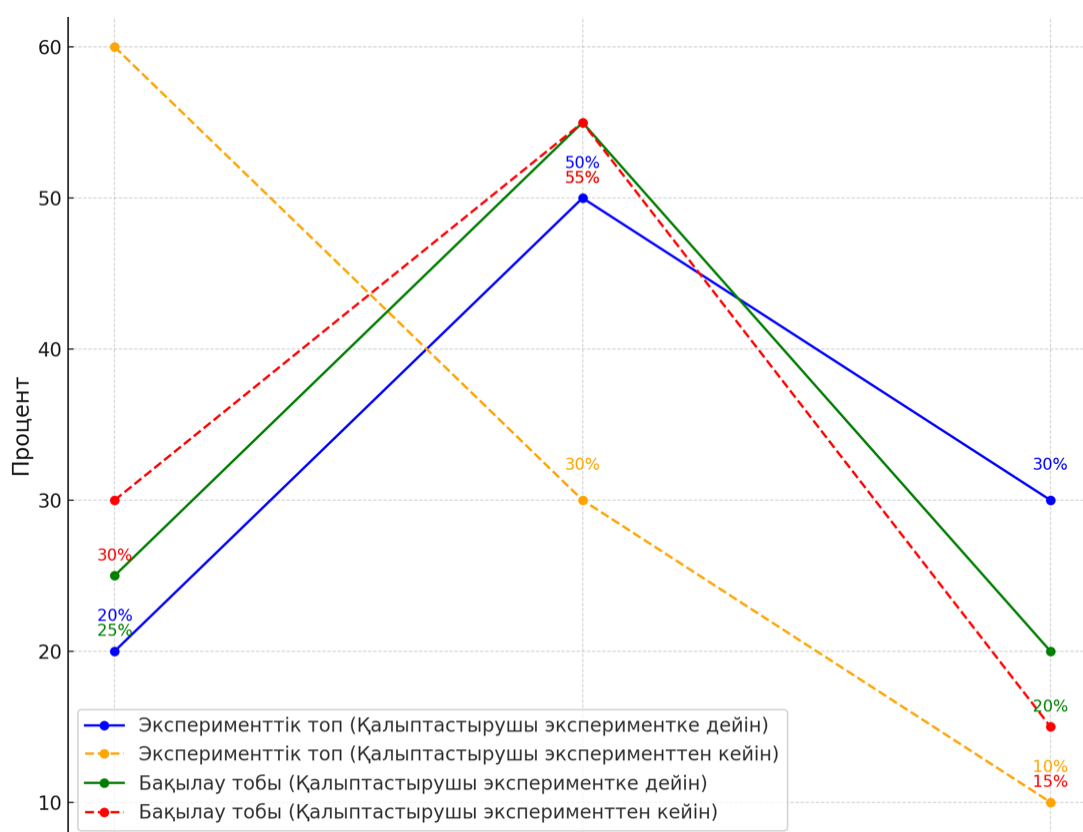
Эксперименттік-тәжірибелік жұмысқа 25 мектеп жасына дейінгі ересек бала және бақылау тобында 26 ересек бала бойынша эксперимент нәтижелері ұсынылып отыр.

Біз анықтаушы кезеңде екі топқа да қарапайым ойындарды алдық. Ол ойындарды балалар білгендіктен аса қызығушылықтары болмады. Атап айтсақ: кім жылдам, кел ойнайық, тышқан мен мысық ойындары.

Кесте 2

Қалыптастырушы экспериментке дейін және одан кейін эксперименттік топтарда Реджио педагогикасы бойынша ересек балалардың ойынға қызығушылықтарының дамуы жиілігінің көрсеткіштері (%)

Топтар	Қалыптастырушы экспериментке дейін (%)	Қалыптастырушы эксперименттен кейін (%)
Эксперименттік топ		
Жоғары деңгей	20%	60%
Орташа деңгей	50%	30%
Төмен деңгей	30%	10%
Бақылау тобы		
Жоғары деңгей	25%	30%
Орташа деңгей	55%	55%
Төмен деңгей	20%	15%



Сурет 1. Экспериментке дейін және одан кейін эксперименттік топтарда Реджио педагогикасы бойынша ересек балалардың ойынға қызығушылығының даму көрсеткіштері

Түсіндірме:

• **Жоғары деңгей:** Ойынға қызығушылық өте жоғары, бала белсенді қатысады, жаңа идеялар ұсынады.

• **Орташа деңгей:** Бала ойында белсенді, бірақ қызығушылық деңгейі орташа.

• **Төмен деңгей:** Ойынға қызығушылық төмен, бала пассивті қатысады немесе мүлде қызықпайды.

Бақылау тобында Реджио педагогика элементтері қолданылды, мысалы заттық-кеңістіктік дамытушы ортаны дұрыс пайдалану, экологиялық қалдықтарды орынды пайдалану, «Үшінші педагог» әдісін қолдану. Бақылау тобында кәдімгі дәстүрлі ойындар пайдаланылды. Ал, эксперимент тобындағы балалардың шығармашылық, логикалық ойлау қабілеттерін дамытуда Реджио педагогикасына негізделген. Әр бағыт бойынша қолданылатын материалдар мен әдістерді қарастырдық:

1. Қозғалыс және физикалық даму. Материалдар: спорттық құралдар (доптар, секіртпелер, гимнастикалық жабдықтар), кеңістікті ұйымдастыру элементтері (баспалдақтар, туннельдер, жолақтар). Әдістер: қозғалыс ойындары: Балаларға далада немесе залда қозғалыс ойындарын өткізу. Спорттық жарыстар: Спорттық жарыстар ұйымдастыру, мысалы, жүгіру, секіру. Теңгерімділік пен координацияны дамыту: Балаларға гимнастикалық жаттығулар жасауға мүмкіндік беру.

2. Тіл және қарым-қатынас. Материалдар: ойыншықтар (қуыршақтар, жануарлар, көліктер), кітаптар мен суретті әңгімелер, кішігірім сахналық құралдар (шымылдықтар, маскалар). Әдістер: Рөлдік ойындар: Балаларға әртүрлі рөлдерді ойнауға мүмкіндік беру. Мысалы, дүкенші мен сатып алушы. Әңгімелер құрастыру: Балаларға өз әңгімелерін құрастырып, оны топқа айтуға мүмкіндік беру. Топтық жұмыс: Балаларды шағын топтарға бөліп, бірлескен әңгіме құрастыру.

3. Әлеуметтік дағдылар. Материалдар: Құрылыс материалдары (конструкторлар, блоктар), бірлескен ойындарға арналған тақталар мен карталар, жұмысқа арналған орындар

Әдістер: Топтық жобалар: Балаларға бірге жұмыс істеуге, ортақ мақсатқа жету үшін күш біріктіруге мүмкіндік беру. Ұжымдық ойындар: Барлық балаларды біріктіретін ойындар ұйымдастыру, мысалы, үлкен пазлдарды бірге жинау. Кооперативті тапсырмалар: Бірлескен тапсырмаларды орындау арқылы балалардың бір-біріне көмектесуге үйренуі.

4. Зерттеу және эксперименттер. Оларға: Материалдар: Лупалар, микроскоптар, үлкейткіш шынылар жатады. Зертханалық жабдықтар (сұйықтықтар, құтылар, пипеткалар), табиғи объектілер (жапырақтар, өсімдіктер, жәндіктер), су, құм, саз, тас сияқты материалдар. Әдістер: Тәжірибелер жүргізу: Балаларға табиғи объектілермен қарапайым тәжірибелер жүргізуге мүмкіндік беру. Мысалы, судағы заттардың қалқып шығуы. Зерттеу жобалары: Балаларға қызықты табиғи құбылыстарды зерттеу жобаларын құру. Табиғатпен байланыс: Табиғатқа экскурсиялар ұйымдастырып, балалардың қоршаған ортаға бақылау жасауы.

5. Шығармашылық және креативтілік. Материалдар: табиғи материалдар (жапырақтар, бұтақтар, тастар, құм, саз), сурет құралдары (гуаш, акварель, қарындаштар, борлар), мүсіндеуге арналған материалдар (саз, ермексаз). Әдістер: Шығармашылық шеберханалар: Балаларға табиғи материалдармен немесе қалдық материалдармен жұмыс істеуге мүмкіндік беру. Мысалы, жапырақтардан коллаж жасау. Еркін сурет салу: Балаларға еркін тақырыпта сурет салуға мүмкіндік беру. Мүсін жасау: Сазбен,

пластилинмен немесе басқа да мүсіндеу материалдарымен жұмыс жасау арқылы мүсіндер жасау.

6. Эмоционалдық даму. Материалдар: сурет құралдары (бояулар, маркерлер), әртүрлі рөлдік ойынға арналған костюмдер, әртүрлі бет-әлпет бейнеленген карточкалар.

Әдістер: эмоциялық ойындар: Балаларға әртүрлі эмоцияларды танып, оларды көрсетуге үйрететін ойындар өткізу. Рөлдік ойындар: Балаларға әртүрлі рөлдерді ойнап, эмоцияларын білдіруге мүмкіндік беру. Сурет арқылы эмоция білдіру: Балаларға өз эмоцияларын сурет арқылы жеткізуге мүмкіндік беру.

Бұл материалдар мен әдістер балалардың жеке және топтық шығармашылық, зерттеу, тілдік, әлеуметтік, физикалық және эмоционалдық қабілеттерін дамытуға бағытталған, Реджио педагогикасының негізгі қағидаларына сәйкес келеді.

Бұл зерттеулер екі топтың да ересек жастағы балалардың ойын әрекеттерінде Реджио педагогикасының қаншалықты әсер еткендігін және екі топтың арасында мәнді айырмашылықтардың бар екендігін дәлелдеуге мүмкіндік берді. Бұл зерттеу нәтижелерінен алынған көрсеткіштер ЭТ және БТ-дағы балаларға қарағанда ойын әрекетіне қызығушылықтары бойынша динамиканың біршама артқандығын байқатты.

Қалыптастырушы кезеңде эксперимент топта ересек жастағы балалардың ойын әрекеттерін дамытуда Реджио педагогикасына негізделген ойындарды ойнаттық. Олар: экологиялық таза қалдықтарды пайдаланып жасалған ойын түрлері: «Қайта өңдеу шеберханасы» ойыны, «Қалдықтардан мүсін жасау» ойыны, «Эко-коллаж» ойыны және мамандыққа байланысты «Музыкалық зертхана» ойыны, «Жас суретшілер» ойыны, «Футболистер» ойыны, әлеуметтік-эмоционалдық дағдыға байланысты «Эмоциялар мозайкасы» ойыны «Эмоциялар айнасы» ойыны т.б. ойындары қолданылды.

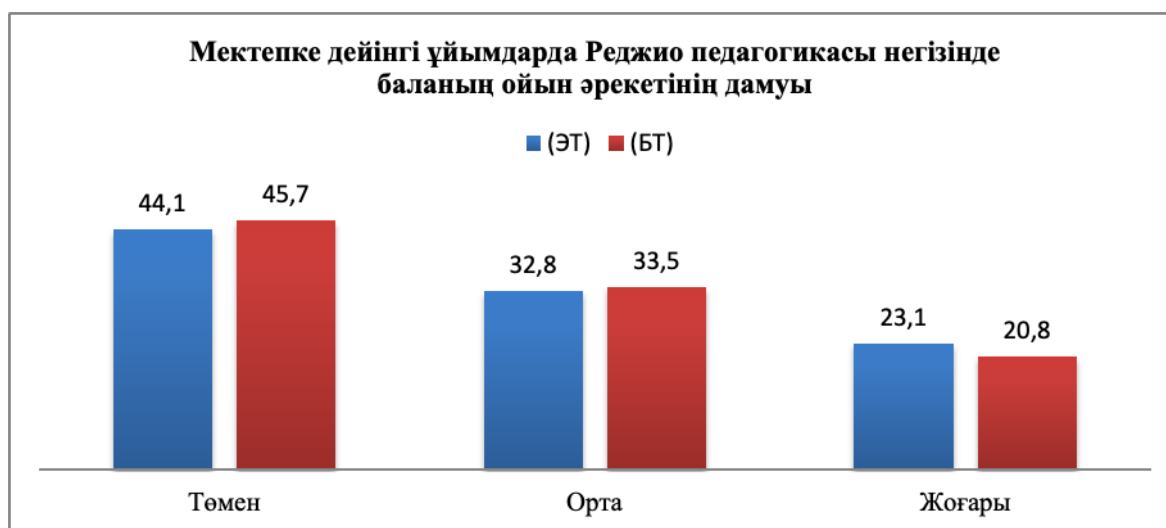
Өзара бірлескен іс-әрекеттік қарым-қатынас саласындағы өзінің және өзгелердің іс-әрекетін бағалай алуы өз ұстанымын жүзеге асырумен қатар, әлеуметтік дағдының даму деңгейін анықтауға мүмкіндік берді.

Бұл Реджио ойындарының ерекшелігі баланың сол кейіпке енуі. Шындық өмірдегідей балаға барлық ойын әрекеттеріне жағдай жасап берілуі керек.



Сурет 2. Реджио педагогикасы негізінде мектеп жасына дейінгі баланың ойын іс-әрекетін дамытуға әсер етуші ойын түрлері

Реджио-педагогика баланы қоршаған ортаның мүмкіндіктеріне үлкен мән береді. Баланың табиғатқа, техникаға немесе өнерге деген қызығушылығы болуы үшін жағдай жасайды. Сол себепті, мектепке дейінгі ұйымдарда балалар мен тәрбиешілерге жүргізілген жұмыста әртүрлі материалдар мен құралдарды пайдаландық: бояулар, саз, құм, қағаздың әртүрлі түрлері, ағаш, картон, кептірілген өсімдіктер, тұқымдар, жіптер, сымдар, түймелер, таспалар, тастар, қауырсындар, фольга, гуаш және тіпті қарапайым қоқыстар, т.б. Реджио педагогикасын зерттеушілер қарапайым нәрселер балаға «арнайы» ойыншықтардан гөрі қалдықтардан ойыншық жасауды көрсету және жасау көп нәрсені үйрете алады деп санайды.



Сурет 3. Мектепке дейінгі ұйымдарда Реджио педагогикасы негізінде баланың ойын әрекетінің дамуы

Эксперименттік зерттеудің нәтижелерін талдағанда, Реджио педагогикасының мектепке дейінгі балалардың ойын әрекетіне әсерін бағалауға мүмкіндік беретін маңызды мәліметтер алынған. Корреляция коэффициенттерін эксперименттік және бақылау топтарындағы мәліметтермен байланыстырсақ, төмендегідей қорытындылар жасауға болады.

Эксперименттік топ:

– Пирсонның корреляция коэффициенті ($\sqrt{-0.434}$) эксперименттік топта ойынға қызығушылық деңгейлері арасында кері байланысты көрсетеді. Бұл қызығушылық деңгейінің төменгі немесе орташа деңгейден жоғары деңгейге ауысуын білдіреді. Мысалы, бастапқыда ойынға төмен немесе орташа деңгейде қызығушылық танытқан балалар Реджио педагогикасының әсерінен айтарлықтай прогресс көрсетті.

– Спирменнің корреляциясы ($\sqrt{-0.5}$) де осы динамиканы растады, яғни ойынға қатысу деңгейлерінің рангілерінде кері байланыс байқалады.

Бұл нәтижелер Реджио педагогикасының әдістемелері (мысалы, табиғи материалдармен жұмыс істеу, зерттеу және шығармашылық жобалар) балалардың ойынға белсенділігін арттыруға оң әсер еткенін дәлелдейді.

Бақылау тобы:

– Пирсонның корреляция коэффициенті ($\sqrt{0.969}$) бақылау тобында өте күшті оң байланысты көрсетеді. Бұл топта ойынға қызығушылық деңгейлері бастапқы жағдайдан кейін де айтарлықтай өзгермегенін білдіреді.

– Спирменнің корреляциясы ($\sqrt{1.0}$) рангілердің толығымен сәйкестігін көрсетіп, балалардың қызығушылық деңгейлері тұрақты қалғанын растайды.

Бақылау тобында дәстүрлі ойын әдістері қолданылған, бұл балалардың қызығушылықтарын тұрақты деңгейде сақтағанымен, олардың ойынға қатысу белсенділігін айтарлықтай арттырмаған.

Эксперименттік топтағы балалардың ойын әрекеттеріне қызығушылығы Реджио педагогикасы әдістерін қолданудың арқасында айтарлықтай өсті. Корреляциялық талдау Реджио педагогикасының балалардың ойын белсенділігін арттыруда тиімді екенін көрсетті. Бұл әдіс баланың жеке шығармашылық және зерттеу әлеуетін дамытуға бағытталып, олардың ойынға белсенді қатысуын қамтамасыз етті. Бақылау тобындағы балаларда қызығушылықтың тұрақты деңгейі осы әдістің болмауының нәтижесі болып табылады.

Талқылау және нәтижелер

Мектепке дейінгі оқыту мен тәрбиелеу балалардың интеллектуалдық, әлеуметтік және эмоционалдық дамуының негізін қалайды. Бұл кезеңде балалардың танымдық қабілеттері, тілдік дағдылары, шығармашылық ойлау және әлеуметтік өзара әрекеттесу дағдылары қарқынды дамиды, сондықтан әлемдік әдістемелерді тәжірибеде пайдалану олардың болашақтағы оқу жетістіктеріне және өмірлік қабілеттеріне маңызды ықпал етеді [12].

Демек, мектеп жасына дейінгі баланың жан-жақты дамуына ықпал ететін әлемдік технологиялардың бірі ол реджио-педагогика. Реджио педагогикасы – әлемдік деңгейде танылған, балалардың еркін шығармашылығын, зерттеу және өз бетімен білім алу қабілеттерін дамытуға бағытталған оқыту жүйесі. Бұл педагогикалық тәсіл Италияның Реджо-Эмилия қаласында пайда болып, бүкіл әлемде танымалдыққа ие болды. Төменде осы әдістің маңыздылығын зерттеген авторлардың көзқарастары талданады.

Lena және Marit (2024) бұл зерттеу Реджио педагогикасының негізгі қағидаттарын қолдану арқылы ересек топ балаларының ойын әрекетін жетілдіру мақсатына сәйкес келеді. Балалардың кәсіби дамуын арттыру арқылы балалардың шығармашылық және танымдық белсенділігін қолдау мүмкіндігі күшейеді. Сондықтан бұл зерттеу Реджио педагогикасы негізінде ойын әрекетін ұйымдастыруда тиімді басқару тәжірибесін енгізуге ықпал ете алады [13].

Зерттеу нәтижесінде балалардың ойын әрекеті қарапайым рөлдік ойындардан бастап, біртіндеп күрделі сценарийлер мен шығармашылық жобаларға ұласты. Алғашында балалар күнделікті тұрмыстық жағдайларды бейнелеп, негізгі әлеуметтік рөлдерді игерсе, кейіннен өз қиялдарына сүйене отырып, ерекше идеялар мен кейіпкерлерді ойлап таба бастады. Ұйымдастырылған орта мен қолдаудың арқасында балалардың

ойындары мазмұнды, бай және үйлесімді бола түсті. Олар топтық жұмыста бір-бірімен пікір алмасып, бірлескен шешімдер қабылдауға үйренді. Нәтижесінде балалар еркін шығармашылыққа жетіп, өз ойындарын өздері жоспарлап, ұйымдастырып және жүзеге асыру қабілеттерін көрсетті.

Markovic, L., Petrovic, A., және Mariokov, MJ. (2015) мақаласында білім беру бағдарламаларын жаңғырту blended learning тәсілдерін қолдану арқылы жүзеге асырылатыны талқыланады, бұл Реджио педагогикасындағы баланың шығармашылық әлеуетін дамыту қағидаттарымен үйлеседі. Реджио әдіснамасы баланың ойын әрекеті арқылы білім алуына және өзін-өзі көрсетуіне негізделсе, blended learning осыны технологиялық құралдармен қолдауға мүмкіндік береді. Мақалада қарастырылған инновациялық тәсілдер баланың ойын әрекетін ұйымдастыруда цифрлық платформалар мен дәстүрлі педагогикалық әдістерді біріктірудің маңыздылығын көрсетеді. Ойын арқылы оқыту балалардың әлеуметтік, танымдық және шығармашылық қабілеттерін арттыруға бағытталған, бұл blended learning-тің жеке оқыту ортасын қамтамасыз етуімен үйлеседі. Реджио педагогикасы мен blended learning тәсілдері балалардың қызығушылықтары мен қажеттіліктерін ескеретін, өзара әрекеттестікті күшейтетін оқу ортасын жасауға ықпал етеді. Осылайша, мақаладағы идеялар Реджио педагогикасы негізінде ересек топ балаларының ойын әрекетін дамытудың заманауи әдістерімен үндеседі. [14].

Garth, Stig-Börje және Laura (2024) зерттеуі топтағы ұл балалардың оқу үдерісіне қатысуы мен тұлғалық икемділігінің маңыздылығын қарастырады. Бұл тұжырымдар Реджио педагогикасының баланың дербестігін, шығармашылығын және әлеуметтік өзара әрекеттесуін дамыту қағидаттарымен үндес келеді. Баланың өзіндік тұлғалық ерекшеліктерін ескере отырып, ойын арқылы оқуға ынталандыру оның білім алуға деген қызығушылығын арттырады. Осылайша, зерттеу нәтижелері Реджио педагогикасы негізінде ересек топ балаларының ойын әрекетін дамытуда тұлғалық икемділік пен білім алуға белсенді қатысудың рөлін тереңірек түсінуге ықпал етеді [15].

Lauren және Chrystine (2023) зерттеуі университетаралық серіктестік арқылы технологияны білім беру үдерісіне интеграциялаудың маңыздылығын қарастырады. Реджио педагогикасы балалардың қызығушылығына негізделген зерттеушілік және шығармашылық ойын әрекеттерін қолдайтындықтан, заманауи технологияларды енгізу бұл үдерісті одан әрі дамытуға ықпал ете алады. Ойын барысында цифрлық құралдарды пайдалану баланың танымдық қабілеттерін кеңейтіп, өз бетінше зерттеу дағдыларын жетілдіруге мүмкіндік береді. Осылайша, зерттеу нәтижелері Реджио педагогикасы негізінде ересек топ балаларының ойын әрекетін инновациялық тәсілдер арқылы дамытуға қажетті теориялық және практикалық негіз ұсынады [16]. “Gaming in Education: Exploring the Benefits of Gamification in Learning” мақаласы білім беруде шығармашылық пен қызығушылықты арттыру үшін ойын элементтерін қолданудың маңыздылығын ортақ негізде зерттейді. Реджио тәсілінде ойын әрекеті балалардың дербес зерттеушілік қабілетін дамытуға бағытталса, геймификация оқытуды ойындар арқылы қызықты әрі мотивациялық етуге арналған әдістерді ұсынады. Екеуі де балалардың танымдық дамуын қолдап, олардың қызығушылығын арттыруға және оқу процесін нәтижелі етуге ықпал етеді [17].

Hakobyan Anna A., Ghonyan Meline S. "Games and Activities as a Means of Stimulating the Cognitive Interests of Young School Students" ойындар мен белсенді әрекеттердің танымдық қызығушылықты арттырудағы рөлін зерттейді, бұл Реджио педагогикасындағы баланың дербес қызығушылықтарын қолдаудың негізгі қағидаттарымен үндеседі. Реджио тәсілі сияқты, бұл мақалада ойындар балалардың оқу процесіне қызығушылығын арттыруға және шығармашылық ойлау қабілетін дамытуға ерекше назар аударатыны көрсетілген. [18].

Van Kessel және әріптестері (2024) зерттеуі әлеуметтік әділеттілікті насихаттайды. Реджио педагогикасы демократиялық құндылықтарды, баланың еркін таңдауын және әлеуметтік жауапкершілікті дамытуды қолдайтындықтан, бұл зерттеу әділеттілік пен теңдік қағидаларын ойын әрекеті арқылы үйретуге негіз бола алады. Балалардың ойын барысында әлеуметтік мәселелерді талқылауы, өз көзқарасын білдіруі және әділеттілік туралы түсінігін қалыптастыруы олардың коммуникативтік және танымдық қабілеттерін дамытады. Осылайша, зерттеу нәтижелері Реджио педагогикасы аясында балалардың ойын әрекеті арқылы әлеуметтік әділеттілік ұғымын игеруіне ықпал ететін әдіснамалық негіз ұсынады [19].

Pomme van de W. (2024) зерттеуі тең мүмкіндіктерді қамтамасыз ету үдерісіндегі шиеленістерді инновациялық мысалында қарастырады. Реджио педагогикасы әр баланың жеке қабілеттерін дамытуға және білім беру ортасын теңдік пен инклюзия қағидаларына негіздеуге бағытталғандықтан, бұл зерттеудің тұжырымдары ересек топ балаларының ойын әрекетін ұйымдастыруда маңызды рөл атқарады. Ойын арқылы балалардың өзіндік зерттеу дағдыларын дамытуы, шығармашылық әлеуетін ашуы және тең мүмкіндіктерге негізделген білім алуына ықпал ету Реджио тәсілінің негізгі мақсаттарының бірі болып табылады. Осылайша, зерттеу нәтижелері Реджио педагогикасы негізінде ойын әрекеті арқылы балаларға әділ білім беру ортасын құрудың теориялық және практикалық негіздерін кеңейтуге көмектеседі [20].

Hussein және әріптестері (2024) зерттеуі цифрлық ақпарат дәуірінде тәжірибелік оқытуды бағалау мәселелерін қарастырады, бұл Реджио педагогикасының баланың тәжірибелік әрекеттер арқылы білім алу қағидаттарымен үндеседі. Цифрлық құралдар мен технологияларды ойын әрекетіне біріктіру балалардың зерттеушілік қабілеттерін дамытып, өз бетінше білім алуына мүмкіндік береді. Осылайша, зерттеу нәтижелері Реджио педагогикасы аясында ересек топ балаларының ойын арқылы білім алуын технологиялық ресурстарды пайдалану арқылы байытуға ықпал етеді [21].

Қорытынды

Мектепке дейінгі ересек жастағы балалардың ойын әрекеттерін дамытуда Реджио педагогикасы маңызды рөл атқарады. Бұл педагогикалық тәсіл баланың қызығушылықтарын ескере отырып, оның жеке қабілеттерін дамытуға бағытталған. Реджио педагогикасы арқылы балалар өздерін еркін сезініп, шығармашылық қабілеттерін ашады және зерттеу дағдыларын дамытады. Реджио әдісі балаларға қоршаған ортаға саналы түрде қарауға, өз ойын еркін білдіруге, және ұжымдық жұмыс істеуге мүмкіндік береді. Оқу

үдерісінде баланың тәжірибесі мен қызығушылығын басты назарға алу, олардың жеке даму траекториясын қалыптастыруға септігін тигізеді. Осылайша, Реджио педагогикасы балалардың танымдық және әлеуметтік дағдыларын, сондай-ақ өзін-өзі тану мен басқару қабілеттерін дамытуда тиімді әдіс болып табылады.

Реджио педагогика негізінде «балаларға байсалдылық танытатын және тіпті ең кішкентайлар еркін және демократиялық қоғам үшін қажетті ынтымақтастық пен сыни ойлау дағдылары мен құндылықтарын игере алатын» балабақшалар құрылу қажет. Бұл балаларға азаматтық міндеттемені және білім берудің динамикалық және тартымды процесс ретіндегі көзқарасын көрсетеді.

Жалпы, мектепке дейінгі ересек жастағы балалардың ойын әрекеттерін дамытуда реджио-педагогикасын қолдану балаларды жан-жақты дамытуға, шығармашылық ойлау мен өздігінен үйрену дағдыларын қалыптастыруға мүмкіндік береді.

Реджио педагогикасы балалардың табиғи қызығушылығы мен шығармашылығын қолдайтын және олардың өзіндік жеке тұлға ретінде дамуына жағдай жасайтын жүйе ретінде әлемде кеңінен танылған. Бұл әдістің маңыздылығы балалардың білім алу үдерісіне белсенді қатысуы мен педагогтың бағыттаушы рөлі арқылы балалардың қабілеттерін жан-жақты дамытуға мүмкіндік береді.

Сонымен айтар болсақ, Реджио педагогикасы мектеп жасына дейінгі балалардың ойын әрекетін дамытуда маңызды рөл атқарады. Бұл әдіс балалардың қызығушылықтарын, шығармашылық қабілеттерін және өз бетімен ойлау дағдыларын қолдауға бағытталған. Ойын арқылы бала өзін еркін сезініп, қоршаған ортаны зерттеуге, өз идеяларын іске асыруға мүмкіндік алады. Сонымен қатар, бала мен педагогтың серіктестік қарым-қатынасы оқыту мен тәрбиелеу үдерісін қызықты әрі нәтижелі етеді.

Авторлардың үлесі

Д.А. Ердембекова – жұмыстың концепциясына немесе дизайнына елеулі үлес қосты, талдап жинақты, мәтіннің мазмұнына сыни шолу жасады.

А.И. Булшекбаева – эксперименттің қорытынды нәтижелерін шығарды.

Айхан Урал – деректердің сенімділігіне байланысты мәселелерді зерттеді.

Әдебиеттер тізімі

1. «Баршаға қолжетімді сапалы білім» Ұлттық баяндама жобасы. Қазақстан Республикасының Оқу-ағарту министрлігі 27.09.2023 ж.
2. Мектепке дейінгі тәрбие мен оқытудың мемлекеттік жалпыға міндетті стандарты, Қазақстан Республикасы Оқу-ағарту министрінің 2022 жылғы 3 тамыздағы №348 бұйрығы.
3. Мектепке дейінгі тәрбие мен оқытудың үлгілік оқу бағдарламасы, Қазақстан Республикасы Оқу-ағарту министрінің 2022 жылғы 14 қазандағы №422 бұйрығы.
4. Қазақстан Республикасы Үкіметінің 2021 жылғы 15 наурыздағы №137 қаулысымен бекітілген Мектепке дейінгі тәрбиелеу мен оқытуды дамыту моделі.
5. Мектепке дейінгі, орта, техникалық және кәсіптік білім беруді дамытудың 2023-2029 жылдарға арналған тұжырымдамасын бекіту туралы. ҚР. Үкіметінің 2023 жылғы 28 наурыздағы №249 қаулысы.

6. Ердембекова Д.А. Мектепке дейінгі оқыту мен тәрбиелеудегі Реджио педагогика (баланың 100 тілі): оқу-әдіст. құрал – Алматы: Қазақ университеті, 2024. – 188 б.
7. JiYoung Lee, Jone Sagastui, Christoph Mischo, Allyson, S. Masters, Svenja Peters, Katrin Wolstein, Roberta Michnick Golinkoff, Kathy Hirsh-Pasek. Understanding cross-cultural differences in pedagogical beliefs: A comparison among South Korean, Spanish, and German early childhood teachers. *Teaching and Teacher Education*. Volume 148, 2024, 104704. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X24002361>
8. Ердембекова Д.А., Булшекбаева А.И., Саткенова Ж.Б. Мектепке дейінгі ересек жастағы балалардың әлеуметтік дағдысын Реджио Эмилия технологиясы негізінде дамытудың отандық және шетелдік тәжірибесі. «Қазақстан Республикасы Ұлттық Ғылым Академиясы» РҚБ «Халық» ЖҚ Хабаршысы №3 (409) may – june 2024. 62-76 б. <https://doi.org/10.32014/2024.2518-1467.752>
9. Әубәкірова Ж.Қ. «Мектеп жасына дейінгі балалармен қарым-қатынас тренингін ұйымдастырудың психологиялық-педагогикалық негіздері. Психол. ғыл. канд...дисс. Астана 2001. 158 б.
10. Edwards, C. (1998). *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach-Advanced Reflections*. *Early Childhood Research & Practice*. <https://eric.ed.gov/?id=ED425855>
11. Svensson, F. (2024). The (Im)possibility of Education: Theory and Method in Paolo Freire's *Pedagogy of the Oppressed* and Gayatri Spivak's *Righting Wrongs*. *Dialogic Pedagogy: A Journal for Studies of Dialogic Education*, 12(1), 19-32.
12. Merve Gangal, Arif Yilmaz. The effects of pedagogical documentation on preschool teachers' classroom management skills. *Teaching and Teacher Education*. Volume 133, October 2023, 104289. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X23002779>
13. Lena, A., Marit, A. (2024). Supporting school leaders in leading school development: an action research project. *Educational Action Research*. 32(3), 548-563.
14. Markovic, L., Petrovic, A., Mariokov, M.J. (2015) Modernizing curricula at the higher education level through blended learning. 7th international conference on education and new learning technologies. Barcelona, Spain, P. 7936-7945. <https://library.iated.org/view/MARKOVIC2015MOD>
15. Garth, S., Stig-Börje, A., Laura, S. (2024). Investigating the role of identity versatility in the discursive production of working-class boyhood, learner identities and educational engagement. *Review of Education, Pedagogy and Cultural Studies*, 46(4), 622-642.
16. Lauren, E., Chrystine, M. (2023). A self-study of an inter-university partnership to integrate technology into instruction. *Technology, Pedagogy and Education*, 32(5), 569-588.
17. Gaming in Education: Exploring the Benefits of Gamification in Learning. [Electronic resource]. Available at: <https://k8school.com/gaming-in-education/> (қаралған күні: 17.06.2024)
18. Hakobyan Anna A., Ghonyan Meline S. Games and Activities as a Means of Stimulating the Cognitive Interests of Young School Students // *Cross-Cultural Studies: Education and Science*. – 2023. – Vol.8. – Issue 3. – P. 113-118
19. Van Kessel, C., Jones, K., Plots, R., Edmondson, K., & Teo, A. (2024). High school social studies teachers and their tactics for justice. *Critical Education*, 15(1), 52-73. DOI: <https://doi.org/10.14288/ce.v15i1.186783>
20. Pomme van de, W. (2024). Tensions in the pursuit of equal opportunities: A case study of an innovative secondary school. *British Educational Research Journal*, 50(5), 2407-2421.
21. Hussein, F., Mathew, N., Emad B., Shini G. (2024). The Evaluation of Internship in the Digital Information Age: A Case Study. *International Journal of Online Pedagogy and Course Design (IJOPCD)*, 14(1), 1-25.

Д.А.Ердембекова^{1*}, А.И. Булшекбаева², Айхан Урал³

^{1,2}*Казахский национальный педагогический университет имени Абая,
Алматы, Республика Казахстан*

³*Университет Гази, Анкара, Турция*

Развитие игровой деятельности детей старшей группы на основе реджио-педагогики

Аннотация. Исследование посвящено проблеме развития игровой деятельности детей старшей группы в дошкольных организациях на основе реджио-педагогики. Реджио-педагогика представляет собой инновационную образовательную систему, направленную на личностное развитие детей через поддержку их естественного интереса и творческих способностей. Этот педагогический метод дает детям возможность исследовать свое окружение, развивать творческие способности и осваивать социальные навыки. Игровая деятельность рассматривается как основной инструмент когнитивного, эмоционального и социального развития детей.

В ходе исследования дети старших групп дошкольных организаций были разделены на контрольную и экспериментальную группы, которым предлагались различные виды игр. В экспериментальной группе использовались методы реджио-педагогики, игры были организованы с целью активного участия детей, повышения их творческой и познавательной активности. Результаты исследования показали, что уровень участия в игре, творческие способности и навыки социального взаимодействия у детей экспериментальной группы были выше, чем у детей контрольной группы. Это особенно проявлялось при работе в группе, проявлении инициативы в игре и решении творческих задач.

Результаты исследования доказывают эффективность внедрения реджио-педагогики в систему дошкольного образования Казахстана. Этот метод способствует личностному развитию детей, улучшению их когнитивных и социальных навыков. Исследование предлагает более широкое использование игровой деятельности и педагогических ценностей реджио-педагогики в процессе дошкольного образования.

Ключевые слова: дошкольник, старшая группа, социальные навыки, реджио-педагогика, дошкольная организация, игровая деятельность, педагог-воспитатель.

D. Yerdembekova^{1*}, A. Bulshekbayeva², Ayhan Ural³

^{1,2}*Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan*

³*Gazi University, Ankara, Turkey*

Development of the game activity of children of the adult group based on Reggio pedagogy

Abstract. The research is dedicated to the issue of developing play activities among senior group children in preschool organizations based on the Reggio Emilia approach. Reggio pedagogy is an innovative educational system aimed at the personal development of children by supporting their natural curiosity and creative abilities. This pedagogical method allows children to explore their environment, enhance creative skills, and acquire social competencies. Play activity is considered a key tool for children's cognitive, emotional, and social development.

In the course of the study, senior group children from preschool organizations were divided into control and experimental groups, and various types of games were offered to them. In the experimental group, Reggio pedagogy methods were used, with games organized to promote active participation, increase children's creative and cognitive activity. The research results showed that the level of engagement in play, creative abilities, and social interaction skills were higher in the experimental group than in the control group. This was especially evident in group work, taking initiative during play, and solving creative tasks.

The results of the study prove the effectiveness of implementing the Reggio Emilia approach in Kazakhstan's preschool education system. This method contributes to children's personal development and the enhancement of their cognitive and social skills. The study suggests a wider use of play activities and the pedagogical values of Reggio Emilia in the preschool education process.

Keywords: preschooler, senior group, social skills, Reggio Emilia, preschool organization, play activity, educator.

References

1. "Barshaga qoljerimdi sapaly bilim" Ulttyq bayandama jobasy [National Report Project "Quality Education for All"]. Ministry of Education of the Republic of Kazakhstan, 27.09.2023.
2. Mektepke deiingi tarbie men oqytudyn memlekettik jalpyga mindetti standarty [State Compulsory Standard for Preschool Education and Training]. Order No. 348 of the Minister of Education of the Republic of Kazakhstan, 03.08.2022.
3. Mektepke deiingi tarbie men oqytudyn ulgilik oqy bagdarlamasy [Model Curriculum for Preschool Education and Training]. Order No. 422 of the Minister of Education of the Republic of Kazakhstan, 14.10.2022.
4. Qazaqstan Respublikasy Ukimetinin 2021 jylgy 15 nauryzdagy No. 137 qaulysymen bekitilgen Mektepke deiingi tarbieleu men oqytudy damytu modeli [Model for the Development of Preschool Education and Training, approved by Resolution No. 137 of the Government of the Republic of Kazakhstan, 15.03.2021].
5. Mektepke deiingi, orta, tehnologiyalyk zhane kasiptik bilim berudi damytudyn 2023-2029 zhyldarga arналған tuzhyrymdamasyn bekitu turaly [On the Approval of the Concept for the Development of Preschool, Secondary, Technical, and Vocational Education for 2023-2029]. Resolution No. 249 of the Government of the Republic of Kazakhstan, 28.03.2023.
6. Erdembekova D.A. Mektepke deiingi oqytu men tarbieleudegi Redjio pedagogikasy (balanyn 100 tili) [Reggio Pedagogy in Preschool Education and Upbringing (The Hundred Languages of Children)]. – Almaty: Qazaq universiteti, 2024. – 188 p.
7. Lee J., Sagastui J., Mischo C., Masters A.S., Peters S., Wolstein K., Golinkoff R.M., Hirsh-Pasek K. Understanding cross-cultural differences in pedagogical beliefs: A comparison among South Korean, Spanish, and German early childhood teachers. *Teaching and Teacher Education*, 2024, Vol. 148, 104704. Available at: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X24002361> (Accessed: 17.06.2024).
8. Erdembekova D.A., Bulshekbayeva A.I., Satkenova Zh.B. Mektepke deiingi eresek zhastagy balalardyn aleumettik dagdysyn Redjio Emiliya tehnologiyasy negizinde damytudyn otandyk zhane sheteldik

taezhiribesi [Domestic and Foreign Experience in Developing Social Skills of Older Preschool Children Based on the Reggio Emilia Approach]. Bulletin of the National Academy of Sciences of the Republic of Kazakhstan, No. 3 (409), May – June 2024, pp. 62-76. DOI: <https://doi.org/10.32014/2024.2518-1467.752>.

9. Aubakirova Zh.Q. Mektep zhasyna deiingi balalarmen karym-katynas treningin uyymdastyrudyn psikhologiyalyk-pedagogikalyk negizderi [Psychological and Pedagogical Foundations for Organizing Communication Training with Preschool Children]. PhD dissertation. – Astana, 2001. – 158 p.

10. Edwards C. The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach-Advanced Reflections. Early Childhood Research & Practice, 1998. Available at: <https://eric.ed.gov/?id=ED425855>.

11. Svensson F. The (Im)possibility of Education: Theory and Method in Paolo Freire's Pedagogy of the Oppressed and Gayatri Spivak's Righting Wrongs. Dialogic Pedagogy: A Journal for Studies of Dialogic Education, 2024, Vol. 12(1), pp. 19-32.

12. Gangal M., Yilmaz A. The effects of pedagogical documentation on preschool teachers' classroom management skills. Teaching and Teacher Education, Vol. 133, October 2023, 104289. Available at: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X23002779>.

13. Lena A., Marit A. Supporting school leaders in leading school development: an action research project. Educational Action Research, 2024, Vol. 32(3), pp. 548-563.

14. Markovic L., Petrovic A., Mariokov M.J. Modernizing curricula at the higher education level through blended learning. 7th International Conference on Education and New Learning Technologies, Barcelona, Spain, 2015, pp. 7936-7945. Available at: <https://library.iated.org/view/MARKOVIC2015MOD>.

15. Garth S., Stig-Börje A., Laura S. Investigating the role of identity versatility in the discursive production of working-class boyhood, learner identities, and educational engagement. Review of Education, Pedagogy and Cultural Studies, 2024, Vol. 46(4), pp. 622-642.

16. Lauren E., Chrystine M. A self-study of an inter-university partnership to integrate technology into instruction. Technology, Pedagogy and Education, 2023, Vol. 32(5), pp. 569-588.

17. Gaming in Education: Exploring the Benefits of Gamification in Learning. [Electronic resource]. Available at: <https://k8school.com/gaming-in-education/> (Accessed: 17.06.2024).

18. Hakobyan A.A., Ghonyan M.S. Games and Activities as a Means of Stimulating the Cognitive Interests of Young School Students. Cross-Cultural Studies: Education and Science, 2023, Vol. 8(3), pp. 113-118.

19. Van Kessel C., Jones K., Plots R., Edmondson K., Teo A. High school social studies teachers and their tactics for justice. Critical Education, 2024, Vol. 15(1), pp. 52-73. DOI: <https://doi.org/10.14288/ce.v15i1.186783>.

20. Pomme van de W. Tensions in the pursuit of equal opportunities: A case study of an innovative secondary school. British Educational Research Journal, 2024, Vol. 50(5), pp. 2407-2421.

21. Hussein F., Mathew N., Emad B., Shini G. The Evaluation of Internship in the Digital Information Age: A Case Study. International Journal of Online Pedagogy and Course Design (IJOPCD), 2024, Vol. 14(1), pp. 1-25.

Авторлар туралы мәлімет:

Ердембекова Динара Амангельдыевна – Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, 8D01201 – Мектепке дейінгі оқыту және тәрбиелеу мамандығының докторанты, Алматы, Қазақстан.

Булшекбаева Асем Исаевна – философия докторы (PhD), қауымдастырылған профессор м.а., Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Педагогика және психология факультеті, Мектепке дейінгі білім беру және әлеуметтік педагогика кафедрасы, Алматы, Қазақстан.

Айхан Урал – философия докторы (PhD), Білім беру факультеті, Гази университеті, Анкара, Түркия.

Сведения об авторах:

Ердембекова Динара Амангельдиевна – докторант специальности 8D01201 – Дошкольное обучение и воспитание, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, Алматы, Казахстан.

Булшекбаева Асем Исаевна – доктор философии (PhD), и.о. ассоциированного профессора, факультет педагогики и психологии, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, кафедра дошкольного образования и социальной педагогики, Алматы, Казахстан.

Айхан Урал – доктор философии (PhD), факультет образования, Университет Гази, Анкара, Турция.

Information about authors:

Yerdembekova Dinara – PhD student, specialty 8D01201 – Preschool Education and Training, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan.

Bulshekbayeva Assem – Doctor of Philosophy (PhD), Acting Associate Professor, Faculty of Pedagogy and Psychology, Department of Preschool Education and Social Pedagogy, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan.

Aykhan Ural – Doctor of Philosophy (PhD), Faculty of Education, Gazi University, Ankara, Turkey.



ХҒТАР 14.23.11
Ғылыми мақала

<https://doi.org/10.32523/3080-1710-2025-150-1-193-214>

Сәби шақтағы балалардың сөздік қорын дамытудың педагогикалық шарттары

С.Н. Жиенбаева*¹, М.Е. Адамова², А.М. Жубандыкова³, О.Т. Тезекова⁴

^{1,4}Л.Н.Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Астана, Қазақстан

²Қазақстан Республикасы Оқу-ағарту министрлігінің Мектепке дейінгі білім беру департаменті, Астана, Қазақстан

³Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті, Алматы қаласы, Қазақстан

(E-mail: Saira1962@mail.ru)

Аңдатпа. Мақалада бүгінгі мектеп жасына дейінгі балалардың тілінің дамуындағы кешуілдеудің себептері көрсетілген (балалардың денсаулығы, педагогикалық жұмыстың деңгейіне және тілдік ортаның ұйымдастырылуы). Осы факторларды ескере отырып, авторлар мақалада ерте балалық шақта сөйлеуді дамытуға қажетті педагогикалық шарттарды зерттейді. Баланың жалпы өсуінде жетекші рөл атқаратын сөйлеуді дамыту үшін қолайлы жағдай жасаудың маңыздылығы басты назарға алынды. Н.Хомский, Б. Ф. Скиннер, К. Осгуд, Ярроу, Энтони Де Каспер, М. Л. Лазарев және басқа ғалымдар жүргізген теориялық және эмпирикалық зерттеулерге сүйене отырып, авторлар сөйлеуді дамытудың негізін пренатальды кезеңде-ақ қалау керек деп тұжырымдайды. Бұл нәтижелер болашақ аналарға туылмаған баласымен қарым-қатынас жасау жолдарын анықтауға ерекше назар аудара отырып, тілді меңгерудің алғашқы кезеңдеріндегі пренатальды өзара әрекеттесудің маңызды рөлін көрсетеді. Мақалада сөйлеуді оңтайлы дамытудың үш негізгі педагогикалық шарты анықталған. Бірінші шарт пренатальды кезеңнен бастап сөйлеуді дамыту үшін алғышарттар жасаудың маңыздылығын көрсетеді. Екінші шарт ерте жастағы балалардың іс-әрекетінің ажырамас аспектілері ретінде қызмет ететін қарым-қатынас дағдыларын, моторикасын, объектілермен өзара әрекеттесуін дамытуға баса назар аударады. Отандық және халықаралық зерттеушілердің еңбектеріне сүйене отырып, мақалада туғаннан үш жасқа дейінгі балалардың сөйлеуінің даму ерекшелігі анықталып, сондай-ақ тиісті көрсеткіштер көрсетілген. Мақалада үшінші шарт баланың тілінің дамуында тілдік ортаның қажеттілігі, ата-анаға, педагогтарға қойылатын талаптар беріледі.

Түйінді сөздер: ерте жас, сөйлеу, қарым-қатынас, құрсақ педагогикасы, заттық әрекеті, тілдік орта, сәбилік шақ

Кіріспе

Қазіргі қоғамдағы әлеуметтік-экономикалық өзгерістер жаңа өмірлік мәселелерді тиімді және өздігінен шеше алатын, өз көзқарасын сауатты, дәлелді жеткізе алатын шығармашыл белсенді тұлғаны қалыптастыру қажеттілігін талап етеді. Оның негізі көзі қарым-қатынас, сөйлеу арқылы дамиды. Сөйлеу – табиғаттың адамзатқа берген ерекше сыйлығы, сөйлеу арқылы адамзат өзара бір бірімен тілге келе алады. Тіл арқылы адамдарды белгілі бір әрекетке, қызметке біріктіре алады, өзара түсінісуге көмектеседі, беліглі бір көзқарастары мен сенімдерінің қалыптасуына мүмкіндік береді. Дегенмен, табиғат адамның тілінің дамуына қысқа уақыт бөледі, яғни ерте және мектепке дейінгі кезеңі қолайлы болып саналады. Мектепке дейінгі тәрбие мен оқытудың мемлекеттік жалпыға міндетті стандартында (03.08.2022, №348 бұйрық) «баланың коммуникативтік дағдыларын дамытуда жас, жеке ерекшеліктерін, қызығушылықтарын, қажеттіліктерін ескере отырып, ауыз екі сөйлеуін, сөздік қорын молайту, өмірдің түрлі жағдайында қарым-қатынас дағдыларын меңгертуді, қолдың ұсақ моторикасын және командада жұмыс істеу дағдыларын дамыту» деген міндеттерді жүктейді [1].

Ерте жаста баланың танымдық және психикалық процестері жылдам қарқынмен дамиды, осы кезеңде ойлау мен сөйлеудің дамуы ерекше орын алады. Қарым-қатынастың дамуы басқа танымдық процестерден бұрын пайда болады. Сөйлеуді өз уақытында меңгеру баланың жеке басының қалыптасуы үшін ғана емес, сонымен бірге оның әлеуметтенуі мен мектептегі жетістігі үшін де өте маңызды. Алайда, елімізде қазақ тілді балалардың сөйлеу онтогенезі барысында тіл жүйесінің құрамдас бөліктерінің қалай дамитынын зерттеу жеткіліксіз. Қазіргі заманғы зерттеулердің негізгі міндеті-сөйлеу механизмінің құрылымдық ерекшеліктерімен қатар балалардың ана тілін меңгеруінің табиғи процесін түсінуге көңіл бөлу болып табылады. Бұл мәселені теориялық тұрғыдан да, практикалық тұрғыдан да шешу сөйлеуді дамытудың қазіргі жағдайын объективті бағалау қажеттілігін талап етеді.

Дегенмен, мектеп жасына дейінгі балалардың бүгінгі күнгі тілінің даму жағдайы қандай? Ия, қазіргі таңдағы балалар тілінің даму деңгейі ойландыратын жағдайда деуге болады. Мектеп жасына дейінгі балалардың көпшілігінің тілінің шығуында қиындықтарға тап болып отыр. Еліміздің әртүрлі аймақтарында мектеп жасына дейінгі балалардың сөйлеуін бақылау нәтижесі әртүрлі сөйлеу ақаулары, кешуілдеу бар екенін көрсетті. Балабақшаға келген тілі әлі шықпаған екі жасар бала тәрбиешілерді таң қалдырмайды. Сондықтан құрсақтан бастап және дүниеге келгеннен кейін де балалардың тілін дамыту көкейтесті болып саналады.

Мектепке дейінгі балалардың тілін дамуына сапалы және дер кезінде оң ықпал ету, біліктілікпен қолдау жасау, тілінің дамуындағы ауытқулардың, кешуілдеудің алдын алу және оның себептерін түсінуіміз керек.

1. Балалардың денсаулығына байланысты. Қазіргі ұрпақтың денсаулығы нашар. Мектепке дейінгі ұйымға баратын балалардың көпшілігінің денсаулығы 2-ші топқа жатады. 1-ші денсаулық тобындағы балабақшаларда өте аз. Қазіргі уақытта жаңа туылған нәрестелердің 70%-ында мидың әртүрлі зақымданулары кездеседі дейді. Оның басты

себептері жүктілік кезіндегі ананың ауруы, қиын босанудың салдары, баланың ауыр ауруларынан кейінгі асқынулар, психикалық және физикалық дамуындағы кешігулер, педагогикалық немқұрайлылық және ата-аналардың жаман әдеттері (алкоголь, есірткі) әсерінен болады.

2. Педагогикалық жұмыстардың деңгейіне байланысты. Біріншіден, бұл балалардың сөйлеу дамуының кеш диагностикалануы. Бес жасқа дейін сөйлеудің қалыптасуы жүреді, яғни балалар туған тілінің дыбысталуын, сөздіктерді, тілдің грамматикалық құрылымын игереді, басқалармен еркін қарым-қатынасқа түсіретін когерентті сөйлеудің (диалог пен монолог) алғашқы қалпын меңгереді. Екіншіден, мектепке дейінгі балалардың тілінің дамуына педагогикалық ықпал ететін технологиялар, әдістер мен тәсілдердің жеткіліксіздігі және дамытудың белгілі алгоритмінің жоқтығы байқалады. Ы. Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясы тарапынан 2021-2023 жж. жүзеге асырылатын OR 11465474 «Білім және ғылым жүйесін дамытудың ғылыми негіздері» зерттеуді бағдарламалық мақсатты қаржыландыру аясында дайындалған индикаторлардың негізінде, 2023 жылғы мектепке дейінгі білім беруге мониторинг жүргізу нәтижесінде балалардың сөйлеуінің даму деңгейі туралы ақпарат алуға мүмкіндік болды. Мәселен, «Ерте жастағы (1 жас) балалардың 18,3%-ында әннің кейбір сөздерін ересек адаммен бірге айту; – қозғалысты дыбысқа еліктеу арқылы және сөздермен сүйемелдеп айту, ойын ойнаудан қиналады. Балалардың 17,6%-ы қоршаған орта мен табиғат құбылыстарына қызығушылық танытпайды; «болады», «болмайды», «қауіпті» сөздерінің мағынасын түсінбейді. 2 жастағы балалардың 17,3%-да сөйлеуі дамымаған, сөздерді қайталай алмайды, таныс шығармаларды көрнекі сүйемелдеусіз тыңдамайды. 3 жастағы балалардың 14,3%-ында сөйлеу қабілеті дамымаған» делінген [2].

Алайда, бүгінгі зерттеу нәтижесіндегі тәжірибені талдау көрсеткендей, ата-аналар, тәрбиешілер балалардың тілін дамытуда олармен қарым-қатынасты ұйымдастыра және қолдана алмайтындығы байқалып отыр. Әсіресе, өктемділік қарым-қатынас стилі кең таралған, педагогтердің нұсқаулары мен бұйрықтары басым. Мұндай қарым-қатынас формальды, жеке мағынасы жоқ. Тәрбиешінің 50%-дан астамы балалардың реакциясын тудырмайды, дамуға ықпал ететін шарттар көп жағдайда ескерілмейді. Олай болса, зерттеуіміздің мақсаты ерте жастағы балалардың сөйлеуінің даму деңгейін анықтау және оның шарттарын теориялық тұрғыда дәлелдеу. Себебі мектепке дейінгі баланың сөйлеуінің дұрыс бағытта дамуы анасының құрсағынан басталып, дүниеге келгеннен кейінгі сыртқы факторлармен тығыз байланысты екендігін шетелдік және отандық зерттеулерді негізге алыпты дәлелеу тұжырымдармен беру зерттеуіміздің мәні болып табылады.

Зерттеу әдістері

Ең бастысы ерте жастағы балалардың сөйлеуін дамытудың шарттарын белгілеу қажет. Балаланың сөйлеуінің дамуын анықтайтын шарттары туралы бірнеше көзқарастар бар. Психология, педагогика ғылымында мектепке дейінгі кезең баланың тілін дамытудың онтогенезі ретінде шетелдік ғалымдардың зерттеу нысанына көбірек айналған. Соңғы

кезеңдерде шетелдік психология ғылымында адамның туа біткен қабілетінің бірі ретінде тілдің дамуына деген көзқарастар, теориялар, тәжірибелер көбірек кездеседі.

Баланың сөйлеуінің дамуы биологиялық анықталған заңдылықтар негізінде жүзеге асырылады және сыртқы орта әсер етпейді деген көзқарастағы ғалымдар болды (Н. Хомский, Е.Х. Леннеберг және т.б.). Бұл бағыттың ғалымдары сөйлеу онтогенезінің әртүрлі аспектілері туралы нақты материал ұсынады. Бірақ бұл жұмыстар баланы тәрбиелеу шарттарының маңыздылығын зерттемейді, осы процестегі баланың өзіндік белсенділігінің рөлін зерттеген. Сөйлеуді дамытудың шетелдік теорияларындағы тағы бір кең таралған көзқарас – бихевиористік тұжырымдама (Б.Ф. Скиннер, Ч. Осгуд және т.б.). Осы тұжырымдама контекстіндегі сөйлеу ынталандыруларға белгілі және таныс реакциялардың жиынтығы ретінде қарастырылады. Оның дамуы балалардың еститін сөздерге имитациялаудағы (еліктеу) жетістіктерін дамытумен байланысты.

Психологиялық, педагогикалық зерттеулерге сүйенсек, ең басты шарт құрсақ педагогикасы теориялармен байланысты. Ондағы қалыптасқан теорияларды бүгінгі күнде негізге алу және дамыту негізге алу қажет. Баланың сөйлеуін дамытудың алғышарттарын сөйлеуге дейінгі кезеңнен іздеу керек деп айтуға толық негіз бар: ауызша саналы сөйлеудің пайда болуынан бұрын баланың сөйлеу аппаратын қалыптастыруы, моториканың дамуына тікелей байланысты. Undiyaundeye (2013 және 2014) айтуынша оқыту жатырдан басталады, онда ұрық анасының дауысын тани бастайды және туылғаннан кейін оны басқа дыбыстардан ажырата бастайды [3]. Yarrow (2014) пікірінше, балалардың көпшілігінде тілді меңгеруге арналған туа біткен құрылғы бар деп санайды, онда олардың миы тілді меңгерудің ішкі жүйесінен тұрады [4]. Басқаша айтқанда, сөйлеу алғашқы сөздерді айтқан сәттен бастап емес, туғаннан бастап дамиды. Бірақ қазіргі кейбір деректер бойынша онтогенездің алғашқы кезеңдеріндегі баланың психомоторлық дамуы көбінесе оның пренатальды дамуының ерекшеліктерімен анықталады (Д. Чемберлен, М.Л. Лазарев, Б. Логан, С. Ғаббасов және т.б.). Баланың жылауы оның қажеттіліктерінен туындайды және қарым-қатынастың алғашқы белгісі болып табылады. Анасының, жақындарының немесе тәрбиешінің дауысы сияқты қоршаған ортаның маңызды дыбыстарына көңіл бөле бастайды. Соңғы кездерде дүниеге келген нәресте сөйлеуге қашан бейім болатыны туралы түрлі ой-пікірлер кездеседі. Дейтұрғанмен, 1980 жылдардың соңғы жағында (A.De Casper) зерттеулері қызу пікірталасқа нүкте қойды. Экспериментке жүктіліктің 7-8-ші айларындағы аналар қатысты. Құрсақтағы балаға жүктіліктің соңғы алты аптасында күніне екі рет магнитофоннан бір әңгіме тыңдатады. Дүниеге келген соң жаңа туған нәрестелерге екі әңгіме тыңдатады: олар туылғанға дейін «естігені» және «таныс емес». Экспериментте егер бала сороды күшейтсе, онда жазу жалғасады, егер ол тоқтаса немесе сору мінез-құлқы қалыпты деңгейге жетсе, онда жазбаны ойнату тоқтатылады. Сәбилер сору мінез-құлқын таныс оқиғаны тыңдағанда жалғасты, бұл осы дыбысқа бейімделгенін көрсетеді. Ал бейтаныс оқиғаны естігенде сороды тоқтататыны белгілі болды. Бір қызығы, тіпті ананың ішінде болса да, балалар жаңа және бұрын естігендеріне басқаша жауап береді екен. Жүктіліктің 35-ші аптасында аналардың екі тобы бір ай бойы күніне үш рет екі түрлі өлең айтты (дауыстап оқыды). Бір айдан кейін екі өлең де бейтаныс

дауыспен оқылып, жатырдағы ұрыққа магнитофон арқылы тыңдатылды (динамик ананың ішінен шамамен 20 см қашықтықта орналасқан) [5]. Зерттеушілер баланың жүрегінің соғуында таныс өлеңді ойнағанда айтарлықтай өзгерісті көрді. Мұндай тәжірибе қазақ халық педагогикасында, құрсақ тәрбиесі арнаулы зерттеу нысанасы болмағанмен көрегенділікпен қарастырылған. Мәселен, келінінің жүкті болғанын білгенен кейін енесі, оны ертіп биік-биік тауларды қарауға, судың сылдырын, құстардың әуенді әндерін тыңдауға, әсем табиғаттың сұлулығын тамашалауға апарған. Ондағы ойы болашақ ұрпағының арман мақсаттары, биік, құлағы ашық, сөзді түсінетін саналы болсын, әсемдікті құрметтейтін болсын деген үмітпен жасалған.

Профессор М.Л. Лазарев бірнеше зерттеулер жүргізді, бұл оған құрсақта жатқанда баланы музыкамен тәрбиелеу оның кейінгі өсуі мен дамуына, оның ішінде тілінің дамуына әкелетін барлық артықшылықтарды түсінуге көмектесті. Жүкті әйелге күніге 5 сағатқа дейін ән айтуды ұсынады. Музыканың, ананың дауысының, арнайы жаттығулардың көмегімен баланың миының мүмкіндіктері туылғанға дейін сақталады және дамиды, оның қозғалыс белсенділігі ынталандырылады [6]. Психолог М.Л. Лазаревтің зерттеу нәтижесінде оның әдістемесі бойынша арнайы эксперименттен өткен балалар 6 айдан 10 айға дейін сөйлей бастаған.

Құрсақ педагогикасы мен психологиясы ғылымындағы тағы бір зерттеу нәтижесі біздің еліміздегі қазіргі балалардың ана тілінде сөйлеуінде негізге қалануы қажетті шарт деп есептейміз. Сипатталған эксперименттердің нәтижелері құрсақтағы жағдайда күрделі сөйлеу әсерлерге балалардың реакция жасайтындығын көрсетті. Баланың құрсақтағы дамуында сөйлеуіне алғышарттарын ескерсек, дүниеге шыр етіп келгеннен кейін де тәрбие жалғасын табуы қажет. Құрсақ тәрбиесіндегі құнды пікірлерді қорытындылай келе, шетелдік ғалым Jan (2012) аналарға баламен жатырдағы кезеңінен әңгімелесуге кеңес береді. Оның зерттеуі бойынша музыканы қосып, құлаққаппен ішке қойып жатырдағы балаға тыңдату керек деген пікірін негізге алғымыз келеді. Баланың тілі шыққанша дейін кем дегенде 100 рет осы әнді естуі керек. Қорыта айтқанда, әкешесі құрсақтағы баламен барлық үнемі сөйлесіп отыруы керек. Мәселен, тамақ пісіру және тамақ ішу кезінде, үй-ішін тазалауда кезінде айтып жүріп орындаған жөн. Мұны бала сезінеді. Дүниеге келгенен бастап баламен күніне, ай немесе жыл бойы дұрыс қарым-қатынас жасауы бес жасқа жеткенде сөйлеуі дәйекті түрде дамуына негіз болады [3].

Баланың 3 жасқа дейінгі кезеңі - сөйлеу және тілдік дағдыларды меңгерудегі қолайлы, қарқынды даму кезеңі болып табылады. Бұл дағдылар бай тілдік ортада дыбыстарды меңгеруі және басқа адамдардың тілдік қарым -қатынасымен және өз тілімен танысады (Richard, 2017). Мәселен, М. Р. Львов [7] бұл процесті осындай кезеңділікпен қарастыруды ұсынады:

1) нәрестелік шақ – бір жасқа дейінгі кезең. Айта кету керек бірінші нәрсе-баланың сөйлеу дамуының сөзге дейінгі кезеңі болып табылады. Баланың сөйлеуін зерттеуші маман баланың дамуының алғашқы кезеңінде прото-тілді коммуникацияның дайындық кезеңі ретінде бөліп көрсетті. Прото – тілдің негізі – ым-ишараттар. Прото – тілдің қалыптасуы жүріп жатқан жас кезеңі - 2-6-7 ай. Прото-тіл қалыптасқан кезде дыбыстық даму жүреді – айқайлауы (2 ай), уілдеуі, көмекей дыбыстарының шығуы (2-5 ай) (Е.И. Исенина).

Кесте 1

Шетел ғалымдарының зерттеулер бойынша 1 жасқа дейінгі балалардың сөйлеуінің даму ерекшелігі [7]

0-3 ай аралығы	3-6 ай аралығы	6-12 ай аралығы
Бұл кезеңде бала таныс дыбысқа қарап, қатты дыбыстардан қорқады және тәрбиешілердің / ата-аналардың дауыстарын таниды. Вокалды дыбыстарды шығару, мысалы, уілдеу, ыңылдау, бетке мұқият қарау және мимикалық қимылдарды қайталау, мысалы, тілді шығару, ұзақ уақыт бойы көзбен байланыста болу.	Бала басқа адамдардың әңгімелерін бақылайды. Жақыннан естілетін дауыстарға, жауап танытып, назар аударады. эмоциональдық қарым-қатынасқа жауап ретінде қатты дыбыс шығарады; ойнау кезінде күледі және мұрнының астынан былдырлайды.	Бала телефон, есік қоңырауы және сағат сияқты әртүрлі дыбыстарды дұрыс бағдарлап, көзімен іздейді. «сау бол», «алақай» сөздерін түсінінеді, қайталайды, оны атағанда қарайды, қимылдармен көрсеткен кезде түсінеді. 1 жасқа келгенде “папа”, “ана», «апа», «ата» қарапайым сөздерді қолдана бастайды. Ән айтқан кезде қуанады. Өлеңдер мен әндерден ләззат алады және басқа адамдардың сөйлеуі мен ерін қимылдарын көшіруге тырысады.

2) ерте жас кезеңі – 1-3 жас аралығында баланың сөздік қоры, тілдің грамматикалық құрылымы қалыптасып, сөйлеу ойлаумен байланысты болып, сөзді түсінуімен сипатталады (Г.Л. Розенгард-Пупко, Н.М. Юрьева, С.Н. Цейтлин, А.Р. Лурия, Б.Баймұратова, А.К.Меңжанова, А.Бакрадинова).

Екінші жылы екі кезеңге бөлінеді: 1 жастан-1 жас 6 айға дейін, 1 жас 6 айдан-2 жасқа дейін. Үлгілік бағдарламадағы сөйлеуді дамыту міндеттері өмірдің екінші жылында бірдей:

1) сөйлеу түсінігі мен еліктеу қабілетін дамыту;

2) сөздік қорын молайту;

3) сөйлеуді басқалармен қарым-қатынас құралы ретінде қолдануын қалыптастыру. Әр жарты жылдықта жас ерекшеліктеріне байланысты міндеттердің нақты мазмұны әртүрлі болады. Әдеби дереккөздерді талдауға сүйене отырып, тілдік қабілеттің онтогенезі бір жағынан ересектердің баламен қарым-қатынас процесінен, екінші жағынан баланың заттық және танымдық іс-әрекетінің дамуынан, өзара әрекеттесуінен деп қорытынды жасауға болады.

Кесте 2

Шетел ғалымдарының зерттеулер бойынша 2 жасқа

12-15 ай	15-18 айлар	18-2 жас
Бұл кезеңде бала музыкалық сүйемелдеумен ән айтуды ұнатады, кесе, әке сияқты	Бала «етігінді ки», “анаңа берші” деген нұсқауларды түсінеді және оларға жауап	Енді өздері түсінетін мінез-құлыққа көңіл бөле бастайды, бірақ ересек адамның

қарапайым сөздерді біледі; сонымен қатар әкені құшақтау, анаға бер, тоқта тәрізді қарапайым нұсқауларды түсінеді. 10 сөзді айта алады, бірақ әлі түсініксіз болуы мүмкін. Өзінің жақын адамдарына шақырса бару немесе көрсету; танитын ересектермен бірге болғанды ұнатады.	береді, 2 қарапайым сөзден сөйлем айта алады, әлі де түсініксіздеу болуы мүмкін. Бала үлкендердің қимылдарын, сөздерін еліктеп қайталайды.	нұсқауларына әрең көнеді. Отыр десе отырмауы мүмкін. Қарапайым тілдік нұсқаулықты ым-ишараны бақылап, түсінеді. Қабағын түйсе, жылап жіберуі мүмкін. 2-3 сөзден тұратын сөйлем айтады (Мен алма жеймін)

Өмірдің үшінші жылының екінші жартысынан бастап баланың сөйлеуі түсінікті болады, бұл 2 жыл 6 айдан кейін сөйлеу дағдыларының қажетті минимумын игертіндігін көрсетеді. Зерттеуші-ғалым Julius Basake « Бала 2-3 жас аралығында басқаны тыңдай алады және сөйлесе бастайды, оңай араласып кетеді, “ойыншық аюды қорапқа сал”, “кітабыңды ал” деген қарапайым сөз тіркестерін / ұғымдарды, оқиғаларды түсінеді, суреттер арқылы тілінің дамуына қолдау көрсетіледі. Бала экспрессивті тілді қоса алғанда 300 сөзге жуық сөзді қолданады және төрт-бес сөзден тұратын сөйлемді байланыстырып айта алады. Әңгімелескісі келеді, бірақ әңгімені бір тақырыптан екінші тақырыпқа ауыстыра береді [5]. Мұндай сөздік қордың молайтуда көркем шығарманы дауыстап, мәнерлі оқып беру маңызды.

Зерттеулердегі бізді қызықтырған нәресте кезеңдегі тілінің қарқынды дамуы (Г. А. Мишина), эмоциональдық қарым-қатынас жетекші әрекет екендігі. Кез-келген сау баланың ата-анасының тілін меңгеруге икемділігі, тездетілуі болады, бірақ ол тілдік ортаның мазмұнына тікелей байланысты.

Сондықтан сәби шақтағы балалардың сөйлеуін дамытуда тілдік ортаның маңызы зор және басты шарттардың бірі болып саналады. Кең мағынада алғанда баланың сөйлеуін дамытудың құралы мәдени тілдік орта деп аталады. Соның ішінде үлкендердің немесе ересектердің сөйлеуіне еліктеу – ана тілін меңгерту тетіктерінің бірі. Тілінің дамуының ішкі тетігі ересектердің жүйелі түрде ұйымдастырылған баламен сөйлесу әрекетінің әсерінен ғана қалыптасады (Н.И. Жинкин). Балалар айналасындағылардың қарым-қатынасына еліктей отырып, айтылымға ғана емес, сонымен қатар ересектердің сөйлеуінде кездесетін кемшіліктер мен қателіктерді тез қағып алатынын есте ұстаған жөн. Баланың тілдік ортасы – бұл балаға оң немесе теріс әсер ететін көптеген факторлар жиынтығы. Басты рөлді бай, құнды немесе таяз орта болуы мүмкін. Оның басты құралдарының бірі – тілдік ойындар. Соңғы онжылдықта барған сайын танымал бола бастаған ерекше тақырып – компьютерлік технологиялардың сөйлеу мен ойлаудың онтогенезі мен эволюциясына әсер етіп отыр. Отбасындағы адамның қарым-қатынасын гаджеттермен алмастыру айтарлықтай қауіп төндіреді, өйткені балалардың психикалық, әлеуметтік, мәдени және рухани даму алгоритмі бұзылады. Ата-аналар баланың сөйлеуін ерте дамыту бойынша өз міндеттерін балабақшаға, “сөйлейтін” ойыншықтарға немесе компьютерлік ойындарға ауыстырылған. Сондықтан, сәби шақтағы балалардың заттық дамытушы ортасын және тілдік дамытушы ортасын мәдениетті, демократиялық қарым-

қатынас стилінде құру, өзара әрекеттін, субъективті-субъективті қарым-қатынасты қамтамасыз ету мүмкіндігі ата-аналардың, тәрбиешінің кәсіби міндеті болып саналады. Сонымен, сәби шақтағы балалардың тілінің қалыпты дамытуда ескеретін шарттар: баланың құрсақтағы дамуында мен олармен эмоциональдық қарым-қатынастың болуы; туғаннан үш жасқа дейінгі балалардың тілінің дамытуда физиологиялық, психологиялық, лингвистикалық ерекшеліктерін, сандық, сапалық даму көрсеткіштерін тәрбиелеу-білім беру процесінде жетекшілікке алу; баланың тілдік ортасын талаптарға сай қамтамасыз ету.

Талқылау және нәтижелер

Ерте балалық шақта тілді үйрену және дамыту – адам өміріндегі ең маңызды кезең. Балалар тілін меңгерудің тамаша тәсілі ұзақ уақыт бойы зерттеушілердің назарын аударды. Тілді меңгеру саласындағы зерттеулердің дамуы мен ілгерілеуіне балалардың тілдік білімін дамытуды онлайн-тестілеу сияқты жаңа технологиялар мен әдістер ықпал етеді (Sekerina et al., 2008). Сонымен қатар, балалардың сөйлеу қабілетін, тілдік құрылымын анықтау, онлайн өңдеу үшін көз қозғалысын бақылау технологиясын қолдана отырып зерттеулер жүргізілді (Armstrong et al., 2016). Сонымен қатар, көптеген зерттеулер мидың тілге байланысты тітіркендіргіштерге реакциясын анықтау үшін нейрофизиологиялық әдістерді қолданды (Kaga et al., 2010).

1980 жылдардың ортасынан бастап (Маквини мен Сноу) әлемдегі ең үлкен балалар корпусын, атап айтқанда балалар тіліндегі мәліметтер алмасу жүйесін (CHILDES) құрды. Балалар корпусын толық бақылауға, сипаттауға және түсіндіруге мүмкіндік беретін балалардың сөйлеуін зерттеуге арналған қуатты құрал ұсынады (MacWhinney, 2000). Соңғы онжылдықтардағы зерттеулерінде үлкен жетістіктерге қол жеткізілді. Шетелдік ғалымдардың зерттеу әдістерін талқылай отырып, аталған мәселені ғылыми-теорияларды зерделеу, талдау, осы бағытта жүргізілген эмпирикалық зерттеулерді саралау, сауалнама, бақылау, әңгімелесу әдістерін қолдандық.

Баланың құрсақтағы дамуы және қолайлы дамуының деңгейін анықтау үшін ата-аналарға сауалнама жүргіздік. Экспериментке 120 ана қатысты. Сауалнама мазмұнында төмендегідей сұрақтар болды. Осы сауалнамалардың нәтижесінде Астана қаласынан 8%-і ғана және Алматы қаласынан 12% -ы ғана денсаулығына шағымданбады. Астана қаласынан 10% және Алматы қаласында 13% (әйелдердің жалпы санынан белгілі бір проблемаларды атап өтті токсикоздың көріністері). Жүктілік кезіндегі күйзеліс 16% - 13%, зиянды әрекеттермен планшеттерде көбірек отыру, темекі шегу сияқты әдеттер 5 %-6%, жатырдағы балаламен сөйлесу 15 %-13%, музыка тыңдау және кітап оқу 20 %-21%. Көпшілігінің жауабында жұмыстан қолым тимейді, үй шаруашылығынан ауыспаймын деген жауаптар алынды. Бұдан шығатын қорытынды бүгінгі аналарға құрсақ тәрбиесі, олармен сөйлесу тетігі туралы кеңестер беру қажет деп қорытындыладық.

Бала туылғаннан кейінгі бір жасқа дейінгі сөйлеуге дайындық кезеңін зерттеуде бақылау, ата-аналардан сауалнама алу әдістері қолданылды. Мынандай №3 кестеде көрсетілген көрсеткіштерге мән берілді.

Кесте 3

0-1 жасқа дейінгі нәрестелік кезеңдегі бала тілінің даму көрсеткіші

0 -3 ай	3 ай -6 ай	6 ай -12 ай
– жандану комплексі; – көру және естуінің бағдарлануы (дыбысқа басын бұруы, сөйлеген адамға қарауы).	– уілдеу дыбыстарын шығаруы (б-б-б, а-а-а) – көмекей дыбыстарын шығаруы (ғы-ғы-ғы) – буынды (ма-ма, ата-ты) дыбыстарды шығаруы	– қайда? деген сұраққа жауап іздеуі; – ерексектің сөзіне былдырлап бағдарлануы; – сөзге сәйкес әрекет жасауы

Баланың ересек адаммен қарым-қатынасының даму диагностикасы Е.О. Смирнова, Л.Н. Галигузова жасаған дагностикалық жағдаяттарын қолдандық [8].

Кесте 4

Туғаннан бір жасқа дейінгі балалардың тілін диагностикалауда қолданатын жағдаяттар жиынтығы

1- жағдай. «Пассивті ересек»	2-жағдай «Таза байланыс»	3-жағдай «Әр түрлі ойыншықтар»
<i>Мақсаты:</i> ересек адамның ең аз коммуникативті белсенділігімен қарым-қатынас параметрлерінің (бастамашылықтың) даму деңгейін анықтау	<i>Мақсаты:</i> ересек адамның коммуникативті белсенділігімен қарым-қатынас параметрлерінің даму деңгейін анықтау, яғни баланың әсерге сезімталдығының болуы ересек адам, бастамашыл және жауап беретін мінез-құлықты ауыстыру мүмкіндігі.	<i>Мақсаты:</i> баланың сыртқы әсерлерді еркін іздеу жағдайында баланың танымдық белсенділігінің параметрлерін анықтау. Жабдық. Пішіні, түсі, құрылымы бойынша ерекшеленетін төрт ойыншық, олардың арасында адамның бет-әлпеті бейнеленген ойыншық бар, мысалы: қуыршақ, сайқымазақ, шыңы бар пирамида, машина, жұмсақ ойыншық, өрнекті доп. Ойыншықтар тым үлкен болмауы керек, өйткені балалар қорқуы мүмкін, бірақ өте кішкентай емес, сондықтан нәресте қажет болған жағдайда затты алып, оны қағып немесе итере алады. Ең бастысы, олар түрлі-түсті, қызықты және бала үшін қауіпсіз болуы керек.
<i>Әдістеме бойынша мына талап ескерілді:</i> егер бала бірден қарқындылықпен жандану кешенін көрсете бастаса, яғни қолдарын көбірек сермеп, қатты айқайлап және т.б., онда бұл фактіні хаттамаға тіркеу	<i>Орындау әдістемесі:</i> “Таза қарым-қатынас” сынағы ересек адамның белсенді әсер ету кезеңдерін және үзілістерді білдіреді. Белсенді әсер ету кезеңінде ересек адам балаға күлімсіреп, көзіне	<i>Орындау әдістемесі:</i> Бұл жағдайда бала заттармен танысу үшін кез-келген объектіні таңдай алады және басқаларға ауысу арқылы тәжірибе іздеуді жалғастыра алады. Бұл жағдайда баланың қолма-қол мүмкіндіктері танымдық белсенділікті жаңартады.

кеерек және 30 секунд- тың аяқталуын күтпе- стен, баланың шақы- руына күлімсіреп, жылы сөздермен жауап беріп, келесі диагностикалық жағдайға көшу керек. Егер бұл жағдай болмаса, онда өзіңіз араласасыз.	қарап, оны атымен сүй- іспеншілікпен атайды, нәзік сөздер айтады, күлімсіреуге, “агу” деп айтуға шақырады және т. б. кідіріс кезінде ере- сек адам баланың жауа- бын қабылдайды және оның әсерін күтеді	

Туғаннан бір жасқа дейінгі балалардың тілінің дамуын бақылау және ата-аналармен әңгімелесу жүргізуге 6 нәресте 10 ата-ана тартылды. Зерттеу нәтижесінде балалардың көпшілігінде жандану кешені 2,5 айында, бір балада 2 ай 2 аптада көріне бастады. Ересектің қатысуынсыз қолын ербеңдетіп, дыбыстар шығарды. Егер Сынамалардың кем дегенде біреуінде күлімсіреу, қозғалмалы немесе дауыстау мәні 3 балға жетті. Жанды мимика, қуанышты көрініс, күлкі, көп қайталанған, әр түрлі дауыстық дыбыстар, қуанышты айқайлар, аяқтың жігерлі қозғалыстары болды. Қалған екі балада кешуілдеу болды. Бала сынамалардың ешқайсысында заттарға назар аудармады, сыртқы әсерлерді іздемейді, немқұрайлы болды (0 балл). Осы тәрізді қалған көрсеткіштермен зерттеу нәтижелері алынды. Оның нәтижесін төмендегі суретте көрсете аламыз

Кесте 5

0-1 жасқа дейінгі балалардың тілінің дамуын диагностикалау нәтижесі (пайыз есебімен)

Балалардың даму кезеңдері	Жоғары	Ортаңғы	Төменгі
Туғаннан -3 айға дейін	11%	42%	47%
3 айдан -6 айға дейін	12%	45%	43%
6 айдан -12 айға дейін	18%	43%	39%

Ерте жастағы баланың дамуын диагностикалау – бұл әртүрлі іс-шараларда балаларды мақсатты бақылау, әртүрлі жеке тапсырмаларды қолдану.

Ерте жас тобында (1-2 жас аралығындағы балалар) сөйлеуді дамыту диагностикалау К. Печора әдістемесі бойынша жүргізілді. Зерттеуде екі өлшем негізге алынды [9]:

I зерттеу әңгімелесу арқылы баланың сөзді түсінуін анықтау.

Баланың жеке тәжірибесімен байланысты ересек адамның қысқа әңгімесін түсіну деңгейін анықтау

Материал: баланың өміріне жақын, таныс оқиға туралы қысқа әңгіме дайындалады.

Анықтау әдістемесі – балаларды кілем үстіне еркін жартылай шеңберде отырғызып, өзім қарама-қарсы отырамын. Алдымен балаларға оқиғаның бірінші бөлігін айтып беремін, содан кейін соған қатысты екі сұрақ қойылады, әрі қарай әңгімені жалғастырып, тағы екі сұрақ беріледі.

“Бірде Томирис деген қыз серуендеуге шықты. Ол: «қалпақ, пальто, етік кидім. Баспалдақпен түстім. Есікті ақырын аштым. Көшеге шықтым» деді (1 бөлім бойынша әңгіме). Қойылған сұрақтар: “Далаға серуендеуге кім шықты?”, “Томирис не киді?”.

Сәл кідіріс жасағаннан кейін: оқиғаның 2 бөлімі жалғастырылды. “Көшеде балалар ойнап жүр. Кенеттен ит шыға келді. Ол Томириске қарай – ап-ап! деп үрді. Томирис қорқып, жылайды. Ал анасы: “Томирис жылама, ит қаппайды”, – деді. Ит қашып кетті. Томирис жылауын қойды. Балалармен ойнауға кетті”. Әңгімеден кейін балаларға қойылатын сұрақтар: “Томирис көшеде неден қорықты?”, “Ал анасы Томириске не деді?”. Балалар сұрақтарға жауап берді, егер барлық сұрақтарға жауап берсе, онда мен жоғары деңгей, егер екі сұраққа – орташа деңгей, егер сұрақтарға жауап бермесе, мен төмен деңгей қойылды.

II зерттеу – баланың белсенді сөздік қорын анықтау. Ересек адаммен қарым-қатынас кезінде ол үш сөзден тұратын сөйлемдерді қолданады, сын есімдер мен есімдіктерді қолданады. Анықтау әдісі – бұл табиғи жағдай (режимдік сәттер, ойындар кезінде, ересектермен қарым-қатынас кезінде).

Ерте жас тобындағы балалардың сөздік қорының қалыптасу деңгейін анықтау үшін О.С. Ушакова, Е.М. Струнинаның бірнеше тапсырмаларды қамтитын әдістемесін негізге алдық [10]. Эксперимент Астана қаласы №95 балабақшада және Алматы қаласындағы №187 балабақшада жүргізілді. Экспериментке ерте жас тобы балаларынан 2 жастан 3 жасқа дейінгі эксперименттік топқа 18 бала, бақылау тобына 16 бала қатысты.

Кесте 6

Ерте жастағы балалардың сөздік қорын анықтаудағы диагностикалық тапсырмалардың жиынтығы

	Мақсаты	Тапсырма мазмұны	Материалдары	Бағалау
1-диагностикалық тапсырмалар				
	көрсетілген тақырыпты білдіретін сөздерді атау қабілетін зерттеу (зат есім).	Педагог балаға екі тақырып бойынша сөздерді атауды ұсынады: ойыншықтар, жануарлар және сұрақтар қояды: “Бұл не?»).	қуыршақ, доп, машина бейнеленген суреттерді көрсетеді;	1)– бала барлық ұсынылған суреттерді атайды – 3 ұпай; 2) – бала ұсынылған 3-4 суретті атайды – 2 ұпай; 3)– бала 1-2 суретті атайды – 1 ұпай
	көрнекілік қолданбай көрсетілген заттардың атауларын атай алуын зерттеу (зат есім)	Педагог затты сипаттайды, содан кейін сұрақтар қояды: “Бұл кім? Мынау не?».	а) дөңгелек, резеңкеден жасалған, дүкеннен сатып алынады. Лақтырсаң секіреді. (Доп.) ә) Үлпілдек, мейірімді, құйрығы бар	– бала екі немесе одан да көп сөздерді атайды – әр заттың белгілері – 3 балл; – бала бір сөзді атайды – белгі,

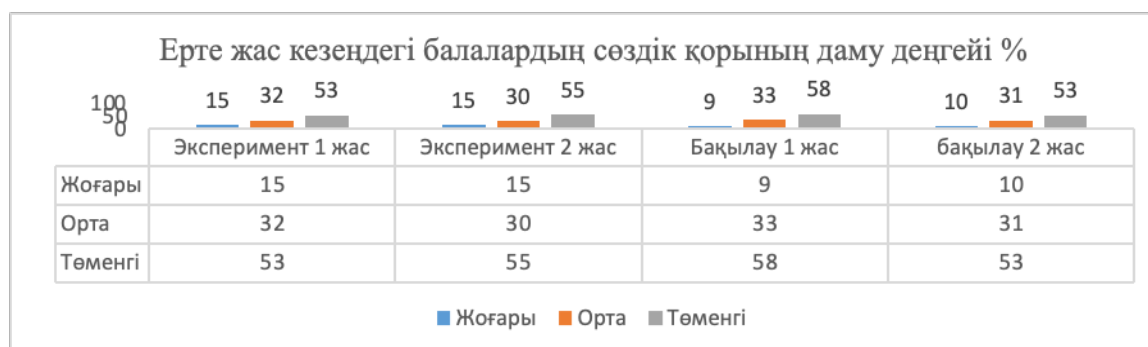
			қаймақты жақсы көреді. Бұл не? (Мысық.) Б) Сұр, ақ, құлағы ұзын, сәбізді жегенді ұнатады, орманда жеңіл секіреді. Бұл не? (Қоян.) В) Үреді, қабады, үй күзетеді. Ол үйшікте тұрады, сүйектерді кеміреді. Бұл не? (Ит.)	заттың сапасы-2 балл; - бала қасиеттерді атамайды (зат есімді қайталайды) - 1 балл
2 – диагностикалық тапсырмалар				
	Мақсаты: сын есімді білдіретін сөздер – заттардың белгілері мен қасиеттерін атай білуін зерттеу.	Суреттен заттардың белгілері мен қасиеттерін анықтау, сын есімді қосып айтуы.	Педагог балаға қуыршақ, ит, машина, мысық, доп, қоян, қасқыр, аю бейнеленген суреттерді көрсетіп, сұрақ қояды: “Не? Қайсысы?” затты (жануарды) сипаттау	– әр заттың белгілері бойынша бала екі немесе одан да көп сөздерді атайды – 3 балл; – бала заттың белгісін, сапасын білдіретін бір сөзді атайды – 2 балл; – бала қасиеттерді, белгілерді атай алмайды (зат есім сөздерді қайталайды) – 1 балл.
	Тәрбиеші айтқан заттардың белгілерін, қасиеттерін анықтау, бағалау және сөзбен жеткізу	Педагог мына заттардың атын атайды: қуыршақ, ит, машина, мысық, доп, қоян, қасқыр, аю.	“Қоян қайсы? “немесе затты немесе жануарды көрсету және оны сипаттау сұралады.	– бала 2 немесе одан да көп сөздерді атай алады; әр заттың не ойыншықтың белгілерін атайды – 3 балл; – бала 1 сөзді атай алады; белгі, заттың сапасы бойынша сипаттайды – 2 балл; – бала заттың қасиеттерін, белгілерін атай алмайды (тек зат есімді қайталайды) – 1 балл.

№ 3 диагностикалық тапсырмалар				
	Мақсаты: заттардың іс-әрекетін сөзбен деп атай білу қабілетін зерттеу. д) қоян: жүгіреді, секіреді, отырады, қорқады, кеміреді (жейді). Келесі сұрақтарды қояды: “не істей алады? Не істейді?».	Қозғалысқа, күйге, ұсынылатын тақырыпқа байланысты сөз әрекеттерін (етістіктерді) анықтау. Педагог балаға заттардың әрекеттері бар суреттерді көрсетеді:	а) қуыршақ: жатыр, тұр, отырады, жүреді, ұйықтайды; б) доп: домалату, тепкілеу, ойнау, лақтыру, ұстау; в) ит: ұйықтайды, отырады, күзетеді, кеміреді (жейді), барады (жүгіреді); г) мысық: отырады, ұйықтайды, ойнайды, жейді;	– бала үш сөзді атайды және одан да көп-3 балл; – бала екі сөзді атайды – бір заттың әрекеті – 2 балл; – бала бір сөзді атайды немесе әрекетін айтудан қианалады – 1 ұпай
	Тәрбиеші айтқан қимым-қозғалысқа, қалпы, әрекеттеріне қатысты етістік сөздерді анықтау.	Тәрбиеші сөзді айтады: қуыршақ, доп, ит, мысық, қоян	Аталған сөздерге байланысты сұрақтар қойылады: «Не істейді? Не істей алады? Онымен не істеуге болады?».	1) бала үш әрекетке қатысты сөзді қосып атайды және одан да көп – 3 балл; 2) бала әрекетке қатысты екі сөзді қосып атайды – бір заттың әрекетін – 2 балл; 3) бала бір сөзді атайды немесе әрекетті атауға қиыналады – 1 ұпай.
№ 4 диагностикалық тапсырмалар				
	Мақсаты: сөздік қорында жалпылаушы сөздерді қолдана алу дағдысын зерттеу.	Заттардың белгілі бір тобы ұсынылады немесе заттардың суреттері беріледі.	баладан заттарды бір сөзбен атау ұсынылады: а) көйлек, шалбар, футболка, көйлек – бұл киімдер; ә) ит, мысық, жылқы, сиыр – бұл жануарлар; б) қуыршақ, машина, доп, мұнара – бұл ойыншықтар; в) қияр, қызанақ, сәбіз, қызылша-көкөністер;	– бала 4-5 жалпылама сөздерді атайды ұсынылған пәндер топтары – 3 балл; – бала бейнеленген заттар тобының 2-3 жалпылама сөздерін атайды – 2 балл; – бала сөздердің аттарын тізімдейді, жалпылама сөзді атамайды – 1 балл.

	Жалпылауыш сөзге сөздерді таңдау дағдысын зерттеу.	Балаға қойылатын сұрақтар: – киім деген не? Өздерің білетін кімдерді ата. – жануарларға не жатады? Өздерің білетін жануарларды ата. – қандай ойыншықтармен ойнайсың? Жақсы көретін ойыншықтарыңды ата.		– бала педагог айтқан жалпылауыш сөзге қатысты 4-5 сөзді атай алады; жалпылауыш сөзді атай алуы – 3 балл; – бала жалпылауыш сөзге қатысты 2-3 сөзді атайды – 2 балл; – бала жалпылауыш сөзге қатысты бір сөзді атайды – 1 ұпай.
№ 5 диагностикалық тапсырма				
	Мақсаты: сөйлеуде заттардың жұптасқан қарама-қарсы белгілерін түсіну және қолдану қабілетін зерттеу	Суреттерден заттардың жұптасқан қарама-қарсы белгілерін анықтау. Балаға қарама-қарсы заттардың суреттері ұсынылады: үлкен – кішкентай доп, биік-төмен үй, кең-тар таспа; қарама-қарсы заттарды білдіретін заттардың суреттері мәндер: таза-лас, тұр-жүгіреді (барды).	Педагог суреттерді жұпқа бөліп, олардың белгілерін атауды ұсынады.	– бала 4-5 жұптасқан қарама-қарсы белгілерді атайды – 3 балл; – бала 2-4 жұптасқан қарама-қарсы белгілерді атайды – 2 балл; – бала 1 деп атайды немесе жұптарды атау қиынға соғады заттық қарама-қарсы белгілері – 1 балл. жақсы – зұлым, ақылды – ақымақ, қатты – жұмсақ, қатты – тыныш, жылдам – баяу.
	Ауызша нұсқауларға сәйкес жұптасқан қарама-қарсы белгілерді анықтау. Педагог балаға: «Енді мен сөздерді атаймын, ал сен мені мұқият тыңдап, қарама-қарсы сөзді айтасың» дейді: үлкен-кіші, биік-аласа, кең-тар,			– бала ұсынылған сөздерден 4-5 жұп қарама-қарсы белгілерді атайды – 3 балл; – бала 2-4 жұптасқан қарама-қарсы белгілерді атайды – 2 балл; – бала 1 деп атайды немесе

				жұптарды атау қиынға соғады заттың қарама-қарсы белгілері бойынша – 1 балл
Диагностикалық әдістеменің барлық тапсырмаларын орындау нәтижелерін сандық және сапалық талдау негізінде сәби шақтағы балалардың сөздік қорын дамытуда мынандай деңгейлерін анықтадық: – жоғарғы (30-21 ұпай) – бала көрсетілген барлық суреттерді атай алады; әр заттың белгілері бойынша екі немесе одан да көп сөздерді қосып атайды; педагог ұсынған жалпылауыш сөздерден 4-5 сөз атай алады; айтылған сөздерге 4-5 жұп қарама-қарсы белгілерін атай алады; – ортаңғы (20-11 ұпай) – бала көрсеткен 3-4 суретті атай алады; – белгіні, заттың сапасын бір сөзбен атайды; бір заттың атын және-әрекетін атайды; жалпылауыш сөзге қатысты 2-3 сөз атайды; қарама-қарсы белгілері бойынша 2-4 жұптасқан сөз айтады; – төменгі (10 және одан аз ұпай) – бала заттың атын білдіретін 1 және одан аз сөздерді атайды; заттың қасиеттерін, белгілерін атай алмайды (зат есімді қайталау болады); бір сөз айтады немесе заттың әрекетін атауға қиналады; бір жалпылауыш сөзді атай алады; заттың бір белгісін айтады немесе заттың қарама-қарсы белгілері бойынша атаудан қиналады.				

Диагностика барысында сәби шақтағы балалардың сөздік қорын зерттеуден келесі нәтижелер алынды (ерте жас тобы).



Сурет 1. Ерте жас топ балаларының сөздік қорының даму деңгейі (экспериментке дейін)

Осы диагностикалық тапсырмаларды орындау кезінде көптеген балалар заттың атауын білдіретін сөздерді оңай атай алды, алайда кейбіреулері «заттарды салыстыру», «мағынасы бір-біріне қарама-қарсы сөздерді табуда қиындықтарға тап болды. Мысалы: Бір бала (Адина Т.) ап-ап, мияу-мияу және т.б. деген сөздермен шектелді. Тапсырмаларды орындау барысында сөздік қоры төменгі деңгей көрсеткен балалар педагогтің қолдауынсыз қиындықтарға кездесті, сондықтан көмекші, жетелейтін сұрақтар қойылып отырды. Осы жастағы балаларда заттың белгісін, сапасын білдіретін сөздерді, сын есімдерді қолдануында қиындықтар болды: көпшілік балалар педагогтің айтуымен заттың атын ғана қайталайды немесе заттың бір-екі белгісін ғана атай алды. Сол сияқты балалар заттың қозғалысы, заттың күйіне білдіретін әрекеттерді (етістік) сөзбен атауда да қиналды.

Жалпылаушы сөзін анықтау кезінде сөздік қорының қалыптасуының төмен деңгейін көрсеткен балалар жай ғана бір топ заттар бойынша сөздерді атайды, жалпылаушы сөзін атауда қиындыққа ұшырайды. Зерттеуден алынған нәтижелерді талдау барысында 15 балада сөздік қорының қалыптасу деңгейі төмендігін көрсетті (60%); ортаңғы деңгей – 6 бала (30%); жоғарғы деңгей – 2 бала (10%). Осылайша, өткізілген эмпирикалық зерттеу нәтижесі зерттелуші балалардың сөздік қорының даму деңгейі төмен және ортаңғы деңгей деген тұжырымға келдік. Сондықтан сәби шақтағы (ерте жас топ) балалар тілінің лексикалық құрылымын жетілдіруде педагогикалық шарттар негізге алынып, қалыптастыру экспериментті төмендегідей жоспармен жүргізілді:

1. *Заттармен ойындар мен сөйлеу жаттығулары заттардың атауларын нақтылауға және сөйлеуде зат есіммен көрсетілген заттардың атын білдіретін сөздерді белсендіруге бағытталған* (“Кімнің көйлегі жақсы?”, “Кімнің анасы?” Ойыншық тап “Түскі ас дайындауға көмектесеміз”, “Бұл не”)

2. *Сөйлеуде сөздерді түсіну және қолдану қабілетін дамытуға бағытталған тақырыптық ойындар мен сөйлеу жаттығулары-сын есіммен көрсетілген заттардың белгілері мен қасиеттері.* “Сипаттаудан біл!”, Дәл осындай тап”. *Сөйлеу кезінде етістікпен көрсетілген сөздерді-әрекеттерді түсіну және қолдану қабілетін дамытуға бағытталған тақырыптық ойындар мен сөйлеу жаттығулары.* “Кім не істей алады?”, “Кім, не істейді?”

3. *Сөйлеу кезінде етістікпен көрсетілген сөздерді-әрекеттерді түсіну және қолдану қабілетін дамытуға бағытталған тақырыптық ойындар мен сөйлеу жаттығулары.* “Кім не істей алады?”, “Кім, не істеп жатыр?”

4. *Сөйлеуде жалпылама сөздерді түсіну және қолдану қабілетін дамытуға бағытталған жалпылау ойындары мен сөйлеу жаттығулары.* “Құстар болып ұшамыз!”, “Қоныс тойы”, “Төртінші артық”, “Бір сөзбен атаңыз”, “Сөз ойыны”.

5. *Заттардың жұптасқан қарама-қарсы белгілерін салыстыру және атау қабілетін дамытуға бағытталған заттармен ойындар және сөйлеу жаттығулары – өткізілді.* Қалыптастыру экспериментінен кейін анықтау эксперименті кезінде қолданылған диагностикалық әдістемені қолдандылды. Бақылау экспериментінде көптеген балалар тапсырмаларды орындау кезінде бастапқымен салыстырғанда жоғарылау сандық және сапалық көрсеткіштер алынды. Зерттелген балалар заттарды мұқият және сенімді түрде атады, қойылған сұрақтарға жауап бергенде сын есімдерді, етістіктерді, жалпылаушы сөздерді қолданды. Анықтау экспериментінде сөздік қоры төмен деңгейді көрсеткен балалардың сөздік қоры едәуір өсті. Балалар ойындарға қызығушылық таныта бастады, қайсыбір балаларда мектепке дейінгі ұйымда, отбасында сөйлеу белсенділігі артты. Мұндай жағдайды ата-аналармен өзара қарым қатынасында өзгерістер болғандығымен дәлелденді.

Зерттеу барысында аналардан алынған сауалнама нәтижелерін талдау барысында осы жастағы балаларды оқытудың ерекше жағдайларын құруда бірқатар проблемалар бар екендігі анықталды. Біздің ойымызша, сөйлеудің қалыптасуы мен дамуын қамтамасыз ететін балалар мен ата-аналардың бірлескен іс-әрекетін ұйымдастыруға кедергі келтіретін бірінші мәселе-оны жүзеге асырудағы қиындықтардың болуы. Ең бастысы

балалардың жатырдан бастап дамуына қолайлы жағдайлар туғызуды басты назарға ұстану.

Бала дүниеге келгенен кейін ата-аналардың ескеретін жағдайларын шетелдік эмпирикалық зерттеулермен толықтыруды жөн көрдік. В. Штерн атап өткендей, бір және үш айлық баланың сөздігі толығымен зат есімдерден тұрады, бір жас сегіз айда етістіктердің үлесі тек 20%-ға дейін артады. Мұны заңдылық деп болжауға болады, бұл баламен қарым-қатынас кезінде ересектердің тіршілік етуінің көп қолданылуымен байланысты [11]. Біздің зерттеуімізде балалар мұндай көрсеткішті көрсетпеді. Д. Миллер бір жыл бойы екі жасар баламен арнайы заттың ерекшелігін білдіретін зат есімді және арнайы әрекетін білдіретін етістікті қолданатын ойын ойнатады. Сонда зат есімді бала алғаш рет екі айлық ойыннан кейін қолданды (бұл үшін ересек адам оны 67 қайталау қажет болды), ал етістікті сегіз айдан кейін қолданды (164 қайталау қажет болды) [12]. Ғалымдардың ойларын қалыптастыру экспериментінде негізге алуға болады. Ғалымдар А. Фернальди, Х. Морикава 6-19 айлық балалармен 30 американдық және 30 жапондық аналардың қарым-қатынасын зерттеді. Бақылаулар жапондық және американдық аналардың балалармен әртүрлі қарым-қатынаста екенін көрсетті. Жапондық және американдық аналар барлық уақыттарын заттармен өткізгенімен, американдық аналар көбінесе (жапондық аналарға қатысты 60%-дан 24%-ға дейін) заттарды (“машина”, “торай”) атаған. Жапондық аналар, американдықтардан айырмашылығы, жиі (уақыттың жартысынан көбі) заттарды белгілеу үшін мағынасыз сөздер мен дыбыстарды қолданды (баланы машинамен таныстырған кезде “бу-бу”, манипуляция кезінде “ван-ван” т.б.), ал американдық аналар оларды ешқашан қолданбаған [13]. Ал біздің зерттеуіміздің нәтижесі жапон елі әйелдерінің тәжірибесіне сәйкес келеді. Жалпы алғанда, американдық аналар көбірек заттарға назарын аудартты және олардың аттарын үнемі ерекше бөліп көрсетті. Әңгіме барысында американдық аналар баланың заттарды дұрыс атауды үйренуі және сөздік қорын дамытуы олар үшін маңызды екенін айтты. Осылайша, зерттеу нәтижелері көрсеткендей, көп нәрсе ересек адамның баламен қарым-қатынаста қандай сөздерді қолданатынына және ол нені баса айтқысы келетініне байланысты – дұрыс айтылуы мен әдемі сөйлеуі немесе адамдарға немесе жағдайға деген көзқарасын білдіру, сөйлеуді қолдана отырып сөйлесе білу керек деп тұжырымдаймыз.

Қорытынды

1. Ерте жас кезеңдегі балалардың сөздік қорын қалыптастыру – баланың жалпы дамуы үшін үлкен маңызы бар сөйлеу дамуының негізгі міндеттерінің бірі. Осы кезеңдегі балалардың сөздік қорын дамытуда оның сандық өсуіне ғана емес, сонымен қатар сапалы жетілдіруге де бағытталуы керек. Сондықтан баланың санасында сөздердің мағынасын бекіту, олардың семантикалық өрісін қалыптастыру және кеңейтетін технологияларды жобалау қажет. 3 жасқа дейінгі, әсіресе 1 жасқа дейінгі бала үшін маңызды механикалық емес, тірі сөйлеуді естуі керек. Қазір сөйлеуге еліктейтін көптеген компьютерлік ойындар мен түрлі ойыншықтар бар. Алайда, баланы ырғақты, тембрін келтіріп сөйлеуде нәзік эмоционалдық бояуын тануға үйрету тек жасанды интеллект емес, тірі адамның

ғана қолынан келеді. Бұл жағдай түрлі жастағы балалары, әжелер мен аталар бар, эмоционалды және мол сөздік қормен сөйлейтін отбасыларында байқалады. Жапондық зерттеушілері, бірнеше ұрпақ бірге тұратын толық дәстүрлі отбасыларда тәрбиеленетін балалардың балабақшаға ерте берілген немесе бір ана тәрбиелеген балаларға қарағанда ауызша және жазбаша түрде сөйлеуі дұрысырақ екенін көрсетеді.

2. Анықтау экспериментінің нәтижелерін талдау негізінде ерте жас кезеңдегі балалардың сөздік қорын молайту бойынша шаралар кешені әзірленіп, іске асырылды. Бұл кешен педагогикалық әрекеттің келесі формаларын қамтиды:

- бай, қол жетімді, дамып келе жатқан заттық кеңістіктік ортаны және тілдік ортаны құру;

- балалардың қажеттілігі мен қызығушылығы ескерілген тәрбиелеу-білім беру процесінде заттық әрекетін, еркін ойындарын ұйымдастыру;

- педагог балалардың ата-аналарымен белсенді қарым-қатынасы, бірлескен әрекетті, ата-аналарда араластыру: жеке және топтық кеңестер, үйдегі сөздігін дамыту бойынша ұсыныстар, көрнекі ақпаратты жобалау.

Алғыс білдіру. Аталған мақала Л.Н.Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті 2023-2025 жылдары жүргізілетін АР19677736 «Мектеп жасына дейінгі балалардың тілін дамытудың ғылыми-педагогикалық негіздері» ғылыми және (немесе) ғылыми-техникалық жобаларды гранттық қаржыландыру аясында дайындалды.

Авторлардың қосқан үлесі

Жиенбаева Сайра Нағашыбаевна жоба жетекшісі ретінде зерттеудің теориялық негізін қалыптастыруда шешуші рөл атқарды. Зерттеудің жалпы логикасы мен құрылымын дамытуда, жұмыстың теориялық және эксперименттік бағытын басқарды. Сонымен қатар қолжазбаның соңғы нұсқасын қарап шығып, мақұлдады, бұл зерттеу қорытындыларының нақтылануы мен анықтығына ықпал етті.

Адамова Манара Елекеновна – мектепке дейінгі ұйымдарда деректерді жинады және эксперименттік зерттеу жұмыстарын жүргізді. Жиналған нәтижелерді талдады және ұйымдастырды, оның анықтығы мен дәйектілігін қамтамасыз етуге үлес қосты.

Жубандыкова Ақгул Мурзалиевна – жобаның барлық кезеңдері бойынша ақпарат жинау арқылы зерттеуге елеулі үлес қосты. Сонымен қатар, деректерді өңдеуге, олардың дәлдігін қамтамасыз етуге және оларды мұқият талдау үшін ұйымдастыруға назар аударды, бұл зерттеудің тұтастығы үшін өте маңызды болды.

Тезекова Орынтай Танатқызы – мақаланың мазмұнын қайта қарау мен нақтылауда үлес қосты. Сонымен қатар қолжазбаны қажетті техникалық және баспа стандарттарына мұқият сәйкестендіре отырып, әр бөлімнің дизайны мен пішімделуін басқарды.

Әдебиеттер тізімі

1. Мектепке дейінгі тәрбие мен оқытудың мемлекеттік жалпыға міндетті стандартына бекіту туралы Қазақстан Республикасы Оқу-ағарту министрінің 2022 жылғы 3 тамыздағы № 348 бұйрығы. [Электрондық ресурс] – URL: <https://egov.kz/cms/kk/articles/preschool> (жүгінген күні: 20.11.2024).

2. Научные основы модернизации системы образования и науки: коллективная монография. - Нур-Султан: Национальная академия образования им.И.Алтынсарина, 2021. – 192 с.
3. Undiyaundeye, F. A. Processess of Children's Learning and Speech Development in Early Years // PEOPLE: International Journal of Social Sciences. – 2018. – Vol.4(2). – P. 126-134. DOI:10.20319/pijss.2018.42.126134
4. Yarrow, L. J. Development course on parental stimulation and its relationship of mastery motivation during infancy // Developmental Psychology, 1984. – Vol 20(3), 492-503 <https://doi.org/10.1037/0012-1649.20.3.492>
5. De Casper A.J., Spence M.J. Prenatal maternal speech influences newborns' perception of speech sounds // Infant Behavior and Development. – 1986. – №9.
6. Лазарев, И.М. Психологические условия становления и развития речи детей младенческого и раннего возраста: автореферат дис. ... кандидата психологических наук. – Москва, 2016. - 27 с.
7. Львов М.Р. Основы теории речи: учеб. пособие для студ. пед. вузов. - М.: Academia. – 2000. – 248 с.
8. Смирнова Е.О., Галигузова Л.Н., Ермолова Т.В., Мещерякова С.Ю. Диагностика психического развития детей от рождения до 3 лет. – М.: МГППУ. – 2002. – 128 с.
9. Печоры К.Л., Пантюхина Г.В. Диагностика развития детей раннего возраста. Развивающие игры и занятия. – М.: Творческий центр сфера. – 2022. – 81 с.
10. Ушакова Т.Н. Рождение слова. Проблемы психологии речи и психолингвистики. – М.: Институт психологии РАН. – 2011. – 528 с.
11. Штерн В. Психология раннего детства. – СПб.: Стиль. – 2005. – 230 с.
12. Миллер А. Драма одаренного ребенка и поиск собственного Я. – М.: Академический Проект. – 2001. – 181 с.
13. Fernald A., Morikawa H. Common Themes and Cultural Variations in Japanese and American Mothers' Speech to Infants // Child Development. – 1993. – №64.

С.Н. Жиенбаева^{*1}, М.Е. Адамова², А.М. Жубандыкова³, О.Т. Тезекова⁴

^{1,4}Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева, Астана, Казахстан

²Департамент дошкольного образования Министерства просвещения Республики Казахстан, Астана, Казахстан

³Казахский национальный женский педагогический университет, Алматы, Казахстан

Педагогические условия развития словарного запаса детей раннего возраста

Аннотация. В статье отражены причины задержки в развитии речи современных дошкольников (здоровье детей, уровень педагогической работы и организация языковой среды). Учитывая эти факторы, авторы в статье исследуют педагогические условия, необходимые для развития речи в раннем детстве. Основное внимание было уделено важности создания благоприятных условий для развития речи, играющих ведущую роль в общем росте ребенка. Основываясь на теоретических и эмпирических исследованиях, проведенных выдающимися учеными, в том числе Н.Хомским, Б. Ф. Скиннером, К. Осгудом, Ярроу, Энтони Де Каспером, М. Л. Лазаревым и др., авторы утверждают,

что основу развития речи следует закладывать уже в пренатальном периоде. Эти результаты подчеркивают важную роль пренатального взаимодействия на ранних этапах овладения языком, уделяя особое внимание выяснению способов общения будущих матерей со своим нерожденным ребенком. В статье определены три основных педагогических условия оптимального развития речи. Первое условие подчеркивает важность создания предпосылок для развития речи, начиная с пренатального периода. Второе условие подчеркивает развитие коммуникативных навыков, моторики, взаимодействия с объектами, которые служат неотъемлемыми аспектами деятельности детей раннего возраста. Опираясь на труды отечественных и международных исследователей, в статье выявлена специфика развития речи детей от рождения до трех лет, а также указаны соответствующие показатели. В статье дается третье условие потребности языковой среды в развитии языка ребенка, требования к родителям, педагогам.

Ключевые слова: ранний возраст, речь, общение, пренатальная педагогика, предметная деятельность, языковая среда, раннее детство

S.N. Zhiyenbayeva^{*1}, M.E. Adamova², A.M. Zhubandykova³, O.N. Tezekova⁴

^{1,4}*L.N. Gumilyov Eurasian National University*

²*Department of Preschool Education of the Ministry of Education of the Republic of Kazakhstan*

³*Kazakh National Women's Teacher Training University*

Pedagogical conditions for the development of a child's speech at early ages

Abstract. This article explores the factors contributing to delayed speech development in preschool-aged children (children's health, the quality of pedagogical work, and the organization of the language environment). In light of these factors, the authors examine the pedagogical conditions necessary for fostering speech development in early childhood. A key point emphasized is the importance of creating favorable conditions for speech development, which plays a leading role in the child's overall growth. Drawing upon both theoretical and empirical research conducted by N. Chomsky, B.F. Skinner, C. Osgood, Yarrow, Anthony De Kasper, M.L. Lazarev, and others. The authors argue that the foundations for speech development should be laid as early as the prenatal period. These findings highlight the critical role of prenatal interactions in the early stages of language acquisition, with a particular focus on guiding expectant mothers on how to communicate with their unborn child. The article identifies three key pedagogical conditions for optimal speech development. The first condition shows the importance of creating preconditions for speech development from the prenatal stage, advocating for proactive maternal involvement. The second condition underscores the development of communication skills, motor activity, and interaction with objects, which serve as integral aspects of early childhood activities. Drawing on the work of both domestic and international researchers, the article outlines the specific speech development milestones for children from birth to age three, along with corresponding indicators. The third condition emphasizes the necessity for parents to actively cultivate a language-rich environment, beginning during the prenatal period, to support the child's speech development.

Keywords: early age, speech, communication, prenatal pedagogy, activity with subjects, language environment, early childhood.

References

1. Mektepke dejingi tarbie men oqytudyn memlekettik zhalpyga mindetti standartyna bekitu turaly Kazakstan Respublikasy Oku-agartu ministrinin 2022 zhylgy 3 tamyzdagy № 348 bujrygy [Order of the Minister of Education of the Republic of Kazakhstan dated August 3, 2022 No. 348 on approval of the state mandatory standard of preschool education and training]. [Electronic resource] – Available at: <https://egov.kz/cms/kk/articles/preschool> (accessed: 20.11.2024). [in Kazakh]
2. Nauchnye osnovy modernizatsii sistemy obrazovaniya i nauki. Kollektivnaya monografiya [Scientific foundations of modernization of the education and science system. A collective monograph.] (Nur-Sultan: I.Altynsarin National Academy of Education, 2021, 192 p.) [in Russian]
3. Undiyaundeye, F. A. Processess of Children's Learning and Speech Development in Early Years // PEOPLE: International Journal of Social Sciences. – 2018. – Vol.4(2). – P. 126-134. DOI:10.20319/pijss.2018.42.126134
4. Yarrow, L. J. Development course on parental stimulation and its relationship of mastery motivation during infancy // Developmental Psychology, 1984. – Vol 20(3), 492-503 <https://doi.org/10.1037/0012-1649.20.3.492>
5. De Casper A.J., Spence M.J. Prenatal maternal speech influences newborns' perception of speech sounds // Infant Behavior and Development, 9 (1986).
6. Lazarev, I.M. Psihologicheskie usloviya stanovleniya i razvitiya rechi detej mladencheskogo i rannego vozrasta [Psychological conditions of the formation and development of speech in infants and young children] (Moscow, 2016, 27 p.) [in Russian]
7. L'vov M.R. Osnovy teorii rechi: ucheb. posobie dlya stud. ped. Vuzov [Fundamentals of speech theory: textbook. manual for students of pedagogical universities] (AcademiA, 2000, 248 p.) [in Russian]
8. E.O. Smirnova, L.N. Galiguzova, T.V. Ermolova, S.YU. Meshcheryakova. Diagnostika psicheskogo razvitiya detej ot rozhdeniya do 3 let [Diagnosis of the mental development of children from birth to 3 years old] (MGPPU, 2002, 128 p.) [in Russian]
9. K. L. Pechory, G.V.Pantuyhina. Diagnostika razvitiya detej rannego vozrasta. Razvivayushchie igry i zanyatiya [Diagnosis of early childhood development. Educational games and classes] (Creative center sphere, 2022, 81 p.) [in Russian]
10. Ushakova T. N. Rozhdenie slova. Problemy psilogii rechi i psiholingvistiki [The birth of the word. Problems of speech psychology and psycholinguistics] (Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, 2011, 528 p.) [in Russian]
11. Shtern V. Psihologiya rannego detstva [Psychology of early childhood] (St. Petersburg: Style, 2005, 230 p.) [in Russian]
12. Miller A. Drama odarennogo rebenka i poisk sobstvennogo [The drama of a gifted child and the search for one's own self] (Academic Project, 2001, 181 p.) [in Russian]
13. Fernald A., Morikawa H. Common Themes and Cultural Variations in Japanese and American Mothers' Speech to Infants // Child Development, 64 (1993) [in Russian]

Авторлар туралы мәлімет:

Жиенбаева Сайра Нағашыбаевна – педагогика ғылымдарының докторы, профессор, Л.Н.Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Астана, Қазақстан.

Адамова Манара Елекеновна – Қазақстан Республикасы оқу-ағарту министрлігі мектепке дейінгі білім беру департаментінің директоры, Астана, Қазақстан.

Жубандыкова Ақгул Мурзалиевна – педагогика ғылымдарының кандидаты, қауымдастырылған профессор, Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті, Алматы, Қазақстан.

Тезекова Орынтай Танатқызы – «Педагогика және психология» мамандығының докторанты, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Астана, Қазақстан.

Сведения об авторах

Жиенбаева Сайра Нагашыбаевна – доктор педагогических наук, профессор, Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева, Астана, Казахстан.

Адамова Манара Елекеновна – директор департамента дошкольного образования Минпросвещения Республики Казахстан, Астана, Казахстан.

Жубандыкова Ақгул Мурзалиевна – кандидат педагогических наук, ассоциированный профессор, Казахский национальный женский педагогический университет, Алматы, Казахстан.

Тезекова Орынтай Танатовна – докторант образовательной программы «Педагогика и психология», Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева, Астана, Казахстан.

Information about authors

Zhiyenbayeva Saira Nagahibayevna – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan.

Adamova Manara Elekenovna – director of the Department of Preschool Education of the Ministry of Education of the Republic of Kazakhstan, Astana, Kazakhstan

Zhubandykova Akgul Murzalievna – candidate of pedagogical Sciences, associate Professor, Kazakh National Women's Teacher Training University, Almaty, Kazakhstan.

Tezekova Oryntay Tanatkyzy – doctoral student of the specialty “Pedagogy and Psychology”, L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan.



МРНТИ 14.25.05

<https://doi.org/10.32523/3080-1710-2025-150-1-215-229>

Научная статья

Модель патриотического воспитания младших школьников в современных условиях начальной школы

С.С. Жубакова 

Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева, Астана, Казахстан

(E-mail: zhubakova.saule@mail.ru)

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме – патриотическому воспитанию детей младшего школьного возраста. Цель исследования: теоретически обосновать, разработать и проверить на практике эффективность структурно-содержательной модели патриотического воспитания младших школьников в современных условиях начальной школы. Новизна статьи заключается в том, что автором разработана и апробирована на практике авторская структурно-содержательная модель патриотического воспитания младших школьников с учетом современных требований общества и тенденций развития системы образования. В процессе исследования проведен содержательный анализ имеющихся государственных программ воспитания молодежи, а также отдельных аспектов гражданско-патриотического воспитания, разработанных отечественными и зарубежными учеными. Проведены экспериментальные исследования по апробации модели патриотического воспитания в начальной школе. Были использованы следующие методы исследования: теоретический анализ источников, сравнительный анализ, обобщение, тестирование, эксперимент, методы математической и статистической обработки данных. В целях определения патриотической воспитанности младших школьников применялись психодиагностические методики: авторская анкета «Я знаю», включающая набор патриотических знаний и сведений, которыми, по-нашему мнению, должны владеть учащиеся начальных классов, анкета «Мой выбор» (по Кожанову И.В.) и методика «Незаконченный тезис» (по Л.В. Байбородовой), адаптированные для уровня развития учащихся начальных классов. Апробация структурно-содержательной модели осуществлялась среди учащихся четвертых классов в одной из школ города Астаны. Предложенные компоненты, критерии, показатели и уровни развития патриотического воспитания младших школьников могут успешно использоваться на практике.

Ключевые слова: патриотизм, патриотическое воспитание, начальная школа, учащиеся начальных классов, воспитательная работа

Введение

Актуальность вопросов патриотического воспитания подрастающего поколения подт-верждается рядом обстоятельств: во-первых, в казахстанском обществе интенсивно ведутся поиски национальной идеи воспитания подрастающего поколения, во-вторых, новая политическая реальность и массовая эмиграция из соседних стран способствует обострению межнациональных конфликтов, в-третьих, мощное влияние СМИ на сознание людей, пропаганда идеи поликультурности, глобализации, космополитизма и потребительства отодвигают идеи патриотизма на дальний план, что способствует отсутствию у подрастающего поколения потребности становиться патриотом, в-четвертых, в обществе назрела нездоровая тенденция к таким негативным явлениям, как коррупция, наркомания, алкоголизм, падение нравственности и т.п. В Казахстане растет спрос на патриотизм, это мы видим по принятым государственным программам и документам. Наш Президент К.Ж.Токаев призывает граждан к правильному воспитанию молодежи в духе патриотизма. Так, на Национальном курултае Президент обозначил три важных направления развития общества, одно из которых – культивирование патриотизма и национальных и общечеловеческих ценностей [1]. В целях достижения задач воспитания патриотизма у подрастающего поколения была принята Концепция военно-патриотического воспитания молодежи до 2030, в которой были обозначены основные принципы, подходы и содержание по совершенствованию данного направления воспитательной работы [2]. Поэтому проблемой исследования стал поиск новых путей по реализации патриотического воспитания подрастающего поколения и обоснование авторской модели данного направления воспитательной работы в условиях начальной школы.

Объект исследования: педагогический процесс начальной школы

Предмет исследования: патриотическое воспитание младших школьников в современных условиях.

Цель исследования: теоретически обосновать, разработать и проверить на практике эффективность структурно-содержательной модели патриотического воспитания младших школьников в современных условиях начальной школы.

Задачи исследования:

- Проанализировать имеющиеся научно-педагогические исследования по данному вопросу, раскрыть сущность понятия «патриотическое воспитание младших школьников».
- Выявить структуру патриотического воспитания учащихся.
- Разработать структурно-содержательную модель патриотического воспитания младших школьников.
- Представить результаты проведенного исследования.

Обзор литературы

Прежде чем приступить к разработке модели, мы изучили имеющиеся исследования в области воспитательной работы в начальной школе, в частности, патриотического

воспитания, выбрали важные составляющие данного направления воспитательной работы, опираясь на государственные программы воспитания, а также современные тенденции развития системы образования и общества. Давая им качественную характеристику, мы старались также определить и методическую траекторию их применения, что позволило нам разработать структурно-содержательную модель информационного характера, которую можно применить на практике.

В процессе разработки модели патриотического воспитания для нас представили большой интерес исследования: Н.А.Абрамовой, В.А. Болобонова, Н.К. Григорьева, К.К. Жампеисовой, Н.Н. Солошенко и др. [3-7]. Они разработали теоретико-методологические и методические аспекты патриотического воспитания учащихся в различные годы развития педагогической науки и практики.

Нами также был изучен этноцентрический подход к патриотическому воспитанию, предложенный О.А. Андриенко, Т.А. Базенковой, З.М. Магомедовой, А.В. Рябцевым и др. [8-10].

Тесную связь патриотического воспитания с гражданским видят Ж.Толен, С.Туленова, Э.Асылтаева. Они считают, что для воспитания патриота необходимо формировать гражданское сознание, под которым понимают принадлежность личности к определенной нации и сознательную политическую активность [11]. Похожую позицию занимают российские исследователи И.Я. Мурзина, С.В. Казакова. Они считают, что воспитание патриотизма должно осуществляться интеграцией двух направлений воспитательной работы – гражданско-патриотического и военно-патриотического, которые, по их мнению, являются компонентами целостной системы патриотического воспитания [12].

Весьма актуальны также исследования, посвященные проблемам межнационального общения в рамках патриотического воспитания: З.З. Гасанова, Ю.А. Ургалкин, Г.А. Чеджемов, С.З. Закарьяева и др. [13-15]. Они через призму формирования национального самосознания учащейся молодежи рассматривали проблемы патриотизма.

Есть исследования, которые связывают патриотизм с религией. Так, А.Моггю излучал связь патриотизма и конфессиональной принадлежности граждан Японии в период активного насаждения христианства американскими проповедниками в начале 20 века и пришел к выводу, что религиозные убеждения никак не влияют на гражданскую позицию, патриотизм и верность императору [16].

Интересен подход М.Б. Булановой, предлагающей понятие «деятельный патриотизм», под которым она понимает формирование определенных установок и черт личности для проявления гражданской активности [17].

Важно также учитывать зарубежный опыт организации патриотического воспитания. Так, например, в США патриотическое воспитание начинается с раннего детства в семье, в школе, в различных военно-патриотических клубах и лагерях. Ответственность за патриотическое воспитание молодежи ложится не только на плечи государства, но и общественные фонды, которые спонсируют проекты распространения патриотических ценностей и идей [18]. В.А. Галстон связывает патриотическое воспитание молодежи с политической культурой и гражданским образованием [19].

Методология исследования

Главной задачей нашего исследования стала разработка авторского варианта структурно-содержательной модели патриотического воспитания младших школьников на основе определения критериев сформированности уровня патриотизма у учащихся. Для этого нами были поставлены исследовательские вопросы:

1. Какие компоненты и критерии патриотического воспитания имеются в научной литературе?
2. Как критерии патриотического воспитания удовлетворяют базовые потребности личности младшего школьного возраста?
3. Какая модель патриотического воспитания будет эффективна?

Для решения исследовательских вопросов нами была поставлена следующая гипотеза: успешная реализация патриотического воспитания младших школьников зависит от эффективного технологического сопровождения воспитательного процесса, который обеспечивает единство сознания и поведения, патриотической культуры и чувств на основе активности воспитуемых и систематического вовлечения их в различные виды деятельности на благо Родины.

Методология исследования опиралась на системный, комплексный, деятельностный, аксиологический подходы, которые обеспечивают действенность, гибкость, вовлеченность в процесс воспитательной работы, а также на интеграцию компонентов патриотического воспитания. Также методологическую основу составили Государственная программа «Рухани жаңғыру», спецпроект «Туған жер» [20], Концепция военно-патриотического воспитания молодежи на 2030 годы, научные исследования по проблемам воспитания патриотизма Н.А.Абрамовой, В.А. Болобонова, Н.К. Григорьева, К.К. Жампеисовой, Н.Н. Солошенко.

Создание структурно-содержательной модели патриотического воспитания младших школьников было проведено в три этапа с применением теоретических и эмпирических методов исследования.

На первом этапе были определены базовые потребности учащихся младших классов на основе проведения двух опросов на базе трех школ г.Астаны.

На втором этапе были выделены основные компоненты патриотического воспитания младших школьников, которые были сведены к трем: ценностно-мотивационному, когнитивному и деятельностному, и определено содержание каждого.

Целью третьего этапа стала разработка структурно-содержательной модели патриотического воспитания младших школьников на основе проведения теоретического анализа и практической работы.

Методы исследования: теоретический анализ источников, сравнительный анализ, обобщение, анкетирование, эксперимент, методы математической и статистической обработки данных, авторская анкета «Я-патриот», методика «Незаконченный тезис» (по Л.В. Байбородовой).

Обсуждение и результаты

Структурно-содержательная модель патриотического воспитания младших школьников охватывает весь педагогический процесс начальной школы. Важный аспект, который нас волновал при разработке модели, – это структурные элементы самого патриотического воспитания как системного явления.

Следует отметить, что многие исследователи в структуре патриотического воспитания выделяют патриотическое сознание, патриотическое отношение и патриотическую деятельность. Так, по мнению Т.М.Суходоловой, патриотическое сознание есть морально-нравственный регулятор взаимодействия личности с объектами патриотической деятельности. В качестве канала этого взаимодействия, по мнению Т.М.Суходоловой, выступают патриотические отношения. А способом воплощения патриотического сознания и реализации патриотических отношений выступает патриотическая деятельность [21].

Интересна позиция И.Ф.Харламова, который в структуре патриотического воспитания выделяет следующие элементы: потребностно-мотивационный, когнитивно-интеллектуальный, эмоционально-чувственный, поведенческий и волевой [22, 351].

М.С. Джилкишиева выделяет такие компоненты патриотического воспитания, как: когнитивный, ценностно-мотивационный, социально-деятельностный [23].

Когнитивный связан с усвоением базовых знаний гражданско-патриотического характера. Ценностно-мотивационный направлен на освоение ценностных аспектов патриотического воспитания. Социально-деятельностный имеет практическую направленность и способствует формированию активной жизненной позиции личности [23].

Несмотря на то, что структурные элементы называются по-разному у разных авторов, тем не менее в целом их можно свести к трем: когнитивный, ценностно-мотивационный и деятельностный.

Приступив к разработке модели патриотического воспитания младших школьников, нами были выделены три критерия эффективности воспитания патриотизма – мотивационный, когнитивный, поведенческий.

Мотивационный критерий определяет совокупность мотивов: потребностей и стремлений к расширению своих знаний, к управлению патриотической деятельностью.

Когнитивный критерий представляет собой наличие патриотических сведений и знаний, а также способов их достижения.

Поведенческий критерий определяет отношение младших школьников к действительности. То, как они применяют знания на практике, овладевают способами деятельности, умеют высказываться (см.таблицу 1).

Особо отмечаем, что в состав мотивационного компонента мы включили такие потребности личности младшего школьного возраста, как потребности в игровой деятельности, в движении, во внешних ярких впечатлениях, потребности в одобрении, в четком выполнении требований учителя, в общении, в общественных поручениях.

Эти потребности мы определили как базовые, в связи с чем вся воспитательная работа учителей-предметников, классных руководителей, родителей и самих учащихся

по патриотическому воспитанию должна осуществляться вокруг базовых потребностей младших школьников, другими словами, вокруг формирования их мотивационной сферы: желаний, стремлений, потребности быть активным, общительным, социальным. Это первое.

Таблица 1

Модель патриотического воспитания младших школьников

Цель: формирование патриотического сознания, ценностных ориентаций, патриотических идеалов, чувств, качеств и норм поведения патриота Казахстана.

Функции: ориентирующая, мотивационно-мобилизационная, информационно-гностическая, организационная, преобразующая, координирующая, контролирующая, прогностическая, коррекционная

Содержание: – информационный аспект: патриотические, общественно-политические, психолого-педагогические, поликультурные знания; – аксиологический аспект: гражданские и патриотические ценности; – социальный аспект: создание благоприятных условий для проявления младшими школьниками активной жизненной позиции, приобретения ими важного опыта общественной жизни, гражданского становления.

Критерии: Мотивационный критерий определяет совокупность мотивов: потребностей и стремлений к расширению своих знаний, к управлению патриотической деятельностью. Когнитивный критерий представляет собой наличие патриотических сведений и знаний, а также способов их достижения. Поведенческий критерий определяет отношение младших школьников к действительности. То, как они применяют знания на практике, овладевают способами деятельности, умеют высказываться.

Ожидаемые результаты: Ценностно-мотивационный компонент
– Сформированы патриотические чувства: любовь к родине, гордость за свою страну, сопереживает и испытывает гордость за семью, класс, школу, республику; – испытывает желание и стремление к усвоению сущности патриотизма и способов его проявления; – потребность и готовность активно участвовать в общественной жизни класса, школы, региона, страны; – стремится узнать историю и культуру своей страны.

Когнитивный компонент

- Знает и объясняет основные патриотические понятия: «родина», «государство», «малая родина», «патриот», «служение Родине», государственные символы;
- знает историю и культуру родного края;
- знает героев и великих людей своей страны, рассказывает о них другим.

Компонент патриотической деятельности

- Любит природу, участвует в ее защите и охране;
- активно участвует в делах класса, школы, района, области, страны;
- уважительно относится к окружающим людям;
- проявляет инициативу в планировании и организации патриотических мероприятий, привлекает других.

Второе. Разработанная нами модель представляет собой единство и взаимосвязь ценностно-мотивационного (совокупность ценностей, мотивов, интересов и идеалов в сознании, чувствах, действиях); когнитивного, состоящего из общезначимых знаний в области патриотизма и патриотической деятельности. К общезначимым знаниям младших школьников мы относим знания о сущности патриотизма, способах его проявления в различных видах деятельности, истории и культуре своего народа и страны, традиций, обычаев, знание государственных символов РК (герб, гимн, флаг, Конституция), а также знание современных общественных событий); деятельностного (составляющего единство сознания и поведения, патриотической культуры и чувств, реализация которого происходит через активность воспитуемых, систематическое вовлечение их в различные виды деятельности на благо Родины).

Третье. Содержательный блок модели разработан в единстве информационного, аксиологического и социального аспектов патриотического воспитания младших школьников.

Информационный аспект содержания патриотического воспитания младших школьников предполагает усвоение патриотических, общественно-политических, психолого-педагогических, поликультурных знаний, представляемых предметами всех образовательных областей. Среди них выделим специальные знания - знания о сущности патриотизма, способах его проявления в различных видах деятельности, истории и культуре своего народа и страны, традиций, обычаев, знание государственных символов РК (герб, гимн, флаг, Конституция), а также знание современных общественных событий, необходимые младшим школьникам для проявления осознанной активности в процессе патриотической деятельности.

Аксиологический аспект содержания патриотического воспитания младших школьников включает патриотические ценности, например, такие, как: любовь к Родине, осознание и признание интересов своей страны, общественных идеалов, готовность выполнить долг перед Родиной и своим народом, уважение законов, норм общества. Принятие и применение ценностей младшими школьниками будет способствовать формированию ценностных ориентаций, без которых невозможно в целом патриотическое воспитание.

Социальный аспект содержания патриотического воспитания связан с созданием благоприятных условий для проявления младшими школьниками активной жизненной

позиции, приобретения ими важного опыта общественной жизни, гражданского становления. Активная жизненная позиция младших школьников будет формироваться в процессе их участия в общественной жизни класса, школы, района, области, страны.

Разработанная нами модель патриотического воспитания младших школьников позволила нам определить уровни патриотической воспитанности личности. В педагогике принято выделять три уровня воспитанности личности: высокий, средний, низкий.

В группу, соответствующую высокому уровню патриотической воспитанности, вошли младшие школьники, для которых характерны наличие положительного мотива к: приобретению знаний в области патриотизма, развитию в себе качеств патриота, использованию механизмов патриотического воспитания, овладению саморегуляцией, у них сформированы патриотические чувства любви к родине, гордости за свою страну, сопереживает за свою семью, класс, школу, республику, уважителен ко всем окружающим; сформированы основные понятия: «родина», «государство», «малая родина», «патриот», «служение Родине», государственные символы; стремятся к развитию в себе патриотических качеств личности, проявляют активность и инициативность в общественной жизни класса, школы, любит и бережет природу и общественное имущество.

Во второй группе, соответствующей среднему уровню патриотической воспитанности, вошли младшие школьники, у которых мотивы приобретения знаний определяются желанием познать яркие необычные факты международной жизни, стремление к развитию в себе патриотических качеств имеет выборочный характер, знакомится с историческим прошлым и культурным наследием Родины только под контролем старших, допускает неточности в объяснении основных понятий, проявляет сопереживание к общественным событиям, людям, участвует в организованных другими мероприятиях, вежлив с окружающими, любит природу, участвует в делах по охране природы под руководством учителя. Иногда проявляет пассивность, безынициативность, может допустить небрежность, участвуя в общественно-патриотических мероприятиях.

В третью группу, соответствующую низкому уровню патриотической воспитанности, вошли младшие школьники, у которых отсутствует интерес к истории и культуре своего края, в объяснении основных понятий допускает ошибки и неточности, нет эмоциональной связи с ними, не бережет природу, проявляет неуважение к окружающим людям, неохотно участвует в общественной жизни.

Для апробации модели патриотического воспитания мы использовали Психодиагностические методики: авторская анкета самооценки «Я-патриот» - для определения уровня сформированности когнитивного компонента патриотической воспитанности, анкета «Мой выбор» (по Кожанову И.В) – для определения уровня сформированности ценностно-мотивационного компонента [24]; методика «Незаконченный тезис» (по Л.В. Байбородовой) – для определения уровня сформированности поведенческого компонента патриотической воспитанности младших школьников [25].

В эксперименте приняли участие 56 учеников 4 классов школы г.Астаны. Апробация осуществлялась в два этапа: констатирующий и контрольный. На констатирующем этапе мы провели исследование учеников до начала внедрения модели. На контрольном этапе

было проведено исследование после внедрения модели патриотического воспитания. Результаты проведенного исследования отражены в таблице 2.

Таблица 2
Критерии и уровни сформированности патриотической воспитанности младших школьников

Этапы	Уровни и критерии сформированности патриотической воспитанности											
	Ценностно-мотивационный (%)			Когнитивный (%)			Поведенческий (%)			Уровень патриотической воспитанности (%)		
	Вы-сок	Ср.	Низ	Вы-сок	Ср.	Низ	Вы-сок	Ср.	Низ	Вы-сок	Ср.	Низ.
Констатирующий	32,2	42,9	24,9	7,8	29,6	62,6	17,8	42,8	39,4	19,3	38,4	42,3
Контрольный	34,5	44,4	21,1	9,1	32,4	58,5	19,6	46,1	34,3	21,1	41	39,9

Из таблицы видно, что на контрольном эксперименте уровень сформированности патриотической воспитанности по критериям ниже, чем на контрольном этапе эксперимента. Общий уровень сформированности патриотической воспитанности по результатам контрольного эксперимента также оказался выше, чем на констатирующем этапе. Для большей наглядности, нами был составлен график. [рисунок 1].

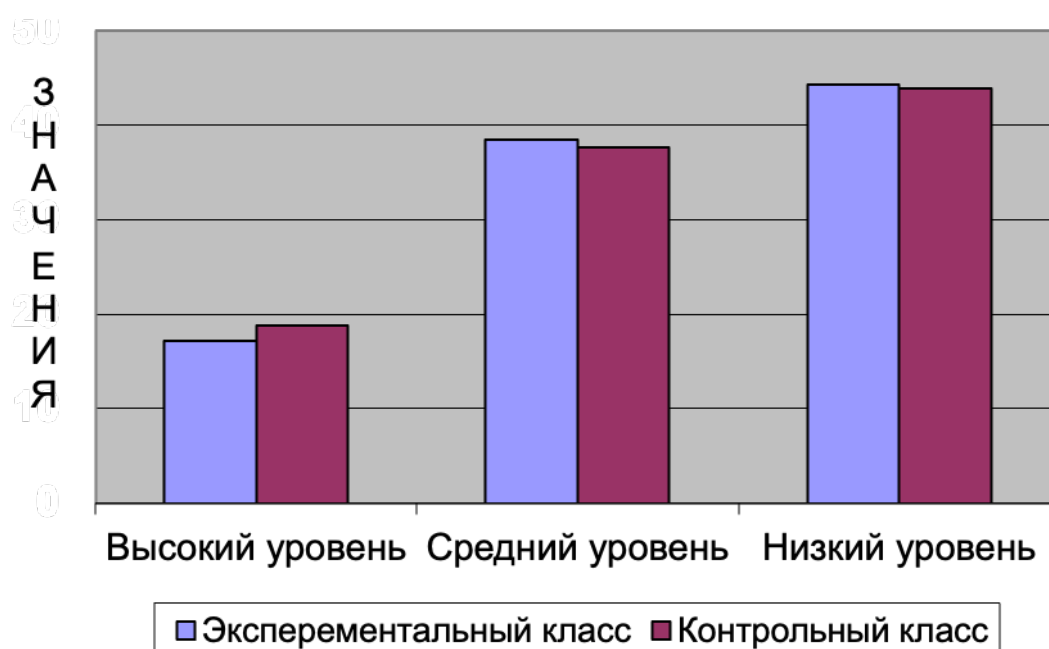


Рисунок 1. Уровни сформированности патриотической воспитанности младших школьников

Из графика видно, что высоким уровнем патриотической воспитанности на контрольном этапе эксперимента владеет большее число учащихся, чем на констатирующем этапе. Результаты проведенного исследования свидетельствуют об эффективности предложенной структурно-содержательной модели патриотического воспитания младших школьников.

Выводы

На основании вышеизложенного можно сделать вывод, что процесс патриотического воспитания младших школьников – длительный, систематический, непрерывный процесс слаженной деятельности всех участников образования: классных руководителей, учителей-предметников, учеников, родителей, представителей общественных организаций, все усилия которых направлены на воспитание патриотов нашей Родины всеми доступными способами и средствами с учетом психофизических особенностей младшего школьного возраста. И здесь следует помнить о том, что этот возраст характеризуется яркой впечатлительностью и открытостью сердца к сопереживанию и любви. Младшие школьники верят в искренность взрослых, особенно тех, кого уважают и любят. Взрослые должны понимать всю ответственность своих слов и действий, а также научиться разговаривать с детьми как с равными, уважительно и серьезно, опираясь на жизненный опыт и воздействуя не только на сознание, но и чувства младшеклассников.

Список литературы

1. Президент высказался о воспитании детей в Казахстане [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.zakon.kz/sobytiia/6397167-prezident-vyskazalsya-o-vozpitanii-detey-v-kazakhstane.html> (дата обращения: 25.01.2024).
2. Об утверждении Концепции военно-патриотического воспитания молодежи до 2030 года: Постановление Правительства Республики Казахстан от 24 ноября 2023 года № 1039 [Электронный ресурс]. – URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2300001039> (дата обращения: 20.01.2024).
3. Абрамова Н.Н. Патриотическое воспитание младших школьников во внеучебной деятельности в общеобразовательных учреждениях. - М. - 2009. – 160 с.
4. Болобонов. В.Л. Военно-патриотическое воспитание в советской школе в предвоенные и военные годы. (1936-1945 гг.). - М. - 2016. – 21 с.
5. Григорьев Н.К. Патриотическое воспитание детей дошкольного возраста// Молодой ученый. - 2016. - № 28 (132). - С. 874-878.
6. Жампеисова К.К. Воспитание политической культуры старшеклассников. - А. - 1993. – 172 с.
7. Солошенко Н.Н. Патриотическое воспитание младших школьников / Н. Н. Солошенко, В. М. Романенко, Н.И. Нечваль// Молодой ученый. - 2016. - № 25 (129). — С. 593-596.
8. Андриенко О.А., Базенкова Т.А. Патриотическое воспитание личности: этнопедагогический подход// Азимут научных исследований: педагогика и психология. - 2019. - Т. 8. № 3(28). – С.39-41. <https://doi.org/10.26140/anip-2019-0803-0008>
9. Магомедова З.М. Патриотическое воспитание детей дошкольного возраста средствами краеведения// Бизнес. Образование. Право. 2022. № 2 (59). С. 327—330. <https://doi.org/10.25683/VOLBI.2022.59.261>.

10. Рябцев А.В. Значение патриотического воспитания молодежи в России// Вестник социально-экономических и гуманитарных исследований. – 2022. - Том 15. - Выпуск 17. - С. 67-74. doi: 10.52270/26585561_2022_15_17_67
11. Z.Tolen, S. Tulenova, E. Assyltaeva Formation of Civil and Patriotic Education of Youth in Kazakhstan// Procedia - Социальные и поведенческие науки 116:4859-4863 <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1038>
12. Мурзина И.Я., Казакова С.В. Перспективные направления патриотического воспитания // Образование и наука. – 2019. №21(2). С.155-175. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2019-2-155-175>
13. Гасанов З.З. Воспитание детей в духе патриотизма и дружбы народов в семье. - М. - 2008. – 169 с.
14. Ургалкин Ю.А., Чеджемов Г.А. Межнациональное общение как фактор реализации свободы// Актуальные аспекты развития современной науки. Сборник научных статей II международной научной конференции. - Самара, 2021. – С.415-419. <https://doi.org/10.46554/CADMS-2020-pp.415>
15. Закарьяева С.З. Патриотическое и интернациональное воспитание старшеклассников на народных традициях. -Махачкала. - 2005. -167 с.
16. A.Morrow Patriotism Secularism and State Shinto C Holtom's Representations of Japan <https://www.researchgate.net/publication/253235672>
17. Буланова М.Б. Профессия педагог: новые формы патриотического воспитания школьников // Вестник РГГУ. Серия «Философия. Социология. Искусствоведение». 2023. № 2. С. 105–114. DOI: 10.28995/2073-6401-2023-2-105-114
18. Kenneth W. Thompson Counting our Blessings: Reflections on the future of America by Daniel Patrick Moynihan// Worldview, Volume 24, Issue 1, January 1981, pp. 20 DOI: <https://doi.org/10.1017/S0084255900036378>
19. W.A. Galston Political Knowledge, Political Engagement, and Civic Education// Annual Review of Political Science. – 2001. - №4. - С. 217-234 <https://doi.org/10.1146/annurev.polisci.4.1.217>
20. Программа «Рухани жаңғыру», спецпроект ««Туған жер». – Астана, 2017.
21. Суходолова Т.М. Организационно-педагогические основы взаимодействия школы, семьи, общественности в патриотическом воспитании старшеклассников. – Автореф...дисс. к.п.н. – Челябинск. - 1975. – 27 с.
22. Харламов И.Ф. Педагогика. – М. Гардарики. - 1999. –520 с.
23. Джилкишева М.С. Структурно-содержательная модель гражданско-патриотического воспитания студенческой молодежи Казахстана//Сибирский педагогический журнал. - №3. – 2012. – С.128-133.
24. Кожанов И.В. Анкета «Мой выбор»// Фундаментальные исследования. – 2014. – № 6-7. – С. 1504-1508.
25. Байбородова Л.В., Рожков М.И. Воспитательный процесс в современной школе: учебное пособие. - Ярославль: ЯГПУ им. К.Д. Ушинского. -1998. - 320 с.

S.S. Zhubakova

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

Model of patriotic education of junior schoolchildren in modern conditions of primary school

Abstract. The article is devoted to an urgent problem of patriotic education among primary school children. The novelty of the article lies in the fact that the author has developed and tested in practice the author's structural and substantive model of patriotic education of younger schoolchildren, taking into account modern requirements of society and trends in the development of the education system. The following research methods were used: theoretical analysis of sources, comparative analysis, generalization, testing, experiment, methods of mathematical and statistical data processing. In order to determine the patriotic upbringing of younger schoolchildren, psychodiagnostic methods were used. These include the author's questionnaire "I know", which evaluates a set of patriotic knowledge and information that, in our opinion, primary school students should possess, the questionnaire "My choice" (according to I.V. Kozhanov), and the technique "Unfinished thesis" (according to L.V. Bayborodova), adapted to the level of development of primary school students. In the process of testing the author's model, its effectiveness was established. The proposed components, criteria, indicators and levels of development of patriotic education of younger schoolchildren can be successfully used in practice.

Key words: patriotism, patriotic education, primary school, primary school students, educational work

С.С. Жұбақова

Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Астана, Қазақстан

Бастауыш мектептің қазіргі жағдайындағы кенше бастауыш оқушыларға патриоттық тәрбие берудің үлгісі

Аңдатпа. Мақала өзекті мәселеге – бастауыш мектеп жасындағы балаларды патриоттық тәрбиелеуге арналған. Мақаланың жаңалығы-автор қоғамның заманауи талаптары мен білім беру жүйесінің даму тенденцияларын ескере отырып, бастауыш сынып оқушыларына патриоттық тәрбие берудің авторлық құрылымдық-мазмұндық моделін әзірлеп, тәжірибеде сынақтан өткізді. Сондай-ақ, автор бастауыш сынып оқушыларына "патриоттық тәрбие" ұғымына авторлық анықтама береді. Зерттеу барысында жастарды тәрбиелеудің мемлекеттік бағдарламаларына, сондай-ақ отандық және шетелдік ғалымдар әзірлеген азаматтық-патриоттық тәрбиенің жекелеген аспектілеріне мазмұнды талдау жүргізілді. Бастауыш мектепте патриоттық тәрбие моделін сынақтан өткізу бойынша эксперименттік зерттеулер жүргізілді. Зерттеудің келесі әдістері қолданылды: дереккөздерді теориялық талдау, салыстырмалы талдау, жалпылау, тестілеу, эксперимент, деректерді математикалық және статистикалық өңдеу әдістері. Бастауыш сынып оқушыларының патриоттық тәрбиесін анықтау үшін психодиагностикалық әдістер қолданылды: патриоттық білім мен мәліметтер жиынтығын қамтитын "мен білемін" авторлық сауалнамасы, біздің ойымызша, бастауыш сынып оқушылары иеленуі керек,

“менің таңдауым” сауалнамасы (И.В. Кожанов бойынша) және “аяқталмаған тезис” әдістемесі (Л.В. Байбородова бойынша), бастауыш сынып оқушыларының даму деңгейіне бейімделген. Құрылымдық-мазмұндық үлгіні сынау Астана қаласы мектептерінің бірінде төртінші сынып оқушылары арасында жүзеге асырылды. Авторлық модельді сынақтан өткізу барысында оның тиімділігі анықталды. Ұсынылған компоненттер, критерийлер, көрсеткіштер және бастауыш сынып оқушыларына патриоттық тәрбие берудің даму деңгейлері тәжірибеде сәтті қолданыла алады.

Түйінді сөздер: патриоттық, патриоттық тәрбие, бастауыш сынып, бастауыш сынып оқушылары, тәрбие жұмысы

References

1. Президент высказался о воспитании детей в Казахстане [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.zakon.kz/sobytiia/6397167-prezident-vyskazalsya-o-vozpitanii-detey-v-kazakhstane.html> (дата обращения: 25.01.2024).
2. Об утверждении Концепции военно-патриотического воспитания молодежи до 2030 года: Постановление Правительства Республики Казахстан от 24 ноября 2023 года № 1039 [Электронный ресурс]. – URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2300001039> (дата обращения: 20.01.2024).
3. Abramova N.N. Patrioticheskoe vospitanie mladshikh shkol'nikov vo vneuchebnoy deyatel'nosti v obshcheobrazovatel'nykh uchrezhdeniyakh [Patriotic Education of Younger Schoolchildren in Extracurricular Activities in General Education Institutions]. – Moscow, 2009. – 160 p.
4. Bolobonov V.L. Voenno-patrioticheskoe vospitanie v sovetskoy shcole v predvoennye i voennye gody (1936-1945 gg.) [Military-Patriotic Education in the Soviet School in the Pre-War and War Years (1936-1945)]. – Moscow, 2016. – 21 p.
5. Grigor'ev N.K. Patrioticheskoe vospitanie detey doshkol'nogo vozrasta [Patriotic Education of Preschool Children] // Molodoy uchenyy. – 2016. – № 28 (132). – P. 874-878.
6. Zhampeisova K.K. Vospitanie politicheskoy kul'tury starsheklassnikov [Formation of the Political Culture of High School Students]. – Almaty, 1993. – 172 p.
7. Soloshenko N.N., Romanenko V.M., Nechval' N. I. Patrioticheskoe vospitanie mladshikh shkol'nikov [Patriotic Education of Younger Schoolchildren] // Molodoy uchenyy. – 2016. – № 25 (129). – P. 593-596.
8. Andrienko O. A., Bazenкова T.A. Patrioticheskoe vospitanie lichnosti: etnopedagogicheskiy podkhod [Patriotic Education of Personality: Ethnopedagogical Approach] // Azimut nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya. – 2019. – Vol. 8, № 3(28). – P. 39-41. DOI: <https://doi.org/10.26140/anip-2019-0803-0008>.
9. Magomedova Z.M. Patrioticheskoe vospitanie detey doshkol'nogo vozrasta sredstvami kraevedeniya [Patriotic Education of Preschool Children through Local History] // Biznes. Obrazovanie. Pravo. – 2022. – № 2 (59). – P. 327-330. DOI: <https://doi.org/10.25683/VOLBI.2022.59.261>.
10. Ryabtsev A.V. Znachenie patrioticheskogo vospitaniya molodezhi v Rossii [The Importance of Patriotic Education of Youth in Russia] // Vestnik sotsial'no-ekonomicheskikh i gumanitarnykh issledovaniy. – 2022. – Vol. 15, Issue 17. – P. 67-74. DOI: https://doi.org/10.52270/26585561_2022_15_17_67.

11. Tolen Z., Tulenova S., Assyltaeva E. Formation of Civil and Patriotic Education of Youth in Kazakhstan // *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. – 2014. – Vol. 116. – P. 4859-4863. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1038>.
12. Murzina I.Ya., Kazakova S.V. Perspektivnye napravleniya patrioticheskogo vospitaniya [Promising Directions of Patriotic Education] // *Obrazovanie i nauka*. – 2019. – № 21(2). – P. 155-175. DOI: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2019-2-155-175>.
13. Gasanov Z.Z. Vospitanie detey v dukhe patriotizma i druzhby narodov v sem'e [Education of Children in the Spirit of Patriotism and Friendship of Peoples in the Family]. – Moscow, 2008. – 169 p
14. Urgalkin Yu.A., Chedzhemov G.A. Mezhnatsional'noe obshchenie kak faktor realizatsii svobody [Interethnic Communication as a Factor in the Implementation of Freedom] // *Aktual'nye aspekty razvitiya sovremennoy nauki. Sbornik nauchnykh statey II mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii*. – Samara, 2021. – P. 415-419. DOI: <https://doi.org/10.46554/CADMS-2020-pp.415>.
15. Zakaryaeva S.Z. Patrioticheskoe i internatsional'noe vospitanie starsheklassnikov na narodnykh traditsiyakh [Patriotic and International Education of High School Students Based on National Traditions]. – Makhachkala, 2005. – 167 p.
16. Morrow A. Patriotism, Secularism, and State Shinto: C. Holtom's Representations of Japan // *ResearchGate*. – URL: <https://www.researchgate.net/publication/253235672> (дата обращения: 25.01.2024).
17. Bulanova M.B. Professiya pedagog: novye formy patrioticheskogo vospitaniya shkol'nikov [The Teaching Profession: New Forms of Patriotic Education for Schoolchildren] // *Vestnik RGGU. Seriya «Filosofiya. Sotsiologiya. Iskusstvovedenie»*. – 2023. – № 2. – P. 105–114. DOI: <https://doi.org/10.28995/2073-6401-2023-2-105-114>.
18. Thompson K.W. Counting Our Blessings: Reflections on the Future of America by Daniel Patrick Moynihan // *Worldview*. – 1981. – Vol. 24, Issue 1. – P. 20. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0084255900036378>.
19. Galston W.A. Political Knowledge, Political Engagement, and Civic Education // *Annual Review of Political Science*. – 2001. – № 4. – P. 217-234. DOI: <https://doi.org/10.1146/annurev.polisci.4.1.217>.
20. Programma «Rukhani Zhangyru», spetsproekt «Tugan Zher». [The "Rukhani Zhangyru" Program, Special Project "Native Land"]. – Astana, 2017.
21. Sukhodolova T. M. Organizatsionno-pedagogicheskie osnovy vzaimodeystviya shkoly, sem'i, obshchestvennosti v patrioticheskom vospitanii starsheklassnikov [Organizational and Pedagogical Foundations of the Interaction of School, Family, and Society in the Patriotic Education of High School Students]. – Avtoref. diss. kand. ped. nauk. – Chelyabinsk, 1975. – 27 p.
22. Kharlamov I. F. Pedagogika [Pedagogy]. – Moscow: Gardariki, 1999. – 520 p.
23. Dzhilkisheva M. S. Strukturno-soderzhatel'naya model' grazhdansko-patrioticheskogo vospitaniya studencheskoy molodezhi Kazakhstana [Structural and Content Model of Civic and Patriotic Education of Student Youth in Kazakhstan] // *Sibirskiy pedagogicheskij zhurnal*. – 2012. – № 3. – P. 128-133.
24. Kozhanov I.V. Anketa «Moy vybor» [The "My Choice" Questionnaire] // *Fundamental'nye issledovaniya*. – 2014. – № 6-7. – P. 1504-1508.
25. Baiborodova L.V., Rozhkov M.I. Vospitatel'nyy protsess v sovremennoy shkole: uchebnoe posobie [The Educational Process in a Modern School: A Textbook]. – Yaroslavl: YAGPU im. K. D. Ushinskogo, 1998. – 320 p.

Автор туралы ақпарат:

Жұбакова Сәуле Сайбулатқызы – педагогика ғылымдарының кандидаты, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Астана, Қазақстан.

Информация об авторе:

Жубакова Сауле Сайбулатовна – кандидат педагогических наук, Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева, Астана, Казахстан.

Information about the author:

Saule Saibulatovna Zhubakova – Ph.D, Associate Professor L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan.



XҒТАР 14.25.01
Шолу мақаласы

<https://doi.org/10.32523/3080-1710-2025-150-1-230-247>

Информатика пәні бойынша Ұлттық бірыңғай тестілеуге даярлау ерекшеліктері

Н. Карелхан¹ , А.К. Альченова² 

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

(E-mail: ¹knursaule@mail.ru, ²aikon_25@mail.ru)

Аңдатпа. Қазақстан Республикасында Ұлттық бірыңғай тестілеу жалпы орта мектептің білім сапасын бағалаудың негізгі көрсеткіштерінің бірі. Тестілеуден жоғары нәтижеге қол жеткізу үшін оқушыларға сапалы дайындық қажет. Оқушы тек теориялық білімді меңгеріп қана қоймай, оны тәжірибеде қолдана алуы тиіс. Осыған байланысты Ұлттық бірыңғай тестілеуге оқушыларды дайындауда тиімді әдістер мен тәсілдерді үнемі жаңартып отыру қажет. Ұлттық бірыңғай тестілеу нәтижелері арқылы мектеп бітіруші түлектердің бейіндік және таңдау пәндерінен меңгерілген білім деңгейі анықталады. Ұлттық бірыңғай тестілеу жүйесі жылдан-жылға толықтырылып келеді. Соның бірі – ақпараттық технологиялар білім беру бағдарламаларына түсу үшін «Математика-Информатика» пәндер комбинациясын енгізу. Ақпараттық технологиялар саласын дамытудың бір жолы – білікті кәсіби мамандарды оқытып шығарумен тікелей байланысты. Ұлттық бірыңғай тестілеуге информатика пәнінен даярлау жалпы орта мектепте информатика пәнінің теориялық мазмұнының ерекшеліктерін қамтамасыз етуге негізделген. Ұлттық бірыңғай тестілеу қорытындысы мектеп бітірушінің дайындық деңгейінің айқын көрсеткіші болып саналады. Осы жағдай Ұлттық бірыңғай тестілеуге дайындаудың тиімді әдіс-тәсілдерін меңгеруді талап етеді.

Мақалада информатика пәнін оқытудың халықаралық тәжірибесі мен Қазақстан Республикасының жалпы орта мектепте оқыту жүйесіндегі ерекшеліктері салыстырмалы түрде талданып, информатика пәнінен Ұлттық бірыңғай тестілеуге арналған тараулар мен сұрақтар тобын әзірлеу мен іріктеудің негізгі аспектілері қарастырылды.

Түйін сөздер: ақпараттық жүйе, ақпараттық технологиялар, бейіндік пән, информатика, оқыту процесі, пәндер комбинациясы, Ұлттық бірыңғай тестілеу.

Кіріспе

Қазақстан Республикасының Білім және ғылым министрлігінің 2022 жылғы «Информатика мұғалімдерін даярлау», «Ақпараттық технологиялар» және «Ақпараттық қауіпсіздік» білім беру бағдарламалары тобына түсетін оқушылар Ұлттық бірыңғай тестілеудің бейіндік пәндері математика мен физиканың орнына математика мен информатика комбинациясын тапсырады деп шешім қабылдады [1].

IT (Information Technology) бағыттары бойынша ЖОО-да білім алғысы келетін талапкерлер үшін Ұлттық бірыңғай тестілеу (ҰБТ) тапсыру кезінде бейінді пәндер тізбесіне «Информатика» пәнін енгізу туралы көптеген өтініштер келіп түсуіне байланысты министрлік талдау жүргізіп информатика пәнін тапсыруды жүзеге асырды [2].

Информатика пәні бойынша студенттерді оқыту барысында негізгі міндет – оқу пәндерінің мазмұнын білім беру стандарттарына сәйкестігін талдау, алынған білімнің болашақ кәсіби қызметте кеңінен қолданылу перспективасын ескере отырып (оның ішінде маманға қойылатын тез өзгеретін талаптар жағдайында), яғни алынған білімнің сұранысы [3].

2023-2029 жылдарға арналған Қазақстан Республикасының мектепке дейінгі, орта, техникалық және кәсіптік білім беруді дамыту тұжырымдамасына сәйкес цифрлық инфрақұрылымды жаңғырту (компьютерлік техниканы жаңарту, мультимедиялық және интерактивті оқыту құралдарын әзірлеу, оқу процесін басқару жүйесін құру, халықаралық сертификаттау жүргізу) және персоналдың цифрлық дағдыларын дамыту (сертификатталған оқыту) бойынша шаралар жүзеге асырылатын болады. Сонымен қатар пәндерді оқытуда инновациялық әдістерді енгізу және оқу материалдарын цифрлық форматқа көшіру қажеттілігі атап өтілді [4].

Осы тұжырымдаманы негізге ала отырып, информатика саласын дамытуға, халқымыздың цифрлық сауатты болуына және ел экономикасының дамуына үлес қосатын, ақпараттық технологиялар саласын меңгерген білікті әрі жаңашыл кадрлардың қажеттілігі айтарлықтай артатынын байқаймыз.

XXI ғасырдағы еңбек нарығы жасанды интеллект пен автоматтандырудың дамуына байланысты өзгеруде. IT саласындағы түлектердің жұмысқа орналасу тенденциясы да жоғары. Жұмыс берушілер тек техникалық білімі ғана емес, сонымен қатар командаларда жақсы жұмыс істеуді, тиімді қарым-қатынас жасауды және көшбасшылық әлеуетін көрсетуді білетін инженерлерді іздейді. Осы орайда жүргізілген зерттеу нәтижесінде IT саласы түлектерінің өзіне деген сенімділігінің жоғары екенін, аймаққа қатысты ешқандай айырмашылық байқалмайтынын көрсетеді. Алдағы уақытта еңбек нарығына шығатын түлектердің IT саласына көзқарасының жақсаруына әкеледі [5].

Болашақта қай саланың маманы болса да келешекке бейімделуі үшін информатика пәнінің маңызы өте зор. Информатика пәні оқушылардың IT саласын меңгеруіне көмек беріп, логикасын және алгоритмикасын дамытады [6].

ҰБТ тапсыру үшін информатика пәнін енгізудің мақсаты оқушылардың дайындық деңгейін анықтау болса, ал міндеті ЖОО-да информатика пәні бойынша білімді меңгеру деңгейін бағалау болып табылады.

Информатика пәні бойынша талапкерлерге барлығы 40 тест тапсырмасы беріледі. Оның ішінде бір дұрыс жауапты таңдаумен 25 тест тапсырмасы, 5 бір дұрыс жауапты таңдауға арналған тест тапсырмаларынан тұратын 1 контекст, бір немесе бірнеше дұрыс жауапты таңдаумен 5 тест тапсырмалары болады, 5 сәйкестікті анықтауға арналған тест тапсырмалары болады. Информатика пәні бойынша барлық тапсырмаларға дұрыс жауап бергенде максималды 50 балл алады. Жоғары оқу орнына түсушілерге арналған информатика пәні бойынша тест тапсырмаларының мазмұны жалпы орта білім берудің Мемлекеттік жалпыға міндетті стандартына, жалпы орта білім беру деңгейінің жаратылыстану-математикалық бағытының үлгілік оқу бағдарламасына сәйкес әзірленіп жасалды [7].

Осыған орай қазіргі таңда информатика пәні бойынша ҰБТ даярлау ерекшеліктерін анықтаудың маңызы зор болғандықтан, соған сәйкес жұмыстың зерттеу мақсаты: информатика пәні бойынша ҰБТ даярлаудың ерекшеліктерін анықтау.

Жоғарыдағы мақсатқа жету үшін төмендегідей міндеттер қойылды:

- 1) бүкіләлемдік деңгейде және Қазақстан Республикасы бойынша жалпы орта мектепте информатика пәнін оқыту жағдайларын анықтау және тәжірибесіне талдау;
- 2) информатика пәні бойынша ҰБТ-ға арналған тараулар мен сұрақтар тобын даярлау.

Зерттеу әдістері

Әлемдік деңгейдегі тәжірибелерді талдау, Қазақстан Республикасындағы оқыту жағдайларын анықтау мен тәжірибелерін талдау, қазіргі таңдағы информатика оқулықтары мен ҰБТ сұрақтарына шолу, сондай-ақ басқа елдердің сынақ емтихандарына шолу.

2009 жылдан бастап Ресей университеттерінде қабылдау үшін Бірыңғай Мемлекеттік Емтихан (Единый государственный экзамен (ЕГЭ)) нәтижелері негізгі талап болып табылады [8].

Емтиханда орыс тілі мен математика пәндері міндетті болып табылады, ал қалғандары ерікті. Әр талапкердің емтихан таңдауында көбіне белгілі бір университеттік бағдарламаға түсуге деген қалауы маңызды рөл атқарады.

Ресейдегі мектептегі Информатика пәні білім беру саласындағы бағыттары көрсетілген:

- Бірыңғай Ұлттық Емтихан: Информатика пәнінен бірыңғай Ұлттық Емтихан міндетті емес. Информатика мамандарын даярлауға байланысты университеттер бағдарламаларына оқуға түсу үшін міндетті болып табылады.
- Орта мектеп (10-11 сыныптар, 16-17 жас): Информатика пәні екі нұсқада міндетті емес: негізгі және тереңдетілген оқыту. Арнайы тақырыптар бойынша қосымша элективті курстар өткізуге болады.
- Орта мектеп (5-9 сыныптар, 11-15 жас): Информатика пәні міндетті болып табылады (әдетте 8-9 сыныптарда жүзеге асырылады).
- Бастауыш мектеп (1-4 сыныптар, 7-10 жас): Информатика элементтерін оқу «Математика» және «Технология» пәндерінің ішінде міндетті болып табылады [9].

Грузияда Біріккен Ұлттық Емтихандар 2005 жылы енгізілгеннен бері кейбір өзгерістерге ұшырады. Алғашқыда үш міндетті емтихан болған: грузин тілі мен әдебиеті, шетел тілдері және Жалпы Дамыту Тесті (GAT). Уақыт өте келе, емтихандар саны төртке көбейіп, барлық үміткерлерге 4 емтихан тапсыру міндеттелді. Аталған емтихандар Ұлттық Бағалау және Емтихандар Орталығы (NAEC) арқылы орталықтандырылған түрде өткізіліп, 20 өңірлік емтихан орталықтарында ұйымдастырылды. Алғашқы үш емтихан: грузин тілі мен әдебиеті, шетел тілі және жалпы қабілеттер тесті сақталды. Төртінші емтиханды студенттер өздерінің қалауы бойынша таңдай алатын еді. Таңдалған пән университеттердің бөлімдерінің талаптарына сәйкес келуі тиіс болды. Алайда университеттер студенттер үшін ең жеңіл пәнді таңдайтыны белгілі болды [10].

Грузия университеттерінде IT саласында білім алғысы келетін студенттер әдетте арнайы бағдарлама талаптарына негізделген математикадан және мүмкін информатика немесе ағылшын тілі сияқты басқа салалардан емтихан тапсырады. Емтиханның ұпайлары олардың қабылдауға жарамдылығын анықтайды және бәсекеге қабілетті бағдарламаларда орын алу үшін маңызды саналады.

Қытайда жоғары оқу орындарына түсу үшін ұлттық емтихан 1952 жылы енгізіліп, «Gaokao» деп аталды. Кейіннен «3+X» схемасы енгізілді, ол келесі модульдерді қамтыды: бірінші модуль – қытай тілі, математика және ағылшын тілі (міндетті пәндер); екінші модуль – гуманитарлық немесе жаратылыстану ғылымдары арасынан таңдалатын пән (Shaowei, 2017). Қытайлық талапкерлер университетке емес, арнайы мемлекеттік агенттікке өтініш береді. Ең жоғары ұпай жинаған үміткер ең беделді университетке (ең жоғары санатқа) қабылданады (Tianhong & Hao, 2017; Mashkina, 2013). Shaowei (2017) статистика негізінде «Gaokao» емтиханынан кейін университетте оқуды жалғастырғысы келетін студенттердің жақсы нәтижеге жетуге ынталы болатынын атап өтеді.

Америка Құрама Штаттарында (АҚШ) талапкерлерді қабылдау жағдайы Қытайдың қабылдау жүйесінен өзгеше. Онда байланыс орнатуға бағытталған қолдау жүйесі бар. Мектеп түлектері ACT (American College Testing) және SAT (Scholastic Assessment Test) жалпы білім беру емтихандарын тапсыра алады. Студенттер өз нәтижелері күткен деңгейге сәйкес келмеген жағдайда, жылына бірнеше рет тест тапсыруға құқылы. Дегенмен, әр университет мемлекеттік емтихан нәтижелеріне әртүрлі талаптар қоя алады. 1960 жылы Fishman және Pasanella студенттердің бірінші курсындағы орташа ұпайлары мен SAT нәтижелері арасындағы байланыс динамикасын зерттеді. Зерттеу нәтижелері SAT нәтижелерінің университеттегі бірінші жылдағы академиялық үлгерімді болжауда маңыздылығын көрсетті. Кейінгі зерттеулерде (мысалы, Kobrin, 2008) мектептің соңғы жылындағы орташа ұпайды регрессияға қосу арқылы болжау дәлдігін жақсартуға болатыны көрсетілді.

Ұлыбританияда қабылдау жүйесі АҚШ-тан өзгеше. Университетке түсу үшін бірыңғай талаптар жоқ. Үміткер бітіру жылының қазан айына дейін арнайы агенттікке жоғары оқу орындарының тізімін көрсетіп өтініш беруі керек. Leišytė (2007) «рұқсат беру жүйесінің» үміткерлерге бірден мақұлдау немесе бас тарту шешімін беретінін атап өтті, қайта өтініш беруге рұқсат жоқ. Шолу көрсеткендей, қарастырылған елдердің талапкерлерді қабылдау бойынша өзіндік стандарттары бар [11].

ICILS (International Computer and Information Literacy Study) – әлемдегі әртүрлі елдердің 8-сынып оқушыларының компьютерлік және ақпараттық сауаттылық деңгейін салыстыратын, сонымен қатар ұлттық білім беру жүйелерінің айырмашылығын анықтайтын халықаралық зерттеу. ICILS-2018 жылғы зерттеуі бойынша алдыңғы қатардағы елдер Дания 553 ұпаймен I орын, Ресей 549 ұпаймен II орын, Корея 542 ұпаймен III орынды иеленген. Осы зерттеуде Қазақстан Республикасы оқушыларының көрсеткіш рейтингі 395 ұпаймен 14 орынға ие болған [12].

Демек, біз оқушылардың IT-құзыреттілігін арттырып, білім сапасын дамытуымыз қажет. Білім беруде алдыңғы қатардағы елдердің озық тәжірибелерін қолдануымыз керек. Адамдардың білімге қойылатын талаптары ақпараттық технологиялардың үнемі қарқынды дамуына байланысты артып келеді. Сондықтан информатика пәнін оқытудың сапасы да заманға сәйкес бейімделу керек. Қазіргі уақыттың талаптары мен айналамыздағы өзгерістерге сәйкес болуды қажет етеді. Ол үшін алдымен мектептерде мұғалімдердің білім беруде ақпараттық сауаттылығын арттырып, цифрлық ресурстарды пайдалануды күшейтіп, IT саласындағы біліктіліктерін кеңейту керек.

Қазақстандық мектеп мұғалімдерінің технологиялық білімінің әртүрлі түрлері арасындағы айырмашылықтар салыстырмалы түрде аз. Жалпы алғанда, мұғалімдер технология, педагогика, пәндер мазмұн және олардың комбинациясы саласындағы өз білімдерін жоғары деңгейде деп бағалайды. Өз біліміне деген сенімділіктің осындай салыстырмалы түрде жоғары деңгейі ішінара мұғалімдердің тиісті цифрлық ресурстарды табудағы құзыреттілігінің жоғары бағаларын көрсететіні Лукас және авторлар (2021) зерттеуімен байқалған. Дегенмен, Гродек-Шостак және авторлар (2021) зерттеулерінде салыстырмалы түрде төмен көрсеткіштер де айтылады. Технологиялық білімнің әртүрлі түрлері технологияның оқытуға интеграциясын қолдайтын факторлармен әртүрлі байланыстарды көрсетті. Мұғалімдер пәнге байланысты технологияларды қаншалықты жақсы білсе, технологиялық құралдар мен ресурстарға қол жеткізу мүмкіндігі соншалықты жоғары болды. Мұғалімдер үшін қолжетімді құралдар мен ресурстар көбінесе олардың оқытатын пәндерімен тікелей байланысты. Оракова және авторлар (2024) зерттеулерінің нәтижелерімен сәйкес келеді, ол қазақстандық мектеп мұғалімдері жалпы технологиялық дағдыларға қарағанда педагогикалық құзыреттілікті жақсы меңгергенін анықтады [13].

Мұғалімдер оқытуда ақпараттық технологияларды пайдалану дағдысын күшейту арқылы жалпы орта мектепте білім беру процесін жақсартып, оқушылардың IT саласына қызығушылығын оятады. Оқу процесін жеңілдету үшін ақпараттық компьютерлік (АКТ) технологияларды қолданып, оны заманауи етеді.

Қазіргі таңда 11-жылдық мектепте информатиканы оқытудың жаңа мақсатын жүзеге асыру үш кезеңді қамтиды:

Бірінші кезең (I-VI) – пропедевтикалық. Бұл кезеңде оқушылардың компьютермен алғаш танысады, ойын бағдарламаларын және қарапайым компьютерлік жаттықтырушыларды математика, физикада және т.б. сабақтарында қолдануда ақпараттық мәдениеттің алғашқы элементтері қалыптасады.

Екінші кезең (VII-IX) – негізгі курс, информатикадан оқушылардың міндетті, жалпы білім берудің міндетті дайындықтарын қамтамасыз етеді. Ол оқушылардың есептерді шешудегі ақпараттық технологияның әдіс-тәсілдерін меңгеруге, кәсіптік, оқу әдістеріне компьютерді жүйелі және саналы қолдану дағдыларын қалыптастыруға бағытталған.

Үшінші кезең (X-XI) – оқушыларды информатика саласында қызығушылығына байланысты және кәсіптік дайындық бағыттары көлем бойынша кәсіптік сараланған оқыту ретінде білімнің жалғасуы [14].

«Математика-Информатика» комбинациясын алғаш рет пилоттық режимде 2022 жылдың наурыз айындағы ҰБТ-ны 900-ға жуық бала тапсырған болатын. Бұл апробация тиісті нәтижелерді көрсетіп, бірінші кезекте қабылданатын шешімнің талапкерлер үшін оңтайлы болатынын дәлелдеді [15].

2023 жылғы қаңтардан бастап «Информатика мұғалімдерін даярлау», «Ақпараттық технологиялар», «Ақпараттық қауіпсіздік» білім беру бағдарламалары топтарына түсушілер ҰБТ-ны «Математика-Информатика» комбинациясы бойынша тапсырды [16].

«Математика-Информатика» ҰБТ-да таңдалған бейіндік пәндер комбинациялары бойынша 10,1%-ін құрайды, орташа көрсеткіш 79 балл, ал ең жоғарғысы 134 балл болды [17].

Тест тапсырмаларының қиындығы үш деңгейден тұрады: базалық деңгей А – 50%, орташа деңгей В – 30 %, жоғары деңгей С – 20 %. Базалық деңгейдегі тест тапсырмалары қарапайым білім мен дағдыларын пайдалануға, түсушінің ең төменгі дайындық деңгейіне баға беруге, белгілі бір нұсқаулардың көмегімен әрекеттерді орындауға, қарапайым дәлелдер мен ұғымдарды пайдалануға негізделген. Орташа деңгейдегі тест тапсырмалары негізгі білім мен дағдыларын дұрыс пайдалануға, жаңа жағдайларда қарапайым модельдерді тануға, деректерді талдау мен салыстыруға, жүйелеуге, дәлелдерді қолданып, ақпаратты жалпылау мен қорытынды жасау қабілеттерін бағалауға негізделген. Жоғарғы деңгей тест тапсырмалары неғұрлым күрделі білім мен дағдыларын пайдалануды, тапсырмалардың күрделі модельдерін тануды, мәселелерді шешу үшін білім мен дағдыларын біріктіруді, күрделі ақпаратты немесе деректерді талдауды, пайымдауды, тұжырымдамаларды негіздеуге бағытталған [7, б.1].

Осы бағыттағы зерттеулер халықаралық деңгейде қолданылып жүрген әдістерді енгізу арқылы отандық білім беру жүйесін жаңа сатыға көтеруге ықпал етеді. Әлемдік тәжірибелерді ескере отырып, Қазақстандағы цифрлық білім беру процесі жаңа мүмкіндіктерді пайдалана алады. Мұндай зерттеулер халықаралық стандарттарға сәйкес келетін емтихан жүйесін дамытуға жол ашады. Нәтижесінде оқыту бағдарламалары мен әдістемелік құралдарының сапасы жақсарып, оқушылардың жетістігі артады.

Талқылау және нәтижелер

Информатика пәні бойынша ҰБТ-ға даярлаудың ерекшеліктерін анықтау үшін ҰБТ-дағы тест мазмұнына ұсынылған тақырыптар тізіміне сай жалпы білім беретін мектептердің 5-11 сынып аралығындағы информатика бойынша ұзақ мерзімді жоспарда бөлінген тақырыптар сағатымен сәйкестігін 1-кестеде салыстырамыз. Осыған сәйкес біршама оқулықтар тізіміне шолу жасалды. Мұндай талдау нақты оқу мазмұны мен

тест мазмұны арасындағы сәйкестікті айқындауға, оқу бағдарламасының тиімділігін бағалауға мүмкіндік береді. Атап айта кететін болсақ: Қадырқұлов Р., Нұрмұханбетова Г. «Информатика» 5-сынып [18], Қадырқұлов Р., Нұрмұханбетова Г. «Информатика» 6-сынып [19], Қадырқұлов Р., Рысқұлбекова А., Нұрмұханбетова Г. «Информатика» 7-сынып [20], Салғараева Г., Маханова А., Рсалина Л. «Информатика» 7-сынып [21], Қадырқұлов Р., Рысқұлбекова А., Нұрмұханбетова Г. «Информатика» 8-сынып [22], Салғараева Г., Маханова А., Базаева Ж. «Информатика» 8-сынып [23], Қадырқұлов Р., Нұрмұханбетова Г. «Информатика» 9-сынып [24], Мұхамбетжанова С., Тен А., Голикова Н. «Информатика» 9-сынып [25], Қадырқұлов Р., Нұрмұханбетова Г. «Информатика» ЖМБ, 10-сынып [26], Салғараева Г., Маханова А., Базаева Ж. «Информатика» ЖМБ 10-сынып [27], Архипова В., Амдамова Р., Беристемова Н., Кадыракунов К. «Информатика» ЖМБ, 11-сынып [28], Салғараева Г., Маханова А., Базаева Ж. «Информатика» ЖМБ 11-сынып [29].

Кесте 1

Жалпы орта мектептің 5-11 сынып аралығындағы информатика оқулығының тақырыптарына талдау

№	Бөлім	Тақырып	Сыныптар							Жалпы сағат саны	
				6	7	8	9	10	11		
1	Компьютерлік жүйелер.	Компьютердің құрылғылары.		6		4	4			14	34
2		Компьютерлік желілер.		2	3	4	4	7		20	
3	Ақпараттық процестер.	Ақпаратты ұсыну және өлшеу. Ақпаратты кодтау.	5		5					10	22
4		Есептеу жүйелері.	3					3		6	
5		Компьютердің логикалық негіздері.						6		6	
6	Компьютерлік ойлау.	Python тілінде алгоритмдерді программалау.		10	10	10	10			40	80
7		Алгоритмдер және программалау.			8	8	8	16		40	
8	Аппараттық және программалық қамтамасыз ету.	Ақпараттық қамтамасыз ету. Программалық қамтамасыз ету.		8	8	8	8		7	39	39

9	Ақпараттық процестер мен жүйелер.	Реляциондық деректер қоры.						4		4	16
10		Мәліметтер қорын жасау. Құрылымдалған сұраныстар.						12		12	
11	Ақпараттық объектілерді құру және түрлендіру.	Ақпараттық объектілерді құру және түрлендіру.							9	9	29
12		Web – жобалау.						20		20	
Барлығы								220	72%		
Тесттің құрылымына енгізілмеген тақырыптар											
13	Компьютерлік графика.	Растрлық суреттер.	8							8	8
14	Робототехника.	Робот түрлері және оларды қолдану. Робототехника тарихы және перспективалары. Гироскопиялық датчик. Бұрылыстар. Робо-сумо.	10							10	10
15	Компьютер және қауіпсіздік.	Ақпаратты цифрлы тасымалдаушылар. Интернетте жұмыс істеудің қандай қауіп қатері бар?	8							8	8
16	3D баспасы.	3D – редакторы.		8						8	8
17	Жасанды интеллект.	Жасанды интеллект.							16	16	16
18	Заттар интернеті.	«Заттар интернеті» деген не? Мобильді қосымшалардың конструкторлары және мобильді қосымшаларды әзірлеу ортасы.							13	13	13

19	IT Startup.	Startup – ты қалай іске қосу керек?							7	7	7
20	Цифрлық сауаттылық.	Қазақстандағы цифрландыру. Blockchain технологиясы. Ақпаратты құқықтық қорғау. Электрондық цифрлық қолтаңба және сертификат. Электрондық үкімет. Egov порталымен жұмыс.							16	16	16
21	Барлығы		34	34	34	34	34	68	68	306	100%

Жоғарыда көрсетілген 1-кесте бойынша жалпы сағаттар санын анықтадық. Алынған нәтижеге сәйкес информатика пәні бойынша ҰБТ-ға арналған тараулар мен сұрақтар тобын даярлау үшін төмендегідей 2-кестеде құрастырдық. Бөлімдегі тақырыптардың жалпы сағат санын ескере отырып, сұрақтың пайыздық көрсеткішін анықтап, нақты санын шығару процесі жүргізілді. Ағымдағы қадамдар тестілеу сұрақтарының мазмұнын жүйелі түрде ұйымдастыруға, пән бойынша оқушылардың білім деңгейін дұрыс бағалауға мүмкіндік береді. Сонымен қатар, мұндай әдіс тестілеудің тиімділігін арттырып, білім алушылардың нәтижелерін нақты көрсетіп, оқу процесін жетілдіру үшін маңызды қадам болып табылады.

Кесте 2

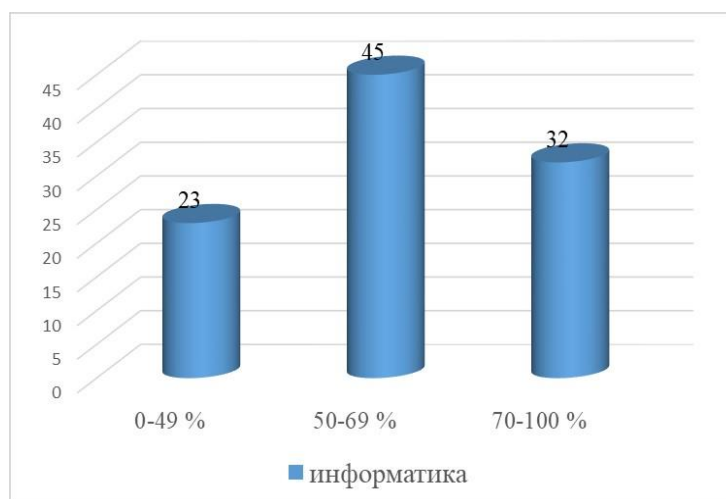
Информатика пәні бойынша ҰБТ-ға арналған тараулар мен сұрақтар тобын даярлау

№	Бөлім	Тақырып	Сағат саны	Пайыз %	Сұрақ
1	Компьютерлік жүйелер.	Компьютердің құрылғылары.	34	0,11	33
		Компьютерлік желілер.			
2	Ақпараттық процестер.	Ақпаратты ұсыну және өлшеу. Ақпаратты кодтау.	22	0,07	21
		Есептеу жүйелері.			
		Компьютердің логикалық негіздері.			
3	Компьютерлік ойлау.	Python тілінде	80	0,26	78

		алгоритмдерді программалауды			
		Алгоритмдер және программалау.			
4	Аппараттық және про- граммалық қамтамасыз ету.	Ақпараттық қамтамасыз ету. Программалық қамта- масыз ету.	39	0,12	38
5	Ақпараттық процестер мен жүйелер.	Реляциондық деректер қоры.	16	0,05	16
		Мәліметтер қорын жасау. Құрылымдалған сұраны- стар.			
6	Ақпараттық объек- тілерді құру және түр- лендіру.	Ақпараттық объектілерді құру және түрлендіру.	29	0,09	28
		Web - жобалау			
7	Компьютерлік графика.	Растрлық суреттер.	8	0,02	8
8	Робототехника.	Робот түрлері және оларды қолдану. Робототехника та- рихы және перспективала- ры. Гироскопиялық датчик. Бұрылыстар. Робо-сумо.	10	0,03	10
9	Компьютер және қауіпсіздік.	Ақпаратты цифрлы тасы- малдаушылар. Интернетте жұмыс істеудің қандай қауіп қатері бар?	8	0,02	8
10	3D баспасы.	3D – редакторы.	8	0,02	8
11	Жасанды интеллект.	Жасанды интеллект.	16	0,05	16
12	Заттар интернеті.	«Заттар интернеті» деген не? Мобильді қосымшалар- дың конструкторлары және мобильді қосымшаларды өзірлеу ортасы.	13	0,04	13
13	IT Startup.	Startup – ты қалай іске қосу керек?	7	0,02	7
14	Цифрлық сауаттылық.	Қазақстандағы цифрлан- дыру. Blockchain технологи- ясы. Ақпаратты құқықтық қорғау. Электрондық циф- рлық қолтаңба және серти- фикат. Электрондық үкімет. Egov порталымен жұмыс.	16	0,05	16
15	Барлығы		100%		300

Кесте 1 және 2 нәтижелері негізінде алдағы уақытта информатика пәнінен ҰБТ-ге даярлайтын әдістемелік құралдың тест базасын дайындаймыз.

ҰБТ-ның 2022-2023 оқу жылында «Математика – Информатика» комбинациясы бойынша алғаш рет тест тапсырған ЖОО-ның 1-курс студенттердің арасында сауалнама жүргіздік. Жүргізілген сауалнама нәтижесіне информатика пәні бойынша ұпайлар санының көрсеткіштері 1-суреттегідей:



Сурет 1. Информатика пәні бойынша тест нәтижесі

Сауалнама нәтижесінен, 0-49 % арасында ұпай сандарын жинаған 8 студент, ал 50-69 % арасындағы ұпай санын 16 студент жинаған болса, 70-100 % арасында ұпай санын 11 студент жинаған. Мұндай көрсеткіштен әлі де болса информатика пәнін тапсыратын оқушылардың рейтингтерін арттыру керек екендігін көрсетеді. Осы жерде ҰБТ-ға информатика пәні алғаш рет енгізілгеннен соң, оқушыларды дайындайтын әдістемелік құралдардың, платформалардың жоқ екендігінен арнайы әдістемелік құрал және онлайн платформалардың қажеттігі бар екендігі айқындалды.

Цифрлық трансформация дегеніміз – аналогтық ортадан цифрлық ортаға өту, қажетті және міндетті процесс. Ол тек ақпараттық технологиялар немесе цифрландыру туралы емес, сонымен қатар ұйымдастырушылық құрылымдарды, мақсаттарды, процестерді, өнімдерді, басқару жүйелерін және күтілетін нәтижелерді қайта қарауды қажет етеді [30].

Нәтижесінде мұндай әдістемелік жүйе жалпы орта мектепте білім алушыларды ҰБТ-ға информатика пәні бойынша даярлаумен қатар, заманауи цифрлық орта болып табылады. Сонымен қатар әдістемелік жүйе мұғалімнің көмекші құралы болып табылады. Әдістемелік жүйе қол жетімді әрі білім беру деңгейін арттыру процесіне қосымша үлес береді, бір жағынан мектеп курсынағы информатика пәнінің теориялық мазмұнын толық қамтамасыз ететін, екінші жағынан ҰБТ-ға дайындалу үшін компьютерлік технологияларды қолдануға негізделген. Ағымдағы әдістемелік жүйе оқушылардың білімін тереңдетуге, жеке қабілеттерін ашуға және логикалық ойлау дағдыларын

дамытуға ықпал етеді, сондай-ақ ақпараттық-коммуникациялық технологияларды тиімді қолдануды үйретеді. Әдістемелік жүйе 300 сұрақтан тұрады, әр бөлімге бөлінген сағат санына сәйкес сұрақтар саны жасалынады. «Компьютерлік жүйелер» бөліміне 33 сұрақ, «Ақпараттық процестер» бөліміне 21 сұрақ, «Компьютерлік ойлау» бөліміне 78 сұрақ, «Аппараттық және программалық қамтамасыз ету» бөліміне 38 сұрақ, «Ақпараттық процестер мен жүйелер» бөліміне 16 сұрақ, «Ақпараттық объектілерді құру және түрлендіру» бөліміне 28 сұрақ, «Компьютерлік графика» бөліміне 8 сұрақ, «Робототехника» бөліміне 10 сұрақ, «Компьютер және қауіпсіздік» бөліміне 8 сұрақ, «3D баспасы» бөліміне 8 сұрақ, «Жасанды интеллект» бөліміне 16 сұрақ, «Заттар интернеті» бөліміне 13 сұрақ, «IT Startup» бөліміне 7 сұрақ, «Цифрлық сауаттылық» бөліміне 16 сұрақтан тұратын даярлық тесттері құрылды. Әрбір сұрақтар нұсқа бойынша топастырылады. Бөлімді таңдап, сұрақтарға жауап берілген соң, нәтижесі шығарылады. Мұндай процесс оқушылардың деңгейлерін анықтап, білімдерін бағалауға мүмкіндік береді. Сонымен қатар, алынған нәтижелер негізінде қосымша тапсырмалар ұсынылады, нәтижесінде білім сапасы артады.

Қорытынды

Соңғы ақпараттық революция қоғамның дамуындағы айтарлықтай өзгерістерге серпін беріп, оны сипаттау үшін «ақпараттық қоғам» деген жаңа терминнің пайда болуына әкелді. Ақпараттық технологиялар қазіргі қоғамда ақпараттық процестерді оңтайландыруға және автоматтандыруға мүмкіндік беріп қана қоймай, жаңа білімді игеру мен жинақтауда шешуші рөл атқаруда. Соның ішінде білім беру жүйесіне енгізілген цифрлық әдістер оқыту сапасын жаңа деңгейге көтеруде. Әсіресе жалпы орта мектеп оқушыларының ҰБТ-ға даярлығына тым ерекше ықпал етуде. Орта мектептерде информатика оқыту әдісінің ерекшелігін анықтау мақсатында жүргізілген зерттеу бойынша:

1) орта мектепте информатика пәнін оқыту әдісінің оқыту жағдайларын анықтау мен тәжірибесі жан-жақты талданды.

2) информатика пәні бойынша ҰБТ-ға даярлау үшін құрастырылған әдістемелік жүйе құрылымы әзірленді.

Цифрлық әдістемелік құралдар білім беру процесін жеңілдетіп, оқушылардың тестке дайындық кезінде өз білімдерін тиімді бекітуге мүмкіндік береді. Мұндай құралдар жаңа технологияларды пайдалану арқылы дербес білім алуға жағдай жасап, оқушылардың пәнге деген қызығушылығын арттырады. Аталған тәсілдер тек қана жоғары оқу орнына түсуге ықпал етіп қоймай, болашақта IT саласында өз орнын табуға жол ашады. Осыған орай, оқушыларды ақпараттық технологиялар саласында бәсекеге қабілетті, өмір ағымына икемді және жылдам өзгерістерге бейімделе алатын мамандар ретінде даярлау – бүгінгі білім беру жүйесінің басты мақсаттарының бірі болып табылады. Қазіргі заманғы технологияларды енгізу арқылы мектептерде оқыту әдістерін жетілдіру және оқушыларды жоғары деңгейде дайындалған кәсіби маман ретінде қалыптастыру маңызды. Мұның барлығы болашақ мамандардың еңбек нарығында сұранысқа ие болуына және елдің технологиялық дамуында маңызды рөл атқаруына ықпал етеді.

Авторлардың қосқан үлесі

Н. Карелхан – мақаланың жұмыс бағытын анықтау, ғылыми стандарттар мен жарияланымға қойылатын талаптарды ескере отырып, оның құрылымын нақтылау, жазылған мәтінді жүйелі түрде тексеру және түзету жасады.

А.К. Альченова – тақырыпқа сәйкес материалдарды жинақтау, әдебиеттерді зерттеу, алынған мәліметтерге талдау жасау, жүйелеу және теориялық бөлімдерді жазу жұмыстарын жүргізді.

Әдебиеттер тізімі

1. Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрінің 2022 жылғы 9 ақпандағы № 42 бұйрығы. Ұлттық бірыңғай тестілеуді өткізу және “Ұлттық бірыңғай тестілеу тапсырғаны туралы сертификат беру” мемлекеттік көрсетілетін қызмет қағидаларын бекіту туралы. [Электронды ресурc] – URL: <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/V2200026774> (жүгінген күні: 10.01.2024).
2. IT-бағыттарына түскісі келетін талапкерлер ҰБТ-да физика емес, информатика пәнінен тест тапсырады. [Электронды ресурc] – URL: <https://testcenter.kz/press-tsentr/novosti/detail.php?ID=4762> (жүгінген күні: 12.01.2024).
3. Alzhanov I. A., Ismagambetova F. A., Abildinova G. M., Mubarakov A. M., Alzhanov A. K. Introduction of Information Business Course in the Content of the Computer Science Program // International Journal of Engineering Research and Technology. – 2020. – Vol.13(11). – P. 3761-3771. <https://dx.doi.org/10.37624/IJERT/13.11.2020.3761-3771>
4. Karelkhan N., Uderbayeva N. The Effectiveness of Using Virtual and Augmented Reality Technologies for Teaching Computer Science in Schools // International Journal of Information and Education Technology. – 2024. – Vol.14(11). – P. 1566-1573. <https://doi.org/10.18178/ijiet.2024.14.11.2187>
5. Salgarayeva G., Bazarbayeva A. Computer science students' self-assessment of their skills - a survey study // World Transactions on Engineering and Technology Education. – 2024. – Vol.22(4). – P. 293-298.
6. ҰБТ-ға информатика пәні енгізілді.[Электронды ресурc] – URL: https://el.kz/kelesi-zhyldan-bastap-informatika-p-nin-bt-da-ta-dau-a-bolady-ministr_49632/ (жүгінген күні: 15.01.2024).
7. Ұлттық бірыңғай тест спецификасы. [Электронды ресурc]–URL: https://testcenter.kz/upload/iblock/abf/8.-Informatika-_aza_sha_.pdf (жүгінген күні: 15.01.2024).
8. Svirina A., Lopatin A., Titko J. Analysis of students' performance in relation to the results of state unified exam: the case of Russian university // Business, Management and Economics Engineering. – 2021. – Vol.19(1). – P. 170-179. <https://doi.org/10.3846/bmee.2021.14201>
9. Khenner E., Semakin, I. School subject informatics (computer science) in Russia: Educational relevant areas // ACM Transactions on Computing Education. – 2014. – Vol. 14(2). – P.14.1-14.10. <http://dx.doi.org/10.1145/2602489>
10. Gorgodze S., Chakhaia L. The uses and misuses of centralised high stakes examinations - Assessment Policy and Practice in Georgia // Assessment in education: Principles, Policy & Practice. – 2021. – Vol. 28(3). – P. 322-342. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2021.1900775>
11. Toomsalu-Stefanova L. M., Fokina E. N., Molchanova, A. V., Berduygina, O. N. Study of the Quality of Applicants' Admission to Universities Based on the Results of the Unified State Exam in Russia // International Journal of Instruction. – 2020. – Vol. 13(2). – 73-88. <https://doi.org/10.29333/iji.2020.1326a>

12. Международное исследование компьютерной и информационной грамотности. [Электронды ресурс] – URL: <https://sites.google.com/view/info2020gr/icils> (жүгінген күні: 05.02.2024).
13. Maulet A., Admiraal W., Algozhaeva N., Balta, N. School teachers' perceived knowledge and affordances for using technology in teaching // Contemporary Educational Technology. – 2024. – Vol.16(3). – 1-12. <https://doi.org/10.30935/cedtech/14713>
14. Қойбағарова Т.Қ., Ельтинова Р.А. Информатиканы оқыту әдістемесі. 1 бөлім. – Павлодар: ПМПИ. – 2013. – 27 б.
15. ҰБТ. IT-мамандықтарға түсетін талапкерлерге информатика енгізілді. [Электронды ресурс] – URL: <https://baq.kz/ubt-it-mamandyqtarga-tusetin-talapkerlerge-informatika-engizildi-286763/> (жүгінген күні: 10.02.2024).
16. ҰБТ-2023 «Математика-Информатика» комбинациясы енгізілді. [Электронды ресурс] – URL: <https://www.gov.kz/memleket/entities/aqmola-esil/press/news/details/505360?lang=kk> (жүгінген күні: 14.03.2024).
17. ҚР ҒЖБМ Ұлттық тестілеу орталығы [Электронды ресурс] – URL: <https://t.me/uto92> (жүгінген күні: 14.04.2024).
18. Қадырқұлов Р., Нұрмұханбетова Г. Информатика 5-сынып. – Алматы: Алматыкітап баспасы. – 2020. – 129 б.
19. Қадырқұлов Р., Нұрмұханбетова Г. Информатика 6-сынып. – Алматы: Алматыкітап баспасы. – 2020. – 134 б.
20. Қадырқұлов Р., Рысқұлбекова А., Нұрмұханбетова Г. «Информатика» 7-сынып. – Алматы: Алматыкітап баспасы. – 2021. – 174 б.
21. Салғараева Г., Маханова А., Рсалина Л. «Информатика» 7-сынып. – Алматы: Арман-ПВ. – 2021. – 206 б.
22. Қадырқұлов Р., Рысқұлбекова А., Нұрмұханбетова Г. «Информатика» 8-сынып. – Алматы: Алматыкітап баспасы. – 2021. – 150 б.
23. Салғараева Г., Маханова А., Базаева Ж. «Информатика» 8-сынып. – Алматы: Арман-ПВ. – 2021. – 206 б.
24. Қадырқұлов Р., Нұрмұханбетова Г. «Информатика» 9-сынып. – Алматы: Алматыкітап баспасы. – 2019. – 164 б.
25. Мұхамбетжанова С., Тен А., Голикова Н. «Информатика» 9-сынып. – Алматы: Атамұра. – 2019. – 204 б.
26. Қадырқұлов Р., Нұрмұханбетова Г. «Информатика» ЖМБ, 10-сынып. – Алматы: Алматыкітап баспасы. – 2019. – 218 б.
27. Салғараева Г., Маханова А., Базаева Ж. «Информатика» ЖМБ 10-сынып. – Алматы: Арман-ПВ. – 2019. – 175 б.
28. Архипова В., Амдамова Р., Беристемова Н., Кадыракунов К. «Информатика» 11-сынып. – Алматы: Алматыкітап баспасы. – 2020. – 262 б.
29. Салғараева Г., Маханова А., Базаева Ж. «Информатика» ЖМБ 11-сынып. – Алматы: Арман-ПВ. – 2020. – 269 б.
30. Khamza A., Zhanguttin B., Omarbekova A., Nurman S. Digital technologies in education // Sci Herald Uzhhorod Univ Ser Phys. – 2024. – Vol.55. – P.1955-1964. <https://doi.org/10.54919/physics/55.2024.195bw5>

Н. Карелхан¹, А.К. Альченова²

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

Особенности подготовки к Единому национальному тестированию по информатике

Аннотация: В Республике Казахстан Единое национальное тестирование является одним из основных показателей оценки качества среднего общего образования. Для достижения высоких результатов тестирования учащимся необходима качественная подготовка. Ученик должен не только освоить теоретические знания, но и уметь применять их на практике. В связи с этим методы и приемы подготовки учащихся к Единому национальному тестированию необходимо постоянно обновлять. По результатам Единого национального тестирования определяется уровень усвоенных знаний выпускников по профильным и предметам по выбору. Система Единого национального тестирования ежегодно совершенствуется. Одним из таких новшеств является введение комбинации предметов «Математика-Информатика» для поступления на образовательные программы в сфере информационных технологий. Одним из способов развития сферы информационных технологий является подготовка квалифицированных специалистов. Подготовка к Единому национальному тестированию по информатике в средней школе основана на обеспечении теоретического содержания предмета. Итоги Единого национального тестирования являются важным показателем уровня подготовки выпускников. Это обстоятельство требует освоения эффективных методов и приемов подготовки к Единому национальному тестированию.

В статье проведен сравнительный анализ международного опыта преподавания информатики и особенностей системы обучения в общеобразовательных школах Казахстана. Также рассмотрены основные аспекты разработки и отбора разделов и вопросов для Единого национального тестирования по информатике.

Ключевые слова: Единое национальное тестирование, информатика, информационная система, информационные технологии, комбинация предметов, образовательный процесс, профильный предмет.

N. Karelkhan¹, A.K. Alchenova²

^{1,2}L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan

Features of preparation for the Unified National Testing in Computer Science

Abstract: In the Republic of Kazakhstan, the Unified National Testing is one of the key indicators for assessing the quality of general secondary education. To achieve high test results, students require quality preparation. A student must master theoretical knowledge and apply it in practice. In this regard, methods and techniques for preparing students need to be updated. The results determine the level of knowledge acquired by graduates in core and elective subjects. The system has been continuously improved. One update includes introducing the “Mathematics-Informatics” combination for admission to Information Technology programs. One way to develop information technology is through training

qualified specialists. Preparation for the Unified National Testing in Informatics in secondary schools is based on ensuring the subject's theoretical content. The results serve as a clear indicator of a graduate's preparation. This requires mastering effective preparation methods.

This article provides a comparative analysis of international practices in teaching informatics and the specifics of Kazakhstan's education system. It examines key aspects of developing and selecting topics and question sets for the Unified National Testing in Informatics.

Keywords: Information system, information technology, computer science, combination of disciplines, learning process, specialized discipline, Unified national testing.

References

1. Kazakhstan Respublikasy Bilim zhane gylym ministrinin 2022 zhulgy 9 akpangagy № 42 byirygy. Ulttyk biryngai testileudi otkizu zhane "Ulttyk biryngai testileu tapsyrgany turaly sertifikat беру" memlekettik korsetiletin kyzmet kagidalaryn bekitu turaly. [Order of the minister of Education and science of the Republic of Kazakhstan dated February 9, 2022 No. 42. On approval of the rules for conducting the unified national testing and the provision of the State Service issuing a certificate of passing the unified national testing]. [Electronic resource] – Available at: <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/V2200026774>(accessed: 10.01.2024).[in Kazakh]
2. IT-bagytтарына тuskisi keletin talapkerлерге UBT-da fizika emes, informatika paninen test tapsyrady. [Applicants who want to enter IT Areas pass the UNT test in computer science, not physics]. [Electronic resource] – Available at: <https://testcenter.kz/press-tsentr/novosti/detail.php?ID=4762>(accessed: 12.01.2024). [in Kazakh]
3. Alzhanov I. A., Ismagambetova F. A., Abildinova G. M., Mubarakov A. M., Alzhanov A. K. Introduction of Information Business Course in the Content of the Computer Science Program // International Journal of Engineering Research and Technology. – 2020. – Vol.13(11). – P. 3761-3771. <https://dx.doi.org/10.37624/IJERT/13.11.2020.3761-3771>
4. Karelkhan N., Uderbayeva N. The Effectiveness of Using Virtual and Augmented Reality Technologies for Teaching Computer Science in Schools // International Journal of Information and Education Technology. – 2024. – Vol.14(11). – P. 1566-1573. <https://doi.org/10.18178/ijiet.2024.14.11.2187>
5. Salgarayeva G., Bazarbayeva A. Computer science students' self-assessment of their skills - a survey study // World Transactions on Engineering and Technology Education. – 2024. – Vol.22(4). – P. 293-298.
6. UBT-ga informatika pani engizildi. [The subject of computer science was introduced at the UNT]. [Electronic resource] – Available at: https://el.kz/kelesi-zhyldan-bastap-informatika-p-nin-bt-da-tadau-a-bolady-ministr_49632/ (accessed:15.01.2024). [in Kazakh]
7. Ulttyk biryngai test specifikasy. [Specification of the unified national test]. [Electronic resource] – Available at: https://testcenter.kz/upload/iblock/abf/8.-Informatika_aza_sha_.pdf (accessed: 15.01.2024). [in Kazakh]
8. Svirina A., Lopatin A., Titko J. Analysis of students performance in relation to the results of state unified exam: the case of Russian university // Business, Management and Economics Engineering. – 2021. – Vol.19(1). – P. 170-179. <https://doi.org/10.3846/bmee.2021.14201>
9. Khenner E., Semakin, I. School subject informatics (computer science) in Russia: Educational relevant areas // ACM Transactions on Computing Education. – 2014. – Vol. 14(2). – P.14.1-14.10. <http://dx.doi.org/10.1145/2602489>

10. Gorgodze S., Chakhaia L. The uses and misuses of centralised high stakes examinations - Assessment Policy and Practice in Georgia // *Assessment in education: Principles, Policy & Practice*. – 2021. – Vol. 28(3). – P. 322-342. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2021.1900775>
11. Toomsalu-Stefanova L. M., Fokina E. N., Molchanova, A. V., Berduygina, O. N. Study of the Quality of Applicants' Admission to Universities Based on the Results of the Unified State Exam in Russia // *International Journal of Instruction*. – 2020. – Vol. 13(2). – 73-88. <https://doi.org/10.29333/iji.2020.1326a>
12. Mezhdunarodnoe issledovanie kompyuternoi i informacionnoi gramotnosti. [International research of computer and information certificates]. [Electronic resource] – Available at: <https://sites.google.com/view/info2020gr/icils> (accessed: 05.02.2024). [in Russian]
13. Maulet A., Admiraal W., Algozhaeva N., Balta, N. School teachers' perceived knowledge and affordances for using technology in teaching // *Contemporary Educational Technology*. – 2024. – Vol.16(3). – 1-12. <https://doi.org/10.30935/cedtech/14713>
14. Koibagarova T.K., Eltinova R.A. Informatikany okytu adistemesi. 1 bolim [Methods of teaching Computer Science. Part 1] (Pavlodar, PMPI, 2013, 27 b.). [in Kazakh]
15. UBT. IT-mamandyktarga tusetin talapkerlerge informatika engizildi. [UNT. Computer science has been introduced for applicants entering IT specialties]. [Electronic resource] – Available at: <https://baq.kz/ubt-it-mamandyqtarga-tusetin-talapkerlerge-informatika-engizildi-286763/> (accessed: 10.02.2024). [in Kazakh]
16. UBT - 2023 «Matematika - Informatika» kombinaciyasy engizildi. [UNT-2023 introduced the combination "Mathematics - Computer Science"]. [Electronic resource] – Available at: <https://www.gov.kz/memleket/entities/aqmola-esil/press/news/details/505360?lang=kk> (accessed: 14.03.2024). [in Kazakh]
17. KR QZHBМ Ul'ttyk testileu ortalygy. [National testing center of the Ministry of education and science of the Republic of Kazakhstan]. [Electronic resource] – Available at: <https://t.me/uto92> (accessed: 14.04.2024). [in Kazakh]
18. Kadyrkulov R., Nurmuhanbetova G. Informatika 5-synyp [Computer Science 5th grade] (Almaty, Almatykitap baspasy, 2020, 129 b.). [in Kazakh]
19. Kadyrkulov R., Nurmuhanbetova G. Informatika 6-synyp [Computer Science 6th grade] (Almaty, Almatykitap baspasy, 2020, 134 b.). [in Kazakh]
20. Kadyrkulov R., Ryskulbekova A., Nurmuhanbetova G. Informatika 7-synyp [Computer Science 7th grade], (Almaty, Almatykitap baspasy, 2021, 174 b.). [in Kazakh]
21. Salgaraeva G., Mahanova A., Rsalina L. Informatika 7-synyp [Computer Science 7th grade] (Almaty, Arman-PV, 2021, 206 b.). [in Kazakh]
22. Kadyrkulov R., Ryskulbekova A., Nurmuhanbetova G. Informatika 8-synyp [Computer Science 8th grade] (Almaty, Almatykitap baspasy, 2021, 150 b.). [in Kazakh]
23. Salgaraeva G., Mahanova A., Bazaeva Zh. Informatika 8-synyp [Computer Science 8th grade] (Almaty, Arman-PV, 2021, 206 b.). [in Kazakh]
24. Kadyrkulov R., Nurmuhanbetova G. Informatika 9-synyp [Computer Science 9th grade] (Almaty, Almatykitap baspasy, 2019, 164 b.). [in Kazakh]
25. Muhambetzhanova S., Ten A., Golikova N. Informatika 9-synyp [Computer Science 9th grade] (Almaty, Atamura, 2019, 204 b.). [in Kazakh]

26. Kadyrkulov R., Nurmuhambetova G. Informatika 10-synyp ZhMB [Computer Science 10th grade] (Almaty, Almatykitap baspasy, 2019, 118 b.). [in Kazakh]
27. Salgaraeva G., Mahanova A., Bazaeva Zh. Informatika 10-synyp ZhMB [Computer Science 10th grade] (Almaty, Arman-PV, 2019, 175 b.). [in Kazakh]
28. Arhipova G., Amdamova R., Beristemova N., Kadyrkuanov K. Informatika 10-synyp ZhMB [Computer Science 10th grade] (Almaty, Almatykitap baspasy, 2020, 262 b.). [in Kazakh]
29. Salgaraeva G., Mahanova A., Bazaeva Zh. Informatika 11-synyp ZhMB [Computer Science 11th grade] (Almaty, Arman-PV, 2020, 269 b.). [in Kazakh]
30. Khamza A., Zhanguutin B., Omarbekova A., Nurman S. Digital technologies in education // Sci Herald Uzhhorod Univ Ser Phys. – 2024. – Vol.55. – P.1955-1964. <https://doi.org/10.54919/physics/55.2024.195bw5>

Авторлар туралы мәлімет:

Карелхан Н. – PhD, «информатика» кафедрасының қауымдастырылған профессоры, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, А.Пушкин көш., 11, 010008, Астана, Қазақстан.

Альченова А.К. – корреспондент автор, «Информатика» білім беру бағдарламасының магистрі, Л.Н.Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, А.Пушкин көш., 11, 010008, Астана, Қазақстан.

Сведения об авторах:

Карелхан Н. – PhD, ассоциированный профессор кафедры «Информатика», Евразийский национальный университет им.Л.Н. Гумилева, ул.Пушкина, 11, 010008, Астана, Казахстан.

Альченова А.К. – автор для корреспонденции, магистр образовательной программы «Информатика», Евразийский национальный университет им.Л.Н. Гумилева, ул.Пушкина, 11, 010008, Астана, Казахстан.

Information about authors:

Karelkhan N. – PhD, Associate Professor, Department “Computer science”, L.N. Gumilyov Eurasian National University, A. Pushkin St., 11, 010008, Astana, Kazakhstan.

Alchenova A.K. – corresponding author, master of the educational program “Computer science”, L.N. Gumilyov Eurasian National University, A. Pushkin St., 11, 010008, Astana, Kazakhstan.



ХҒТАР 14.35.09
Ғылыми мақала

<https://doi.org/10.32523/3080-1710-2025-150-1-248-266>

Цифрлық технологияларды қолданып болашақ математика мұғалімдерін геометриялық фигураларды кескіндеуге оқыту әдістері

А.Н. Көкеш^{*1}, Б.Т. Калимбетов², Н.К. Мадияров³

^{1,2,3}М. Әуезов атындағы Оңтүстік Қазақстан университеті, Шымкент, Қазақстан

(E-mail:kokesh.azhar@mail.ru)

Аңдатпа. Мақалада геометриялық фигураларды кескіндеу барысында туындайтын әдістемелік мәселелер қарастырылып, Қазақстанда білім беруді цифрлық трансформациялау жағдайында осы мәселені шешудің тиімді әдістері зерттелген. Зерттеу барысында геометриялық фигураларды кескіндеу және оған болашақ математика мұғалімдерін даярлау бойынша психологиялық-педагогикалық, ғылыми-әдістемелік әдебиеттер зерделеніп, талданған, сонымен қатар цифрлық технология саласындағы зерттеулерге арналған отандық және шетелдік авторлардың еңбектеріне шолу жасалған. Мақалада геометриялық фигураларды кескіндеу мәселелерін анықтау бойынша жүргізілген айқындау тәжірибесінің нәтижелері берілген, оған сараптау жасалып, туындайтын мәселелердің себептері нақтыланған. Анықталған мәселелерді заманауи цифрлық технологиялар ұсынатын мүмкіндіктер тұрғысынан шешу бойынша түзетуші тәжірибелік жұмыстар жүргізіліп, дайындалған әдістер оқу үдерісіне енгізілген. Болашақ математика мұғалімдеріне «Геометриялық фигураларды кескіндеу» әдістерін оқыту бойынша анықталған әдістемелік мәселелер, оны жою бойынша жасалған жұмыстар және Geogebra, Live Geometry сияқты динамикалық геометриялық орталарда көрнекі түрде оқытудың 3D сызу үлгілері бойынша мәліметтер келтірілген.

Мектеп геометрия курсының стереометрия бөліміндегі геометриялық фигураларды проекциялау, кескіндеу, қима салу есептерін шығару және т.б. оқытуда цифрлық технологияларды қолдану және оған болашақ математика мұғалімдерін даярлаудың тиімділігін анықтау мақсатында М.Әуезов атындағы Оңтүстік Қазақстан университетінің «Математика» кафедрасының базасында жүргізілген тәжірибелік зерттеу жұмыстары мен оның нәтижелері баяндалған.

Жүргізген педагогикалық тәжірибе кезінде студенттерді геометриялық фигураларды кескіндеуге оқытуда цифрлық технологияларды пайдаланудың авторлармен дайындалған әдістерін қолдана отырып, оның болашақ мұғалімдердің білім сапасына тигізетін оң әсері математикалық-статистикалық әдістер арқылы дәлелденген. Болашақ математика мұғалімдерін геометриялық фигураларды кескіндеуге оқытуға арналған нақты әдістемелік ұсыныстар жасалған.

Түйін сөздер: цифрлық технологиялар, геометрияны оқыту, геометриялық фигураларды кескіндеу, болашақ математика мұғалімі.

Кіріспе

Геометрияның стереометрия бөлімін оқытуда оқушылардың көпшілігінің кеңістіктік түсініктері мен елестету қабілеттерінің әліде төмен болуына байланысты, бұл курсты игерудің өзіндік қиындықтары туындайды. Стереометрия курсының алғашқы сабақтарында оқытылатын бастапқы ұғымдары, аксиомалары мен олардың салдарлары, кеңістік фигураларының өзара орналасу жағдайлары мен олардың қасиеттері туралы білімдерді оқыту барысы абстрактілі сипатқа ие болып, оқушылардың пәнге деген қызығушылығының төмендейтіндігі анықталған. Сол себепті геометрияны оқытуда оқу материалының көрнекілігі және ондағы геометриялық нысандардың моделдеу арқылы нақтылануы, білім мазмұнының түсініктілігі мен қолжетімділігін қамтамасыз етіп, оқушылардың осындай қиындықтарды жеңуінде үлкен роль атқаратындығы тәжірибе барысында негізделген [1]. Геометриялық фигуралардың моделдері мен олардың кескіндерін салу арқылы оқу материалын көрнекі оқыту – оқушыларға қажетті білімдерді түсінікті етіп, саналы игеруге мүмкіндік береді.

Педагогтардың 1-съезіндегі «Баршаға қолжетімді сапалы білім» атты Ұлттық баяндама жобасында орта білім беру жүйесін цифрлық трансформациялау бойынша маңызды мәселелер көтерілген. «Цифрлық технологияларды білім жүйесіне бейімдеу мен оқушыларға үйрету адам капиталын жылдам дамытып, инновациялық және ғылымға негізделген экономика негізін қалыптастырады» – деп атап көрсеткен [2].

Өйткені, оқушылардың жаңа буыны (Z буыны) цифрлық технологиялар ортасында өмір сүруде. Оларға: телекоммуникациялық технологиялар, үлкен деректер, жасанды интеллект, робототехника компоненттері, сымсыз байланыс технологиялары, виртуалды және толықтырылған шынайылық технологиялары, бұлтты технологиялар, электронды сәйкестендіру және аутентификациялау технологиялары, мамандандырылған білім беру мақсатындағы цифрлық технологиялар жатады [3].

Білім беруді цифрлық трансформациялау тенденциялары педагогтан кәсіби қызметін жемісті жүргізу үшін цифрлық құзыреттілігінің жоғары деңгейін талап етеді. Мұғалімдердің цифрлық құзыреттілігінің көкейкестілігі мен маңыздылығы жөнінде БҰҰ Бас Ассамблеясы қабылдаған «Тұрақты даму бойынша 2030 күн тәртібі» атты даму жоспарына сәйкес келетін ЮНЕСКО-ның ұсыныстарында «Мұғалімдердің АКТ құзыреттілігінің құрылымы. 3-нұсқа» көрсетілген [4].

Елімізде «Цифрлық Қазақстан» мемлекеттік бағдарламасы жүзеге асырылуда. Бағдарламаның «Адами капиталды дамыту» туралы тармағында білім берудің орта, орта арнаулы, жоғары жүйесінде білім алушылардың цифрлық сауаттылығын арттыру және заманауи цифрлық технологияларды қолдану бойынша мұғалімдердің біліктіліктерін тұрақты түрде арттыру қамтамасыз етілетіндігі атап көрсетілген [5].

Сондықтанда, елімізде болашақ мұғалімдерді цифрлық технологияларды оқу үдерісінде тиімді, жүйелі пайдалана білуге оқыту заман талабы болып отыр. Болашақ мұғалімдерге сабақта цифрлық білім беру ресурстары мен цифрлық технологияларды қолдануды ЖОО-да әдістемелік тұрғыдан дайындайтын болсақ, жоғарыдағы бағдарлама талаптарында айтылғандай мұғалімдердің біліктіліктерін цифрлық технологиялар бойынша қайта арттыру қажеттілігі туындамас еді [6].

Шетелдік ғалымдардың H.Stein, I.Gurevich, D.Gorev жүргізген зерттеулерінде цифрлық технологияларды ендіру барысында болашақ математика мұғалімінің бойында меңгеруі тиіс цифрлық құзыреттіліктерін қалыптастырғанда, олардың психологиялық, дидактикалық және техникалық кедергілерді жеңуге, сондай-ақ өздеріне деген сенімділіктерінің жоғарылағандығы туралы айтылған [7].

Геометрияны оқытуда динамикалық геометрия жүйелерінің алатын орны ерекше, олар: екі өлшемді (2D) геометриялық нысандармен жұмыс істеуге арналған бағдарламалық жасақтамалар: GRAN2D, Live Geometry The Geometer's Sketchpad, KSEG, GeoGebra, Cabri Geometry, C.a.R., Cinderella 1.4, Cinderella 2.0, Kig, Geometrix, Geometry Explorer, GeoNext, және т.б. Үш өлшемді (3D) геометриялық нысандармен жұмыс істеуге арналған бағдарламалық жасақтамалар: GRAN3D, Cabri 3D, GeoGebra, Geometria, Mathematic, GeomSpace, GeomView, Archimedes Geo3D, GEUP 3D, Yenka 3D Shapes, WIRIS және т.б.

Кейінгі жылдары цифрлық технологияларды қолдану арқылы геометрияны оқыту әдістемесін жетілдіру мәселесі В.Р.Майер, В.А.Смирнов, И.М.Смирнова, М.Н.Марюкова, В.Н.Дубровский, Г.Д.Глейзер, М.В.Шабанова, R.Marrades, A.Gutierrez, R.Leikin, D.Grossman, В.А.Далингер [8], Sunzuma G.[9], Adelabu F.M., Makgato M., және Ramaligela M.S.[10], Za'ba N., Ismail Z., & Abdullah A. H.[11], Zambak V., & Tyminski A.[12], Brito L. P., Almeida L. S. & Osório A. J.[13], Gülburnu M.[14], Komatsu K., & Jones K.[15], Viseu F., Rocha H., & Monteiro J. M.[16], Yani M., & Rosma F.[17], Žakelj A., & Klančar A.[18] және т.б. шет елдік ғалымдардың еңбектерінде қарастырылған. Сонымен қатар, геометрияны оқыту әдістемесі және цифрлық технологияларды оқу үдерісінде қолдануға болашақ математика мұғалімдерін әдістемелік даярлау бойынша да еліміздің бірқатар ғалымдарының Е.Ы.Бидайбеков, А.Е.Әбілқасымова, Д.Рахымбек, Е.А.Тұяқов, Б.Б.Баймұханов, Б.Д.Сыдықов, С.Шәкілікова, Н.К.Мадияров, Р.И.Кадирбаева, А.С.Рванова, Б.Г.Бостанов, Р.Б.Бекмолдаева, Е.Ж.Төребек, Р.С.Шуақбаева, М.Б.Оңғарбаева, А.Ж.Садыкова, Б.Д.Дыбыспаев, С.Қ.Меңлікөжаева және т.б. зерттеулері бар.

Дегенмен, мектеп геометрия курсын оқытуда геометриялық фигураларды моделдеу мен кескіндеу үдерісін, заман талабы болып отырған, цифрлық ресурстардың мүмкіндіктерін пайдалана отырып, көрнекі оқыту негізінде – оқушылардың білімді саналы игеру мүмкіндігі мен болашақ математика мұғалімдерін геометриялық фигураларды кескіндеуде цифрлық технологияларды қолдануға даярлаудың теориялық-дидактикалық негізінің және оқыту әдістемесінің жасалмауы арасындағы қарама-қайшылық осы зерттеу жұмысының өзектілігін анықтайды. Атап айтқанда:

– Қазіргі ЖОО-ның академиялық еркіндігі жағдайында математика бакалаврларын теориялық және әдістемелік даярлау үдерісі мен мектеп геометрия курсын оқытудағы геометриялық фигураларды моделдеу мен кескіндерін салу мәселесінің маңыздылығы арасындағы алшақтық;

– Геометрияны оқытудың негізгі мақсаты мен міндеттерін жүзеге асырудағы геометриялық фигураларды моделдеу мен кескіндерін салу мәселесінің орны және білім беруді цифрлық трансформациялау жағдайында оған болашақ математика мұғалімдерін даярлаудың ғылыми-әдістемелік зерттелуі.

Зерттеу әдістері

Бұл зерттеу жұмысында геометриялық фигураларды кескіндеу мәселесі бойынша мынадай материалдар зерттеліп, оған төмендегідей теориялық және эмпирикалық педагогикалық зерттеу әдістері қолданылды:

- Мектеп геометрия курсының стереометрия бөлімін оқытудағы геометриялық фигуралар мен олардың конфигурацияларын проекциялау, кескіндерін салу, проекциялық сызбалардағы салу есептерін шығарудағы туындайтын әдістемелік мәселелерді айқындау тәжірибелерін жүргізу;

- Бұл мәселелердің геометрияны оқытудағы ролін ескере отырып, болашақ математика мұғалімдерін даярлау үдерісіне түзетуші тәжірибе жұмыстарын жүргізу;

- Түйткілді мәселелерді шешудегі цифрлық технологиялардың мүмкіндіктерін зерттеу, тиімділігін әдістемелік тұрғыдан негіздеу;

- Дайындалған әдістемелік материалдарды болашақ математика мұғалімдерін оқыту үдерісіне енгізу.

Мектеп геометрия курсының стереометрия бөліміндегі геометриялық фигураларды проекциялау, кескіндеу, қима салу есептерін шығару және т.б. оқытуда цифрлық технологияларды қолдану және оған болашақ математика мұғалімдерін даярлаудың тиімділігін анықтау мақсатында М.Әуезов атындағы Оңтүстік Қазақстан университетінің «Математика» кафедрасының базасында тәжірибелік зерттеу жұмыстары жүргізілді.

Қойылған міндеттерді шешу үшін бірқатар зерттеу әдістері қолданылды:

- зерттеу мәселесі бойынша педагогикалық-психологиялық және әдістемелік әдебиеттерді зерттеу және талдау;

- математика мұғалімдерімен, студенттермен әңгімелесу және бақылау жұмыстарын ұйымдастыру;

- педагогикалық-тәжірибелік жұмыстар жүргізу;

- педагогикалық тәжірибе нәтижелерін тексеру, математикалық статистикалық әдістерді қолдану.

Тәжірибеге 6В01510–Математика білім беру бағдарламасында білім алатын 3 курстың 44, 4 курстың 36 студенті қатысты.

Талқылау және нәтижелер

Геометриялық фигураларды кескіндеу қажеттілігі практикалық сұраныстан туындайды. Берілген фигуралардың формаларын ауызша сипаттау оқушыға түсініксіз және тапсырманы орындауда талап етілетін нақтылық жетіспейді. Сонымен қатар, бірнеше сөз тіркестерімен берілген күрделі тұжырымды егжей-тегжейлі түсіну үшін оқушыларға жақсы дамыған кеңістіктік елестету керек болады. Стереометрияға қарағанда әлдеқайда оңай болып табылатын планиметрияның өзін, фигуралардың кескінін қолданбай оқыту мүмкін емес. Бірақ мәселе тек бұнда ғана емес, фигуралардың кескіндері білім беруде маңызды рөл атқарады. Олар оқушылардың кеңістіктік бейнелер қорын байытады, жаңа конфигурацияларды қабылдауға дайындайды және оқушылардың кеңістіктік елестетуін дамытуға ықпал етеді.

Зерттеу мәселесі бойынша психологиялық-педагогикалық, ғылыми-әдістемелік әдебиеттер зерделеніп, талдау жасалды. Қолданыстағы мектеп геометрия оқулықтарының мазмұнына геометриялық фигуралардың проекциялары мен кескіндерінің қолданылуы тұрғысынан талдау жасалды.

Болашақ математика мұғалімдерінің геометриялық фигураларды кескіндеу дағдыларын қаншалықты деңгейде игергендіктерін және қандай типтік қателер мен кемшіліктер жіберілетіндігін анықтау мақсатында 6B01510 – Математика білім беру бағдарламасында білім алатын бітіруші 4 курстың, барлығы 36 студенттен бақылау жұмысы алынды. Олар Геометрия пәнінің «Геометриялық фигураларды кескіндеу әдістері» тарауын және «Геометриялық салу есептері» пәнін оқыған. Бақылау жұмысында әрқайсысы 5 тапсырмадан тұратын 4 нұсқа берілді. Оның ішіндегі екі тапсырма кеңістік фигураларының белгісіз элементтерін есептеп шығаруға, бір тапсырма көпжақ қимасын салу және оның белгісіз элементін есептеуге, бір тапсырма айналу денелерінің жазықтықпен қимасының өлшемдерін есептеуге және бір тапсырма көпжақ пен айналу денесінің комбинациясына қатысты (көпжаққа іштей немесе сырттай сызылған шар, цилиндр, конус) есептер болды. Студенттерге есеп шартында берілген фигураның кескінін салу міндетті екені, фигура кескінінің позициялық толық болуы мен көрнекілігіне баса назар аудару керектігі ескертілді.

Алынған бақылау жұмысының нәтижелерін тексеру барысында студенттердің есеп шартындағы фигураны кескіндеу кезіндегі «фигура кескініне қойылатын талаптарды» (фигура кескінінің – дұрыс болуы, көрнекі болуы мен кескіндеу әдісінің қарапайымдылығы) қаншалықты назарда ұстағандығы мұқият зерделенді. Жіберілетін теориялық және әдістемелік қателер мен кемшіліктер анықталды. Бақылау алынған топ студенттерінің 7-і (19,4%) есептерді толықтай дұрыс шығарып, геометриялық фигураларды өте дұрыс кескіндеген; 9-ы (25%) есептерді толықтай дұрыс шығарған, бірақ геометриялық фигураларды кескіндеу кезінде әртүрлі елеусіз кемшіліктер жіберілген; Қалған студенттердің сызбаларындағы геометриялық фигуралардың кескіндерінде мынадай кемшіліктер анықталды.

Кесте 1

Студенттердің геометриялық фигураларды кескіндеу барысында жіберген қателері мен кемшіліктері

№	Фигураны кескіндеу барысы	Оның фигура кескініне әсері	Жіберілген кемшілік
1	Көпжақ табанындағы дұрыс көпбұрышты (дұрыс үшбұрыш, шаршы) дұрыс етіп кескіндеу	Көп жағдайда фигура кескіні позициялық толық болмай, көрнекі емес кескін алынады	1. Кескін дұрыс емес (кейбір кескіндер); 2. Кескін көрнекі емес.
2	Көпжақ табанындағы тікбұрышты үшбұрышты – тікбұрышты үшбұрыш етіп кескіндеу	Көп жағдайда фигура кескіні позициялық толық болмай, көрнекі емес кескін алынады	1. Кескін дұрыс емес (кейбір кескіндер); 2. Кескін көрнекі емес.

3	Табаны трапеция болатын көпжақтарды кескіндеу барысында, трапецияны еркін түрде кескіндеу	Трапеция табандарының қатнасы сақталмайды	Кескін дұрыс емес
4	Есеп шартын қатаң ескермей, пирамида биіктігін еркін түрде кескіндеу	Кей жағдайда фигура кескіні позициялық толық болмай, көрнекі емес кескін алынады. Биіктік табаны түсетін нүкте дұрыс кескінделмейді.	1. Пирамида биіктігінің кескіні дұрыс емес; 2. Егер пирамида биіктігінің кескінін дұрыс салсақ, кескін көрнекі емес.
5	Кеңістік фигурасының кескінінің орналасу қалпын дұрыс таңдамау	Алынған кескіндегі ізделінді элемент кескіні ыңғайлы позицияда болмай шығады	Кескін көрнекі емес
6	Конустың осін еркін түрде кескіндеу	Конустың өстік қимасы дұрыс кескінделмейді	1. Кескін дұрыс емес (кейбір кескіндер); 2. Кескін көрнекі емес.
7	Кеңістік фигурасының қимасын салу барысында қиылысатын түзулер мен айқас түзулерді шатастыру	Алынған қима дұрыс емес	Қима кескіні дұрыс емес
8	Көпжақтар қимасын салу кезінде қима төбелерін еркін түрде салу	Алынған қима жазық фигура емес, кеңістіктік төртбұрыш және т.с.с. болады	Қима кескіні дұрыс емес
9	Шарды (сфераны) кескіндеу кезінде полюстарын дұрыс сала алмау	Көпжаққа іштей салынған шардың кескіні көрнекі болмай шығады	1. Кескін дұрыс емес (кейбір кескіндер); 2. Кескін көрнекі емес.
10	Көпжақтарға сырттай немесе іштей салынған шардың (сфераның) центрінің орналасу орнын нақты білмеу	Кескіннің көрнекі болмауы. Шар центрінің орны дұрыс салынбауына байланысты ізделінді элементті есептеу барысында студенттің шатасуына алып келу.	1. Кескін дұрыс емес (кейбір кескіндер); 2. Кескін көрнекі емес.

Бақылау жұмысының нәтижесі тексеріліп болған соң, топ студенттерімен жіберілген кемшіліктердің себептерін анықтау мақсатында әңгімелер жүргізілді. Осы жүргізілген *айқындау тәжірибесінің* нәтижесінде, кейбір студенттердің геометриялық фигураларды кескіндеудің теориялық негіздерін, геометриялық фигура кескініне қойылатын талаптар, жазық фигураларды және кеңістік фигураларын кескіндеу әдістерін толық қанды саналы түрде игермегендігін анықтадық. Оның негізгі себептері ретінде, мына мәселелерді атап көрсетуге болады:

- Жазық фигураларды кескіндеудің кейбір ерекше жағдайларын ескермеуі;
- Геометриялық фигураларды кескіндеу ретін дұрыс жүргізбеу (фигураны кескіндеу әдісінің қарапайымдылығы талабының орындалмауы);
- Параллель проекциялау қасиеттерін білгенімен, оны фигуралар кескінін салу барысында тиімді қолданбауы;

- Кеңістік фигурасының кескінін салу барысында: пирамиданың биіктігі, апофемасы, конустың осі табандарының орнын дұрыс кескіндемеу;
- Көпжақтарға сырттай немесе іштей салынған шардың (сфераның) центрінің орналасу орнын нақты білмеу;
- Кеңістік фигурасының кескінінің орналасу қалпын, ізделінді элементіне қатысты, дұрыс таңдау дағдыларының төмендігі;
- Кеңістік фигурасының қимасын салу барысында таңдалған әдіс (қиюшы жазықтық ізі әдісі, іштей проекциялау әдісі) пен алынатын қимаға қатысты, фигура кескінінің дәптер бетінде орналасу қалпын дұрыс таңдау дағдыларының төмендігі.

Айқындау тәжірибесі барысында анықталған олқылықтарды жою бойынша *түзетуші тәжірибе* жұмыстары жүргізілді. Жіберілген қателер бойынша нақты студенттен алынған сұрақ-жауаптар нәтижесінде, кейбір студенттердің кеңістіктік елестету мен кеңістіктік ойлау дағдыларының әліде төмендігі себептен болатындығын анықтадық. Студенттер тарапынан, геометриялық фигураларды кескіндеу теориясы мен әдістерін оқыту барысын саналы игеру үшін, оқыту үдерісін жүйелі түрде көрнекі оқыту мәселесін жүзеге асыру мүмкіндіктері қарастырылса деген ұсыныстар берілді.

6B01510-Математика білім беру бағдарламасында білім алатын 3 курстың студенттеріне «Геометриялық салу есептері» пәнін оқыту барысында цифрлық технологияларды қолдана отырып, геометриялық фигураларды кескіндеу теориясы мен әдістерін оқыту жүзеге асырылды. 3-курста жалпы 44 студент. Олар екі топқа бөлінген. Бақылау тобында 22, тәжірибелік топта 22 студент. Тәжірибеге дейін барлық студенттерден бастапқы геометриялық білімдерін тексеруге арналған бақылау алынды. Бақылау екі топтың барлық студенттерінің оқу үлгеріміне, қызығушылықтарына, ерекше қабілеттеріне және т.б. ерекшеліктеріне қарамастан бәрінен бір уақытта алынды.

Бақылау тапсырмалары мектеп геометрия курсының стереометрия бөлімінің мазұны бойынша құрастырылды. Бақылау әрқайсысы 5-тапсырмадан тұратын 2-нұсқаны құрады. Студенттерге есеп шартында берілген фигураның кескінін салу міндетті екені, фигура кескінінің позициялық толық болуы мен көрнекілігіне баса назар аудару керектігі ескертілді.

Алынған бақылау жұмысының нәтижелерін тексеру барысында есеп шешімінің дұрыстығымен қатар, студенттердің есеп шартындағы фигураны кескіндеу кезіндегі «фигура кескініне қойылатын талаптарды» (фигура кескінінің – дұрыс болуы, көрнекі болуы мен кескіндеу әдісінің қарапайымдылығы) қаншалықты назарда ұстағандығы да бағаланды. Әрбір есеп шығарылу деңгейіне қарай 0-5 балл аралығында бағаланды. Студенттердің бастапқы геометриялық білімдерін тексеруге арналған тақырыптар бойынша бақылау нәтижелері төмендегі кестеде берілген (кесте 2).

Кесте 2

Студенттердің тәжірибеге дейінгі бастапқы геометриялық білімдерін тексеруге арналған бақылау нәтижелері

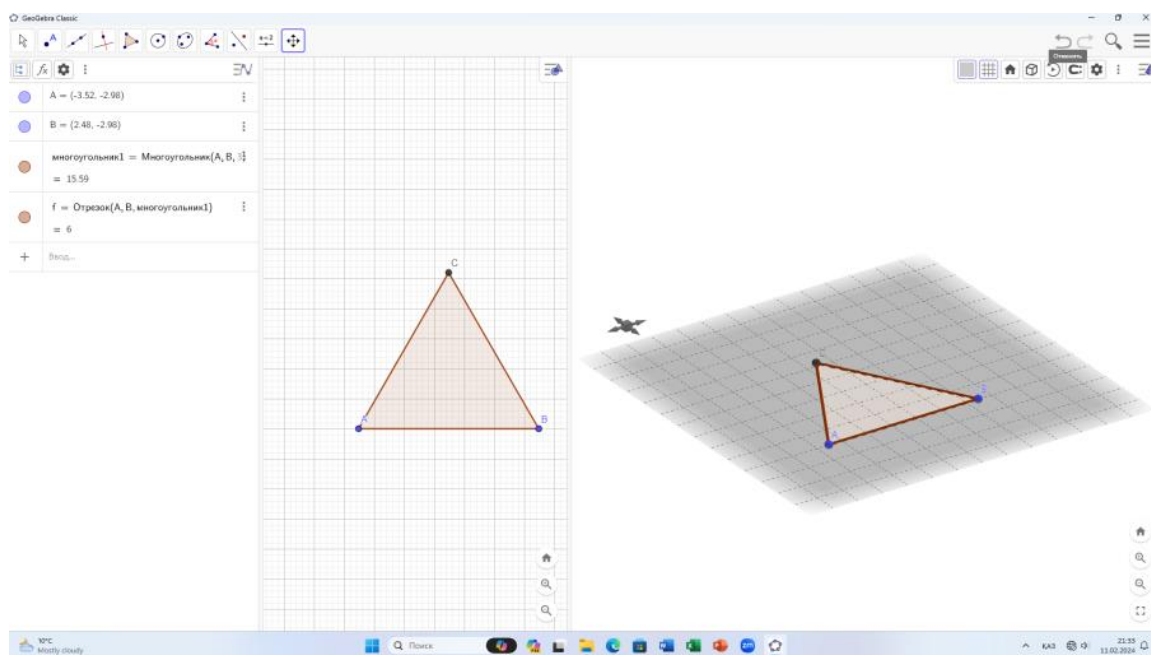
№	Тақырыптар	Бақылау тобы балл)	Тәжірибелік тобы (балл)
1	Көпжақ және оның элементтері	18,6	19,0

2	Айналу денелері және оның элементтері	18,1	18,75
3	Көпжақтардың қимасына берілген есептер	17,2	17,7
4	Цилиндрдің, конустың және шардың жазықтықпен қимасы	17,1	16,9
5	Шарға сырттай және іштей сызылған денелердің кескінін салу және ізелінді элементтерін есептеп табу	16,0	16,2
Орташа көрсеткіш		17,4	17,75

Кестедегі мәліметтерде көрсетілгендей бақылау және тәжірибелік топтардағы көрсеткіштер шамалас, бақылау тобы студенттерінің орташа балл көрсеткіші мүмкін болған 25 балдан 17,4 балл (69,6%), тәжірибелік топ студенттері 17,75 балды (71%) құрады. Яғни, екі топтың да білімдері шамалас екенін байқауға болады.

Екі топтың студенттері де бағдарламада жоспарланған оқу материалдарымен білім алды. Бақылау тобында оқыту дәстүрлі әдіспен жүзеге асырылса, ал тәжірибелік топтағы студенттерге оқу барысында цифрлық технологиялар жүйелі түрде қолданылып отырды, практикалық сабақтарда берілген тапсырмаларды Geogebra, Live Geometry қосымшаларын қолданып орындады.

Осыған орай, «Геометриялық салу есептері» пәнін оқыту барысында курстың мазмұнына сәйкес, «*Жазық фигураларды кескіндеу әдістері*» тақырыбын оқытуда цифрлық технологиялардың тиімділігіне тоқталайық. Айқындау тәжірибесі барысында анықталғандай көпжақтар кескінін салу барысында көпжақ табанындағы көпбұрыштың кескінін салуда жіберілетін кемшіліктерді ескере отырып, әдістемелік жұмыстар жүргізілді. Жазық фигураларды кескіндеу бойынша жалпы теориялық мәселелер мен параллель проекциялау қасиеттері оқытылған соң, әртүрлі көпбұрыштардың кескінін салу әдістері GeoGebra Classic 6 бағдарламасын қолдана отырып оқытылды. Бұл бағдарламаның <полотно 2>, <полотно 3D> терезелерін қатар ашып, өзара байланыста жұмыс жасау мүмкіндігін пайдаланып, студенттерге әртүрлі көпбұрыштардың кескінін салу әдістерін көрнекі түрде көрсетеміз. Мысалы, <полотно 2> терезесінде <многоугольник> → <правильный многоугольник> батырмаларын басу арқылы «дұрыс үшбұрыш» салатын болсақ, <полотно 3D> терезесінен сол үшбұрыштың кескіні шығады (1-сурет). Бағдарлама құралдарын пайдаланып <полотно 2> терезесінде дұрыс үшбұрыштың орналасу қалпын бұру, созу арқылы өзгертетін болсақ, <полотно 3D> терезесінде сол үшбұрыштың кескініде сәйкесінше өзгеріп отырады. GeoGebra бағдарламасында «дұрыс үшбұрыш» кескінін салып, бағдарламаның динамикалық мүмкіндіктерін пайдаланып әртүрлі орналасу жағдайларында кескіннің өзгеруін талдап, студенттерден «дұрыс үшбұрыш» түпнұсқасы мен кескіні арасындағы өзгерістер сарапталады. Соңында студенттердің өзі «дұрыс үшбұрыш» кескіні кез келген үшбұрыш болатындығы туралы қорытынды жасайды.



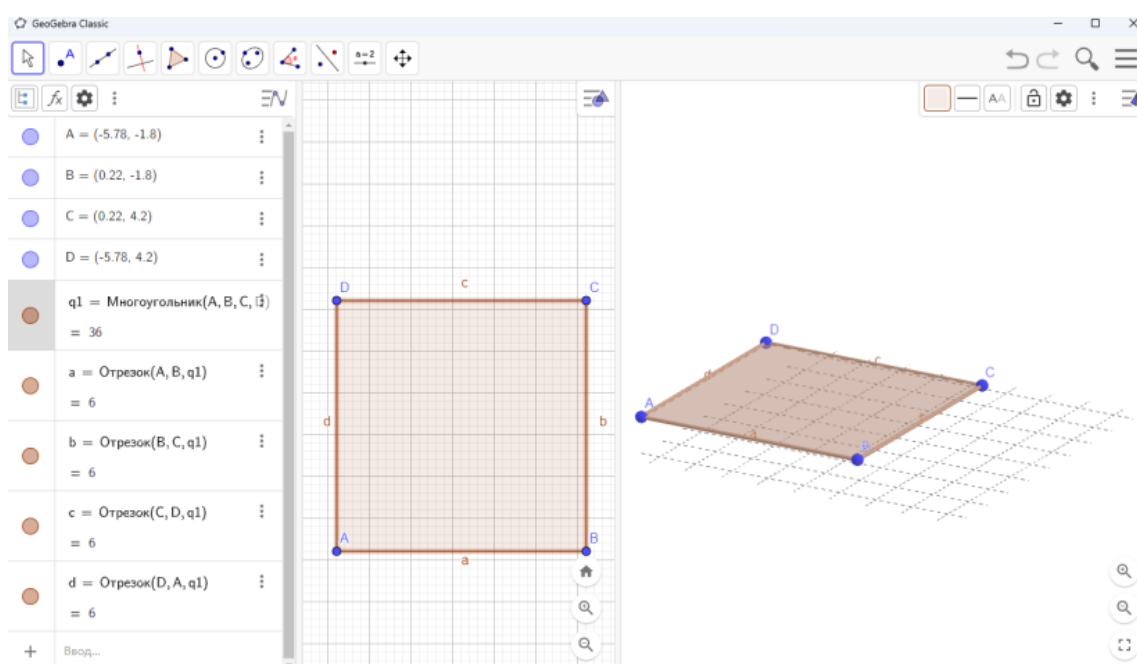
Сурет 1. Дұрыс үшбұрыштың кескінін салу

Осыған ұқсас GeoGebra бағдарламасын қолдана отырып, шаршының кескінін салу әдісін көрнекі түрде орындап көрсетеміз. Параллель проекциялаудың қасиеттеріне сәйкес:

- параллель түзулердің проекциясы – параллель түзулер;

- параллель түзулердің бойында жатқан кесінділердің қатынасы сақталады; Демек шаршының параллель проекциясы параллелограм болады, яғни кескіні де (фигура кескінінің анықтамасына сәйкес [19]) параллелограм болатындығы туралы қорытынды жасалады (2-сурет).

Осы сияқты, егер көпбұрыш болса, онда оның кескініде көпбұрыш болады және олар аттас көпбұрыштар болуы керек екендігі туралы GeoGebra бағдарламасының динамикалық мүмкіндіктерін қолдана отырып, қорытындылар жасалады. Нақты айтқанда, бағдарламаның <полотно 2>, <полотно 3D> терезелерін қатар ашып, <полотно 2> терезесінде салынған көпбұрыштың қажетті төбесін қозғай отырып, оның формасын өзгертеміз және <полотно 3D> терезесінде оның кескіні қалай өзгередінін студенттерге көрнекі түрде ұсынамыз. Сөйтіп үшбұрыш кескіні де үшбұрыш, төрт, бес, ..., n бұрышты көпбұрыштардың кескіндеріде төрт, бес, ..., n бұрышты көпбұрыштар болуы керек. Бірақ, параллель проекциялауда кесінді ұзындығы, бұрыш шамасы сақталмайтындықтан тікбұрышты үшбұрыш, тіктөртбұрыш, тең қабырғалы үшбұрыш, квадраттың кескіндерінің сәйкесінше тікбұрышты үшбұрыш, тік төртбұрыш, тең қабырғалы үшбұрыш, квадрат болуы міндетті емес екендігі теориялық және әдістемелік тұрғыдан негізделеді.



Сурет 2. Шаршының кескінін салу

Берілген теориялық материалдар мен мысалдарға талдаулар жасай отырып, мынадай қорытындылар жасауға болады.

1. Егер жазық фигура құрамында үшбұрыш бар болса, онда оны бейнелеу жазықтығына кез келген үшбұрыш ретінде кескіндейміз. Бірақ фигураның одан басқа элементтерін еркін кескіндеуге болмайды.

2. Егер берілген жазық фигура құрамында квадрат бар болса, онда бейнелеу жазықтығына квадратты еркін түрде кез келген параллелограмм етіп кескіндеуге болады. Бірақ осыдан кейінгі барлық кескіндеу жұмыстарын еркін түрде орындауға болмайды. Себебі квадратты параллелограмм етіп кескіндей отырып, бейнелеу жазықтығындағы әрбір нүкте бір мәнді анықталады.

3. Егер жазық фигура құрамында шеңбер болса, онда бейнелеу жазықтығына шеңберді эллипс етіп кескіндей отырып, бейнелеу жазықтығындағы әрбір нүктені бір мәнді анықтаймыз. Яғни, жазық фигураның басқа элементтерін одан әрі еркін түрде кескіндеуге болмайды.

Енді кеңістік фигураларын кескіндеуге оқытуда GeoGebra бағдарламасын қолданудың тиімділігіне тоқталайық. Көпжақтарға іштей және сырттай салынған шар кескінін салуда студенттердің көпшілігі қиналатындығы, айқындау тәжірибесі барысында анықталған болатын.

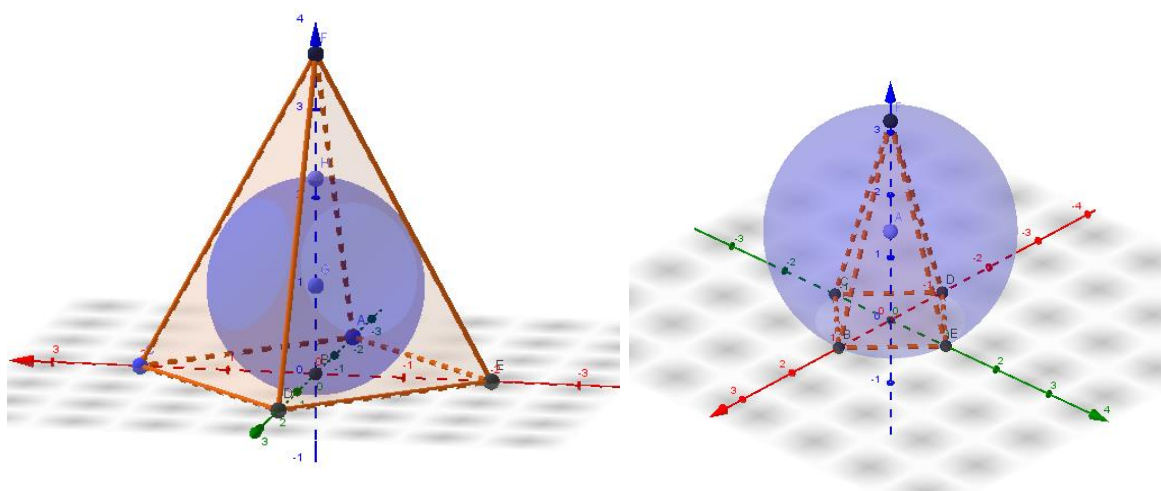
Болашақ математика мұғалімдері негізгі стереометриялық денелердің, шардың және оның негізгі элементтерінің кескіндерін салу әдістерімен танысқаннан соң, оларға шарға іштей және сырттай сызылған денелердің кескіндерін салу тәсілдерін үйретуге болады. Ол үшін, берілген кеңістік денесі мен шардың жанасу нүктелерінің, шардың центрінің

орнын анықтап алу қажет. Мысалы, шарға сырттай сызылған дұрыс төртбұрышты пирамиданың кескінін салу үшін, алдымен мына мәселелерді анықтап алу қажет:

- пирамиданың табанындағы квадрат жатқан жазықтық шардың полюсын, квадраттың центріңде жанайды;
- пирамиданың бүйір беттерінің шармен жанасу нүктесі оның апофемаларының бойында жатады;
- пирамиданың биіктігі шардың центрі арқылы өтеді [20].

Ал шарға іштей салынған дұрыс төртбұрышты пирамиданың кескінін салу есебіне келсек, студенттерге мынадай мәселелерді нақтылап алуға бағыт береміз. Пирамида төбесі шар полюсында жатады, ал табанындағы квадрат шар экваторына параллель ендікке іштей сызылғандығын анықтаймыз. Яғни, оның кескінін салу үшін шар ендіктерінің кескінін салу, шеңберге іштей сызылған квадраттың кескінін салу әдістерін пайдаланамыз. Әрине, мұндағы пирамиданың түріне қарай оның төбесі шар полюсынан басқа жерде де орналасуы мүмкін [21].

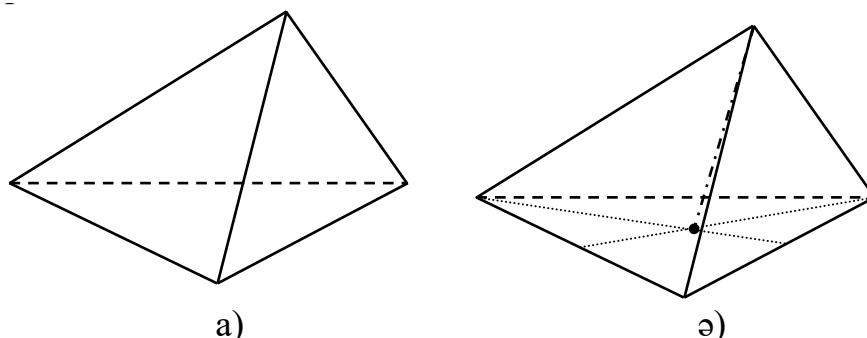
Студенттер жоғарыда аталған салу әдістерін меңгергеннен соң, шарға сырттай және іштей сызылған денелердің кескінін салудың жолдары, әдістері түсіндіріліп, салу Geogebra қосымшасында, 3D нұсқада көрсетілді (3-сурет).



Сурет 3. Шарға сырттай және іштей сызылған пирамида

Geogebra қосымшасын қолдану арқылы салынған кеңістік фигураларының кескіндерін қозғап әртүрлі қырынан қарап көру, визуализациялау және анимациялау негізінде талдау жасалып, фигуралар кескініне қойылатын талаптар бойынша әдістемелік жұмыстар жүргізілді. Атап айтқанда, алынған кескіндерді қозғай отырып әртүрлі қырынан қарағанда, алынған кескіндердің барлығының дұрыс кескін болатындығына көз жеткізілді. Дегенмен, қай қырынан қарағанда кескін көрнекі болып көрінетіндігіне талдау жасалып, 3D нұсқасын қозғай отырып, позициялық толық кескінді алу жағдайларына тоқталдық. Сонымен қатар, геометриялық фигура кескінін салудың тиімді реті мен әдістері, әдістемелік мәселелері нақтыланды.

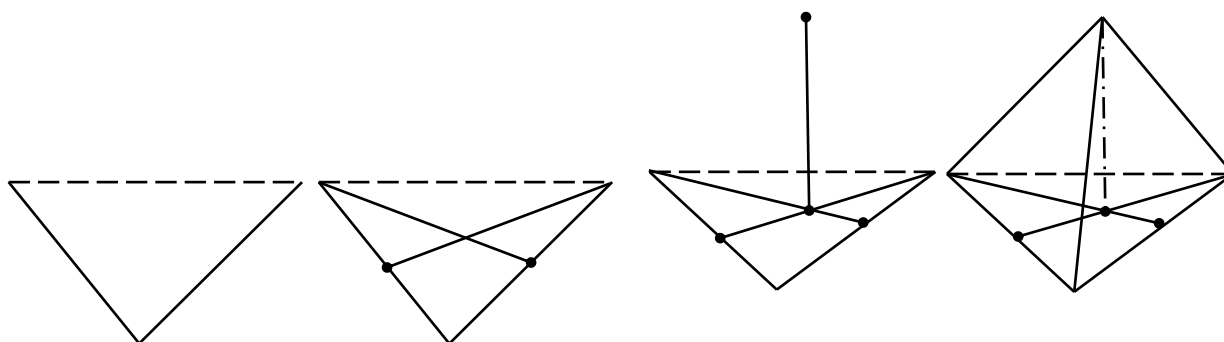
Мысалы, дұрыс үшбұрышты пирамида 4,а-суреттегідей кескінделген болсын. Бұл суретке қарай отырып, алынған пирамида барлық талаптарға сай сияқты көрінеді. Ал енді осы сызбада пирамида биіктігін жүргізу керек болсын. Дұрыс үшбұрышты пирамида биіктігі табанындағы үшбұрыштың медианаларының қиылысу нүктесіне түсетіндігін ескерсек 4, ә-суреттегідей дұрыс, бірақ көрнекі емес кескін аламыз.



Сурет 4. Дұрыс үшбұрышты пирамиданың кескіндері және биіктігін жүргізу

Сондықтан, дұрыс үшбұрышты пирамиданы кескіндеу мынадай ретпен жүргізілетіндігі туралы қорытынды жасалады (5-сурет).

- 1) Табанындағы үшбұрышты кескіндеу;
- 2) Осы үшбұрыштың медианаларының қиылысу нүктесін салу;
- 3) Осы нүктеден биіктік тұрғызу;
- 4) Биіктік төбесімен табанындағы үшбұрыш төбелерін қосу.



Сурет 5. Дұрыс үшбұрышты пирамиданы кескіндеу реті

Тәжірибе жүргізу барысында бақылау мен тәжірибелік топтары арасында «Геометриялық салу есептері» пәнін оқытудың соңғы аптасында геометриялық фигураларды кескіндеу білімдерін тексеруге арналған бақылау жұмысы алынды. Жалпы есептер саны 5, әрбір есеп шығарылу деңгейіне қарай 0-5 балл аралығында бағаланды. Бақылау жұмысының орташа балл көрсеткіштері сәйкесінше бақылау тобында: 18,95 балл, тәжірибелік топта: 21,0 балл болды.

Алынған зерттеу нәтижелерінің статистикалық мәндерінің айырмашылықтарын анықтау үшін *Манн-Уитни* критеріі қолданылды.

Бақылау және тәжірибе топтары студенттерінің геометриялық фигураларды кескіндеу білімдерін анықтауға арналған қорытынды бақылау нәтижелері (Кесте 3).

Кесте 3

Тәжірибелік және бақылау топтарының қорытынды бақылау нәтижесі

Тәжірибе тобы			Бақылау тобы		
Студент саны	Бақылау нәтижесі (орта балл)	Рангі Σ	Студент саны	Бақылау нәтижесі (орта балл)	Рангі Σ
22	21,0	583,5	22	18,95	406,5

H_0 нөлдік болжам ретінде, топтар арасында айырмашылықтар жоқ деген болжамды қабылдаймыз. Альтернативті болжам – H_1 : тәжірибелік және бақылау топтарының нәтижелері арасында статистикалық маңызды айырмашылықтар бар деген болжамды аламыз.

Топтардың әрқайсысы үшін рангтер анықталады: тәжірибелік топ үшін $R_1=583.5$, бақылау тобы үшін – $R_2=406.5$.

Статистиканы есептеу үшін мына формулаларды қолданамыз:

$$U_1 = n_1 * n_2 + \frac{n_1(n_1+1)}{2} - R_1 \quad U_2 = n_1 * n_2 + \frac{n_2(n_2+1)}{2} - R_2$$

мұндағы, n_1, n_2 – тәжірибе және бақылау топтарындағы зерттеуге қатысушылардың саны.

$$U_1 = 484 + 253 - 583.5 = 153.5, \quad U_2 = 484 + 253 - 406.5 = 330.5.$$

$n_1=22, n_2=22$ жағдайында, $\alpha=0,05$ маңыздылық деңгейінде $U_{крит}=171$ -ге тең [12]. $U_1=153.5$ болғандықтан, $U < U_{крит}$ болады. Алынған нәтиже: H_0 – болжамды жоққа шығарып, альтернативті H_1 болжамның дұрыстығын дәлелдеді.

Студенттерден алынған бақылау жұмыстарының нәтижесі оқу үдерісінде жаңа цифрлық технологияларды пайдалану арқылы оқыту тәжірибелік топ студенттерінің геометриялық фигураларды кескіндеу бойынша білім сапасының артқандығы туралы қорытынды жасауға мүмкіндік береді.

Қорытынды

Білім беру жүйесін цифрлық трансформациялау жағдайында, болашақ математика мұғалімдерін геометриялық фигураларды кескіндеуге оқытуда цифрлық технологияларды қолданудың тиімділігін анықтадық. Оқу үдерісінде жаңа цифрлық технологияларды қолдану – студенттердің білімді саналы игеруіне, алған білімдерін жүйелеуге оң ықпал етті. Сонымен қатар студенттер өз бетінше салған геометриялық фигуралардың кескіндерін, есептің шешімінің дұрыстығын және т.с.с. цифрлық

технологиялар көмегімен тексеріп көруге, салыстыруға және жіберілген қателерді түзете отырып, алған білімдерін өз бетінше жетілдіруге және тереңдетуге мүмкіндік алды.

Болашақ математика мұғалімдерін оқыту үдерісінде цифрлық технологияларды жүйелі қолдану – олардың геометриялық фигураларды кескіндеудің теориялық негіздерін және салу әдістерін саналы игеруіне оң әсерін тигізіп, келешекте мектеп геометрия курсын оқытуда цифрлық технологияларды қолдануға деген әдістемелік даярлығын арттырады деп есептейміз.

Бұл мақалада келтірілген мәліметтер болашақ математика мұғалімдерін геометриялық фигураларды кескіндеуге оқытуда цифрлық технологияларды пайдалану бойынша жүргізіліп жатқан зерттеу жұмыстарының бір бөлігін құрайды. Геометрия курсын оқытуда цифрлық технологияны қолдануды дидактикалық негіздеу және әдістемесін жасау мәселесі жан-жақты талданып, зерттелуде.

Авторлардың қосқан үлесі

Көкеш А.Н. – зерттеу мәселесін ғылыми тұрғыда негіздеп, теориялық талдау жасады, тәжірибелік эксперимент жұмыстарын жүргізді, мақаланы рәсімдеді.

Калимбетов Б.Т. – зерттеу әдіснамасы мен әдістерін іріктеуді жүзеге асырды.

Мадияров Н.К. – зерттеу нәтижелерін өңдеуге қатысты, эксперименттік жұмыстың барысына сипаттама берді.

Әдебиеттер тізімі

1. Костицын В.Н. Моделирование на уроках геометрии: Теория и методика рекомендации. -М.:Гуман. Изд. Центр ВЛАДОС, 2000. – 160 с.
2. Баршаға қолжетімді сапалы білім: Педагогтардың 1-съезіне Ұлттық баяндама жобасы [Электронды ресурс]. – 2023. – URL: [https:// www.gov.kz/memleket/entities/edu/press/article/details/135521?lang=kk](https://www.gov.kz/memleket/entities/edu/press/article/details/135521?lang=kk) (қаралған күні: 27.09.2023).
3. Пахомова Т.Е. Формирование ИКТ-компетентности студентов педагогического колледжа с учетом междисциплинарной интеграции в условиях цифровизации образования: Специальность 13.00.01. – Общая педагогика, история педагогики и образования: дисс. на соискание уч. степ. к.п.н. //Пахомова Т.Е. Забайкальский государственный университет – Чита, 2020. – 250 с.
4. UNESCO ICT Competency Framework for Teachers. VERSION 3. [Электронды ресурс]. – 2019. - URL: <http://ru.unesco.kz/unesco-ict-competency-framework-for-teachers-version-3> (қаралған күні: 16.01.2019).
5. «Цифрлы Қазақстан» мемлекеттік бағдарламасын бекіту туралы (Қазақстан Республикасы Үкіметінің 2017 жылғы 12 желтоқсандағы № 827 қаулысы.) [Электронды ресурс]. – 2017. – URL: <http://adilet.zan.kz/kaz/docs/P1700000827>. (қаралған күні: 12.12.2017).
6. Утеулиев Н.С., Ажибеков К.Ж., Мадияров Н.К. Білім беруді цифрландыру жағдайында болашақ математика мұғалімдеріне мектеп геометрия курсын оқыту әдістері // Л.Н.Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университетінің Хабаршысы. Педагогика. Психология. Әлеуметтану сериясы. №4 (141), 2022 ж. 357-368 беттер. DOI: <https://doi.org/10.32523/2616-6895-2022-141-4-357-368>
7. Stein H., Gurevich I., Gorev D. Integration of technology by novice mathematics teachers – what facilitates such integration and what makes it difficult? // Education and Information Technologies. – 2020. – Vol.25. – №. 1. – P. 141-161. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10639-019-09950-y>

8. Далингер В.А. Избранные вопросы информатизации школьного математического образования: монография. - Омск: ОмГПУ.- 2010.-150 с.
9. Sunzuma, G. Technology integration in geometry teaching and learning: A systematic review (2010-2022) // LUMAT: International Journal on Math, Science and Technology Education. - 2023. Vol. 11(3). - P. 1–18. DOI: <https://doi.org/10.31129/LUMAT.11.3.19387>
10. Adelabu, F.M, Makgato, M., and Ramaligela, M.S. The Importance of Dynamic Geometry Computer Software on Learners' Performance in Geometry // The Electronic Journal of e-Learning. - 2019. Vol. 17(1). pp. xx-xx, available online at www.ejel.org
11. Za'ba, N., Ismail, Z., & Abdullah, A. H. Preparing student teachers to teach mathematics with GeoGebra // Universal Journal of Educational Research. -2020. Vol. 8(5A). - P. 29-33. DOI: <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.081904>
12. Zambak, V., & Tyminski, A. Examining mathematical technological knowledge of pre-service middle grades teachers with Geometer's Sketchpad in a geometry course // International Journal of Mathematical Education in Science and Technology. - 2020. Vol. 51(2). - P. 183-207. DOI: <https://doi.org/10.1080/0020739X.2019.1650302>
13. Brito, L. P., Almeida, L. S. & Osório, A. J. Seeing in believing: impact of digital simulation pedagogical use in spatial geometry classes // International Journal of Technology in Teaching and Learning. - 2021. Vol. 17(2). - P. 109–123. DOI:10.37120/ijttl.2021.17.2.04
14. Gülburnu, M. Secondary School Students' Views on Geometry Teaching via Three-Dimensional Dynamic Geometry Software Cabri 3D: Solid Volume Measurement // International Journal of Curriculum and Instruction. - 2022. Vol. 14(1). - P. 1088–1105.
15. Komatsu, K., & Jones, K. Interplay between Paper-and-Pencil Activity and Dynamic-Geometry-Environment Use during Generalisation and Proving // Digital Experiences in Mathematics Education. - 2020. Vol. 6. - P. 123–143. DOI: <https://doi.org/10.1007/s40751-020-00067-3>
16. Viseu, F, Rocha, H., & Monteiro, J. M. Rethinking Digital Technology versus Paper and Pencil in 3D Geometry // Journal of Learning for Development. - 2022. Vol. 9(2). - P. 267–278. DOI:10.56059/jl4d.v9i2.645
17. Yani, M., & Rosma, F. Improving Students' Spatial Ability by Using Macromedia Flash on Geometry Materials // Malikussaleh Journal of Mathematics Learning. - 2020. Vol. 3(1). - P. 18–22. DOI: <https://doi.org/10.29103/mjml.v3i1.2401>
18. Žakelj, A., & Klančar, A. The role of visual representations in geometry learning // European Journal of Educational Research. - 2022. Vol. 11(3). - P. 1393–1411. DOI: <https://doi.org/10.12973/eu-jer.11.3.1393>
19. Бескин Н.М. Изображения пространственных фигур: Популярные лекции по математике. Вып.51. - М.: Наука, 1971, 80 с.
20. Uteuliyev, N., Madiyarov, N., Drobyshev, Y., Azhibekov, K. Assessment of the Readiness of Future Mathematics Teachers to Use Digital Educational Resources in the Study of Geometry in Kazakh Universities. // European Journal of Contemporary Education. - 2023. Vol. 12(2). - P. 667-677. DOI: 10.13187/ejced.2023.2.667
21. Мадияров Н.К. Геометриялық фигураларды кескіндеудің теориясы мен әдістері. Монография. - Шымкент: Әлем. - 2017. -136 б.
22. Бектаев Қ.Б. Ықтималдықтар теориясы және математикалық статистика: оқу құралы / Қ. Б. Бектаев. - Алматы: Эверо, 2009. - 432 бет.

А.Н. Кокеш¹, Б.Т. Калимбетов², Н.К. Мадияров³

^{1,2,3}Южно-Казахстанский университет имени М.Ауэзова, Шымкент, Казахстан

Методы обучения будущих учителей математики изображению геометрических фигур с использованием цифровых технологий

Аннотация. В статье рассматриваются методические проблемы, возникающие в процессе изображения геометрических фигур, изучаются эффективные методы решения данной проблемы в условиях цифровой трансформации образования в Казахстане. В ходе исследования изучена и проанализирована психолого-педагогическая, научно-методическая литература по изображению геометрических фигур и подготовке к ней будущих учителей математики, а также проведен обзор работ отечественных и зарубежных авторов, посвященных исследованиям в области цифровых технологий. В статье представлены результаты проведенного констатирующего эксперимента по выявлению проблем по изображению геометрических фигур, в котором излагаются причины возникающих проблем. Проведены корректирующие экспериментальные работы по решению выявленных проблем с точки зрения возможностей, предоставляемых современными цифровыми технологиями, подготовленные методы внедрены в учебный процесс. Приведены краткие сведения о выявленных методических проблемах и работах по их устранению по обучению будущих учителей математики методам «изображения геометрических фигур» и моделям 3D-рисования визуального обучения в современных динамических средах, таких, как Geogebra, Live Geometry.

Были изложены экспериментальные исследовательские работы и их результаты, проведенные на базе кафедры «Математика» Южно-Казахстанского университета имени М.Ауэзова, в целях определения эффективности применения цифровых технологий в обучении задач построения проекций, изображений, сечении пространственных фигур на школьном курсе геометрии и подготовки будущих учителей математики.

В ходе педагогического эксперимента, были использованы подготовленные авторами методы использования цифровых технологий при обучении к изображению геометрических фигур студентам экспериментальной группы, математико-статистическими методами было доказано их положительное влияние на качество знаний будущих учителей. Разработаны конкретные методические рекомендации по обучению будущих учителей математики изображению геометрических фигур.

Ключевые слова: цифровые технологии, обучение геометрии, изображение геометрических фигур, будущий учитель математики.

A.N. Kokesh¹, B.T. Kalimbetov², N.K. Madiyarov³

^{1,2,3}M. Auezov South-Kazakhstan university, Shymkent, Kazakhstan

Methods of teaching future mathematics teachers to depict geometric shapes using digital technologies

Abstract. The article examines the methodological problems that arise in the process of depicting geometric shapes, studies effective methods for solving this problem in the context of digital

transformation of education in Kazakhstan. The study involved an analysis of psychological, pedagogical, scientific and methodological literature on the image of geometric shapes and the preparation of future mathematics teachers to this task. Additionally, the article reviews the works of domestic and foreign authors devoted to research in the field of digital technologies. The article presents the results of an ascertaining experiment to identify problems in the image of geometric shapes, which outlines the causes of the problems that arise. Corrective experimental work has been carried out to solve the identified problems in terms of the opportunities provided by modern digital technologies. The prepared methods have been introduced into the educational process. Brief information is provided on the identified methodological problems and work to eliminate them by teaching future mathematics teachers the methods of “depicting geometric shapes” and 3D drawing models of visual learning in modern dynamic environments such as Geogebra, and Live Geometry.

The experimental research works and their results carried out on the basis of the Department of Mathematics of the M. Auezov South Kazakhstan University were presented in order to determine the effectiveness of the use of digital technologies in teaching problems of constructing projections, images, and cross-sections of spatial figures in a school geometry course and training future mathematics teachers.

During the pedagogical experiment, the methods of using digital technologies prepared by the authors were used in teaching students to depict geometric shapes to the experimental group, mathematical and statistical methods proved their positive effect on the quality of knowledge of future teachers. Specific methodological recommendations have been developed for teaching future mathematics teachers to depict geometric shapes.

Key words: digital technologies, teaching geometry, the image of geometric shapes, future mathematics teacher.

References

1. Kosticyn V.N. Modelirovanie na urokah geometrii: Teoriya i metodika rekomendacii. -M.:Guman. Izd. Centr VLADOS, 2000. – 160s.
2. Barshaga kolzhetimdi sapaly bilim: Pedagogtardyn 1-s”ezine Yltyk bayandama zhobasy [Elektrondy resurs]. – 2023. – URL: [https:// www.gov.kz/memleket/entities/edu/press/article/details/135521?lang=kk](https://www.gov.kz/memleket/entities/edu/press/article/details/135521?lang=kk) (karalghan kyni: 27.09.2023).
3. Pahomova T.E. Formirovanie IKT-kompetentnosti studentov pedagogicheskogo kolledzha s uchetam mezhdisciplinarnoj integracii v usloviyah cifrovizacii obrozovaniya: Special'nost' 13.00.01. – Obshchaya pedagogika, istoriya pedagogiki i obrazovaniya: dissertaciya na soiskanie uchenoj stepeni kandidata pedagogicheskikh nauk//Pahomova Tat'yana Evgen'evna. Zabajkal'skij gosudarstvennyj universitet – CHita, 2020. – 250 s.
4. UNESCO ICT Competency Framework for Teachers. VERSION 3. [Elektrondy resurs]. – 2019. - URL: <http://ru.unesco.kz/unesco-ict-competency-framework-for-teachers-version-3> (karalghan kyni: 16.01.2019).
5. «Cifrlı Kazakstan» memlekettik bagdarlamasyn bekıtu turaly (Kazakstan Respublikasy Ykimetinin 2017 zhyly 12 zheltoksandagy № 827 kaulysy.) [Elektrondy resurs]. – 2017. – URL: <http://adilet.zan.kz/kaz/docs/P1700000827>. (karalghan kyni: 12.12.2017).

6. Uteuliev N.S., Azhibekov K.Zh., Madiyarov N.K. Bilim berudi cifrlandyru zhagdaynda bolashak matematika mygalimderine mektep geometriya kursyn okytu adisteri. // L.N.Gumilev atyndagy Euraziya yltyk universitetinin Habarshysy. Pedagogika. Psihologiya. Aleumettanu seriyasy. №4 (141), 2022 zh. 357-368 better. DOI: <https://doi.org/10.32523/2616-6895-2022-141-4-357-368>
7. Stein H., Gurevich I., Gorev D. Integration of technology by novice mathematics teachers – what facilitates such integration and what makes it difficult? // Education and Information Technologies. – 2020. – Vol.25. – №. 1. – P. 141-161. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10639-019-09950-y>
8. Dalinger V.A. Izbrannye voprosy informatizatsii shkol'nogo matematicheskogo obrazovaniya: monografiya. - Omsk: OmGPU.-2010.-150 s.
9. Sunzuma, G. Technology integration in geometry teaching and learning: A systematic review (2010–2022) // LUMAT: International Journal on Math, Science and Technology Education. - 2023. Vol. 11(3). - P. 1–18. DOI: <https://doi.org/10.31129/LUMAT.11.3.19387>
10. Adelabu, F.M, Makgato, M., and Ramaligela, M.S. The Importance of Dynamic Geometry Computer Software on Learners' Performance in Geometry // The Electronic Journal of e-Learning. - 2019. Vol. 17(1). pp. xx-xx, available online at www.ejel.org
11. Za'ba, N., Ismail, Z., & Abdullah, A. H. Preparing student teachers to teach mathematics with GeoGebra // Universal Journal of Educational Research. -2020. Vol. 8(5A). - P. 29-33. DOI: <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.081904>
12. Zambak, V., & Tyminski, A. Examining mathematical technological knowledge of pre-service middle grades teachers with Geometer's Sketchpad in a geometry course // International Journal of Mathematical Education in Science and Technology. - 2020. Vol. 51(2). - P. 183-207. DOI: <https://doi.org/10.1080/0020739X.2019.1650302>
13. Brito, L. P., Almeida, L. S. & Osório, A. J. Seeing in believing: impact of digital simulation pedagogical use in spatial geometry classes // International Journal of Technology in Teaching and Learning. - 2021. Vol. 17(2). - P. 109–123. DOI:10.37120/ijttl.2021.17.2.04
14. Gülburnu, M. Secondary School Students' Views on Geometry Teaching via Three-Dimensional Dynamic Geometry Software Cabri 3D: Solid Volume Measurement // International Journal of Curriculum and Instruction. - 2022. Vol. 14(1). - P. 1088–1105.
15. Komatsu, K., & Jones, K. Interplay between Paper-and-Pencil Activity and Dynamic-Geometry-Environment Use during Generalisation and Proving // Digital Experiences in Mathematics Education. - 2020. Vol. 6. - P. 123–143. DOI: <https://doi.org/10.1007/s40751-020-00067-3>
16. Viseu, F., Rocha, H., & Monteiro, J. M. Rethinking Digital Technology versus Paper and Pencil in 3D Geometry // Journal of Learning for Development. - 2022. Vol. 9(2). - P. 267–278. DOI:10.56059/jl4d.v9i2.645
17. Yani, M., & Rosma, F. Improving Students' Spatial Ability by Using Macromedia Flash on Geometry Materials // Malikussaleh Journal of Mathematics Learning. - 2020. Vol. 3(1). - P. 18–22. DOI: <https://doi.org/10.29103/mjml.v3i1.2401>
18. Žakelj, A., & Klančar, A. The role of visual representations in geometry learning // European Journal of Educational Research. - 2022. Vol. 11(3). - P. 1393–1411. DOI: <https://doi.org/10.12973/eu-jer.11.3.1393>
19. Beskin N.M. Izobrazheniya prostranstvennyh figur: Populyarnye lektsii po matematike. Vyp.51, -M.: Nauka, 1971,80 s.

20. Uteuliyev, N., Madiyarov, N., Drobyshev, Y., Azhibekov, K. Assessment of the Readiness of Future Mathematics Teachers to Use Digital Educational Resources in the Study of Geometry in Kazakh Universities. // European Journal of Contemporary Education. - 2023. Vol. 12(2). - P. 667-677. DOI: 10.13187/ejced.2023.2.667

21. Madiyarov N.K. Geometriyalyk figuralardy keskindeudin teoriyasy men adisteri. Monografiya. - Shymkent: Alem.- 2017. -136 b.

22. Bektaev K.B. Yktimaldyktar teoriyasy zhane matematikalyk statistika: oku kyraly / K. B. Bektaev. - Almaty: Evero, 2009. - 432 bet.

Авторлар туралы мәлімет:

Көкеш А.Н. – байланыс үшін автор, М.Әуезов атындағы Оңтүстік Қазақстан университеті, «Математика» білім беру бағдарламасының докторанты, Тәуке хан даңғылы, 5, 160000, Шымкент, Қазақстан.

Калимбетов Б.Т. – ф.-м.ғ.д., профессор, М.Әуезов атындағы Оңтүстік Қазақстан университеті, «математика» кафедрасының профессоры, Тәуке хан даңғылы, 5, 160000, Шымкент, Қазақстан.

Мадияров Н.К. – п.ғ.к., доцент, М.Әуезов атындағы Оңтүстік Қазақстан университеті, «математика» кафедрасының доценті, Тәуке хан даңғылы, 5, 160000, Шымкент, Қазақстан

Сведения об авторах:

Көкеш А.Н. – автор для корреспонденции, докторант образовательной программы «Математика», Южно-Казахстанский университет имени М. Ауэзова, проспект Тауке Хана, 5, 160000, г.Шымкент, Казахстан.

Калимбетов Б.Т. – д.ф.-м.н., профессор, профессор кафедры «Математика», Южно-Казахстанский университет имени М. Ауэзова, пр. Тауке Хана, 5, 160000, г.Шымкент, Казахстан.

Мадияров Н.К. – к.п.н., доцент, доцент кафедры «Математика», Южно-Казахстанский университет имени М. Ауэзова, проспект Тауке Хана, 5, 160000, г.Шымкент, Казахстан.

Information about authors:

Kokesh A.N. – corresponding author, M. Auezov South-Kazakhstan university, Doctoral student of Mathematical Sciences, Tauke khan avenue 5, 160000, Shymkent, Kazakhstan.

Kalimbetov B.T. – doctor of physical and Mathematical Sciences, Professor, Department of “Mathematics”, M. Auezov South Kazakhstan University, Tauke khan avenue 5, 160000, Shymkent, Kazakhstan.

Madiyarov N.K. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of “Mathematics”, M. Auezov South Kazakhstan University, Tauke khan avenue 5, 160000, Shymkent, Kazakhstan.



МРНТИ 14.15.07

<https://doi.org/10.32523/3080-1710-2025-150-1-267-282>

Научная статья

Педагогические кадры и их роль в адаптации общества в «умном городе»

Н.Б. Махатов*¹ , А.К. Альжанов² 

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

(E-mail: ¹Mahatovnurik1@gmail.com, ²Alzanovajtugan@gmail.com)

Аннотация. Новейший стратегический путь развития современных городов с ориентиром на цифровизацию предопределяет необходимость адаптации граждан к жизни в «умном городе». Процесс использования цифровых технологий в разных отраслях и сферах обеспечения жизни городских жителей способствует улучшению качества жизни, но лишь в том случае, когда каждый способен на эффективное использование современных технологиями в учебной, трудовой и повседневной жизни. В данном аспекте огромная роль в адаптации общества к реалиям «умного города» отводится педагогическим кадрам, которые на всем протяжении жизни человека активно участвуют в его воспитании, обучении и развитии.

Целью данной статьи является обоснование роли, направлений деятельности педагогических кадров в части адаптации общества в «умном городе», а также обозначение содержания личностных качеств и компетенций современных педагогических кадров для выполнения данной функции.

Научной и практической значимостью исследования является системное обоснование понятия «педагогические кадры» в контексте концепции «умного города», обозначении роли в адаптации граждан к жизни в нем, а также выделении личностных качеств и компетенций, которыми должен обладать современный педагог в контексте цифровизации.

При написании статьи применялись общенаучные методы исследования: контент анализ, обзор научных публикаций, анализ стратегических документов в отношении развития «умных городов» Казахстана, пр.

К основным результатам исследования можно отнести формирование новейшего взгляда на роль педагогических кадров, установлении набора его качеств и компетенций необходимых для обучения граждан в эпоху цифровизации.

Ключевые слова: образование, педагогические кадры, цифровизация, цифровые компетенции, цифровая среда, цифровое общество, умный город.

Введение

Современный мир крайне быстро меняется, а вместе с этим трансформируются сами люди, их мировоззрение, а также города их проживания. Научно-технический процесс стимулирует развитие новейшего поколения высокотехнологичных городов. В результате чего сегодня во многих сферах жизни общества наблюдается активная цифровая трансформация, как процесс использования цифровых технологий в разных отраслях для кардинального изменения и улучшения существующего потенциала. Не обошёл данный процесс и городскую среду, цифровая трансформация которой сегодня рассматривается как важнейший элемент повышения качества жизни населения.

Поэтому, основной акцент в процессе стратегического планирования развития городов, на данном этапе времени, смещается в сторону новейшей концепции «умного города», предполагающей собой применение разного рода ИКТ (информационно-коммуникационных технологий) для эффективного создания и управления различными сферами жизнедеятельности с целью их устойчивого поступательного развития.

Концепция «умный город» предполагает собой интеграцию Интернета вещей (IoT решения) и нескольких информационно-коммуникационных технологий для управления городскими активами: местными отделами информационных систем, библиотеками, школами, транспортом, больницами, школами, электростанциями, системами водоснабжения и управления отходами, правоохранительными органами и прочими не менее важными общественными службами. Очевидно, что в контексте концепции «умного города» само образование является одним из направлений его деятельности.

При этом, современным городам для того, чтобы достаточно успешно перейти на указанную новейшую концепцию крайне необходимы, как новые «умные» специалисты, способные к межатраслевой коммуникации посредством выхода за пределы, ранее признаваемого узкопрофессионального мышления, так и пользователи способные качественно применять и использовать все современные технологии новой городской среды. И одну из главных ролей в подготовке подобного рода специалистов и развития пользователей, безусловно, играют педагогические кадры, непосредственно обеспечивающие своей профессиональной деятельностью весь процесс формирования активных пользователей, создателей нового цифрового общества и новой городской среды.

Возникновение широких возможностей для применения новых технологий и инноваций позволяет всем поколениям людей из разных слоев общества активно взаимодействовать и общаться друг с другом, как никогда ранее. Щелчок компьютерной мыши сегодня позволяет получить практически безграничный доступ к огромному объему ресурсов и информации, поэтому роль педагогов, как авторитетного поставщика новых знаний и необходимых для труда и жизни навыков становится все более сложной. Современные технологии и методы преподавания позволяют педагогам применять поисковые системы для поиска и демонстрации примеров, обогащающих содержание предметной области, что стимулируют активизацию интереса обучающихся к излагаемому материалу и повышают уровень их вовлеченности в отношении изучаемого предмета.

В контексте цифровизации и развития «умных городов» педагог должен выступать в роли качественного и количественного фильтра огромного объема информации, которая доступна в сети Интернет.

А для реализации функции проводника педагогические кадры должны обладать определенным набором компетенций, лидерскими качествами, стремлением к саморазвитию, быть примером в части демонстрации активной адаптации к жизни в новых реалиях «умного города». Поскольку современный перевод различной информации (образовательной и прочей) в цифровую форму, в том числе, предопределяет необходимость изменения педагогических навыков и компетенций.

Методология исследования

Объект исследования – педагогические кадры в концепции современных «умных» городов.

Предмет исследования – развитие педагогических кадров и их деятельность в направлении адаптации общества в «умном городе».

Цель исследования обосновать содержание навыков и компетенций современных педагогических кадров, а также важности их роли и направлений деятельности в части адаптации общества в «умном городе».

Задачи исследования:

- определить понятие «педагогических кадров» и обосновать их сущность в контексте концепции «умного города»;
- выделить навыки и компетенции педагогических кадров в контексте концепции «умного города»;
- обосновать роль педагогических кадров и осуществляемой ими деятельность в направлении адаптации общества в «умном городе».

Методы и подходы исследования

В качестве методов исследования в рамках написания статьи применялись общепринятые научные методы: контент анализ научных статей и специальной литературы, анализ и синтез, пр. В качестве подхода применялись – аспектный и системный подход.

Гипотеза исследования. Развитые, компетентные педагогические кадры с учетом современных требований цифрового общества способны содействовать качественной адаптации общества к работе и жизни в «умном городе».

Практическое значение исследования. Результаты исследования способствуют расширению теоретической и практической научной базы педагогики в контексте новейшей концепции развития «умных городов».

Обзор литературы

Рассматривая современные исследования по тематике развития «умных городов» можно отметить наличия большого числа работ в отношении важности применения

новой образовательной модели в целом в развитии данной концепции, управления «умными городами», привлечения, развития и адаптации новых компетентных кадров различных сфер деятельности. Так, большое число авторов проводили исследования в части роли непосредственно образования в контексте развития «умных городов», к примеру: Волков С. К. [1], Любарская М.А., Путинцева Н.А. [2], Намиот Д.Е., Куприяновский В.П., Самородов А.В., Карасев О.И., Замолотчиков Д.Г., Федорова Н.О. [3], пр.

В общем, роль педагога в современном мире анализировали такие авторы как: Комонова Т.В. [4], Богаткина А.А. [5], др., указывая на важность педагога в адаптации человека к учебной, трудовой и повседневной жизни.

Особенности деятельности учителей в контексте «умного города» подробно изучали такие авторы как: Ли С. и Ли К. [6], выделивших роль учителей как адаптирующих агентов реформ образовательных технологий, Гласко Дж. [7], который выделил роль умного образования, и, соответственно, педагогов как ключевых компонентов развития «умного города», Чжуан Ж., Фанг Х., Чжан Я. и Лу А. [8], рассматривавшие роль учителей с точки зрения непрерывного обучения на протяжении всей жизни, Кларинваль А., Симоновски Э., Джули Генри Д., Вандерози Б. и Дюма Б. [9] обозначили роль педагогов в знакомстве детей с «умным городом»

При этом наблюдается недостаток исследований о качестве и роли самих педагогических кадров в качестве адаптивных агентов для общества в «умном городе».

По нашему мнению, именно педагогические кадры должны стать тем проводником, который поможет не только воспитать нового специалиста, но и современного пользователя городской средой, имеющего достаточные цифровые компетенции, важные и необходимые для диджитал эпохи для того, чтобы максимально содействовать адаптации разных представителей современного общества к работе и жизни в «умном городе».

Результаты и обсуждение

Первоначально определим терминологическую сущность «педагогического состава» в концепции «умного города». Согласно общепринятого определения «педагог» — это лицо, которое занимается воспитательной и преподавательской деятельностью.

Профессия педагога считается достаточно древней. Во все времена признавалась важная роль педагога для прогрессивного развития общества. Его роль значительна потому, что он именно педагог осуществляет воспитание молодежи, формирует совершенно новое поколение, которому предстоит продолжать дело старшего поколения, но, безусловно, уже на более высоком уровне развития нашего общества. Именно поэтому в некоторой мере можно сказать, что педагог создает будущее любой страны, поскольку его труд оказывает прямое влияние, на развитие знаний, начиная от самого раннего возраста человека, формирование его убеждения, мировоззрения и культуры, духовных и нравственных качеств. Именно педагог, собирая в себе общественные ценности и знания в той или иной сфере, усваивая их в дальнейшем, передает их в меру своих возможностей подрастающему поколению [4, С. 204-209].

Современный педагог – это новатор, наставник и проводник, выступающий другом своим ученикам, позволяющим им овладевать знаниями и формировать определенное мировоззрение [5, С.166].

Педагог присутствует в жизни каждого члена общества с самого раннего возраста до самого преклонного. Педагог сегодня обеспечивает непрерывное образование, как процесс роста образовательного потенциала личности (общего и профессионального) в течение всей жизни на основании применения сформированной системы институтов (государственных и общественных), а также в соответствии с потребностями общества в целом и каждой личности в частности. Что крайне важно в современное время, поскольку мир сегодня меняется крайне быстро, что требует от всех членов общества быстрой обучаемости и адаптации к новым реалиям трудовой и общественной жизни.

В целом роль педагога значительно трансформировалась в эпоху цифровизации. В связи с чем в Национальном стандарте образовательных технологий (ISTE) предопредели, что для реализации обучения в цифровую эпоху педагог должен удовлетворять следующим требованиям:

- вдохновлять своих подопечных на творчество и учёбу;
- проектировать, а также разрабатывать новейшие методы обучения цифровой эпохи, а также создавать системы оценки;
- моделировать учебу и свою работу с учетом реалий цифровой эры;
- моделировать и активно продвигать цифровое гражданство (digital citizenship) и воспитывать соответствующую ответственность;
- следить за собственным лидерством и профессиональным.

Именно педагог содействует и помогает в развитии человека, помогая ему овладевать знаниями, компетенциями и навыками в той или иной сфере, формируя в гражданах новую философию жизни в цифровых условиях.

Таким образом, «педагогические кадры», с точки зрения концепции «умных городов» можно обозначить, как: «группа работников, занимающихся воспитательной и преподавательской деятельностью в течение всей жизни каждого члена современного общества». Иначе говоря, к педагогическим кадрам, с точки зрения концепции «умного города», можно отнести всех тех участников образовательного и воспитательного процесса, которые в силу своей трудовой или общественной деятельности, способствуют развитию цифрового мировоззрения, необходимых навыков и компетенций для максимального вливания каждого человека в новую цифровую среду «умного города». Получаемые таким образом знания и навыки, дают возможность человеку органично вписываться и эффективно работать, качественно жить в современной цифровой городской среде.

Сам термин «умный город» (от англ. smart city) возник в конце 1990-х годов в США ставши результат слияния двух ключевых трендов того времени, а именно активной урбанизации и цифровой революции [10]. Умный город является живой системой, в которой все ключевые процессы жизнеобеспечения постоянно контролируются, анализируются и оптимизируются. Что позволяет в итоге жителям и бизнесу чувствовать себя безопасно и комфортно, получать наилучшие результаты от работы и жизни, посредством грамотного и разумного распределения всего спектра ресурсов.

Умные города выступают продуктом постепенного, непрерывного развития различных информационных технологий, с которыми человек вынужден постоянно. В «умном городе» соединяются люди, устройства и данные, тем самым формируется лучшее, более комфортное место для существования.

Основными отличительными свойствами «умного города» от традиционного являются: обеспечение высокого качества жизни, мобильности, урбанизации, социализации, развитие умных технологий, виртуализации, модернизации инфраструктуры, персонализации.

Для жизни и трудовой деятельности в новой городской среде «умного города» человек должен обладать определённым набором знаний и компетенций, а также определённым мышлением и мировоззрением, пониманием сути цифрового общества и цифровой среды.

Цифровое общество представляет собой общество, вся инфраструктура которого работает на основании цифровых технологий (искусственного интеллекта, технологии больших данных, алгоритмических систем и алгоритмов, облачных вычислений, пр.), а фундаментальной формой организации и социального взаимодействия выступают сетевые платформы и структуры [11, С.112-119].

Цифровая среда множество информационных и цифровых технологий, применяемых с целью улучшения качества жизни жителей городов, совершенствования общей и специальной инфраструктуры, модернизации предоставления государственных услуг, расширения разного рода специальных возможностей, обеспечения жизненно важной экологической устойчивости, а также ускорения экономического развития.

Цифровое общество и цифровая среда две взаимозависимые категории, на основании которых строится функционирование современного «умного города».

Цифровизация предполагает трансформации в ценностях различных систем на разных уровнях (мировом, внутри страны, в кампаниях, отраслях производства и в целом в обществе). Активно трансформируется на социальном уровне парадигма общения и труда, а также, непосредственно то, как именно человек позиционирует себя, занимается поиском необходимой информации, ведет общение со своим окружением.

Эпоха цифровизации коснулась, в том числе и образовательной сферы, при этом, роль учителей трансформировалась из сугубо лекториальной на менеджментарную, предполагающую управление поведением и эмоциями обучающихся. Педагог становится наставником в обучении, транслятором знаний, которые в последствии будут применяться к реальному миру, он становится мотиватором к адаптации людей к новым технологическим изменениям.

Ключом к внедрению технологий «умного города» на личном уровне является прозрачность всех процессов и обучение пользователей. Поэтому, для адаптации к жизни в новом «умном городе» важно прививать цифровую культуру человеку, посредством формирования соответствующего мировоззрения и овладения определенными знаниями и навыками с самого раннего возраста.

Мировоззрение в данном контексте означает определенную новую систему идеалов, который оказывают свое влияние на понимание человеком того, почему современный

мир таковым является, какой он есть, а также каким он именно должен стать в ближайшем будущем. Реализуя свою педагогическую и воспитательную деятельность, педагог является авторитетом, и его личность, во многом оказывает влияние на формирование личности своего ученика.

Поэтому просматривается важная роль педагогических кадров на протяжении всей жизни человека рис.1.

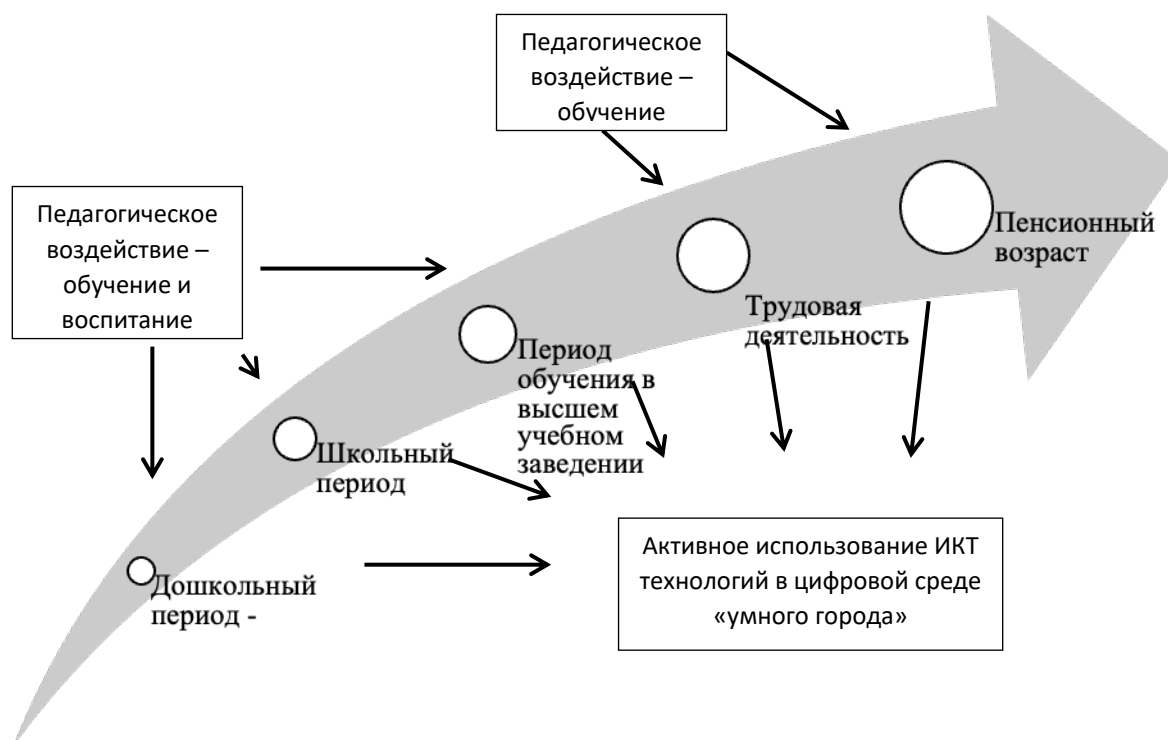


Рисунок 1. Воздействие педагогических кадров на процесс развития современного человека

Примечание: составлено авторами

Педагог, в своей профессиональной деятельности отыгрывая свою роль в обществах, реализует ряд важнейших функций:

- воспитательную, самую широкую функцию по охвату людей разных возрастных групп. Данная функция непрерывная как процесс, никогда не прекращается, происходит всегда и повсюду. Воспитательная функция заключается в выстраивании и наращивании фундамента эстетических и нравственных норм, формировании особого взгляда на весь окружающий мир, привитии способности придерживаться установленных норм и прописанных законов поведения, которые тем или иным способом приняты в обществе. Благодаря воспитанию в человеке развивается потребность, мотивы его социальных действий и поведения, собственные ценности и мировоззрение.

- обучающую, являющуюся важной составляющей учебного процесса и главным средством воспитания, относящаяся к общей сфере деятельности того или иного

профессионального педагога. Педагог, обучая, осуществляет развитие у человека интеллектуальных и познавательных способностей, равно как и формирует правовое и нравственное сознание, экологическую культуру, эстетические чувства, духовный мир и трудолюбие.

- коммуникативную, без которой деятельность педагога немислима, поскольку основана на общении. Благодаря общению педагог, в процессе воспитания и обучения оказывает воздействие на своих воспитанников, осуществляя одновременно координацию собственных действий с родителями, коллегами.

- организаторскую, имея дело с различными группами своих воспитанников, коллег, родителей, общественностью, педагог, согласовывает действия разнообразного характера, помогая каждому отдельному участнику занять соответствующее место, для наилучшего проявления способностей. Именно педагог принимает решение в отношении учебно-воспитательных занятий или дел, месте и времени их проведения, распределяя роли участников учебно-воспитательного процесса.

- коррекционную, педагог, систематически отслеживая и диагностируя процесс учебно-воспитательной деятельности, осуществляет оценку промежуточных результатов, для внесения корректив (исправлений) как в собственные действия и действия своих воспитанников.

Основная цель педагогических кадров, путем реализации функций, исходя из приведенной на рис.3. схемы – стать качественным проводником человека в новом цифровом мире, посредством прививания навыков обучаемости и самообучаемости, стремления к развитию, формированию достаточной базы знаний (общих и специальных предметных), содействие интеллектуальному развитию, развитию цифровых и прочих не менее важных компетенций, для дальнейшего применения в трудовой и повседневной жизни.

Чтобы сформировать человека нового времени педагоги на протяжении всей его учебной жизни осуществляет содействие в переводе разного спектра научных знаний в нравственный, мировоззренческий и духовный аспект, что позволяет укреплять потенциал развития человека, его стремление к самообразованию и более качественной жизни.

Оказываемое педагогическое воздействие на протяжении всей жизни дает человеку возможность иметь актуальные знания и навыки, которые позволят ему эффективно адаптироваться под постоянно меняющуюся и стремительно развивающуюся цифровую среду.

Кроме того, одним из важных принципов развития «умного города» является - развитие человеческого капитала [12, С.7].

И здесь также очевидна важность роли педагогических кадров, которые не только обучают, воспитывают, но и содействуют адаптации учеников к новой цифровой реальности в том числе в рамках концепции «умного города».

Так, педагог сегодня с самого раннего возраста заниматься должен воспитанием определённой цифровой культуры потребления у молодого поколения, правильно преподносить ему особенности жизни в новой цифровой реальности, прививать правильную поведенческую культуру для жизни в цифровом «умном городе».

Далее посредством обучения в школах именно педагог наделяет ученика опре-

деленными знаниями, способными придать ему импульс к дальнейшему развитию в цифровой среде и обусловить выбор будущей профессии.

В высших учебных заведениях педагог выступает наставником, демонстрируя и преподнося не только важные отраслевые знания, но и демонстрируя то, как именно можно жить и работать в новой реальности «умного города».

Три указанные ступени развития человека педагог выступает в качестве воспитателя и главного обучающего.

Далее (в период трудовой деятельности и пенсионного возраста) именно педагог обучает, выступая наставником для граждан общества.

Таким образом, благодаря своим знаниям и навыкам, личному примеру на всех стадиях жизни человека деятельность педагога способствует его адаптации к жизни в цифровой среде.

Под адаптацией с учетом темя исследования понимается процесс приспособления человека к новым изменяющимся условиям существования в «умном городе».

Важно отметить и тот факт, что сами педагоги работают сегодня в постоянно активно движущемся потоке информации. Именно поэтому в новой цифровой среде педагогу крайне важно научиться не только организовывать, но и поддерживать, сопровождать свою образовательную деятельность с применением ИКТ, выстраивать качественное сетевое взаимодействие, осуществлять оценивание и контроль знаний и навыков, создавать достаточно гибкое персонализированное освоение многогранного междисциплинарного и предметного материала [13, С. 48-83].

Именно поэтому, для того чтобы соответствовать данной роли современный педагог должен обладать целым набором качеств и компетенций.

Комиссия UNESCO в цифровую эпоху перечисляет необходимость наличия таких компетенции у педагога как:

- понимание и владение работой с ИКТ в сфере образовании;
- понимание и владение разными образовательными программами и системами оценки;
- общая и специальная педагогика;
- понимания общих основ ИКТ;
- владение основами организации и администрирования;
- профессиональное обучение педагогов.

Поскольку современные информационные технологии несмотря на то, что облегчают нашу жизнь, при этом, требуют постоянного овладения новыми навыками для развития рис.2.



Рисунок 2. Структура педагогической компетентности и личных качеств педагога

Примечание: составлено авторами

В контексте нашей темы ключевой характеристикой педагогической цифровой компетентностью выступает способность постоянно совершенствовать и активно развешивать свою профессиональную деятельность при помощи цифровых технологий, применяя их в том числе в повседневной жизни.

Педагог, который имеет и развивает цифровую компетентность рис.3., активно применяя ее в учебном процессе намного быстрее улучшает собственные практические знания в ИКТ сфере, а, значит, способен качественно содействовать воспитанию, обучению и адаптации граждан к жизни в новом обществе «умного города».

Такой педагог способен оказывать профессиональную поддержку своих обучающихся, создавать для них новые учебные материалы и курсы, качественно пояснять, почему работает или не работает то или иное в определенном образовательном контексте.

Сегодня необходимы педагогические кадры нового формата способные не только обучать той или иной предметной области, воспитывать в определенном цифровом ракурсе, но и сами активно применять новые ИКТ технологии, быть креативными и самообучающимися, способными мотивировать своих учеников на развитие в новых условиях, поскольку ведущая роль в развитии «умных городов» отводиться все же интеллекту и инновационным продуктам человеческой изобретательности.



Рисунок 3. Карта цифровой компетентности педагога

Примечание: составлено с применением [14, С.29-38;15, С. 585-600]

Выводы

Высокая роль педагогических кадров в адаптации современного общества к жизни в «умном городе» неоспорима. Несмотря на тот факт, что результаты профессиональной деятельности педагога зачастую отдалены во времени он оказывает непосредственное воздействие на развитие культуры человека нового поколения, который будет проживать в новой цифровой среде «умного города».

Педагог выступает не только транслятором знаний, примером для подражания, но и наставником при переходе человека на разные уровни возрастной лестницы.

Именно педагог терпеливо и трепетно помогает человеку постепенно овладевать всем спектром необходимых знаний и навыков, тем самым органично вливаться в цифровую жизнь, осваивать все ее нюансы и особенности, занять свое достойное место в новой цифровой реальности «умного города». Данный процесс является адаптацией общества в «умном городе».

Кроме того, касательно более взрослого поколения, педагоги также принимают участие в обучении и наставничестве граждан, которые стремятся к саморазвитию и повышению уровня своих знаний и компетенций.

При этом для того, чтобы качественно реализовывать данную роль педагог сам должен обладать важными личностными качествами, среди которых: человеколюбие, терпеливость, саморазвитие, умение признавать ошибки, пр., а также специфическими цифровыми компетентности: информационными, коммуникативными, медиа, в сфере безопасности, технологическими. Педагог не только обучает и помогает в развитии, но и сам должен быть примером активного использования пространства и технологий «умного города».

Цифровая трансформация современного общества требует от ее граждан определенных знаний и компетенций для качественной жизни в новой городской среде, и именно педагог является тем двигателем прогресса способным содействовать качественной адаптации граждан в новую цифровую реальность.

Педагог сегодня должен крайне усердно работать над тем, чтобы его обучающиеся не только узнали о ключевых особенностях работы и жизни в «умном городе», но и научились активно пользоваться всеми необходимыми технологиями для обучения, работы и повседневной жизни.

Благодарность. Авторы выражают благодарность преподавателям Евразийского национального университета имени Л.Н. Гумилёва за помощь в написании статьи, ее рецензии и полезным замечаниям.

Вклад авторов. Авторами статьи (**Махатовым Н.Б., Альжановым А.К.**) внесен равноценный вклад в концепцию данной работы, осуществление сбора, анализа и интерпретации ее результатов, написание итогового текста.

Список литературы

1. Волков С.К. Роль университетов в подготовке кадров для «умных» городов: взгляд изнутри // Информационное общество. – 2019. – Вып. 4–5, октябрь 2019 г. – С. 72–85.
2. Любарская М.А., Путинцева Н.А. Роль образовательной модели в развитии «умных городов» и регионов // Экономический вектор. – 2022. – Вып. № 3 (30). – С. 52–56.
3. Намиот Д.Е., Куприяновский В.П., Самородов А.В., Карасев О.И., Замолотчиков Д.Г., Федорова Н.О. Умные города и образование в цифровой экономике // Международный журнал открытых информационных технологий. 2017. Вып. 5 (3). – С. 56–71.
4. Комонова Т.В. Роль педагога в современном мире // Современная система образования: опыт прошлого, взгляд в будущее. – 2016. – Вып. № 5. – С. 204–209.
5. Богаткина А.А. Роль педагога в современном обществе // Бюллетень медицинских интернет-конференций. 2020. – Том 10. – Вып. № 5. – С. 166–168.
6. Lee S., Lee K. Smart teachers in smart schools in a smart city: teachers as adaptive agents of educational technology reforms // Learning, Media and Technology. – 2023. – Vol. 49(3). – P. 456–477. DOI:10.1080/17439884.2023.2207143
7. Glasco J. Smart Education for Smart Cities: Visual, Collaborative and Interactive. [Электронный ресурс] – URL: <https://www.beesmart.city/en/solutions/smart-people/smart-education/viewsonic-smart-education-for-smart-cities> (дата обращения: 17.10.2023).
8. Zhuang R., Fang H., Zhang Y., Lu A. Smart learning environments for a smart city: from the perspective of lifelong and lifewide learning // Smart learning environments. – 2017. – Vol. 4(1). – P. 1 – 21. DOI 10.1186/s40561-017-0044-8

9. Clarinval A. Simonofski A., Henry J., Vanderose B. Dumas B. Introducing the Smart City to Children: Lessons Learned from Hands-On Workshops in Classes Sustainability // Sustainability. – 2023. – Vol. 15(3). DOI:10.3390/su15031774
10. Умные города: цифровая трансформация жизни. [Электронный ресурс] – URL: <https://it-guild.com/info/blog/umnye-goroda-czifrovaya-transformacziya-zhizni/> (дата обращения: 20.11.2023)
11. Добринская Д.Е. Что такое цифровое общество? // Социология науки и технологий. – 2021. – Том 12. Вып.№2. – С. 112–129.
12. Стратегия «SMART ALMATY» на 2020–2025 годы. [Электронный ресурс] – URL: https://digital-almaty.kz/sites/default/files/140720_cifrovizaciya_almaty_strategiya_rus_0.pdf (дата обращения: 20.11.2023).
13. Куликова С. С., Яковлева О.В. Педагогическое управление в цифровой образовательной среде: вопросы подготовки будущих педагогов // Образование и наука. – 2022. - Том. 24. – Вып. 2. – С. 48–83.
14. Лига М.Б., Щеткина И.А. Человек в эпоху цифровизации общества // Гуманитарный вектор. – 2021. – Том.16. – Вып.№ 2. – С. 29–38.
15. Герчикова Т.Я., Дегтярёв Н.И., Кириленко В.В. Развитие цифровых компетенций персонала // Экономика труда. – 2021. – Том 8. – Вып. № 6. – С. 585–600.

Н.Б. Махатов¹, А.К. Альжанов²

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

Педагогикалық ұжым және олардың қоғамды «ақылды қалаға» бейімдеудегі рөлі

Андатпа. Цифрландыруға бағытталған заманауи қалаларды дамытудың жаңа стратегиялық жолы азаматтардың «ақылды қаладағы» өмірге бейімделу қажеттілігін алдын ала анықтайды. Қала тұрғындарының өмірін қамтамасыз етудің әртүрлі салаларында және салаларында цифрлық технологияларды қолдану процесі өмір сүру сапасын жақсартуға, бірақ әрбір адам оқуда, жұмыста және күнделікті өмірде заманауи технологияларды тиімді пайдалана алатын болса ғана көмектеседі. Бұл аспектіде қоғамды «ақылды қала» шындықтарына бейімдеуде адамның бүкіл өмірінде оны тәрбиелеуге, оқытуға және дамытуға белсене араласатын педагогикалық ұжымға үлкен рөл жүктеледі. Бұл мақаланың мақсаты – қоғамды «ақылды қалаға» бейімдеу тұрғысынан педагогикалық ұжымның рөлі мен қызметін негіздеу, сондай-ақ осы функцияны орындау үшін заманауи педагогикалық ұжымның жеке қасиеттері мен құзыреттерінің мазмұнын көрсету. Зерттеудің ғылыми-тәжірибелік маңыздылығы – «ақылды қала» тұжырымдамасы контекстінде «педагог кадрлар» ұғымын жүйелі негіздеу, азаматтардың ондағы өмірге бейімделуіндегі рөлін белгілеу, сонымен қатар цифрландыру жағдайында заманауи мұғалімде болуы керек жеке қасиеттер мен құзыреттерді анықтау. Мақаланы жазу кезінде жалпы ғылыми зерттеу әдістері қолданылды: мазмұнды талдау, ғылыми жарияланымдарға шолу, Қазақстандағы «ақылды қалаларды» дамытуға қатысты стратегиялық құжаттарды талдау және т.б. Зерттеудің негізгі нәтижелері педагогикалық ұжымның рөлі туралы жаңа көзқарасты қалыптастыру, цифрландыру дәуірінде азаматтарды оқытуға қажетті сапалар мен құзыреттер кешенін қалыптастыруды қамтиды.

Түйінді сөздер: білім, педагогикалық ұжым, цифрландыру, цифрлық құзыреттер, цифрлық орта, цифрлық қоғам, смарт қала

N.B. Makhatov¹, A.K. Alzhanov²

^{1,2}*L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan*

Teaching staff and their role in the adaptation of society in a «smart city»

Abstract. The latest strategic path of development of modern cities with a focus on digitalization predetermines the need for citizens to adapt to life in a “smart city”. The process of using digital technologies in various industries and areas of ensuring the lives of city residents contributes to improving the quality of life, but only if everyone is capable of effectively using modern technologies in educational, work and everyday life. In this aspect, a huge role in the adaptation of society to the realities of the “smart city” is given to teaching staff, who throughout a person's life actively participate in his upbringing, training and development.

The purpose of this article is to substantiate the role, areas of activity of teaching staff in terms of adapting society to a “smart city”, as well as to designate the content of personal qualities and competencies of modern teaching staff to perform this function.

The scientific and practical significance of the study is the systematic substantiation of the concept of “teaching staff” in the context of the concept of a “smart city”, designating the role in the adaptation of citizens to life in it, as well as highlighting the personal qualities and competencies that a modern teacher should have in the context of digitalization. When writing the article, general scientific research methods were used: content analysis, review of scientific publications, analysis of strategic documents regarding the development of “smart cities” in Kazakhstan, etc. The main results of the study include the formation of a new view on the role of teaching staff, establishing a set of its qualities and competencies necessary for educating citizens in the era of digitalization.

Keywords: education, teaching staff, digitalization, digital competencies, digital environment, digital society, smart city

References

1. Volkov S.K. Rol universitetov v podgotovke kadrov dlya «umnyh» gorodov: vzglyad iznutri [The Role of Universities in Training Personnel for Smart Cities: An Insider's View] Informacionnoe obshestvo [Information Society], 4–5, 72–85 (2019). [in Russian]
2. Lyubarskaya M.A., Putinceva N.A. Rol obrazovatelnoj modeli v razvitii «umnyh gorodov» i regionov [The Role of the Educational Model in the Development of «Smart Cities» and Regions] Ekonomicheskij vektor [Economic Vector], 3 (30), 52–56 (2022). [in Russian]
3. Namiot D.E., Kupriyanovskij V.P., Samorodov A.V., Karasev O.I., Zamolodchikov D.G., Fedorova N.O. Umnye goroda i obrazovanie v cifrovoj ekonomike [Smart Cities and Education in the Digital Economy] Mezhdunarodnyj zhurnal otkrytyh informacionnyh tehnologij [International Journal of Open Information Technologies], 5(3), 56–71 (2017). [in Russian]

4. Komonova T.V. Rol pedagoga v sovremennom mire [The role of a teacher in the modern world] *Sovremennaya sistema obrazovaniya: opyt proshlogo, vzglyad v budushee* [Modern education system: experience of the past, a look into the future], 5, 204-209 (2016). [in Russian]
5. Bogatkina A.A. Rol pedagoga v sovremennom obshestve [The role of a teacher in modern society] *Byulleten medicinskih internet-konferencij* [Bulletin of medical internet conferences], 10 (5), 166-168 (2020). [in Russian]
6. Li S., Li K. Umnye uchitelya v umnyh shkolah umnogo goroda: uchitelya kak adaptivnye agenty reform obrazovatelnyh tehnologij [Smart teachers in smart schools in a smart city: teachers as adaptive agents of educational technology reforms] *Obuchenie, media i tehnologii* [Learning, Media and Technology], 49(3), 456-447 (2023). [in English]
7. Glasko Dzh. Umnoe obrazovanie dlya umnyh gorodov: vizualnoe, sovmestnoe i interaktivnoe [Smart Education for Smart Cities: Visual, Collaborative and Interactive] [Electronic resource] – Available at: <https://www.beesmart.city/en/solutions/smart-people/smart-education/viewsonic-smart-education-for-smart-cities> (accessed: 17.10.2023)
8. Chzhuan R., Fan H., Chzhan I., Lu A. Intellekturnye sredy obucheniya dlya umnogo goroda: s tochki zreniya nepreryvnogo i vseobemlyushhego obucheniya [Smart learning environments for a smart city: from the perspective of lifelong and lifewide learning] // *Intellektualnye sredy obucheniya* [Smart learning environments], 4(1), 1 – 21 (2017). [in English]
9. Klarinval A., Simonofski A., Genri Dzh., Vanderouz B. Dyuma B. Znakomstvo s umnym gorodom dlya detej: uroki, izvlechenye iz prakticheskikh seminarov v klassah Ustojchivoe razvitie [Introducing the Smart City to Children: Lessons Learned from Hands-On Workshops in Classes Sustainability] *Ustojchivoe razvitie* [Sustainability], 15(3) (2023). [in English]
10. Umnye goroda: cifrovaya transformaciya zhizni [Smart Cities: Digital Transformation of Life] [Electronic resource] – Available at: <https://it-guild.com/info/blog/umnye-goroda-cifrovaya-transformaciya-zhizni/> (accessed: 20.11.2023)
11. Dobrinskaya D.E. Chto takoe cifrovoe obshestvo? [What is a digital society?] *Sociologiya nauki i tehnologii* [Sociology of science and technology], 12, 112-129 (2021). [in Russian]
12. Strategiya «SMART ALMATY» na 2020–2025 gody [SMART ALMATY Strategy for 2020–2025] [Electronic resource] – Available at: https://digital-almaty.kz/sites/default/files/140720_cifrovizaciya_almaty_strategiya_rus_0.pdf (accessed: 20.11.2023)
13. Kulikova S.S., Yakovleva O.V. Pedagogicheskoe upravlenie v cifrovoj obrazovatelnoj srede: voprosy podgotovki budushih pedagogov [Pedagogical management in the digital educational environment: issues of training future teachers] *Obrazovanie i nauka* [Education and Science], 24 (2), 48-83 (2022). [in Russian]
14. Liga M.B., Shetkina I.A. Chelovek v epohu cifrovizacii obshestva [Man in the era of digitalization of society] *Gumanitarnyj vektor* [Humanitarian vector]. 16 (2), 29-38 (2021). [in Russian]
15. Gerchikova T.Ya., Degtyaryov N.I., Kirilenko V.V. Razvitie cifrovyyh kompetencij personala [Development of digital competencies of personnel] *Ekonomika truda* [Labor Economics], 8(6), 585-600 (2021). [in Russian]

Сведения об авторах:

Махатов Нурсултан Бостандыкович – докторант кафедры информатики, Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева, Астана, Казахстан.

Альжанов Айтуган Кайржанович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры информатики, Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева, Астана, Казахстан.

Авторлар туралы мәлімет:

Махатов Нурсултан Бостандыкович – докторант, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, информатика кафедрасы, Астана, Қазақстан.

Альжанов Айтуган Кайржанович – педагогика ғылымдарының кандидаты, информатика кафедрасының доценті, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Астана, Қазақстан.

Information about authors:

Makhatov Nursultan Bostandykovich – Doctoral student, Department of Informatics, L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan.

Alzhanov Aitugan Kairzhanovich – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Informatics, L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan.



XҒТАР 15.41.25
Ғылыми мақала

<https://doi.org/10.32523/3080-1710-2025-150-1-283-299>

Қазіргі қоғамдағы мүмкіндігі шектеулі адамдардың әлеуметтік бейімделу мәселелері

Мовкебаева З.А.¹, Жолтаева Г.Н.², Альмухамбетова Б.Ж.³, Есимханова Р.К.⁴

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

^{2,3,4}Илияс Жансүгіров атындағы Жетісу университеті, Талдықорған қ., Қазақстан

(E-mail: ¹zmovkebaewa@mail.ru, ²gnzh1661@mail.ru, ³bibigulya74@mail.ru,
⁴or_yesimkhanova@mail.ru)

Аңдатпа. Мақалада қоғамдағы мүмкіндігі шектеулі адамдардың әлеуметтік бейімделу мәселелері зерттеледі. Әлемде әлеуметтік қорғау мен инклюзияны қамтамасыз ету үшін заңнамалық негіздер мен бағдарламалар енгізілгенімен, мүмкіндігі шектеулі азаматтардың қоғамда тең құқықтар мен мүмкіндіктерге қол жеткізуі әлі де кедергілерге тап болуда. Бұл мақаланың мақсаты қазіргі қоғамдағы мүмкіндігі шектеулі адамдардың әлеуметтік бейімделу аспектісін шетел әдебиеттері негізінде зерделеу мен осы саладағы бар қиындықтарды талдау. Елімізде осы мәселені жеңудің мүмкін жолдарын табу үшін аталған санаттағы адамдардың әлеуметтік бейімдеу мәселесін ғылыми теориялық тұрғыда негіздеу.

Мақаланың ғылыми маңыздылығы мүмкіндігі шектеулі адамдардың әлеуметтік қорғау жүйесінде дамуы мен білім алуы, жұмысқа орналасу мүмкіндіктерінің іргелі мәселелері психология ғылымының шеңберінде талданды. Мақаланың тәжірибелік маңызы – зерттеу материалдары бейімделудің психологиялық, әлеуметтік, инфрақұрылымдық аспектілерін, психологиялық көмек көрсетудің өзекті бағыттарын, жоғары оқу орындары мен колледждерде оқу жағдайында оларды оңтайландырудың ішкі ресурстарын айқындауға мүмкіндік беруінде. Зерттеу нәтижелері мүмкіндігі шектеулі адамдардың әлеуметтік бейімделу деңгейлерін - жоғары, орташа және төмен деп классификациялауға мүмкіндік берді. Авторлар, шет елдік ғалымдардың зерттеулеріне сілтеме жасай отырып, әлеуметтік бейімделудің теориялық негіздерін ұсынады. Бейімделудің психологиялық, әлеуметтік инфрақұрылымдық аспектілері, әлеуметтік-психологиялық қолдаудың маңыздылығы көрсетіледі. Мақалада мүмкіндігі шектеулі адамдар үшін қолайлы әлеуметтік орта қалыптастырудың қажеттілігі және қоғамдағы қолдау көрсету механизмдерін дамыту туралы ұсыныстар беріледі. Бұл зерттеу жұмысында мүмкіндігі шектеулі адамдардың әлеуметте толыққанды өмір сүруін қамтамасыз ету жолындағы күрделі мәселелерді шешуге бағытталған ұсыныстар ұсынылады. *Мақала Қазақстан Республикасы Ғылым және жоғары білім министрлігі*

Ғылым комитетінің BR24993150 «Мүмкіндігі шектеулі білім алушыларды бейін алды даярлауда психологиялық-педагогикалық сүйемелдеуді ұйымдастыру» бағдарламалық-мақсаттық қаржыландыру жобасы аясында дайындалған.

Түйін сөздер: Әлеуметтік бейімделу, мүмкіндігі шектеулі адамдар, әлеуметтік көмек, психологиялық кедергілер, стигматизация, әлеуметтік қолдау.

Кіріспе

Елімізде мүмкіндігі шектеулі адамдарды әлеуметтік қорғау Қазақстан Республикасының нормативтік құқықтық актілерімен реттеліп, білім беру бағдарламаларын меңгеруі, тұрмыс сапасын жақсартуы бойынша шаралар қабылданды. Қазіргі уақытта мүмкіндігі шектеулі адамдардың әлеуметтік бейімделуі және жұмысқа орналасуының бірыңғай жүйесін құрудың да ауқымы біртіндеп кеңейіп келеді. Осы мақсатта мүмкіндігі шектеулі адамдардың өмірлік қызметін талдауға арналған көптеген қоғамдық бірлестіріктер мен социологиялық зерттеулер, мемлекеттік бағдарламалар мен қатар жүзеге асуда. Бүгінгі күні бұл санаттағы адамдардың басым бөлігі осындай қолдаудың игілігін көре бастады. Құқықтық жүйені жетілдіру және инклюзивті инновацияларды дамытуға қарамастан, мүмкіндігі шектеулі адамдарды әлеуметтік бейімдеу мәселесі қазіргі жағдайда өзекті мәселелердің бірі болып қала береді. Мүмкіндігі шектеулі қазақстандықтардың күнделікті өмірінде физикалық ерекшеліктеріне негізделген теңсіздік әлі жойылған жоқ, яғни денсаулықтың психофизиологиялық жағдайы әлеуметтік оқшаулануға бүгін де негіз бола алады.

Мүмкіндігі шектеулі адамдардың әлеуметтік ортаға стихиялы түрде бейімделуі, осы топтағыларға әлеуметтік қолдау көрсетуді үстірт бағалауы олармен жұмыс істеудің бүкіл жүйесін инерциялық, белсенді емес әлеуметтік көмекке дейін төмендетеді, оларда тәуелді мінез-құлық тактикасын қалыптастырады. Сонымен қатар осы ретте әлеуметтік бейімдеудің ғылыми-теориялық әдістерін жүзеге асырудың дұрыс қалыптасқан жүйесі, осы топ өкілдеріне қолайлы жағдай туғызуға және дамытуға бағытталған ортаның қалыптасуына негіз болады. Мүмкіндігі шектеулі адамдар әлеуметте еркін өмір сүретіндей жағдай жасау үшін ғылыми-зерттеу жұмыстарының сандық және сапалық көрсеткіштері қоғамдық пікірталастарда көрініс табуы керек. Мәселені қамту әлеуметтік бейімделу тетігін енгізуге және мүмкіндігі шектеулі адамдарды халқымыздың еңбек ресурстарына қосу мүмкіндігіне ықпал етеді.

Бұл жұмыс мүмкіндігі шектеулі адамдардың әлеуметтік бейімделу аспектісін зерделеуге, осы саладағы бар қиындықтарды талдауға, оларды жеңудің мүмкін жолдарын табу үшін ғылыми теориялық тұрғыда негіздеуге бағытталған.

Зерттеу әдістері

Зерттеу әдістері: зерттеу мәселесі бойынша ғылыми әдебиеттерге теориялық талдау жасау, сауалнама.

Мүмкіндігі шектеулі адамдардың әлеуметтік бейімделуінің әдіснамалық негіздерін анықтау мен зерттеудің тұжырымдамалық тәсілдерін үш топта қарастыру қисынды болды. Бірінші қатарда тұлғаның әлеуметтік ортамен қарым-қатынасын, оның әлеуметтік орта жағдайына бейімделуін зерттейтін шет елдік ғалымдар Э.Дюркгейм [1], Т.Парсонс [2], М. Вебер [3], Э.Фромм [4] және т.б. еңбектері. Бұл әлеуметтік бейімделу теориясының негізін салушы классикалық ғалымдардың еңбектері. Э.Дюркгейм ұсынған әлеуметтік теорияның артықшылығы - жеке тұлғаның әлеуметтік бейімделуін

интернационализациялау процесінде сипаттап, мақсатқа бағытталған адаптациялық мінез-құлық мазмұнын және оған жету құралдарын, еңбектерінде – мақсатқа бағытталған бейімделу деп тұжырымдаған. Т.Парсонс бейімделуді индивид және онымен әлеуметтік орта арасындағы тепе-теңдікті сақтаудың когнитивтік, қорғаныс механизмі ретінде сипаттайды. Зерттеушілер тобы қалыптастырған интерпретивистік көзқарас тұжырымдамасын әлеуметтік бейімделуді әлеуметтік инклюзия ретінде қарастыру мүмкіндігін ашады.

Екінші қатарда ғалымдар мүмкіндігі шектеулі адамдардың әлеуметтік бейімделуінің теориялық концепцияларын әлеуметтік проблемаға жатқызады, яғни физиологиялық айырмашылықтардың бар екендігін жоққа шығармай және әлеуметтік кемсітушіліктің бар екендігіне тоқталмай мүгедектік мәселесін қарастырады. Зерттеушілер осы тұрғыда әлеуметтік бейімделу мәселесін талдаудың әртүрлі тәсілдерін ұсынады. Сонымен, В.А.Анчикова мен Ю.А.Крикунова [5] шынайы болмыстың санадан тәуелсіздігін негіздей отырып, әлеуметтік мәселелерді талдаудың объективтік тәсілдерін алға тартты. Р. Ленуар [6], С. Миллс [7] және т.б. ғалымдар тобы жоғарыда айтылғандарды әлеуметтік мәселелерді зерттеудегі субъективисттік көзқарастармен салыстырады және индивидуализм мүгедектікті түсінудің негізі болып табылатынын алға тартады.

Л.Н. Антропьянская [8], С.А. Жилина [9] сияқты шет елдік ғалымдар тобы өз еңбектерінде когнитивтік көзқарас аясында мүмкіндігі шектеулі адамның әлеуметтік бейімделу факторын, тек танымдық сала негізінде талдайды.

Талқылау және нәтижелер

Жоғарыдағы еңбектердегі әртүрлі көзқарастарға қарамастан, олар аталған зерттеу тақырыбының теориялық тұғырнамасы бола отырып, мүмкіндігі шектеулі адамдардың әлеуметтік бейімделуін зерттеудің теориялық және әдістемелік негіздері тұрғысынан қызығушылық тудырады.

Әлеуметтік бейімделу мәселелерін зерттеу саласы алуан түрлі, білімнің көптеген салаларында қолданылады және әртүрлі салалар тоғысында болуы жалпы ғылыми дәрежедегі зерттеушілердің назарын аударады.

Әлеуметтік бейімделу мәселелерін зерттей отырып, біз бейімделу процесін тұлғаның өзін-өзі реттейтін жүйесінің қасиеті ретінде оның физиологиялық, психологиялық және әлеуметтік үш функционалдық деңгейін анықтай отырып қарастырдық. Бейімделу процесінің физиологиялық механизмдерін физиологтар И.П.Павлов [10], П.К.Анохин [11] зерттеген еңбектерді негізге ала отырып, яғни «организмнің сыртқы орта факторларына бейімделуі жеке органдармен емес, олардың әрқайсысына бағынатын жүйелермен қамтамасыз етіледі», деген көзқарас шеңберінде біз, мүмкіндігі шектеулі адамдардың физикалық ортаға бейімделуі адамның биологиялық организм ретінде қалыптасуы шарт. Бұдан әрі авторлар жоғарыда аталған жүйелерді функционалдық жүйелер деп анықтап, орындалған әрекеттің нәтижесі, яғни қол жеткізілген бейімделу әсері туралы кері байланыс негізінде жүйке орталықтарына түсетін ақпарат бейімделудің негізгі жүйе құраушы факторы болып табылатынын атап көрсетеді. Ф.З.Меерсон бізді

«Функционалдық күй – бұл психологиялық жүйенің жүйеаралық өзара әрекеттесуінің және адамның өз жағдайының өзін-өзі реттеуінің нәтижесі, ол бейімделу нәтижесі болып табылатын мақсатты әрекеттесудің белгілі бір ұйымы» деген қорытындыға әкеледі [12].

Ғалымдар атап өткендей, «ағза-сыртқы орта» тарихи өзара әрекеттесу процесінде қазіргі адамдар арасындағы қарым-қатынас әлемі, әлеуметтік әлем – технология әлемі «техносфера» және ақыл-ой «ноосфера» пайда болды. Бұл тұрғыда адамның бейімделуі тек планетаның жағдайына бейімделу ғана емес, сонымен бірге техно-ноосфераға бейімделу болып табылады, өйткені қоршаған ортаның барлық сыртқы факторлары адамға әсер етеді және олар қажетті тұлғааралық қарым-қатынастар арқылы көрінеді. Сонымен қатар, әлеуметтік және биологиялық факторлардың бірдей объективті әсер ету көлемі бар, өйткені олар жалпы бейімделу механизмдері аясында жүзеге асырылады.

Ғылыми жарияланымдарда және бейімделудің ғылыми концепциясының әзірлемелерінде Ч.Дарвин, И.П.Павлов есімдерімен жеке тұлғаның әлеуметтік бейімделу қабілеті адамның жоғары жүйке қызметі мен психикалық белсенділігімен байланысы сипатталған.

Әлеуметтік бейімделудің негізгі заңдылықтарын талдай отырып, оның нақты әлеуметтік ортадағы тұлғаның дамуын анықтайтын негізгі аспектілерін қарастыру қажет. Осы элементтердің бірі – «әлеуметтену» ұғымы. Әлеуметтену процесінде адам өмірлік дағдыларды меңгереді және оның сыртқы әлеммен өзара әрекеттесуінің сәттілігін қалыптастыратын көптеген жағдайлар арқылы қоршаған ортаның әртүрлі құрылымдық элементтеріне белсенді қатысады. Мүмкіндігі шектеулі адамдардың әлеуметтену процесі олардың бүкіл өмірінде бірнеше кезеңнен тұратын өзгерістерден өтеді. Әлеуметтену жолынан өткен адам өзгермелі жағдайларды игереді, бейімделу негізін құра отырып, өзінің қажеттіліктерін, мүмкіндіктерін, қабілеттерін жүзеге асырады [13].

Бейімделу процесі мазмұны жағынан оңалту процесі болып табылады. Теориялық тұрғыдан алғанда, бұл процестердің екеуі де адамның функционалдық мүмкіндіктерін қалпына келтіру жағдайында да бейімделуге бағытталған. Әрине, бұл процестерде компенсаторлық қабілеттерді пайдалану негізінде тұлғаны белсендіру жетекші рөл атқарады [14].

Әлеуметтік бейімделудің келесі аспектісі – жеке тұлғаның әлеуметтік рөлді қабылдауы. Яғни, белгілі бір әлеуметтік ортаның құндылықтарына сәйкес жеке тұлғаның әлеуметтік, жеке қарым-қатынасындағы мінез-құлық үлгісінің өзгеруі. П.Г.Белкиннің пікірінше, жеке тұлғаның әлеуметтік бейімделуі «бұл жай ғана әлеуметтік ортаға ену емес, бұл ұжым мен шағын топты біріктіретін белгілі бір қызмет түрімен байланысты ұжымдағы немесе шағын топтағы әлеуметтік байланыстарды ассимиляциялау және белсенді түрде жаңғырту» [15].

И.К. Кряжева, «Жеке тұлғаның әлеуметтік бейімделуі жеке тұлғаның әлеуметтік мәртебе алу арқылы әлеуметтік ортаға қосылуын білдіреді және қоғамның біртұтас әлеуметтік организм ретінде қызмет етуінің қажетті шарты болып табылады. Ұжымдағы жеке тұлғаның оңтайлы әлеуметтік-психологиялық бейімделу критерийлері ретінде жеке тұлғаның әлеуметтік ортаға іскерлік араласуы және эмоционалдық әл-ауқаты көрсетілген», деп сипаттайды [16].

Ғылыми деректерде әлеуметтік бейімделу үрдісі екі маңызды құрамдас бөліктің болуымен айқындалады: объективті және субъективті. Субъект ретіндегі адам өмірінің сыртқы жағдайлары – ол адамның әлеуметтік қатынастар жүйесінде кәсіби немесе басқа да әлеуметтік қасиеттерге жету процесі сияқты объективті фактор болып табылады. Тиісінше, адам қызметінің нәтижелері дараланған және олар әлеуметтік бейімделу процесінің субъективті факторы болып табылады.

Жеке адамның өмірлік іс-әрекетінде оның әлеуметтік мәртебесінің немесе адамдар тобының жаңа әлеуметтік жағдайға байланысты өзгеруі оның әлеуметтік бейімделуінің негізгі кезеңдерінің бірізді өзгеруіне әкеледі, олардың әрқайсысында көптеген ерекше бейімделу механизмдерін қолдануға болады. Өзгертін іс-әрекет түріне байланысты әлеуметтік бейімделу механизмдері қалыптасады, олар үш кезеңде дамиды: белсенділік, қарым-қатынас, өзіндік сана.

Белсенділік тұлғаның әлеуметтік ортаға бірігуін жүзеге асыратын адамның бейімделу құрылымындағы негізгі элемент болып табылады.

Қарым-қатынас – бұл әлеуметтік топпен өзара әрекеттесу және бірлескен іс-әрекет кезінде құндылықтарды енгізуге бағытталған адамның әлеуметтік бейімделу механизмі. Өзара әрекеттесу процесінде әлеуметтік топ мүшелерінің арасында ақпарат алмасу ғана емес, сонымен бірге өзара ықпал да орын алады.

Жеке тұлғаның өзіндік санасы – бұл тұлғаның әлеуметтік бейімделу механизмі, өзінің рөлін, өзін дербес шешім қабылдауға және олар үшін жауапкершілік алуға қабілетті тұлға ретінде сезіну.

Бұл әлеуметтік бейімделу тетіктері мүмкіндігі шектеулі адамдар үшін өмір сүру ортасына ену дағдыларын дамытуға ықпал ететін іс-әрекеттер тізбегі және қоршаған ортамен өзара әрекеттесу тәсілдері болып табылады. Осы ретте атап өтетін жағдай, ол мүмкіндігі шектеулі адамға өзін-өзі жүзеге асыру және жеке ресурстарын ашу мүмкіндігі бар қолайлы орта әбден қажет.

Мүмкіндігі шектеулі адамның қоршаған ортасы және жақын ортасы оның отбасы, достары және қоғамдық ұйым немесе білім беру, кәсіби қызметтегі әріптестері болып табылады. Осы ортада олардың әлеуметтік бейімделуінің көрсеткіштері болып адекватты өзін-өзі бағалауы, экстраверсия, өмірге қанағаттануы, бірлескен қызметте ашықтық пен көпшіл болуы, өзін еркін сезінуі және топтық жұмысқа қатысуы сияқты әрекеттері саналады. Бұл қасиеттердің мүмкіндігі шектеулі адамның бойында табылуы, олардың қызығушылығын кеңейтіп, ой-өрісін дамытады, ішкі жан дүниесін көркейтеді. Бұл қасиеттер олардың қызмет саласын ұйымдастыру және оңтайландыру кезінде әлеуметтік тәжірибесін жетілдіруге мүмкіндік береді.

Заманауи ғылыми зерттеулерде мүмкіндігі шектеулі адамдардың әлеуметтік бейімделуі келесі деңгейлермен ажыратылады: жоғары, орташа, төмен. Айналадағы нормалар мен стереотиптерге шығармашылық көзқарасы бар мүмкіндігі шектеулі адамның әлеуметтік бейімделу деңгейі жоғары. Ол өз бетінше іс-әрекетке үлкен қызығушылық таныта алады, өз ортасындағы өзара әрекеттестікті жақсарту және тұлғааралық қарым-қатынастарды құру бойынша ұсыныстар жасайды. Қоғамдық, саяси және экономикалық жұмыстарға белсене қатысады. Өз бетінше шешім қабылдауға,

өмірлік жағдайларды басқаруға қабілетті, әлеуметтік бейімделуі жоғары адамның өмірлік жоспарлары мен болашағы бар. Ол өзін-өзі қамтамасыз ететін және өз өміріне қанағаттанған, өмірге деген құштарлығы бар, өміріндегі өзгерістерге дайын, кемшіліктер болса, оны жоюға тырысады және қоғамдық өмірде белсенді. Сонымен қатар, олардың денсаулық жағдайына қатысты ақпаратты түсінуге және емдеу процедураларын уақтылы орындауға қажетті дағдылары мен білімдері бар.

Әлеуметтік бейімделудің орташа деңгейіндегі мүмкіндігі шектеулі адамның қоғамның нормалары мен құндылықтарына өзгеріссіз бейімделуі, қоршаған әлемде әрекет етудің қалыптасқан нысандары мен тәсілдерін меңгеруі сияқты қасиеттерін байқауға болады. Олар қоғамдық өмірге, оның ішінде оқу орындарында оқуға және жұмысқа деген оң көзқарасын білдіреді. Ал материалды көрнекі көрсету арқылы ғана игеріп, стандартты есептерді шешуде өз бетінше әрекет ете алады. Басқалармен қарым-қатынасты бастамайды, сыртқы көмекпен ынтымақтастыққа бағытталған, өзін-өзі күту дағдылары жеткілікті түрде дамымауы мүмкін.

Әлеуметтік бейімделу деңгейі төмен мүмкіндігі шектеулі адамдардың көбінесе жеке тұлғааралық қарым-қатынасының болмауы осы топтағылар үшін норма болып табылады. Оларға қарсыласпен диалог жүргізу қиынға соғады, қарым-қатынаста қақтығыстар болуы мүмкін, қарым-қатынасқа қызығушылық немесе құлшыныс танытпайды. Әлеуметтік дағдылар мен өзіне-өзі қызмет көрсету дағдылары нашар дамыған. Кедергілерді еңсеруде бос уақыттың, жұмыстың және кәсіби қызметтің тар шеңберімен сипатталады.

Мүмкіндігі шектеулі адамдардың әлеуметтік бейімделуінің әртүрлі аспектілерін теория мен практикада жан-жақты қарастыру, «әлеуметтік бейімделу» үдерісінің халықтың әлеуметтік-экономикалық өмірінде негізгі фактордың бірі екендігін көрсетеді. Осыған орай әлеуметтік бейімделу үрдісі барысында келесідей аса маңызды мәселелер туындайды:

Соңғы жылдардағы еліміздегі осы саладағы реформалық жетістіктерге қарамастан, әлеуметтік бейімделудегі негізгі кедергілердің бірі психологиялық және әлеуметтік кедергілер болып табылады. Қоғамдық пікір және мүмкіндігі шектеулі адамның жеке сенімсіздігі көбінесе оның өзін-өзі бағалауының төмендігін қалыптастырады. Сонымен қатар, мүмкіндігі шектеулі адамдар басқалардың психологиялық қысымын сезінуі мүмкін, бұл олардың әлеуметтік кемсітушілікке әкелетін психологиялық оқшаулануымен көрінеді, бұл сөзсіз әлеуметтік өзара әрекеттестіктің айтылмаған ережелерін ассимиляциялауда көрінеді.

Мүмкіндігі шектеулі адамдардың әлеуметтік бейімделуінің тағы бір проблемасы стигматизация болып табылады. Психофизиологиялық бұзылыс туралы қоғамдық стереотипті тек қана кемшілік пен кедергілер ретінде қалыптастыру, ал оның салдары қоғамда жағымсыз көзқарастарды туғызады. Бұл позиция әлеуметтік интеграцияны шектейді, бейімделу кезеңінде айтарлықтай қиындықтар тудырады. Стереотиптер мен стигматизация олардың үмітсіз, толыққанды өмір сүруге қабілетсіз адамдар ретіндегі бейнесін жасайды. Бұл тұрғыда қалыптасқан стереотиптер мүмкіндігі шектеулі адамдардың даму мүмкіндіктерінен айырады және қоғамға тең қолжетімділік пен толық қатысу мүмкіндігі бар инклюзивті ортаны құруды қиындатады.

Мүмкіндігі шектеулі адамдардың әлеуметтік бейімделу үрдісінде қоршаған орта әсері және сол ортадан қолдау алу мәселелері әр кезеңдерде шешуші рөл атқарған. Қолайлы ортаны құру үшін басқалардың қолдауы әлеуметтік бейімделу процесінің негізгі нүктесі болып табылады. Әлеуметтік-психологиялық тұрғыдан алғанда, шектеулі мүмкіндік қазіргі таңда адамзатқа көптеген іргелі әлеуметтік мәселелерді алға тартуда. Бұрынғыдай бүгінгі күні де, сәулеттік кедергілер, инфрақұрылымға байланысты қозғалыс қиындығы, қоғамдық көліктің қолжетімділігі әлі де жүйелі шешімді қажет ететін жеткілікті қолайлы физикалық орта емес және өзекті мәселелердің бірі болып қала береді.

В.Ц. Цыреновтың айтуынша, «мүмкіндігі шектеулі жастарды оңалтудың мәні мен мазмұны тек денсаулығы мен еңбекке қабілеттілігін ғана емес, сонымен қатар жеке тұлғаның әлеуметтік жағдайын, оның құқықтық жағдайын, қоғамдағы моральдық-психологиялық тепе-теңдігін, өзіне деген сенімділігін, ортаға интеграциялану қабілетін қалпына келтіру болып табылады» [17]. Автор осы арада, мүмкіндігі шектеулі жастардың әлеуметтену үрдісінде, бейімделу технологияларына ерекше назар аудару қажеттілігіне тоқталады. Мәселенің мәні, жастар саясаты институттарында қолданылатын негізгі технологиялар – әлеуметтік оңалту, әлеуметтік бейімдеу, әлеуметтік болжау және әлеуметтік диагностиканы қолдану жеткіліксіз дегенге келтіреді. Автор, осы санаттағы жастарды әлеуметтік бейімдеуде бар технологияларды жоққа шығармайды, керісінше оларды қолдана отырып заманауи бейімдеу әдістерінің болу қажеттілігіне тоқталады.

И.А. Михаленкова мен И.Е. Ростомашвили мүмкіндігі шектеулі адамның әлеуметтік бейімделуінің нәтижесі ретінде өмірге, жақын ортамен қарым-қатынасқа қанағаттану сезімін тудыру, шығармашылық белсенділікті арттыру, қарым-қатынаста табысқа жету және шағын топ пен өмір сүру ортасының бірлескен іс-әрекеттерін сипаттайды [18]. Аталған ғалымдардың пікірімен келісе отырып, біз мүмкіндігі шектеулі азаматтың әлеуметтік бейімделуі деп оның шағын топта өзін еркін сезінуі және әртүрлі қызмет түрлеріне тартыла алу мүмкіндігі деп ойлаймыз. Бұл мүмкіндігі шектеулі адамға өзінің ішкі әлемін жаңа құндылықтар мен әлеуметтік нормалардың көмегімен байытуға және шағын топта іс-әрекетті ұйымдастыру кезінде әлеуметтік тәжірибені пайдалануға жол ашады деп тұжырымдаймыз.

Жалпы осы санаттағы адамдардың әлеуметтік бейімделу технологиялары мәселесі жүйелі түрде Д.В. Григорьевтің еңбектерінде ұсынылады [19]. Ғалымның пайымдауынша мүмкіндігі шектеулі адамдарды әлеуметтік бейімдеуде қолданылатын «негізгі технологиялар – ойын, әлеуметтік тренинг, экскурсия, әңгімелесу сияқты формалар арқылы да жүзеге асырылады». Автор өз пікірін: «ойын мүмкіндігі шектеулі адамның әлеуметтік бейімделу технологиясының бір түрі ретінде, өзін таба алатын нақты әлеуметтік ортаға еліктейді», деп дәлелдейді. Ғылыми әдебиеттерді зерттеу нәтижесінде алынған деректерден мүмкіндігі шектеулі азаматтарды әлеуметтік бейімдеу процесінде іскерлік ойындардың алуан түрі, оның ішінде симуляциялық, іскерлік және тағы басқа ойындардың кеңінен қолданылатынына көзіміз жетті [20].

Біз, мүмкіндігі шектеулі адамдар үшін әлеуметтік бейімделу технологиясын таңдау көбінесе оның өмірлік мәселесіне байланысты деп ойлаймыз. Айталық,

психофизиологиялық жағдайына байланысты мүмкіндігі шектеулі адамның шағын топтың мүшесі болып кәсіби қызметпен айналысуға, жеке тұлғаның әлеуметтік көзқарасын қалыптастыруға ықпал ететін театрларға, мұражайларға баруға және қоғамның мәдени дәстүрлері мен құндылықтарымен таныстыруға әрқашан мүмкіндік бола бермейді. Дегенмен, мұндай қиындықтарды әлеуметтік жұмыс мамандары мен психологтардың мүмкіндігі шектеулі адамды қоғамға кіріктіруге бағытталған психологиялық және ойын түзету әдістерін қолдану арқылы кешенді жұмысының көмегімен жеңуге болады.

Ұсынылған тақырыптың өзектілігі біздің зерттеуіміздің мақсатын қазіргі қоғамдағы мүмкіндігі шектеулі адамдардың әлеуметтік бейімделу аспектісін шетел әдебиеттері негізінде зерделеу мен осы саладағы бар қиындықтарды талдау ретінде анықтады.

Зерттеу әдісі – сауалнама негізінде жүзеге асырылды. Жұмыспен қамту және әлеуметтік бағдарламаларды үйлестіру бөлімінде 18 бен 30 жас аралығындағы 23 мүмкіндігі шектеулі адаммен сауалнама жүргізілді.

Біз зерттеу мақсатымызға сәйкес мүмкіндігі шектеулі жастарға өз өмірінің сапасын қалай бағалайды, әлеуметтік рөлдерді орындау ерекшеліктерін және эмоционалдық жағдайларын анықтауды көздедік.

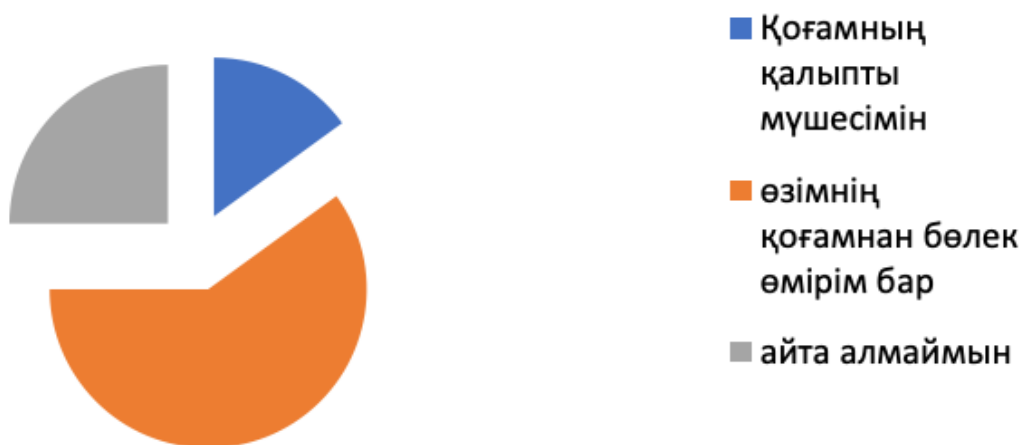
Сауалнаманың «Сіз өз өміріңіздің сапасын қалай бағалайсыз?», деген бірінші сұрағымызға респонденттердің 9% жоғары деңгейді көрсетсе, 27% орта, ал 44% ортадан төмен деңгеймен шектелді (1 сурет).



Сурет 1. Сіз өз өміріңіздің сапасын қалай бағалайсыз?

«Қоғамда өзіңізді қандай рөлде көресіз?», деген сауалға зерттеушілеріміздің 13% пайызы «Өзімді қоғамның қалыпты мүшесі ретінде санаймын»десе, 65% респондент «Өзімнің қоғамнан бөлек өмірім бар», ал 22% респондет жауап беруден бас тартқан (2 сурет).

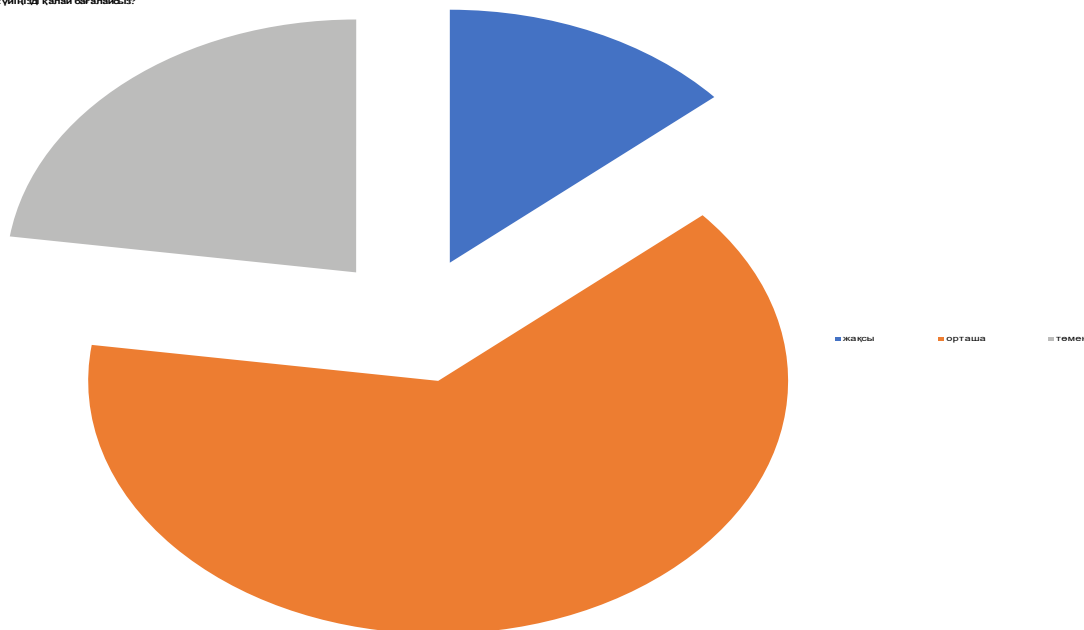
Қоғамда өзіңізді қандай рөлде көресіз?



Сурет 2. Қоғамда өзіңізді қандай рөлде көресіз?

«Сіз өзіңіздің эмоционалдық күйіңізді қалай бағалайсыз?» деген сұраққа 14% зерттелуші көңіл-күйім жақсы, 52% қалыпты десе, 26% «Көңіл-күйім нашар» деп жауап берген (3 сурет).

Сіз өзіңіздің эмоционалдық күйіңізді қалай бағалайсыз?



Сурет 3. Сіз өзіңіздің эмоционалдық күйіңізді қалай бағалайсыз?

Сауалнама нәтижелерімізге сәйкес, респонденттердің айтарлықтай бөлігі өздерінің өмір сапасына көңілдері толмайтынын байқадық, біз бұл жағдайды респонденттер жұмыста, оқуда және үйде қиындықтарға тап болу мүмкіндігі бар екендігін атап өткіміз келеді. Осылайша, барлық респонденттердің тек 9% ғана күнделікті өмірдегі

және сыртқы ортадағы бірқатар өздерінің өмірлеріндегі болып жатқан жағдайларға байланысты респонденттердің айтарлықтай бөлігі алаңдаушылықтың орташа және жоғары деңгейін айтады. Олар «бүгінгі күн» туралы ғана алаңдамайды, сонымен қатар болашақтағы қиындықтарды болжайды.

Сауалнаманың «Сіз өз өміріңіздің сапасын қалай бағалайсыз?», деген бірінші сұрағымызға респонденттердің өмір сүру сапасының төмен (44%) деңгейі анықталды. Осы ретте біз, олардың әлеуметтік өмірін шектейтін әлеуметтік-экономикалық, денсаулық сақтау және мәдени факторларды алға тартамыз. Мүмкіндігі шектеулі адамдар қоғамдағы өз рөлін жеке тәжірибе, қоршаған әлеуметтік орта және өзін-өзі жүзеге асыру үшін қолжетімді мүмкіндіктер призмасы арқылы қабылдайды. Олардың жағдайына деген көзқарасына сыртқы факторлар да (әлеуметтік, мәдени, экономикалық) және өзін-өзі бағалау мен өзіне деген сенімділік деңгейіне негізделген ішкі сенімдер әсер етеді.

Сауалнамамыздың бірінші сұрағына респонденттердің 9% өмір сапаларын жоғары деңгейді көрсетті. Бұл дегеніміз көптеген мүмкіндігі шектеулі адамдар әртүрлі контексттерде: білім, жұмыс, спорт, саясат және өнерде рөл атқара отырып, қоғамның жемісті мүшесі болуға ұмтылады. Олар физикалық немесе психикалық шектеулерге қарамастан өздерін қоғамдық өмірге елеулі үлес қосуға қабілетті үлескерлер ретінде сақтайды. Заманауи технологиялар мен қолжетімділік бастамаларының арқасында мұндай адамдар бұрын қатысу мүмкін болмаған мамандықтарда өздерін жүзеге асыра алады.

Дегенмен, қоғам мүмкіндігі шектеулі адамдарға стереотиптер мен теріс пікірлерге негізделген пассивті рөлдерді жиі жүктейтінін атап өткен жөн. Кейбір адамдар мүмкіндіктерге ұмтылу мүмкіндіктері шектеулі болғандықтан өздерін әлеуметтік көмек пен ресурстарға тәуелді деп санауы мүмкін. Бұл біздің ойымызша, адамның өзін-өзі бағалауы мен өз мәдениетін сезінуінің төмендеуіне әкелуі әбден мүмкін.

Зерттелетін мәселенің өзектілігі қазіргі қоғамдағы мүмкіндігі шектеулі азаматтардың әлеуметтік мәселелерінің күрделенуімен байланысты. Мүмкіндігі шектеулі жас ұрпақтың көпшілігі сенімді әлеуметтік бағдарсыз, әлеуметтік-психологиялық дағдарыс жағдайын бастан кешіп жатқаны анық. Мүмкіндігі шектеулі адамдардың өздері эмоционалдық жағдайын бағалауы, көбінесе олардың жеке тәжірибесіне, әлеуметтік қолдау деңгейіне, қоршаған ортаны қабылдауына байланысты деп ойлаймыз. Сауалнама барысында 52% қалыпты десе, 26% «Көңіл-күйім нашар» деп жауап берген адамдардың эмоционалдық саласы стресс факторларына байланысты өзгеруі мүмкін, бұл қарым-қатынас стандарттарына, жетістіктерге қосылуға, өзін-өзі жүзеге асыруға және жеке өсуге байланысты. Көптеген мүмкіндігі шектеулі адамдар үшін стресстің негізгі көзі күнделікті өмірге кедергі келтіруі мүмкін физикалық немесе сенсорлық шектеулер болып табылады. Қоршаған ортаға қол жетімділікке байланысты тұрақты қиындықтар немесе басқалардың көмегіне тәуелділік кейде эмоционалды сарқылуға, көңілсіздікке және дәрменсіздік сезіміне әкеледі. Бұл мазасыздық, депрессия және өзін-өзі бағалауды тексеру сияқты жағдайларды тудыруы мүмкін. Сонымен қатар мүмкіндігі шектеулі адамдардың эмоционалдық жағдайына әсер ететін маңызды факторлардың бірі – әлеуметтік оқшаулану. Сауалнама нәтижесі бойынша 65% респондент «Өзімнің

қоғамнан бөлек өмірім бар» деп жауап берді. Бұл инфрақұрылымдық кедергілерге, стигмаға байланысты болуы мүмкін. Жұмысқа қабілетсіздік пен жалғыздық сезімі деградацияның дамуына ықпал ете отырып, эмоционалдық жағдайды айтарлықтай нашарлауына әкелетіні анық. Дегенмен, мүмкіндігі шектеулі адамдар инклюзивті қоғамдастықтарға қол жеткізген кезде, олар емделеді, бұл олардың эмоционалдық әлауқатына ықпал етеді.

Эмоционалдық қиындықтарға қарамастан, көптеген мүмкіндігі шектеулі адамдар эмоционалды тұрақтылықты дамытады. Сонымен бірге әлеуметтік қолдау мүмкіндігі шектеулі адамдардың эмоционалдық әлауқатында басты рөл атқарады. Отбасы, достары, әріптестері және әлеуметтік қызметкерлер қиын сәттерде адамға эмоционалды тұрақтылық пен қолдау үшін маңызды ресурстарды қамтамасыз ете алады.

Сонымен біз, мүмкіндігі шектеулі адамдардың эмоционалдық жағдайын бағалауды әртүрлі факторлармен байланыстырамыз: физикалық тәуелсіздік деңгейі, әлеуметтік қолдау, қоршаған орта және жеке бейімделу тәсілдері. Ал керісінше, қатаң шектеулер мен әлеуметтік оқшаулану теріс әсер етуі мүмкін, осы қатардағы азаматтар үшін қолдау көру эмоционалды тұрақтылық пен оң өзін-өзі имиджін дамытудың жолы деп түсінеміз.

Қорытынды

Сауалнамаға қатысқандардың жартысынан көбі әлеуметтік рөлдерді орындаудағы қиындықтарды да атап көрсетеді. Респонденттердің көпшілігі өзінің эмоциялық жағдайын бағалауда көңіл-күйлерінің нашар екенін атап кетті. Барлық ұсынылған жауаптар мүмкіндігі шектеулі жастардың әлеуметтік бейімделуіне жағдай жасау, әлі де материалдық қамтамасыз етуді арттыру, жұмыспен қамту мәселелерін шешу, қалыпты жағдайдағы адамның санасында мүмкіндігі шектеулі адамдар туралы түсініктерін өзгерту, адамдардың әлеуметтік рөлін арттыру, қоғамдағы мүмкіндіктерін кеңейту шеңберіндегі қажеттіліктің дәлелі сияқты.

Осылайша, мүмкіндігі шектеулі адамдардың әлеуметтік бейімделуі олардың өмір сүру сапасы мен өзін-өзі жүзеге асыруында көрініс табатын өмірдің барлық салаларына интеграциялану процесі болып табылады. Бұл үрдіс физикалық, әлеуметтік және психологиялық ортаға бейімделуді қамтитын қоғамда тиімді қарым-қатынас дағдыларын қалыптастыруды көздейді.

Сауалнама көрсеткендей мүмкіндігі шектеулі адамдардың өмір сүру сапасының төмендігі физикалық, әлеуметтік және экономикалық кедергілердің жиынтығына байланысты. Олардың әлауқатын жақсарту білімге, жұмысқа, денсаулық сақтау мен инфрақұрылымға қолжетімділікті жақсарту үшін құрылымдық өзгерістерді, сондай-ақ қоғамдағы өзгерістерді талап етеді.

Сонымен, мүмкіндігі шектеулі адамдардың әлеуметтік бейімделу аспектісін ғылыми әдебиеттер негізінде зерделеу мен осы саладағы бар қиындықтарды талдау барысында, біз «әлеуметтік бейімделу» идеясының өзі қоршаған ортаға бейімделуден әлдеқайда терең ұғым екендігін баса көрсетеміз. Қазіргі ғылыми ортада мүмкіндігі шектеулі адамдардың әлеуметтік бейімделу мәселелері, олардың әлеуметтік өмірге белсенді қатысуымен, өзін-өзі бағалау және қоғамға қатыстылық сезімін дамытуға көмектесетін

бірден бір құрал ретінде қарастырылады деп тұжырымдаймыз. Бұл тұрғыда бейімделу осы топ азаматтарының өмір сүру деңгейін жақсартуда, олардың психикалық денсаулығын нығайтуда және өзін-өзі дамытуға жағдай жасауда шешуші рөл атқарады деп қорытындылай аламыз. Мүмкіндігі шектеулі жандар көзқарасы мен өзін-өзі жүзеге асыру мүмкіндіктері қоршаған орта жағдайларына және қоғамның қолдау деңгейіне өте тәуелді екендігіне біз баса назар аударамыз.

Авторлардың қосқан үлесі

З. Мовкебаева – жоба жетекшісі ретінде жариялауға арналған мақаланың мәтінін сыни тұрғыда қайта қарау және оның соңғы нұсқасын бекіту жұмысын іске асырды.

Г. Жолтаева – зерттеу жұмысының концепциясын құрумен айналысты.

Б. Альмухамбетова – мәтін жазу, жұмыстың барлық бөлігіне қатысты мәселелерді нақтылап зерттеумен айналысты.

Р. Есимханова – мүмкіндігі шектеулі адамдардың әлеуметтік бейімдеу мәселесінде өз бақылауларымен, зерттеулерімен бөлісті.

Мақала мәтінін жазу мен өңдеуге авторлар бірлесіп атсалысты. Барлық авторлар мақаланың негізгі бөлімін, қорытындысын, кіріспесін жазуға белсенді түрде үлес қосты.

Әдебиеттер тізімі

1. Дюркгейм Э. Об общественном разделении труда. Социологический метод. М.: Наука, 1991. - 575 с.
2. Парсонс Т. О социальных системах. - М.: Наука. 2002. - 231 с.
3. Вебер М. Избранные произведения. - СПб.: Питер.Ком. 2012. - 320 с.
4. Фромм Э. Человек для себя. - Москва. - 1993. - 118 с.
5. Анчикова В.А. Объективные и субъективные факторы социальной адаптации студентов профессиональных колледжей / В.А. Анчикова, Ю.А. Крикунова // Научно-методический электронный журнал "Концепт". – 2017. – № S14. – С. 46–54. – EDN YTVCIIP.
6. Лемуар Р. Предмет социологии и социальные проблемы // Основы практической социологии / Лемуар Р, Мерлье Д., Пенто Л., Шампань П. - Пер. с фр. Москва: Институт экспериментальной социологии. – СПб.: Алетейя, 2001. – 82 с.
7. Миллс К.Р. Социологическое воображение / Ч.Р. Майлз. - М., 1998. - 264 с.
8. Антропьянская Л.Н. Особенности социально-психологической адаптации людей среднего возраста (45-60 лет) в зависимости от профессиональной принадлежности: автореф. дис... канд. пед. наук. – Томск, 2008. – 26 с.
9. Жилина С.А. Социально-экономическая адаптация инвалидов в современном обществе: автореферат дис... канд эк.наук. – Москва, 2004. 24 с.
10. Лопатина А.Б. Теоретические основы адаптации и механизмы ее обеспечения // Научное обозрение. Медицинские науки. – 2016. – № 5. - С. 63-71. – EDN UFNFIV.
11. Анохин П.К. Проблема центра и периферии в физиологии современной нервной деятельности. - Москва: Горький, 2010. - С. 9-70.
12. Меерсон Ф.З. Основные законы личностной адаптации. - М.: Наука, 1986. - С.10-76.
13. Милославова И.А. Понятие и структура социальной адаптации: автореф. дис. ... канд. психол.наук. Ленинград, 1974. 19 с.

14. Дементьева Н.Ф., Устинова Е.В. Формы и методы медико-социальной реабилитации граждан-инвалидов. - Москва: Горький, 1991. 134 с.
15. Белкин П.Г., Емельянов Е.Н., Иванов М.А. Социально-психологическая адаптация молодого специалиста в научном коллективе. - Москва: Горький, 1987. 212 с.
16. Крязева И.К. Социально-психологические факторы адаптации личности: автореф. дис. ... канд. психол.наук. Москва, 1980. 24 с.
17. Цыренов В.Ц. Сущность процесса социально-профессиональной адаптации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в учреждениях высшего образования / В. Ц. Цыренов // Мир науки. – 2017. – Т. 5, № 4. – С. 12. – EDN ZMPZPR.
18. Михаленкова И.А., Ростомашвили И.Е., Шумова Ю.В. [и др.]. Сравнение отношения студентов высших учебных заведений различного профиля образования к сокурсникам с ограниченными возможностями здоровья// Science for Education Today. – 2021. – Т. 11, № 1. – С. 7-30. – DOI 10.15293/2658-6762.2101.01. – EDN TDZYDJ.
19. Григорьев, Д.В. Концепции реабилитации инвалидов в экономических условиях пост-пандемии / Д. В. Григорьев // Региональные проблемы преобразования экономики. – 2020. – № 7(117). – С. 49-56. – DOI 10.26726/1812-7096-2020-07-49-56. – EDN IZFICM.
20. Социально-трудовая реабилитация и адаптация инвалидов и лиц пожилого возраста: монография / М. О. Буянова [и др.] ; под редакцией М. О. Буяновой. — Москва : Издательство Юрайт, 2024. – 132 с. [Электронный ресурс] - URL: <https://urait.ru/book/socialno-trudovaya-reabilitaciya-i-adaptaciya-invalidov-i-lic-pozhilogo-vozrasta-543123>

Мовкебаева З.А.¹, Жолтаева Г.Н.², Альмухамбетова Б.Ж.³, Есимханова Р.К.⁴

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

^{2,3,4}*Жетысуский университет имени Ильяса Жансугурова, Талдыкорган, Казахстан*

Проблемы социальной адаптации людей с ограниченными возможностями в современном обществе

Аннотация. В статье комплексно изучаются проблемы социальной адаптации людей с ограниченными возможностями. Хотя в мире были внедрены законодательные рамки и программы для обеспечения социальной защиты и инклюзивности, доступ граждан с ограниченными возможностями к равным правам и возможностям в обществе по-прежнему сталкивается с препятствиями. Цель данной статьи – изучить аспект социальной адаптации людей с ограниченными возможностями в зарубежной научной литературе и проанализировать существующие трудности в этой области, найти возможные пути их преодоления, обосновать проблему социальной адаптации данной категории людей на научной основе.

Научная значимость статьи заключается в том, что в рамках психологической науки проанализированы развитие и образование людей с ограниченными возможностями в системе социальной защиты, фундаментальные вопросы трудоустройства. Практическая значимость статьи заключается в том, что материалы исследования позволяют определить психологические, социальные, инфраструктурные аспекты адаптации, современные направления оказания

психологической помощи, внутренние ресурсы для их оптимизации в условиях обучения в высших учебных заведениях и колледжах. Результаты исследования позволили классифицировать уровни социальной адаптации людей с ограниченными возможностями здоровья как высокие, средние и низкие. Авторы, ссылаясь на исследования зарубежных ученых, представляют теоретические основы социальной адаптации. Показаны психологические и социальные инфраструктурные аспекты адаптации, значение социально-психологической поддержки. В статье даны рекомендации о необходимости создания подходящей социальной среды для людей с ограниченными возможностями, а также развития механизмов поддержки в обществе. В данной исследовательской работе представлены предложения, направленные на решение сложных проблем на пути обеспечения полноценной жизни людей с ограниченными возможностями в обществе.

Ключевые слова: социальная адаптация, люди с ограниченными возможностями, правовое регулирование, инклюзия, психологические барьеры, стигматизация, социальная поддержка.

Movkebayeva Z.A.¹, Zholtayeva G.N.², Almukhambetova B.Zk.³, Yessimkhanova R.K.⁴

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

^{2,3,4}*Ilyas Zhansugurov Jetysu University, Taldykorgan, Kazakhstan*

Problems of social adaptation of people with disabilities in modern society

Abstract. The article comprehensively explores the issues of social adaptation for people with disabilities. Despite the implementation of legislative frameworks and programs aimed at ensuring social protection and inclusion, individuals with disabilities still face barriers in accessing equal rights and opportunities within society. The work analyzes the development of the social protection system, educational and employment opportunities, as well as the role of public organizations. It addresses issues of inequality, stigmatization, and social isolation in the daily lives of people with disabilities, and classifies their levels of social adaptation as high, medium, and low. The authors reference studies by foreign scholars and present the theoretical foundations of social adaptation. They analyze the psychological, social, and infrastructural aspects of adaptation, emphasizing the importance of social and psychological support in this process. The article also highlights the necessity of creating a favorable social environment for people with disabilities and offers recommendations for developing support mechanisms and general societal changes. This research work proposes solutions to the complex issues related to ensuring a full-fledged life for people with disabilities in society.

Keywords: Social adaptation, people with disabilities, legal regulation, inclusion, psychological barriers, stigmatization, social support.

References

1. Dyurkgejm E. Ob obshchestvennom razdelenii truda. Sociologicheskij metod [On the social division of labor. Sociological method]. M.: Nauka. [Science], 1991. 575 p. [in Engl.].

2. Parsons T. O social'nyh sistemah. [About social systems]- M., 2002. – 231 p. [in Engl.].
3. Veber M. Izbrannye proizvedeniya. [Selected works] - SPb.: Piter.Kom [St. Petersburg: Peter.Com.] - 2012. - 320 p. [in Engl.].
4. Fromm E. Chelovek dlya sebya. [A person for himself] - Moskva. [Moscow]. 1993. - 118 p. [in Engl.].
5. Anchikova V.A., Krikunova Yu. Ob"ektivnye i sub"ektivnye faktory social'noj adaptacii studentov professional'nyh kolledzhej. [Objective and subjective factors of social adaptation of vocational college students]. Nauchno-metodicheskij elektronnyj zhurnal «Konceptiya» [Scientific and methodological electronic journal "Concept"]. - 2017. - № 14. P. 12-19. – EDN YTVICIP.
6. Lenuar R. Predmet sociologii i social'nye problem. [Subject sociology and social problem]. Osnovy prakticheskoy sociologii Lenuar R., Merl'e D., Pento L., SHampan' P. - Per. s fr. Moskva: Institut eksperimental'noj sociologii. [Basic practical sociology / Lenoir R., Merlieu D, Pento L, Champagne P. - Per. s fr. Moscow: Institute of Experimental Sociology] – SPb.: Aletejya. [St. Petersburg: Aleteia], 2001. – 82 p. [in Russ.].
7. Mills K.R. Sociologicheskoe voobrazhenie. [Sociological imagination]. CH.R. Majlz. [Ch.R. Miles] - M., 1998. - 264 p. [in Russ.].
8. Antropyanskaya L.N. Osobennosti social'no-psihologicheskoy adaptacii lyudej srednego vozrasta (45-60 let) v zavisimosti ot professional'noj prinadlezhnosti. [Features of socio-psychological adaptation of middle-aged people (45-60 years old) according to professional affiliation]: Avtoref. dis... kand.ped. nauk. [Abstract of dissertation... candidate of pedagogical sciences.] – Tomsk, 2008. – 26 p. [in Russ.].
9. Zhilina S.A. Social'no-ekonomicheskaya adaptaciya invalidov v sovremennom obshchestve. [Socio-economic adaptation of disabled people in modern society]: avtoreferat dis.. kand.ek.nauk. [abstract of diss... candidate of economic sciences] – Moskva.[Moscow], 2004. - 24 p. [in Russ.].
10. Lopatina A.B. Teoreticheskie osnovy adaptacii i mekhanizmy ee obespecheniya. [Theoretical foundations of adaptation and mechanisms of its provision].Nauchnoe obozrenie. Medicinskie nauki. [Scientific review. Medical sciences] – 2016. – № 5. - P. 63-71. – EDN UFNFIV.
11. Anohin P.K. Problema centra i periferii v fiziologii sovremennoj nervnoj deyatel'nosti. [The problem of center and periphery in the physiology of modern nervous activity] – Moskva.: Gor'kij. [Moscow.: Gorky], 2010. - P. 9-70. [in Russ.].
12. Meerson F.Z. Osnovnye zakony lichnostnoj adaptacii. [Basic laws of personal adaptation]- M.: Nauka [Science], 1986. - P.10-76. [in Engl.].
13. Miloslavova I.A. Ponyatie i struktura social'noj adaptacii [Concept and structure of social adaptation]: avtoref. dis. ... kand. psihol.nauk Leningrad.[abstract. dis.... cand.psychol.science. Leningrad], 1974. 19 p. [in Russ.].
14. Dement'eva N.F., Ustinova E.V. Formy i metody mediko-social'noj rehabilitacii grazhdan-invalidov [Forms and methods of medical and social rehabilitation of disabled citizens]. - Moskva: Gor'kij. [Moscow.: Gorky], 1991.134 p. [in Russ.].
15. Belkin P.G., Emel'yanov E.N., Ivanov M.A. Social'no-psihologicheskaya adaptaciya molodogo specialista v nauchnom kollektive. [Social and psychological adaptation of a young specialist in a scientific team] - Moskva: Gor'kij. [Moscow.: Gorky], 1987. 212 p. [in Russ.].
16. Kryazeva I.K. Social'no-psihologicheskie faktory adaptacii lichnosti: avtoref. [Socio-psychological factors of personality adaptation: abstract] dis. ... kand. psihol. Moskva, [abstract. dis. ... cand.psychol. science. Moscow], 1980. 24 p. [in Russ.].

17. Cyrenov V.C. Sushchnost' processa social'no-professional'noj adaptacii obuchayushchihhsya s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v uchrezhdeniyah vysshego obrazovaniya. [The essence of the process of social and professional adaptation of students with disabilities in higher education institutions] // Mir nauki. Pedagogika i psihologiya. [The world of science. Pedagogy and psychology] -2017. - № 4 – EDN ZMPZPR.

18. Mihalenkova I.A., Rostomashvili I.E. Sravnenie otnosheniya studentov vysshih uchebnyh zavedenij razlichnogo profilya obrazovaniya k sokursnikam s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya. Science for Education Today. – 2021. – Т. 11, № 1. – С. 7-30. – DOI: 10.15293/2658-6762.2101.01. – EDN TDZYDJ.

19. Grigor'ev D.V. Konceptii reabilitacii invalidov v ekonomicheskikh usloviyakh post-pandemii. [Concepts of rehabilitation of people with disabilities in the economic conditions of the post-pandemic.] RPPE. - 2020. - № 7 (117). – DOI: 10.26726/1812-7096-2020-07-49-56. – EDN IZFCIM.

20. Buyanovoj M.O. Social'no-trudovaya reabilitaciya i adaptaciya invalidov i lic pozhilogo vozrasta monografiya [Social and labor rehabilitation and adaptation of people with disabilities and the elderly: monograph] – Moskva [Moscow]: Izdatel'stvo Yurajt [Yurait Publishing House], 2024. – 132 p. – URL: <https://urait.ru/book/socialno-trudovaya-reabilitaciya-i-adaptaciya-invalidov-i-lic-pozhilogo-vozrasta-543123>

Авторлар туралы мәлімет:

Мовкебаева Зульфия Ахметвалиевна – педагогика ғылымдарының докторы. Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті жанындағы Қазақстан Республикасы ЖОО-на арналған инклюзивті білім беру және профилактикалық суицидология бойынша ресурстық кеңес беру орталығының директоры. Абай даңғылы 14, Алматы, қ. Қазақстан. <https://orcid.org/0000-0003-2757-3389> Id 5719075414

Жолтаева Гульнар Нурболатовна – педагогика ғылымдарының кандидаты, Ілияс Жансүгіров атындағы Жетісу университеті, педагогика және психология факультеті. Жансүгіров көшесі 118. Талдықорған қ., Қазақстан. <https://orcid.org/0000-0002-8841-1650> Scopus Author ID: 57191914164

Альмухамбетова Бибигуль Жексембаевна (автор-корреспондент) – 6D010300 Педагогика және психология философия докторы (PhD). Ілияс Жансүгіров атындағы Жетісу университеті, педагогика және психология кафедрасының меңгерушісі. Жансүгіров көшесі 118. Талдықорған қ., Қазақстан. <https://orcid.org/0000-0002-6453-7443> Scopus Author ID: 57208164153

Есимханова Райгуль Кәжмұхановна – педагогика және психология магистрі. Ілияс Жансүгіров атындағы Жетісу университеті, педагогика және психология кафедрасының оқытушы-дәріскері. Жансүгіров көшесі 118. Талдықорған қ., Қазақстан <https://orcid.org/0009-0001-8795-7395>

Сведения об авторах:

Мовкебаева Зульфия Ахметвалиевна – доктор педагогических наук. Директор ресурсно-консультационного центра инклюзивного образования и профилактической суицидологии для вузов РК при Казахском национальном педагогическом университете имени Абая. пр. Абая, 14. г.Алматы, Казахстан. <https://orcid.org/0000-0003-2757-3389> Id 5719075414

Жолтаева Гульнар Нурболатовна – кандидат педагогических наук, Жетысуский университет имени Ильяса Жансукирова, факультет педагогики и психологии. ул. Жансугурова, 118, г.Талдыкорган, Казахстан. <https://orcid.org/0000-0002-8841-1650> Scopus Author ID: 57191914164

Альмухамбетова Бибигуль Жексембаевна (автор-корреспондент) – PhD по педагогике и психологии, заведующий кафедрой педагогики и психологии, Жетысуский университет имени Ильяса Жансукирова. ул. Жансугурова, 118, г.Талдыкорган, Казахстан. <https://orcid.org/0000-0002-6453-7443> Scopus Author ID: 57208164153

Есимханова Райгуль Казмухановна – магистр педагогики и психологии, преподаватель кафедры педагогики и психологии, Жетысуский университет имени Ильяса Жансукирова. ул. Жансугурова, 118, г. Талдыкорган, Казахстан <https://orcid.org/0009-0001-8795-7395>

About the authors:

Movkebaeva Zulfia Akhmetvalievna – Doctor of Pedagogical Sciences. Director of the resource consultation center for inclusive education and preventive suicidology for universities of the Republic of Kazakhstan, Kazakh National Pedagogical University named after Abai. 14 Abay Street. Almaty, Kazakhstan. <https://orcid.org/0000-0003-2757-3389> Id 5719075414

Zholtaeva Gulnar Nurbolatovna – Candidate of Pedagogical Sciences, Faculty of Pedagogy and Psychology, Zhetisu University named after Ilyas Zhansukirov. Zhansugurov st. 118, Tal dykorgan, Kazakhstan. <https://orcid.org/0000-0002-8841-1650> Scopus Author ID: 57191914164

Almukhambetova Bibigul Zheksembaevna (Author Correspondent) – 6D010300 Doctor of Philosophy (PhD) in Pedagogy and Psychology. Head of the Department of Pedagogy and Psychology, Zhetisu University named after Ilyas Zhansukirov. Zhansugurov st. 118, Tal dykorgan, Kazakhstan. <https://orcid.org/0000-0002-6453-7443> Scopus Author ID: 57208164153

Yesimkhanova Raigul Kazmukhanovna – master of pedagogy and psychology. Teacher-lecturer of the Department of Pedagogy and Psychology, Zhetisu University named after Ilyas Zhansukirov. Zhansugurov st. 118. Tal dykorgan, Kazakhstan <https://orcid.org/0009-0001-8795-7395>



МРНТИ 14.27.05

<https://doi.org/10.32523/3080-1710-2025-150-1-300-317>

Научная статья

Раннее профессиональное самоопределение школьников в контексте региональной потребности кадров (на примере Акмолинской области)

Г.М. Ракишева¹, С.Б. Жапарова^{*2}, Г.М. Ергалиева³

Кокшетауский университет им. Ш. Уалиханова, Кокшетау, Казахстан

(E-mail: ¹gmrakisheva@gmail.com, ²zhaparova77@mail.ru, ³university@shokan.edu.kz)

Аннотация. В статье освещены результаты исследования по актуальным направлениям и тенденциям раннего профессионального самоопределения школьников Акмолинской области. Авторами разработаны эффективные подходы для развития кадрового потенциала в агротехнической отрасли Акмолинской области с целью стимулирования интереса у школьников интереса к сельскохозяйственным и техническим профессиям для устойчивого экономического роста Акмолинской области.

Агротехническая сфера является ключевой отраслью экономики Акмолинской области. Развитие кадрового потенциала в этой области необходимо для обеспечения устойчивого и эффективного развития сельского хозяйства, повышения производительности и обеспечения продовольственной безопасности.

Отсутствие интереса школьников к сельскохозяйственным и техническим специальностям ведет к серьезному дефициту кадров, затрудняя устойчивое развитие данных отраслей из-за нехватки квалифицированных специалистов. Аграрная и техническая сферы интенсивно развивающиеся отрасли, где основным трендом является цифровизация, которая способна повлиять на изменения любого из этапов технологической цепочки в сельском хозяйстве. Однако низкая привлекательность данной сферы, неосведомленность о ее перспективности, недооценка молодежи тех возможностей для карьерного роста и материального благополучия создают преграды для выбора данных специальностей, несмотря на их стратегическую важность для обеспечения продовольственной безопасности и развития экономики. Повышение престижа аграрных и технических профессий требует трансформации представлений и знаний о них через современные методы ранней профориентации, направленных на формирование интереса и осознания ценности сельскохозяйственных и технических специальностей.

Ключевые слова: ранняя профориентация, архетипичные маркеры, Атлас новых профессий и компетенций, потребность в кадрах.

Введение

В современном обществе все более актуальной становится проблема создания условий для успешного самоопределения обучающихся общеобразовательных учебных заведений. Новые изменения в обществе оказывают существенное влияние на личность и вызывают необходимость более требовательно подходить к формированию, изучению, сохранению духовных ценностей, реализующих в поведении личности универсальные модели – архетипы. Следовательно, необходимо сформировать у школьников внутреннюю готовность к осознанному и самостоятельному выбору жизненного пути. Такие исследователи, как К.Г. Юнг [1], И. Майер [2] и др. утверждают, что успешная профессиональная реализация может быть достигнута только при совпадении личностных особенностей специфики профессии. Также К.Г. Юнг отмечает, что при условии совпадения доминантного архетипа в структуре личности и выбранной профессии, скорее всего, приведет к успешной профессиональной реализации. Кроме того, проблема адекватности и соответствия профессионала обусловлена личностными, типологическими особенностями, идентификационными отношениями его с обществом и профессией [3].

По мнению психолога, академика Е.А. Климова, профессионально важные качества – это индивидуальные особенности человека, являющиеся условием успешности овладения профессией [4].

В условиях нарастания процессов мировой интеграции, взаимовлияния и глобальной трансформации общества ввиду развития цифровизации претерпевают изменения и подходы к профессиональной ориентации школьников. Под профориентацией мы понимаем систему научно обоснованных мероприятий, направленных на подготовку молодёжи к выбору профессии, на оказание помощи молодёжи в профессиональном самоопределении и трудоустройстве [5].

Без исключения все профессии столкнулись с необходимостью пересмотреть традиционные стандарты профессионального обучения. Во многом это объясняется тем, что в профессиях с коммуникативной природой заложено требование к синтетическому использованию знаний междисциплинарного характера и обязательная конвертация этих знаний в персональные компетенции специалиста. Перед образованием встала задача подготовки будущего специалиста, который должен не только обладать глубокими профессиональными познаниями в выбранной области, но и уметь гибко их адаптировать к меняющимся социальным условиям, не просто быть специалистом, но и обладать коммуникативной культурой и потенциалом саморазвития, уметь принимать решения в динамически меняющихся условиях деятельности. Такой запрос к подготовке специалиста потребовал в последние годы переместить акценты в профессиональном образовании с процесса обучения на результат и потребности рынка труда, где итогом профессионального обучения будут компетентность и востребованность кадров [6]. В связи с этим актуальным стал вопрос выбора профессий в контексте нужд конкретного региона и в соответствии с Атласом новых профессий и компетенций Казахстана [7].

Методология исследования

Ряд проблемных вопросов позволил сформулировать цель исследования – теоретико-методологическое обоснование эффективных подходов для развития кадрового потенциала в агротехнической отрасли Акмолинской области на основе стимулирования познавательного интереса у школьников к сельскохозяйственным и техническим профессиям.

Объект исследования: ранняя профилизация школьников в контексте Атласа новых профессий и компетенций Казахстана.

Предмет исследования: выявление архетипических образов в процессе ранней профилизации школьников.

Задачи:

1. охарактеризовать архетипичные маркеры в контексте ранней профилизации школьников;
2. разработать методику оценки проявления архетипичных маркеров у учащихся технического направления и провести анкетирование школьников;
3. сформировать генеральный банк данных результатов для проведения первичной статистической обработки полученных результатов;
4. обобщить результаты исследования и разработать рекомендации для школьных профориентологов.

Гипотеза исследования: если будут определены архетипичные маркеры индивидуально-личностных характеристик, то это позволит выявить архетипические образы в процессе ранней профилизации учащихся агротехнического направления, так как это будет способствовать созданию психолого-педагогических условий для успешного профессионального самоопределения школьников.

База исследования: КГУ «Технический лицей города Кокшетау отдела образования по городу Кокшетау управления образования Акмолинской области».

Участники исследования: учащиеся 7 классов технического лицея.

Методы исследования: теоретические (анализ, индукция, дедукция, сравнение и др.); эмпирические (наблюдение, цифровое анкетирование, беседа); методы математической обработки данных с помощью программного обеспечения MS Excel, Statistica/R.

Обсуждение и результаты

Основываясь на теорию профессиогенеза Е.А.Климова, мы рассматриваем в нашем исследовании неосознаваемые побудители выбора профессии и профессионального самоопределения школьников через проявление архетипических образов.

Понятие «архетип» было введено в психологию в 1919 году К.Г. Юнгом. Изначально архетипы определялись им как априорные, врожденные формы интуиции [1]. К концу своей исследовательской деятельности создатель аналитической психологии описывал данное явление как проявление инстинктивного импульса в фантазиях человека в символически-образной форме.

Согласно Юнгу, конечная жизненная цель – это полная реализация «Я», то есть становление единого, неповторимого и целостного индивида. Развитие каждого человека в этом направлении уникально, оно продолжается на протяжении всей жизни и включает в себя процесс, получивший название «индивидуация», что означает динамичный и эволюционирующий процесс интеграции многих противодействующих внутриличностных сил и тенденций.

Усовершенствовали теорию об архетипах и их влияния на жизнь человека К. Пирсон и Х. Марр. Эти исследователи соединили классическую теорию Юнга с теорией базовых социальных мотивов Д. Мак-Клелланда, Х. Хекхаузена и теорией базовых человеческих потребностей А. Маслоу [8].

В психологии архетипы К. Пирсон наиболее подробно изучались Т.В. Капустиной (Скоробач). Согласно Т.В. Капустиной, у личности имеется ведущий архетип, который определяет его ведущие цели, стратегии, желания и страхи, индивидуально-личностные черты и интересы [9]. У каждого из архетипов Пирсон автор выделила признаки в 5 психологических сферах: когнитивной, эмоциональной, сфере межличностного общения, поведения, сфере деятельности.

На основе характеристик был проведен сравнительный анализ классификаций Пирсон и Климова, где были обнаружены схожие признаки того или иного типа профессий (Таблица 3):

Таблица 3

Соотношение типов профессий по классификации Е.А. Климова и архетипов по К.Пирсон

№	Типы профессий Е.А. Климова	Архетипы К.Пирсон
1	Человек – живая природа	Герой, Славный малый
2	Человек – техника	Бунтарь, Искатель
3	Человек – человек	Простодушный, Правитель, Заботливый
4	Человек – знаковая система	Маг, Мудрец
5	Человек – художественный образ	Творец, Шут, Любовник

Поскольку был проанализирован ряд классификаций по типам профессий, в нашем исследовании были использованы *трансдисциплинарный* [10] и *полинаучный* [11] подходы для создания авторской типологии архетипов.

Ниже приведена характеристика архетипичных маркеров согласно проведенного анализа различных типологий. Следует отметить, что авторская типология архетипов существенно дополняет имеющиеся на данный момент классификации по типам

профессий ввиду современных требований рынка труда как в разрезе страны, так и в разрезе региона (Таблица 4):

Таблица 4

Характеристика архетипичных маркеров

№	Архетипичные маркеры	Описание	Отрасли по Атласу новых профессий и компетенций РК	Классификатор направлений подготовки кадров с высшим образованием
1	Натуралист	Целеустремленный, решительный, дисциплинированный, надежный, ответственный, защитник общества; обладает большим терпением, очень наблюдателен, может долгое время сосредоточиться на деталях, замечает прекрасное вокруг себя, с любовью относится к природе; с легкостью может удерживать в уме большие объёмы информации относительно обстоятельств, влияющих на жизнь, обладает физической выносливостью, силой, ловкостью; не боится брать ответственность за свои действия, позитивно относится к миру, умеет быстро адаптироваться к изменениям.	Сельское хозяйство Туризм Энергетика Информационные технологии	Сельское хозяйство и биоресурсы Ветеринария, науки о животных Социальные науки, журналистика и информация
2	Рационалист	Независимый, амбициозный, честный, любознательный, активный; проявляет повышенный интерес к технике, технической литературе, умеет охотно	Нефть и газ Строительство Горно-металлургический комплекс Информационные технологии	Инженерные, обрабатывающие и строительные отрасли

		и подолгу что-нибудь мастерить, разбирать или чинить; способен удерживать в уме самые сложные процессы в технических системах, умеет концентрировать и переключать внимание; обладает хорошей зрительно-моторной координацией, ловкостью движений, умеет быстро реагировать на изменения условий задачи, находить и принимать решения в сложных ситуациях, управлять собственными ресурсами; имеет развитое критическое мышление и креативность.		Информационно-коммуникационные технологии
3	Гуманист	Добрый, заботливый, отзывчивый, жизнерадостный, доверчивый, искренний, ответственный, решительный; легко вступает в контакт с новыми и разными людьми, обладает высокой эмпатией, тактичностью, выдержкой, самообладанием; имеет развитые лидерские качества, умеет убедить в чём-то важных сверстников и организовать их для выполнения какого-либо дела; может контролировать, рассчитывать свои действия, строго планировать время и средства; способен помогать другим людям, выручать их в трудной ситуации, разрешать конфликтные	Информационные технологии Транспорт и логистика Туризм	Бизнес, управление и право Национальная безопасность и военное дело Педагогические науки Услуги Здравоохранение и социальное обеспечение (медицина)

		ситуации; стремится создать успешное общество, семью, государство.		
4	Идеалист	Усидчивый, аккуратный, пунктуальный; умеет быстро ориентироваться в знаковых системах, условных обозначениях, точно выполнять мелкие операции, подсчёты, составлять схемы и программы, находить общий смысл в тексте, способен приводить в систему различные данные, выбирать нужные источники информации, сортировать и обобщать различную информацию в виде цифр, знаков, текстов; обладает хорошей избирательностью и переключаемостью внимания, быстрым усвоением иностранных слов, знаков, символов, умеет преодолевать трудности, стремится закончить работу качественно; умеет точно сформулировать свое мнение, подробно и ясно излагать свои мысли	Информационные технологии Машиностроение	Естественные науки, математика и статистика
5	Авангардист	Амбициозный, артистичный, яркий, творческий импульсивный чуткий, эмоциональный; обладает нестандартным мышлением, умеет быстро находить решение проблемы под необычным углом зрения, придумать разнообразные творческие решения;	Информационные технологии Строительство Машиностроение	Искусство и гуманитарные науки

		способен быстро оценить свои действия, осознать их и принять решение, может заметить в обычном необычное, представлять, воображать ситуации, картины, новые модели чего-либо (машины, одежды и т. д.), с удовольствием и подолгу заниматься любимой работой (рисованием, музыкой, пением, игрой на музыкальном инструменте); тонко чувствует людей, имеет высокую душевную устойчивость, невозмутимость		

Для оценки выраженности архетипических маркеров у учащихся технического направления нами было составлено описание уровней архетипичных маркеров.

Таким образом, авторская типология архетипичных маркеров легла в основу методики «Оценка проявления архетипичных маркеров у учащихся технического направления». В следующей главе приведены результаты эмпирического исследования.

Результаты эмпирического исследования по оценке проявления архетипичных образов у учащихся технического направления

Для реализации задач исследования была разработана и апробирована методика «Оценка проявления архетипичных маркеров у учащихся технического направления»;

- проведена процедура информированного согласия;
- полученные эмпирические данные систематизированы для проведения анализа;
- сформирован банк данных результатов с целью исключения выброса репрезентативной выборки с дальнейшим проведением статистической обработки данных.

Данная экспресс-диагностика позволяет:

- 1) выявить степень проявления архетипичных маркеров у учащихся технического класса;
- 2) определить и дать характеристику архетипичных образов у учащихся.

С перечнем вопросов можно ознакомиться в приложении А.

На основе структурного анализа были выявлены следующие архетипичные маркеры у учащихся технического класса:

1. натуралист
2. рационалист
3. гуманист
4. идеалист

5. авангардист.

Методом прямой субъективной оценки величины стимулов был определен удельный вес переменных показателей архетипических маркеров: 1 – низкий, 2 – средний, 3 – высокий. Для фокус-группы были разработаны 20 вопросов (4 вопроса по каждому маркеру).

Исходя из удельных весов переменных, обозначенных выше, предлагается следующая шкала:

- низкий уровень сформированности маркера – 4-6 баллов;
- средний уровень сформированности маркера – 7-10 баллов;
- высокий уровень сформированности маркера – 11-12 баллов.

Методика ранней профилизации в контексте Атласа новых профессий и компетенций Казахстана, разработанная авторами статьи, позволяет определить направленность личности на ту или иную профессиональную область.

Ниже представлены результаты исследования по фокус-группе «Учащиеся» по 5 архетипичным маркерам: натуралист, рационалист, гуманист, идеалист и авангардист (Рисунок 1):

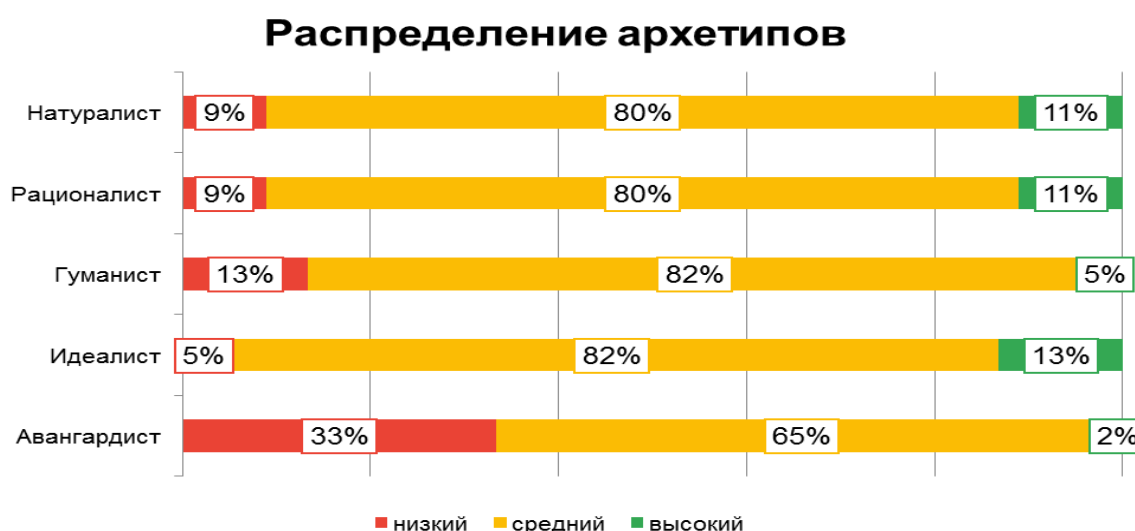


Рисунок 1. Распределение архетипов

Эмпирические данные указывают на средние значения по всем 5 архетипичным маркерам – от 65% до 82%. С одной стороны, можно заключить, что школьники в целом адаптивны, имеются навыки критического мышления и ответственны в своих действиях. С другой стороны, у школьников недостаточно развиты лидерские качества, имеется тенденция негативного восприятия мира, неспособность управлять собственным ресурсным состоянием, что отрицательно влияет на когнитивные и познавательные способности школьников, например, могут проявляться такие качества, как неусидчивость, непунктуальность, потеря интереса к учебе, трудности с выполнением творческих заданий.

При этом настороженность вызывают низкие показатели по архетипичному маркеру «Авангардист» – 33%, хотя такие качества, как умение находить решения проблемы под нестандартным углом зрения, способность быстро оценивать свои действия, воображать и создавать новые модели чего-либо (машины, одежды и т. д.) особенно востребованы на современном рынке труда и в долгосрочной перспективе наиболее актуальны. Ниже представлены результаты в разрезе архетипичных маркеров (рис. 12-16)

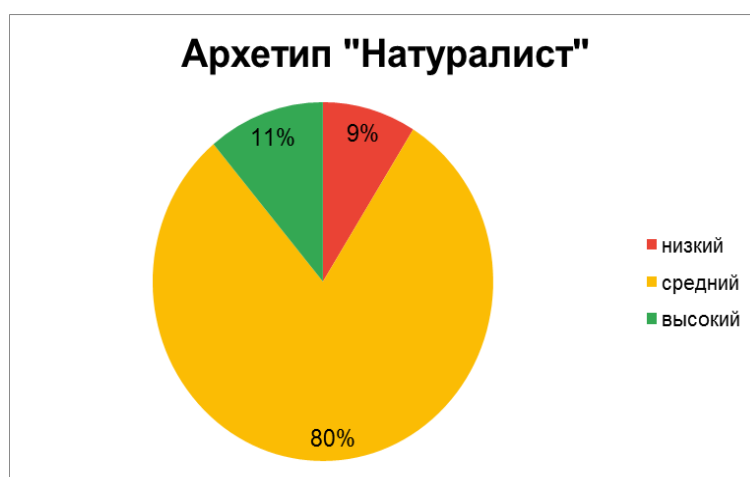


Рисунок 12. Результаты по архетипу «Натуралист»

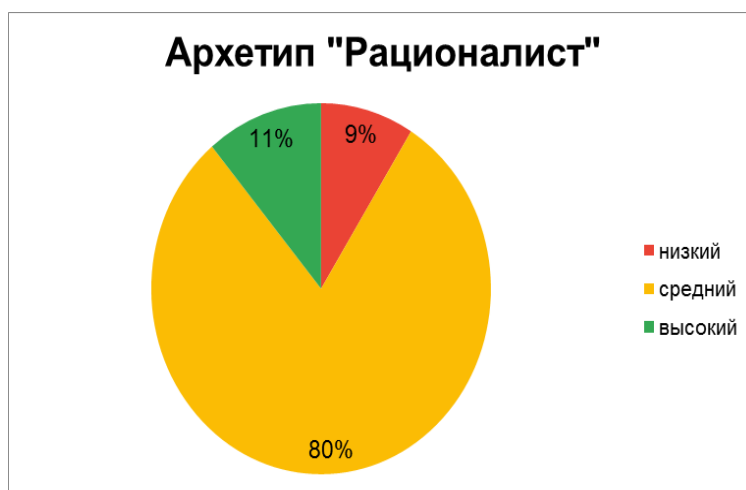


Рисунок 13. Результаты по архетипу «Рационалист»

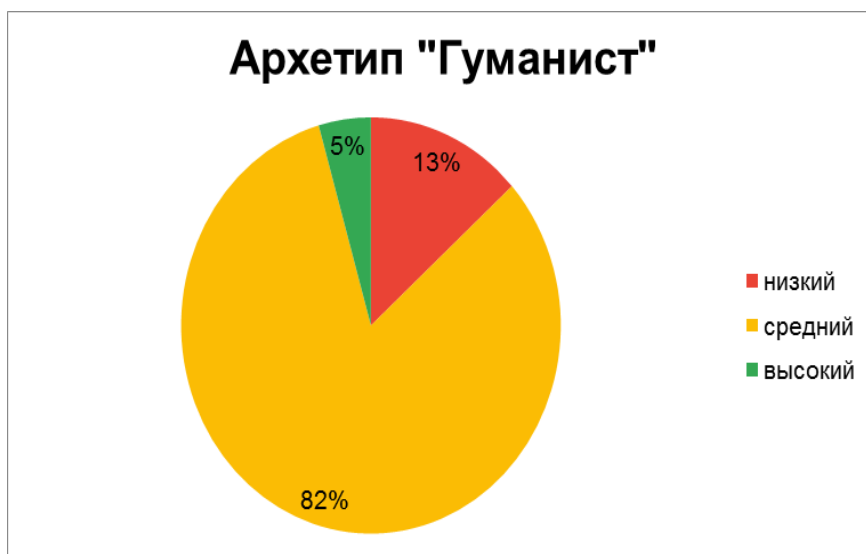


Рисунок 14. Результаты по архетипу «Гуманист»

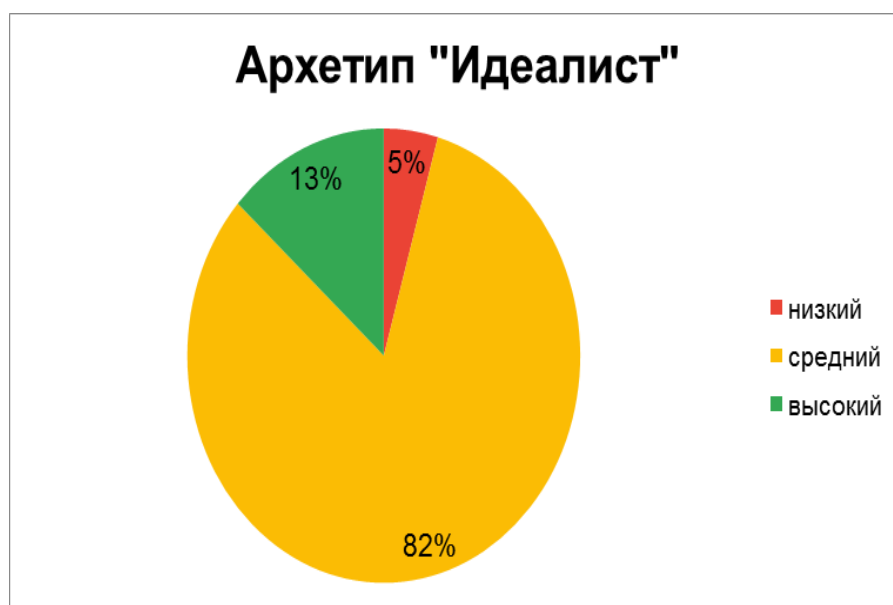


Рисунок 15. Результаты по архетипу «Идеалист».



Рисунок 16. Результаты по архетипу «Авангардист»

Далее рассмотрим полученные результаты в разрезе гендера по каждому маркеру (рис. 17-23).



Рисунок 17. Распределение архетипов в разрезе пола (девочки)



Рисунок 18. Распределение архетипов в разрезе пола (мальчики)

Существенных различий по гендерной принадлежности не обнаружено. Наиболее высокие показатели наблюдаются у мальчиков по маркерам «Натуралист» и «Идеалист». Объясняется это тем, что у представителей мужского пола сильнее связь между восприятием действительности и координацией действий, поэтому лучше развиты зрительно-пространственные способности.

Несмотря на то, что физиологически у девочек сильнее связь между аналитическим и интуитивным режимом обработки информации, в группе респондентов «Девочки» отмечаются высокие показатели по маркеру «Рационалист», что свидетельствует о способностях к решению вопросов в условиях мультизадачности.

Выводы

Проведённое исследование позволяет сделать следующие выводы:

1. На основе классификации типов профессии по Е.А. Климову, теории об архетипах К. Пирсон, методологии Холланда, Атласа новых профессий и компетенций РК выделены маркеры архетипических образов в контексте ранней профилизации школьников и дана их характеристика.

2. Разработана и апробирована методика оценки проявления архетипичных образов у учащихся технического направления.

3. Обобщены результаты эмпирического исследования и дана оценка проявления архетипичных маркеров у учащихся технического направления.

Таким образом, детальное исследование ранней профориентации в контексте Атласа новых профессий и компетенций Республики Казахстан позволило провести оценку проявления архетипичных маркеров у учащихся технического направления и дать следующие рекомендации для более эффективной организации учебно-воспитательного процесса:

1. Шире использовать в учебном процессе поисковые, исследовательские, проблемные методы обучения для активизации когнитивной и познавательной сфер школьников.

2. В методике обучения по предметам шире использовать инновационные SEL-технологии обучения (социально-эмоциональное обучение).

3. Вовлечение крупных агропредприятий Акмолинской области в профориентационный процесс школьников: организация системы наставничества при участии специалистов агропромышленного сектора, проведение летних образовательных лагерей и экскурсий для знакомства учащихся с аграрной отраслью.

4. Обучение профориентологов школ Акмолинского региона в контексте Атласа новых профессий и компетенций Казахстана.

5. Создание агротехнических классов в сельских школах с внедрением специализированных учебных курсов, таких, как «Основы агрономии и земледелия» и «Основы агроэкологии», в рамках школьной программы. Программа будет дополнена современными цифровыми технологиями, включая виртуальные экскурсии по фермерским хозяйствам, симуляторы управления аграрными процессами, а также созданием школьных опытных участков и миниферм.

Проведенное исследование позволило выявить значимые аспекты и возможности для оптимизации процесса ранней профориентации школьников, особенно в сфере сельскохозяйственных и технических специальностей. В ходе исследования разработана и апробирована методика оценки проявления архетипичных образов у учащихся Технического лицея г.Кокшетау, что позволило глубже понять их предпочтения и интересы. Обнаруженные архетипические маркеры указывают на тенденцию к нестабильному интересу к учебным занятиям, который в будущем может привести к снижению качества знаний и неспособности школьников самостоятельно выбрать профессию.

На основе анализа результатов предложены рекомендации, направленные на адаптацию образовательного процесса для поддержания устойчивого интереса к сельскохозяйственным и техническим специальностям. Применение исследовательских и проблемных методов обучения, внедрение технологий социально-эмоционального обучения, создание агротехнических классов и специализированных курсов для сельских школ с использованием цифровых технологий, таких, как виртуальные экскурсии и симуляторы управления аграрными процессами, помогут школьникам увидеть перспективы этих профессий и осознанно подойти к выбору будущей специальности. Важную роль в этом процессе могут сыграть также агропредприятия, вовлекаемые в профориентационную работу в рамках наставничества.

В целом учет архетипичных маркеров позволит учащимся развить навыки саморегуляции, самоанализа и саморефлексии, необходимые для выбора профессии и построения своего жизненного пути, что особенно актуально для подготовки специалистов в технических и сельскохозяйственных областях – стратегически важных для развития региона.

Вклад авторов

При написании статьи «Раннее профессиональное самоопределение школьников в контексте региональной потребности кадров (на примере Акмолинской области)» вклад авторов распределен равноценно и разделен между собой равномерно.

Список литературы

1. Юнг К.Г. Психологические типы. - Минск: «Харвест», 2006. – 650 с.
2. Meyer B.B. Emotional intelligence: A theoretical overview and implications for research and professional practice in sport psychology / B.B. Meyer, T.B. Fletcher // Journal of Applied Sport Psychology. - 2007. - №19. - Р. 1-13.
3. Юнг К. Г. Душа и миф. Шесть архетипов. - Минск: «Харвест», 2004. - 400 с.
4. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. - М.: Издательский центр «Академия», 2004. - 304 с.
5. Профессиональная ориентация [Электронный источник]. URL: wikipedia.org/wiki (дата обращения: 20.08.2023).
6. Проблемы и перспективы профессионального самоопределения и профессионального развития [Электронный источник]. - URL в ПК, http://www.bagdar.kz:3131/Article/Item?alias=problemy_i_perspektivy_professionalnogo_samoopredeleniya_i_professionalnogo_razvitiya_v_rk (дата обращения: 25.07.2022).
7. Атлас новых профессий и компетенций Казахстана. [Электронный источник]. URL: <https://www.enbek.kz/atlas/> (дата обращения: 25.07.2022).
8. Капустина Т. В. Психодиагностика личностных характеристик с помощью методики К. Пирсон и Х. Марр «12 архетипов» // Вестник Кемеровского государственного университета. - 2016. - № 2. С. 93-101.
9. Джакупов С. М. Психологическая структура процесса обучения. 2 изд. - Алматы: «Қазақ университеті». - 2009. - 308 с.
10. Нечаев Н.Н. Профессия и профессионализм: к задачам психологии профессионального творчества // Вестник МГУ. Серия 14: Психология. - 2016. - № 4. - С. 3-15.
11. Пряхникова Е. Ю. Проблема профессионального становления личности // Современная зарубежная психология. – 2012. – № 2. – С. 111-122.

Г.М.Ракишева, С.Б.Жапарова, Г.М.Ергалиева

Шоқан Уәлиханов атындағы Көкшетау университеті, Көкшетау, Қазақстан

Кадрлардың өңірлік қажеттілігі контекстінде оқушылардың ерте кәсіби өзін-өзі анықтауы (Ақмола облысының мысалында)

Аңдатпа. Мақалада Ақмола облысы оқушыларының ерте кәсіби өзін-өзі анықтауының өзекті бағыттары мен тенденциялары бойынша зерттеу нәтижелері көрсетілген. Авторлар Ақмола облысының тұрақты экономикалық өсуі үшін оқушылардың ауыл шаруашылығы және техникалық кәсіптерге деген қызығушылығын ынталандыру мақсатында Ақмола облысының агро-техникалық саласында кадрлық әлеуетті дамыту үшін тиімді тәсілдерді әзірледі. Агротехникалық сала Ақмола облысы экономикасының негізгі саласы болып табылады. Осы саладағы кадрлық әлеуетті дамыту ауыл шаруашылығының тұрақты және тиімді дамуын қамтамасыз ету, өнімділікті арттыру және азық-түлік қауіпсіздігін қамтамасыз ету үшін қажет. Оқушылардың ауыл шаруашылығы және техникалық мамандықтарға деген қызығушылығының болмауы кадрлардың Елеулі тапшылығына алып келеді, бұл білікті мамандардың жетіспеушілігінен осы салалардың тұрақты дамуын қиындатады. Аграрлық және техникалық салалар негізгі тренд цифрландыру болып табылатын қарқынды дамып келе жатқан салалар, бұл ауыл шаруашылығындағы технологиялық тізбектің кез келген кезеңінің өзгеруіне әсер етуі мүмкін. Алайда, бұл саланың төмен тартымдылығы, оның болашағы туралы хабардар болмауы, жастардың мансаптық өсу мен материалдық әл-ауқат үшін мүмкіндіктерді жете бағаламауы азық-түлік қауіпсіздігін қамтамасыз ету және экономиканы дамыту үшін стратегиялық маңыздылығына қарамастан, осы мамандықтарды таңдауға кедергі келтіреді. Аграрлық және техникалық кәсіптердің беделін арттыру ауыл шаруашылығы және техникалық мамандықтардың қызығушылығы мен құндылығын түсінуге бағытталған ерте бейіндеудің заманауи әдістері арқылы олар туралы түсініктер мен білімді өзгертуді талап етеді.

Түйін сөздер: ерте профилдеу, архетиптік маркерлер, жаңа кәсіптер мен құзыреттердің атласы, кадрларға қажеттілік.

G.M. Rakisheva, S.B. Zhaparova, G.M. Yergalieva

Sh. Ualikhanov Kokshetau University, Kokshetau, Kazakhstan

Early professional self-determination of schoolchildren in the context of regional personnel needs (on the example of the Akmola region)

Abstract. The article highlights the results of a study on current trends and trends in early professional self-determination of schoolchildren in the Akmola region. The authors have developed effective approaches for the development of human resources in the agro-technical sector of the Akmola region in order to stimulate interest among schoolchildren in agricultural and technical professions for sustainable economic growth of the Akmola region. The agrotechnical sphere is a key sector of the economy of the Akmola region. The development of human resources in this area is necessary to ensure sustainable and

effective agricultural development, increase productivity and ensure food security. The lack of interest of schoolchildren in agricultural and technical specialties leads to a serious shortage of personnel, hindering the sustainable development of these industries due to a shortage of qualified specialists. The agricultural and technical spheres are intensively developing industries, where the main trend is digitalization, which can affect changes in any stage of the technological chain in agriculture. However, the low attractiveness of this field, ignorance about its prospects, and underestimation by young people of those opportunities for career growth and material well-being create barriers to choosing these specialties, despite their strategic importance for ensuring food security and economic development. Increasing the prestige of agricultural and technical professions requires the transformation of ideas and knowledge about them through modern methods of early profiling aimed at generating interest and awareness of the value of agricultural and technical specialties.

Keywords: early profiling, archetypal markers, Atlas of new professions and competencies, the need for personnel.

References

1. Jung K.G. Psihologicheskie tipy [Psychological types] (Harvest, Minsk, 2006, 650 p.) [in Russian]
2. Meyer B.B., Fletcher T.B. Emotional intelligence: A theoretical overview and implications for research and professional practice in sport psychology, *Journal of Applied Sport Psychology*, 19, 1-13 (2007).
3. Jung K.G. Dusha i mif. Shest' arhetipov [The soul and the myth. Six Archetypes]. (Harvest, Minsk, 2004, 400 p.) [in Russian]
4. Klimov E.A. Psihologija professional'nogo samoopredelenija [Psychology of professional self-determination]. Study guide for students. higher education. Institutions (Publishing center "Academy", Moscow, 2004, 304 p.) .) [in Russian]
5. Professional'naja orientacija [Professional orientation] [Electronic resource]. Available at: wikipedia.org/wiki (Accessed: 20.08.2023). .) [in Russian]
6. Problemy i perspektivy professional'nogo samoopredelenija i professional'nogo razvitiya [Problems and prospects of professional self-determination and professional development] [Electronic resource]. Available at: http://www.bagdard.kz:3131/Article/Item?alias=problemy_i_perspektivy_professionalnogo_samoopredeleniya_i_professionalnogo_razvitiya_v_rk (Accessed: 25.07.2022). .) [in Russian]
7. Atlas novyh professij i kompetencij Kazahstana [Atlas of new professions and competencies of Kazakhstan] [Electronic resource]. URL: <https://www.enbek.kz/atlas/> (дата обращения: 25.07.2022). .) [in Russian]
8. Kapustina T.V. Psihodiagnostika lichnostnyh harakteristik s pomoshh'ju metodiki K. Pirson i H. Marr «12 arhetipov» [Psychodiagnosics of personal characteristics using the methodology of K. Pearson and H. Marr "12 archetypes"], *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of Kemerovo State University], 2, 93-101 (2016). .) [in Russian]
9. Dzhakupov S. M. Psihologicheskaja struktura processa obuchenija [The psychological structure of the learning process]. 2nd ed. ("Kazakh University"- Almaty, 2009, 308 p.). .) [in Russian]
10. Nechaev N.N. Professija i professionalizm: k zadacham psihologii professional'nogo tvorchestva [Profession and professionalism: towards the tasks of the psychology of professional creativity, *Vestnik*

MGU. Serija 14: Psihologija [Bulletin of the Moscow State University. Series 14: Psychology], 4, 3-15 (2016). .) [in Russian]

11. Pryazhnikova E. Yu. Problema professional'nogo stanovlenija lichnosti [The problem of professional development of personality], Sovremennaja zarubezhnaja psihologija [Modern foreign psychology], 2, 111-122 (2012). .) [in Russian]

Авторлар туралы мәлімет:

Ракишева Г.М. – PhD, «Педагогика және психология» кафедрасының қауымдастырылған профессоры, Ш. Уәлиханов ат. Көкшетау университеті, Абай көшесі, 76, 020000, Көкшетау, Қазақстан. ORCID 0000-0001-8275-249X.

Жапарова С.Б. – техника ғылымдарының кандидаты, қауымдастырылған профессор, С. Сәдуақасов ат. Агротехникалық институттың директоры, Ш. Уәлиханов ат. Көкшетау университеті., О.Қуанышев көшесі, 194, 020000, Көкшетау, Қазақстан.

Ерғалиева Г.М. – педагогика ғылымдарының магистрі, оқу және оқу-әдістемелік жұмысты жоспарлау орталығының басшысы, Ш. Уәлиханов ат. Көкшетау университеті., Абай көшесі, 76, 020000, Көкшетау, Қазақстан.

Сведения об авторах:

Ракишева Г.М. – PhD, ассоциированный профессор кафедры «Педагогика и психология», Кокшетауский университет им. Ш. Уалиханова, ул. Абая, 76, 020000, Кокшетау, Казахстан.

Жапарова С.Б. – кандидат технических наук, ассоциированный профессор, директор Агротехнического института им. С.Садвакасова, Кокшетауский университет им. Ш. Уалиханова, ул. О.Куанышева, 194, 020000, Кокшетау, Казахстан.

Ерғалиева Г.М. – магистр педагогических наук, руководитель центра планирования учебной и учебно-методической работы, Кокшетауский университет им. Ш. Уалиханова, ул. Абая, 76, 020000, Кокшетау, Казахстан.

Information about authors:

Rakisheva G.M. – PhD, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology, Sh. Ualikhanov Kokshetau University, Abay street 76, 020000, Kokshetau, Kazakhstan.

Zhaparova S.B. – Candidate of Technical Sciences, Associate Professor, Director of the S.Sadvakasov Agrotechnical Institute, Sh. Ualikhanov Kokshetau University, O. Kuanysheva street 194, 020000, Kokshetau, Kazakhstan.

Yergalieva G.M. – Master of Pedagogical Sciences, head of the center for planning educational and educational-methodological work, Sh. Ualikhanov Kokshetau University, Abay street 76, 020000, Kokshetau, Kazakhstan.



МРНТИ 14.35.07

<https://doi.org/10.32523/3080-1710-2025-150-1-318-331>

Обзорная статья

Формативное оценивание в профессиональном иноязычном образовании: состояние и перспективы

А.К. Садыкова*¹ , К.К. Дуйсекова² 

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

(E-mail: assemokasadykova@gmail.com)

Аннотация. В профессиональном образовании оценивание всегда было критическим показателем наученности будущих специалистов. Однако, в отличие от процедур школьного оценивания, которые периодически подвергаются трансформации и проводятся для самых разнообразных педагогических целей, оценивание высшего образования на протяжении последних 15 лет остается неизменным и в своем роде традиционным. Тогда как содержание, программа и потребности обучающихся могут требовать иных подходов к оцениванию, где необходимо проводить оценочные процедуры чаще, чем итоговые экзамены в завершении семестра или академического года. Перманентным вызовом педагогического процесса в профессиональном иноязычном образовании является качество этого образования, когда фокус смещён со знаниевого получения образования на формирование компетентностного умения у обучающихся. Следовательно, содержание образования модифицировалось, а система оценочных инструментов осталась прежней, недостаточно способной оценивать иные профессиональные показатели будущих специалистов. Анализируемое в статье формативное оценивание играет ключевую роль в высшем образовании, обеспечивая постоянную обратную связь между преподавателями и студентами, создавая тем самым динамичную индивидуализированную среду обучения. Также в статье рассматривается современное состояние формативного оценивания в высшем иноязычном образовании, стратегии обучения, его влияние на результаты обучения студентов на фоне образовательного опыта, также предоставлен сопоставительно-сравнительный анализ формативного и традиционных систем оценивания. Кроме того, выявляются пробелы в сфере применения формативного оценивания в профессиональном иноязычном образовании и прогнозируются перспективы применения этого важного педагогического инструмента, который может дать объективную оценку компетентностям обучающихся.

Ключевые слова: формирующее оценивание, формативное оценивание, иноязычное образование, профессиональное образование.

Введение

Глобальная среда высшего образования постоянно находится в развитии. При этом в методологии обучения всё больше внимания уделяется личностно-ориентированному обучению и постоянному совершенствованию содержания образования. Так и сфера высшего иностранного образования в Казахстане трансформировалась и приобрела концепцию иноязычного профессионального образования. И те изменения, которые произошли в содержании современного образования за последнее десятилетие, где перенос акцента с предметных знаний, умений и навыков как основной цели обучения был сделан на формирование компетентностных умений [1] – должны повлечь за собой и изменения системы оценивания в иноязычном профессиональном образовании.

Оценивание является основным измерительным средством, которое отражает функциональную составляющую системы управления подготовкой будущих специалистов, где одну из ведущих ролей отводят научно-методологически обоснованному, логически структурированному контролю сформированных знаний и умений, а также компетенций.

Тем не менее, комплексные образовательные инновации в высшей школе не затрагивают проблемы взаимодействия между оценочной системой и учебным материалом [2]. В сфере высшего образования в целом и в иноязычном профессиональном обучении, в частности, оценивание считается второстепенной задачей по сравнению с разработкой учебного контента, поэтому методы оценки в языковом профессиональном образовании уступают школьным стандартам [3].

Мы ознакомлены с информацией о формативном оценивании в контексте среднего образования Республики Казахстан. Например, в казахстанской системе среднего образования в рамках обновлённого содержания используют формативное оценивание за раздел и за четверть, в соответствии с целями, заданными в типовой программе обучения. Первый опыт внедрения формативного оценивания в общеобразовательных школах Казахстана берёт начало с 2016 года и на сегодняшний день разработаны критерии формативного оценивания в средней школе [4].

Преобладание в высшем иноязычном профессиональном образовании практики суммативного оценивания приводит к недостаточному применению формативного или развивающего оценивания в вузах [5]. Отсутствие формативного оценивания в вузе создает разочарование среди вчерашних школьников, которые уже привыкли к саморефлексии, самоанализу, следовательно, к самосовершенствованию [6]. С позиции вчерашнего ученика традиционное оценивание не позволяет самостоятельно проследить динамику своей учебной успешности.

Обзор научной литературы показывает, что аналогичная ситуация создана и в российских и зарубежных вузах, где в профессиональном иноязычном образовании практике формативного оценивания отдаётся не самая приоритетная задача в сравнении с обновлением содержания школьного образования, в котором не первый год внедрено формативное оценивание.

В сфере профессионального образования акцент сделан на оценивание, которое позволяет университету следить за успеваемостью, а также осуществлять суммативную

проверку студентов, нежели систематично проводить оценку сформированных компетенций. Систематическое «формирующее» / «формативное» или «развивающее» оценивание применимое в среднем образовании, при переложении в профессиональное образование позволит вовлекать преподавателей и студентов в саморефлексию, самоанализ и самосовершенствование. В научной литературе эти два термина являются синонимами, но использование термина «формативное» имеет более широкое употребление, и более того, в англоязычных источниках чаще используют термин «формативное», а не «формирующее» оценивание.

Согласно Лебедевой И.П. и Федорову Р.Ю., «формирующая оценка – важный компонент личностно-ориентированного и дифференцированного обучения, поскольку она позволяет проследить прогресс обучения и сигнализирует о причинах неудач» [7].

В то же время формативное оценивание, характеризующееся упором на постоянную взаимосвязь между преподавателями и обучающимися, должно стать ключевым компонентом преобразующего процесса в системе высшего иноязычного профессионального образования.

Особое значение в разрезе необходимых преобразований в системе профессионального иноязычного образования приобретают задачи изучения состояния и разработки перспектив внедрения формативного оценивания.

В свете выше поставленных задач возрастает необходимость проведения комплексного критического обзора существующих исследований по формативному оцениванию в системе образования в целом и в высшем образовании, в частности.

Целью настоящей статьи является изучение преимуществ применения формативного оценивания в иноязычном профессиональном образовании и определения перспектив его изучения.

Для проведения комплексного анализа рассматриваемой проблемы в рамках данного исследования было изучено 15 научных источников. Из них 7 работ освещают развитие формативного оценивания в англоязычных странах, 6 исследований посвящены его применению в российских образовательных учреждениях, а 2 публикации отечественных методистов описывают первый опыт внедрения критериального оценивания в школах Республики Казахстан, начиная с 2016–2017 учебного года.

Методология оценивания в области лингводидактики развивается на протяжении более пятидесяти лет. В 1975 году Бернштейн Б. в труде «Class, Codes, and Control. Towards a theory of educational transmissions» определил образование как синтез трёх компонентов: curriculum, pedagogy и assessment [8], подчеркивая фундаментальную роль оценивания в процессе обучения.

Однако в 2007 году Блоксэм С. в исследовании «Developing effective assessment in higher education: A practical guide» отмечала, что формативное оценивание в высшей школе, в отличие от среднего образования, не рассматривается как приоритетное направление [3].

В 2002 году Найт П. в своей статье «Summative assessment in higher education: Practices in disarray» подверг критике доминирующую практику суммативного оценивания в вузах, указывая на её существенный недостаток – отсутствие ориентации на образовательный результат [9].

В продолжение этой дискуссии Блек П. и Виллиам Д. в исследовании 2009 года «Developing the Theory of Formative Assessment» выдвинули идею, согласно которой формативное оценивание признается таковым исключительно, когда его итоги демонстрируют учебные результаты учащихся и применимы для определения дальнейших действий в рамках образовательного процесса [10].

В дальнейшем эта мысль получила свое развитие в работах Хэйуорд Л., которая в своей публикации 2016 года «The Curriculum Journal», критикует разрозненность между *assessment*, *pedagogy* и *curriculum*. «...явная попытка свести воедино понимание учебной программы с педагогическими подходами, предназначенными для вовлечения тех, кто участвует в процессе оценки, может показаться сложной задачей, но она даёт потенциал для лучшего соответствия и, таким образом, избежать некоторых из последующих трудностей, которые, несомненно, возникают, когда меньше внимания уделяется взаимосвязи учебной программы, оценивания и педагогики» [11].

Согласно результатам исследований, опубликованных группой испанских учёных в 2016 году под названием «Эффект использования формативных техник оценивания на оценках обучающихся», формативное оценивание обеспечивает обратную связь, которая позволяет обучающимся корректировать свои действия, принимать решения и совершенствовать процесс обучения [12].

В 2020 году исследователи под руководством Шилдкамп К. представили статью «Формативное оценивание: систематический обзор важных предпосылок учителя для аудиторной практики преподавания», где охарактеризовали формативное оценивание как процесс сбора доказательств успешности обучения учащихся и использования этих данных для дальнейшего руководства к планированию обучения учащихся [13].

Также в 2015 году румынские специалисты описали «формативное» оценивание как процесс, в ходе которого обучающиеся не только получают знания, но и учатся их применять, что определяется как «познание через самопознание» [14].

Важный вклад в понимание оценивания внесла Цукерман Г.А., которая еще в 1999 году в своей статье «Оценка без отметки» заметила существенное различие между оценкой учителя как персональной обратной связи и отметкой как формальным показателем соответствия государственным стандартам. По её мнению, излишняя формализация контроля может негативно влиять на сам процесс приобретения знаний и навыков [15].

Сфера таких исследований весьма разнообразна и получила освещение в ряде научных работ российских специалистов в области лингводидактики. Никитин И.В. и Белолуцкая А.К. в публикации 2021 года «Концептуализация формативного оценивания в высшем образовании: результаты тематического анализа» провели детальный обзор исследований, посвящённый концептуализации формативного оценивания. Они отметили, что на момент публикации статьи в русскоязычных источниках, согласно электронной библиотеке eLibrary, опубликовано более 800 публикаций, посвященных настоящей теме. При этом авторы обращают внимание на то, что в русскоязычных исследованиях по данной теме преобладают авторские разработки, и указывают на то, что при этом содержание рассмотренных статей не предоставляет достаточное раскрытие концептуальной сущности формативного оценивания [2].

Рудакова Ю.А. и Бобыкина И.А. в исследовании, опубликованном в 2021 году, рассматривают формативное оценивание как перспективную технологию, характеризующуюся самостоятельностью, рефлексивностью и непрерывностью оценочной деятельности обучающихся, проведя анализ дифференциальных характеристик суммативного и формативного подходов к оцениванию [16].

А в 2023 году Кодрле С.В. в своей научной работе «Формативное оценивание в контексте концептуализации в педагогическом процессе вуза» представляет комплексное понимание формативного оценивания как методики обучения, основанной на постоянном интерактивном информационном взаимодействии. Главная цель данного подхода – оптимизация учебного процесса путем анализа текущих результатов студентов, выявления их образовательных потребностей и поддержки в достижении поставленных целей через адаптацию учебных методов, педагогических приёмов и образовательного контента [17].

Проанализировав реестр представленных статей, следует отметить, что в подавляющем большинстве данные исследования сфокусированы на опыте применения формативного оценивания преимущественно в системе среднего образования.

Рассматривая проблематику формирующего оценивания в Казахстане, стоит выделить работу Мансуровой В.Х. (2017), где автор детально анализирует сущность критериального (формативного, формирующего) оценивания. В данной работе рассматривается его значение в рамках компетентностного образования как основного элемента улучшения учебного процесса. Исследование детально описывает методы формативного оценивания, его составляющие, способы применения, включая потенциальные сложности и методы их решения [18].

Основываясь на практическом опыте работы в филиале «Центр педагогических измерений» автономной организации образования «Назарбаев Интеллектуальные школы» (НИШ), необходимо особо выделить, что в 2016-2017 учебном году было внедрено критериальное оценивание, разработанное на принципе взаимосвязи между преподаванием, оцениванием и обучением, которое позволяет эффективно оценивать развитие навыков учащихся. На протяжении всего учебного периода для контроля знаний и развития школьников средних и старших классов используются две формы оценки: формативная и внутренняя суммативная оценка. Формативная и внутренняя суммативная оценка вместе образуют систему внутришкольного оценивания. Несомненная значимость данного нововведения заключается в том, что оценка учебных достижений позволяет определить соответствие реально достигнутых результатов планируемым целям обучения. Критериальное оценивание обеспечивает объективную оценку степени развития навыков учащихся, опираясь на принцип взаимосвязи между преподаванием, оцениванием и обучением. При этом формативное оценивание, в свою очередь, является важной составляющей ежедневного учебного процесса и проводится систематически на протяжении всей четверти. Педагог использует формативное оценивание при подготовке уроков для измерения прогресса учеников. А внутреннее суммативное оценивание проводится по окончании каждой четверти, чтобы предоставить учителям и учащимся информацию о прогрессе учащихся согласно требованиям учебной программы.

Внешнее суммативное оценивание проходит в выпускных классах. Итоговая оценка учащихся складывается из результатов формативного, внутреннего суммативного и внешнего суммативного оценивания. Важно подчеркнуть, что формативное и внутреннее оценивание применяются в НИШ на всех предметах. При этом методы оценивания могут различаться в зависимости от специфики дисциплины. Подобные подходы к оцениванию более подробно представлены в методических рекомендациях по каждому предмету [19].

Необходимо добавить, что все виды оценивания в рамках критериального оценивания базируются на содержании учебной программы [19].

Следует признать, что при кажущейся многоаспектности и обширности исследований не все свойства и механизмы формативного оценивания в среднем образовании достаточно полностью изучены, а формативное оценивание в профессионально-иноязычном образовании требует отдельного рассмотрения.

Проведя обзор научных статей, как в англоязычных, так и в русскоязычных изданиях, мы обнаруживаем существенный пробел в исследованиях формативного оценивания в системе высшего профессионального образования. Также мы хотели бы дополнить, что специфика формативного оценивания в университетах не имеет существенных различий от методов, которые применяются в настоящее время в системе среднего образования.

Говоря о формативном оценивании в высшем образовании, можно определённо утверждать, что система высшего образования Казахстана испытывает дефицит формативных методик. В противоположность этому формативный подход в сфере оценивания широко применяется в высших учебных заведениях Польши [20].

Рассматривая значимость формативного оценивания как важнейшего элемента в совершенствовании образовательного процесса и достижении нетривиальных результатов, считаем целесообразным определить перспективы исследования о внедрении формативного оценивания в профессиональное иноязычное образование. Мы разделяем позицию Фингшторн Д. и Вельтген Д., подчеркивающих ключевую роль формативного оценивания в поддержке учебного процесса, особенно в контексте обучения иностранному языку [21].

Методология исследования

Совокупность методов, на которых основано исследование, было обусловлено целью и задачами настоящей статьи, в их числе: обзор теоретической лингводидактической научной литературы по проблематике формативного оценивания, анализ и синтез существующего педагогического опыта.

Следует отметить, что для достижения исследовательских целей был проведён обзор научных публикаций по основным компонентам формативного оценивания за 2002-2023 годы. Отбор научных работ осуществлялся с применением методов дескриптивного и библиометрического анализа, а также использовались сравнительно-сопоставительный и аспектный обзоры при работе с содержанием.

Обсуждение и результаты

«Когнитивно-лингвистический подход», разработанный научной школой академика Кунанбаевой С.С., выступает как всеобъемлющий теоретический фундамент современного иноязычного и многоязычного образования в Республике Казахстан. Этот подход предлагает инновационный взгляд на построение языкового образовательного процесса, создание отечественных международно-совместимых уровневых моделей языкового обучения в многоязычной среде и определение стандартов владения языком.

Эта методология, которую мы используем как базис при создании технологии формативного оценивания в профессиональном иноязычном образовании, кардинально трансформирует организацию учебного процесса, включая систему оценки.

В своей работе вслед за отечественными учеными под «формативным оцениванием» мы понимаем вид оценивания, который проводится в ходе постоянной аудиторной работы, обеспечивающее своевременную взаимосвязь между обучающимся и преподавателем в достижении промежуточных и конечных результатов обучения.

Полученные результаты исследования систематизированы и позволяют определить сущность понятия «формативное оценивание» и определить стратегические ориентиры его внедрения в высшее профессиональное иноязычное образование.

Приведём перспективы разработки и внедрения в высшее иноязычное профессиональное образование инструментов формативного оценивания:

1. Учитывая, что традиционный суммативный вид оценивания не отвечает современным образовательным ожиданиям, считаем необходимым внедрить в систему иноязычного профессионального образования формативное оценивание, целью которого является развитие самостоятельности, инициативности, ответственности обучающихся за собственную траекторию образования.

2. Введение формативного оценивания, безусловно, требует изменений в нормативной документации в высшем профессиональном иноязычном образовании.

3. Процесс формативного оценивания необходимо строить на индивидуальном и компетентностном принципах, направляя его на улучшение качества обучения каждого ученика путем определения пробелов в знаниях и навыках для последующей корректировки.

4. Обратная связь, саморефлексия и самоанализ должны помочь обучающемуся индивидуально выстраивать алгоритм обучения для достижения определенных результатов.

5. Кроме того, итоговым показателем владения иностранным языком в рамках когнитивно-лингвокультурологического подхода является умение эффективно вести межкультурный диалог в различных профессиональных и бытовых ситуациях, демонстрируя соответствующее коммуникативное поведение и культурно-специфическое мышление носителей изучаемого языка.

Также конечным результатом в уровне владения ИЯ, согласно когнитивно-лингвокультурологической методологии, является способность адекватно осуществлять межкультурную коммуникацию в вариативных профессиональных и жизненных условиях, проявляя соответствующую коммуникативно-поведенческую культуру и

национально-специфическую ментальность, характерную для носителей изучаемого языка и культуры.

Прослеживание исторической эволюции оценивания в высшем образовании дает представление о перспективах формативного оценивания в его нынешнем значении. Эволюция от традиционных методов оценки до современного состояния иноязычного образования с акцентом на обучение, основанном на обратной связи, на компетентностной основе обучения создает основу для определения перспектив формативного оценивания в системе высшего образования.

Многочисленные исследования подтверждают положительное влияние формативного оценивания на результаты достижений обучающихся.

В этом разделе как результат комплексного обзора мы предлагаем таблицу сопоставительной характеристики сущности традиционного и критериального оценивания.

Таблица 1

Сопоставление традиционного и критериального подходов к оценке

Категория	Традиционное	Критериальное
Цель	Оценка качества обучения	Повышение качества обучения
Роль	Предоставление отметки за успеваемость	Констатация уровня достижения промежуточных и конечных результатов обученности
Отличия	– оценивание осуществляется преподавателем в виде отметки или баллов; – сравнение оценок между обучающимися.	– выполняется как преподавателем, так и обучающимися через оценивание и самоанализ, основываясь на заданных образовательных целях и критериях оценки; – предоставляется информация об успеваемости конкретного обучающегося в сопровождении с рекомендациями по совершенствованию результатов.
Воздействие на самооценку	Самооценка обучающихся с высокими баллами повышается, в то время как самооценка обучающихся с низкими баллами понижается	Обучающийся сравнивает свои учебные достижения на настоящем этапе с предыдущими достижениями и получает возможность быть вовлечённым в образовательный процесс, то есть улучшить свои результаты, и следовательно, его самооценка повышается
Особенность обучения	В погоне за высокой оценкой отвлекает от получения осознанных глубоких знаний	Характеризуется внутренней мотивацией, что ведёт к осознанной цели – обрести профессионально-значимые компетенции и совершенствовать свою учебно-познавательную деятельность

Выводы

Результаты проведённого нами обзора позволяют сделать некоторые частные выводы, представляющие интерес для нашего исследования:

– формативное оценивание является краеугольным камнем в эволюции высшего образования, предлагая путь к более эффективной и ориентированной на обучающихся среде образования;

– настоящий обзор не только консолидирует существующий объём знаний, но и указывает на неизведанные территории, которые требуют дальнейшего исследования;

– устраняя эти пробелы, преподаватели, исследователи и ответственные органы (Министерство науки и высшего образования Республики Казахстан) могут внести свой вклад в постоянное совершенствование методов формативного оценивания, что в конечном итоге повысит общее качество высшего образования.

Выполненный сравнительный анализ исследований выявляет расхождения в понимании формирующего оценивания между казахстанской, российской и международными подходами, особенно в аспектах вовлечения учащихся, организации обратной связи с учащимся, а также степени разграничения формирующих и итоговых оценочных процедур.

Вклад авторов

Садыкова А.К. – существенный вклад в концепцию работы, написание текста, сбор, анализ и интерпретация результатов работы, согласие нести ответственность за все аспекты работы, надлежащее изучение вопросов, связанных с достоверностью данных или целостностью всех частей статьи.

Дуйсекова К.К. – существенный вклад в концепцию работы, написание текста и критический пересмотр его содержания, утверждение окончательного варианта статьи для публикации, согласие нести ответственность за все аспекты работы, надлежащее изучение вопросов, связанных с достоверностью данных или целостностью всех частей статьи.

Список литературы

1. Kunanbayeva S.S. Competence-based Modelling of Professional Foreign Language Education. – London. – 2021. – 257 p.
2. Никитин И.В., Белолуцкая А.К. Концептуализация формативного оценивания в высшем образовании: результаты тематического анализа. // Высшее образование в России. – 2021. – Т30. №11. – С. 96-109. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-11-96-109
3. Bloxham S., Boyd P. Developing effective assessment in higher education: A practical guide. – New York: Open University Press. – 2007. – 270 p.
4. Приказ Министра образования и науки Республики Казахстан от 21 января 2016 года №52. Зарегистрирован в Министерстве юстиции Республики Казахстан 19 февраля 2016 года №13137 Об утверждении критерий оценки знаний обучающихся среднего, технического и профессионального, послесреднего образования. [Электронный ресурс] – URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V1600013137/history> (дата обращения: 03.03.2024).
5. Wu Q., Jessop T. Formative assessment: Missing in action in both research-intensive and teaching focused universities? // Assessment and Evaluation in Higher Education. – 2018. – Vol. 43. – no. 7. – P.1019–1031. DOI:10.1080/02602938.2018. 1426097

6. Yorke M. Formative assessment and its relevance to retention // Higher Education Research & Development. Routledge. – 2001. – Vol. 20. – no. 2. – P. 115–126. DOI:10.1080/758483462
7. Лебедева И.П., Федоров Р.Ю. Формирующее оценивание в структуре балльно-рейтинговой системы // Современные проблемы науки и образования. ISSN 2070-7428 – 2014. – №5 [Электронный ресурс] – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=15192> (дата обращения 24.02.2024).
8. Bernstein B. Class, Codes, and Control. Towards a theory of educational transmissions. – London: Routledge and Kegan Paul. – 1975. – 167 p.
9. Knight P.T. Summative assessment in higher education: Practices in disarray // Studies in Higher Education. – 2002. – Vol. 27. – no. 3. – P. 275–286
10. Black, P., Wiliam, D. Assessment and Classroom Learning. // Assessment in Education: Principles, Policy & Practice. – 1998. – Vol. 5. – no. 1. – P. 7-74. DOI:10. 1080/0969595980050102
11. Hayward L. et al. Editorial // The Curriculum Journal. John Wiley & Sons, Ltd. – 2016. – Vol. 27. – no. 2. – P. 169–171
12. Pla-Campasa G., Arumí-Pratb J., Senye-Mirc A.M. and Ramírez D. Effects of formative assessment on the learning-to-learn skills of teacher training students. Procedia Social and Behavioral Sciences. – 2016. – Vol. 228. – P. 196-201. DOI:10.1016/j.sbspro.2016.07.029
13. Schildkamp K., van der Kleij F.M., Heitinka M.C., Kippersa W.B., Veldkamp B.P. Formative assessment: A systematic review of critical teacher prerequisites for classroom practice. // International Journal of Educational Research. – 2020. – Vol. 103. [Электронный ресурс] – URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0883035520300082> DOI:10.1016/j.ijer.2020.101602 (дата обращения 10.02.2024)
14. Popescu-Mitroia M-M., Todorescu L-L., Greculescu A. (2015) The Usefulness of Portfolios as Assessment Tools in Higher Education. Procedia - Social and Behavioral Sciences. – 2015. – №191. – P. 2645–2649. DOI:10.1016/j.sbspro.2015.04.722
15. Цукерман Г.А. Оценка без отметки. Рига: Педагогический центр «Эксперимент», 1999. 113 с.
16. Рудакова Ю.А., Бобыкина И.А. Формирующее оценивание как перспективная технология оценочной деятельности в высшей школе // Челябинский гуманитарий. – 2021. – №2 (55). – С. 79-85.
17. Кодрле С.В. Формативное оценивание в контексте концептуализации в педагогическом процессе вуза // ЦИТИСЭ. – 2023. – №3(37). – С. 398-413.
18. Мансурова В.Х. Проблема оценивания в мировом образовательном пространстве. Сущность формативного (формирующего) оценивания // Вестник «Өрлеу»-kst. – 2017. – №4 (18). – С.73-76.
19. Можаяева О.И., Шилибекова А.С., Зиеденова Д.Б. Руководство по критериальному оцениванию для учителей основной и общей средней школ: учебно-метод. пособие – Астана: АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы». – 2016. – 56 с.
20. Jasinska E., Jasinski M. Initial diagnoses in university courses as an innovation in education – case study from Poland. Heliyon. – 2022. – Vol. 8. – no. 9. DOI:10.1016/j.heliyon.2022.e10633
21. Weltgen J., & Pfingsthorn J. Inclusive Foreign Language Assessment in Trying Times: Pre-service Teachers' Attribution Mechanisms and Their Implications for Inclusive Emergency Remote Teaching ISSN: 2188-1162 The European Conference on Education 2021: Official Conference Proceedings. – 2021 – P. 381-392. DOI:10.22492/issn.2188-1162.2021.31

А.К. Садыкова¹, К.К. Дуйсекова²

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

Профессионалдық шеттілділік білім берудегі формативтік бағалау: күйі және келешегі

Аңдатпа. Кәсіптік білім беруде бағалау әрқашан болашақ мамандардың білімінің сыни көрсеткіші болып табылады. Алайда, қайта-қайта трансформацияланатын және кең ауқымды педагогикалық мақсаттар үшін жүзеге асырылатын мектептегі бағалау процедураларына қарағанда, жоғары білімде соңғы 15 жыл ішінде бағалау өзгеріссіз және өзінше дәстүрлі болып қалды. Білім берудің мазмұны, оқу бағдарламасы және студенттердің қажеттіліктері бағалаудың әртүрлі тәсілдерін қолдануды талап етуі мүмкін, бұл жағдайда бағалау процедураларын семестр немесе оқу жылының соңында қорытынды емтихандарға қарағанда жиі өткізу қажеттілігі туындайды. Кәсіби шеттілдік білім берудегі педагогикалық процестің тұрақты мәселесі – білім беру сапасы. Тек білім алуға негізделген оқудан студенттердің бойында құзыреттілік дағдыларын қалыптастыруға баса назар аударылған жағдай қалыптасты. Демек, білім беру мазмұны өзгерсе, ал бағалау құралдарының жүйесі болашақ мамандардың басқа кәсіби көрсеткіштерін бағалауға жеткілікті мөлшерде қабілетті емес, сол күйінде қалды. Оқытушылар мен студенттер арасында тұрақты кері байланысты қамтамасыз ете отырып, мақаладағы талданып отырған формативтік бағалау жоғары білім беруде басты рөл атқарады және осылайша динамикалық, жекелендірілген оқу ортасын қалыптастырады. Мақалада жоғары шеттілділік білім берудегі формативтік бағалаудың қазіргі жағдайы, оқыту стратегиялары және оның білім беру тәжірибесі аясында студенттердің оқу нәтижелеріне әсері қарастырылып, соған қоса формативтік және дәстүрлі бағалау жүйелеріне салыстырмалы талдау жасалған. Сонымен қатар, кәсіби шеттілділік білім беруде формативтік бағалауды қолданудағы олқылықтар анықталып, оқушылардың құзыреттілігіне объективті баға бере алатын осы маңызды педагогикалық құралды қолданудың келешегі болжанады.

Түйін сөздер: қалыптастырушы бағалау, формативтік бағалау, шеттілділік білім беру, кәсіби білім беру.

А.К. Sadykova¹, К.К. Duisekova²

^{1,2}L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan

Formative Assessment in Professional Foreign Language Education: State and Perspectives

Abstract. In vocational education, assessment has always been a critical indicator of the knowledge of future specialists. However, in contrast to school assessment procedures, which periodically undergo transformation and are carried out for a wide variety of pedagogical purposes, assessment of higher education over the past 15 years has remained unchanged and, in its own way, traditional. Whereas the content, programme and needs of students may require different approaches to assessment, it is necessary to conduct assessment procedures more often than providing final exams at the end of the semester or academic year. The permanent challenge of the pedagogical process in professional

foreign language education is the quality of the education. When the focus is shifted from knowledge-based education to the formation of students' competency-based skills. Consequently, the content of education was modified, but the system of assessment tools remained the same, not sufficiently capable of assessing other professional indicators of future specialists. Analyzed formative assessment plays a crucial role in higher education by facilitating ongoing feedback between teachers and students, thereby creating a dynamic, personalized learning environment. This article examines the current status of formative assessment in higher foreign language education, discussing teaching strategies and their impact on students learning outcomes in the light of educational experiences, additionally, provides a comparative analysis of formative and traditional assessment systems. Moreover, it identifies gaps in the application of formative assessment in professional foreign language education and predicts prospects for the utilization of this important pedagogical tool that can objectively assess students' competencies.

Keywords: formative assessment, foreign language education, professional education.

References

1. Kunanbayeva S.S. Competence-based Modelling of Professional Foreign Language Education. (London, 2021, 257 p.)
2. Nikitin I.V., Belolutskaya A.K. Konceptualizatsiya formativnogo otsenivaniya v vysshem obrazovanii: rezul'taty tematicheskogo analiza. [Formative Assessment Conceptualizations in Higher Education: Thematic Analysis Results.] // Vysshee obrazovanie v Rossii. [Higher Education in Russia.] 30 (11), 96-109 (2021). DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-11-96-109 [in Russian]
3. Bloxham S., Boyd P. Developing effective assessment in higher education: A practical guide. (New York: Open University Press, 2007, 270 p.)
4. Prikaz Ministra obrazovaniya i nauki Respubliki Kazakhstan ot 21 yanvarya 2016 goda № 52. Zaregistririvan v Ministerstve yustitsii Respubliki Kazakhstan 19 fevralya 2016 goda № 13137 Ob utverzhdenii kriterii otsenki znaniy obuchayushhihsya srednego, tekhnicheskogo i professional'nogo, poslesrednego obrazovaniya. [Order of the Minister of Education and Science of the Republic of Kazakhstan dated January 21, 2016, No. 52. Registered with the Ministry of Justice of the Republic of Kazakhstan on February 19, 2016, No. 13137. On the Approval of Criteria for Assessing the Knowledge of Students in General Secondary, Technical and Vocational, and Post-Secondary Education] [Electronic resource] – URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V1600013137> [in Russian] (accessed: 03.03.2024).
5. Wu Q., Jessop T. Formative assessment: Missing in action in both research-intensive and teaching focused universities? // Assessment and Evaluation in Higher Education. 43 (7), 1019–1031 (2018). DOI:10.1080/02602938.2018.1426097
6. Yorke M. Formative assessment and its relevance to retention // Higher Education Research & Development. Routledge. 20 (2), 115-126 (2001). DOI:10.1080/758483462
7. Lebedeva I.P., Fedorov R.Yu. Formiruyushhee otsenivanie v strukture ball'no-reitingovoi sistemy // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. ISSN 2070-7428. 5 (2014). [Electronic resource] – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=15192> [in Russian] (accessed 24.02.2024)
8. Bernstein B. Class, Codes, and Control. Towards a theory of educational transmissions. (London: Routledge and Kegan Paul, 1975, 167 p.)
9. Knight P.T. Summative assessment in higher education: Practices in disarray // Studies in Higher Education. 27 (3), 275-286 (2002)

10. Black, P., Wiliam, D. Assessment and Classroom Learning. // Assessment in Education: Principles, Policy & Practice. 5 (1), 7-74 (1998). DOI:10.1080/096959598 0050102
11. Hayward L. et al. Editorial // The Curriculum Journal. John Wiley & Sons, Ltd. 27 (2), 169-171 (2016)
12. Pla-Campasa G., Arumí-Pratb J., Senye-Mirc A.M. and Ramírez D. Effects of formative assessment on the learning-to-learn skills of teacher training students. Procedia Social and Behavioral Sciences. 228, 196-201 (2016). DOI:10.1016/j.sbspr o.2016.07.029
13. Schildkamp K., van der Kleij F.M., Heitinka M.C., Kippersa W.B., Veldkamp B.P. Formative assessment: A systematic review of critical teacher prerequisites for classroom practice. // International Journal of Educational Research. 103 (2020). [Electronic resource] – URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0883035520300082> DOI:10.1016/j.ijer.2020.101602 (accessed 10.02.2024)
14. Popescu-Mitroia M-M., Todorescu L-L., Greculescu A. (2015) The Usefulness of Portfolios as Assessment Tools in Higher Education. Procedia - Social and Behavioral Sciences. 191, 2645-2649 (2015). DOI:10.1016/j.sbspro.20 15.04.722
15. Tsukerman G.A. Otsenka bez otmetki. [Assessment without a grade]. Riga: Pedagogical centre "Eksperiment" [Experiment] (Riga, 1999, 113 p.) [in Russian]
16. Rudakova Yu.A., Bobykina I.A. Formiruyushhee otsenivanie kak perspektivnaya tehnologiya otsenochnoi deyatel'nosti v vysshei shkole. [Formative Assessment as a Promising Technology of Evaluation in Higher Education] // Chelyabinskii gumanitarii [Chelyabinsk Humanitarian]. 2 (55), 79-
17. Kodrle S.V. Formativnoe otsenivanie v kontekste kontseptualizatsii v pelagogicheskom processe VUZa. [Formative Assessment in the Context of Conceptualization in the Pedagogical Process of a University] // CITISE. 3 (37), 398-413 (2023) [in Russian]
18. Mansurova V.H. Problema otsenivaniya v mirovom obrazovatel'nom prostranstve. Sushhnost' formativnogo (formiruyushhego) otsenivaniya. [The Problem of Assessment in the Global Educational Space. The Essence of Formative Assessment] // Vestnik «Orleu»-kst. [Orleu Bulletin]. 4 (18), 73-76 (2017) [in Russian]
19. Mozhaeva O.I., Shilibekova A.S., Ziedenova D.B. Rukovodstvo po kriterial'nomu otsenivaniyu dlya uchitelei osnovnoi i obshhei srednei shkol. [Guidelines for Criterion-Based Assessment for Teachers of Primary and General Secondary Schools]: Uchebno-metod. Posobie [Educational and Methodological Guide] – Astana: AOO «Nazarbaev Intellekтуal'nye shkoly». 56 (2016) [in Russian]
20. Jasinska E., Jasinski M. Initial diagnoses in university courses as an innovation in education – case study from Poland. Heliyon. 8 (9), (2022) DOI:10.1016/j.heliyon.2022.e10633
21. Weltgen J., & Pfingsthorn J. Inclusive Foreign Language Assessment in Trying Times: Pre-service Teachers' Attribution Mechanisms and Their Implications for Inclusive Emergency Remote Teaching ISSN: 2188-1162. The European Conference on Education 2021: Official Conference Proceedings. 381-392 (2021) DOI:10.22492/issn.2188-1162.2021.31

Сведения об авторах:

Садыкова А.К. – автор для корреспонденции, докторант специальности «Иностранный язык: два иностранных языка», Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева, ул. Казымукана, 11, Астана, Казахстан.

Дуйсекова К.К. – д.ф.н., профессор кафедры иностранной филологии, Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева, ул. Казымукана, 11, Астана, Казахстан.

Авторлар туралы мәлімет:

Садыкова А.К. – хат-хабар авторы, «Шетел тілі: екі шетел тілі» мамандығының докторанты, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Қажымұқан к. 11, Астана, Қазақстан.

Дуйсекова К.К. – ф.ғ.д., шетел филология кафедрасының профессоры, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Қажымұқан к. 11, Астана, Қазақстан.

Information about authors:

Sadykova A.K. – corresponding author, Ph.D. student of the specialty “Foreign language: two foreign languages”, L.N. Gumilyov Eurasian National University, Kazhymukan str., 11, Astana, Kazakhstan.

Duisekova K.K. – Doctor of Philology Sciences, Professor, Department of Foreign Philology, L.N. Gumilyov Eurasian National University, Kazhymukan str., Astana, Kazakhstan.



ХҒТАР 14.35.07
Ғылыми мақала

<https://doi.org/10.32523/3080-1710-2025-150-1-332-351>

Медиабілім үдерісінде өзін-өзі реттеу дағдыларын дамыту: цифрлық этикеттің рөлі

П.Б. Сейітқазы¹, М. Читил², Н.А. Ырымбаева^{*3}, Н.У. Кулдашева⁴,
Ж.Т. Сүлейменова⁵

^{1,3,4,5}Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Астана, Қазақстан

²Гази университеті, Анкара, Түркия

(E-mail: ¹perizatbs@mail.ru, ²mcitil@gazi.edu.tr, ³nurgul.a@internet.ru, ⁴nadezhda.22.77@mail.ru,
⁵zhansaya_toktarovna@mail.ru)

Аңдатпа. Қазіргі цифрлық әлемде медиабілім – болашақ маман дамуының қажетті аспектісіне айналууда. Медиабілім үдерісінде студенттердің өзін-өзі реттеу дағдыларын дамыту импульсивті мінез-құлықты бақылауға, уақытты тиімді ұйымдастыруға, сыни тұрғыдан ойлауға, өз эмоциясын басқара білуге, сондай-ақ цифрлық кеңістіктегі іс-әрекеті үшін маңызды. Ал осы орайда цифрлық этикет интернеттегі мінез-құлықты реттейтін ережелер мен нормалардың жиынтығы бола отырып, өзгелерге құрмет көрсетуді, қауіпсіздікті, қорлау мен агрессивті әрекеттерді болдырмауды, зияткерлік меншікті ескеру мен құпиялылық құқықты сақтауды қамтиды.

Ұсынып отырған мақалада медиабілім үдерісінде өзін-өзі реттеу дағдылары мен цифрлық этикеттің өзара байланысы зерттеліп, осы мәселелердің студенттердің жеке тұлғалық және кәсіби құзыреттілігін дамытуға әсері сипатталған.

Зерттеу жұмысы АР19679344 «ЖОО-да оқытушылар мен студенттердің желілік коммуникативтік мәдениеті мен цифрлық этикетін қалыптастырудың ғылыми-әдістемелік негіздерін зерттеу» гранттық жобасы аясында ұйымдастырылып, жалпы саны 669 респондентті қамтыды. Арнайы құрылған сауалнама студенттердің цифрлық медиа туралы пікірлерін, интернет қолданысының эмоциялық және психологиялық күйлеріне әсерін, цифрлық этикет ережелері мен мүмкіндіктері туралы білімдерін анықтауға негізделген.

Сауалнама нәтижелері студенттердің цифрлық ортада мүмкіндігінше қауіпсіздікті сақтап, цифрлық этикет ережелерінің маңыздылығын ескеретінін айқындады. Алайда, өзін-өзі реттеу дағдыларын дамыту құралы ретінде цифрлық этикетті тәжірибе жүзінде қолдануда кейбір олқылықтар анықталып, қосымша зерттеу қажеттілігін көрсетті.

Зерттеудің теориялық деректеріне және сауалнама нәтижелеріне сүйене отырып авторлар тарапынан медиабілім үдерісінде студенттердің өзін-өзі реттеу дағдыларын дамытуда цифрлы этикетті жүзеге асыру жолдары ұсынылды.

Түйін сөздер: медиабілім, медиабілім үдерісі, өзін-өзі реттеу, цифрлық этикет, психологиялық денсаулық, цифрлық медиа.

Кіріспе

Қазіргі цифрлық дәуірде академиялық оқу бағдарламаларына медиабілім беруді интеграциялаудың өзектілігі күннен күнге артуда. Студенттер цифрлық медианың әртүрлі нысандарын белсенді пайдаланатындықтан, олардың өзін-өзі реттеу дағдыларын дамыту онлайн өзара әрекеттесуді тиімді басқару және ұйымдастыру үшін маңызды болып отыр. Өз эмоцияларын, іс-әрекеттері мен мінез-құлықтарын, жеке ойларын басқару қабілетін қамтитын өзін-өзі реттеу – өнімді, толерантты цифрлық ортаны дамыту үшін керек. Ал бұл үдерісте цифрлық этикет немесе онлайн-коммуникациядағы мінез-құлық нормалары мен ережелері ерекше рөл атқарады.

Медиабілім үдерісінде өзін-өзі реттеудің өзектілігі цифрлық платформалардың таралуымен білім алушылардың мұқият пайымдауы және эмоционалды бақылауын қажет ететін көптеген интернет аясында кездесетін мазмұн мен өзара қарым-қатынастық әрекеттесулермен айқындалады. Ал өзін-өзі реттеу дағдылары студенттерге осы цифрлық кеңістікте сыни көзқараспен қарауға мүмкіндік беріп, білім алудағы жетістіктер мен эмоционалдық әл-ауқаттың жақсаруына да ықпалы зор. Сонымен қатар, цифрлық этикетті сақтау киберортадағы қауіптерді азайтып, қауіпсіз цифрлық қауымдастықты ілгерілетіп, онлайн өзара әрекеттесулердің мәдениетті және сындарлы болуын қамтамасыз етеді.

Медиабілім беру, өзін-өзі реттеу және цифрлық этикет арасындағы байланысты зерттеу, ақпараттық қоғамның қарқынды дамуы аясында ерекше назар аударуды талап етеді. Зерттеудің бұл саласы бірнеше ғылыми пәндердің – педагогика, психология, әлеуметтану, медиа зерттеулердің түйіскен жерінде орналасып, оның күрделілігі мен жан-жақтылығын көрсетеді.

Өмірдің барлық салаларының жаһандық цифрландыруға ауысуы әртүрлі мазмұнмен қаныққан ақпараттық ортаға енуге, сол медиа кеңістікте сыни ойлауды қалыптастыруға, сенімді ақпарат көздерін іріктеуге, цифрлық ортада саналы және қауіпсіз әрекет етуге әкеледі. Ал көретін және қабылдайтын ақпараттың шамадан тыс көлемі білім алушылардың психологиялық денсаулығына өзіндік әсері бар жүктеме екендігі анық. Өзін-өзі реттеу дағдыларын дамыту болашақ мамандарға ақпарат ағыны жағдайында өзінің назарын, эмоциясын, мінез-құлқын саналы түрде басқаруға және бағыттауға, интернетке тәуелділіктің, эмоционалды қажудың дамуына жол бермейді. Ал, цифрлық ортада жауапты және қауіпсіз мінез-құлық мәдениетіне негізделген цифрлық этикет бір-біріне құрметпен және төзімділікпен қарауды дамытуға бағытталған тәрбие үдерісінің ажырамас бөлігіне айналады.

Бүгінгі еңбек нарығының өзгеруі және жаңа құзыреттерге деген сұраныс болашақ мамандардан медиасауаттылық, сыни тұрғыдан ойлау дағдыларын, креативті шығармашылықты, үлкен көлемдегі ақпаратпен еркін жұмыс істей білуді, цифрлық ортадағы коммуникабельділік сияқты қасиеттерді алға тартады. Медиабілім үдерісі шеңберінде осы құзыреттерді мақсатты дамыту – болашақ мамандарды кәсіби өзін-өзі жүзеге асыру кезінде елеулі қиындықтарға тап болу қаупіне ұшыраудың алдын алады.

Әлеуметтік медиа мен онлайн коммуникациялардың рөлінің артуы виртуалды кеңістікте жеке тұлғаның әлеуметтік байланыстар орнатуына, өзін-өзі көрсету үшін

көптеген мүмкіндіктер ашады. Алайда, виртуалды коммуникацияның өзіндік ерекшелігі бар және оны сауатсыз, абайсыз пайдалану қақтығыстарға, кибербуллингке, шындықты бұрмаланған түрінде қабылдауға әкелуі мүмкін. Осы орайда медиабілім студенттерді онлайн-ортада тиімді және қауіпсіз қарым-қатынас дағдыларымен қаруландырып, олардың эмоционалды интеллектісі мен әлеуметтік жауапкершілігін дамытуға ықпал етеді.

Сонымен қатар қазіргі таңдағы медианың манипуляциялық әлеуетін естен шығармаған абзал. Ақпараттық технологиялардың қарқынды дамуы қоғамдық сананы манипуляциялауға жаңа жолдар ашады. Көптеп кездесетін жалған жаңалықтар, үгіт-насихат, алаяқтардың әрекеті, жасырын жарнама және т.б. мұның бәрі сыни ойлауды дамытуды және манипуляцияның құрбаны болмас үшін ақпаратты талдай білуді, эмоционалды берік болуды, толеранттылық пен сабырлылықты қажет етеді. Ал медиабілім үдерісінің манипуляция белгілерін тануға, ақпараттың дұрыстығын тексеруге, эмоциялар емес, фактілер негізінде өз пікірлерін қалыптастырудағы орны ерекше.

Демек, медиабілім үдерісінде өзін-өзі реттеу дағдылары мен цифрлық этикеттің интеграциясы студенттерді цифрлық дәуірдің қиындықтарына дайындау үшін маңызды. Аталмыш дағдыларды дамыту студенттерге цифрлық ортада құрметпен, жанашырлықпен қарауға және сыни тұрғыдан ойлауға қабілетті, жауапты цифрлық-ақпараттық құзыретті тұлға ретінде қалыптасуына көмектесе алады.

Зерттеу тақырыбының өзектілігі теориялық тұрғыдан ғана емес, сонымен бірге үлкен практикалық маңызы бар екенін атап өтеміз. Елдің болашағы жас ұрпақты ақпараттық қоғамдағы өмірге қаншалықты тиімді дайындай алатынымызбен тығыз байланысты. Медиабілім беру, өзін-өзі реттеу және цифрлық этикеттің өзара байланысын зерделеу, өскелең ұрпақты ақпараттық қоғам жағдайында табысты әлеуметтенуге және өзін-өзі жүзеге асыруға қабілетті үйлесімді дамыған тұлға ретінде қалыптастыруға негізделген, тиімді бағдарламалар мен әдістемелерді әзірлеуге мүмкіндік береді.

Зерттеу болжамы: егер медиабілім үдерісінде өзін-өзі реттеу дағдыларын дамыту құралы ретінде цифрлық этикеттің теориялық негіздері айқындалып, оны жүзеге асырудың тиімді жолдары ұсынылса, онда болашақ мамандардың өзін-өзі реттеу дағдыларын дамыту мүмкіндігі артады.

Бұл мақаланың мақсаты – медиабілім үдерісінде студенттердің өзін-өзі реттеу дағдыларын дамытуға ықпал ететін фактор ретінде цифрлы этикеттің рөлі мен маңыздылығын айқындау, нақты стратегиялары мен жолдарын ұсыну.

Мақсатқа жету үшін келесі міндеттер қойылды:

- Отандық және шетелдік ғылыми педагогикалық-психологиялық зерттеулерде «медиабілім беру», «өзін-өзі реттеу» және «цифрлық этикет» ұғымдарын түсінудің заманауи тәсілдерін талдау. Әр ұғымның маңызды аспектісі және олардың тақырыпты зерттеу шеңберіндегі байланысын айқындау.

- Цифрлық ортада болашақ маманды тиімді дамыту үшін өзін-өзі реттеу дағдыларын дамытудың маңыздылығын негіздеу.

- Өзін-өзі реттеу дағдыларын дамыту құралы ретінде цифрлық этикеттің рөлін ашу.

- Цифрлық технологиялардың қарқынды дамуы жағдайында медиабілім үдерісінде студенттердің өзін-өзі реттеу дағдыларын дамыту құралы ретінде цифрлық этикеттің ағымдағы күйін анықтау және талдау;
- Медиабілім үдерісінде студенттердің өзін-өзі реттеу дағдыларын дамытуда цифрлық этикетті оқытудың жолдарын ұсыну.

Әдебиетке шолу

Қарқынды дамып келе жатқан цифрлық кеңістікте медианың қолжетімділігі білімдегі теңдік, инклюзивтілік және білім демократиясы үшін маңызды мүмкіндіктер ашып, медианы қолдануды терең зерттеуді қажет етеді. Бұл эволюция адамдардың өмір сүруін, жұмыс істеуін, оқу мен оқыту тәсілдерін өзгертетін және қарым-қатынас мүмкіндіктерінің кең ауқымын қамтиды.

Бүгінде біз өмір сүріп жатқан әлем туралы білімнің басым бөлігіне бұқаралық ақпарат құралдары арқылы (жанама) қол жеткізіледі және бұл үрдісте синхронды да, асинхронды да қашықтағы коммуникация маңызды рөл атқарады [1].

Медиа, коммуникация және білім саласының ғалымы, профессор D.Buckingham пікірінше «медиа туралы білім беру – медиа арқылы білім берудің қажетті алғышарты ретінде қарастырылуы керек. Егер интернетті, компьютерлік ойындарды немесе басқа цифрлық медианы оқыту үшін пайдаланғымыз келсе, білім алушыларды осы медианы түсіну және сынау арқылы қаруландыруымыз қажет. Оларды функционалды немесе аспаптық түрде пайдаланбай, жай ғана бейтарап ақпарат беру құралы ретінде қарастырылуы керектігін алға тартады [2].

Сонымен қатар автор дамып келе жатқан бұқаралық ақпарат құралдары бәрімізге қатысты екенін, яғни бүкіл қоғамымыз, саяси жүйеміз, экономикамыз, өнеріміз бен мәдениетіміз, кәсіби қызметтегі өміріміз, әлеуметтік және жақын қарым-қатынастарымыз медиа технологияларға толы жағдайға тез көшіп, барлығы дерлік делдал екенін атап өтеді [3].

Ал, D.Buckingham өзінің «The media education manifesto» («Медиа білім туралы манифест») еңбегінде медиа ортаның қиындықтарын жеңу үшін бұқаралық ақпарат құралдарын тұтынуда сыни көзқарас пен әрекет таныту, білім алушылардың ақпараттандырылған және жауапты тұтынушылары болуға дайындауда оқу бағдарламаларында медиасауаттылықты қосу, сондай-ақ медиасауаттылықты арттыру арқылы медиа мазмұнды тиімді түсіндіру мен құру үшін қажетті дағдыларды игеруге болатындығын және медиа білімнің маңыздылығын көрсетеді [4].

Медиа (байланыс құралдары) – қағаз, хабар тарату, кино және цифрлық тарату сияқты ақпаратты берудің физикалық құралдары мен тәсілдерін білдіреді [5].

Ресейлік медиапедагог А.В. Федоров «медиабілім беру – БАҚ-пен қарым-қатынас мәдениетін құру үшін шығармашылық, коммуникативтік, сыни ойлау қабілеттерін, толық түсіндіру дағдыларын, медиатекстерді талдау және бағалау, медиатеchnологияларды пайдалана отырып, өз бетінше білім алудың түрлі нысандарын үйренуде бұқаралық ақпарат құралдарын (БАҚ) қолдану және жеке тұлғаны дамыту процесі ретінде қарастырылады [6].

Отандық ғылыми зерттеуде медиабілім адамдарды хабарламаларды жасауға, коммуникацияға мейлінше тиімді ақпарат құралын таңдауға оқытатын, ойларын және ақпаратты еркін білдіру құқығын жүзеге асыруға мүмкіндік беретін, сондай-ақ тұлғаның жеке дамуы мен әлеуметтік тұрғыда белсенді атсалысуын және интербелсенділігін күшейтумен сипатталады [7].

Осылайша, медиабілім беру – цифрлық ортада адамдардың медиасауатты болуы, дәстүрлі және цифрлы медиа хабарламаларын, медиа мазмұндардың құрылымын, әдістері мен әсерін сыни тұрғыдан түсіну қабілеті деп қарастыруға болады.

Ал, медиабілім үдерісі – цифрлы-ақпараттық құзыреттілікті құрайтын дағдыларды дамыта отырып, түрлі мазмұндағы ақпараттармен жұмыс істеуді, өзара қарым-қатынас жасау және сауатты құрылған диалог жүргізуді, сенімді ақпарат көздерін табу мен мәліметтер алуды, сондай-ақ болашақ мамандардың медиа ортада өз көзқарастарын қорғауға дағдылануы мен кәсіби дайындық аясын кеңейту негізі ретінде анықтауға болады.

Медиабілім үдерісінің құраушысы цифрлық медиа бүгінде цифрлық технологияны қолдану арқылы жүзеге асырылатын байланыс пен ақпаратты таратудың негізгі түріне айналып отыр. Бұған қолданыстағы интернет немесе басқа электрондық құрылғылар арқылы цифрлық түрде жасалған, таратылатын және тұтынылатын ақпараттарды жатқызамыз. Атап айтқанда цифрлық медиаға веб-сайттар, әлеуметтік медиа, блогтар, подкасттар, YouTube сынды платформалардағы бейнелер, сондай-ақ электронды кітаптар, онлайн газеттер мен журналдар сияқты дәстүрлі медианың цифрлық нұсқалары жатады.

Ал цифрлық медиа сауаттылығы дәстүрлі формалардан бастап жаңа цифрлық медиаға, соның ішінде компьютерлерге, интернетке, әлеуметтік желілерге және цифрлық ойындарға дейінгі цифрлық медианы сыни тұрғыдан қарастыруды білдіреді [8].

Соңғы жылдары жастардың цифрлық медианы пайдалануы мен әл-ауқаты арасындағы ықтимал байланыстарға көбірек көңіл бөлінуде. Жасөспірімдердің интернет желісінде қанша уақыт өткізетінін және оның психологиялық денсаулығына әсер ететінін ескере отырып, бұл мәселе назар аударуды қажет етеді [9].

Цифрлық әлемде медианың психологиялық денсаулыққа кері әсерінің алдын алу үшін, өзін-өзі реттеу дағдыларын дамыту арқылы, цифрлық медиамен саналы және жағымды өзара әрекеттесу мүмкіндігі артады.

Өзін-өзі реттеу – адамдардың мінез-құлқын, оқуын және өнімділігін басқару қабілетін қамтиды [10]. Сондай-ақ, өзін-өзі реттеу – бұл таным үдерістерімен қатар, тұлғалық мінез-құлық, эмоция мен іс-әрекеттерін басқару болса, ал реттеу – өзіндік ойлар мен ішкі уайымдарды және мінез-құлықты басқару болып табылады. Бұл тұлғаның тұтас психикалық құралы, соның көмегімен адам өзіндік белсенділігін басқарып отырады [11].

АРА психология сөздігінде «Өзін-өзі реттеу – бұл өзін-өзі бақылау (мінез-құлық жазбаларын жүргізу), өзін-өзі бағалау (өзін-өзі бақылау барысында алынған ақпаратты бағалау) және өзін-өзі нығайту (тиісті мінез-құлық үшін немесе мақсатқа жету үшін өзін-өзі марапаттау) арқылы өз мінез-құлқын бақылау», – делінген [12].

Студенттердің оқу ортасында өзін-өзі реттеу дағдыларын дамытуының маңыздылығы іс-әрекеттерін, ойлары мен сезімдерін жеке мақсатқа жетуге, басқаруға, жүйелеуге, ұйымдастыруға, бақылауға, жоспарлауға және бағалауға бағытталған іс-әрекеттерінен тұратын өзін-өзі көрсету үдерісімен айқындалып, жеке оқулары үшін рефлексивті, саналы және белсенді әрекет етулерін қажет етеді [13].

N. Johnson өзін-өзі реттейтін оқытуды үш негізгі компонентке бөліп қарастырады: таным (ақпаратты кодтау, есте сақтау және еске түсіру үшін қажетті дағдылар), метатану (білім алушыларға өздерінің танымдық процестерін түсінуге және бақылауға мүмкіндік беретін дағдылар) және мотивация (когнитивтік және метакогнитивтік дағдыларды пайдалануға және дамытуға әсер ететін сенімдер мен қатынастар) [14].

M. Daumiller және M. Dresel өз зерттеулерінде цифрлық медианы қолдана отырып, білім алушылар өзін-өзі реттеудің жеткіліксіздігіне байланысты жиі қиындықтарға тап болатындығын және өзін-өзі реттеп отыратын, мотивациялық реттеуші кеңестердің түрлерін қарастырады. Сонымен қатар, мотивациялық реттеуші кеңестер цифрлық медианы пайдалана отырып, өзін-өзі реттеу дағдыларын (SRL-ді) қолдау үшін, тиімді тірек болуы мүмкін екенін көрсетеді [15].

U. Matzat, E. M. Vrieling ғылыми еңбегінде әлеуметтік медианы пайдалану өзін-өзі реттейтін оқытумен (SRL) «табиғи түрде байланысты» болады деген идеяны тексеріп, нәтижесінде SRL-ді жеңілдету үшін әлеуметтік медианы шектеулі пайдалану білім алушылар мен оқытушылар арасындағы қарым-қатынасқа әсер етпейтіндігін анықтаған [16].

E. Nababan және авторлық ұжым анимациялық бейнематериалдардың тиімділігі дәстүрлі кеңістік пен уақыт шекараларын еңсере отырып, қызықты, вербалды емес қарым-қатынас әдістері арқылы оңтайлы оқу ортасын құру – өзін-өзі реттеу дағдыларын дамытуға және өзін-өзі реттейтін оқытуға ықпал ете алатындығы зерттеген [17]. Ал, M. Orfermann және т.б. ғалымдар ұсынған еңбекте метакогнитивті және өзін-өзі реттеу дағдылары гипермедида сәтті оқытудың алғышарттары мен нәтижелері болып табылатындығы талқыланып, гипермедиялық ортада жұмыс істеуге кіріспес бұрын қандай да бір басшылық немесе оқыту қажет болуы мүмкін деген болжам беріледі [18].

S. Koçdar зерттеуінде өзін-өзі реттеу дағдылары студенттердің дәстүрлі жағдайларға қарағанда көбірек тәуелсіздігі мен жауапкершілігі бар онлайн оқу ортасында шешуші рөл атқаратынын атап көрсетеді. Сонымен қатар өзін-өзі реттеу – үйренуге болатын дағды екендігі және оқытушылардың білім алушыларға осы дағдыларды тиімді дамытуға көмектесетін түрлі стратегиялар мен құралдарды пайдалану мүмкіндігі туралы айтылады [19].

Алайда, тақырып аясындағы зерттелген отандық және шетелдік еңбектерге талдау жасай келе, медиабілімнің қарастыратын зерттеу аймақтарын және өзін-өзі реттеуге бағытталған жекелеген зерттеу жұмыстары болғанымен, медиабілім үдерісінде студенттердің өзін-өзі реттеу дағдыларын дамытудағы цифрлық этикеттің рөліне бағытталған ғылыми еңбектердің кездеспейтіндігін көрсетті. Бұл қазіргі қоғамның кәсіби мамандарды дайындау деңгейіне қоятын талаптарының өсуі мен медиабілім үдерісінде түлектердің өзін-өзі реттеу деңгейі арасындағы қарама-қайшылықтарды,

болашақ мамандардың жеке және кәсіби дағдыларын дамытуда цифрлық этикеттің рөлі мен мүмкіндіктерін анықтауға әкеледі.

Бүгінгі медиа ортада болашақ мамандарды тиімді дамыту – өзін-өзі реттеу дағдыларымен тығыз байланысты екенін көрсетіп отыр. Бұл цифрлық дәуір ұсынатын мүмкіндіктер мен сын-қатерлер, дербестік пен бейімделуге негізделген.

Ең алдымен цифрлық кеңістік өзінің көлемі мен жылдамдығы, ақпараттың тұрақты ағынымен ерекшеленіп, болашақ маманнан ақпаратты сүзгіден өткізуді, басымдықтарды анықтай білуді және сыни бағалау үшін өзін-өзі реттеу дағдыларын игеруді талап етеді. Бұл танымдық жүктемені болдырмай, орынды шешімдер қабылдауға мүмкіндік беріп, жалған ақпараттар мен манипуляция, ақпараттың пассивті тұтынушысы болудың алдын алады.

Цифрлық ортадағы жұмыс пен демалыс арасындағы шекараның бұзылуы, адамдардың желіге тұрақты қосылуымен байланысын білдіреді. Бұл орайда уақытты тиімді басқару, міндеттерге басымдық беру, зейінді шоғырландыру және алаңдаушылықты болдырмау үшін, өзін-өзі реттеу арқылы өнімділікті арттыру, кәсіби жанудан, жұмыс пен жеке өмір арасындағы тепе-теңдіктің бұзылу қаупін алдын алуға мән беру маңызды. Сондай-ақ, цифрлық ортаның бірлескен және өзара байланысты әлеуметтік динамикасы, асинхронды, синхронды және географиялық алшақтыққа қарамастан желідегі шарлау мүмкіндігі, тиімді дамыған өзін-өзі реттеу дағдыларын қажет етеді. Яғни, өзара түсініспеушіліктің пайда болуы, ақпарат пен мәліметті қате түсіндіру мен түсіну, кәсіби қатынастардағы шиеленіс және т.б. сияқты жағымсыз салдарды өзін-өзі реттеу дағдыларын дамыту арқылы алдын алып, цифрлық кеңістіктегі оңтайлы байланыс пен нәтижелі ынтымақтастық орнатып, жанжалдарды сындарлы шешуді жүзеге асыруға болады.

Бұдан басқа, өзін-өзі реттеу қабілеті жоғары дамыған студенттер – оқу мақсаттарын қоюға, оқу үдерісін жүйелі ұйымдастыруға, кері байланысты іздеуге және жаңа технологиялармен жұмыс әдістерін қолдануда икемді және жақсы бейімделген болады. Білім алу үдерісінде өзін-өзі реттеуге деген қабілеттілік тез өзгеріп отыратын цифрлық ортада бәсекеге қабілеттілік пен өзектілік мәнге ие.

Осылайша, болашақ мамандар үшін цифрлық ортада өзін-өзі реттеу қабілеті қазіргі ақпараттық қоғамдағы табысты кәсіби және жеке іс-әрекеттің негізгі дағдысына айналады. Сондай-ақ, өзін-өзі реттеу дағдыларын дамыту, цифрлық ортада тиімді және қауіпсіз өзара әрекеттесуде айтарлықтай маңызды рөл атқарады.

Қарым-қатынаста өзін-өзі реттеу дағдыларын дамыту құралы ретінде цифрлық этикетті қолдану оң іс-әрекетті дамытып, цифрлық коммуникацияларындағы түсініспеушіліктерді азайтуға, сенімділікті арттыруға және үйлесімді тепе-теңдікке ықпал етеді.

Цифрлық этикет онлайн ортада сыйластық және жауапты қарым-қатынас ережелерін басшылыққа ала отырып, өзін-өзі реттеу дағдыларымен ұштасқанда, болашақ мамандардың өз ойларын, эмоцияларын және мінез-құлқын басқару қабілеттерін коммуникацияда тиімді қолдануға жол ашады.

Цифрлық этикет – бұл жаңа ақпараттық шындықтағы коммуникативті мәдениет ережелерін анықтайтын этикеттің жаңа түрі. Сонымен қатар, интернет желісінің

виртуалды кеңістігіндегі мінез-құлық мәдениетінің ережелері, қазіргі қоғамның нақты және виртуалды болмысының өзара әрекеттесуіндегі мінез-құлық мәдениетінің ережелері [20].

Кәсіби және цифрлық этикет мәселесін зерттеуші, профессор Р.И.Мамина цифрлық этикет қазіргі қоғамның виртуалды кеңістігіндегі нормативтік-этикалық реттеудің жаңа құралы ретінде де, жаңа өркениеттің жаңа әлеуметтік-мәдени құбылысы ретінде де, цифрлық ортада осы құбылысты зерттейтін қазіргі білімнің әртүрлі салаларының интеграциясы болып табылатын цифрлық гуманитарлық бағыттардың бірі ретінде де қарастырылатындығын атап өтеді [21]. Ал Г.В. Валеева зерттеуінде цифрлық этикет – Web 3.0 буынының ғаламдық Internet желісінде пайда болатын этикеттік коммуникацияның жаңа түрі және Phygital виртуалды кеңістігін құрайтын заманауи цифрлық технологияларды пайдаланумен байланысты салаларда тиімді коммуникация мүмкіндігін қамтамасыз ететіндігімен сипаттайды [22].

Жалпы цифрлық этикет адамдардың өзара цифрлық ортадағы әрекеттесуі мен байланысын реттейтін мінез-құлық ережелері мен нормаларының жиынтығы ретінде анықталады. Сондай-ақ, интернет кеңістіктің ерекшеліктеріне бейімделген дәстүрлі этикеттің өзіндік аналогы ретінде де қарастыруға болады.

Цифрлық этикет әлеуметтік медиа, электрондық пошта, хабар алмасу қолданбалары және онлайн форумдар сияқты цифрлық платформаларда басқалармен қарым-қатынас жасау кезінде құрмет, сыйлылық пен сыйластық, жауапкершілік, желідегі байланыс мәдениеті, жеке ақпаратты қорғау, жауапты мінез-құлық және т.б. көптеген аспектілерді қамтиды. Сондай-ақ, тіл мен дауыс екінін дұрыс қолдану, басқа адамдардың жеке өмірін құрметтеу, дереккөздерге дәл сілтеме жасау, кибербуллингтен немесе қудалаудан аулақ болу, желіде онлайн болуына саналы түрде қадағалау жасау кіреді.

Ал медиабілім үдерісінде еркін бағдарлану мен шарлау үшін қажетті өзін-өзі реттеу дағдыларын дамытуда цифрлық этикеттің маңыздылығы мен қажеттілігі артады.

Ең алдымен цифрлық этикет желідегі саналы өзара әрекеттесуге ықпал ететіндігін қарастырсақ, ол өзара сыйластыққа құрылған жауаптар жазу және шатастыру, арандатушылық мәлімдемелерден аулақ болуға, желідегі әрекеттер алдында ойлануға және ықтимал әсерін ескеруге шақырады. Бұл саналы түрде өзін-өзі бақылау мен желідегі мінез-құлық реттеу әрекеттеріне негізделген өзін-өзі реттеу дағдыларын құрайды.

Цифрлық этикеттің келесі маңыздылығы желідегі әртүрлі көзқарастар мен құпиялылықты құрметтеуінде. Яғни, эмоционалды реакцияларды басқару мен игеру, сындарлы диалог жүргізу, дөрекі және орынсыз әрекеттерден аулақ болу үшін өзін-өзі бақылау, интернеттегі жеке өмірді құрметтеу мен цифрлық гигиенаны сақтау қажеттілігімен ерекшеленеді. Сонымен қатар, цифрлық этикет авторлық құқықты сақтау мен академиялық адалдық, дереккөздерді көрсету, плагиатқа жол бермеу, цифрлық ортада жауапкершілік танытуға ынталандырады.

Демек, цифрлық этикет өзін-өзі реттеу дағдыларын дамыту мен нығайтудың практикалық негізі ретінде қызмет ететінін атап өткен жөн. Жоғарыда аталған аспектілерді меңгеру мен практикада қолдану арқылы болашақ мамандар медиабілім үдерісінде жауапкершілікпен, сыйластықпен және оңтайлы әрекеттерге мүмкіндік беретін негізгі құзыреттерін дамытады. Сондай-ақ, цифрлық этикет өзін-өзі реттеу

дағдыларын дамытудың маңызды құралы ретінде қызмет етіп, студенттерге цифрлық кеңістіктерді сәтті шарлау үшін қажетті өзін-өзі тануды, тәртіпті, эмоционалды тұрақтылықты дамытуды және басқаруды қолдайды. Бұл студенттердің жеке және оқу тәжірибесін арттырып қана қоймай, оларды жаһандық кезеңнің сұраныстарына жауап беретін, бәсекеге қабілетті және кәсіби құзыретті мамандарға айналдырады.

Зерттеу әдістері

Ұсынылған мақалада зерттеу мәселесі бойынша теориялық (философиялық, психологиялық, педагогикалық және әдістемелік зерттеулерді, ғылыми әдебиеттерді зерделеу, салыстыру, талдау, жинақтау) және эмпирикалық (сауалнама, диагностикалау, сараптамалық бағалау) әдістері қолданылады. Медиабілім үдерісінде болашақ мамандардың өзін-өзі реттеу дағдыларын дамыту құралы ретінде цифрлық этикетті қолданудың өзектілігі айқындалады. Студенттердің цифрлық кеңістікте өзін-өзі реттеу дағдыларын дамытуда цифрлық этикет рөлінің ағымдағы жағдайды анықтау мақсатында арнайы құрылған сауалнама жүргізіліп, нәтижелері талданады. Цифрлық технологиялардың қарқынды дамуы жағдайында медиабілім үдерісінде студенттердің өзін-өзі реттеу дағдыларын дамытуда цифрлық этикетті оқытудың жолдары ұсынылады.

Талқылау және нәтижелер

Студенттердің медиабілім үдерісінде өзін-өзі реттеу дағдыларын дамытуда цифрлық этикет рөлінің ағымдағы жағдайын анықтау мақсатында арнайы құрылған сауалнама жүргізілді. Сауалнамаға 1-4 курстан жалпы саны 669 білім алушы қатысты. Оның ішінде әр түрлі мамандықтар – 579 студент (86,4%), педагогика және психология білім беру бағдарламасынан – 90 студентті (13,5%) құрайды.

Сұрақтар Google Forms онлайн тестілеу мен мәліметтер жинауға арналған платформаға салынып, онлайн форматта анонимді түрде жүргізілді.

Сауалнама құру барысында студенттердің цифрлық медиа құралдарын пайдалану деңгейін, оның пайдасы мен зияны туралы ойларын, медиа чаттарда өзін жайлы және ыңғайлы сезінулерін, әлеуметтік медианың психологиялық денсаулық пен моральды жағдайға әсерін, цифрлық ортада қауіпсіздікті сақтауын, цифрлық этикет ережелері мен мүмкіндіктерін білу деңгейін анықтауға арналған сұрақтарды қамтыды.

Алынған жауаптарды талдау нәтижесіне сәйкес, «Сіз қандай платформалар мен әлеуметтік медианы жиі пайдаланасыз?» сұрағына респонденттер: электронды пошта – 27,7%, әлеуметтік желі: Facebook, Instagram, Twitter, LinkedIn және т.б. – 65%, мессенджерлер: WhatsApp, Telegram, Viber және т.б. – 86,4 %, бейнеконференция: Zoom, Microsoft Teams және Google Meet, OES вебинарлары және т.б. – 29,7%, білім беру және оқыту сайттарының форумдары мен чат платформалары: Platonus, LMS Moodle және т.б. – 37,1%, виртуалды дауыс көмекшілері: Apple Siri, Google Assistant, Amazon Alexa және т.б. – 12,1% көрсеткіште жауап берді. Сауалнама нәтижесінен қатысушылар әлеуметтік медианың белсенді қолданушылары екенін көреміз (сурет 1).



Сурет 1. Студенттер ортасында ең көп қолданатын платформалар мен әлеуметтік медиа бойынша деректердің пайыздық арақатынасы

Ескерту: сауалнама деректері негізінде жасалған

Сауалнаманың «Жоғарыда аталған медиа құралдарының қайсысы пайдалы деп санайсыз?» сұрағына респонденттердің басым бөлігі әлеуметтік желі мен мессенджерлер – 41,3%, білім беру және оқыту сайттарының форумдары мен чат платформалары және электронды пошта – 37,5%, бейнеконференция мен виртуалды дауыс көмекшілері – 21,2% көрсеткішті белгілеген. Бұл білім алушылардың жеке және оқу мақсатында цифрлық ортада медиа құралдардың мүмкіндіктерін пайдаланатынын білдіреді.

Ал «Жоғарыда аталған медиа құралдарының қайсысы зиянды деп санайсыз?» сұрағына 78,7% – әлеуметтік желі мен мессенджерлер зияндығын басым деп көрсетсе, 14,1% – виртуалды дауыс көмекшілері, 3,3% – электронды пошта, 2,7% – бейнеконференция, 1,2% – білім беру және оқыту сайттарының форумдары мен чат платформалары ретінде көрсеткен. Демек жоғары пайыздық көрсеткіштегі әлеуметтік желі мен мессенджерлерді студенттер қаншалықты пайдалы болса, соншалықты зиянды болу мүмкін екенін жоққа шығармайтынын аңғарамыз.

Келесі «Жоғарыда аталған медиа құралдарының қайсысы сіздің коммуникативті құзыреттілігіңізді дамытады?» сұрағына респонденттердің жауаптары келесі пайыздық көрсеткіште болды: әлеуметтік желі – 33,1%, білім беру және оқыту сайттарының форумдары мен чат платформалары – 19,2%, мессенджерлер – 18,6%, бейнеконференция – 17,1%, виртуалды дауыс көмекшілері – 8,4%, электронды пошта – 3,6%. Көріп отырғанымыздай студенттердің басым бөлігі коммуникативті құзыреттілікке әлеуметтік желі, мессенджерлер, бейнеконференция мен білім беру, оқыту сайттарының форумдарының ықпалы жоғары екенін белгілеген.

Сауалнамадағы «Қандай медиа чаттарда сіз өзіңізді жайлы сезінесіз және өз пікіріңізді еркін жеткізе аласыз?» сұрағына 36,7% – студенттік, 39,2% – қызығушылыққа байланысты, 10,3% – ақпараттық және білім беру, 8,5% – оқытушылар мен студенттердің бірлескен, 5,3% – волонтерлік немесе әлеуметтік-белсенділік чаты деп жауап берілген. Демек, студенттер жеке және кәсіби қызығушылыққа байланысты чаттарда өздерін

ыңғайлы сезінетінін көреміз. Ал білім беру және оқытушылар мен студенттердің өзара қызметі бағытындағы чаттарда білім алушылар өздерін еркін және ыңғайлы сезінуі аз екенін байқауға болады. Ең төмен ыңғайлық волонтерлік, әлеуметтік-белсенділік чаттарынан анықталды.

«Сіздің психологиялық денсаулығыңызға әлеуметтік медианың тигізетін зиянының түрлері қандай?» сұрағына респонденттердің көпшілігі елемей – 46,8%, қорлау – 18,7%, қатігездік – 16%, қорқыту – 14,4%, шантаж – 4,1 % деген көрсеткіш берді. Бұндағы елемей көрсеткішінің жоғары болуы көңілсіздік, реніш және тітіркенуді туындатып, студенттердің психологиялық денсаулығына әсер етеді. Яғни студенттердің өзін-өзі реттеуі мен бағалауы, мотивациясына ықпал етіп, академиялық өнімділігі мен нәтижелерінің төмендеуіне әкелуі мүмкін. Студенттердің тиімді оқуы мен дамуы үшін білім беру үдерісінің барлық қатысушылары арасындағы өзара ізгілік, құрмет және цифрлық этикаға ұмтылыс болуы маңызды.

Ал респонденттер «Әлеуметтік медианың моральды жағдайға әсер ететін қауіп-қатерлері қандай?» сұрағына әділетсіздік пен нақтылықтың жоқтығы-42,3%, әдепсіздік – 29,5%, кәсібиліктің жоқтығы – 28,2% деп көрсеткен. Яғни әдепсіздік пен кәсіби емес қауіп-қатерлер бірдей шамада қарастырылғаны, болашақ мамандардың өзін-өзі реттеу негізінде цифрлық этикетте баса мән беру қажеттілігін арттырады.

Келесі «Медиабілім үдерісінде қандай қауіпсіздік шарасын қолданасыз?» сұрағына: дербес деректерді қорғауды қолдану (күрделі құпия сөз, деректердің сақтық көшірмесі, қауіпсіз байланыс) – 28,1%, ақпараттық қауіпсіздік ережелерін сақтау – 27%, арнайы бағдарламалық құралдар қолдану (спам, антивирус, зиянды қауіп-қатерлерден қорғау бағдарламалары) – 23,3%, компьютерді кілтпен жабу – 14,3%, ақпараттық қауіпсіздік ережелеріне сәйкес бұлтты қолдану – 7,3% (сурет 2).



Сурет 2. ЖОО-ның студенттерінің өз тәжірибелерінде қолданатын қауіпсіздік шаралары бойынша деректерінің пайыздық көрсеткіші

Ескерту: сауалнама деректері негізінде жасалған

Осылайша, студенттердің басым бөлігі ақпараттық қауіпсіздік ережелерін сақтайтындығын және дербес деректерді қорғау, күрделі құпия сөз, деректердің сақтық көшірмесін жасау, қауіпсіз байланыстар, сенімділігі мен көрнекі визуализациясымен сипатталатын басқа да шараларды қолданатынын байқаймыз. Яғни болашақ маманның жеке және кәсіби қызметінде цифрлық және ақпараттық қауіпсіздік шараларын ұстануы бүгінгі күні кездесетін цифрлық кеңістіктегі алаяқтық, кибербуллингтің алдын алуға көмектеседі.

Студенттердің цифрлық кеңістікте этикалық қарым-қатынас ережелері мен нормаларын қолдану деңгейіне байланысты берген жауабында: иә, әрқашан – 19%, көбінесе – 43%, қалағанымынан азырақ – 28%, ешқашан – 10% көрсеткіш шықты. Бұл жерде болашақ мамандардың цифрлық этикеттің ережелері мен нормаларын барынша ұстанатындықтарын көреміз.

Ал «Цифрлық этикет ережелерін сақтау адамнан өзін-өзі бақылауды талап етеді деп ойлайсыз ба?» сұрағына келесідей пайыздық көрсеткіштегі жауаптар алынды: өзін-өзі бақылау этикетті ұстанумен сенімді түрде бірге жүреді – 27%, этикетті сақтау үшін өзін-өзі бақылау маңызды деп санаймын – 32%, бұл мәселе бойынша нақты ұстанымым жоқ – 19%, өзін-өзі бақылау этикетті сақтауда маңызды рөл атқармайды деп санаймын – 13%, этикет өзін-өзі бақылаумен байланысты емес екеніне сенімдімін – 9%. Алынған жауаптардың нәтижесінде цифрлық этикет ережелерін сақтауда өзін-өзі бақылаудың маңыздылығының басымдығы көрсетілген.

«Сіздің ойыңызша, этикет ережелерін білу адамдарға желідегі уақытты тиімді пайдалануға көмектеседі ме?» деген сұраққа респонденттер: этикет туралы білім желідегі тиімді уақытты басқарумен тікелей байланысты – 29%, этикет желіде саналы түрде болуды қамтамасыз етеді – 48%, этикет пен желідегі уақытты пайдалану арасындағы нақты байланысты жоқ – 12%, этикетті білу желіде өткізілетін уақытқа әсер ететініне күмәнданамын – 11% жауаптар берді. Демек респонденттер үшін цифрлық этикет ережелерін білу желідегі уақытты тиімді пайдаланумен байланысты және өзара ықпалы жоғары екенімен аңғарамыз.

Жүргізілген сауалнама нәтижелері негізінде бірқатар қорытындылар жасауға болады:

Біріншіден, студенттер арасында әртүрлі цифрлық медиа құралдары белсенді түрде кеңінен қолданылатыны назар аудартады. Әлеуметтік желілер, мессенджерлер және білім беру, оқыту платформалары сауалнамаға қатысқандардың көпшілігінің күнделікті өмірі мен оқу қызметіне берік кіргенін көрсетті. Бұл біздің өміріміздің барлық салаларында цифрлық технологиялардың терең дамуын байқатады.

Екіншіден, сауалнама нәтижелері респонденттердің цифрлық ортада мүмкіндігінше қауіпсіздікті сақтайтындарын және цифрлық этикет ережелері мен нормаларының маңыздылығын ескеретінін аңғартты. Ол өз кезегінде медиабілім үдерісінде жауапты мінез-құлық мәдениетіне әкеледі.

Сонымен қатар, өзін-өзі реттеу дағдыларын дамыту құралы ретінде цифрлық этикеттің нормаларын білуде және практикалық қолдануда кейбір олқылықтар анықталды. Бұл қосымша білім беру жұмысын ұйымдастыру мен медиабілім үдерісінде өзін-өзі реттеу дағдыларын дамытуда цифрлық этикет ережелері мен нормаларын оқытудың қажеттілігін көрсетеді.

Зерттеу жұмысының бүгінгі таңдағы өзектілігін, тақырып аясындағы отандық және шетелдік зерттеулер мен студенттерден алынған арнайы сауалнама нәтижелерін талдай отырып, келесі нұсқалық ұсыныстар қатарын қарастырамыз:

– Білім беру бағдарламаларына арналған «Цифрлық этикет» арнайы курсы енгізу. Курс негізінде білім алушыларға цифрлық этикет негіздері, ережелері мен нормалары, түрлері мен принциптері; өзін-өзі реттеу дағдыларын дамытудағы цифрлық этикеттің рөлі; психологиялық денсаулыққа цифрлық ортаның әсері; цифрлық этикет - ақпараттық құзыреттіліктің құраушысы ретінде және т.б. тақырыптар.

– Білім беру бағдарламаларында оқытылатын «Медиапедагогика», «Цифрлық педагогика», «Медиатеchnология негіздері», «Киберпедагогика», «Медиапедагогика және медиапсихология», «Цифрлық технологияларды салалар бойынша қолдану», «Мектепке дейінгі ұйымдардағы медиабілім» және т.б. таңдау пәндерінің мазмұнына «Өзін-өзі реттеу дағдыларын дамыту құралы ретінде цифрлық этикеттің рөлі» тақырыбын қосу.

– ЖОО-да психологиялық қолдау орталығының іс-шаралар жоспарына «Медиа орта – цифрлық этикет – өзін-өзі реттеу» тақырыбында тренинг бағдарламасын енгізу.

– Университеттің студенттермен жұмыс орталығы, тәрбие жұмысы бөлімі, студенттік парламент, жастар саясаты орталықтарының ұйымдастыруымен интерактивті семинарлар мен мастер-кластар циклі «Әлеуметтік желілердегі жақсы реңк ережелері», «Цифрлық әлемдегі қауіпсіздік», «Қашықтан жұмыс істеу және онлайн оқыту этикеті»; «Этикетті сақтаудың үздік тәжірибелері», «Цифрлық этикеттің психологиялық денсаулыққа әсері» студенттік жобалар байқауы; «Цифрлық әлем студенттердің көзімен» фотокөрмесі; Пікірталас клубында «Цифрлық этикет перспективалары» тақырыбын талқылау; Қатысушылар әлеуметтік желілерде өздерінің жауапты онлайн мінез-құлқы мен әрекеттерінің үлгісін жасайтын «Этикалық цифрлық із» онлайн-челленджі; Этикеттің негізгі ережелерін қол жетімді және әзіл-оспақ түрінде көрсететін қысқа комикстер жасаудан «Комикстердегі цифрлық этикет» шығармашылық байқауы және т.б. өткізу.

Осылайша, медиабілім үдерісінде студенттердің өзін-өзі реттеу дағдыларын дамытуда цифрлық этикеттің рөлін айқындайтын бірқатар мүмкіндіктерді жүзеге асыруға болады. Өзін-өзі бақылау, бағалау, түзету, мақсат қою сияқты өзін-өзі реттеудің аспектілерін дамытуда – цифрлық этикет негіздері болашақ маманға өзін, мінез-құлқын, іс-әрекетін және алға қойған мақсаттарына жетуді тиімдірек басқаруға ықпал етеді.

Қорытынды

Зерттеу тақырыбымызды қорытындылайтын болсақ, аталмыш мақалада отандық және шетелдік ғылыми зерттеулердегі «медиабілім беру», «өзін-өзі реттеу» және «цифрлық этикет» ұғымдарының мәні мен маңызды аспектілері айқындалып, өзара байланысына талдау жасалды. Цифрлық ортада студенттерді тиімді дамыту үшін өзін-өзі реттеу дағдыларын дамытудың өзектілігі негізделіп, цифрлық этикеттің рөлі ашылды. Білім алушыларға зерттеу тақырыбы аясында арнайы құрылған сауалнама жүргізілді. Сауалнама нәтижесіне талдау жасалып, авторлар тарапынан медиабілім үдерісінде өзін-

өзі реттеу дағдыларын дамытуда цифрлық этикетті меңгертудің жолдарына негізделген ұсыныстар қатары берілді.

Біз этикет ережелерін сақтау мен өзін-өзі реттеу дағдыларын дамыту, соның ішінде импульсивті мінез-құлықты бақылау, уақытты басқару, сыни ойлау, психологиялық және эмоционалды өзін-өзі реттеу негізінде маңызды байланыстарды анықтауға мән бердік. Алынған нәтижелерді талдауымыз, цифрлық этикет ережелерін білу студенттер арасында өзін-өзі реттеу дағдыларын дамытудың алғышарты екенін аңғартты. Ал этикет ережелерін белсенді ұстанған респонденттер онлайн ортада өзін-өзі реттеудің жоғары деңгейін көрсетті.

Бүгінгі ақпараттық коммуникациялық технологиялардың жылдам жаңаруы тұсында өзін-өзі реттеу дағдыларын дамыту бастауыштан жоғары білімге дейінгі кез келген оқу бағдарламасының негізгі тіректерінің бірі болуы керек деген ойдамыз.

Цифрлық этикетті білім беру бағдарламаларына интеграциялау және оның цифрлық кеңістіктегі маңыздылығын насихаттау, болашақ мамандардың медиабілім үдерісінде өзін-өзі реттеуін, цифрлық-ақпараттық құралдарды пайдаланудағы мәдениеттілігін дамытып, кәсіби құзыретті маман болуға ықпал етеді. Сонымен қатар, бұл зерттеудің нәтижелері студенттердің цифрлық ортада өзін-өзі реттеу және жауапты мінез-құлық дағдыларын ынталандыруға бағытталған медиабілім берудің теориясы мен практикасын жетілдіре отырып, қазіргі ақпараттық қоғамда сәтті әлеуметтенуі мен өзін-өзі жүзеге асыруының шарты болып табылады.

Алғыс. Бұл мақала AP19679344 «ЖОО-да оқытушылар мен студенттердің желілік коммуникативтік мәдениеті мен цифрлық этикетін қалыптастырудың ғылыми-әдістемелік негіздерін зерттеу» ҚР Ғылым және жоғары білім министрлігі Ғылым комитетінің гранттық жобасы аясында жарияланды.

Жоба бойынша диагностика жүргізуде қолдау көрсеткені үшін психология ғылымдарының докторы, профессор Изакова Айжан Тендиқовнаға алғыс білдіреміз.

Авторлардың қосқан үлесі

Сейітқазы П.Б. – жоба жетекшісі ретінде ғылыми мақала тақырыбын нақтылап, зерттеудің логикалық құрылымын жүйеледі. Мақаланың соңғы нұсқасын бекітті.

Четил М. – докторанттардың зерттеу жұмысындағы медиабілім және өзін-өзі реттеу негіздері бойынша ғылыми-әдістемелік кеңес берді.

Ырымбаева Н.А. – мақаланың аннотация, теориялық бөлімін, талдау, қорытынды бөлімін жазды. Сауалнама диаграммаларын жасап, мақаланың техникалық талаптарын орындауды жүзеге асырды.

Кулдашева Н.У. – зерттеу жұмысына сәйкес өзін-өзі реттеу ұғымын талдап, мақаланың толық мазмұнын сыни тұрғыдан қайта қарады. Студенттерге арналған арнайы сауалнаманы жүргізуде үлес қосты.

Сүлейменова Ж.Т. – мақаладағы цифрлық этикетке байланысты мәліметтер мен сауалнама сұрақтарын жүйеледі.

Әдебиеттер тізімі

1. Capucci P.L. Media education, education and media // *Limina*. – 2012. – n.2. – P. 92-98
2. Buckingham D. Defining digital literacy - What do young people need to know about digital media? // *Nordic Journal of Digital Literacy*. – 2015. – Vol. 10. – P.21-35. DOI: <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-943X-2015-Jubileumsnummer-03>
3. Buckingham D. Epilogue: Rethinking digital literacy: Media education in the age of digital capitalism // *Digital Education Review*. – 2020. – n. 37. – P. 230-239.
4. Buckingham D. *The Media Education Manifesto*. – Polity Press: Cambridge. – 2019. – 128 p.
5. Мыслите критически, кликайте с умом! учебная программа ЮНЕСКО по медийной и информационной грамотности для педагогов и учащихся. – ЮНЕСКО: Франция. – 2021. – 484 с.
6. Fedorov A. Media literacy education. – Moscow: ICO "Information for All". – 2015. – 577 p.
7. Сейітқазы П.Б. Шетелдік медиабілім тәжірибесін талдау // Л.Н.Гумилев атындағы ЕҰУ, Гуманитарлық ғылымдар сериясы. – 2011. – 1 (80). [Электрондық ресурс] – URL: <http://dspace.enp.kz/handle/123456789/80> (жүгінген күні: 11.08.2024)
8. Eyal K., Te'eni-Harari T. Systematic review: Characteristics and outcomes of in-school digital media literacy interventions, 2010-2021 // *Journal of Children and Media*. – 2023. – Vol.18(1). – P. 8-28. DOI: <https://doi.org/10.1080/17482798.2023.2265510>
9. Stern S., Moran K. Teens and digital media: How do we move toward productive public discourse? // *Journal of Children and Media*. – 2024. – Vol. 18(1). – P. 1-7. DOI: <https://doi.org/10.1080/17482798.2024.2302257>
10. Gökteke Z., Ocak G. The concept of self-regulation and its place and importance in educational sciences // *European Journal of Education Studies*. – 2024. – Vol. 11 (1). – P.159-168. DOI: <http://dx.doi.org/10.46827/ejes.v11i1.5160>
11. Лебедева О.В., Повshedная Ф.В., Карабущенко Н.Б. Возможности развития саморегуляции студента – будущего педагога в условиях современного педагогического вуза // *Вестник Минского университета*. – 2016. – №2. [Электронный ресурс] – URL: <https://www.minin-vestnik.ru/jour/article/view/217/218> (дата обращения: 18.08.2024).
12. American Psychological Association. APA Dictionary of Psychology. [Electronic resource] – URL: <https://dictionary.apa.org/self-regulation> (accessed: 25.08.2024).
13. Almoslamani Y. The relationship between self-regulation learning and online learning adoption // *Cypriot Journal of Educational Sciences*. – 2022. – Vol. 17(6). – P.2117-2126.
14. Johnson N. Examining self regulated learning in relation to certain selected variables // *Acta Didactica Napocensia*. – 2012. – Vol. 5(3). – P.1-12.
15. Daumiller M., Dresel, M. Supporting self-regulated learning with digital media using motivational regulation and metacognitive prompts // *The Journal of Experimental Education*. – 2018. – Vol. 87(1). – P.161-176. DOI: <https://doi.org/10.1080/00220973.2018.1448744>
16. Matzat U., Vrieling, E. M. Self-regulated learning and social media – a 'natural alliance'? Evidence on students' self-regulation of learning, social media use, and student-teacher relationship // *Learning, Media and Technology*. – 2015. – Vol. 41(1). – P. 73-99. DOI: <https://doi.org/10.1080/17439884.2015.1064953>
17. Nababan E., Sirait M., Siregar N. The Effectiveness of Animated Video Media to Improve Self-Efficacy and Self-Regulated Learning // *Proceedings of the 7th Annual International Seminar on Transformative*

Education and Educational Leadership, AISTEEL –2022. – Medan, Indonesia, 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.4108/eai.20-9-2022.2324803>

18. Opfermann M., Scheiter K., Gerjets P., Schmeck A. Hypermedia and self-regulation: an interplay in both directions. International Handbook of metacognition and learning technologies. Springer international handbooks of education/ In: Azevedo, R., Aleven, V. (eds). – Springer, New York, 2013. – Vol 28. – P 129–141. DOI: https://doi.org/10.1007/978-1-4419-5546-3_9

19. Koçdar S. Çevrimiçi ortamlarda öğrenenlerin öz-yönetim becerilerinin geliştirilmesinde kullanılan stratejiler ve araçlar // Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi. –2015. – Vol. 1 (1). – P. 39-55.

20. Мамина Р.И., Елькина Е.Е. Сетевое общество и его реалии: цифровой этикет // Дискурс. – 2019. – Т.5. №2. – С. 24-34. DOI: <https://doi.org/10.32603/2412-8562-2019-5-2-24-34>

21. Мамина Р.И., Почебут С.Н. Цифровой этикет и его специфика: философско-методологический аспект // Дискурс. – 2021. – Т.7. №2. – С. 16-27. DOI: <https://doi.org/10.32603/2412-8562-2021-7-2-16-27>

22. Валеева Г.В. Цифровой этикет в виртуальном образовательном пространстве университета // Гуманитарные ведомости ТГПУ им. Л.Н. Толстого. – 2023. – № 3. – С. 104-115. [Электронный ресурс] – URL: <https://e.lanbook.com/journal/issue/331331> (дата обращения: 17.08.2024).

П.Б. Сейтказы¹, М. Читил², Н.А. Ырымбаева³, Н.У. Кулдашева⁴, Ж.Т. Сулейменова⁵

^{1,3,4,5}Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева, Астана, Казахстан

²Университет Гази, Анкара, Турция

Развитие навыков саморегуляции в процессе медиаобразования: роль цифрового этикета

Аннотация. В современном цифровом мире медиаобразование становится необходимым аспектом развития будущего специалиста. Развитие навыков саморегуляции у студентов в процессе медиаобразования важно для контроля импульсивного поведения, эффективной организации времени, критического мышления, а также для умения управлять своими эмоциями и деятельностью в цифровом пространстве. Таким образом, цифровой этикет, будучи набором правил и норм, регулирующих поведение в интернете, включает в себя уважение к другим, безопасность, избегание оскорбительных и агрессивных действий, а также соблюдение интеллектуальной собственности и права на конфиденциальность.

В предлагаемой статье исследуется взаимосвязь между навыками саморегуляции и цифровым этикетом в процессе медиаобразования, а также описывается влияние этих аспектов на развитие личностных и профессиональных компетенций студентов.

Исследовательская работа организована в рамках грантового проекта AP19679344 «Изучение научно-методических основ формирования сетевой коммуникативной культуры и цифрового этикета преподавателей и студентов в вузе» и охватывает 669 респондентов. Опрос основан на выявлении мнения студентов о цифровых медиа, влиянии использования интернета на эмоциональные и психологические состояния, знании правил и возможностей цифрового этикета.

Результаты опроса показали, что студенты, по возможности, учитывают безопасность в цифровой среде и важность правил цифрового этикета. Однако были выявлены некоторые пробелы в практическом применении цифрового этикета как средства развития навыков саморегуляции, что указывает на необходимость дальнейших исследований.

На основе теоретических данных исследования и результатов анкетирования авторами предложены пути реализации цифрового этикета в развитии навыков саморегуляции студентов в процессе медиаобразования.

Ключевые слова: медиаобразование, процесс медиаобразования, саморегуляция, цифровой этикет, психологическое здоровье, цифровые медиа.

P.B. Seiitkazy¹, M. Çitil², N.A. Yrymbayeva³, N.U. Kuldasheva⁴, J.T. Suleimenova⁵

^{1,3,4,5}L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan

²Gazi University, Ankara, Turkey

Developing self-regulation skills in the process of media education: the role of digital etiquette

Abstract. The development of students' self-regulation skills in the process of media education is important for controlling impulsive behavior, effectively organizing time management, critical thinking, the ability to control their emotions and for their activities in the digital space. And in this regard, digital etiquette, being a set of rules and norms governing behavior on the Internet, includes respect for others, security, the avoidance of aggressive actions, consideration of intellectual property and compliance with the right to privacy.

The proposed article examines the relationship between self-regulation skills and digital etiquette in the process of media education and describes the impact of these issues on the development of personal and professional competencies of students.

The research work was organized within the framework of the grant project AP19679344 "research of the scientific and methodological foundations of the formation of network communicative culture and digital etiquette of teachers and students in universities" and covered 669 respondents. The questionnaire is based on determining students' opinions about the impact of internet use on emotional and psychological states.

The results of the survey showed that students try to follow the digital etiquette rules. However, some gaps have been identified in the practical application of digital etiquette as a means of developing self-regulation skills, indicating the need for additional research.

Based on the theoretical data of the study and the results of the survey, the authors proposed ways to implement digital etiquette in the development of students' self-regulation skills in the process of media education.

Keywords: media education, the process of media education, self-regulation, digital etiquette, psychological health, digital media

References

1. Capucci P.L. Media education, education and media, *Limina*, 2, 92-98 (2012).
2. Buckingham D. Defining digital literacy - What do young people need to know about digital media?, *Nordic Journal of Digital Literacy*, 10, 21-35 (2015). DOI: <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-943X-2015-Jubileumsnummer-03>
3. Buckingham D. Epilogue: Rethinking digital literacy: Media education in the age of digital capitalism, *Digital Education Review*, 37, 230-239 (2020).
4. Buckingham D. *The Media Education Manifesto* (Polity Press: Cambridge, 2019, 128 p.).
5. Myslite kriticheski, klikajte s umom! uchebnaja programma JuNESKO po medijnoj i informacionnoj gramotnosti dlja pedagogov i uchashhihsja [Think critically, click wisely! UNESCO's Media and Information Literacy Curriculum for Educators and Learners.] (JuNESKO., Francija, 2021, 484 p.).
6. Fedorov A. Media literacy education (ICO "Information for All", Moscow, 2015, 577 p.).
7. Sejitkazy P.B. Sheteldik mediabilim tazhiribesin taldau [Analysis of the experience of foreign media education], L.N.Gumilev atyndagy EUU, Gumanitarlyk gylymdar serijasy [L. N. Gumilyov ENU, Humanities series], 1(80) (2011). [Electronic resource] – Available at: <http://dspace.enu.kz/handle/123456789/80> (accessed: 11.08.2024). [in Kazakh]
8. Eyal K., Te'eni-Harari T. Systematic review: Characteristics and outcomes of in-school digital media literacy interventions, 2010-2021, *Journal of Children and Media*, 18(1), 8-28 (2023). DOI: <https://doi.org/10.1080/17482798.2023.2265510>
9. Stern S., Moran K. Teens and digital media: How do we move toward productive public discourse?, *Journal of Children and Media*, 18(1), 1-7 (2024). DOI: <https://doi.org/10.1080/17482798.2024.2302257>
10. Gökteke Z., Ocak G. The concept of self-regulation and its place and importance in educational sciences, *European Journal of Education Studies*, 11 (1), 159-168 (2024). DOI: <http://dx.doi.org/10.46827/ejes.v11i1.5160>
11. Lebedeva O.V., Povshednaja F.V., Karabushhenko N.B. Vozmozhnosti razvitija samoreguljaccii studenta – budushhego pedagoga v uslovijah sovremennogo pedagogicheskogo vuza [Opportunities for the development of self-regulation of a student - future teacher in a modern pedagogical university], *Vestnik Minskogo universiteta* [Bulletin of the Minsk University], 2 (2016). [Electronic resource] – Available at: <https://www.minin-vestnik.ru/jour/article/view/217/218> (accessed: 18.08.2024). [in Russian]
12. American Psychological Association. APA Dictionary of Psychology. [Electronic resource] – Available at: <https://dictionary.apa.org/self-regulation> (accessed: 25.08.2024).
13. Almoslamani Y. The relationship between self-regulation learning and online learning adoption, *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 17(6), 2117-2126 (2022).
14. Johnson N. Examining self regulated learning in relation to certain selected variables, *Acta Didactica Napocensia*, 5(3), 1-12 (2012).
15. Daumiller M., Dresel, M. Supporting self-regulated learning with digital media using motivational regulation and metacognitive prompts, *the journal of experimental education*, 87(1), 161-176 (2018). DOI: <https://doi.org/10.1080/00220973.2018.1448744>
16. Matzat U., Vrieling, E. M. Self-regulated learning and social media – a 'natural alliance'? Evidence on students' self-regulation of learning, social media use, and student-teacher relationship, *Learning, Media and Technology*, 41(1), 73-99 (2015). DOI: <https://doi.org/10.1080/17439884.2015.1064953>

17. Nababan E., Sirait M., Siregar N. The Effectiveness of Animated Video Media to Improve Self-Efficacy and Self-Regulated Learning, Proceedings of the 7th Annual International Seminar on Transformative Education and Educational Leadership AISTEEL-2022, Medan, Indonesia, (2022). DOI: <http://dx.doi.org/10.4108/eai.20-9-2022.2324803>

18. Opfermann M., Scheiter K., Gerjets P., Schmeck A. Hypermedia and self-regulation: an interplay in both directions. International Handbook of metacognition and learning technologies. Springer international handbooks of education (Springer, New York, 2013, 28, p.129–141). DOI: https://doi.org/10.1007/978-1-4419-5546-3_9

19. Koçdar S. Çevrimiçi ortamlarda öğrenenlerin öz-yönetim becerilerinin geliştirilmesinde kullanılan stratejiler ve araçlar, Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, 1 (1), 39-55 (2015).

20. Mamina R.I., El'kina E.E. Setevoe obshchestvo i ego realii: cifrovoy jetiket [Network society and its realities: digital etiquette], Diskurs [Discourse], 5(2), 24-34 (2019). DOI: <https://doi.org/10.32603/2412-8562-2019-5-2-24-34> [in Russian]

21. Mamina R.I., Pochebut S.N. Cifrovoy jetiket i ego specifika: filosofsko-metodologicheskij aspekt [Digital etiquette and its specification: philosophical and methodological aspect], Diskurs [Discourse], 7(2), 16-27 (2021). DOI: <https://doi.org/10.32603/2412-8562-2021-7-2-16-27> [in Russian]

22. Valeeva G.V. Cifrovoy jetiket v virtual'nom obrazovatel'nom prostranstve universiteta [Digital etiquette in the virtual educational space of the university], Gumanitarnye vedomosti TGPU im. L.N. Tolstogo [Humanitarian Bulletins of L.N. Tolstoy TSPU], 3, 104-115 (2023). [Electronic resource] – Available at: <https://e.lanbook.com/journal/issue/331331> (accessed: 17.08.2024). [in Russian]

Авторлар туралы мәлімет:

Сейітқазы П.Б. – педагогика ғылымдарының докторы, профессор, жоба жетекшісі, «педагогика» кафедрасы, Л.Н.Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, А.Янушкевич көш., 6, 010000, Астана қ., Қазақстан.

Читил М. – PhD докторы, қауымдастырылған профессор, педагогика факультеті, Гази университеті, 06500, Анкара қ., Түркия.

Ырымбаева Н.А.* – хат-хабар үшін автор, 3 курс PhD докторанты, «педагогика» кафедрасы, Л.Н.Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, А.Янушкевич көш., 6, 010000, Астана қ., Қазақстан.

Құлдашева Н.У. – 3 курс PhD докторанты, «Педагогика» кафедрасы, Л.Н.Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, А.Янушкевич көш., 6, 010000, Астана қ., Қазақстан.

Сүлейменова Ж.Т. – әлеуметтік ғылымдар магистрі, «Педагогика» кафедрасы, Л.Н.Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, А.Янушкевич көш., 6, 010000, Астана қ., Қазақстан.

Сведения об авторах:

Сейтказы П.Б. – доктор педагогических наук, профессор, руководитель проекта, кафедра «Педагогика», Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева, ул. А.Янушкевича, 6, 010000, г.Астана, Казахстан.

Читил М. – PhD, ассоциированный профессор, педагогический факультет, Университет Гази, 06500, г. Анкара, Турция.

Ырымбаева Н.А. – автор для корреспонденции, PhD докторант 3 курса, кафедра «Педагогика», Евразийский национальный университет им. Л.Н.Гумилева, ул. А.Янушкевича, 6, 010000, г.Астана, Казахстан.

Кулдашева Н.У. – PhD докторант 3 курса, кафедра «Педагогика», Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева, ул. А.Янушкевича, 6, 010000, г.Астана, Казахстан.

Сулейменова Ж.Т. – магистр социальных наук, кафедра «Педагогика», Евразийский национальный университет им. Л. Н. Гумилева, ул. А.Янушкевича, 6, г. 010000, Астана, Казахстан.

Information about authors:

Seitkazy P.B. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, project manager, department of Pedagogy, L.N. Gumilyov Eurasian National University, Str. Yanushkevich, 6, 010000, Astana, Kazakhstan.

Çitil M. – PhD, Associate Professor, Faculty of Education, Gazi University, 06500, Ankara, Turkey.

Yrymbayeva N.A. – corresponding author, 3 st year PhD student, department of Pedagogy, L.N. Gumilyov Eurasian National University, Str. Yanushkevich, 6, 010000, Astana, Kazakhstan.

Kuldasheva N.U. – 3 st year PhD student, department of Pedagogy, L.N. Gumilyov Eurasian National University, Str. Yanushkevich, 6, 010000, Astana, Kazakhstan.

Suleimenova J.T. – Master of Social Sciences, department of Pedagogy, L.N. Gumilyov Eurasian National University, Str. Yanushkevich, 6, 010000, Astana, Kazakhstan.



ХҒТАР 14.43

Ғылыми мақала

<https://doi.org/10.32523/3080-1710-2025-150-1-352-366>

Жоғары оқу орнында нейропедагогиканы қолданудың аспектілері

А.С. Шеримова¹ , М.Ж. Муханова² 

^{1,2}Қорқыт Ата атындағы Қызылорда университеті, Қызылорда, Қазақстан

(E-mail: ¹aliya_sherimova@mail.ru, ²zhan.ina@maik.ru)

Аңдатпа. Мақаланың мақсаты – нейроғылымның жетістіктерін ЖОО-да, оның ішінде студенттерді кәсіби терминологияға оқыту кезінде қолдану тұрғысынан бағалау. Атап айтқанда, алғаш рет ұғымдарды игеру кезінде мидың жұмыс істеу заңдылықтары мен механизмдері (brain-based learning) туралы білім негізінде білім алушыларда кәсіби ойлауды қалыптастыру мүмкіндігі талданады.

Мақалада жаңа сөздерді (терминдерді) ассимиляциялау және түсіну, қабылдау, зейін, есте сақтау және атқарушы функциялар процестеріне, сондай-ақ, сыйақы мен мотивацияға жауап беретін нейрондық жүйелердің қызметі арқылы жүретіні көрсетілген. Сонымен қатар, ассимиляция процесінде кәсіби терминологияның ерекшелігін – абстрактілі және нақты ұғымдарды ескеру қаншалықты маңызды екендігі туралы қорытынды жасалады. Нейробілім мәселелерін зерттеу әртүрлі елдердегі зерттеу бағыттары арасындағы айырмашылықты анықтады: ресейлік мамандар негізінен жекелендірілген нейротехнологияларды іздеуге және мидың жұмысын ескере отырып жасалған цифрлық бағдарламалар мен құрылғыларды енгізуге назар аударды. Шетелдік зерттеушілер нейробілім берудің бірыңғай әдіснамасын құруға және мидың жұмысы туралы білімге негізделген оқыту әдістерінің тиімділігін дәлелдеуге тырысады. Мақала авторлары нейромифтерді кәсіби түрде жоққа шығару және оқу процесінің тиімділігін арттыру үшін оқытушылардың неврология саласындағы құзыреттілігін арттыру қажет деп санайды. Жұмыста келтірілген мәліметтер жоғары оқу орындарының оқытушыларына білім беру процесін ұйымдастыруда пайдалы болуы мүмкін.

Түйін сөздер: когнитивті процесстер, нейробілім, нейродидактика, нейропсихологиялық білім, қарым-қатынас, ми, мотивация.

Кіріспе

Нейробиология, психология және педагогика салаларының өзара әрекеттесуіне негізделген білім берудегі пәнаралық зерттеулер адам миының қызметтері туралы білімдерінің арқасында оқу-тәрбие процестерінің тиімділігін арттыруға, жақсы нәтижеге жетуіне көмектесетін «нейробілім» пәнінің мазмұнын құрайды. Студенттерді қазіргі ақпараттық қоғамның өзгерістеріне, құпиялығына және әртүрлілігіне дайындаудағы жаңа тенденциялар жеке білім беру траекториясын қалыптастыру және студенттердің білім беру қызметтерінің нәтижелерін даралау болып табылады.

Екінші жағынан, білім беру мазмұнын орналастыруға арналған сандық білім беру құралдарының кеңеюі студенттердің қабылдауы мен мінез-құлқы процестерін зерттеудің сәйкес әдістерін және технологияларын әзірлеу мәселесін тудырады.

Батыс зерттеушілерінің еңбектерінде нейробілім беру оқытудың табиғаты туралы когнитивті, конструктивистік немесе бихевиористік көзқарастардан түбегейлі ерекшеленетін жаңа көзқарас ретінде қарастырылады, өйткені ол ми деңгейіндегі білім беру мәселелерін және психофизиологиялық реакцияларды талдайды, жоғары технологиялық зерттеулерді пайдаланады. Екінші жағынан, нейробілім неврология мен педагогика арасындағы байланыстың бір түрі болып табылады және оқу процесін түсіну мен түсіндіруге, ми функцияларымен үйлесімді аспаптық және педагогикалық зерттеу әдістерінің жүйесін құруға бағытталған.

Зерттеу әдістері

Л.С. Выготский және А.Р. Лурия зерттеулеріне енгізілген нейропедагогиканың негізгі идеялары баланың жеке танымдық стратегияларын, оның дамуының күшті және әлсіз жақтарын, жемісті білім беру процесін ұйымдастырудағы жоғары психикалық функциялардың жағдайын ескеру қажеттілігіне қатысты алғашқы пікірлер айтты.

Нейропсихологияның оқыту мен тәрбиелеу тәжірибесінің мүмкіндіктерін алғаш рет оның зерттеулерінде А.Р. Лурия [1] баяндаса, кейінірек бұл идеялар Т.В. Ахутинаның, Ж.В. Глозманның, Е.М. Семерницкаяның, Л.С. Цветкова «Мектеп нейропсихологиясы» термині нейропсихологиялық тәсілді мектепке дейінгі және мектептегі балаларға психологиялық қолдау көрсетудегі тәжірибенің ең маңызды саласы ретінде қарастырған Дж.Хинд есімімен байланысты [2].

Зерттеуде біз Е.В.Ширшовтың анықтамасын ұстанамыз: «Нейропедагогика – бұл когнитивті неврология, дифференциалды психофизиология, нейропсихологиялық білімдер, студенттер мен мұғалімдердің оқу материалын әртүрлі типтегі меңгеру процестерін миды ұйымдастыру туралы мәліметтерді пайдалану» [3].

Нейропедагогика педагогиканың, психологияның, неврологияның, кибернетиканың дәстүрлі принциптеріне негізделген және білім берудегі тұлғалық-бағдарлы аспектіні білдіреді.

Көптеген педагогикалық зерттеушілер мен психологтар нейропедагогиканың мақсатын – жоғары психикалық функциялардың миды ұйымдастырудың жеке

ерекшеліктері туралы білімді пайдалана отырып, практикалық іс-әрекетте педагогикалық міндеттерді оңтайлы және шығармашылық үйлестіруді қарастырады.

Сондықтан мидың дамуы мен қызметі туралы түсінікті білім беру мәселелерін зерттеуге қалай қолдану керектігін қарастырған жөн сияқты. Лафуенте [4] миды түсіну мұғалімдердің тәжірибесін жақсартуға болады деген идеяға негізделген нейропедагог профилін құруды ұсынды. Нейрология бұл тәжірибелердің неліктен жұмыс істейтінін түсіндіре алатын, қосымша жаңа тәсілдер ұсынатын және қандай нейрондық функциялардың типтік немесе бұзылғанын және олардың қалай жұмыс істейтінін көрсететін биологиялық негізделген механикалық тәсілді ұсынады; бірақ бұл білім педагогикалық принциптер арқылы тиімділігін білім беру орындарында мінез-құлық тестілеу арқылы бағалауға болатын араласуға аударылуы керек. Брюэр ми, мінез-құлық және оқу арасындағы тікелей байланыстар «тым алыс көпір» деп санағаннан бері көпірдің астынан көп су ағып кетті. Психикалық және когнитивтік психологияның зерттеу нәтижелері осы көпірді құрайды. Нейропедагогикалық әдістермен педагогикалық әрекеттер арасында өзара байланыс бар [5].

Зерттеудің мақсаты: ЖОО-да нейропедагогиканың қолданудың аспектілерін қарастыру. Оқытушымен білім алушының бірлескен іс-әрекеті жағдайында өзгеретін нейропедагогикалық кеңістіктің заңдылықтары мен процестерін талдау.

Зерттеудің болжамы: егер де нейробілімді студенттердің оқу процесінде тиімде қолданылса, онда ол зейінді болуына және когнитивті процестердің белсенді болуына, ынталы және қиындықтарды жеңе білуге мүмкіндік береді.

Талқылау және нәтижелер

XX ғасырдың басында нейроғылымның қарқынды дамуы көптеген пәндерді (нейро-социология, нейрополитология, нейроэкономика және т.б.) аясында жүрді, бұл әдетте ғылыми революция ретінде бағаланады. Қазіргі уақытта білім беруде қалыптасқан кейбір мифтерді жоққа шығаратын, білім беру процесінің ерекшеліктерін тереңірек түсінуге мүмкіндік беретін және сонымен бірге педагогикалық әдістерді нейрофизиологиялық деңгейде негіздейтін нейропедагогиканың (“білім беру нейроғылымы”, “нейробілім беру”) контурлары пайда болды.

Нейротехнологиялар педагогика ғылымында салыстырмалы түрде жақын уақытта қолданыла бастады. Мұның бәрі 1988 жылы Герхард Прайс жаңа терминді анықтаған кезде басталды – «нейродидактика», «нейрологияның, педагогиканың және психологияның тоғысқан жерінде пәнаралық саланы белгілеуге бағытталған, оның шеңберінде тиімді оқыту үшін жағдайларды ұйымдастыру мәселелері әзірленіп, ми мен жүйке жүйесі құрылымдарының қызметін зерттеу нәтижелеріне негізделген [6].

Нейропедагогиканың отандық базасы екі негізгі бағытты қарастырады: солақайларды оқыту проблемалары (Антюхин, Безруких, Богданов, Макарьев, Москвин, Семенович және т.б.) және даму процесінде ауытқулары бар балалар мен ересектердегі қабылдау, ойлау және оқыту ерекшеліктері (Введенский, Москвин, Никольский және т.б.). Бастапқы қалыптасу процесінде нейропедагогика мектептегі үлгерімі төмен балалардың мәселесін

шешу тәсілі ретінде дамыды. Нейропсихология туралы білімді педагогикалық процесте тек психолог мамандар ғана емес, сонымен қатар, білім алушылардың психологиялық ерекшеліктерін болжай алатын және оқу материалдарын беру стилімен білім алушының индивидуалды профилінің сәйкес келмеуінен туындайтын мәселелерді қарастыратын білім саласы деп есептеген. “Нейропедагогиканы дифференциалды психофизиология білімін, нейропсихологиялық білімді, оқу материалының әртүрлі түрлерін игеру процестерін миға ұйымдастыру туралы деректерді пайдалану, білім беру процесінде оқушылар мен оқытушылардың IPL нұсқаларының (латерацияның жеке профилі) үйлесімділігін есепке алу ғылымы ретінде анықтауға болады”.

Қазіргі уақытта нейроғылым революция кезеңін бастан өткеруде. Бұл әсіресе мәдени неврологияда айқын көрінеді, оның негізін Л.С. Выготский мен А.Р. Лурия қалаған [7]. АҚШ-та да, ЕО елдерінде де неврология саласындағы зерттеулерге миллиардтаған доллар мен еуро жұмсалады. Зерттеу нәтижелері мидың табиғатын, оның әлеуметтік-мәдени ортамен байланысын, дамуын, танымдық қабілеттерінің сипатын және т. б. функцияларын қарастырады. Сонымен, егер біз ең жалпы аспектілерді ескеретін болсақ, онда мидың биологиялық деңгейде ұйымдастырылуы және оның белсенділігі қоғам мен мәдениет тарапынан түсетін ақпаратқа байланысты өзгеретіні анықталды; өз кезегінде нақты қоғамдар мен мәдениеттердің пайда болуы олардың тасымалдаушыларының нейрофизиологиялық ерекшеліктеріне байланысты. Қорытындылай келе, ми өте икемді, ол адамзат эволюциясы кезінде ғана өзгерген жоқ (бұл тіл процесінің дамуымен және басқа да жоғары когнитивті функциялармен байланысты неокортекстің үлкен көлемінің қалыптасуымен, тығыз әлеуметтік байланыстарды сақтау үшін қажетті эмоционалды ақпаратты өңдеуге жауап беретін диенцефалонның өсуімен байланысты), сонымен қатар әр күнгі ақпараттар легіне байланыс, адам өмірінде өзгерістерге ұшырайды. Сонымен қатар, бұл өзгерістер әрдайым оқу процесімен байланысты.

Нейропедагогика саласының міндеттеріне мыналар жатады:

1) оқу ұжымдарының мінез-құлқы мен санасының нейропедагогикалық тетіктерін зерделеу; осы ұжымдардағы қатысушылардың индивидуалды қарым-қатынастары, сондай-ақ білім – алушылардың миының ерекшеліктерін ескере отырып, оқу кеңістігін қалыптастыру қағидаттары;

2) педагогикалық процеске қатысушылардың қарым-қатынасы нәтижесінде туындайтын психофизиологиялық заңдар мен құбылыстарды зерттеу;

3) оқытушылар мен студенттердің бірлескен іс-әрекеті жағдайында өзгеретін нейропедагогикалық кеңістіктің заңдылықтары мен процестерін талдау.

4) оқытушылар мен студенттердің өзара іс-қимылының тиімділігін арттыруға ықпал ететін заманауи білім беру технологияларын әзірлеу және енгізу.

Джон Брюер 1997 жылы атап өткендей, «мұғалімдерге пайдалы болуы мүмкін адамдар – олар психологтар» [8]. Психологиялық эксперименттер оқу сияқты дағдылардың когнитивтік негіздерін белгілей алады және оқытудың ең тиімді әдістерінің қайсысы екенін және олардың баладан балаға айырмашылығы бар-жоғын бағалай алады. Олар әртүрлі дағдыларды үйретудің оңтайлы жасы бар ма, мотивация мен оқудың өзара әрекеттесуі және материалды бірден үлкен бөліктерге бөліп немесе аралықпен оқып

үйрену жақсы ма деген сияқты сұрақтарды шеше алады. Тривиальды деңгейде бұлардың барлығын білім беру неврологиясының аспектілері ретінде белгілеуге болады, өйткені ми міндетті түрде таным мен мотивацияға қатысады.

Нейропедагогика саласындағы жетістіктердің көмегімен білім алушылардың үлгерімін кең көлемде арттыруға және білім беруді әртараптандыруға болатыны белгілі болды. Нейропедагогика саласының принциптерін қолданысқа еңгізе отырып және әр білім алушы студенттердің «оқу стилін» анықтай алсақ, педагогикалық қиындықтардың алдын алуға болады. «Алайда, бұл білімді оқу процестерінде іс жүзінде қалай қолдануға болады?» деген сауалға жауап іздеуіміз қажет. Өйткені оң нәтиже алу үшін тиісті деректерді зерттеп, теориялық тұрғыдан талдап қана қоймай, сонымен қатар оларды іс жүзінде қалай қолдану керектігін де білім берушілер үйренуі керек. Ең алдымен, білім берудің сапалы жаңа деңгейге көтерілуі үшін нейропедагогикалық инновацияларды енгізу сөзсіз болатынын нақты түсіну қажет.

Нейропедагогика эмоциялардың оқу мен оқытудағы маңызды рөлін көрсетті. Эмоциялар мидың өнімді қызметінің қажетті факторы болып табылады. Қолайлы атмосферада игерілген оқу материалы жақсы есте сақталады және сәйкес эмоционалды күймен тұрақты байланыста болады. Эмоциялық фактор оқушының ойлауы мен шығармашылығын ынталандырады. Эмоциялық интеллект (EQ) IQ-дан кем емес. Эмоционалды оқыту балаларға да, ересектерге де қажет.

Ми бір уақытта келіп түсетін ақпараттарды талдауға және синтездеуге, тұтас және бөлікпен жұмыс істеуге қабілетті. Нейропсихологиялық зерттеулер мидың объектіні бір уақытта тұтастай және бөліктерге «көру», оны бір уақытта бөлшектеу және құрастыру сияқты ерекше қабілеті бар екенін көрсетеді. Анализ және синтез - оқытудағы өте маңызды, үнемі өзара әрекеттесетін ойлау процесі, олардың бірлескен дамуы оқытудың барабар әдістері мен тәсілдері арқылы тиісті күшейтуді талап етеді. Оқу материалы тұтас пен жекенің, талдау мен синтездің, индукция мен дедукцияның, есептерді шешудің және теоремаларды дәлелдеудің тура және кері әдістерінің, нақтылау мен жалпылаудың және т.б. арасындағы тұрақты әрекеттесу режимінде берілуі керек.

Ми шоғырланған зейін мен перифериялық қабылдау жағдайында бір уақытта бірнеше ақпараттарды қабылдауға қабілетті. Оқыту процесін шебер ұйымдастырсаңыз, оқудың конструктивті факторы ретінде шеткі қабылдау ерекшеліктерін пайдалануға болады. Перифериялық қабылдау механизмі деструктивті элемент ретінде әрекет ете алады.

Бүгінгі таңда оқытудың инновациялары көбінесе ақпараттық технологиялардағы өзгерістерге байланысты дамуда және жоғары оқу орындары бұл өзгерістерге ілесуі мақсатында өз жұмыстарын жасап жатыр. М. Лафунта тұжырымдамасы бойынша, заманауи прогресспен ақпараттандыруды ескере отырып, ақпараттық-коммуникациялық технологияларды (АКТ) пайдалану қазірдің өзінде оқу процесінің ажырамас бөлігі болып табылады [9]. Нейропедагогикалық саласы жоғары оқу орындарында қолданысқа ену арқылы оқытудың дәстүрлі әдістерін тамаша толықтырады, есте сақтау мен қайталаудың қолданыстағы жүйесіне эффективті нәтиже береді.

Осылайша, нейропедагогиканың міндеттеріне мыналар кіруі керек:

– нейробиологиялық жағдайлар туралы ақпараттарды жинау – білім беру шындығы;

- қарым-қатынастар мен тәуелділіктерді талдау;
- қайта құру мақсатында алған білімдерді жаңарту;
- когнитивті процестердің дамуын зерттеу.

Осылайша, нейропедагогика білім беру процесінің кейбір негізгі принциптері арқылы алға жылжиды, мысалы:

1. Білім алушылардың жасына және психологиялық индивидуалды ерекшеліктеріне бейімделген әртүрлі оқытудың әдіс-тәсілдерін пайдалана отырып, білім алушыларға әртүрлі оқу мазмұны мен нысандарына және танымдық әрекеттерге қатысу үшін кең мүмкіндіктер ұсыну.

2. Студенттің оқуға деген қызығушылықтарын қанағаттандыру үшін қолайлы орта мен жағдайлар жасау (тамақтану мен физикалық белсенділікті қоса).

3. Бұрыннан белгілі ақпараттар мен жаңа ақпараттарды оқыту арасындағы байланысты күшейту. Түсіну мен үйрену ми қолданыстағы білім мен қабылдауда қолдау тапқан кезде пайда болады.

4. Ми байланыстарды дұрыс құра алатындай етіп оқу ретін логикалық түрде ұйымдастыру. Кездейсоқтық пен хаос мидың өнімді жұмысын қиындатады.

5. Эмоцияларды өнімді ми қызметінің қажетті элементі ретінде қарастыру. Қолайлы атмосферада алынған білім жақсы есте қалады және тұрақты байланыстар орнатады.

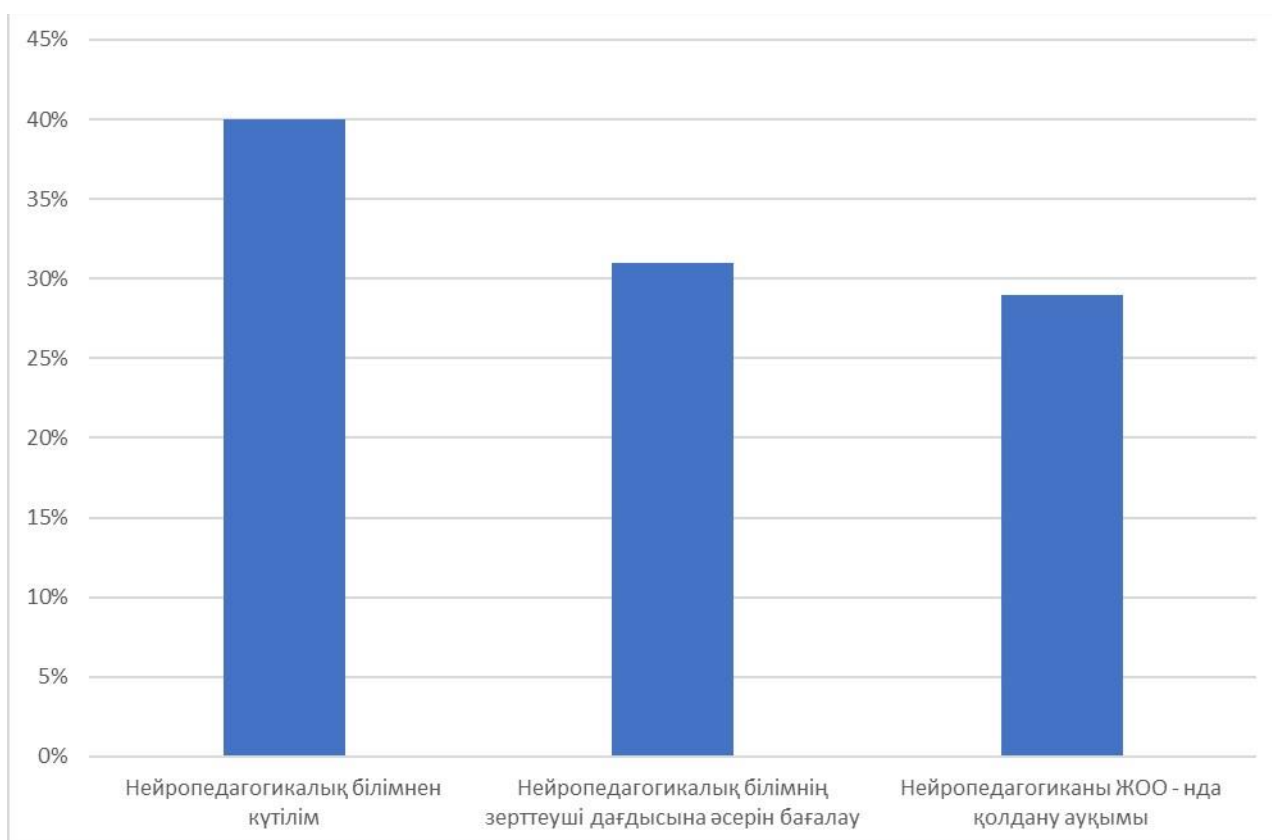
6. Дидактикалық материалды жалпы және жеке, индукция мен дедукциямен үнемі өзара әрекеттесетін етіп ұсыну. Талдау және синтез – бұл оқу процесінде үнемі өзара әрекеттесетін екі ойлау процесі [10].

Жоғарыда аталған принциптер мен міндеттерге сүйене отырып зерттеу жұмысы жүргізілді. Сауалнама өнімділікке қатысты төрт негізгі бағытты қамтиды: қарым-қатынас және эмоциялар, дидактикалық әдістемелер, шығармашылық және сыни тұрғыдан ойлау, және нейропедагогика. Сандық деректер статистикалық құралдардың көмегімен талданды, бұл нейробілімді қабылдау мен өнімділік нәтижелері арасындағы ықтимал байланыстарға баса назар аударады. Зерттеуге $N = 80$ сыналұшы қатысты.

Зерттеу алды студенттермен оқытушылардан нейропедагогикалық білім туралы сауалнаманы авторлар Шеримова А.С және Муханова М.Ж. жүргізді. Сауалнама 15 сұрақтан құралған. Сауалнама арқылы оқытушылар мен студенттердің нейропедагогикалық білім туралы күтілімдері мен қызығушылықтарын анықтадық. Сауалнама 3 критерийді қамтиды. Олар:

1. Нейропедагогикалық білімнен күтілім;
2. Нейропедагогикалық білімнің зерттеуші дағдысына әсерін бағалау;
3. Нейропедагогиканы ЖОО-нда қолдану ауқымы.

Төменгі диаграммада нәтижелер сипатталған.



Сурет 1. Нейропедагогика туралы сауалнама нәтижелері

Жоғары диаграммада оқытушылар мен студенттердің нейропедагогика туралы түсініктерін анықтау мақсатында алынған сауалнама нәтижелері берілген. Ең үлкен критерий нейропедагогика саласынан күтілім (40%) деңгейінің жоғары болуы. Нейропедагогика саласын білім беру жүйесіне еңгізу арқылы студенттердің ақпаратты қабылдауда және сол ақпаратты игерудегі эффективтілігін жүзеге асыруды екі тарапта сауалнамада белгілейді. Оқытушы тарапынан ақпаратты білім алушының индивидуалды-психологиялық ерекшелігіне байланысты ұсынса, қабылдаушы бара студенттердің де ақпаратты өңдеуде нәтиже конструктивті болатынын сипатталады. Нейропедагогикалық білімнің зерттеуші дағдысына әсерін бағалау критерийі (31%) студенттердің де, оқытушылардың да зерттеу жұмыстарына деген қарым-қатынастарын бағалайды. Сауалнама барысында нейропедагогика саласын ЖОО-да зерттеу жұмыстарында қосар үлесі, ақпараттың қаншалықты эффективті екендігі туралы ақпарат алынды. Нейропедагогикалық білім студенттердің зерттеу дағдысын қалыптастырудағы маңызының аспектілерін қамтыды. Нейропедагогиканы ЖОО-да қолдану ауқымы критерийі университет қабырғасында қолданысы төңірегінде сауалдар алынды. Нәтиже бағалау критерийі бойынша 29%. Сауалнама арқылы екі тараптың да

нейропедагогикалық салаға қызығушылығы анықталды. Нейропедагогика саласын қолданысқа енгізу арқылы білім беру жүйесіне жаңашылдық еңгізумен қатар, жақсы кадрлар даярлауға үлкен мүмкіндік бар.

Зерттеу жұмысымызда пайдаланылған төрт әдіс нейро-педагогикалық әдістердің элементін қамтиды, оның мақсаты неврология зерттеулерінің оқыту тәжірибелерін тиімдірек ету үшін өзгертуге қабілеттіліктерін тексеру болды және ол білім алушыларға олардың интеллектуалдық және аффективті мүмкіндіктерін толық пайдалануға көмектесуді қарастыруды қамтиды.

Кесте 1

Нейропедагогикалық әдістердің сипаттамасы

Нейропедагогикалық әдіс	Мақсаты	Оқытушы мен студенттердің рөлдері
1. Қарым-қатынас фундаментін құру	Белсенді қарым-қатынасты дамыту	Екі тарапқа нейропедагогикалық әдіс педагогикалық іс-әрекетке қалай әсер ететіні туралы
2. Студент-эксперт	Белсенділік пен мотивацияны ынталандыру, жеке тиімділікті дамыту	Ең алдымен, еркін таңдау бойынша шағын тәжірибелік топтар құрылады және қалыптасады. Әр топтың мүшелері үйде дайындайтын оқытушысымен алдыңғы сабақ кезінде курстың бір бөлігін таңдауы керек. Курс барысында бір бөлімнің топ мүшелері оны талқылауға, талдауға, презентацияны жақсартуға шақырылады, осылайша әрқайсысы «сарапшы» болады. Екінші кезеңде курстың әртүрлі бөліктерінің сарапшылары «синтез аралдарына» бірігеді, олар идеялармен алмасады, синтезді талқылайды және тұжырымдайды. Студенттер курстың тақырыптарын үйде алдын-ала дайындап, оны түсініп, талдап, жақсы ұсынуы керек, сонымен қатар тапсырмаларды үйлесімді бөлу шеңберінде жұмыс істеу және араласу тәсілдерін үйлестіруі керек.
3. Ақпаратқа қол жеткізудің әртүрлі арналары	Зейін мен есте сақтау қабілетін жақсарту	– Әр түрлі ұғымдарды көрсететін бейне – Үйренуді қажет ететін ұғыммен немесе тұжырымдамамен танысуға мүмкіндік беретін Флэш-модельдеу. – Нағыз эксперимент – Модельдеу бағдарламалық жасақтамасы – Дайын болған ақапартта талдау.
4. Ментальді карта	Есте сақтауды дамыту	Студентке оқу процесінің орталығында болуға және білім беру жүйесінің актері болуға көмектесу. ОАС тәсіліне сәйкес, келесідей: О: құжаттаманың немесе жағдайдың айналасында алдын ала сауалнама (жеке, топтық немесе миға

		шабуыл) ықпал ететін оқу жағдайының сипаттамаларын анықтау; А: алдыңғы бақылауларды зерттеп, декодтаңыз, бір бағытта жалпы зерттеу жүргізіңіз және салыстыру, гипотезалар, сынақтар арқылы проблемалық болыңыз... С: курстың тұжырымдамасының анықтамасын немесе жалпы түйіндемесін тұжырымдау (оқытушының жетекшілігімен тұжырымдама жасау)

Кесте 2

Жүргізілген эксперименттердің бағалау кестесі

Деңгей	Техникалық ақпарат	Айнымалылар
Студенттер туралы жалпы ақпарат	Теория және практикалық тәжірибе	1. Когнитивті процесс (Зейін) 2. Белсенді қатысу 3. Қателіктеріне реакция 4. Когнитивті процесс (Есте сақтау)

Бағалау бойынша айнымалылар:

1. Когнитивті процесс (Зейін);
2. Белсенді қатысу;
3. Қателіктеріне реакция;
4. Когнитивті процесс (Есте сақтау).

Лайкерт шкаласы бойынша оқу әрекеттері кезінде тікелей бақылау арқылы өлшенді. Алынған мәліметтерді IBM SPSS Statistics бағдарламасы арқылы өңделінді. Нәтижелер арасындағы корреляциялық байланысты есептеу үшін Пирсонның корреляциялық коэффициенті пайдаланылды. Нейробілім студенттерге миды дамытуға және олардың белсенді, зейінді, ынталы болуына және қиындықтарды жақсырақ жеңуге мүмкіндік береді деген гипотезамызды тексеруге мүмкіндік берді. Ол келесі формула арқылы есептелінеді [8].

Кесте 3

Нейропедагогикалық әдістермен педагогикалық параметрлер арасындағы корреляциялық байланыс

Нейропедагогикалық әдістер	Педагогикалық параметрлер				
		Когнитивті процесс (Зейін)	Белсенді қатысу	Қателіктеріне реакция	Когнитивті процесс (Есте сақтау)
1. Қарым-қатынас фундаментін құру	Pearson Correlation	,522*	,079*	,146*	,033*
	Sig. (2-tailed)	,001	,003	,002	,001

2. Студент-эксперт	Pearson Correlation	,024*	,167*	,023*	,089*
	Sig. (2-tailed)	,001	,002	,004	,000
3. Ақпаратқа қол жеткізудің әртүрлі арналары	Pearson Correlation	,014*	,124*	,024*	,224*
	Sig. (2-tailed)	,001	,001	,001	,001
4. Ментальді карта	Pearson Correlation	,024*	,111*	,123*	,122*
	Sig. (2-tailed)	,001	,001	,001	,001

* ($p < 0,05$), ** ($p < 0,01$) и *** ($p < 0,002$).

3-кесте бойынша, Нейрпедагогикалық әдістер мен педагогикалық параметрлер арасындағы корреляциялық байланыс:

1. «Қарым – қатынас фундаментін құру» әдісі мен «Когнитивті процесс (Зейін)», «Белсенді қатысу», «Қателіктеріне реакция», «Когнитивті процесс (Есте сақтау)» параметрлері арасындағы корреляциялық байланыс $p = ,002^*$ тең,

2. «Студент-эксперт» әдісі мен «Когнитивті процесс (Зейін)», «Белсенді қатысу», «Қателіктеріне реакция», «Когнитивті процесс (Есте сақтау)» параметрлері арасындағы корреляциялық байланыс $p = ,002^*$ тең,

3. «Ақпаратқа қол жеткізудің әртүрлі арналары» әдісі мен «Когнитивті процесс (Зейін)», «Белсенді қатысу», «Қателіктеріне реакция», «Когнитивті процесс (Есте сақтау)» параметрлері арасындағы корреляциялық байланыс $p = ,002^*$ тең,

4. «Ментальді карта» әдісі мен «Когнитивті процесс (Зейін)», «Белсенді қатысу», «Қателіктеріне реакция», «Когнитивті процесс (Есте сақтау)» параметрлері арасындағы корреляциялық байланыс $p = ,001^*$ тең.

Сапалық талдау. Пирсон корреляция коэффициенті көмегімен нейрпедагогикалық әдістер мен педагогикалық параметрлер арасындағы байланысты анықтадық.

1. «Қарым-қатынас фундаментін құру» әдісімен: «Когнитивті процесс (Зейін)» қарым-қатынастың орнауы қай салада да басты аспект болып табылады. Тұрақты қарым-қатынас, білім беретін ортамен конструктивті ақпарат алмасу барлығы когнитивті процестердің, соның ішінде, зейін процесінің тұрақтылығымен, шоғарлануымен сипатталады. «Белсенді қатысу» параметрі қарым-қатынас үнемі екі жақты, оқытушы және студент тарапынан белсенділік, қызығушылық жоғары дәрежеде орын алса, білім алмасу процесі нәтижелі болады. «Қателіктеріне реакция» параметрі бойынша қарым-қатынас орнаған тұста екі тарапта да түсініспеушіліктер, конфликттіктер орын алуы мүмкін. Конструктивті реакция жақсы нәтижеге алып келеді. «Когнитивті процесс (Есте сақтау)» параметрі бойынша ақпарат алмасу, ақпаратты жаңғырту процестері кезінде ес процесінің рөлі басым. Сол арқылы жаңа ақпаратқа қол жеткізуге және өзгелерді ақпараттандыруға болады.

2. «Студент-эксперт» әдісімен: «Когнитивті процесс (Зейін)» параметрі ақпарат алмасу барысында, зейіннің тұрақтылығының ерекшелігімен сипатталады. «Белсенді қатысу»

параметрі бойынша студенттер үнемі барлық ақпарат көздеріне ізденімпаздылықпен әрекет жасауы қажет. «Қателіктеріне реакция» параметрі студенттердің кез-келген сырттан келген ақпараттарға оң конструктивті реакциясы. «Когнитивті процесс (Есте сақтау) параметрінің сипаты бойынша студенттер есінің ауқымы, жұмыс жасауы жоғары дәрежеде болуы керек. Әртүрлі әдіс-тәсілдердің, нейропедагогикалық әдістердің көмегімен ақпаратты есте сақтаудың эффективтілігін жүзеге асырса болады.

3. «Ақпаратқа қол жеткізудің әртүрлі арналары» әдісімен: «Когнитивті процесс (Зейін)» параметрі бойынша, ақпаратқа зейінді шоғырландырып, толықтай қамтумен сипатталады. «Белсенді қатысу» параметрі бойынша ақпаратқа қол жеткізу арнасымен толықтай танысу, ақпарат алу мақсатын айқындау процестерімен сипатталады. «Қателіктеріне реакция» параметрі ақпарат заман талабына сай қазіргі кезде өте көп. Зерттеушіде міндетті түрде фильтр болуы тиіс. Қажет ақпаратты сүзгіден өткізіп, өңдейтін зерттеушілік дағды жоғары дәрежеде болуы тиіс. Егер де қажет ақпаратқа қол жеткізе алмаса конструктивті реакция арқылы ақпараттың көлемін, не ақпарат порталына сыни ой жаза алатын қабілетте болуы тиіс. «Когнитивті процесс (Есте сақтау) параметрінің ақпараттарды сақтауға, оны қайта жаңғырту процесінде іске асады. Ақпаратқа қол жеткізудің әртүрлі арналарында когнитивті процесс (Есте сақтау) рөлі маңызды.

4. «Ментальді карта» әдісімен: «Когнитивті процесс (Зейін)» параметрінің арасындағы байланыс оң корреляция көрсетті. Зейін процессі зерттеуші дағдысының ең қажет когнитивті процессі. «Белсенді қатысу» параметрі бойынша ЖОО-да студенттер әр кез кез-келген зерттеу жұмысына қызығушылықпен, ізденімпаздылықпен, белсенділікпен қатысуы қажет. «Когнитивті процесс (Есте сақтау) параметрі бойынша нейропедагогикалық әдістің негізгі элементі болып табылады.

Екі салалық объектілері бір болғандықтан, оқу процесіне нейропедагогикалық саланың элементтерін қосу арқылы оқу процесінде эффективті нәтиже алатынымызды дәлелдедік. Қарым-қатынас «Нейробілім студенттерге миды дамытуға және олардың белсенді, зейінді, ынталы болуына және қиындықтарды жақсырақ жеңуге мүмкіндік береді» деген гипотезамыз толықтай дәлелденді.

Қорытынды

Нейробиологияның нейропедагогика саласына қосқан үлесі өте қызықты. «Оқыту» сөзінің мағынасы когнитивті құбылыс ретінде қарастырылады. «Интеллект» және «Оқыту» сөздерінің симбиозы, тек мінез-құлық тұрғысынан емес, оның «функционалдық» аспектілері бойынша зерттеу жұмысымызда қолдандық. Біздің зерттеуіміздің нәтижелері педагогикалық оқыту параметрлерімен нейропедагогикалық әдістер арасындағы корреляциялық байланысты анықтадық. «Нейропедагогикалық әдістер педагогикалық параметрлермен байланысы бар ма?», «Нейробілім студенттерге миды дамытуға және олардың белсенді, зейінді, ынталы болуына және қиындықтарды жақсырақ жеңуге мүмкіндік береді» деген гипотезаны дәлелдедік. Педагогикалық іс-әрекет пен нейропедагогикалық әдістер мидың ақпаратты қалай өңдейтінін және

когнитивті процестерге қалай әсер ететіндігін, оқу процесіне қандай когнитивті және метатанымдық процестер қатысатынын қарастырады.

Осылайша, нейробілім немесе нейропедагогика бүгінгі күні әдебиеттерді талдау және жүргізілген зерттеулер барысында дәлелденген білім беруді дамытудың перспективалық бағыты болып табылады. Білім беру қызметіндегі нейротехнологиялардың дамуы білім беру процесіне білім алушының миы (оқу кезінде болатын процестер) тұрғысынан қарауға мүмкіндік береді, ал іс жүзінде білім беру процесіне араласпайды және білім алушыға әсер етпейді, бұл өте объективті сипатқа ие. Осы негізде жеке білім беру траекториясын құруға және білім беру процесін жекелендіруге тырысуға болады. Нейропедагогиканы дамытудың перспективалық бағыттары: мидың ритмі туралы мәліметтер негізінде білім алушының ағымдағы жағдайын (физиологиялық, эмоционалдық) бағалау; биологиялық кері байланыс принципін іске асыру (өз ми ырғағындағы визуализациялау, өз танымдық күйін жаттықтыру және басқару); оқыту үшін маңызды ми аймақтарына, оның ішінде эмоционалдық күйге (нейропластика) әсер ету. Осы бағытты іске асыру және зерделеу білім берудің тиімділігін және күтілетін білім беру нәтижелерін арттыру бойынша әрекет болып табылады. Қарым-қатынас «Нейробілім студенттерге мида дамытуға және олардың белсенді, зейінді, ынталы болуына және қиындықтарды жақсырақ жеңуге мүмкіндік береді» деген гипотезамыз толықтай дәлелденді.

Қорытындылай келе, нейропедагогика – ми мен оқу арасындағы байланыс туралы жас және қарқынды дамып келе жатқан ғылым. Бұл оқу кезінде мидың қалай жұмыс істейтінін және бұл процесті қалай тиімдірек ету керектігін түсінуге көмектеседі.

Нейропедагогиканың негізгі мақсаттарының бірі оқу барысында білім алушының белсенді позициясын сақтау болып табылады. Нейропедагогика материалды пассивті есте сақтаудың орнына сыни ойлауды, шешім табуға шығармашылық көзқарасты және дербестікті дамыту міндетін қояды.

Авторлардың қосқан үлесі

Шеримова А.С. – зерттеу мәселесінің логикасы мен әдіснамасын негіздеді, нейропедагогикалық әдістерді таңдауды жүзеге асырды, қолжазбаның соңғы нұсқасын әзірледі.

Муханов М.Ж. – эксперименттік жұмысты жүргізіп, алынған мәліметтерге талдау жасады.

Әдебиеттер тізімі

1. Лурия А. Р. (2003). Основы нейропсихологии. Центр публикации “Академия”. - 321с
2. Москвин В.А., Москвина Н.В. Основы дифференциальной нейропедагогики. Оренбург, 2003. - 521с.
3. Ширшов, Е.В. Педагогические условия проектирования электронных учебно-методических комплексов: монография / Е.В. Ширшов, О.В. Чурбанова. Федер. агентство по образованию, Арханг. гос. техн. ун-т. - Архангельск: Арханг. гос. техн. ун-т, 2005. - 307 с.: ил., табл.; 21 см.; ISBN 5-261-00179-X (в пер.).
4. Lafuente M. (2018, 5 April) Attuning pedagogies to the context of ‘new learners’ and technology. OECD Education Working Paper, 172, 94 – 109с.
5. Нейропедагогика для учителей: как обучать по законам работы мозга / А.В. Цветков. — М.: Изд-во. «Спорт и культура, 2000», 2017. — 128 с

6. Подлинный, О.Л. Основы нейропедагогики / О. Л. Подлинный, К. А. Морнов // Труды Братского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2015. – Т. 1. – С. 186-191. – EDN VHOSSV.

7. Неборский Е. В. «Сравнительная педагогика» К. Д. Ушинского как инструмент фиксации разнообразия и поиска самобытности // Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 2, № 2 (92). С. 90–95. doi: 10.24412/2224-0772-2023-92-90-95

8. Габриэли Дж.Д.Э. Перспективы образовательной нейронауки: комментарий к статье Bowers (2016), Psychol. 123 (2016). С. 613–619. <https://doi.org/10.1037/rev0000034>

9. Котик Б.С. Нейропсихологический подход: от упрощений к системно-динамическому анализу обучения иностранному языку. Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://www.vorpsy.ru/issues/1990/903/903126.htm>.

10. Mundorf A., Borawski J., Ocklenburg S. Behavioral lateralization in bipolar disorders: a systematic review International Journal of Bipolar Disorders 11(1) Open Access 2023 DOI:10.1186/s40345-023-00320-9

А.С. Шеримова¹, М.Ж. Муханова²

^{1,2}Кызылординский университет имени Коркыт Ата, Кызылорда, Казахстан
(E-mail: ²aliya_sherimova@mail.ru, ²zhan.ina@maik.ru)

Аспекты применения нейропедагогики в вузе

Аннотация. Цель работы – оценить достижения нейробиологии в высших учебных заведениях, в том числе с точки зрения их использования при обучении студентов профессиональной терминологии. В частности, впервые анализируется возможность формирования профессионального мышления у студентов на основе знаний о законах и механизмах работы мозга (мозговое обучение).

В работе показано, что усвоение и понимание новых слов (терминов) происходит посредством деятельности нейронных систем, отвечающих за процессы восприятия, внимания, памяти и исполнительные функции, а также вознаграждение и мотивацию. Кроме того, делается вывод о том, насколько важно учитывать специфику профессиональной терминологии – абстрактных и конкретных понятий – в процессе усвоения. Изучение нейробиологии выявило разницу между направлениями исследований в разных странах: российские специалисты в основном сосредоточились на поиске персонализированных нейротехнологий и внедрении цифровых программ и устройств, спроектированных с учетом мозга. Зарубежные исследователи пытаются создать единую методологию нейрообразования и доказать эффективность методов обучения, основанных на знании работы мозга. Авторы статьи считают, что необходимо повышать компетентность преподавателей в области нейробиологии, чтобы профессионально опровергать нейромифы и повышать эффективность образовательного процесса. Информация, представленная в работе, может быть полезна преподавателям высших учебных заведений при организации учебного процесса.

Ключевые слова: когнитивные процессы, нейронаука, нейродидактика, нейропсихологические знания, коммуникация, мозг, мотивация.

A.S. Sherimova¹, M.Zh. Mukhanova²

^{1,2}Kyzylorda University named after Korkyt Ata, Kyzylorda, Kazakhstan

(E-mail: ¹aliya_sherimova@mail.ru, ²zhan.ina@maik.ru)

Aspects of application of neuropedagogy in universities

Abstract. The purpose of the work is to evaluate the achievements of neuroscience in higher education institutions, including in terms of their use during the training of students in professional terminology. In particular, for the first time, the possibility of formation of professional thinking in students is analyzed based on the knowledge about the laws and mechanisms of the brain (brain-based learning).

The work shows that assimilation and understanding of new words (terms) takes place through the activity of neural systems responsible for the processes of perception, attention, memory and executive functions, as well as reward and motivation. In addition, a conclusion is made about how important it is to take into account the specifics of professional terminology – abstract and concrete concepts – in the process of assimilation. The study of neuroscience revealed a difference between research directions in different countries: Russian specialists mainly focused on the search for personalized neurotechnologies and the introduction of digital programs and devices designed with the brain in mind. Foreign researchers are trying to create a unified methodology of neuroeducation and prove the effectiveness of teaching methods based on knowledge of the brain. The authors of the article believe that it is necessary to improve the competence of teachers in the field of neuroscience in order to professionally refute neuromyths and increase the effectiveness of the educational process. The information presented in the work can be useful for teachers of higher educational institutions in organizing the educational process.

Keywords: cognitive processes, neuroscience, neurodidactics, neuropsychological knowledge, communication, brain, motivation.

References

1. Luria A.R. (2003). Osnovy neyropsihologii [Fundamentals of Neuropsychology]. Publishing Center "Academy". - 321p
2. Moskvina V. . Moskvina H. B. Osnovy differentsialnoi neiro pedagogiki. Orenburg, - 521c., 2003.
3. Shirshov, Yevgeniy Vasil'yevich. Pedagogicheskiye usloviya proyektirovaniya elektronnykh uchebno-metodicheskikh kompleksov : monografiya / Ye. V. Shirshov, O. V. Churbanova ; Feder. agentstvo po obrazovaniyu, Arkhang. gos. tekhn. un-t. - Arkhangel'sk : Arkhang. gos. tekhn. un-t, 2005. - 307 s. : il., tabl.; 21 sm.; ISBN 5-261-00179-X (v per.)
4. Lafuente M. (2018, 5 April) Attuning pedagogies to the context of 'new learners' and technology. OECD Education Working Paper, 172, 94 – 109s.
4. Lafuente M. (2018, 5 April) Attuning pedagogies to the context of 'new learners' and technology. OECD Education Working Paper, 172, 94 - 109.
5. Neiro pedagogika dly uchitelei: kak obuchat po zakonam raboty mozga/ A.B. Svetkov . – M.: Izd-vo. "Sport i kultura" , 2017. – 128 s.
6. Podlinjaev, O.L. Osnovy neiro pedagogiki / O.L. Podlinjaev, K.A. Mornov // Trudy Bratskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i social'nye nauki. – 2015. – T. 1. – S. 186-191. – EDN VHOSV.

7. Neborskiy Ye. V. «Srovnitel'naya pedagogika» K. D. Ushinskogo kak instrument fiksatsii raznoobraziya i poiska samobytnosti // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2023. T. 2, № 2 (92). S. 90–95. doi: 10.24412/2224-0772-2023-92-90-95

8. Dzh. D. E. Gabrieli, Perspektivy obrazovatel'noi neironauki: kommentarii k state Bowers (2016), Psychol. 123 (2016) 613–619s, <https://doi.org/10.1037/rev0000034>

9. Kotik B. S. Neiropsykhologicheskii podkhod: ot uprashenii k sistemno-dinamicheskomy analizu obucheniya inostrannomy iazyku [Elektronnyi resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.voppsy.ru/issues/1990/903/903126.htm>.

10. Mundorf A., Borawski J., Ocklenburg S. Behavioral lateralization in bipolar disorders: a systematic review International Journal of Bipolar Disorders 11(1) Open Access 2023 DOI:10.1186/s40345-023-00320-9

Авторлар туралы мәлімет:

Шеримова Алия Сакеновна – хат-хабар авторы, БББ «Педагогика және психология» PhD докторант, Қорқыт Ата атындағы Қызылорда университеті, Ж.Абдреев к-сі, 120008, Қызылорда, Қазақстан

Мұханова Марина Жұмабайқызы – Қорқыт Ата атындағы Қызылорда университеті, гуманитарлық-педагогикалық институт, 120000, Қазақстан, Қызылорда қ., Әйтеке би көш., 29. «Шетел тілдері және аударма», аға оқытушы, педагогика ғылымдарының магистрі.

Сведения об авторах:

Шеримова Алия Сакеновна – автор-корреспондент, PhD докторант образовательной программы «Педагогика и психология», Кызылординский университет имени Коркыт Ата, ул. Ж. Абдреева, 120008, Кызылорда, Казахстан.

Муханова Марина Жумабаевна – магистр педагогических наук, старший преподаватель, гуманитарно-педагогический институт, Кызылординский университет имени Коркыт Ата, 120000, Казахстан, г. Кызылорда, ул. Айтеке би, 29.

Information about authors:

Sherimova Aliya Sakenovna – correspondence author, speciality “Pedagogy and Psychology” PhD doctoral student, Korkyt Ata atyndagy Kyzylorda University, Zh. Abdreev k-si, 120008, Kyzylorda, Kazakhstan

Mukhanova Marina – Korkyt Ata Kyzylorda University, Humanitarian and Pedagogical Institute, 29 Aiteke bi street Kyzylorda, 120000, Kazakhstan. “Foreign languages and translation”, Senior lecturer, Master of Pedagogical sciences



ХҒТАР 14.15.15
Ғылыми мақала

<https://doi.org/10.32523/3080-1710-2025-150-1-367-380>

Қос дипломды білім және оның жоғары оқу орындарының сапа менеджменті жүйесіне әсері

Е.С. Көмекбаев*¹, Д.Б. Курманғалиева²

^{1,2} «С. Сейфуллин атындағы Қазақ агротехникалық зерттеу университеті» КЕАҚ, Астана, Қазақстан

(E-mail: ¹stranger6592@mail.ru, ²omimk@mail.ru)

Аңдатпа. Қазақстан Республикасының жоғары оқу орындарында, басқа елдердегідей, ғылым мен жоғары білім беруді дамытудың 2023-2029 жылдарға арналған жаңа тұжырымдамасына сәйкес бірлескен/Екі дипломдық білім беру бағдарламаларын әзірлеу бойынша жұмыс жүргізілуде. Бұл фактор отандық жоғары оқу орындары әзірлеген білім беру бағдарламаларының интернационализациясы мен жаһандануын көрсетеді. Жұмыс Қазақстан Республикасы Жоғары оқу орындарының тақырыптары мен ішкі проблемаларын зерделеуге, сондай-ақ қос дипломды білім берудің қазіргі жай-күйіне және соның салдарынан жоғары және жоғары оқу орнынан кейінгі білім берудің кейбір өкілдері ретінде университеттердің сапа менеджменті жүйесіне осы жағдайдың әсерін талдауға негізделген. Пандемияға дейінгі және одан кейінгі екі дипломды білім беру жағдайына параллель жүргізілді. Нормативтік-құқықтық және халықаралық құжаттар және олардың Қазақстан Республикасында қос дипломды білім беруді табысты іске асыруға жауапты мемлекеттік құрылымдар мен жоғары оқу орындарының құжат айналымы сапасының жүйесіне әсері қаралды. Авторлар қазіргі уақытта толыққанды нормативтік база жоқ екенін атап өтті, соның негізінде жоғары оқу орындары бірлескен/екі дипломды білім беру бағдарламаларын әзірлеп, жүзеге асыра алады, мұнда университеттер көбінесе осы бағдарламалар бойынша кадрларды даярлау мәселелерін шешуге тырысады. Жоғарыда айтылғандарға байланысты әзірленген бағдарламалардың сапасы жоғары білікті кадрларды даярлауға әсер етеді.

Түйін сөздер: қос дипломды білім, сапа жүйесі, жоғары және жоғары оқу орнынан кейінгі білім, нормативтік және халықаралық құжаттар, Қазақстан Республикасы, Болон процесі.

Кіріспе

Болон келісіміне қол қойылған сәттен бастап Қазақстан Республикасы Жоғары оқу орындарының ұлттық оқшаулануы интернационалдандыру мен жаһандану перспективаларына қайшы келетін жағдайға тап болды. Бұл әр түрлі мәселелерде көрінеді: университет дипломдарын тану, мамандықтар мен бағалардың айырмашылығы, сапаны бағалаудың халықаралық формаларын қолдану, халықаралық аккредиттеу мәселелері. Жоғары білім беруді интернационалдандырудың ең танымал түрі-қос дипломды ұтқырлық (оқыту), шетелге оқуға шығу. Студенттерді басқа елдерде оқыту жаңа құбылыс емес, көптеген елдер бұған XX ғасырдың ортасынан бастап, Еуропа елдерінің көпшілігі бұрынғы колониялардан студенттерді қабылдай бастаған кезде тап болды. Сонымен қатар, Латын Америкасы жастарының бір бөлігі АҚШ пен Канада университеттерінде диплом алуға ұмтылды. Кеңес Одағы мен Шығыс Еуропаның жоғары оқу орындары дамушы мемлекеттерден студенттерді тартты [1,2]. Жоғары білім алу үшін ұлттық шекарадан өтетін студенттер ағынының өсу қарқыны жоғары білімнің таралу қарқынынан асып түсті. ЮНЕСКО мәліметтері бойынша, студенттердің халықаралық ұтқырлық деңгейі 25 жыл ішінде 300% - ға өсті, 2025 жылға қарай шетелде оқитын студенттер саны 4,9 млн.біртіндеп шетелдік студенттердің ағындарын қабылдаушы елдердің көпшілігі көмекке қарағанда сауда ретінде қабылдай бастады, өйткені көптеген жағдайларда шетелдік студенттер өздерінің оқу ақысын толығымен төлейді [3-4].

Жоғары білімге жаһандану белгілеген экономикалық дамудағы жаңа императивтер көбірек әсер етеді. Дәл осы соңғы жағдай кәсіби мамандардың еларалық қозғалыстарының өсуін ескере отырып, кәсіби даярлықтың сапасын қамтамасыз етуге арналған халықаралық оқыту жүйесін құру қажеттілігін тудырды. [5] Бұдан басқа, әлемдік сауданы одан әрі ырықтандыру білім беру секторын трансұлттық қызметтер көрсету тұрғысынан халықаралық құқықтық реттеуге енгізуге алып келеді. Мұндай реттеудің негізгі қағидаты шетелдік білім беру провайдерлеріне жоғары оқу орындары ұсынғанға ұқсас елдің немесе елдің ішкі нарығына қол жеткізу шарттарын ұсыну болып табылады. Бұл қағида ұлттық заңнамада бекітілген.

Болон процесінің негізгі мақсаттары жоғары білімге қолжетімділікті кеңейту, еуропалық жоғары білімнің сапасы мен тартымдылығын одан әрі арттыру, студенттер мен оқытушылардың ұтқырлығын арттыру, сондай-ақ барлық академиялық дәрежелер мен басқа да біліктіліктерді еңбек нарығына бағдарлау арқылы университет түлектерін табысты жұмысқа орналастыруды қамтамасыз ету болып табылады [6].

Болон декларациясында: «Кез келген өркениеттің өміршеңдігі мен тиімділігі оның басқа елдерге әсер ететін мәдени жетістіктерінің тартымдылығымен анықталады. Біз еуропалық жоғары білім беру жүйелері әлемде еуропалық білім беретіндей тартымдылыққа ие болатынына сенімді болуымыз керек»[7].

Бұл мәлімдеме Қазақстан Республикасы басқа посткеңестік елдерге қарағанда еуропалық стандартқа ертерек қосылуы жолынан таймаған кез келген елдің білім беру жүйесін жетілдірудегі сенімді бағыт болып табылады.

Мақала жазу кезінде біз қос дипломды білім берудің қазіргі жағдайын және оның дамуына байланысты негізгі мәселелерді талдауды мақсат етіп қойдық.

Зерттеу әдістері

Ғылыми зерттеу жүргізу кезінде шетелдік ғалымдардың қос дипломды білім беруді дамыту мәселелері бойынша еңбектері, сондай-ақ Қазақстан Республикасының Жоғары білім беруді дамыту орталығының Талдамалық шолулары, оның білім беру міндеттерін шешудегі маңыздылығын негіздеу пайдаланылды. Зерттеу барысында келесі теориялық және эмпирикалық әдістер қолданылды:

- теориялық зерттеудің жалпы ғылыми әдістері – жіктеу, салыстыру, ұқсастық, сипаттау және түсіндіру, индукция және дедукция, талдау және синтез, жалпылау, формализация және басқалар;
- эмпирикалық зерттеудің жалпы ғылыми әдістері – бақылау, өлшеу, модельдеу;
- арнайы әдістер – әзірленген бағдарламалардың сапасын бағалау туралы эксперимент нәтижелерін психометриялық талдау.

Зерттеу көздері ҚР Білім беру стандарттары, ББ мазмұны; халықаралық ұйымдардың, орталықтардың, агенттіктердің материалдары, құжаттары мен есептері; халықаралық конференциялар мен семинарлардың материалдары; интернет сайттар; отандық және шетелдік мерзімді басылымдар; отандық және шетелдік педагогикалық әдебиеттер болып табылады.

Зерттеудің негізгі гипотезасы келесі тұжырымдар болды: бірлескен/қос дипломды білім беру бағдарламаларын әзірлеу және оны оқу процесіне енгізу мамандарды даярлау сапасының едәуір артуына әкеледі, өйткені түлектер еңбек нарығының жаңа талаптарына дайындалады, университеттің профессорлық-оқытушылық құрамы білім беру бағдарламаларын әзірлеудің жаңа әдісін алады.

Зерттеу нәтижелерін эксперименттік тексеру Қазақстан Республикасы мен алыс шет елдердің жоғары оқу орындарында бірлескен / қос дипломды бағдарламаларды әзірлеуді бағалауды жүргізуден тұрды.

Бұл ретте ғылыми этика қағидалары, атап айтқанда, интеллектуалдық адалдықтың жоғары стандарттарын сақтау және ғылыми деректерді қолдан жасауға, бұрмалауға, плагиатқа, жалған авторлық жасауға жол бермеу сақталды.

Талқылау және нәтижелер

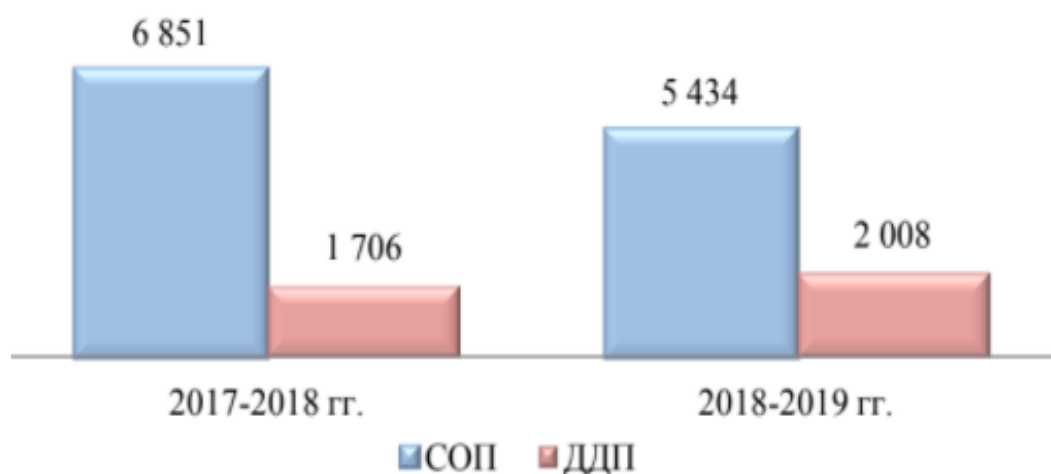
1997 жылы Қазақстан алғашқылардың бірі болып «Еуропалық аймақта жоғары білімге қатысты біліктіліктерді тану туралы» Лиссабон конвенциясына қол қойды және ратификациялады, бұл елді автоматты түрде бірқатар халықаралық бағдарламалардың қатысушысына айналдырды. Өз кезегінде Қазақстан біліктілікті әділ тану білім алу құқығының негізгі элементі болып табылатынына, сондай-ақ Еуропалық өңірдің кез келген басқа елінде алынған оқу курстарын, куәліктерді, дипломдар мен дәрежелерді тану академиялық белсенділікті кеңейтуге жәрдемдесуге бағытталған маңызды шара

деп есептей отырып, бұл елдер арасындағы академиялық белсенділікті кеңейтуге бағытталған маңызды шара екенін білдіреді. Өйткені, ел үшін жоғары білімі бар азаматтардың саны барлық салаларда мемлекеттің үлкен артықшылығы мен даму әлеуеті болып табылады [8]. Еуропалық стандарттарға енген сәттен бастап Қазақстан Республикасындағы білім беру жүйесінің маңыздылығына параллель жүргізілді. Бұл параллель жылдар бойы білім беру саласында ғана емес, ғылым саласында да тиімді серпін берді.

Қазақстанда “қос дипломды білім беру” бағдарламасы алғаш рет 2008 жылдың 24 сәуірінде ҚР Білім және ғылым министрі Ж. Тұймебаевпен ҚР БҒМ алқа секциясында таныстырылды. Берілген анықтамадан көрініп тұрғандай қос дипломды білім беру - бұл “екі тең диплом немесе бір негізгі және екінші қосымша диплом алу мақсатында білім беру бағдарламалары мен оқу жоспарлары бойынша параллельді оқыту мүмкіндігі” [9].

Талданған Статистика аясында қос дипломды білім алдыңғы қатарға шықты, бірақ білім беру бағдарламаларын жақсартудың жүйелік тәсілдері 5 жыл бұрынғыдай деңгейде қалды. Сонымен, пандемияға дейінгі және пандемиядан кейінгі қос дипломды білім беру жағдайын қарастырып, сапа жүйесін жақсартуға жүйелі талдау жасайық.

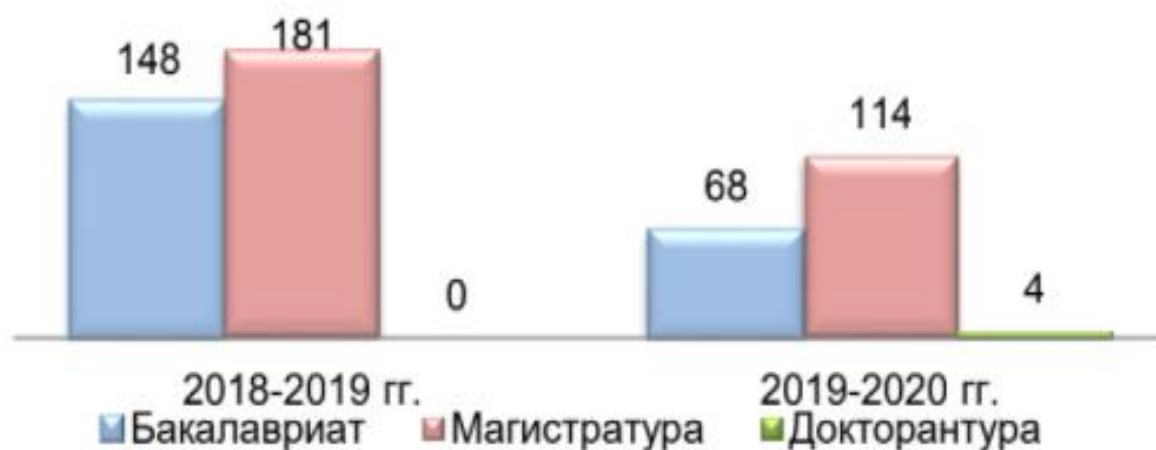
Қос дипломдық бағдарламаларды (бұдан әрі – ҚДБ) іске асыру кезінде бакалавриат университеттері серіктес университетте 2 жыл және елдің университетінде 2 жыл немесе серіктес университетте 1 жыл және елде 3 жыл оқу сияқты оқыту форматтарын пайдаланады, магистратура үшін – серіктес университетте 1 семестр және елдің университетінде 1 семестр немесе серіктес университетте 2 семестр және елдің университетінде 2 семестр немесе серіктес университетте 1 семестр және елдің университетінде 3 семестр. 2018-2019 оқу жылында бірлескен білім беру бағдарламалары шеңберінде оқудан өткен білім алушылар контингенті 1 417 адамға төмендеді [10]. Бұл ретте қос дипломды бағдарламалар бойынша оқитын студенттер саны 302 адамға көбейді (сурет.1).



Сурет 1. Бірлескен және қос дипломдық бағдарламалардағы студенттер контингенті

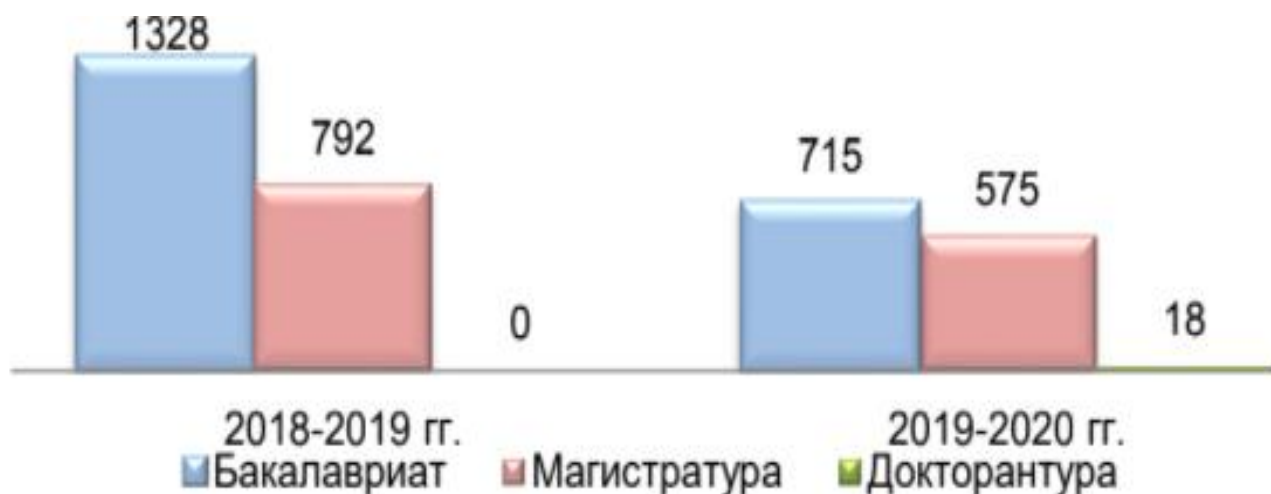
Бірлескен және қос дипломдық бағдарламаларды жүзеге асыру бойынша ынтымақтастық аясында қазақстандық университеттер 34 елдің 202 университетімен ынты-

мақтастық орнатты. 2019-2020 оқу жылында Қазақстан Республикасының жоғары оқу орындары серіктес ЖОО-мен бірлесе отырып 186 ҚДБ енгізді, оның ішінде бакалавриатта 68, магистратурада 114 және докторантурада 4. Өткен оқу жылымен салыстырғанда жалпы алғанда 43%-ға, бакалавриат деңгейінде – 80 (54%), магистратурада – 67 (37%) төмендеу байқалады (2-сурет) [10].



Сурет 2. Дайындық деңгейі бойынша қос дипломдық бағдарламаларды жүзеге асыру

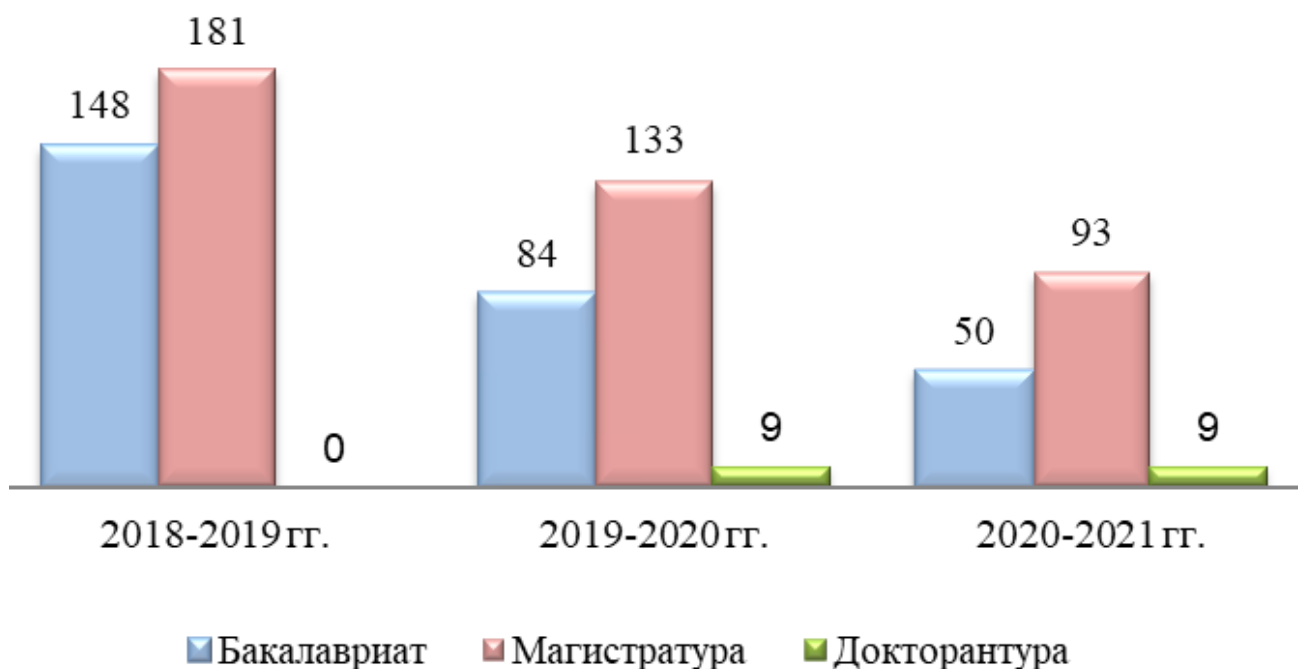
2019-2020 оқу жылында ҚДБ-ға қабылданған студенттер саны 1308 адамды құрайды. Өткен оқу жылымен салыстырғанда бұл көрсеткіш 812 адамға азайған. (42%), бакалавриатта – 613 (46%), магистратурада – 213 адам. (27%). ҚДБ-дағы докторанттар контингенті 18 адамды құрады. (Сурет 3) [10].



Сурет 3. Қос дипломдық бағдарламаларға студенттерді қабылдау

2020-2021 оқу жылында Қазақстан Республикасының жоғары оқу орындары серіктес ЖОО-мен бірлесе отырып, 152 ҚДБ енгізуде. Өткен оқу жылымен салыстырғанда 32%-ға төмендеу байқалады (2019-2020 оқу жылы – 226 ҚДБ).

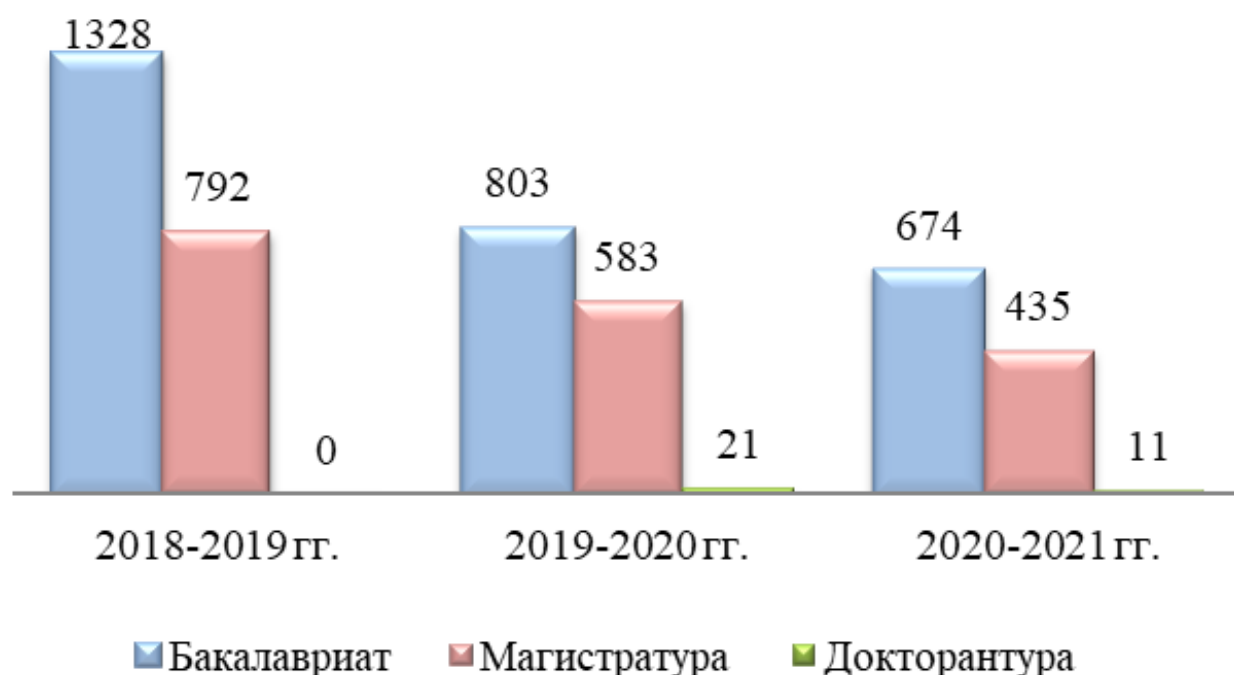
Оның ішінде бакалавриатта – 50 (2019-2020 оқу жылы – 84), магистратурада – 93 (2019-2020 оқу жылы – 133), докторантурада – 9 (2019-2020 оқу жылы – 9) бар. (Сурет 4) [10].



Сурет 4. Білім деңгейі, бірліктері бойынша қос дипломдық бағдарламаларды жүзеге асыру

ҚДБ санының азайғанына қарамастан, қос дипломдық білім беру бағдарламасын жүзеге асыратын ЖОО саны артты. 2020-2021 оқу жылында ҚДБ-ға қабылданған студенттер саны 1120 адамды құрайды. (2019-2020 оқу жылы – 1407 адам). Өткен оқу жылымен салыстырғанда бұл көрсеткіш 287 адамға азайған. (20%),

Оның ішінде бакалавриат деңгейінде – 674 (2019-2020 оқу жылы – 803), магистратурада – 435 адам. (2019-2020 оқу жылы – 583). ҚДБ докторантурасының контингенті 11 адамды құрайды. (2019-2020 оқу жылы – 21 адам) (5-сурет) [10].



Сурет 5. Білім алушылар контингенті, адам

ҚДБ-да оқитын студенттер санының төмендеуінің себебі – университеттер пандемияға байланысты әлемдегі барлық жағдайларды көрсетті. Барлық елдер жабық, көптеген келісім-шарттардың мерзімі аяқталды. Студенттер де күрделі эпидемиологиялық жағдайға байланысты бағдарламадан бас тартты, өйткені өтініш берушілер осы кезеңде қиын қаржылық жағдайлары туралы хабарлады.

Қазақстандық жоғары оқу орындары мен олардың шетелдік әріптестері арасында ҚБД-ны іске асыру үшін жасалатын шарттардың қолданылу мерзімі 1 жылдан 10 жылға дейінгі кезеңді құрайды. Мәңгілік сипатқа ие, сондай-ақ әр 5 жыл сайын автоматты түрде ұзартылатын келісімшарттар да бар.

ҚДБ бойынша білім алушылар контингенті 2021 жылы 1189 құрайды (2020-2021 оқу жылы – 1120 адам). 2020-2021 оқу жылымен салыстырғанда көрсеткіш 6% - ға өсті.

Оның ішінде бакалавриат деңгейінде-557 (2020-2021 оқу жылы – 674), магистратура деңгейінде-609 адам (2020-2021 оқу жылы – 435). ҚДБ бойынша докторантура контингенті 23 адамды құрайды (2020-2021 оқу жылы – 11 адам) [10].

Ағымдағы жағдайды талдай отырып, біз қос дипломды білім беру бағдарламаларын іске асыру мәселесінде бірегейлікті көреміз. Жылдан жылға, форс-мажорлық жағдайларды қоса алғанда, қос дипломды білім беру жоғары оқу орындарынан зардап шегеді және халықаралық мәселелердің мұндай ағынымен күресуге әрдайым дайын емес. Әрине, мұнда білім беру қызметтерінің сапа жүйесін жақсартып отырып, жағымды сәтті қарастыруға болады, жоғары оқу орындары күтпеген жағдайларға тап болып, Болон процесінің параметрлерін Жоғары білім беру жүйесіне белсенді енгізе отырып, тұрақты

позицияны сақтай алады. Жаңғырту білім беру бағдарламаларында құзыреттілік моделін пайдалана отырып жүзеге асырылады; студенттердің ұтқырлығын белсенді дамыту, ақпараттық технологиялардың рөлін арттыру, көптілділікті енгізу және әлемдік білім беру үрдістеріне сәйкес оқу-әдістемелік базаны жетілдіру. Оның деңгейлерінің сабақтастығын қамтамасыз ететін білім беру процесінің үздіксіздігі - мемлекеттік білім беру саясатының негізгі қағидаттарының бірі.

Зерттеу тақырыбын зерделеу кезінде ішкі сапаны қамтамасыз ету саласында ESG-ның 10 стандарты мен ұсыныстары анықталғаны белгілі болды. Бұл ретте халықаралық стандарттардың негізгі тезистерінің бірі жоғары оқу орындарында сапаны қамтамасыз ету жөніндегі саясатты бекіту болып табылады. 1 ESG стандарттарына сәйкес сапаны қамтамасыз етудің ішкі жүйелерін әзірлеу жөніндегі талаптар Жоғары оқу орындары қызметінің үлгілік қағидаларында белгіленген. Дәл осындай талаптар халықаралық деңгейде танылған ұлттық аккредиттеу органдары әзірлеген институционалдық және мамандандырылған аккредиттеу стандарттарында да бар [11].

Бүгінгі таңда қазақстандық жоғары оқу орындары ішкі сапаны қамтамасыз ету жүйесінің стандарттарын реттейтін жұмыстарды жүйелеуде қиындықтарды бастан кешіруде. Бірқатар университеттерде бұл мәселе ИСО 9001 талаптары негізінде жасалған сапа менеджменті жүйесімен шектеледі [12]. Сапаны қамтамасыз ету тетіктері мен құралдарын қолдану тәртібін реттейтін ішкі құжаттар сапаны қамтамасыз ету ережелерін, құжатталған рәсімдерді, сапа саясатын, білім сапасын басқаруды, университет жарғысын және басқа университетішілік құжаттарды қамтиды. Білім беру бағдарламаларын әзірлеу және бекіту, сондай-ақ әзірлеуді жоспарлау тәртібі туралы жүйелі түсінік жоқ, бұл қос дипломды білім беруді әзірлеу мен енгізуге де әсер етеді. Көбінесе университеттердегі профессорлық-оқытушылық құрамның толық жүйесі болмайды – білім беру бағдарламалары ҰБШ, СБШ кәсіби стандарттарға сәйкес әзірленіп, Дублин дескрипторлары мен Еуропалық біліктілік шеңберіне сәйкес болуы керек. Білім беру бағдарламаларын әзірлеу, бекіту және қайта қарау тәртібі ғылыми және профессорлық-оқытушылық құраммен келісіліп, университеттің ішкі құжаттарымен реттелуі тиіс [13]. Бұл ретте жоғары оқу орындары бекітілген кәсіптік стандарттардың жеткіліксіз санын және қос дипломды білім беру бағдарламаларын қамтитын жоғары оқу орындарының интернационалдандыру саласындағы білім беру стандарттарынан артық екенін көрсетеді, сондай-ақ білім беру бағдарламаларын әзірлеуде мемлекеттік қайраткерлердің, жұмыс берушілердің және халықаралық ұйымдардың белсенділігінің төмендігі позицияланады.

Болон процесі орталығының 2019 жылғы есебінде қос дипломды білім беруді іске асыруды жақсарту үшін бірлескен және қос дипломды білім беру бағдарламаларын іске асыру бойынша жоғары оқу орындарына арналған басшылықты әлемдік озық тәжірибені ескере отырып әзірлеу, сондай-ақ қазақстандық жоғары оқу орындарының студенттерін республикалық және жергілікті бюджеттерден қос дипломды бағдарламалар бойынша оқыту үшін жоғары оқу орындарына қаржыландыру бөлу мүмкіндігін қарастыру талап етілетіні байқалды. Бірақ, өкінішке орай, жоспарланған жоспарлардың ешқайсысы іске асырылған жоқ, өйткені Қазақстан Республикасының Білім беру жүйесіне жаңа

стандарттар енгізуге дайын сарапшылар жоқ, олар кейіннен елдің ішкі экономикасы үшін жоғары білікті мамандар даярлауға мүмкіндік береді.

Қорытынды

Ынтымақтастық пен әлемдік білім кеңістігіне ықпалдасу – Қазақстан саясатындағы, елдің сыртқы саясатын дамытудағы негізгі бағыттардың бірі және тиісінше, республиканың бәсекеге қабілетті елдердің біріне айналуының шарты. Осылайша, Болон процесіне қатысу республика үшін қазақстандық білім беру қызметінің бәсекеге қабілеттілігін арттыру, ғалымдармен мұғалімдердің біліктілік деңгейін мойындаудегенді білдіреді. Осылайша, Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрлігінің Болон процесі мен Лиссабон конвенциясына сәйкес қызметі студенттерге жетекші шетелдік жоғары оқу орындарында білім алу мүмкіндігін бере отырып, жаңа қос дипломдық білім беру бағдарламаларын әзірлеуді қамтамасыз етеді. Қазақстандық жоғары оқу орындары мен шетел университеттері арасындағы халықаралық байланыстардың дамуы бірлескен қос дипломдық білім беру бағдарламаларын жүзеге асыруға жағдай жасайды. Қазіргі уақытта Қазақстанның 50-ден астам университеті Ұлыбритания, Ирландия, Испания, Чехия, Германия, АҚШ және т.б. жетекші университеттерімен қос дипломдық білім беруде.

Сонымен қатар, ҚР ЖОО-да білім алушыларының оқу жоспарларының шетелдік әріптеспен сәйкес келмеуін, білім алушының шетелдік ЖОО-да болған уақытында кешенді сүйемелдеудің болмауын, қазақстандық ЖОО-лар шетелдік ЖОО-лардың Академиялық кезеңдерін есепке алмауын қамтитын халықаралық бағдарламаларды жоспарлауда қиындықтар бар. Көбінесе халықаралық серіктестермен академиялық қатынастар аяқталмаған және декларативті болып қалады.

Жалпы, ішкі сапаны қамтамасыз ету жүйесін нығайту мақсатында қазақстандық жоғары оқу орындарына академиялық қызметтер мен құрылымдық бөлімшелердің сапа құрамын күшейту ұсынылады. Университеттің академиялық және ғылыми саясатын реттейтін ішкі құжаттар мен нормативтік-құқықтық актілерді тұжырымдамалық тұрғыдан қарастыру қажет. Оның үстіне, бұл жұмыс қазақстандық жоғары оқу орындарының институционалдық, академиялық және басқарушылық дербестігі аясында жаңа нормативтік құқықтық база аясында жүргізілуі тиіс.

Қазіргі уақытта Қазақстан Республикасының барлық жоғары оқу орындары тәжірибе мен нормативтік базаның жетіспеуінен зардап шегуде, өйткені жоғары оқу орындарының нормативтік-құқықтық базаға үндеулері көрініп тұр, олар соңғы кездері барлық университеттердің мақсатты бағытталғандығына негізделген. шетелдік контингентті ұлғайту, бұл жағдайды жақсартуға және білім беру бағдарламаларын өздері дайындауға әкеледі.

Әлеуметтік, экономикалық және ғылыми әсері: зерттеу нәтижелері Қазақстан Республикасы Ғылым және жоғары білім Министрлігінің жоғары оқу орындарының құрылымдарына, профессор-оқытушылар құрамына, нормативтік құжаттарды әзірлеушілерге білім беру-әдістемелік қолдау көрсетеді; білім беру бағдарламаларының сапасын

жақсартуға ықпал етеді; халықаралық білім беру үдерісін құру перспективасының негіздемесі болады; ұсынымдар білім беру үдерістерін өзектендіруге және практикаға бағдарлауға мүмкіндік береді, бұл жоғары білікті кадрларды даярлауға оң әсер етеді. Басқаша айтқанда, білім алушылар жоғары оқу орындарының бірлескен/қос дипломды бағдарламаларды іске асыратындығы туралы толық хабардар болады және білім алушылар Қазақстан Республикасында және шетелде білім беру тәжірибесін зерделей отырып, оқудан өтіп, кемінде екі диплом ала алады, сондай-ақ Түлектер Қазақстан Республикасының қоғамы мен экономикасы үшін пайда әкелетін дайын жоғары білікті мамандар болады. Қазақстан Республикасының Жоғары білім беруді дамытудың ұлттық орталығы атынан мемлекеттік құрылымдар жоғары және жоғары оқу орнынан кейінгі білім беруді интернационалдандыруға тиімді өзгерістер енгізеді, ал Қазақстан Республикасының жоғары оқу орындарының өздері дайын құжаттар, регламенттер мен стандарттар негізінде халықаралық еңбек нарығында талап етілетін білім беру бағдарламаларын мәселесіз әзірлей алады.

Авторлардың қосқан үлесі

Көмекбаев Е.С. – зерттеудің теориялық негіздеріне талдау жасады, эксперименттік жұмыстарды жүргізіп, алынған нәтижелерді өңдеді.

Құрманғалиева Д.Б. – зерттеу логикасы мен әдіснамасын айқындады, алынған мәліметтерге талдауды жүзеге асырды.

Әдебиеттер тізімі

1. Институт международного образования. Duration of U.S. Study Abroad, 2003/2004 – 2013/2014: Открытый отчет о международных образовательных обменах [Электронный ресурс]. – 2015. – Режим доступа: <http://www.iie.org/opendoors/> (Дата обращения: 03.01.2024).
2. Международное высшее образование – русскоязычная версия информационного бюллетеня International Higher Education (Бостонский колледж, США), издается НИУ ВШЭ. [Электронный ресурс]. – 2017. – Режим доступа: <https://www.hse.ru/data/2017/04/04/1168474259/IHE88view.pdf> (Дата обращения: 03.01.2024).
3. Сагинова О.В. Интернационализация высшего образования как фактор конкурентоспособности // Вестник Российского экономического университета им. Г. В. Плеханова. – 2004.
4. Официальный сайт ЮНЕСКО. Образование [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.unesco.org/education (Дата обращения: 04.01.2024).
5. Көмекбаев Е.С., Құрманғалиева Д.Б. Возможности улучшения образовательных программ посредством внедрения двудипломного образования: проблемы и рекомендации // Материалы международной научно-практической конференции «Сейфуллинские чтения – 19», посвященной 110-летию М.А. Гендельмана. – 2023. – Т. I, Ч. I. – С. 191-195.
6. Основные документы Болонского процесса [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://iqaa.kz/vysshee-obrazovanie/bolonskij-protsess> (Дата обращения: 04.01.2024).
7. Лукичев Г.А. Болонский процесс – императив современного развития европейского высшего образования // Высшее образование сегодня. – 2002. – № 2. – С. 42-48.

8. Тесленко А.Н., Ибраева А.Б., Ракишева А.Ш., Кулжабаева Ж.О. Двухдипломное образование в Казахстане как условие академической мобильности студентов и преподавателей // Социологические исследования. – 2017. – № 6 (398). – С. 138–142.

9. Батпеннова С., Кенжебаева А.А. Проблемы двудипломного образования на опыте кафедры китаеведения КазНУ им. Аль-Фараби [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://pps.kaznu.kz/kz/Main/FileShow2/18994/34/3/6/0/> (Дата обращения: 03.01.2024).

10. Аналитический отчет Центра Болонского процесса Министерства образования и науки Республики Казахстан [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://enic-kazakhstan.edu.kz/ru/analitika/otchety-1> (Дата обращения: 03.01.2024).

11. Standards and guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://enqa.eu/index.php/home/esg/> (Дата обращения: 05.01.2024).

12. Назарбаев Н.А. Концепция развития образования в Республике Казахстан до 2015 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://primeminister.kz/assets/media/pr-460-ru1.pdf> (Дата обращения: 03.01.2024).

13. Вашурина Е.В., Дрантусова Н.В., Евдокимова Я.Ш., Майбуров И.А. Анализ мировых тенденций развития научно-образовательной деятельности: Аналитический обзор. – Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2006. – 219 с.

Е.С. Комекбаев¹, Д.Б. Курмангалиева²

^{1,2}НАО «Казахский агротехнический исследовательский университет имени С. Сейфуллина»,
Астана, Казахстан

Двудипломное образование и его влияние на систему менеджмента качества высших учебных заведений

Аннотация. В вузах Республики Казахстан, так же, как и в других странах проводится работа по разработке совместных/двухдипломных образовательных программ согласно новой концепции развития науки и высшего образования на 2023-2029 годы. Данный фактор показывает интернационализацию и глобализацию образовательных программ, разработанных отечественными вузами. Работа обусловлена тем, что были изучены темы и внутренняя проблематика высших учебных заведений Республики Казахстан, а также проведен анализ современного состояния двудипломного образования и как следствие, влияние данного состояния на систему менеджмента качества университетов, как одних их представителей предоставления высшего и послевузовского образования. Проведена параллель состояния двудипломного образования до пандемии и после. Рассмотрены нормативно-правовые и международные документы и их влияние на систему качества документооборота государственных структур и высших учебных заведений, ответственных за успешную реализацию двудипломного образования в Республики Казахстан. Авторы отмечают то, что в настоящее время нет полноценной нормативной базы на основе чего высшие учебные заведения могут разрабатывать и реализовывать совместные/двухдипломные образовательные программы, где зачастую университеты в беспорядочной форме пытаются решить вопросы подготовки кадров по данным программам. В связи с вышеуказанным, качество разработанных программ влияет на подготовку высококвалифицированных кадров.

Ключевые слова: двудипломное образование, система качества, высшее и послевузовское образование, нормативные и международные документы, Республика Казахстан, Болонский процесс.

Y.S. Komekbayev¹, D.B. Kurmangalieva²

^{1,2}NJSC "S. Seifullin Kazakh Agro-technical Research University", Astana, Kazakhstan

**Double-degree education and its impact on the quality management system
of higher educational institutions**

Annotation. In the universities of the Republic of Kazakhstan, as well as in other countries, work is underway to develop joint/double-degree educational programs according to the new concept of the development of science and higher education for 2023-2029. This factor shows the internationalization and globalization of educational programs developed by domestic universities. The work is caused by the topics and internal problems of higher educational institutions of the Republic of Kazakhstan that were studied, as well as an analysis of the current state of double-degree education and, therefore, the impact of this state on the quality management system of universities, as one of their representatives of providing higher and postgraduate education. A parallel is drawn between the state of double-degree education before the pandemic and after. The regulatory and international documents and their impact on the quality system of document management of state structures and higher educational institutions responsible for the successful implementation of double-degree education in the Republic of Kazakhstan are considered. The authors note that there is currently no full-fledged regulatory framework based on which higher education institutions can develop and implement joint/double-degree educational programs, where universities often try to solve the issues of training personnel according to these programs in a non-consecutive form. In connection with the above, the quality of the developed programs affects the training of highly qualified personnel.

Keywords: double-degree education, quality system, higher and postgraduate education, regulatory and international documents, the Republic of Kazakhstan, the Bologna process.

References

1. Institut mezhdunarodnogo obrazovaniya. Duration of U.S. Study Abroad, 2003/2004 – 2013/2014: Otkrytyj otchet o mezhdunarodnyh obrazovatel'nyh obmenah [Open Report on International Educational Exchanges] [Electronic resource]. – 2015. – Available at: <http://www.iie.org/opendoors/> (accessed: 03.01.2024).
2. Mezhdunarodnoe vysshee obrazovanie – russkoyazychnaya versiya informacionnogo byulletenya International Higher Education (Boston College, USA), izdetsya NIU VSHE [International Higher Education – Russian version of the information bulletin] [Electronic resource]. – 2017. – Available at: <https://www.hse.ru/data/2017/04/04/1168474259/IHE88view.pdf> (accessed: 03.01.2024).
3. Saginova O.V. Internatsionalizatsiya vysshego obrazovaniya kak faktor konkurentosposobnosti [Internationalization of higher education as a factor of competitiveness]. Vestnik Rossiyskogo ekonomicheskogo universiteta im. G. V. Plekhanova. – 2004.

4. Ofitsial'nyj sajt UNESCO. Obrazovanie [Official website of UNESCO. Education] [Electronic resource]. – Available at: www.unesco.org/education (accessed: 04.01.2024).
5. Komekbaev E.S., Qurmangalieva D.B. Vozmozhnosti uluchsheniya obrazovatel'nyh programm posredstvom vnedreniya dvudiplomnogo obrazovaniya: problemy i rekomendatsii [Opportunities for improving educational programs through the introduction of dual-degree education: problems and recommendations]. In: Materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii “Seifullin readings – 19”, posvyashchennoj 110-letiyu M. A. Gendel'mana. – 2023. – T. I, Ch. I. – P. 191-195.
6. Osnovnye dokumenty Bolonskogo protsessa [Key Documents of the Bologna Process] [Electronic resource]. – Available at: <https://iqaa.kz/vysshee-obrazovanie/bolonskij-protsess> (accessed: 04.01.2024).
7. Lukichev G.A. Bolonskij protsess – imperativ sovremennogo razvitiya evropejskogo vysshego obrazovaniya [The Bologna Process – an imperative for the modern development of European higher education]. Vysshee obrazovanie segodnya. – 2002. – No. 2. – P. 42-48.
8. Teslenko A.N., Ibraeva A.B., Rakisheva A.Sh., Kulzhabaeva Zh. O. Dvukhidiplomnoe obrazovanie v Kazakhstane kak uslovie akademicheskoy mobil'nosti studentov i prepodavatelej [Dual-degree education in Kazakhstan as a condition for the academic mobility of students and teachers]. Sotsiologicheskie issledovaniya. – 2017. – No. 6 (398). – P. 138–142.
9. Batpenova S., Kenzhebaeva A.A. Problemy dvukhidiplomnogo obrazovaniya na opyte kafedry kitaevedeniya KazNU im. Al'-Farabi [Problems of dual-degree education based on the experience of the Department of Chinese Studies at Al-Farabi KazNU] [Electronic resource]. – Available at: <http://pps.kaznu.kz/kz/Main/FileShow2/18994/34/3/6/0/> (accessed: 03.01.2024).
10. Analiticheskij otchet Centra Bolonskogo protsessa Ministerstva obrazovaniya i nauki Respubliki Kazahstan [Analytical Report of the Bologna Process Center, Ministry of Education and Science of the Republic of Kazakhstan] [Electronic resource]. – Available at: <https://enic-kazakhstan.edu.kz/ru/analitika/otchety-1> (accessed: 03.01.2024).
11. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG) [Electronic resource]. – Available at: <http://enqa.eu/index.php/home/esg/> (accessed: 05.01.2024).
12. Nazarbaev N.A. Kontseptsiya razvitiya obrazovaniya v Respublike Kazahstan do 2015 goda [Concept for the development of education in the Republic of Kazakhstan until 2015] [Electronic resource]. – Available at: <https://primeminister.kz/assets/media/pr-460-ru1.pdf> (accessed: 03.01.2024).
13. Vashurina E.V., Drantusova N.V., Evdokimova Ya.Sh., Maiburov I.A. Analiz mirovykh tendentsij razvitiya nauchno-obrazovatel'noj deyatel'nosti: Analiticheskij obzor [Analysis of global trends in the development of scientific and educational activities: Analytical review]. Yekaterinburg: Izd-vo Ural'skogo universiteta, 2006. – 219 p.

Авторлар туралы мәлімет:

Көмекбаев Е.С. – «Стандарттау, сертификаттау және метрология» кафедрасының докторанты, С. Сейфуллин атындағы Қазақ агротехникалық зерттеу университеті КЕАҚ, Жеңіс 62, Астана, Қазақстан, +77713500383, stranger6592@mail.ru

Құрманғалиева Д.Б. – техника ғылымдарының докторы, «Стандарттау, сертификаттау және метрология» кафедрасының доценті, С. Сейфуллин атындағы Қазақ агротехникалық зерттеу университеті КЕАҚ, Жеңіс 62, Астана, Қазақстан, +77471368543, omimk@mail.ru

Сведения об авторах:

Көмекбаев Е.С. – докторант кафедры «Стандартизация, сертификация и метрология», НАО «Казахский агротехнический исследовательский университет имени С. Сейфуллина» КЕАҚ, Женис 62, Астана, Казахстан, +77713500383, stranger6592@mail.ru

Құрманғалиева Д.Б. – доктор технических наук, доцент кафедры «Стандартизация, сертификация и метрология», НАО «Казахский агротехнический исследовательский университет имени С. Сейфуллина» КЕАҚ, Женис 62, Астана, Казахстан, +77471368543, omimk@mail.ru

Information about authors:

Komekbayev Y.S. – Doctoral student of the Department “Standardization, Certification and Metrology”, NJSC “S. Seifullin Kazakh Agro-technical Research University”, Zhenis 62, Astana, Kazakhstan, +77713500383, stranger6592@mail.ru

Kurmangaliyeva D.B. – Doctor of Technical Sciences, Associate Professor of the Department “Standardization, Certification and Metrology”, NJSC “S. Seifullin Kazakh Agro-technical Research University”, Zhenis 62, Astana, Kazakhstan, +77471368543, omimk@mail.ru



МРНТИ 14.29.37

<https://doi.org/10.32523/3080-1710-2025-150-1-381-399>

Научная статья

Организация ранней помощи детям с расстройствами аутистического спектра: обзор отечественного и зарубежного опыта

В.В. Боброва*, А.Н. Сакаева, С.Б. Мукушева, Р.В. Тормозова, А.А. Землянушкина

Карагандинский университет им. академика Е.А. Букетова, Караганда, Казахстан

(E-mail: valya_nina@mail.ru)

Аннотация. Данная научная статья посвящена вопросам организации системы ранней помощи детям с РАС в Республике Казахстан с учетом отечественного и зарубежного опыта. Актуальность исследования обусловлена растущей распространенностью аутизма во всем мире, в том числе и в Казахстане, где наблюдается ежегодное увеличение числа детей с данным диагнозом.

В рамках исследования использовались следующие методы: сравнительно-педагогический анализ, изучение нормативных документов по проблеме исследования, обобщение имеющегося опыта по проблеме исследования, педагогический эксперимент.

В статье представлены современные подходы к организации ранней помощи детям с РАС. Рассматриваются эффективные методики коррекционного воздействия, включая АВА-терапию, сенсорную интеграцию, Early Start Denver Model, EarlyBird, DIR/Floortime.

Особое внимание в исследовании уделяется применению подходов в естественной среде ребенка. Включение ребенка в привычную обстановку способствует оптимальному освоению новых навыков и их применению в реальных жизненных ситуациях. Также приведенные результаты эмпирического исследования показывают, что включение родителей в процесс коррекции и развития ребенка в естественной среде способствует значительному улучшению социально-коммуникативных и поведенческих навыков детей с РАС, а также улучшает взаимодействие и эмоциональную вовлеченность родителей.

Ключевые слова: РАС, ранняя помощь, естественная среда, методики коррекционного воздействия, родительское участие, адаптация зарубежного опыта.

Введение

В современной педагогике и психологии особое внимание уделяется проблеме раннего выявления и коррекции расстройства аутистического спектра (далее – РАС) у детей. Аутизм представляет собой сложное нейробиологическое расстройство, характеризующееся нарушениями в социальном взаимодействии, коммуникации и наличием стереотипных паттернов поведения.

На данный момент остро стоит вопрос об организации системы ранней помощи, что предусматривает своевременную диагностику и оказание психолого-педагогической помощи детям с РАС. Актуальность данной проблемы обусловлена растущей распространенностью РАС во всем мире, в том числе и в Республике Казахстан, где, согласно статистике, наблюдается ежегодное увеличение числа детей с данным расстройством. По данным Национального научно-практического центра развития специального и инклюзивного образования в 2022 году РАС подтвердили у 12087 детей. На 2024 год выявлено более 15 тысяч детей с данным диагнозом [1].

Согласно Концепции развития дошкольного, среднего, технического и профессионального образования Республики Казахстан на 2023-2029 годы планируется создание целостной системы раннего выявления и коррекционной помощи детям с различными нарушениями здоровья, разработка и утверждение программы по раннему развитию детей для кабинетов психолого-педагогической коррекции (КППК) и реабилитационных центров. Будет прорабатываться система образовательного маршрута лиц (детей) с ограниченными возможностями по принципу «от колыбели до профессии». Система образовательного маршрута ребенка с ООП предусматривает сопровождение ребенка с рождения до получения профессии и его трудоустройства [2].

В декабре 2024 года Правительство Республики Казахстан утвердило Концепцию инклюзивной политики на 2025–2030 годы, направленную на создание равных условий и возможностей для лиц с особыми образовательными потребностями во всех сферах жизни, где особое внимание уделяется развитию системы ранней помощи детям с ограниченными возможностями. Предлагаемая концепция направлена на переход от медицинской модели к модели социальной поддержки, где акцент смещается на раннее выявление нарушений психофизического развития и оказание комплексной коррекционной помощи. Отмечается, что ранняя помощь является эффективным инструментом профилактики инвалидности, а также важным условием успешной инклюзии детей с ООП в систему образования [3].

Б.А. Тургунбаева [4] в своих научных трудах подчеркивает, что в раннем возрасте у детей наблюдается высокий потенциал к обучению и развитию. В связи с этим организация системы ранней помощи детям с РАС является приоритетным направлением в области специального образования, здравоохранения и социальной политики Республики Казахстан. Система ранней помощи определяется как целостная структура, рассматривающая теоретические и практические основы комплексного обслуживания и взаимодействия специалистов и родителей, необходимая для оказания помощи ребенку с нарушениями психофизического развития или риском их возникновения в возрасте от рождения до 3 лет.

Цель

Целью данной научной статьи является осуществление сравнительного анализа моделей организации ранней помощи детям с расстройством аутистического спектра (РАС) в отечественной и зарубежной практике, с целью выявления ключевых особенностей, эффективных подходов и возможностей их внедрения в национальный контекст.

Постановка задачи

В соответствии с поставленной целью мы можем определить следующие задачи статьи:

- 1) изучить и проанализировать существующие системы ранней помощи детям с РАС в РК;
- 2) определить ключевые подходов к организации ранней помощи детям с РАС в РК;
- 3) сравнить отечественный и зарубежный опыт в организации ранней помощи;
- 4) проанализировать собственные результаты исследования в ДОУ Абайского района, Карагандинской области, сравнить и показать отличие.

История

В Казахстане существует ряд проблем, связанных с организацией системы ранней помощи детям с РАС. Несмотря на растущее внимание к этой проблеме, система раннего вмешательства в стране остается недостаточно развитой. Это обусловлено несколькими факторами, в том числе нехваткой квалифицированных специалистов, дефицитом специализированных учреждений и неравномерным распределением доступных услуг по регионам.

Современными исследователями в области ранней коррекционной помощи А.К. Ерсариной, Р.К. Айтжановой [5] отмечалась актуальность проблемы раннего выявления отклонений в развитии детей в Казахстане, а также трудности своевременной диагностики и отсутствие детально разработанного алгоритма оказания специальной помощи. Система раннего вмешательства обычно определяется тремя ключевыми этапами: скрининг для выявления возможных отклонений в развитии, углубленная диагностика с участием разных специалистов, предоставление своевременной коррекционной помощи.

Главным принципом и конечной целью ранней помощи является нормализация жизни ребенка и его семьи, несмотря на имеющиеся у него психофизические нарушения. Поэтому скрининг является неотъемлемой частью ранней коррекционной помощи.

В целях совершенствования национального законодательства в области дальнейшего формирования и развития института раннего вмешательства на основе изучения действующего отечественного и зарубежного законодательства, а также правоприменительной практики, Институтом парламентаризма был проведен анализ законодательных актов Республики Казахстан в данной сфере.

Изучив анализ законодательных актов, представленных Институтом парламентаризма, в сфере ранней коррекционной помощи детям с особыми образовательными

потребностями (далее – ООП), можно определить, что в настоящее время возникает необходимость развития института раннего вмешательства. Данная необходимость обусловлена международными правовыми актами, включая Всеобщую декларацию прав человека, Конвенцию о правах ребенка и другие. В этих документах подчеркивается важность создания комфортной и поддерживающей среды, а также на обеспечении доступного и качественного дошкольного образования для детей с ООП.

Институтом парламентаризма отмечается, что на данный момент для создания института раннего вмешательства не создана достаточная нормативно-правовая база. В связи с этим требуется принятие ряда нормативных актов с учетом международного опыта. Важно разработать единый подход к организации системы ранней коррекционной помощи и поддержке детей, которые в ней нуждаются, а также их семей. Кроме того, необходимо определить механизм взаимодействия между различными ведомствами на национальном и региональном уровнях [6].

В Казахстане исследованиями в области оказания ранней помощи детям с особыми образовательными потребностями занимались такие выдающиеся ученые, как А.К. Жалмухамедова [7], Г.А. Абаева [8], З.А. Мовкебаева [9], которые внесли значительный вклад в развитие методик раннего вмешательства и психолого-педагогического сопровождения детей с РАС. Работы казахстанских исследователей С.Ж. Омирбековой [10], А.Н. Аутаевой [11] были посвящены изучению особенностей речевого развития и социальной адаптации детей с РАС. Кроме того, важный вклад в развитие специального образования в Казахстане внесли исследования Р.А. Сулейменовой [12], направленные на разработку комплексных программ ранней диагностики и коррекции нарушений развития у детей с ООП.

Становлению ранней коррекционно-педагогической помощи поспособствовало введение в действие Закона РК от 11 июля 2002 года «О социальной и медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями», инициированного и разработанного в Национальном научно-практическом центре коррекционной педагогики под руководством Р.А. Сулейменовой. В данном законе акцентируется значимость ранней помощи как основы для создания условий, обеспечивающих полноценное становление личности ребенка с ООП [13].

В связи с этим, на основании вышесказанного, изучение и анализ мирового и отечественного опыта в организации ранней помощи детям с РАС позволяет выявить наиболее эффективные подходы и методы работы, а также определить перспективные направления развития данной системы.

В последние годы в Казахстане наблюдается растущий интерес к эффективным методам коррекционной работы с детьми раннего возраста с РАС. Казахские исследователи уделяют большое внимание изучению особенностей развития детей с РАС, разработке методов диагностики и коррекции.

Важным аспектом коррекционной помощи является осуществление комплексной психолого-педагогической поддержки на ранних этапах развития. Согласно исследованиям А.К. Жалмухамедовой система ранней помощи детям с ООП в Казахстане строится на следующих принципах:

1. Ранний возраст – ключевой период. На этом этапе выявление и коррекция психофизических нарушений в развитии наиболее эффективны с учетом возрастной сензитивности.

2. Индивидуальная оценка развития. Программы ранней помощи оценивают текущий уровень развития ребенка с учетом возрастных норм, что позволяет подобрать наиболее подходящие методы поддержки.

3. Междисциплинарный подход. Работа специалистов из различных сфер (здравоохранение, образование, социальная защита) объединяет усилия для всесторонней помощи ребенку.

4. Участие родителей. Родители активно вовлекаются в процесс коррекционно-развивающей работы, что способствует лучшим результатам.

5. Мониторинг психофизического развития. Регулярное наблюдение позволяет отслеживать динамику и своевременно совершенствовать коррекционные подходы [14].

В своей работе Г.А. Абаева подчеркивала важность развития программ обучения и поддержки семей, воспитывающих детей с РАС [8, с.44]. Кроме того, отмечается, что в Казахстане наиболее распространенными подходами к коррекции РАС являются АВА-терапия, ТЕАССН-программа и традиционные методы, адаптированные к местным условиям.

В исследованиях А.Н. Аутаевой [11, с.371] отмечалась необходимость комплексного подхода к коррекционной работе, включающего не только работу с ребенком, но и активное вовлечение родителей в процесс реабилитации.

Р.А. Сулейменова [15, с.213] подчеркивала необходимость создания единой национальной стратегии по работе с детьми с ООП. В ее исследованиях акцентировалась важность разработки комплексных программ коррекционной работы, учитывающих как международный опыт, так и культурные особенности.

Вследствие этого можно выделить ключевые подходы к организации ранней помощи детям с РАС в РК, представленные в таблице 1.

Таблица 1

**Ключевые подходы к организации ранней помощи детям
с РАС в Республике Казахстан**

Подходы	Характеристика
раннее выявление и вмешательство	– скрининг – дифференциальная диагностика – информирование родителей о первых признаках РАС
мультидисциплинарный подход	– сотрудничество специалистов разных профилей – командная работа с семьей – создание единой стратегии поддержки ребенка – преемственность между различными этапами помощи
социальная адаптация и интеграция	– формирование навыков самообслуживания – развитие навыков общения и поведения

поддержка семей	– проведение тренингов и консультаций по взаимодействию с ребенком – оказание психологической помощи – информационная поддержка
подготовка специалистов	– повышение квалификации – супервизорская поддержка – тренинги и семинары – внедрение мировых практик

Анализ зарубежной литературы показывает, что проблема ранней помощи детям с РАС активно исследуется во многих странах. Американские ученые S. Rogers и G. Dawson разработали Денверскую модель раннего вмешательства «Early Start Denver Model» (ESDM), которая базируется на построении прочных и позитивных социальных отношений. Денверская модель делает акцент на формировании первостепенных навыков социального взаимодействия и коммуникации, следует интересам и индивидуальным особенностям каждого ребенка в естественной среде [16]. Такая модель ранней помощи постепенно внедряется и в Республике Казахстан, адаптируясь к местным условиям с учетом культурных, социальных и языковых особенностей [17].

В странах Европы активно реализуется программа поддержки родителей детей раннего возраста с РАС «EarlyBird» («Ранняя пташка»), разработанная Национальным обществом аутизма Великобритании (National Autistic Society). Данная программа предусматривает обучение родителей методам социально-коммуникативного взаимодействия с ребенком с РАС, где родители становятся активными участниками коррекционно-развивающего процесса [18].

Одним из приоритетных подходов к коррекционной помощи детям с РАС является метод сенсорной интеграции, разработанный А. Jean Ayres [19]. Внедрение данного метода связано с дисфункциями сенсорных систем у детей с РАС. Такой подход строится на адаптации ребенка к внешним стимулам: зрительным, слуховым, обонятельным, осязательным, вестибулярным, проприоцептивным.

Метод прикладного анализа поведения АВА-терапия (Applied Behavior Analysis) предложенная Robert Schramm основывается на технологиях поведения и методов научения. В данном методе используются такие инструменты, как методы подкрепления/усиления желаемого поведения. Также с помощью этого метода возможно скорректировать дезадаптивное поведение, сформировать коммуникативные, социальные и академические навыки, а также навыки повседневной жизни [20].

Одним из эффективных коррекционных подходов в работе с детьми с РАС является концепция DIR/Floortime, созданная Stanley Greenspan. Основная идея заключается в создании комфортных условий для социального взаимодействия ребенка в естественной обстановке. Данный подход способствует освоению социально-коммуникативных навыков, среди которых неотъемлемой частью является установление доверительных отношений с окружающими, развитие полноценного общения и улучшение саморегуляции. Центральным элементом концепции служит игровое взаимодействие, в котором взрослый следует за интересами ребенка, поддерживая его инициативу [21].

В последние годы в Казахстане наблюдается рост интереса к зарубежным моделям, таким как АВА-терапия, Early Start Denver Model, EarlyBird, сенсорная интеграция, DIR/Floortime, что способствует улучшению качества помощи детям с РАС. Интеграция данных подходов в перспективе будет способствовать более качественной адаптации и социализации детей с аутизмом. В международной практике программы ранней помощи детям с РАС принято рассматривать как составные элементы систем специального образования, здравоохранения и социальной защиты.

В отечественной практике все больше внимания уделяется вовлечению родителей в коррекционный процесс, но данный аспект требует дальнейшего развития. Зарубежный опыт отличается активным использованием современных технологий и специализированного оборудования, что в Казахстане пока ограничено финансовыми и техническими возможностями. При этом отечественный подход выгодно отличается акцентом на индивидуальный подход и учет культурной специфики в поддержке детей с РАС [14, с. 64]. Таким образом, проанализовав подходы к организации ранней помощи детям с РАС, мы пришли к выводу, который изложили в сравнительной таблице 2.

Таблица 2

Сравнение подходов к организации ранней помощи детям с расстройством аутистического спектра в Казахстане и за рубежом

Критерий	Зарубежный опыт	Отечественный опыт (Казахстан)
ранняя диагностика	с 18 месяцев	как правило, в более позднем возрасте
мультидисциплинарный подход	хорошо развит	в процессе развития
работа с семьей	приоритетное направление	активно развивается
подготовка специалистов	на высоком уровне	недостаточная
программы раннего вмешательства	широко распространены	начинают внедряться
доступность услуг	широкая	ограниченная
использование технологий	широкое применение	ограниченное использование
индивидуальный подход	стандартизированные программы	большой акцент на индивидуализацию
доступность специалистов	высокая	ограниченная
государственная поддержка	системная	в процессе развития

Ограниченная доступность специализированных программ раннего вмешательства для детей с РАС в различных регионах страны приводит к неравномерному распределению ресурсов и услуг, и, как следствие, к дисбалансу в качестве коррекционной помощи в зависимости от географического положения. Это особенно актуально для сельских и удаленных территорий, где часто отсутствуют квалифицированные специалисты и

специализированные учреждения. В таких условиях семьи сталкиваются с трудностью доступа к необходимым методикам и программам, что затрудняет эффективное развитие ребенка и его интеграцию в общество [22].

Недостаточная подготовка специалистов в области ранней помощи детям с РАС ведет к дефициту квалифицированных кадров и снижению качества предоставляемых услуг. Кроме того, существует нехватка программ повышения квалификации и специализированных курсов, направленных на подготовку специалистов, что затрудняет внедрение современных методов и технологий в коррекционный процесс [23].

Методы исследования

Методологическим ориентиром исследования служили концепция развития ранней коррекционно-педагогической помощи детям с ОВ в Республике Казахстан (Р.А. Сулейменова, 2002), положение о единстве биологических и социальных факторов в культурно-историческом развитии личности (Л.С. Выготский, 1927), модель системы раннего выявления и коррекции отклонений в развитии (Н.Н. Малофеев, Е.А. Стребелева, Ю.А. Разенкова и др., 2000) [15, 24, 25].

Приоритетными методами исследования для достижения цели являются теоретико-методологический, сравнительно-педагогический анализ, изучение нормативных документов по проблеме исследования, сравнение, обобщение имеющегося опыта по проблеме исследования, педагогический эксперимент.

Результаты/обсуждения

В условиях стремительного роста числа детей с РАС, организация ранней помощи становится критически важным направлением как в научной, так и в практической плоскости. [1]. Несмотря на накопленный теоретический и методический потенциал, эффективная реализация программ раннего вмешательства требует эмпирически обоснованных решений, учитывающих специфику социальной, культурной и институциональной среды. Практическое исследование в данной области позволяет не только адаптировать зарубежные модели к отечественным условиям, но и создать уникальные, контекстуально релевантные подходы к оказанию помощи детям с РАС и их семьям.

В последние годы практика оказания помощи детям раннего возраста с РАС в естественной среде становится все более актуальной. Ранняя коррекционная помощь детям с РАС в их естественной среде представляет собой систему всесторонней поддержки, направленную на оптимальное развитие ребенка в условиях, с которыми он знаком. Естественная среда включает в себя дом, повседневную рутину и привычное окружение ребенка, что способствует эффективному освоению новых навыков и их применению в различных ситуациях. Модель оказания ранней помощи основывается на междисциплинарном подходе, который объединяет работу различных специалистов: психологов, дефектологов, логопедов, эрготерапевтов и других экспертов. Ключевым элементом данной модели является активное участие родителей в процессе коррекции,

поскольку именно они проводят с ребенком больше всего времени в его естественной среде [26].

Исследование проводилось с участием семей, воспитывающих детей с признаками РАС в возрасте от 2 до 4 лет. Педагогический эксперимент осуществлялся на базе следующих ДОУ Абайского района, Карагандинской области: КГКП «Ясли-сад «Айналайын», КГУ «Специальный детский сад «Бөбек», ГККП «Ясли-сад «Аққу», КГУ «Комплекс «школа – ясли – сад «Таңшолпан», ГККП «Ясли-сад «Болашақ әлемі», КГКП «Ясли-сад «Ақерке», ГККП «Ясли-сад «Балбөбек», ГККП Ясли-сад «Балдәурен», КГКП «Ясли-сад «Солнышко», КГУ «Комплекс «Школа-ясли-сад «Айгөлек». Продолжительность коррекционной работы составила 3 месяца.

Целью практической части исследования стало изучение эффективности коррекционной работы с детьми раннего возраста, имеющими признаки РАС, в условиях естественной среды с активным участием родителей. Под естественной средой в рамках исследования понималась привычная для ребенка обстановка – дом, детский сад, детская площадка, повседневные рутинные ситуации.

Методологической основой исследования стала разработанная нами программа «Лесенка успеха», в которой применяются элементы прикладного поведенческого анализа (АВА), модели Early Start Denver Model (ESDM), «EarlyBird», сенсорной интеграции, а также подхода DIR/Floortime, адаптированные под повседневную деятельность и возможности семей. Родители прошли краткое обучение, в ходе которого им были представлены стратегии взаимодействия с ребёнком в рамках естественных ситуаций: прием пищи, игры, одевание, прогулки, бытовая помощь.

За основу исследования взяты следующие показатели коммуникативных и поведенческих навыков у детей раннего возраста с РАС: социальное взаимодействие со взрослыми, зрительный контакт, эмоциональная вовлеченность и проявление нежелательного поведения. Рассмотренные ранее модели раннего вмешательства, а также адаптированная программа «Лесенка успеха» были внедрены в ДОУ. Результаты проведенного педагогического эксперимента отражены в таблице 3.

Таблица 3

**Сравнительный анализ внедрения методик ранней помощи
детям с РАС в дошкольные образовательные учреждения**

Название ДОУ	Модель коррекционного воздействия	Показатели до начала работы	Показатели по окончании исследования	Итоги исследования
«Айналайын»	АВА-терапия	16,8%	21,8%	5%
«Бөбек»	Денверская модель	15,4%	22,5%	7,1%
«Аққу»	DIR/Floortime	13,8%	22,5%	8,7%
«Таңшолпан»	EarlyBird	17,1%	23,2%	6,1%
«Болашақ әлемі»	Денверская модель	16,5%	22,3%	5,8%

«Ақерке»	DIR/Floortime	14,9%	21,1%	6,2%
«Балбөбек»	АВА-терапия	15,8%	20,7%	4,9%
«Балдәурен»	EarlyBird	14,3%	21,1%	6,8%
«Солнышко»	Адаптированная программа «Лесенка успеха»	16,2%	23,13%	6,93%
«Айгөлек»	Адаптированная программа «Лесенка успеха»	15 %	24,43%	9,43%

В ходе исследовательской работы, мы получили следующие результаты: сады, проводящие коррекционную работу по программе АВА, продемонстрировали увеличение показателей на 4,95%, по Денверской модели – увеличение на 6,45%, по программе DIR/Floortime – увеличение на 7,45%, по программе EarlyBird – увеличение на 6,45%, по адаптированной программе «Лесенка успеха» наблюдается увеличение на 8,18%.

В процессе внедрения программы «Лесенка успеха» основной упор делался на встраивание развивающих воздействий в обычную жизнь ребёнка, без избыточной директивности и давления. Родители ежедневно проводили с ребёнком 20-30 минут целенаправленных игровых взаимодействий, а также использовали предложенные техники в течение дня (на уровне коммуникации, поддержки выбора, эмоционального отклика и пр.). Помимо этого, на базе дошкольного учреждения еженедельно проводились занятия со специалистами, а также супервизии и консультации для родителей.

В ходе исследования применялось систематическое наблюдение за детьми, заполнялись индивидуальные карты динамики, велись дневники наблюдений родителей. По итогам наблюдения было выявлено изменение следующих показателей: увеличение количества инициативных попыток взаимодействия со взрослыми; улучшение зрительного контакта и способности выдерживать совместное внимание; появление или усложнение речевых и неречевых форм коммуникации (жесты, указательные действия, первые слова), а также снижение проявлений нежелательного поведения. Динамика развития коммуникативных и поведенческих навыков у детей раннего возраста с РАС в ходе коррекционной работы в естественной среде представлена в таблице 4.

Таблица 4.

**Динамика развития коммуникативных и поведенческих навыков
у детей раннего возраста с РАС**

Показатель	До начала работы	Через 3 месяца
Количество попыток взаимодействия со взрослыми	низкое (0-2 в день)	улучшилось (4-6 в день)
Указательные действия	отсутствуют	появление указательного жеста
Зрительный контакт	отсутствие/ нестабильный	появился/стал устойчивее

Эмоциональная вовлеченность	низкая	умеренная
Нежелательное поведение	полевое поведение, проявление аутостимуляций, стереотипии	снижение проявлений

Процентное соотношение результатов проведенного исследования приведены в таблице 5.

Таблица 5.

**Динамика развития коммуникативных и поведенческих навыков
у детей раннего возраста с РАС**

Показатель	До начала работы	Через 3 месяца
Количество попыток взаимодействия со взрослыми	18,1%	24,85%
Указательные действия	13,4%	26,1%
Зрительный контакт	9,5%	18,4%
Эмоциональная вовлеченность	9,1%	14,35%
Социально приемлемое поведение	27,9%	35,2%

По данным опроса родителей, участие в коррекционной программе способствовало не только улучшению состояния детей, но и повышению уверенности самих родителей, улучшению эмоционального контакта с ребёнком, снижению тревожности в вопросах воспитания. Все родители отметили, что применение техник в домашних условиях оказалось несложным, но результативным.

Таким образом, полученные результаты подтверждают эффективность коррекционного подхода, основанного на взаимодействии в естественной среде с активным участием родителей. Данный подход может быть рекомендован как элемент системы ранней помощи детям с РАС, особенно в условиях ограниченного доступа к центрам ранней помощи. При этом ключевым условием успешности является методическая поддержка и сопровождение родителей со стороны специалистов.

В ходе проведенного эксперимента было выявлено, что при активном включении родителей детей с РАС в коррекционно-развивающий процесс, наблюдается улучшение таких аспектов, как социально-коммуникативное взаимодействие, сенсорная обработка, эмоциональная вовлеченность, а следовательно – снижение проявлений нежелательного поведения.

Заключение/выводы

Ранняя помощь детям с РАС играет ключевую роль в их развитии и адаптации. Важно отметить, что своевременное вмешательство может значительно снизить проявления поведенческих нарушений, которые часто сопровождают это состояние. Дети с ООП,

получающие раннюю помощь, имеют больше шансов на успешную интеграцию в общество и развитие необходимых социальных навыков. Кроме того, ранняя помощь не только положительно влияет на самих детей, но и существенно улучшает качество жизни их семей, так как раннее вмешательство включает в себя не только терапию для детей, но и обучение родителей методам взаимодействия с ними.

Таким образом, на основании вышесказанного можно выделить ряд ведущих принципов в организации системы ранней помощи детям с РАС:

1. Осознание ключевой роли ранней диагностики и коррекционной поддержки для детей с РАС.
2. Применение мультидисциплинарного подхода в процессе диагностики и коррекции.
3. Интеграция родителей в качестве активных участников коррекционно-развивающего процесса.
4. Акцент на развитии коммуникативных и социальных навыков.
5. Обучение и развитие ребенка в условиях естественной среды.
6. Развитие инклюзивных подходов в социализации детей с РАС.

Сравнительный анализ отечественного и зарубежного опыта в организации ранней помощи детям с РАС выявляет как общие тенденции, так и существенные различия.

Анализ современных исследований показывает необходимость комплексного подхода к коррекционной работе с детьми с РАС, включающего активное участие родителей, использование современных технологий, адаптацию методик к местным условиям и междисциплинарное взаимодействие специалистов.

Важными аспектами эффективной коррекции являются раннее начало терапии, повышение квалификации специалистов и улучшение материально-технической базы коррекционных центров. Дальнейшие исследования в этой области необходимы для совершенствования методов работы с детьми с РАС в Казахстане и развития системы ранней коррекционной помощи.

Эффективное вмешательство на ранних этапах способствует снижению негативного влияния расстройств аутистического спектра на развитие ребёнка, а также формированию навыков, необходимых для социальной адаптации, самостоятельности и независимости. Таким образом, ранняя коррекционная помощь способствует значительному улучшению когнитивных, коммуникативных и социальных навыков детей с РАС, а также оптимизирует их адаптацию в обществе. В дальнейшем это обеспечивает более высокие шансы на полноценную интеграцию в различные сферы социальной жизни.

Вклад авторов:

Боброва В.В. – разработка методологии исследования, утверждение окончательного варианта статьи для публикации

Сакаева А.Н. – обоснование актуальности изучаемой проблемы, выбор методов исследования, сбор, анализ, интерпретация результатов исследования

Мукушева С.Б. – выбор методов исследования, интерпретация полученных данных

Тормозова Р.В. – организация и проведение эксперимента

Землянушкина А.А. – проведение эксперимента и анализ полученных данных

Список литературы

1. В Казахстане растет число детей с аутизмом. [Электронный ресурс]. – URL: <http://surl.li/mehogs> (дата обращения: 15.01.2025).
2. Об утверждении Концепции развития дошкольного, среднего, технического и профессионального образования Республики Казахстан на 2023-2029 годы. Постановление Правительства Республики Казахстан от 28 марта 2023 года №249 [Электронный ресурс]. – URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2300000249> (дата обращения: 18.01.2025).
3. Об утверждении Концепции инклюзивной политики в Республике Казахстан на 2025 – 2030 годы. Постановление Правительства Республики Казахстан от 30 декабря 2024 года № 1143 [Электронный ресурс]. – URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2400001143> (дата обращения: 18.01.2025).
4. Тургунбаева Б.А. Раннее выявление и коррекция нарушений развития у детей с РАС // Вестник КазНПУ. - 2020. - №3. С.15-22.
5. Ерсарина А.К., Айтжанова Р.К., Кенжеева А.К., Юлдабаева Д.Р., Токарева А.Н. Система комплексной оценки проблем психосоциального развития детей раннего возраста: методические рекомендации. – Алматы, 2016. – 53 с.
6. О вопросах поддержки семьи и защиты детей в рамках института раннего вмешательства. [Электронный ресурс]. – URL: <https://parlaminst-mtqb.qr-pib.kz/ru/p/2650> (дата обращения: 18.01.2025).
7. Жалмухамедова А.К. Оказание коррекционно-развивающей помощи детям раннего возраста с ограниченными возможностями (опыт Дальнего зарубежья) // Вестник КазНПУ им. Абая. Серия «Специальная педагогика». – 2015. – Т. 40. № 1. – С. 36-45.
8. Абаева Г.А., Бутабаева Л.А. Роль семьи в социализации детей с расстройствами аутистического спектра // Педагогика и психология. – 2021. – №1. – С. 42-49.
9. Мовкебаева З.А. Инклюзивное образование детей с РАС. – Алматы: КазНПУ им. Абая. – 2020. – 198 с.
10. Омирбекова С.Ж. Особенности речевого развития детей с РАС и методы коррекции // Дефектология. – 2020. – №4. – С. 18-25.
11. Аутаева А.Н., Бекмурат А.Т. Прикладные аспекты работы с детьми с расстройствами аутистического спектра на основе терапии АВА // Вестник КазНПУ имени Абая. Серия: Педагогические науки. – 2023. – Т.4. № 80. – С. 369–376. doi:10.51889/2959-5762.2023.80.4.035.
12. Сулейменова Р.А. Система ранней коррекционной помощи детям с ограниченными возможностями в Казахстане: проблемы создания и развития. – Алматы: Айкос. – 2001. – 320 с.
13. О социальной и медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями. Постановление Правительства Республики Казахстан от 11 июля 2002 года № 343. – Астана, 2002. – [Электронный ресурс]. – URL: https://adilet.zan.kz/rus/docs/Z020000343_ (дата обращения: 18.01.2025).
14. Жалмухамедова А.К., Димитрова А. О состоянии оказания ранней коррекционно-развивающей помощи детям с ограниченными возможностями в РК // Вестник КазНПУ им. Абая. Серия «Специальная педагогика». – 2015. – Т. 41. № 2. – С. 63–66.
15. Сулейменова Р.А. Организационно-технологические основы ранней коррекционно-педагогической помощи детям с ограниченными возможностями: на материале Республики Казахстан: Дис. докт. пед. наук: 13.00.01. – Москва, 2001. – 460 с.

16. Rogers S.J., Dawson G. Early Start Denver Model for Young Children with Autism: Promoting Language, Learning, and Engagement. – Guilford Press, 2020. – 297 p.
17. Аутизм в Казахстане: интеграция детей в общество [Электронный ресурс]. – URL: <http://surl.li/dwchlm> (дата обращения: 19.01.2025).
18. Сопровождение, обучение и воспитание лиц с РАС: обзор зарубежного опыта / под общей редакцией Алехиной С.В. – Москва: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ. – 2016. – 48 с.
19. Э. Джин Айрес. Ребёнок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития. – 5-е изд. – М.: Теревинф. – 2018. – 272 с.
20. Шрамм Р. Детский аутизм и АВА. – 7-е изд. – Екатеринбург: Рама Паблишинг. – 2020. – 206 с.
21. Гомозова Е.С. Базовые принципы методики Floortime // Аутизм и нарушения развития. – 2017. – 15(4). – С. 35–41.
22. Байтасова А.Р. Адаптация международных программ помощи детям с РАС. – Нур-Султан: МУА. – 2021. – 218 с.
23. Тулегенова А.Б. Адаптация международных методик помощи детям с РАС в Казахстане. – Алматы: КазНПУ. – 2022. – 234 с.
24. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 3. Проблемы развития психики / Под ред. А.М. Матюшкина. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.
25. Малофеев Н.Н. Ранняя помощь – приоритет современной коррекционной педагогики: из опыта работы института коррекционной педагогики // Дефектология. – 2003. – №4. – С. 7 – 11.
26. Нурмагамбетов К.С. Эффективность методик работы с детьми с РАС в различных условиях. – Алматы: КазНМУ, 2022. – 256 с.

**В.В. Боброва, А.Н. Сакаева, С.Б. Мукушева, Р.В. Тормозова,
А.А. Землянушкина**

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

**Аутизм спектрі бұзылған балаларға ерте көмек көрсетуді ұйымдастыру:
отандық және шетелдік тәжірибеге шолу**

Аннотация. Бұл ғылыми мақала отандық және шетелдік тәжірибені ескере отырып, Қазақстан Республикасында АСБ бар балаларға ерте көмек көрсету жүйесін ұйымдастыру мәселелеріне арналған. Зерттеудің өзектілігі бүкіл әлемде, оның ішінде Қазақстанда аутизмнің таралуының артуына байланысты, онда осы диагнозы бар балалар санының жыл сайын артуы байқалады.

Зерттеу аясында келесі әдістер қолданылды: салыстырмалы-педагогикалық талдау, зерттеу мәселесі бойынша нормативтік құжаттарды зерттеу, зерттеу мәселесі бойынша бар тәжірибені жалпылау, педагогикалық эксперимент.

Мақалада АСБ бар балаларға ерте көмек көрсетуді ұйымдастырудың заманауи тәсілдері келтірілген. АВА терапиясы, сенсорлық интеграция, Early Start Denver Model, EarlyBird, DIR/Floortime сияқты тиімді түзету әсер ету әдістері қарастырылады.

Зерттеу баланың табиғи ортасында тәсілдерді қолдануға ерекше назар аударады. Баланы әдеттегі жағдайға қосу жаңа дағдыларды оңтайлы игеруге және оларды нақты өмірлік

жағдайларда қолдануға ықпал етеді. Сондай-ақ, эмпирикалық зерттеудің жоғарыда келтірілген нәтижелері ата-аналардың баланы табиғи ортада түзету және дамыту процесіне қосылуы АСБ бар балалардың әлеуметтік-коммуникативтік және мінез-құлық дағдыларын айтарлықтай жақсартуға, сондай-ақ ата-аналардың өзара әрекеттесуі мен эмоционалды қатысуын жақсартуға ықпал ететінін көрсетеді.

Түйінді сөздер: АСБ, ерте көмек, табиғи орта, түзету әсер ету әдістері, ата-аналардың қатысуы, шетелдік тәжірибені бейімдеу.

**V.V. Bobrova, A.N. Sakaeva, Mukusheva S.B., R.V. Tormozova,
A.A. Zemlyanushkhina**

Karagandy University named after E. A. Buketov, Karaganda, Kazakhstan

Organization of early assistance to children with autism spectrum disorders: a review of domestic and foreign experience

Abstract. This scientific article is devoted to the organization of the early care system for children with ASD in the Republic of Kazakhstan, taking into account domestic and foreign experience. The relevance of the study is due to the growing prevalence of autism worldwide, including in Kazakhstan, where there is an annual increase in the number of children with this diagnosis.

The following methods were used in the research: comparative pedagogical analysis, study of normative documents on the research problem, generalization of existing experience on the research problem, pedagogical experiment.

The article presents modern approaches to the organization of early care for children with ASD. Effective methods of corrective action are considered, including ABA therapy, sensory integration, Early Start Denver Model, EarlyBird, DIR/Floortime.

Special attention in the study is paid to the application of approaches in the natural environment of the child. The inclusion of a child in a familiar environment contributes to the optimal development of new skills and their application in real-life situations. The above empirical research results also show that the involvement of parents in the process of correction and development of a child in a natural environment significantly improves the social, communicative and behavioral skills of children with ASD, as well as improves the interaction and emotional involvement of parents.

Keywords: ASD, early care, natural environment, methods of corrective action, parental involvement, adaptation of foreign experience.

References

1. V Kazakhstane rastet chislo detey s autizmom. [The number of children with autism is growing in Kazakhstan]. [Electronic resource] – Available at: <http://surl.li/mehogs> (accessed: 15.01.2025). [in Russian]
2. Ob utverzhdenii Kontseptsii razvitiya doskol'nogo, srednego, tekhnicheskogo i professional'nogo obrazovaniya Respubliki Kazakhstan na 2023-2029 gody. Postanovleniye Pravitel'stva Respubliki

Kazakhstan ot 28 marta 2023 goda №249 [On approval of the Concept for the development of preschool, secondary, technical and vocational education of the Republic of Kazakhstan for 2023-2029. Resolution of the Government of the Republic of Kazakhstan dated March 28, 2023 No. 249]. [Electronic resource] – Available at: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2300000249> (accessed: 18.01.2025). [in Russian]

3. Ob utverzhdenii Konceptii inklyuzivnoj politiki v Respublike Kazahstan na 2025 – 2030 gody. Postanovlenie Pravitel'stva Respubliki Kazahstan ot 30 dekabrya 2024 goda № 1143. [On approval of the Concept of inclusive policy in the Republic of Kazakhstan for 2025-2030. Resolution of the Government of the Republic of Kazakhstan dated December 30, 2024 No. 1143]. [Electronic resource]. – Available at: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2400001143> (accessed: 18.01.2025). [in Russian]

4. Turgunbaeva B. Rannee vyyavlenie i korrekciya narushenij razvitiya u detej s RAS [Early detection and correction of developmental disorders in children with ASD]. Vestnik KazNPU [Bulletin of KazNPU] 2020, 3, P.15-22. [in Russian]

5. Yersarina A.K., Aitzhanova R.K., Kenjeeva A.K., Yuldabaeva D.R., Tokareva A.N. Sistema kompleksnoy otsenki problem psikhosotsial'nogo razvitiya detey rannego vozrasta: metodicheskiye rekomendatsii. [System of comprehensive assessment of problems of psychosocial development of young children: methodological recommendations], (Almaty, 2016, 53 p.). [in Russian]

6. O voprosakh podderzhki sem'i i zashchity detey v ramkakh instituta rannego vmeshatel'stva. [On issues of family support and child protection within the framework of the early intervention institute]. [Electronic resource] – Available at: <https://parlaminst-mtqb.qr-pib.kz/ru/p/2650> (accessed: 18.01.2025).

7. Zhalmukhamedova A.K. Okazaniye korrektsionno-razvivayushchey pomoshchi detyam rannego vozrasta s ogranichennymi vozmozhnostyami (opyt Dal'nego zarubezh'ya) [Providing correctional and developmental assistance to young children with disabilities (experience of the Far Abroad)]. Vestnik KazNPU im. Abaya. Seriya «Spetsial'naya pedagogika, [Bulletin of KazNPU named after Abai. Series «Special Pedagogics»], 1(40), 36-45 (2015). [in Russian]

8. Abaeva G.A., Butabaeva L.A. Rol' sem'i v sotsializatsii detey s rasstroystvami autisticheskogo spektra [The role of the family in the socialization of children with autism spectrum disorders], Pedagogika i psikhologiya [Pedagogy and Psychology], 1, 42-49, (2021). [in Russian]

9. Movkebaeva Z.A. Inklyuzivnoe obrazovanie detej s RAS [Inclusive education for children with ASD] (Almaty: KazNPU im. Abaya, 2020, 198 p.) [in Russian]

10. Omirbekova S.Zh. Osobennosti rechevogo razvitiya detej s RAS i metody korrektsii [Features of speech development of children with ASD and methods of correction], Defektologiya [Defectology], 4, 18-25 (2020). [in Russian]

11. Autaeva A.N., Bekmurat A.T. Prikladnye aspekty raboty s det'mi s rasstrojstvami autisticheskogo spektra na osnove terapii ABA [Applied aspects of working with children with autism spectrum disorders based on ABA therapy], Vestnik KazNPU imeni Abaya. Seriya: Pedagogicheskie nauki [Bulletin of KazNPU named after Abai. Series «Special Pedagogics»], 4 (80), 369-376, 2023. [in Russian] <https://doi.org/10.51889/2959-5762.2023.80.4.035>

12. Sulejmenova R.A. Sistema rannej korrekcionnoj pomoshchi detyam s ogranichennymi vozmozhnostyami v Kazahstane: problemy sozdaniya i razvitiya [The system of early correctional care for children with disabilities in Kazakhstan: problems of creation and development] (Ajkos, Almaty, 2001, 320 p.). [in Russian]

13. O social'noj i mediko-pedagogicheskoy korrekcionnoj podderzhki detej s ogranichennymi vozmozhnostyami. Postanovlenie Pravitel'stva Respubliki Kazahstan ot 11 iyulya 2002 goda № 343 [About social and medical-pedagogical correctional support for children with disabilities. Resolution of the Government of the Republic of Kazakhstan dated July 11, 2002 No. 343]. [Electronic resource]. – Available at: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/Z020000343> (accessed: 18.01.2025). [in Russian]
14. Zhalmuhamedova A.K., Dimitrova A. O sostoyanii okazaniya rannej korrekcionno-razvivayushchej pomoshchi detyam s ogranichennymi vozmozhnostyami v RK [On the state of early correctional and developmental assistance to children with disabilities in the Republic of Kazakhstan]. Vestnik KazNPU im. Abaya. Seriya «Special'naya pedagogika» [Bulletin of KazNPU named after Abai. Series «Special Pedagogics»], 2 (41), 63-66 (2015). [in Russian]
15. Sulejmenova R.A. Organizacionno-tekhnologicheskie osnovy rannej korrekcionno-pedagogicheskoy pomoshchi detyam s ogranichennymi vozmozhnostyami: na materiale Respubliki Kazahstan [Organizational and technological foundations of early correctional and pedagogical assistance to children with disabilities: based on the material of the Republic of Kazakhstan], Dis. dokt. ped. nauk: 13.00.01. [Dissertation of the Doctor of Pedagogical Sciences: 13.00.01.], (Moscow, 2001, 460 p.). [in Russian]
16. Rogers S.J., Dawson G. Early Start Denver Model for Young Children with Autism: Promoting Language, Learning, and Engagement (Guilford Press, 2020, 297 p.).
17. Autizm v Kazahstane: integraciya detej v obshchestvo [Autism in Kazakhstan: integration of children into society]. [Electronic resource]. – Available at: <http://surl.li/dwchlm> (accessed: 19.01.2025). [in Russian]
18. Alekhina S.V. Soprovozhdenie, obuchenie i vospitanie lic s RAS: obzor zarubezhnogo opyta [Support, education and upbringing of people with ASD: a review of foreign experience] (Moscow, Moscow State Psychological and Pedagogical Universit, 2016, 48 p.). [in Russian]
19. E. Dzhin Ajres. Rebyonok i sensornaya integraciya. Ponimanie skrytyh problem razvitiya [Child and sensory integration. Understanding hidden development issues]. (Terevinf, Moscow, 2018, 272 p., 5th edition). [in Russian]
20. Shramm R. Detskij autizm i ABA [Childhood autism and ABA therapy] (Rama Publishing, Yekaterinburg, 2020, 206 p.). [in Russian]
21. Gomozova E.S. Bazovye principy metodiki Floortime [Basic principles of the Floortime methodology], Autizm i narusheniya razvitiya [Autism and developmental disorders], 15(4), 35-41 (2017). [in Russian]
22. Bajtasova A.R. Adaptaciya mezhdunarodnyh programm pomoshchi detyam s RAS [Adaptation of international assistance programs for children with ASD] (AMU, Nur-Sultan 2021, 218 p.). [in Russian]
23. Tulegenova A.B. Adaptaciya mezhdunarodnyh metodik pomoshchi detyam s RAS v Kazahstane [Adaptation of international methods of assistance to children with ASD in Kazakhstan] (KazNPU, Almaty, 2022, 234 p.). [in Russian]
24. Matyushkina A.M. Vygotskij L.S. Sbranie sochinenij: v 6 t. T. 3. Problemy razvitiya psihiki [Collected works: in 6 volumes Vol. 3. Problems of the development of the psyche], (Moscow, 1983, 368 p.). [in Russian]
25. Malofeev N.N. Rannyaya pomoshch' – prioritet sovremennoj korrekcionnoj pedagogiki: iz opyta raboty instituta korrekcionnoj pedagogiki [Early care is a priority of modern correctional pedagogy:

from the experience of the Institute of Correctional Pedagogy], Defektologiya [Defectology], 4, 7–11 (2003). [in Russian]

26. Nurmagambetov K.S. Effektivnost' metodik raboty s det'mi s RAS v razlichnyh usloviyah [The effectiveness of methods of working with children with ASD in various conditions] (KazNMU, Almaty, 2022, 256 p.). [in Russian]

Сведения об авторах

Боброва В.В. – кандидат педагогических наук, ассоциированный профессор кафедры специального и инклюзивного образования Карагандинского университета им. академика Е.А. Букетова, Карбышева 7, 100026, Караганда, Казахстан.

Сакаева А.Н. – кандидат педагогических наук, ассоциированный профессор кафедры специального и инклюзивного образования Карагандинского университета им. академика Е.А. Букетова, Карбышева 7, 100026, Караганда, Казахстан.

Мукушева С.Б. – кандидат педагогических наук, ассоциированный профессор кафедры специального и инклюзивного образования Карагандинского университета им. академика Е.А. Букетова, Карбышева 7, 100026, Караганда, Казахстан.

Тормозова Р.В. – магистрант 1 года обучения кафедры специального и инклюзивного образования, Карагандинский университет им. академика Е.А. Букетова, 100026, Карбышева 7, Караганда, Казахстан.

Землянушкина А.А. – магистрант 1 года обучения кафедры специального и инклюзивного образования, Карагандинский университет им. академика Е.А. Букетова, Карбышева 7, 100026, Караганда, Казахстан.

Авторлар туралы мәліметтер

Боброва В.В. – педагогика ғылымдарының кандидаты, Е.А.Бөкетов атындағы Қарағанды университеті арнайы және инклюзивті білім беру кафедрасының қауымдастырылған профессоры, Карбышева 7, 100026, Қарағанды, Қазақстан.

Сакаева А.Н. – педагогика ғылымдарының кандидаты, Е.А.Бөкетов атындағы Қарағанды университеті арнайы және инклюзивті білім беру кафедрасының қауымдастырылған профессоры, Карбышева 7, 100026, Қарағанды, Қазақстан.

Мукушева С.Б. – педагогика ғылымдарының кандидаты, Е.А.Бөкетов атындағы Қарағанды университеті арнайы және инклюзивті білім беру кафедрасының қауымдастырылған профессоры, Карбышева 7, 100026, Қарағанды, Қазақстан.

Тормозова Р.В. – арнайы және инклюзивті білім беру кафедрасының 1 жылдық магистранты, Е.А.Бөкетов атындағы Қарағанды университеті, Карбышева 7, 100026, Қарағанды, Қазақстан.

Землянушкина А.А. – арнайы және инклюзивті білім беру кафедрасының 1 жылдық магистранты, Е.А.Бөкетов атындағы Қарағанды университеті, Карбышева 7, 100026, Қарағанды, Қазақстан.

Information about the authors

Bobrova V.V. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Special and Inclusive Education of Karagandy University named after E.A. Buketov, Karbysheva 7, 100026, Karaganda, Kazakhstan.

Sakaeva A.N. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Special and Inclusive Education of Karagandy University named after E.A. Buketov, Karbysheva 7, 100026, Karaganda, Kazakhstan.

Mukusheva S.B. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Special and Inclusive Education of Karagandy University named after E.A. Buketov, Karbysheva 7, 100026, Karaganda, Kazakhstan.

Tormozova R.V. – Master's student of 1 year of study of the Department of Special and Inclusive Education, Karagandy University named after E.A. Buketov, Karbysheva 7, 100026, Karaganda, Kazakhstan.

Zemlyanushkina A.A. – Master's student of 1 year of study of the Department of Special and Inclusive Education, Karagandy University named after E.A. Buketov, Karbysheva 7, 100026, Karaganda, Kazakhstan.

Редакторы: Г.Ж. Меңлібекова

Gumilyov Journal of Pedagogy
– 1 (150)/2025 – Астана: ЕҰҰ. – 400 б.

Шартты б.т. – 47,6. Таралымы – сұраныс бойынша Басуға қол қойылды: 31.03.2025
Ашық қолданыстағы электронды нұсқа: <https://pedjournal.enu.kz/>

Мазмұнына типография жауап бермейді

Редакция мекен-жайы: 010008, Қазақстан Республикасы, Астана қ., Сәтбаев көшесі, 2.
Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті Тел.: +7 (702)505-92-75
Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университетінің типографиясында басылды