ҚАЗАҚСТАН РЕСПУБЛИКАСЫНЫҢ
ҒЫЛЫМ ЖӘНЕ ЖОҒАРЫ БІЛІМ
МИНИСТРЛІГІ

ABAI UNIVERSITY
АБАЙ АТЫНДАҒЫ ҚАЗАҚ ҰЛТТЫҚ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ УНИВЕРСИТЕТІ

Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университетінің зерттеуші-профессоры, п.ғ.д., Қазақстан Педагогикалық Ғылымдар Академиясының президенті, академик, ҚР Мемлекеттік сыйлығының лауреаты А.Қ.ҚҰСАЙЫНОВТЫҢ 75 жылдық мерейтойына арналған «ХХІ ҒАСЫРДАҒЫ БІЛІМ БЕРУ САПАСЫ: ЗАМАНАУИ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ТӘЖІРИБЕЛЕР МЕН ИННОВАЦИЯЛАР» тақырыбындағы халықаралық ғылыми-тәжірибелік конференцияның

Материалдар жинағы

2026 жыл, 05 маусым / 05 June, 2026

Collection of materials

of the International Scientific and Practical Conference entitled «QUALITY OF EDUCATION IN THE 21ST CENTURY: MODERN PEDAGOGICAL PRACTICES AND INNOVATIONS», dedicated to the 75th anniversary of A.K. KUSAINOV, Research Professor at Abai Kazakh National Pedagogical University, Doctor of Pedagogical Sciences, President of the Academy of Pedagogical Sciences of Kazakhstan, Academician, and Laureate of the State Prize of the Republic of Kazakhstan.

Алматы / Almaty

ӘОЖ 37.0

КБЖ 74.00
А13

БАС РЕДАКТОР: Б.А.Тілеп – «Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университетінің» КеАҚ Басқарма төрағасы – ректор, саяси ғылымдар кандидаты.

Редакция алқасы: PhD, қауымдастырылған профессор **Г.Б.Ниетбаева,** п.ғ.д., профессор **А.Е.Жұмабаева**, п.ғ.д., профессор **А.С.Амирова**, PhD, аға оқытушы **Г.Ғ.Арынова,** п.ғ.м., аға оқытушы **А.Т.Тыныcханова,** п.ғ.м., оқытушы **Б.О.Жанкушков** және т.б.

Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университетінің зерттеуші-профессоры, п.ғ.д., Қазақстан Педагогикалық Ғылымдар Академиясының президенті, академик, ҚР Мемлекеттік сыйлығының лауреаты А.Қ.Құсайыновтың 75 жылдық мерейтойына арналған **«XXI ҒАСЫРДАҒЫ БІЛІМ БЕРУ САПАСЫ: ЗАМАНАУИ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ТӘЖІРИБЕЛЕР МЕН ИННОВАЦИЯЛАР»** тақырыбындағы ғылыми-тәжірибелік конференция материалдары / Алматы, 2026. – 717 бет.

Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университетінің ұйымдастыруымен өткізілген **«XXI ғасырдағы білім беру сапасы: заманауи педагогикалық тәжірибелер мен инновациялар»** тақырыбындағы халықаралық ғылыми-тәжірибелік конференция материалдарының жинағы. – Алматы, 05-маусым, 2026 ж. – қазақ, орыс және ағылшын тілдерінде.

ISBN 978-601-311-654-9

Жинақ материалдары білім беру сапасын қамтамасыз етудің заманауи тәсілдері, инновациялық педагогикалық технологиялар мен тәжірибелер, білім беруді цифрлық трансформациялау үдерістері, педагог кадрларды кәсіби даярлау мәселелері, инклюзивті, креативті және гуманистік білім беруді дамыту, сондай-ақ білім беру саласындағы халықаралық тәжірибе мен озық практикаларды зерделеу бағыттары бойынша жарияланып отыр. Конференция аясында білім беру жүйесін жетілдірудің өзекті мәселелері, педагогикалық ғылым мен практиканың өзара ықпалдастығы, цифрлық білім беру ортасын дамыту, заманауи педагогтің кәсіби құзыреттілігін арттыру, инновациялық білім беру технологияларын енгізу және білім беру кеңістігіндегі жаһандық өзгерістер жағдайындағы даму перспективалары кеңінен қарастырылды.

Жинаққа енгізілген барлық материалдар авторлық редакцияда жарияланады. Материалдардың ғылыми мазмұнына, ұсынылған деректердің дұрыстығына және жасалған қорытындыларға толық жауапкершілік авторлардың өздеріне жүктеледі.

АЛҒЫ СӨЗ

Бүгінде білім мен ғылым саласында биік жетістікке жеткен ғалымдар еліміздің дамуына зор үлес қосып келеді. Осындай білім мен ғылымның биік белесін бағындырған көрнекті ғалымдарымыздың бірі – Асқарбек Қабыкенұлы Құсайынов. Ол өзінің бүкіл саналы ғұмырын педагогика ғылымын дамытуға, білім беру жүйесін жетілдіруге және ұлттық ғылымның өркендеуіне арнады.

Бұл кітап көрнекті ғалым-ұстаз, педагогика ғылымдарының докторы, профессор, Ұлттық ғылым академиясының академигі, Қазақстан педагогикалық ғылым академиясының басқарма төрағасы Асқарбек Қабыкенұлы Құсайыновтың 75 жылдық мерейтойына орай жарық көріп отыр. Мұнда ғалымның өмір жолы, ғылыми-педагогикалық қызметі, білім беру жүйесіне, педагогика ғылымына сіңірген еңбектері жайында деректер мен ой-толғамдар берілген. Мұндай арнайы кітаптың жарық көруі, біріншіден, ғалымның ұзақ жылдық ғылыми-ұстаздық еңбегіне көрсетілген құрмет. Екіншіден, ғалымның мұрасын болашақ ұрпаққа жеткізу.

Асқарбек Қабыкенұлы Семей облысы (қазіргі Шығыс Қазақстан облысы) Қайнар аулында халыққа сыйлы үлкен отбасында дүниеге келген.

Әкесі Хұсаинов Қабыкен белгілі партия-кеңес қызметкері, Отан алдындағы ерен еңбегі үшін көптеген Мемлекеттік наградалармен марапатталған Ұлы Отан соғысының ардагері болса,. анасы Хұсаинова Сахия – Батыр-ана, еңбек ардагері.

1968 жылы Қазақ политехникалық институтының Энергетика факультетіне оқуға түсіп, 1975 жылы осы оқу орнын табысты аяқтап шықты. 1975 жылы Алматы энергетикалық институтына аспирантураға түсіп, 1976-1979 жж. Германияның Ильментау қаласындағы жоғары техникалық мектепте докторантурада оқуын жалғастырады. Осы кезден бастап жас маман ғылым жолына бет бұрды.

Қазақстан Республикасының білім беру жүйесінде, баспа саласында лауазымды қызметтер атқара жүріп, ғылыми ізденісін тоқтатқан емес.

Асқарбек Құсайынұлы Қазақстанда салыстырмалы педагогика ғылымының негізін қалаушылардың бірі ретінде ғылымда жаңа бағыт қалыптастырып, оның әдіснамалық және теориялық негіздерін дамытуға айрықша еңбек сіңірді.

Ғалымның басты мақсаты адамзат игілігі үшін жаңалық ашып, ғылымның дамуына үлес қосу болды. Нағыз ғалым білім мен ғылымды қатар алып жүріп, қоғамның дамуына қызмет етеді. Ол үнемі ізденіс үстінде болып, үнемі жаңа идеяларды жүзеге асыруға ұмтылады. Ғалымның табандылығы мен еңбексүйгіштігі кейінгі буынға үлгі болады. Оның еңбегі тек ғылыми зерттеулермен шектелмей, жас ұрпаққа сапалы білім берумен, шәкірт тәрбиелеумен де ерекшеленеді.

Асқарбек Қабыкенұлының ғылыми еңбектері білім сапасын арттыру, оқыту әдістемесін жетілдіру, мұғалімнің кәсіби құзыреттілігін дамыту мәселелерін қамтиды. Ол ғылым мен тәжірибені ұштастыра отырып, заманауи білім беру жүйесінің дамуына елеулі үлес қосты. Оның зерттеулері мен еңбектері педагогика саласындағы маңызды бағыттардың қалыптасуына негіз болды.

Ғалымның ғылыми және ұйымдастырушылық қызметі білім беру саясатын жетілдірумен тығыз байланысты. Ол – еліміздің білім беру жүйесін жаңғыртуға бағытталған мемлекеттік бағдарламаларды әзірлеуге тікелей атсалысып, мемлекеттік жалпыға міндетті білім беру стандарттарын әзірлеу ісіне жетекшілік етіп, ұлттық білім мазмұнының сапалы дамуына негіз қалаған көшбасшы ғалым.

Асқарбек Қабыкенұлының маңызды бастамаларының бірі – Қазақстан Педагогикалық Ғылымдар Академиясын құруы. Бүгінде бұл академия еліміздің жетекші ғылыми орталықтарының біріне айналып, педагогика ғылымының дамуына, ғалымдар мен педагогтердің кәсіби қауымдастығын біріктіруге қызмет етіп келеді.

Академиктің тағы бір ерекшелігі – жас ғалымдар мен ұстаздарға қолдау көрсетіп, олардың ғылыми ізденістеріне бағыт-бағдар беруі. Ғалым білім мен ғылымның сабақтастығын нығайтып, ұлттық құндылықтарды дәріптеуге ерекше көңіл бөлді.

Ғалымның ғылыми еңбектері ерекше ауқымдылығымен және терең мазмұнымен ерекшеленеді. Академиктің жетекшілігімен көптеген докторлық, кандидаттық және PhD диссертациялар қорғалып, ғылыми мектеп қалыптасты.

А.Қ.Құсайынов тек педагогика саласында ғана емес, терминология мен оқулықтану ғылымын дамытуда да үлкен еңбек сіңірді. Оның тікелей ғылыми жетекшілігімен көптомдық салалық терминологиялық сөздіктер басылып шықты, қазақ тіліндегі ғылыми терминология қоры едәуір толықтырылды.

Ғалымның еңбегі халықаралық деңгейде де жоғары бағаланып, әлемнің жетекші компаративист-ғалымдарының қатарына енді. Көптеген шетелдік ғылыми ұйымдардың мүшесі ретінде халықаралық ғылыми байланыстарды нығайтуға сүбелі үлес қосты.

Білікті ғалым, көреген басшы, ұлағатты ұстаз ретінде талай шәкірт тәрбиелеп, олардың ғылым жолында қалыптасуына бағыт-бағдар беріп келеді. Сіздің кәсіби шеберлігіңіз бен адамгершілік қасиеттеріңіз әріптестеріңіз бен шәкірттеріңіз үшін әрдайым үлгі.

Осы айтулы мерейтойыңызда Сізге зор денсаулық, ұзақ ғұмыр, ғылыми ізденістеріңізге жаңа жетістіктер, шығармашылық шабыт және отбасыңызға амандық пен бақ-береке тілейміз

Асқарбек Қабыкенұлы Құсайыновтың қажырлы еңбегі мен ғылыми мұрасы – еліміздің білім мен ғылым саласындағы баға жетпес құндылықтардың бірі. Оның есімі отандық педагогика ғылымында ерекше құрметпен аталады.

Тілеп Болат Анапияұлы
Абай атындағы ҚазҰПУ басқарма Төрағасы - Ректор

I. БІЛІМ БЕРУ САПАСЫН ҚАМТАМАСЫЗ ЕТУДІҢ ЗАМАНАУИ ТӘСІЛДЕРІ

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОБЕСПЕЧЕНИЮ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

MODERN APPROACHES TO ENSURING THE QUALITY OF EDUCATION

А.Қ. ҚҰСАЙЫНОВ – ТЕРМИНОГРАФ ӘРІ СӨЗДІКТЕР ТОПТАМАСЫНЫҢ ҒЫЛЫМИ-ӘДІСТЕМЕЛІК ЖЕТЕКШІСІ

Құлманов Сәрсенбай Қуантайұлы
sarsenkulmanov@gmail.com
филология ғылымдарының кандидаты, профессор, Терминология бөлімінің жетекшісі,
Ахмет Байтұрсынұлы атындағы Тіл білімі институты, Алматы, Қазақстан

Аңдатпа. Мақалада қазақ терминологиясы мен терминографиясының қалыптасуы мен дамуындағы педагогика ғылымдарының докторы, профессор, академик А.Қ. Құсайыновтың ғылыми-ұйымдастырушылық қызметі жан-жақты қарастырылады. Ғалымның терминологияны мемлекеттік тілдің ғылыми негізі ретінде бағалаған көзқарасы, терминжасамдағы ұлттық тіл заңдылықтарын сақтау ұстанымы және салалық терминологиялық жұмыстарды жүйелеуге қосқан үлесі талданады. А. Құсайыновтың терминологиялық қорды компьютерлендіру, терминдерді ұлттық тіл табиғатына бейімдеу, салалық сөздіктер жасау және терминографияны ғылыми-коммуникативтік құрал ретінде дамыту бағытындағы еңбектеріне ерекше назар аударылады. Сонымен қатар 1999–2000 жылдары жарық көрген 31 томдық және 2012–2014 жылдары дайындалған 30 томдық салалық терминологиялық сөздіктер топтамасының ғылыми-әдістемелік маңызы сараланады. Бұл жобалардың қазақ ғылым тілін қалыптастырудағы, ұлттық терминологиялық қорды толықтырудағы және терминдерді біріздендірудегі рөлі айқындалады. Мақалада сөздік топтамаларын әзірлеуге тілші ғалымдар мен сала мамандарының бірлесіп қатысуы, терминдерді көпшілік талқысына ұсыну тәжірибесі және ұлттық ұғымдарды ғылыми айналымға енгізу мәселелері де қамтылады.

Түйінді сөздер: термин, терминология, терминография, терминологиялық сөздік, терминологиялық қор, мемлекеттік тіл, ғылым тілі, жүйелеу, біріздендіру

Annotation. The article comprehensively examines the scientific and organizational contribution of Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Academician A.K. Kusainov to the formation and development of Kazakh terminology and terminography. It analyzes the scholar's view of terminology as the scientific foundation of the state language, his principles of preserving the internal laws of the national language in term formation, and his contribution to the systematization of sectoral terminological work. Particular attention is paid to A. Kusainov's works on the computerization of terminological resources, the adaptation of terms to the nature of the Kazakh language, the compilation of specialized dictionaries, and the development of terminography as a scientific and communicative tool. In addition, the article evaluates the scientific and methodological significance of the 31-volume terminological dictionary series published in 1999–2000 and the 30-volume series prepared in 2012–2014. The role of these projects in the formation of the Kazakh scientific language, the enrichment of the national terminological fund, and the standardization of terms is highlighted. The article also addresses the collaboration between linguists and field specialists in compiling the dictionary series, the practice of presenting terms for public discussion, and the introduction of national concepts into scientific circulation.

Keywords: term, terminology, terminography, terminological dictionary, terminological fund, state language, scientific language, systematization, unification

Қазақ терминологиясының қалыптасуы мен дамуы ұлттық тілдің ғылыми әлеуетімен, мемлекеттік тіл саясатының жүзеге асуымен және ғылым салаларының жүйелі дамуымен

тікелей байланысты. Осы тұрғыдан алғанда, қазақ терминологиясы мен терминографиясының дамуына ғылыми-ұйымдастырушылық тұрғыдан үлес қосып келе жатқан тұлғалардың бірі педагогика ғылымдарының докторы, профессор, Қазақстан Педагогикалық Ғылымдар Академиясының президенті, Қазақстан Республикасы Ұлттық ғылым академиясының академигі, «Парасат» орденінің иегері, Қазақстан Республикасы Мемлекеттік сыйлығының лауреаты Асқарбек Қабыкенұлы Құсайынов деп айта аламыз.

А. Құсайынов 1992 жылы жариялаған «Терминологиялық сөздіктердің компьютерлік қоры (банкі) және оны пайдаланудың келешегі» атты бірлескен авторлықта жазылған мақалада қазақ терминологиясының цифрлық жүйеге көшіру мәселесі көтеріледі. Бұл еңбек қазақ терминографиясын компьютерлік технологиялармен байланыстыруға бағытталған алғашқы ғылыми бастамалардың бірі болды және сол кезең үшін мұндай мәселені көтеру ғылыми жаңашылдық деп санауға болады [1].

Ғалым бірлескен авторы болған «Электр энергетикасы мен электр техникасының салалары бойынша терминдер жасау мәселелері» атты мақалада техникалық терминдерді қазақшалау, салалық ұғымдарды біріздендіру, халықаралық терминдерді қабылдау принциптері, термин жасаудың практикалық қырлары нақты көрсетіледі [2].

Сондай-ақ А. Құсайыновтың «Терминологияны түзеу – түбегейлі міндет», «Терминология – мемлекеттік тілдің күретамыры», «Ұлттық терминдерге – үлкен қамқорлық» атты мақалаларында ұлттық терминологияның мемлекеттік тіл тағдырындағы орны айқындалып, автор терминологияны жай ғана тілдік құбылыс емес, ұлттық ғылым мен мемлекеттік тәуелсіздіктің маңызды көрсеткіші ретінде бағалайды [3; 4; 5].

А. Құсайынов еңбектерінен терминологияға қатысты бірнеше негізгі ғылыми ұстанымды байқауға болады:

- терминология – мемлекеттік тілдің ғылыми негізі;
- термин жасау ұлттық тілдің ішкі заңдылықтарына сүйенуге тиіс;
- терминологиялық жұмыс жүйелі мемлекеттік қолдауды қажет етеді;
- салалық сөздіктер ғылыми тілдің тұрақтануына қызмет етеді;
- терминография ғылым мен өндірісті байланыстыратын маңызды құрал.

Сонымен қатар ғалымның әртүрлі газеттер мен ғылыми басылымдарда жарияланған «Термин сөздер тілімізді байытпақ» (Егемен Қазақстан. 1994 жыл 26 шілде), «Терминологиялық сөздік түзу – әрі оңай, әрі қиын іс» (Терминологиялық хабаршы. 2014. № 1. – 82-88-бб), «Термин мәселесінің түйіткілдері» (Ақиқат. 2016. № 5) және т.б. сұхбаттары қазақ терминологиясы мен терминографиясының өзекті мәселелерін талқылауға арналады.

А. Құсайыновтың ғылыми мақалалары мен сұхбаттарына жасалған талдау оның терминология мәселесіне кешенді тұрғыдан қарағанын көрсетеді. Ғалым терминологиялық жұмыстың төмендегідей бірнеше негізгі мәселесін көтерді:

- терминологиялық қор жасау;
- терминдерді жүйелеу;
- салалық сөздіктер түзу;
- терминдерді ұлттық тілдің табиғатына бейімдеу;
- терминологияны компьютерлендіру;
- мемлекеттік тілдің ғылыми қызметін кеңейту.

Қай тілдің де терминология ғылымы дамуының басты көрсеткіштерінің бірі терминологиялық сөздіктер екендігі белгілі. Осы тұрғыдан А. Құсайыновтың электр техникасы, энергетика және техника салаларына арналған сөздіктері техникалық терминографияның алғашқы ірі үлгілерінің бірі деп есептеуге болады [6; 7; 8].

Әсіресе А. Құсайынов редакциясын басқарып, ғылыми жетекшілік етіп, 1999-2000, 2012-2014 жылдары жарық көрген терминологиялық сөздік топтамалары Қазақстан Республикасы Үкіметі жанындағы Республикалық терминология комиссиясы мақұлдаған іргелі ғылыми еңбектер қатарында болғандығын баса айтамыз.

1999-2000 жылдары Қазақстан Республикасы Мәдениет, ақпарат және қоғамдық келісім министрлігі мен Қазақстан Республикасы Ғылым және жоғары білім министрлігінің

тапсырысымен «Рауан» баспасынан 31 томдық «Қазақша-орысша, орысша-қазақша салалық ғылыми терминологиялық сөздіктер» топтамасы жарық көрді. Бұл Қазақстан тарихындағы тұңғыш кешенді салалық терминологиялық сөздік жобасы болды. А. Құсайынов осы сөздіктің жалпы редакциясын басқара отырып, авторларының бірі ретінде Қазақстан Республикасы Мемлекеттік сыйлығын алды [9].

Кейін 2012-2014 жылдары Қазақстан Республикасы Мәдениет және спорт министрлігі Тілдерді дамыту және қоғамдық-саяси жұмыс комитетінің тапсырысымен «Тілдерді дамыту мен қолданудың 2011-2020 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасы» аясында 30 томдық терминологиялық сөздік топтамасы дайындалды [10].

А. Құсайынов аталған терминологиялық сөздік топтамалары туралы БАҚ құралдарында үзбей насихаттау жүргізіп, жасалып жатқан жұмыстар туралы есеп беріп отырды (Терминологические словари: двуязычные и разные» (Учитель Казахстана. 1992 г. 9 январь); «Сериал терминологических словарей» (Вечерний Алматы. 1999 г. 6 октябрь); «Терминологиялық сөздіктер кажет» (Халық кеңесі. 1994 ж. 1 қазан); «13 сөздік дайын болды» (Егемен Қазақстан. 2000 ж. 4 сәуір); «Терминологиялық сөздіктер топтамасы дайындалуда» (Ана тілі. 2013 ж. 5-11 желтоқсан); «Салалық ғылыми терминологиялық сөздіктер топтамасы дайындалуда» (Терминологиялық хабаршы. 2014. №2. 77-80-бб.); «Қазақ тілінің терминологиялық базасы жасалды» (Егемен Қазақстан. 2015 ж. 7 ақпан); «30 томдық терминологиялық сөздік - тіл қазынасына қосылған сүбелі үлес» (Ана тілі. 2015 ж. 16-22 сәуір); «30 томдық терминологиялық сөздіктер топтамасы жарық көрді» (https://abai.kz/post/49786); «Жаңа сөздік жасау заман талабы» (Ана тілі. 2018 ж. 16 мамыр); «Терминологиялық сөздіктер жасау жолдары» (Егемен Қазақстан. 2018 ж. 5 маусым); «**Құнды қазына» (Егемен Қазақстан. №36 (28516), 2015 ж. 26 ақпан)**.

Аталған жобалардың ғылыми маңызын бірнеше аспектіде қарастыруға болады:

- **терминологияны жүйелеу:** көптеген ғылым салаларының ұғымдары бірізге түсіріліп, қазақ тіліндегі баламалары тұрақтандырылып, қазақ ғылым тілінің қалыптасуына үлкен ықпал етті;

- **ұлттық терминологиялық қор қалыптастыру:** қазақ тілінде 300 мыңнан астам терминдік қор жасалды;

- **ұжымдық ғылыми тәжірибе:** сөздіктерді жасауға тілші ғалымдар мен сала мамандары қатысып, терминологиялық жұмыстың тек лингвистикалық емес, пәнаралық сипат алғанын көрсетті;

- **терминографияның практикалық моделін жасау:** терминологиялық сөздік тек аударма құралы емес, ғылыми коммуникацияны қамтамасыз ететін маңызды құрал ретінде қызмет етіп келеді.

Республикалық терминология комиссиясы мақұлдаған бұл сөздік топтамалары бірнеше ғылыми және әдістемелік ерекшеліктерімен сипатталады.

Біріншіден, сөздіктерді әзірлеудің ғылыми-теориялық және әдістемелік негіздері жан-жақты қарастырылды. Сөздік топтамасының ғылыми-әдістемелік базасын жетілдіру мақсатында А. Байтұрсынұлы атындағы Тіл білімі институтының ғалымдары «Қазақша-орысша және орысша-қазақша (екі тілді) салалық ғылыми терминологиялық сөздіктер топтамасын әзірлеу принциптері (ұстанымдары)» атты ереже әзірледі. Бұл еңбекте екітілді салалық терминологиялық сөздіктерді құрастырудың негізгі принциптері мен ғылыми талаптары айқындалды. Сонымен қатар жаңа сөздік топтамасын әзірлеу барысында бұрынғы 31 томдық сөздік, басқа да терминологиялық еңбектер, ғылыми зерттеулер, оқулықтар мен әдістемелік құралдар кеңінен пайдаланылды.

Екіншіден, сөздік топтамаларын әзірлеуде терминдерді толықтыру және жаңарту мақсаты көзделді. 1999-2000 жылдары жарық көрген сөздік топтамасының әр томына шамамен 5 мыңға жуық термин енгізілсе, 2012-2014 жылғы еңбекте әр томдағы терминдер саны 9-12 мыңға дейін ұлғайтылды. Сонымен қатар халықаралық терминдер жүйеленіп, бұрын сөздіктерге енбей қалған немесе кейінгі кезеңде қазақ тіліне енген жаңа терминдер қамтылды.

Үшіншіден, сөздік топтамасын әзірлеуге қатысқан мамандардың ғылыми деңгейі өте жоғары болды. Жобаға жоғары оқу орындары, ғылыми-зерттеу институттары, министрліктер, академиялар және Парламент сияқты 52 мекемеден 144 ғылым докторы, 120 ғылым кандидаты және жалпы саны 350-ге жуық ғалым мен сала мамандары қатысты.

Төртіншіден, бұл сөздіктерді әзірлеу барысында тілші ғалымдардың қатысуына ерекше мән берілді. Салалық терминологиялық сөздіктер жасау тәжірибесінде алғаш рет Ахмет Байтұрсынұлы атындағы Тіл білімі институтының мамандары сала ғалымдарымен бірлесе еңбек етті. Салалық ұғымдардың мазмұнын анықтау мен жүйелеу мамандардың міндеті болса, тілші ғалымдар терминдердің қазақ тілінің табиғатына, терминжасам талаптарына және ұлттық тіл заңдылықтарына сәйкестігін басты назарда ұстады.

Бесіншіден, сөздік құрамындағы терминдерді біріздендіру жұмыстары барынша мұқият жүргізілді. Салалар өзара жақындығына қарай топтастырылып, ортақ ғылыми талқылаулар ұйымдастырылды. Мысалы, физика, математика, информатика, энергетика және электроника салалары бойынша; химия, биология, медицина, экология және спорт салалары бойынша; тарих, философия, педагогика, әдебиет және лингвистика салалары бойынша терминдер бірге қарастырылды. Жалпы мұндай талқылауларда 20 мыңға жуық термин сараптамадан өтті. Әрбір термин жеке қаралып, оның баламасы, ғылыми дәлдігі, қолданыс ыңғайы және тілдік сәйкестігі талқыланды. Бұл жұмыстарға шамамен 1000 сағаттан астам уақыт жұмсалды.

Алтыншыдан, терминдерді көпшілік талқысына ұсыну мәселесіне де ерекше көңіл бөлінді. 30 томдық сөздік материалдары Педагогикалық ғылымдар академиясының сайтына орналастырылып, бұл туралы «Егемен Қазақстан» мен «Ана тілі» газеттерінде хабарламалар жарияланды. Сонымен қатар «Ана тілі» газетінде «Оқырманмен ойласу» айдары аясында 2500-ден астам термин көпшілік талқысына ұсынылды. Бұған қоса, мыңға жуық термин Министрліктің ресми сайтындағы «Терминдер» бөлімінде жарияланып, оқырмандар пікірі ескерілді.

Жетіншіден, сөздік топтамаларын әзірлеуде салалық терминдерді барынша «ұлттандыру» ұстанымы басшылыққа алынды. Соның нәтижесінде қазақ халқының салт-дәстүріне, тұрмыс-тіршілігіне, мәдениетіне тән және басқа тілдерде дәл баламасы кездеспейтін ұлттық ұғымдар сөздік құрамына енгізілді. Мұндай атаулар орыс тілінде транслитерация тәсілімен берілді. Олардың қатарында «бесті қымыз», «майқуырдақ», «сүйінші», «қара шаңырақ», «ақсақал», «әмеңгер», «жоралғы», «түндік», «күбі» сияқты атаулар бар.

Сегізіншіден, дайындалған сөздіктерге жан-жақты сараптама жүргізілді. Республикалық терминология комиссиясының мүшелері әр сөздікті мұқият қарап, мыңдаған терминге қатысты ұсыныстар мен ескертулер жасады. Авторлық ұжым бұл пікірлерді ескере отырып, сөздік материалдарын қайта өңдеп, сапасын жетілдіру бағытында жүйелі жұмыс жүргізді [11].

Қорыта келе, А. Құсайынов жетекшілік еткен сөздіктердің ерекшелігін былайша топтастыруға болады:

- екі бағытта жасалуы (қазақша-орысша және орысша-қазақша);
- салалық жүйелілігі;
- терминдердің практикалық қолданысқа бейімділігі;
- ғылыми редакциясының сапалылығы;
- көптеген ғылым саласын қамтуы.

Сонымен қатар, академик А.Қ. Құсайыновтың көптілді терминологиялық сөздік жасау саласындағы тәжірибесі қазақ терминографиясының дамуындағы маңызды бағыттардың бірі ретінде айрықша назар аудартады. Ғалымның жетекшілігімен дайындалған «Қазақ этнографиясының 6 тілді қысқаша сөздігі» ұлттық мәдени мұраны халықаралық ғылыми-танымдық кеңістікке танытуға арналған бірегей лексикографиялық еңбек болып саналады [12]. Бұл сөздікте қазақ халқының этномәдени болмысын танытатын атаулар орыс, ағылшын, түрік, қытай және араб тілдеріне аударылып беріліп, қазақтың рухани және материалдық

мәдениетіне қатысты ұғымдардың әлем тілдеріндегі баламаларын жүйелеуге мүмкіндік жасалды.

Аталған еңбектің жалғасы әрі толықтырылған нұсқасы ретінде 2025 жылы «Қазақ этнографиясының қазақша-орысша қысқаша сөздігі» жарық көрді [13]. Бұл көптомдық еңбек бұрынғы сөздік материалдарын кеңейтіп қана қоймай, оған неміс және француз тілдеріндегі аудармаларды қосу арқылы халықаралық ауқымын одан әрі арттырды. Нәтижесінде этнографиялық терминдер қоры екі еседен астам толықтырылып, сөздік 7 том болып жарық көрді. Жаңа басылымға қазақ халқының ұлттық дүниетанымын, тұрмыс-салтын, мәдени ерекшелігін және тарихи жадын айқындайтын көптеген баламасыз атаулар енгізілді.

Сөздікке қазақ халқының салт-дәстүрлері, әдет-ғұрыптары, тұрмыс-тіршілігі, шаруашылық жүйесі, киім үлгілері, баспана мәдениеті, мал шаруашылығына қатысты ұғымдары, ойын-сауық және рәсімдік дәстүрлері сияқты сан алуан этномәдени қабаттарды қамтитын терминдер сұрыпталып алынды. Сонымен бірге кәсіби еңбек құралдарына, ұлттық тағамдарға, әлеуметтік қатынастарға, туыстық жүйеге, әдеттік құқыққа және дәстүрлі дүниетанымға қатысты көптеген атаулар қамтылды. Бұл атаулардың басым бөлігі өзге халықтардың мәдени кеңістігінде дәлме-дәл қайталанбайтын, қазақ ұлтының тарихи-мәдени болмысын танытатын бірегей лексикалық бірліктер болып табылады.

Сөздікте баламасыз этнографиялық лексиканы өзге тілдерге жеткізу барысында әртүрлі аударма тәсілдері кеңінен пайдаланылған. Атап айтқанда, сипаттамалы аударма, толық және жартылай транслитерация, калькалау әдістері жүйелі түрде қолданылып, терминдердің ұлттық мазмұнын сақтауға басымдық берілген. Мұндай тәсілдер қазақ тіліндегі мәдени-танымдық ақпаратты басқа тілдерде барынша дәл әрі түсінікті жеткізуге мүмкіндік береді. Сөздікте қазақ әдебиеті мен көркем аударма тәжірибесінде жиі кездесетін көптеген экзотикалық лексикалық бірліктер мен реалийлер де қамтылған. Олардың қатарында *домбыра, шаңырақ, сүйінші, кереге, уық, көрімдік, шашу, барымта, беташар, шілдехана, тымақ* сияқты ұлттық мәдени кодты білдіретін атаулар бар. Әрбір терминге қысқаша әрі мазмұнды түсініктеме беріліп, олар ағылшын, араб, қытай, неміс, орыс, түрік және француз тілдеріне аударылған.

Түсіндірмелерді құрастыру барысында лексикографиялық сипаттаудың ғылыми қағидаттары қатаң сақталған. Атап айтқанда, терминдерді түсіндіруде ықшамдық, нақтылық, мазмұн толықтығы, жүйелілік және оқырманға жеңіл қабылдану принциптері негізге алынған. Сонымен қатар сөздердің қазақ тіліндегі дұрыс айтылымын сақтау және шетелдік оқырманға қазақ фонетикасын дәл жеткізу мақсатында Халықаралық фонетикалық транскрипцияда (IPA) қабылданған арнаулы дыбыстық таңбалар қолданылған. Бұл тәсіл қазақ сөздерінің дыбысталу ерекшеліктерін ғылыми тұрғыдан нақтылап, ұлттық лексиканың халықаралық деңгейде дұрыс танылуына мүмкіндік береді.

А. Құсайынов терминология мәселесін тек тілдік деңгейде емес, ұлттық ғылым, мемлекеттік тіл мәселелерімен тығыз байланыста қарастырды.

Ғалым еңбектерінің тағы бір маңызды қыры – терминологияны заманауи технологиялармен байланыстыруы. Ол терминологиялық қордың компьютерлік базасын жасау мәселесін Тәуелсіздіктің алғашқы жылдарында-ақ көтеріп, қазақ терминографиясының цифрлық бағытта дамуына ой салды.

Сонымен бірге, А. Құсайынов терминдерді ұлттық сипатта қалыптастыруға ерекше мән беріп, қазақ халқының дүниетанымы мен мәдениетіне тән атауларды ғылыми айналымға енгізуге ықпал етті.

Қорыта айтқанда, ғалымның терминология саласындағы қызметі бірнеше бағытта көрінеді: терминологиялық сөздіктер жасау, салалық терминдерді жүйелеу, терминологиялық қор қалыптастыру, қазақ тілінің ғылыми тіл ретіндегі қызметін күшейту. Сондықтан А. Құсайыновтың терминология саласындағы еңбектері қазақ ғылымы үшін ғана емес, мемлекеттік тілдің қызметін жетілдіруге арналған құнды ғылыми-практикалық үлес деп санаймыз.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

1. Әбдікерімов Б.Ә., Бектаев Қ.Б., Құсайынов А.Қ. Терминологиялық сөздіктердің компьютерлік қоры (банкі) және оны пайдаланудың келешегі // Қазақ тілінің компьютерлік қоры (салалық терминологиялық сөздіктер жасау жұмысын ұйымдастыру жөніндегі ғылыми-практикалық семинарға ұсынылған баяндамалар тезисі). – Алматы-Шымкент, 1992. – 9-12-бб.

2. Құсайынов А., Балабатыров С., Жұмаханов Т., Шотанов Ж. Электр энергетикасы мен электр техникасының салалары бойынша терминдер жасау мәселелері // Қазақ тілінің компьютерлік қоры (салалық терминологиялық сөздіктер жасау жұмысын ұйымдастыру жөніндегі ғылыми-практикалық семинарға ұсынылған баяндамалар тезисі). – Алматы-Шымкент, 1992. – 59-60-бб.

3. Құсайынов А., Шаймерденов Р. Терминологияны түзеу – түбегейлі міндет // Терминология: теория және тәжірибе (терминология мәселесіне арналған дөңгелек үстел материалдары) – Астана, 2001. – 73-76-бб.

4. Құсайынов А., Төлебаев А., Асқаров Ә. Терминология – мемлекеттік тілдің күретамыры // «Егемен Қазақстан». 11 қараша 1998, № 222.

5. Құсайынов А., Қалиев С. Ұлттық терминдерге үлкен камқорлық // Үкімет жаршысы = Правительственный вестник. 1998. - № 8. – 44-49-бб.

6. Кусайынов А., Жумаханов Т., Шотанов Ж., Балабатыров С. Русско-казахский терминологический словарь по электротехнике и электроэнергетике. – Алматы: МОН РК РИК, 1993. – 256 с.

7. Құсайынов А., Жұмаханов Т., Шотанов Ж., Балабатыров С. Электр техникасы мен электр энергетикасы терминдерінің орысша-қазақша түсіндірме сөздігі. Русско-казахский толковый словарь по электротехнике и электроэнергетике. – Алматы: Санат, 1994. – 124 б.

8. Тусупбеков М.Р., Кусаинов А.К. Русско-казахско-английский политехнический словарь. Орысша-қазақша-ағылшынша политехникалық сөздік. = Русско-казахско-английский политехнический словарь = Russian-kazakh-english polytechnic dictionary. 2 том. – Алматы, 2010.

9. Қазақша-орысша, орысша-қазақша терминологиялық сөздік. 31 томдық. – Алматы, 1999-2000.

10. Қазақша-орысша, орысша-қазақша терминологиялық сөздік. 30 томдық. – Алматы, 2012-2014.

11. Құсайынов А. Құнды қазына // «Егемен Қазақстан» газеті, №36 (28516), 2015 жыл 26 ақпан.

12. Құсайынов А., Жүнісбек Ә., Жақыпов М. Х. Қазақ этнографиясының 6 тілді қысқаша сөздігі. (Қазақ, орыс, ағылшын, түрік, қытай, араб тілдерінде). – Алматы: Rond&A, 2017. – 304 б.

13. Құсайынов А.Қ., Жүнісбек Ә., Солтанбекова А.А., Жақыпов М.Х., Абдуллаева Ж.Т., Тілеп Б.А., Асанова С. Қазақ этнографиясының қазақша-ағылшынша қысқаша сөздігі. – Алматы: Абай атындағы ҚазҰПУ, «Ұлағат» баспасы, 2025. Том 1. – 192 бет; Құсайынов А.Қ., Жүнісбек Ә., Солтанбекова А.А., Жақыпов М.Х., Абдуллаева Ж.Т., Тілеп Б.А., Асанова С. Қазақ этнографиясының қазақша-арабша қысқаша сөздігі. – Алматы: Абай атындағы ҚазҰПУ, «Ұлағат» баспасы, 2025. Том 2. – 178 бет; Құсайынов А.Қ., Жүнісбек Ә., Солтанбекова А.А., Жақыпов М.Х., Абдуллаева Ж.Т., Тілеп Б.А., Асанова С. Қазақ этнографиясының қазақша-қытайшы қысқаша сөздігі. – Алматы: Абай атындағы ҚазҰПУ, «Ұлағат» баспасы, 2025. Том 3. – 204 бет; Құсайынов А.Қ., Жүнісбек Ә., Солтанбекова А.А., Жақыпов М.Х., Абдуллаева Ж.Т., Тілеп Б.А., Асанова С. Қазақ этнографиясының қазақша-немісше қысқаша сөздігі. – Алматы: Абай атындағы ҚазҰПУ, «Ұлағат» баспасы, 2025. Том 4. – 220 бет; Құсайынов А.Қ., Жүнісбек Ә., Солтанбекова А.А., Жақыпов М.Х., Абдуллаева Ж.Т., Тілеп Б.А., Асанова С. Қазақ этнографиясының қазақша-орысша қысқаша сөздігі. – Алматы: Абай атындағы ҚазҰПУ, «Ұлағат» баспасы, 2025. Том 5. – 190 бет; Құсайынов А.Қ., Жүнісбек Ә., Солтанбекова А.А., Жақыпов М.Х., Абдуллаева Ж.Т., Тілеп Б.А.,

Асанова С. Қазақ этнографиясының қазақша-түрікше қысқаша сөздігі. – Алматы: Абай атындағы ҚазҰПУ, «Ұлағат» баспасы, 2025. Том 6. – 182 бет; Құсайынов А.Қ., Жүнісбек Ә., Солтанбекова А.А., Жақыпов М.Х., Абдуллаева Ж.Т., Тілеп Б.А., Асанова С. Қазақ этнографиясының қазақша-французша қысқаша сөздігі. – Алматы: Абай атындағы ҚазҰПУ, «Ұлағат» баспасы, 2025. Том 7. – 220 бет.

УДК 373.167.16811.5126145

УЧЕБНИКИ НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ – ОСНОВА КАЧЕСТВЕННОГО И НАЦИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
(В связи с 75-летием основателя учебниковедения А.К. Кусаинова)

Харисов Фираз Фахразович
harisov.52@mail.ru
доктор педагогических наук, профессор кафедры татарского языкознания Казанского федерального университета, Казань, Россия

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена социально-культурными изменениями в обществе, новыми требованиями к составлению школьных учебников со стороны государства, поиском новых эффективных путей повышения качества образования, вытекающих из Федеральных общеобразовательных стандартов.

Раскрывается роль и место учебников родного языка в современных условиях развития науки и образования. В этой связи подчеркивается научно-педагогическая деятельность по проблеме учебниковедения видного ученого Казахстана академика Кусаинова Аскарбека Кабыкеновича. Во многих трудах он рассматривает проблемы школьного учебника как ключевого инструмента повышения качества.

Описывается опыт создания учебников татарского языка по концепции «Перспективная начальная школа».

Ключевые слова: самоучители, учебник, татарский язык, закон о языках, коммуникативные навыки.

Annotation. The relevance of the study is due to socio-cultural changes in society, new requirements for the compilation of school textbooks from the state, and the search for new effective ways to improve the quality of education, which are based on Federal General Education Standards.

The article reveals the role and place of native language textbooks in the current conditions of scientific and educational development. In this regard, the scientific and pedagogical activities of the prominent Kazakh scientist, Academician Kussainov Askarbek Kabykenovich, on the issue of textbook studies are particularly emphasized. Many of the scientist's works address the challenges of school textbooks as a key tool for improving the quality of secondary education.

The article describes the experience of creating Tatar language textbooks based on the "Promising Primary School" concept.

Keywords: self-study books, textbooks, the Tatar language, the law on languages, and communication skills.

Дорогой друг Аскарбек Кабыкенович! В начале мне хотелось бы поздравить Вас с замечательным юбилеем – 75-летием со дня рождения от имени ученых-педагогов Казанского федерального университета Российской Федерации!

Вся Ваша жизнь, профессиональная деятельность связаны с педагогикой, развитием системы образования в стране. Ваш высочайший профессионализм, духовное богатство снискали заслуженное признание и уважение коллег, студентов, педагогической общественности не только Казахстана, но и России. Вы часто бываете у нас, в т. ч. и в Казани на различных форумах, мероприятиях.

Ваш труд и преданность высшей школе Казахстана и созданному Вами несколько десятилетий тому назад Академии педагогических наук заслуживают самого глубокого уважения и признания. Вы не только талантливый педагог, умелый руководитель, но и мудрый наставник, который передает свои знания и опыт многим поколениям студентов. До сих пор помню Ваше глубоко содержательное, эмоциональное, научно выверенное выступление, вызвавший живой интерес участников пленарного заседания на Международной научной конференции «Учебники третьего тысячелетия: создание, издание, распространение», организованного Российским издательством «Просвещение» в г. Санкт-Петербург в 2002 г. Потом аналогичное мероприятие Вы провели в Казахстане. С этого момента и началась наша дружба с Вами: встречались на различных конференциях, совместные публикации в престижных международных журналах БД Scopus и Web of Science и в др. изданиях.

Аскарбек Кабыкенович! Желаю Вам крепкого здоровья, неиссякаемой энергии и новых творческих успехов во всем! Пусть каждый день приносит Вам радость и удовлетворение от проделанной работы, а Ваши идеи и дальше воплощаются в жизнь.

Счастья, благополучия и долгих лет плодотворной деятельности!

В Казахстане проблема учебниковедения хорошо разработана благодаря видным казахским ученым-просветителям таким, как А. Байтурсынов, М.Б. Жумбаев, А.К. Кусаинов, У.А. Асылов и др. Например, один из этих ученых Аскарбек Кабыкенович Кусаинов так определяет роль учебника: «Учебник – это средство, предлагаемое ученику и излагающее научные знания с педагогической точки зрения, иначе говоря, обращающее научные категории в педагогические путем их переработки» [7, с. 9].

Создание учебников имеет богатую многовековую историю. По мнению некоторых ученых, первые учебники начали создаваться около 4,5 тысяч лет назад: труды античных мудрецов, отражавшие их основные открытия, обычно использовались в качестве учебных пособий. Например, труд Евклида "Начало", написанный за 300 лет до нашей эры, использовался как учебник геометрии до конца XIX века.

В средние века в качестве учебников использовались книги религиозного содержания. Книга "Апостол", изданная Иваном Федоровым в 1564 году, считается первым учебником на русском языке. Основные идеи труда великого дидакта Я. А. Коменского "Великая дидактика", написанного в 1657 году, легли в основу создания учебников.

История создания учебников татарского языка берет свое начало в середине XVIII века; первые рукописные словари были написаны русскими купцами. По приказу ученого и государственного деятеля В.Н. Татищева в 1740 году Петр Рычков и Махмуд Габдрахманов составили рукописный словарь. Затем эта работа продолжилась по указу Екатерины II династией Хальфиных (сам Сагит Хасанович, его сын Исхак, внук Ибрагим) в течение 60 лет преподавали татарский язык русским. С.Х. Хальфин начал эту работу в 1-й Казанской мужской гимназии. Его труд "Азбука с обстоятельным описанием букв и складов..." был напечатан в Московской типографии в 1778 году и в том же году 100 экземпляров были доставлены в Казань.

Известно, что с XIX до начала XX века существовали самоучители и словари М. Котельникова, Г. Вагапова, М. Бекчурина, М. Салихова, И. Кондратова, М. Юнусова, братьев Ш. и И. Рахматуллиных, В. Граммакова. Словарь, самоучители и учебники Ф. Казанлы, А. Максуди, М. Курбангалеева, Р. Газизова и других, увидевшие свет в XX веке, составляют лингводидактические основы создания учебников в более поздний период.

Вопрос создания учебников татарского языка для различных типов учебных заведений и представителей разных национальностей особенно активизировался после принятия в 1992 году закона "О языках народов Республики Татарстан". Эта работа в республике осуществляется по трем направлениям:

1. Учебники и пособия по татарскому языку и литературе для татарских школ.
2. Учебники и пособия по татарскому языку и литературе для татарских детей, обучающихся в русскоязычных школах.
3. Учебники и пособия по татарскому языку для русских и детей других национальностей.

В настоящее время по этим направлениям опубликовано несколько изданий школьных государственных стандартов, программам, учебников. Сейчас идет работа по их публикации и адаптации с учетом требований новых Федеральных государственных образовательных стандартов.

В конце XIX в. по нашей инициативе вместе с Ч.М. Харисовой были созданы учебно-методические комплекты (УМК) по татарскому языку для татарских детей, обучающихся в русских школах, разработанных и изданных издательством «Мәгариф-Вакыт» в рамках концепции «Перспективная начальная школа», реализуемой по инициативе Министерства образования и науки Республики Татарстан [9, 10].

Это направление реализует новое направлении – познание через общение. Такое изучение языка, освоение его основных понятий и правил требует тесной связи с коммуникативными навыками, а также практико-функционального подхода к обучению родному языку. Основная цель УМК – достижение эффективности обучения, реализуя действующие принципы преподавания и используя широко распространенные средства методики преподавания языков.

Новая серия помогает развивать язык и речь одновременно. Уже с первых уроков учащиеся начинают получать информацию о системе языка. Они наблюдают за использованием языковых единиц в речи в различных ситуациях, при чтении текстов. Изучение языка будет еще более эффективным, если оно будет проходить по схеме "речь – язык – речь".

Учебник отличается от используемых аналогов как формой подачи, так и содержанием учебного материала. Он богат цветными иллюстрациями, а подача языкового материала также своеобразна. Вопросы, которые могут возникнуть у ученика, и ответы на них озвучиваются отдельными персонажами. Вот они: ученый Фарит абый, который спокойно объясняет основной материал, его помощники – немного озорные Булат и Алсу, а также Руслан, который знает татарский язык не очень хорошо. Они призывают учащихся быть более внимательными к языку и осознанно его осваивать, не читая им нотаций.

Мы считаем, что такие разделы учебника, как "Запомни!", "Творческий перерыв", различные словари, постоянное "угощение" в виде образцов татарского народного творчества от сказочного героя Кугарчена, кроссворды и ребусы, а также тесная связь учебника с рабочей тетрадью, усилят интерес к родному языку и воспитают у учащихся желание его изучать.

Следует отметить, что основные требования, предъявляемые к учебно-методическим комплектам, определяются задачами, стоящими перед современной системой образования (школы, вузы и т.д.), новыми достижениями в науке, новыми подходами в области педагогики, лингводидактики и теории создания учебников, а также появлением современных образовательных технологий.

Ознакомление с опубликованными школьными учебниками и учебно-методическими комплексами некоторых российских и зарубежных ученых открывает возможности для иного подхода к созданию учебников. Вот некоторые из них: создание учебников по модульному принципу, включение в учебники сюжетов, разнообразие современно оформленных материалов, возможность отображения основного содержания учебника на

экране (мультимедийные средства, видеосюжеты, интерактивные уроки), создание отдельных учебников для профильных школ и т.д.

В связи с этим считаем уместным отметить две особенности, присущие учебнику. Первая касается структуры учебника: наличие *информативных* (предоставление информации по теории языка), *репродуктивных* (помощь в организации познавательной деятельности по предмету), *творческих* (включение различных проблемных вопросов и заданий) и *эмоциональных* (воспитание нравственных, эстетических чувств и т.д.) компонентов по содержанию; отражение различных этапов учебного процесса: постановка новых задач, предоставление новой информации, закрепление полученных знаний, проверка и обучение практическому применению их в жизни, обобщение, помощь в выдаче домашнего задания учащимся. Вторая – демонстрирует единство используемых в учебнике частей: представление в основном тексте заданий теоретического и практического характера, а также текстов дополнительного и пояснительного характера; помимо текста, в учебнике широко представлены вопросы и задания, таблицы, упражнения, схемы, предметные и сюжетные рисунки, различные иллюстрации, а в последние годы – головоломки различных жанров (кроссворд, ребус, кейворд и т.д.), произведения устного народного творчества; также представлен аппарат, направляющий учащихся в обучении: условные обозначения, наличие различных словарей, активное включение в учебник и рабочую тетрадь различных героев и т.д.

Подведем итог высказыванием А.К. Кусейнова: «Язык и стиль учебной книги имеют свои особенности, при выборе которых авторы исходят из научных, педагогических, методических характеристик учебника как особого вида литературы, а также учитывают такие характеристики, как возрастные особенности детей и специфика предмета. Таким образом, язык учебника должен быть ясным, четким, выразительным, образным и литературным, авторы должны придерживаться научно-популярного стиля с учетом принципа доступности, не отходить от основного содержания темы» [7, с.11]. Внутреннее устройство учебника, его единая схема, одним словом, форма и содержание должны существовать в диалектическом единстве, не противореча друг другу. Этим основополагающим принципам опираются авторы-составители учебников татарского языка в Республики Татарстан.

Список использованных источников

1. Бейлинсон В.Г. Арсенал образования: характеристика, подготовка, конструирование учебных изданий. М.: Книга, 1986. 286 с. 3. Беспалько В. П. Теория учебника. М.: Педагогика, 1988. – 160 с.

2. Данилов М.А., Есипов Б.П. Дидактика. – Москва: Изд-во АПН РСФСР, 1957.

3. Закон Российской Федерации “О языках народов Российской Федерации” // Собрание законодательств РФ № 31 от 31.08.1998 г.

4. Закон Республики Татарстан “О языках народов Республики Татарстан” // Совет Татарстаны. – 1992.

5. Закон Республики Татарстан “О языках народов Республики Татарстан и других языках в Республике Татарстан” // Закон Республики Татарстан “О языках народов Республики Татарстан и других языках в Республике Татарстан”. Государственная программа Республики Татарстан “Сохранение, изучение и развитие государственных языков Республики Татарстан и других языков в Республике Татарстан на 2004–2013 годы”. – Казань: Татарское книжное издательство, 2005. – С. 3–16.

6. Кусаинов А. К., Асылов У. А. Актуальные проблемы учебниковедения. М.: Просвещение, 2003. – 88 с.

7. Кусаинов А. К. Оценка качества современной учебной литературы // Ценности и смыслы. 2019. – №1 (59). – С. 8–19.

8. Кусаинов А. К., Рыскулбекова А. Д., Мунарбаева А. О. Критерии оценки качества учебников. Алматы: Rond & A, 2018. – 120 с.

9. Харисов Ф.Ф. Основы методики обучения татарскому языку как неродному. – Казань: СПб.: Филиал изд-ва «Просвещение», 2001. – 431 с.

10. Харисов Ф.Ф. Татарский Язык: Теория и практика обучения. Монография. – Казань: Изд-во «Ак Бүре», 2018. – 448 с.

11. Харисова Ч. М. Обучение татарскому произношению в русской школе. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 189 с.

ӘОЖ 372.41

БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ ОҚЫРМАНДЫҚ ҚЫЗЫҒУШЫЛЫҒЫН ДАМЫТУ

Уайсова Гулнар Инаматовна
«Бастауыш білім беру кафедрасының профессоры, п.ғ.к.,
Абай атындағы ҚазҰПУ,
Алматы, Қазақстан
uaisova54@mail.ru

Аңдатпа. Мақалада көркем шығарманың өнер ретіндегі рөлі, бастауыш сыныптан бастап оқушылардың оқырмандық қызығушылығын дамытудың маңыздылығы жайында сөз болады. Оқырмандық қызығушылықты дамыту балалардың әдеби дамуымен тікелей байланысты екендігі дәлелденіп, көркем шығарманы оқуға оқушылардың қызығушылықтарын ояту жолдары қарастырылады.

Түйінді сөздер: көркем шығарма, оқырмандық қызығушылық, әдеби даму, шығарманы талдау, көркем бейнені қабылдау.

Annotation. The article discusses the role of a work of art as art, the importance of developing the reading interests of students from primary school. It is proved that the development of reader interest is directly related to the literary development of children, ways of awakening students' interest in reading a work of art are considered.

Keywords: artistic work, reader interest, literary development, analysis of the work, perception of the artistic image.

Көркем шығарма өнердің басқа салалары сияқты шындықты эстетикалық тұрғыда танытуға үйретеді. Ондағы образдық жүйе оқушыны қуандырады, ойландырады, кейіпкер тағдырына ортақтастырады. Сабақта әсемдікті түсіну, адам арасындағы қарым-қатынастарды ұғындыру, шығарманы талдау – бәрі де өмірдің шынайылығымен байланыстырылса, оқудың адамгершілік қасиетін толықтырып, жақсы тәрбие алуына мол мүмкіндік береді. Бұл айтылғандар бастауыш сыныптан бастап оқушыларды кітап әлеміне жақындатып, кітап оқуға құштарлығын ояту қажеттігін аңғартады. Кітап оқуға деген қызығушылық - әдебиет әлемінен оқу үдерісінің өзіне оң көзқарасты тудыратын, оқушы үшін маңызды және эмоционалды тартымды белгілі бір кітапты өз бетінше таңдауға негізделген танымдық қажеттілігінің бір түрі.

Бүгінгі күні жас ұрпақтың кітап оқуға қызығушылығын ояту маңызды проблемалардың қатарында тұр. Бұған мемлекет басшысы Қасым-Жомарт Тоқаевтың «Ашығын айтсақ, интернетті талғамсыз пайдалану бала тәрбиесіне теріс ықпал етіп жатыр. Бұл – өкінішке қарай, ақиқат. Балалар түгілі, ата-аналар да әлеуметтік желідегі мағынасыз контентке тым әуес.

Біз, ең алдымен, жастарды кітап оқуға баулуымыз керек. Сонда жаппай кітап оқитын ұлтқа айналамыз» [1], - деген сөзі дәлел. Сонымен қатар ол «Ең алдымен, жастарды кітап оқуға баулуымыз керек. Сонда жаппай кітап оқитын ұлтқа айналамыз»,- деп нақты көрсетті. Бұдан емлекет басшысының мектеп оқушыларының оқырмандық қызығушылығын дамытуға

айрықша мән бергенін аңғарамыз.

Қазақстан Республикасының Білім беру туралы Заңында: «Ұлттық және жалпыадамзаттық құндылықтар, ғылым мен практика жетістіктері негізінде жеке адамды қалыптастыруға, дамытуға және кәсіби шындауға бағытталған білім алу үшін қажетті жағдайлар жасау», – деп атап көрсетілген [2]. Осы айтылған жалпыадамзаттық құндылықтарды қалыптастыруда көркем шығарманың рөлі зор. Бұл жөнінде әдебиеттанушы ғалым, ұлағатты ұстаз Қажым Жұмалиев: «Көркем шығарма – әдебиеттің құндылығы. Көркем шығарманы оқыту – оқушының сөз қадірін түсінерлік ойлау әрекетін дамыту, рухани дүниесін байыту, эстетикалық талғамын жетілдіру, адамгершілік қасиетін қалыптастыру», – деген болатын [3]. Бұл айтылғандардың барлығы бастауыш сыныптан бастап оқушыларды кітап оқуға баулу қажеттігін көрсетеді.

Психологиялық-педагогикалық әдебиеттерде «оқырман қызығушылығы» ұғымының бірнеше түсіндірмесі бар. Климов Е.А. «Тар мағынада оқырманның қызығушылығын оқуға деген қызығушылық, яғни басқа біреудің сөзінің мағынасын жазбаша түрде қайта құруға деген ұмтылыс пен қажеттілік ретінде қарастырылады» деп жазады [3, 117]. Қызығушылықтың бұл түрі оқу үрдісін енді бастаған балада байқалады. Мұндай қызығушылық мәтінде басылған сөздердің негізгі мағынасын түсінуге деген ұмтылыстан көрінеді, көбінесе басқаларға дағдыларды көрсету ниетімен бірге жүреді.

Бастауыш мектеп жасынан бастап оқуға деген қызығушылықты тұрақты қажеттілік ретінде дамыту қажет, өйткені негізгі оқу дағдылары дәл осы кезеңде қалыптасады.

Оқуға деген қызығушылық көбінесе адамның жеке тұлға ретіндегі қасиетін анықтайды, сондықтан мектеп оқушыларының оқырмандық қызығушылығын қалыптастыру үдерісі тек педагогикалық, психологиялық, әдістемелік қана емес, сонымен бірге әлеуметтік мәселе ретінде де қарастырылады. Сол себепті де ата-аналар балаларды кітап оқуға баулу қиын деп шағымданады.

Оқырман қызығушылығын кең мағынада қарастыратын болсақ, бұл - оқырманның кітаптарда қамтылған адамзат жинақтаған тәжірибеге деген белсенді қатынасының көрінісі. Мұндай қызығушылық бұл тәжірибені әдеби көздерден өз бетінше алуға ұмтылудан көрінеді.

Оқырман қызығушылығы – оқырманның кітаптардағы адам тәжірибесіне белсенді қатынасынан және оның осы тәжірибені кітаптардан өз бетінше алу қабілетінен көрінетін бағытталған қызығушылық.

Оқырман қызығушылығы: - оқырман сұранысы негізінде туындайтын баспа туындыларына оқырманның таңдамалы қатынасы;

– жеке тұлғаның эмоционалды-эстетикалық және когнитивтік-коммуникативтік тәжірибесінен туындайтын белгілі бір білім саласына қатысты белгілі бір әдебиетке, өмірдің әртүрлі салаларына (оқу, кәсіптік, бос уақыт және т.б.) эмоционалды-эстетикалық және когнитивтік-коммуникативтік қатынасы немесе тікелей мотивацияланған нақты оқу әрекеті мен қарым-қатынасқа;

– қолайлы жағдайларда көзқарас жеке тұлғаның эмоционалды-эстетикалық және когнитивтік-коммуникативтік бағытына айналады және оқырманның өмірлік маңыздылығын анықтайды;

– оқырман (оқу әрекетінің субъектісі) мен қажеттілік объектісі – мәтін (оқу әрекетінің объектісі) арасында орнатылатын, белгілі бір қатынасты білдіретін және әртүрлі тәсілдермен (тәжірибе, құштарлық немесе құмарлық түрінде) көрінетін байланыс [4, 45 б.].

Бастауыш сыныптағы оқу сабағына қатысты әдістемелік еңбектерде оқырмандық қызығушылық оқушылардың оқуға қызығушылықтарын ояту тұрғысынан қарастырылады. Көркем шығарманың мазмұнын түсінуіне, тәрбиелік мәніне баса назар аударылады. Соған орай оқу және сол шығармадағы мағынасы оқушыларға түсініксіз сөздермен жүргізілетін сөздік жұмысы жүргізіледі, өйткені шығармадағы сөздердің мағынасын түсінбесе, оны қабылдауына кедергі келтіреді. Бұған С.Жиенбаев, Ғ.Бегалиев, С.Рахметова, К.Бозжанова, А.Асқарбаева, Т.Әбдікәрімова, С.Желдербаева және басқалардың еңбектері дәлел болады.

Мәселен, С.Жиенбаев «Кітап оқыту методикасы» (1939) деп аталатын еңбегінде кітап оқытудағы мақсаттарға тоқтала келіп, оқудың дұрыс болуы үшін мынадай шарттар орындалуы тиіс деп көрсетеді [5, 17 б]:

- сөзді дұрыс оқу;
-шапшаң оқу;
- оқығанды түсіну;

Көркем шығарманы мәнерлеп оқу баланың оқуға қызығушылығын оятудың алғашқы сатысы десек болады. Олай дейтін себебіміз мәнерлеп оқу үшін, ең алдымен оқуды меңгеру қажет. Бұл ретте мәтінді оқуға үйретудің құралы десек болады. Бастауыш сыныпта оқушы оқуға үйренуді оқулықтағы мәтіндерді оқудан бастайды.

Оқырмандық қызығушылықты дамыту балалардың әдеби дамуымен тікелей байланысты. Бұл мәселе жөнінде екі негізгі бағыт бар. Бірінші көзқарасты жақтаушылар (Л.Г.Жабицкая, Н.Д.Молдавская т.б.) әдеби дамудың басты өлшемі шығарманы оқушының қабылдауы деп санайды. Ал екінші көзқарасты жақтаушылар (В.Г.Маранцман, Г.И.Кудина т.б.) оқушы қабылдауымен қоса тағы бірнеше өлшемдерді ұсынады:

* әдебиеттану жайлы білім мөлшері;
* қызығушылыққа бағыттылығы;
* оқушының ой-өрісі;
* оқушының бағалау деңгейі;
* оқушы білігі;
* оқу мақсаты мен мотивтері;
* шығарма соңындағы әрекет.

Біздіңше, оқушылардың әдеби даму деңгейін анықтаудың екінші кең ауқымды өлшемдер жүйесі зерттеу мақсатында қолдануға қажетті болғанымен, бастауыш сынып оқушыларының оқу әрекетінде қолдануға тиімді бола бермейді. Себебі кіші мектеп жасындағы оқушылардың оқу мотивтері мен қызығушылықтары енді-енді ғана қалыптаса бастайды. Осы тұрғыдан алғанда, соңғы өлшемдер объективті көрсеткіш бола алмайды. Психологтар көркем шығарманы оқып, түсініп қана қоймай, соның әсерінен оқушының ішкі жан дүниесінде өзгеріс болса, бұрын кездеспеген тосын міндеттерді өз бетінше шешуге көмектессе ғана даму болатынын айтады. Сондықтан кіші мектеп жасындағы оқушылардың әдеби дамуының басты өлшемі өз бетінше оқыған көркем шығарманы қабылдау деңгейі болып табылады. Демек, оқырмандық қызығушылық - оқушылардың әдеби дамуының басты өлшемі. Сол себепті де кіші мектеп жасындағы балалардың көркем шығарманы қабылдауы негізінде олардың оқырмандық қызығушылығын дамыту мәселесі маңызды болып отыр. Осыған орай бүгінгі күні оқушылардың әдеби дамуы оның оқырмандық және әдеби-шығармашылық әрекеттері негізінде және нақты шығарманы қабылдауы мен өз мәтінін құруы нәтижесі бойынша бағаланады.

Тікелей қабылдау бастауыш мектеп жасындағы оқушы үшін құнды – ол өнердің балаға әсерін жақсы қамтамасыз етеді. Осыны ескере отырып, В.Г.Белинский ересектерді балаға оқығанын «түсіндіруге» педагогикалық құштарлықтан сақтандырады: «Балалар аз түсінеді деп уайымдамаңыз, тек оларға сезіндіруге тырысыңыз. Поэзия оларға музыка сияқты әсер етсін»,– дейді [3, 45].

Эмоциялық тікелей қабылдау біртұтас – ол «материалдық эмоциялар» мен «формалық эмоцияларды» біріктіреді, шығармадағы оқиғаларды баланың тәжірибесі мен көркемдік формасы бір-бірінен ажыратпайды, олар баланы баурап алады, оны толығымен баурап алады. Алайда қабылдаудың тұтастығы көркем мәтіннің тәжірибесі тікелей болғанша, кішкентай оқырманның алдында өз тәжірибесін түсіну, форма элементтерін бөліп көрсету немесе көркем мәтіннің «мазмұнын» қайта айту міндеті тұрғанға дейін сақталады [6, 34 .]:

Көркем бейнелерді қабылдау және тәжірибе жасау өте терең әрі ұзақ процесс болғандықтан, оның нәтижесі бірден пайда болмауы мүмкін. Сондықтан да әдіскер З.И.Романовская балаға көркем бейнелерді қабылдаудың және «өмір сүруінің» ішкі рухани процестерін аяқтауға мүмкіндік беру үшін оқудан кейін бірден кез келген сұрақ қоюды

орынсыз деп санады [6, 87]. Ол мұғалімге бұл күрделі эстетикалық процесті қарапайым сұрақтармен бұзбауды ұсынады: бұл сізге ұнады ма, жоқ па? Сізге не ұнады? Неліктен? З.И.Романовская көркем мәтінді эстетикалық қабылдаудың заңдылықтарына сүйене отырып, оқылған шығарма туралы әңгімені, егер оған қажеттілік болса, баланың өзі бастау керек деп көрсетті. Мұғалім «мұғалімдік» баға мен оқуды таңып қоймай, кішкентай оқырманның өзін-өзі көрсету еркіндігін қамтамасыз ете отырып, мүмкіндігінше жалпылама сұрақтар қою арқылы ғана әңгімені бастауға көмектесе алады. Мысалға:

- Бұл шығарма туралы не айта аласыз?
- Бұл кейіпкер туралы?
- Сізге не ерекше қызықты болды?
- Қандай эпизодтар (сөздер, суреттер) сізге ең әдемі, ерекше болып көрінді? Оларды қайта оқығыңыз келе ме? Сіз оларды қандай көңіл-күймен оқисыз?
- Бұл жұмыстан қандай ерекше нәрсе білдіңіз? Жазушы сізге қандай кереметтер ашты?
- Біздің болжамдарымыз (оқығанға дейінгі) жұмыстың мазмұнымен сәйкес келді ме?

Осындай сұрақтар мәтін мазмұнын түсінуге және сөйлеу дағдысын дамытуда үлкен рөл атқарады.

Оқу үдерінде қолдануға болатын және мәтінді оқуға қызығушылықты оятуға көмектесетін кейбір әдістерді атап өтейік: - оқырмандардың өмірлік тәжірибесіне жүгіну. Мысалы: «Сізге қыста ең әдемі болып көрінетін нәрсені есте сақтаңыз»; «Таңның суретін сал, т.б. Ол үшін қандай түстерді таңдайсың? Неліктен?";

– оқушылардың шығармашылық қиялын белсендіру. Мысалы, келесі сұрақтар бойынша шығармашылық жұмыстар жазу: «Күзгі жапырақтардың (нәзік қар түйіршіктері және т.б.) тағдыры туралы қиялдаңыз;

Олардың көңіл-күйін, сезімін, ойларын елестете аласыз ба? Олардың мінезі қандай? Жерге барар жолда олармен қандай шытырман оқиғалар болуы мүмкін?»;

– шығарманың жасалу тарихына байланысты оқиғалар туралы әңгіме құрастыру;

– жазушы және оның шығармалары туралы әңгіме құрастыру;

– тақырыбы, мәселелері, оқылатын әдеби мәтінге тарихи мәні жақын көркем шығармаларды таңдау және қарау;

– оқылатын әдеби шығарма мазмұнына, ондағы кейіпкерлердің көңіл-күйіне сәйкес келетін музыканы таңдау және тыңдату;

– жазушының балаларға бұрыннан таныс шығармалары бойынша викториналар мен кроссвордтар құрастыру;

– болжау (оқырманның шығарманың мазмұнын оның тақырыбы, иллюстрациялары және автордың аты-жөні бойынша болжауы).

Балалардың кітап оқуын ұйымдастыруда, Н.А.Опаринаның пікірінше, сабаққа көркемдік пен шығармашылық элементтерін енгізбеуге болмайды. Мәселен, театрландыру әдісі – оқушыларда бірлескен шығармашылықтың қажеттілігін тудыратын, көркем шығарманы сахналауға қызығушылықты оятатын, мәтіннің көркемдік әлемін мұқият зерттеуге шақыратын ерекше шығармашылық әдіс [7].

Бұл әдісті жүзеге асыру үшін келесі тәсілдерді қолдануға болады: 1. Шығармашылық баяндау. Оқушылар жұмыс мәтінін кез келген өзгерістерімен қайталап айтып береді. Әркім өзінің қайталауына қызықты элементтерді қоса алады: шығарманың оқиғаларына дейін болуы мүмкін нәрсені қосыңыз; әңгімені шығарма кейіпкерлерінің кез келгенінің атынан ауыстырып айту; етістіктердің шағын өзгерту (осы шаққа немесе келер шаққа қою).

2. Иллюстрация. Иллюстрация ауызша болуы мүмкін. Иллюстрацияның бұл түрі оқушыдан сөздерді дұрыс таңдап, оның ауызша баяндауының анық және логикалық құрылымын анықтауды талап етеді. Графикалық иллюстрация шығарманың белгілі бір фрагментіне сызба-иллюстрация жасауды, презентацияны, диафильмді немесе өнімді (жалған) жасауды қамтиды.

Музыкалық иллюстрацияның мәні – шығармаға музыкалық сүйемелдеуді таңдау.

Музыкалық шығармалар қиялды және эмоционалды қабылдауға ықпал етіп қана қоймайды, сонымен қатар эстетикалық талғамды да тәрбиелейді. Оқушылар бұл иллюстрацияның барлық түрлерін келесі драматизация техникасында пайдалана алады.

3. Драмалау оның барлық түрінде: шығармаларды рөл бойынша оқу, «жанды суреттерді», пантомима, сахналау. Оқушылар драмалау кезінде шығарма туралы білімдерін ғана емес, сонымен қатар шығарма кейіпкерлерінің мінез-құлқын, әртүрлі интонациясын, мимикасын, ым-ишарасын, позаларын көрсетеді [8].

4. Оқығандарыңыз бойынша өз мәтініңізді немесе мәлімдемеңізді жасаңыз. Мұндай мәтіндер оқушылардың өз бетінше жазған сценарийлері, өлеңдері, жұмбақтар, ертегілер, аңыз-әңгімелер және оларды кейіннен драматизациялау болуы мүмкін. Жетекші іс-әрекеті оқу болғанына қарамастан, кіші мектеп оқушылары әлі де ойын әрекеттеріне қызығушылық танытады. Ол үлкен эмоционалды реакция тудырады және оған ерекше қызығушылық танытады.

Қысқаша айтқанда, бастауыш сынып оқушыларының оқырмандық қызығушылығын оятуда көркем шығарманы қабылдауға байланысты жүргізілетін жұмыстар (шығарма мазмұнын терең ұғыну, мәтіндегі авторлық қолданыста тұрған сөздер мен көркем бейнелі сөздерді табу, кейіпкерлерді сипаттау, іс-әрекеттерін бағалау т.б.) маңызды рөл атқарады. Соның негізінде олардың оқырмандық қызығушылықтарын арттыруға мүмкіндік жасалды.

Жоғарыда айтылғандардың барлығынан мынадай қорытынды жасауға болады:

- оқуға деген қызығушылық оқырман үшін үлкен мәнге ие болатын, оның шындықпен танысуына көмектесетін және оқуға деген оң көзқарасты тудыратын шығармаларды оқуға саналы көзқарастың болуы деп түсініледі;

- бастауыш сынып оқушысының кітап оқуға деген қызығушылығын мектеп табалдырығын аттаған сәттен бастап дамытып, қолдау көрсету керек;

- бастауыш сынып оқушыларының кітап оқуға деген қызығушылығының болуы немесе болмауы баланың кітапқа деген көзқарасының негізгі факторы болып табылады;

- кітап оқуға деген қызығушылықты дамытуда мұғалімнің рөлі зор, ол оқушылардың оқуға деген ынтасына әсер етіп, белгілі бір әдістемелік құралдарды таңдап, кітаппен жұмыс істеуге тартуы, кітаппен жұмыс істеудің әр түрі мен формаларын қолдануы керек. Сондай-ақ мұғалім оқушылардың қызығушылықтары мен бейімділігін көріп, соған сәйкес әдебиетті таңдауы тиіс.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

1. Мемлекет басшысы Қасым-Жомарт Тоқаевтың III Ұлттық құрылтайда сөйлеген сөзі. – Атырау. 18 наурыз 2024

2. Қазақстан Республикасының «Білім туралы» Заңы. 04.07.2018 ж., -Астана.

3. Климова Е. П. Формирование читательских интересов младших школьников через технологию осознанного чтения // Обучение и воспитание: методика и практика. — 2013. — № 7. — С. 117–119.

4. Воюшина М. П. Методические основы литературного развития младших школьников / М.П. Воюшина // Методические основы языкового образования и литературного развития младших школьников: пособие для студентов факул. нач. обуч. и учит. нач. классов./ Под ред. Т. Г. Рамзаевой. –СПб: Спец. лит-ра, 1996. – Разд. 2. - с. 44 - 52.

5. Жиенбаев С. Бастауыш мектепте кітап оқыту методикасы. – Алматы: ҚМБ, 1939. - 36 б.

6. Стуколкина Г.П. Лингвостилистиеский анализ художественного текста (через систему образов) как средство формирования речевых умений младщих школьников\\ дисс.на соискание уч.ст.к.п.н. -Рязань 2007 -170 с.

7. Опарина, Н. А. Театрализация как метод работы организатора досуга младших школьников [Текст] / Н. А. Опарина // Начальная школа. – 2014. – №6. – С. 97-98.

8. Шпунтова, Т. Т. Драматизация на уроках литературного чтения [Текст] / Т. Т. Шпунтова // Начальная школа. – 2014. – №7. – С. 75-79.

ӘОЖ 37.014.6:005.6

БІЛІМ САПАСЫН АРТТЫРУ МӘСЕЛЕСІ және «MCKINSEY» ӘДІСНАМАСЫ

Тұрғынбаева Ботагүл Алтаевна
botagul53@mail.ru
Педагогика ғылымдарының докторы, профессор Абай атындағы қазақ ұлттық педагогикалық университеті
Алматы, Қазақстан

Аңдатпа. Қазіргі қоғамдағы білімнің басты стратегиялық бағыты сапаға көшу. Білім беру жүйесінің сапасы оның ең әлсіз буынымен өлшенеді десек, ал бұл тізбектегі басты тұлға – мұғалім. Мақалада McKinsey зерттеулерінің 3 негізгі қағидаларына сүйене отырып, білім саласындағы табысты реформалардың тек қаржыландыруға ғана емес, кадрлық әлеуетті дамытуға және оқыту технологияларын жүйелі түрде жетілдіруге байланысты екені негізделеді. Қазақстанның қазіргі білім беру саласындағы реформалар McKinsey қағидаларымен салыстырыла қарастырылады.

Түйінді сөздер: McKinsey зерттеуі, білім сапасы, білім беру реформасы.

Abstract. In modern society, the primary strategic direction of education is the transition to quality. If we consider that the quality of an education system is measured by its weakest link, the central figure in this chain is the teacher. Based on the three core principles of McKinsey & Company's research, this article argues that successful educational reforms depend not only on funding but also on developing human capital and systematically improving teaching technologies. The article provides a comparative analysis of Kazakhstan's current educational reforms in relation to McKinsey's principles.

Keywords: McKinsey research, quality of education, educational reform.

Бүгінгі таңда әлемдік білім беру кеңістігіндегі басты бәсеке — технологиялар жарысы емес, адам капиталының сапасы үшін талас. Кез келген мемлекеттің стратегиялық қуаты оның табиғи ресурстарымен емес, интеллектуалдық әлеуетімен, атап айтқанда, білім беру жүйесінің пәрменділігімен өлшенеді. Ал білім сапасын қамтамасыз ететін негізгі қозғаушы күш — заманауи дағдыларды меңгерген, кәсіби өсуге бағдарланған тұлға-ПЕДАГОГ.

Бұл мақала еліміздегі санаулы компаративист ғалымдардың бірегейі, педагогика ғылымдарының докторы, академик Асқарбек Қабыкенұлы Құсайыновтың асқаралы **75** жасына арналған халықаралық конференцияға жазылып жатқандықтан, білімнің сапасына қатысты мәселеге арналған еңбегімді әлемдегі ең беделді стратегиялық консалтингтік компаниялардың бірі, білім беру саласындағы зерттеулері бүкіл әлем бойынша реформаларға негіз болып келе жатқан McKinsey компаниясының зерттеулеріндегі «Әлемдегі ең озық мектеп жүйелері қалай үздік нәтижеге жетеді?» деген сұраққа жауап беретін әйгілі тұжырымдар арқылы баяндауды жөн көрдім [1].

McKinsey зерттеуіндегі *«Үздік білім жүйелерінің 3 құпиясы»* — бұл жай ғана қағидалар емес, әлемдік білім беру реформаларының негізгі алгоритмі, сондықтан оларға тереңірек тоқталу қатеттілігі бар.

McKinsey зерттеуінің ең танымал тұжырымы: *«Білім беру жүйесінің сапасы ондағы мұғалімдердің сапасынан жоғары бола алмайды».* Бұл дегеніміз — мектеп ғимараттарын қаншалықты заманауи етіп салсақ та, білім беру саласына жаңа технологияларды енгізсек те, егер сыныпта біліксіз мұғалім тұрса, білім сапасы көтерілмейді. Сондықтан мұғалімдікке соған сәйкес білім, қабілеті, таланты бар адамдарды тарту дегенді білдіреді.

Дегенмен мұғалім мектепке кездейсоқ келмейді, ол алдымен оқу орынын бітіріп мамандық алады. Мәселе сол оқу орынында жүрек қалауымен, қарым- қабілетіне сәйкес оқыды ма деген сұраққа келіп тіреледі. Бұл өз кезегінде мамандықты дұрыс таңдаумен тікелей байланысты.

Алайда, тәжірибеде көптеген мектеп бітірушілер жоғары білім алу мәселесіне, нақты мамандық таңдауға жеңіл - желпі қарайтындығы, терең ойланбайтындығы көпке белгілі. Өзіміз де тіпті магистратура мен докторантураны бітірген түлектердің педагогика емес мүлдем басқа салада жүргенінің куәсі болғандығымыз бар. Әлемде жүргізілген зерттеу нәтижелері де осыны көрсетеді. Мысалы: Уткина Т.В., Рыженкова Н.В. зерттеулерінде мектеп бітірушілердің 39 % - ның ғана болашақ кәсіби қызметті саналы түрде таңдауға дайындықтары қалыптаспағаны, 49% - кәсіптердің артықшылықтарына деген сенімділік анықталмағаны, оқушылардың 12% - да болашақ өмір жолы туралы түсініктерінің болмауы туралы мәліметтер келтіріледі [2]. Мұндай жағдай біздің қазақстандық мектеп бітірушілер арасынан да көптеп кездеседі.

Біз көтеріп отырған мәселе мұғалімдік мамандығына қатысты болғандықтан, мектептерді педагогикалық жұмыстың зияткерлік жағы, мамандықтың әлеуметтік маңыздылығын көрсету жолға қойылмағандығын, жоғары педагогикалық оқу орыны мен жалпы білім беретін мектептердің бұл бағыттағы бірлескен әрекетін үйлестірудің нашарлығын жүргізілген зерттеу көрсетті [3]. Осыдан келіп, педагогикалық мамандыққа кездейсоқ келіп, құжаты бар, бірақ біліктілігі мен ниеті жоқ мамандар кездесіп жатады. Мұғалімдік - мәжбүрлікті көтермейтін мамандық. Егер мұғалім өз жұмысын қаламаса, ол ерте ме, кеш пе шәкіртінің бойындағы жақсы қасиеттерді де өшіреді. Сондықтан мектепке кездейсоқ келу – үлкен қателік.

Мамандық таңдау – қарапайым міндет емес. Бұл бүкіл қоғам болып атқарылатын аса жауапты мәселе. Сондықтан да алдыңғы қатарлы дамыған мемлекеттерде ерте қолға алынатын болған. Ж.Аймауытұлының пікірі бойынша «мамандық - бұл жай күнелту, тамақ асыраудың ғана жолы емес, үлкен өнерді, зор шеберлікті қажет ететін нәрсе» [4]. Сондықтан біз мамандық таңдау кезеңінде қатаң іріктеу жасасақ, мемлекеттің кейіннен сол маманды қайта оқытуға немесе оның қателіктерін түзетуге жұмсайтын шығыны азаяды. Бұл педагогикалық мамандыққа да өте қатысты. Себебі сапалы мұғалім — бұл дұрыс таңдалған талант.

Демек, бала бақша мен бастауыш мектептен бастап баланың танымдық әрекетін дұрыс ұйымдастыру, жеткіншекті мамандықтар әлеміне мақсатты түрде бағыттау, кәсіби білім берудің теориясы мен тәжірибесін меңгертуді тиімді жүргізу, оны жастардың тұлғалық дамуымен байланыстыру - олардың өмірлеріндегі басты әрекеті болып табылатын мамандығында жеке стилінің қалыптасып, жоғары кәсібилікке ұмтылуына ықпал ететін факторлар десек қателеспейміз Тек осы мәселелер дұрыс шешімін тапқан жағдайда болашақ маманда өзін - өзі әрі қарай да жетілдіруге деген тұрақты мотивтердің қалыптасуы мүмкін болады [5].

McKinsey зерттеуіне қойта оралып әлемдік тәжірибені зерделер болсақ, ең табысты елдер мұғалімдерді *«жұмысқа қабылдау» кезеңінде емес, «оқуға түсу» кезеңінде-ақ қатаң іріктейтіндігін* атап көрсетеді. Соның бірі *«Топ-30%» ережесі:* Сингапур, Оңтүстік Корея және Финляндия сияқты елдер педагогикалық мамандықтарға тек академиялық көрсеткіштері бойынша ең үздік 10–30% түлектерді ғана жібереді. Екіншіден *тұлғалық қасиеттерді тексеру:* Тек қана тест нәтижесі емес, үміткердің коммуникациялық дағдылары, балаға деген жанашырлығы және эмоционалдық интеллектісі бағаланады. Сонымен қатар *кәсіби тартымдылыққа* ерекше назар аударылады. Өйткені «жақсы маман» ғана болу емес, сонымен бірге «сенім ұялататын тұлға» болуды білдіреді. Бұған ішкі білім мен сыртқы мәдениеттің үйлесімі жатқызылады.

Бұл елдерде мұғалімдік мамандық мәртебесі заңгер немесе инженер мамандықтарымен тең дәрежеде. Мәселе тек жалақыда емес, қоғамның осы мамандыққа деген құрметінде. Мысалы, Сингапурда мұғалім болу үшін үміткерлер тек академиялық білімі бойынша емес, сонымен қатар олардың қарым-қатынас дағдылары мен бала оқытуға деген құштарлығы бойынша да қатаң сүзгіден өтетіндігі белгілі. McKinsey зерттеулері көрсеткендей, білікті мұғалім оқытқан оқушы мен әлсіз мұғалім оқытқан оқушының білім деңгейі 3 жылдың ішінде *50 пайыздық пунктке* алшақтап кетеді екен.

Халықаралық McKinsey зерттеуінің келесі қағидасы ***таңдап алынған мұғалімдерді кәсіби шеберлерге айналдыру***. Жақсы үміткерді табу — істің жартысы ғана. McKinsey бойынша, тіпті ең үздік мамандардың өзі жұмыс барысында үнемі дамуы тиіс. Ол үшін жұмыс орынында біліктілікті арттыру. Атап айтсақ, дамыған елдер тәжірибесінде мұғалімдерді аудиториядан тыс жерде (курстарда) оқытқаннан көрі, жұмыс орынында практика жүзінде оқытуға көбірек көңіл бөледі. Оларға *коучинг пен менторлық* жатады. Бұл бойынша тәжірибелі мұғалімдер жас мамандардың сабағына қатысып, қателіктерін түзетіп, «шеберлік сыныптарын» тұрақты өткізеді. Сондай – ақ, *бірлескен жұмыс мадениеті* тәжірибесі қолданылады. Мысалы Жапония мен Финляндияда мұғалімдер сабақ жоспарын жеке емес, топпен дайындайды. Бұл «ұжымдық интеллектің» дамуына жол ашады.

Осы айтылғандарды тұжырымдай келе, педагогтың кәсіби дамуы оның *өмір бойы оқуы* нәтижесінде жүзеге асады деген қорытынды жасалады. Мамандықта мәртебеге ие болуы үшін мұғалім өзінің кәсіби құзыреттіліктерін, шеберлігі мен шығармашылығын жетілдіріп отырумен тұрақты айналасуы керек. Ол үшін қазіргі уақытта тәжірибеде бар барлық мүмкіндіктерді пайдалануға ұмтылады. Тек сонда ғана өзі таңдаған кәсіби жолда ұзақ жасап, табысты, қажетті, сапалы маман болады. Педагогтың бұл жолы - үздіксіз, тоқтаусыз, толассыз білім жолы.

Халықаралық McKinsey зерттеуінің келесі *қағидасы әр баланың жетістігін қамтамасыз ету* бойынша әлемдегі **ү**здік жүйелерде мектептегі оқу үлгерімі төмен балаларды дер кезінде анықтап, оларға жеке қолдау көрсету жолға қойылған. Олар келесідей бағыттарда ұйымдастырылады. Алғашқысы *ерте анықтау болса, соның нәтижесінде* **о**қушының қатардан қалып бара жатқаны байқалса, жүйе оны жыл соңындағы емтиханға қалдырмай, бірден көмекке келеді. Келесі *ресурстарды бөлу бағытында* ең білікті мұғалімдер «элиталық» мектептерге емес, керісінше, оқу үлгерімі төмен немесе жағдайы нашар аймақтардағы мектептерге жіберіледі. Ал үшінші бағыты *сараланған оқыту* деп аталып, **м**ұғалімге әр баланың қабылдау деңгейіне қарай тапсырманы бейімдеу жүктеледі. McKinsey мұны «оқытуды стандарттау емес, оқытуды жекешелендіру» деп атайды.

Осы деректерде келтірілген сипаттамаларды кесте арқылы тұжырымдай кетейік. (1-кесте)

Кесте 1 – McKinsey зерттеуінің көрсеткіштерінің сипаттамасы

Көрсеткіш	**Төмен нәтижелі жүйе**	**Жоғары нәтижелі жүйе (McKinsey бойынша)**
Кадрларды іріктеу	Кез келген диплом иесін қабылдау	Ең үздік 10-30% түлектерді таңдау
Мұғалімнің уақыты	Көп уақыты есеп беруге кетеді	Уақытының 80%-ы сабаққа дайындалуға арналады
Оқыту әдісі	Тек теория мен дәріс	Тәжірибе, зерттеу және кері байланыс

Жоғарыдағы салыстырулардан кейін «Біз қай деңгейдеміз?» деген сұраққа жауап алу үшін Қазақстанның қазіргі білім беру саласындағы реформаларын McKinsey қағидаларымен байланыстыру қажеттілігі бар деп ойлаймыз. Бұл ретте соңғы жылдары елімізде осы бағытта біршама маңызды қадамдар жасалып жатыр. Алдымен Қазақстанда «Педагог мәртебесі туралы» Заңның қабылдануына тікелей байланысты (2019 ж.) [6]. Заң мұғалімдердің құқықтарын қорғауға, олардың жұмысын жеңілдетуге және әлеуметтік жағдайын жақсартуға бағытталған маңызды құжат. Онда мұғалімдердің табысын арттырудың құқықтық негізі қаланды; педагогтің жеке уақытын сақтауға және оны негізгі міндетінен алаңдатпауға кепілдік берілді; өз міндетіне жатпайтын жұмыстарға (іс-шаралар ұйымдастыру, көше сыпыру, газетке жазылуға мәжбүрлеу және т.б.) тартуға заң жүзінде тыйым салынды.

Сонымен қатар, әлеуметтік кепілдіктер (демалыс уақыты, тұрғын үй мен жер беру, денсаулық сақтауға **ж**ыл сайын бір лауазымдық жалақы мөлшерінде сауықтыру

жәрдемақысын беру көзделген. Құқықтық қорғау мен педагогтаға құрмет көрсету де қарастырылған.

Бұл заң - педагогтің қоғамдағы беделін көтеріп, оны «қағазбастылықтан» құтқаруға және тек сапалы білім берумен айналысуына жағдай жасауға арналған құрал. Ең бастысы, мұғалім енді өзінің құқықтарын заң жүзінде талап ете алады. Осы баптар McKinsey-дің *бірінші және екінші* қағидаларына сәйкес келеді.

Жоғары оқу орындарына студент қабылдауды McKinsey-дің *бірінші қағидасына* сәйкес іріктеуге келер болсақ (Selection), елімізде педагогикалық мамандықтарға қойылатын талап күшейтілді. Атап айтсақ, мұғалім мамандығына түсу үшін шекті балл **75**-ке дейін көтерілді. Бұл - кез келген емес, тек дайындығы жоғары түлектерді іріктеуге бағытталған қадам. Онымен қатар бітіруші студенттердің мектеп бағдарламасын меңгеру деңгейін анықтауға арналған **ж**ұмысқа қабылданар алдында ЖОО ттүлегінің өз пәні мен әдістемесінен тест тапсыруы- сапасыз кадрларды сүзгіден өткізудің отандық тетігі.

McKinsey-дің екінші құпиясы бойынша, *«мұғалімді шеберге айналдыру»* үшін Қазақстан НЗМ тәжірибесін жалпы білім беретін мектептерге таратуда. Мысалы: Lesson Study (Сабақты зерттеу)**:** Қазақстандық мектептерде мұғалімдердің бірлесіп сабақ жоспарлау және бірін-бірі оқыту мәдениеті қалыптасып келеді. Сонымен қатар *көшбасшылық***:** мектеп директорларының жаңа буынын даярлау (мысалы, "1000 мектеп көшбасшысы" жобасы) McKinsey-дің басқару сапасы туралы тезисімен үндеседі.

Дегенмен еліміздегі білім беру сапасындағы түйткілді мәселелер, сын қатерлер де жоқ емес. Сондықтан олардың негізгі себептері мен McKinsey зерттеулерінде айтылған «сапалы жүйеге» көшу тетіктеріне тоқтала кетейік.

Қазіргі таңдағы негізгі түйткілді мәселелер қатарына:

- Қазақстан оқушыларының функционалдық сауаттылығы әлі де ЭЫДҰ (OECD) елдерінен артта келеді. Бұл мұғалімдерді даярлау сапасын жақсартуды қажет ететінін көрсетеді;
- қала мен ауыл мектептері арасындағы алшақтық. Халықаралық PISA зерттеулері көрсеткендей, ауыл оқушылары мен қала оқушыларының білім деңгейінде айырмашылық бар екені жасырын емес. Бұл - инфрақұрылым мен кадр тапшылығынан туындап отырған мәселе;
- McKinsey қағидасында «сапа мұғалімнен жоғары болмайды» делінгендей мұғалімдердің кәсіби даярлығы мен сапасы әлі де жетілдіруді талап етеді. Дипломы болғанмен жаңа цифрлық технологияларды, білім беруде жасанды интеллект мүмкіндіктерін жеткілікті дәрежеде меңгермеген, сыни ойлауы төмен мұғалімдер мен ЖОО оқытушылары бар;
- оқыту мазмұны мен бағалау жүйесін сәйкестендіру: ҰБТ сияқты қорытынды емтихандар әлі де логикалық ойлаудан гөрі, жаттанды ақпаратты тексеруге бағытталып отыр;
- үш ауысымды және апатты мектептер мәселесі де тікелей оқыту ортасының сапасына және оқушының психологиялық жай-күйіне әсер етеді.

Осыларға тоқтала келе, **т**үйткілдерді шешу үшін McKinsey ұсынған 3 негізгі қағиданы жергілікті контексте қолданудың тетіктері туралы пікірімді білдіру қажет деймін. Алдымен мұғалім мамандығының тартымдылығын арттыруды әлі де жетілдіре түсу керек деген болар едім. Тек «Педагог мәртебесі» туралы заңмен шектелмей, ең дарынды түлектерді осы салаға тарту жолдарын ойластыру қажет. Педагогикалық мамандықтарға түсу талаптарын қатайту, шығармашылық сынақтар алу, педагогтарға (әсіресе жас) әлеуметтік пакет ұсыну сияқты тәжірибелерді қолдану жағы қарастырылғаны жөн.

Мұғалімдерді оқытушы емес, фасилитатор ретінде дамытуды жетілдіру де маңызды мәселе. (Instructional leadership) Мұғалімдердің мектепішілік "Lesson Study" (сабақты зерттеу) және тәжірибе алмасу мәдениетін қалыптастыру жұмыстарын жаңа деңгейге көтеру білім сапасын арттырудың тиімді жолдарының бірі. Бұл жоғары оқу орындарында кафедра,

факультет ішінде оқытушылардың кәсіби біліктілігін арттырудың бейресми формаларын жүзеге асыру арқылы жүргізілуі керек деп санаймын.

Әрбір оқушының жетістігіне фокус жасау да әлі де қолға өз дәрежесінде қолға алынып отыр деп айта алмаймын. Оқытуды дербестендіру қазіргі инклюзивтвті білім берудің көздеп отырған мәселесі. Бұл ретте цифрлық технологияларды (AI, білім беру платформалары) қолдана отырып, жеке оқыту траекториясын құру жақсы білім алудың тетіктерінің бірі болып табылады. Сондай – ақ ауыл мектептерін мықты лицейлермен онлайн форматта интеграциялау (стримингтік оқыту) тәжірибесін де басшылыққа алу, жетілдіру де сапаны арттыруға ықпал етеді.

Қорытындылай келе**, с**апаға көшу - бұл тек жаңа ғимарат салу емес, бұл сынып ішіндегі мұғалім мен оқушының арасындағы қарым-қатынастың, оқыту әдісінің өзгеруі. McKinsey-дің басты қағидалары да оқытудың тиімділігін жақсарту, білім беру жүйесінің сапасын арттыруды көздейді.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

1**.** McKinsey Global Institute. (2023, June 14). *The economic potential of generative AI: The next productivity frontier*. https://www.mckinsey.com/capabilities/mckinsey-digital/our-insights/the-economic-potential-of-generative-ai-the-next-productivity-frontier

2. Уткина Т.В., Рыженкова Н.В. К вопросу об организации работы по профессиональному самоопределению учащихся в условиях социального партнерства на основе образовательного кластера // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 5

3. Tuhgunbayeva B, Duisenbekov YeThe Formation of interes in the Students to the Teaching Profession Revicw of International Geographical Education onlaine 2021 – vol 11 ISSN P412631

4.Аймауытов Ж. Шығармалары. 6 т. шығармалар жинағы. Т.4. - Алматы: Ел-шежіре, 2013.- 382

5.Тұрғынбаева Б.А. Ұстаздық шығармашылық. Изд.центр ОО ДОИВА – Алматы. – 236 б.

6. Педагог мәртебесі туралы: Қазақстан Республикасының 2019 жылғы 27 желтоқсандағы № 293-VI ҚРЗ Заңы // «Егемен Қазақстан». – 2019. – 30 желтоқсан. – № 249 (29728).

UDC 37.013.43

DEVELOPING THE LOGICAL THINKING OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS THROUGH THE “DESIGN THINKING” METHOD (IDEA DESIGN)

B. Smaiyl, S.A.Nurzhanova
2nd year master's student of 7M01301 – Pedagogy and Methods of Primary education,
Candidate of Pedagogical Sciences, associate professor
Abay Kazakh National Pedagogical University
Almaty, Kazakhstan
bayansmayyl@gmail.com

Abstract. This article examines the development of logical thinking in primary school students through the Design Thinking (Idea Design) method. The study highlights the importance of logical reasoning as a key cognitive competence emphasized in Kazakhstan’s State Compulsory Standard of Primary Education. Design Thinking is presented as an effective pedagogical approach that supports analytical skills, problem-solving, creativity, collaboration, and empathy. The paper

concludes that integrating Design Thinking into primary education can enhance students' cognitive development and promote essential 21st-century skills.

Keywords: logical thinking, primary school students, Design Thinking method, idea design, developing the logical thinking.

According to the State Compulsory Standard of Primary Education of the Republic of Kazakhstan (SCSE), one of the key priorities of modern schooling is the development of learners' functional literacy and cognitive abilities, including the formation of skills such as analysis, comparison, classification, generalization, and establishing cause-and-effect relationships, which directly contribute to the development of logical thinking [1]. The Standard emphasizes the need to promote students' ability to reason logically, think critically, and apply acquired knowledge in real-life and educational situations, thereby ensuring the quality and effectiveness of primary education.

Many educators and psychologists have addressed the problem of developing logical thinking, including P.Blonsky, L.S.Vygotsky, S.L.Rubinstein, P.Ya.Galperin, A.N.Leontiev, A.R.Luria, P.I.Zinchenko, A.A.Smirnov, B.M.Velichkovsky, G.G.Vuchetich, Z.M.Istomina, G.S.Ovchinnikov, and J.Piaget [2]. Logical thinking is an essential skill that should be formed from the very first years of schooling. Already in Grade 1, students are expected to analyze, compare, classify, and make simple conclusions. Without at least basic logical reasoning strategies, full and meaningful learning becomes difficult, as pupils struggle to understand relationships between concepts and apply knowledge in practice.

The development of logical thinking should not be treated as an isolated educational task; rather, it must be integrated naturally into learning activities and connected to real-life situations. Pedagogical tools used for this purpose should reflect the psychological and cognitive characteristics of primary school children and correspond to their age-related developmental needs. Modern-generation textbooks designed according to national educational programs include a wide range of tasks aimed at fostering students' logical reasoning and problem-solving abilities. Currently, there is a broad variety of instructional approaches and methods focused on the formation of logical thinking skills. However, successful implementation requires that each teacher carefully consider both the physical and psychological characteristics of младшие школьники, as well as the individuality of every learner. This analysis allows educators to select or design additional exercises that effectively support the development of logical reasoning.

Examples of such exercises may include logical sequences (identifying the odd item in a set or constructing a sequence using images), labyrinth tasks, activities aimed at identifying logical connections (such as finding similarities between objects), error-detection tasks, and classification exercises based on shared features [2]. These tasks encourage children to actively engage in comparison, analysis, and generalization – core components of logical thinking. One of the most effective methods for developing logical reasoning in young learners is drawing. Artistic activity stimulates cognitive development and contributes to the formation of important concepts such as color, volume, and spatial perception. Through drawing, children learn to interpret visual information, structure their ideas, and express relationships between objects, which directly supports logical reasoning and conceptual thinking.

In addition, innovative primary school teachers widely apply a range of well-established pedagogical methods and instructional strategies in mathematics lessons. These include heuristic conversation, conscious verbal instruction, cognitive-pragmatic approaches, brainstorming technology, interactive learning methods, and the solving of non-standard word problems of research-oriented and logic-based character. Logical puzzles, brain teasers, and various intellectual games are also commonly used in classroom practice. Such methods are often supported by engaging tasks that stimulate curiosity and motivate students to explore problem situations independently.

As a result, students develop mathematical imagination and creativity, strengthen their analytical thinking, and gain experience in successful problem-solving. For effective implementation of these approaches, teachers should create a supportive and creative learning

environment where emotional involvement, cognitive interest, and active participation become key components of the educational process.

In the context of contemporary education, the focus of teaching is gradually shifting from the simple transmission of subject knowledge toward the development of key cognitive competencies. One of the most essential competencies that should be formed from the early stages of schooling is *logical thinking*, as it enables children to analyze information, identify patterns, compare objects, establish relationships, and draw reasoned conclusions. Logical thinking is considered a foundation for successful learning because it supports comprehension, academic independence, and problem-solving ability. Many prominent psychologists and educators have emphasized the importance of developing children's reasoning skills, including Blonsky, Vygotsky, Rubinstein, Galperin, Leontiev, Luria, and Piaget, whose works highlight the relationship between thinking development and effective learning processes [3]

At the primary school level, logical thinking should not be developed through isolated exercises alone, but rather through learning experiences that are connected to real-life situations and meaningful contexts. Traditional approaches, which often prioritize memorization and reproduction, may limit children's ability to apply knowledge creatively and critically. Therefore, modern pedagogical practice increasingly emphasizes methods that encourage active exploration, reflection, and independent decision-making. In this regard, the *Design Thinking method*, also referred to as *Idea Design*, represents a promising educational approach that can effectively foster logical reasoning while simultaneously supporting creativity and communication skills.

Design Thinking is widely recognized as a structured process that supports innovative problem-solving. Unlike conventional instructional methods, it is based on the idea that learners develop deeper understanding through inquiry, experimentation, and iterative improvement. According to Vande Zande, the design process can be described as a six-stage model: *defining the problem, conducting investigation and research, generating ideas, building prototypes, presenting solutions, and revising based on evaluation* [4]. This model aligns closely with the stages of logical reasoning, since it requires learners to analyze a situation, identify key conditions, propose alternatives, and justify the most effective solution.

Similarly, Dorst (2015) explains that design practice involves a spectrum of cognitive activities, including framing problems, externalizing ideas through representations, exploring alternative pathways, evaluating outcomes, and managing the overall process [4]. These stages contribute to the development of structured thinking and encourage students to approach challenges in a systematic way. When applied in primary school, this process allows children to practice step-by-step reasoning, which strengthens their ability to build logical chains of thought and make decisions based on evidence rather than assumptions. The educational value of Design Thinking is strongly connected to the concept of *signature pedagogies.* Shreeve (2015) argues that signature pedagogies in design education shift attention from merely learning content to acquiring discipline-specific ways of thinking and acting. In design, these pedagogies include the studio environment, project-based learning, design briefs, material engagement, dialogue, and critique. Such pedagogical practices create conditions where learners actively construct knowledge rather than passively receive it [5].

The studio approach, for instance, supports student-centered learning by encouraging children to explore tasks independently, test hypotheses, and refine their ideas through practice. In this learning model, the teacher's role becomes that of a facilitator who guides and supports rather than dictates solutions. This form of instruction is particularly beneficial for primary school students, as it allows them to develop independence, persistence, and logical reasoning through exploration and trial.

Moreover, the use of open-ended projects and design briefs encourages learners to consider multiple possible outcomes. Since the final solution is not predetermined, students must analyze different options and justify their decisions. This naturally develops logical thinking, as children are required to compare alternatives, evaluate effectiveness, and provide reasoning for their choices.

One of the unique features of Design Thinking models, such as those promoted by Stanford's school and IDEO, is that the process begins with *empathy.* Although empathy is often perceived as a social-emotional skill, it also plays an important cognitive role. The empathize stage requires learners to understand the needs, perspectives, and experiences of others. This activity supports logical thinking because it involves collecting information, interpreting context, identifying causes, and predicting outcomes.

The Design Thinking process of Stanford's D School starts with "empathize". Key literature has identified that this is a skill that needs to be nurtured to ensure people's success and wellbeing. The five steps of the D School's Design Thinking process are: *"Empathize – Design – Ideate – Prototype – Test"*, while the five steps of the Design Thinking model promoted to educators by IDEO are: *Discovery – Interpretation – Ideation – Experimentation – Evolution (Figure 1).*

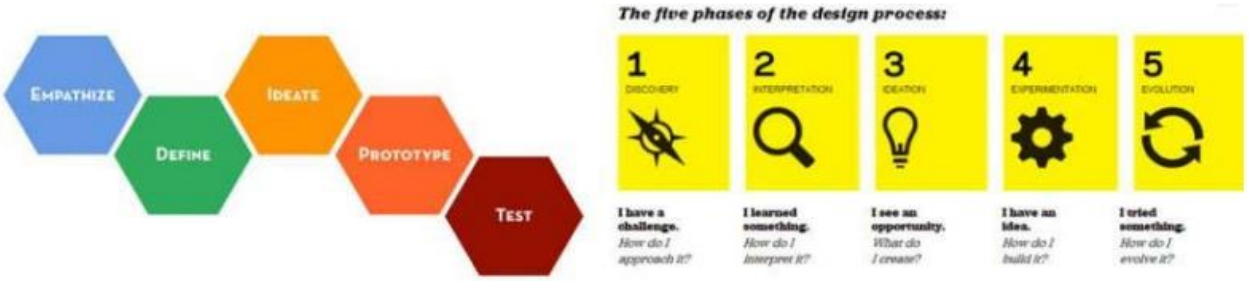


Figure 1 – On the left the Design Thinking Process Stanford's D. School on the right, IDEO' s Design Thinking Process

For primary school students, empathy-based learning tasks can be integrated through role-playing activities, storytelling, or problem-based scenarios. When children attempt to understand why a person faces a particular difficulty and what solution could help them, they practice reasoning and develop the ability to form cause-and-effect relationships. Therefore, empathy becomes not only a moral value but also a cognitive mechanism that strengthens analytical and logical thinking.

Dialogue and critique, which are central practices in design pedagogy, also contribute significantly to logical thinking development. Shreeve (2015) notes that critique sessions help students reflect on their work, recognize strengths and weaknesses, and refine their solutions. In the primary classroom, critique can be adapted through peer feedback discussions, group reflection sessions, or guided teacher questioning [5]. These practices help children develop the ability to evaluate ideas objectively, detect errors, and improve reasoning processes through reflection.

Although design-based education has traditionally been associated with higher education and professional training, recent studies highlight its strong potential for school-level learning. Aflatoony and Wakkary (2015) found that students were able to transfer Design Thinking strategies into real-life problem-solving situations, which increased their sense of empowerment and encouraged critical thinking [6]. Freimane (2015) demonstrated that children aged 7–11 were capable of generating innovative product ideas and applying a systems-based approach to design tasks. These findings suggest that even younger learners can successfully engage in design-based problem-solving, provided that tasks are age-appropriate and well-structured.

Furthermore, design education supports not only cognitive development but also the formation of essential 21st-century skills such as creativity, collaboration, and communication. Meredith Davis emphasizes that design is a social process that involves shared responsibility and meaningful interaction between individuals and their environment (Davis, 1998) [7]. Consequently, integrating Design Thinking into primary education can help students develop the ability to work with others, approach challenges systematically, and produce solutions that respond to real human needs.

In conclusion, the development of logical thinking in primary school students is a crucial educational priority, as it supports academic success and prepares children for complex problem-

solving in everyday life. The Design Thinking method (Idea Design) offers a structured and effective approach to fostering logical reasoning, as it encourages learners to define problems, investigate information, generate and test ideas, and revise solutions through reflection. The pedagogical foundations of design education—such as student-centered learning, collaboration, dialogue, and critique—create a learning environment that stimulates both cognitive and social growth. Therefore, implementing Design Thinking in primary school can serve as an innovative educational strategy that not only enhances logical thinking but also supports the development of creativity, empathy, teamwork, and critical thinking, which are essential competencies for the 21st century.

References:

1. «Об утверждении государственных общеобязательных стандартов дошкольного воспитания и обучения, начального, основного среднего и общего среднего, технического и профессионального, послесреднего образования» (приказ Министра просвещения РК от 03.08.2022 г. № 348, с изменениями от 23.09.2022 № 406) // https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2200029836#z8

2. Бекметова Г.Ш. Развитие логического мышления учеников начальных классов. Innovative Research In Science. – 2022. – 67-70 б. htpps://doi.org/ 10.5281/zenodo.6645504

3. Рахатова К.Ж. Креативті оқыту технологиясын пайдалану арқылы оқушылардың логикалық ойлауын дамыту (бастауыш сынып мұғалімдеріне арналған әдістемелік құрал). – Ақтөбе: «Өрлеу» БАҰО» АҚ филиалының баспа бөлімі. – 2021 ж. – 66 б.

4. Vande Zande, R., Bohemia, E., & Digranes, I. (2014). Design education perspectives on the design process.

5. Shreeve, A. (2015). Signature pedagogies in design. In Design pedagogy.

6. Aflatoony, L., & Wakkary, R. (2015). Design thinking in education: Transfer and application in real-life problem-solving.

7. Carroll, M., Goldman, S., Britos, L., Koh, J., Royalty, A., & Hornstein, M. (2010). Destination, imagination and the fires within: Design thinking in a middle school classroom. International Journal of Art & Design Education.

ӘОЖ 373.2:37.033

МЕКТЕП ЖАСЫНА ДЕЙІНГІ БАЛАЛАРДЫҢ ЭКОЛОГИЯЛЫҚ МӘДЕНИЕТІН ҚАЛЫПТАСТЫРУДАҒЫ STEAM ТЕХНОЛОГИЯСЫНЫҢ МҮМКІНДІКТЕРІ

Құлмағанбет Әсем Қайнолдақызы.
asemkulmaganbetova@mail.ru
Абай атындағы ҚазҰПУ 1 курс докторанты, Алматы. Қазақстан
Mehmet Akif Sözer
Гази университетінің философия докторы(PhD),(Түркия, Анкара)

Аңдатпа. Мақалада мектеп жасына дейінгі балалардың экологиялық мәдениетін қалыптастыруда STEAM технологиясын қолданудың мүмкіндіктері қарастырылған. Автор STEAM-нің бес компоненті (ғылым, технология, инженерия, өнер, математика) арқылы баланың қоршаған ортаға деген жауапкершілігін арттыру мүмкіндіктерін талдайды. Зерттеуде экологиялық білім беруді инновациялық әдістермен ұштастырудың маңыздылығы және баланың «экологиялық интеллектін» дамыту жолдары негізделген. STEAM арқылы білім беру тек ғылым мен техникаға қызығушылықты арттырып ғана қоймай, болашақ ұрпақтың инновациялық әлеуетін дамытуға мүмкіндік береді.

Түйінді сөздер: STEAM білім, ғылым, технология, инженерия, математика, білім беру жүйесін жаңғырту, ғылыми зерттеулер, Қазақстандағы STEAM білім беру, оқыту әдістемесі, зертханалық жұмыстар, оқу жоспарлары.

Abstract: The article examines the theoretical and practical foundations of using STEAM technologies in forming the environmental culture of preschool children. The author analyzes the possibilities of increasing a child's responsibility towards the environment through five STEAM components (science, technology, engineering, art, mathematics). The study substantiates the importance of combining environmental education with innovative methods and ways to develop a child's «ecological intelligence». STEAM education not only fosters interest in science and technology but also fosters the innovative potential of future generations.

Keywords: STEAM education, science, technology, engineering, mathematics, education system modernization, scientific research, STEAM education in Kazakhstan, teaching methods, laboratory work, curricula.

Экологиялық мәдениет әр адамның санасында қалыптасуы қажет. Көптеген адамдар экологиялық мәселелердің мәнін толық түсінбейді немесе оған немқұрайлы қарайды. Экологиялық білім мен тәрбие арқылы адам бойында табиғатқа деген сүйіспеншілік пен жауапкершілік қалыптасады.

Сондықтан да мектеп жасына дейінгі балалардың тұлғалық дамуында экологиялық мәдениетін қалыптастыру өзекті болып табылады.

Қазақстан Республикасының заңнамасына, Мемлекет басшысының және Үкіметтің тапсырмаларына, сондай-ақ Қазақстан Республикасында мектепке дейінгі, орта, техникалық және кәсіптік білім беруді дамытудың 2023-2029 жылдарға арналған жаңартылған тұжырымдамасының негізгі ережелеріне, оның ішінді мектепке дейінгі тәрбие мен оқыту жүйесінде «Жасыл балабақша» желісін кеңейту – экологиялық білім беру және экологиялық мәдениетті қалыптастыру бағыты бойынша ұсынылды. Балаларда экологиялық мәдениеті туралы түсініктің балабақша кезеңінен бастап дұрыс қалыптасуы керек. Білім беру жүйесі әлемдік өзгерістер мен технологиялық дамудың әсерінен қарқынды түрде жаңарып келеді. Мектеп жасына дейінгі ересек топ балаларының экологиялық мәдениетін қалыптастыру үшін STEAM (Ғылым, Технология, Инженерия, Өнер, Математика) технологиясын біріктіру. Бұл тәсіл балалардың табиғатқа деген танымдық қызығушылығын, практикалық дағдыларын және жауапкершілігін арттыруға мүмкіндік береді, олар экологиялық проблемаларды зерттеп, шешу жолдарын жобалайды және шығармашылықпен ойланады.

Қазіргі таңдағы білім беру жүйесінің басты мақсаты - балаларды болашаққа дайындау, яғни олардың сыни ойлау, мәселелерді шешу және креативтілік қабілеттерін дамыту. Бұл міндетті жүзеге асыруда STEAM (Science, Technology, Engineering, Art, Mathematics) білім беруінің рөлі ерекше. Алайда, ғаламдық мәселелердің бірі - экологиялық тұрақтылықты қамтамасыз ету тұрғысынан, STEAM-ды экологиялық біліммен біріктірудің маңыздылығы артып отыр. Мектеп жасына дейінгі кезең - баланың қоршаған ортаға деген қызығушылығы мен құндылықтарын қалыптастырудың негізгі уақыты.

Мектеп жасына дейінгі балаларда экологиялық мәдениетті қалыптастыру заманауи білім берудің басым міндеттерінің бірі болып табылады.

Климаттың өзгеруі, қоршаған ортаның ластануы сияқты жаһандық экологиялық сын-қатерлер жағдайында табиғатқа жауапкершілікпен қарауға баулуды ерте жастан бастау маңызды.

Мектеп жасына дейінгі балалардың экологиялық мәдениетін қалыптастырудағы STEAM технологиясы дамыту жолы мүмкіндіктер деп білеміз. STEAM технологиясы мүмкіндіктер тұлғаның экологиялық сауаттылығын арттыруда, экологиялық мәдениетін дамытуда, экологиялық қызметін жетілдіруді қамтамасыз етеді. Біз STEAM технологиясы негізінде экологиялық мәдениетті дамытудың мүмкіндіктерін былайша ұсынамыз.

Экологиялық мәденетті қалыптастыруда әр компоненттің өз жүгі бар.

Кесте 1 – STEAM-нің 5 бағыты бойынга экологиялық мүмкіндіктер

Компонент	**Экологиялық мазмұны**	**Нақты мысал**
Science (Ғылым)	Табиғат құбылыстарын, өсімдіктердің өсуін зерттеу	Топырақтың құрамын зерттеу немесе судың үш күйін бақылау.
Technology (Технология)	Зерттеу құралдарын (микроскоп, лупа) және цифрлық ресурстарды қолдану	Өсімдік тамырын цифрлық микроскоппен көру немесе табиғат туралы видео түсіру.
Engineering (Инженерия)	Қалдық заттардан жаңа дүние құрастыру, модельдеу.	Пластик бөтелкелерден «ақылды» суару жүйесін немесе құс ұясын жасау.
Arts (Өнер)	Табиғат сұлулығын сезіну, шығармашылық арқылы экологиялық хабарлама жеткізу.	Табиғи материалдардан (жапырақ, тас) инсталляция жасау немесе «Жер ана» тақырыбында сурет салу.
Math (Математика)	Табиғаттағы өлшемдер, есептеулер, симметрия.	Өсімдіктің бойын өлшеп, графигін сызу; қоқысты сұрыптау санын есептеу.

Экологиялық мәдениет әр адамның санасында қалыптасуы қажет. Көптеген адамдар экологиялық мәселелердің мәнін толық түсінбейді немесе оған немқұрайлы қарайды. Экологиялық білім мен тәрбие арқылы адам бойында табиғатқа деген сүйіспеншілік пен жауапкершілік қалыптасады.

Ғалым Д.Орр экологиялық мәдениет-ұғымын, адамның табиғатпен қарым-қатынасын реттейтін құндылықтар мен іс-әрекеттердің жиынтығы ретінде қарастыра келіп, «табиғатты қорғау мен тұрақты дамуға бағдарланған экологиялық білім, құндылық және тәжірибелік әрекеттің бірлігі» деп көрсетеді. Сондықтан да мектеп жасына дейінгі балалардың тұлғалық дамуында экологиялық мәдениетін қалыптастыру өзекті болып табылады.

Джорджетт Якман (Georgette Yakman): STEAM білім беру моделінің негізін салушы. Ол экологияны Science (Ғылым) бөліміне ғана емес, барлық 5 бағыттың қиылысу нүктесі ретінде қарастырды. Оның тұжырымдамасы бойынша, экологиялық мәселелерді шешу үшін міндетті түрде инженерлік ойлау мен технология қажет деп атап өтті.

Ричард Лув (Richard Louv): «Табиғат тапшылығының бұзылуы» (Nature-Deficit Disorder) терминін енгізді. Оның зерттеулері STEAM-нің Science және Arts бағыттары арқылы баланың табиғатпен үзілген байланысын қалай қалпына келтіруге болатынына негізделген.

Анна Крафт (Anna Craft): STEAM-дегі Arts (Өнер) компоненті арқылы экологиялық шығармашылықты дамытуды зерттеді. Оның пікірінше, өнер баланы экологиялық мәселелерге эмоционалды тұрғыдан жақындатады.

С.Н. Николаева: Мектеп жасына дейінгі балаларға экологиялық тәрбие берудің жүйелі әдістемесін жасаған жетекші ғалым. Ол қазіргі еңбектерінде экологиялық тәрбиені модельдеу (Engineering) және эксперимент жасау (Science) арқылы дамытуды қолдайды.

Н.А. Рыжова: «Біз табиғатты зерттейміз» бағдарламасының авторы. Ол балабақшадағы экологиялық лабораторияларды (STEAM-орталықтардың прототипі) ұйымдастырудың ғылыми негіздерін жасады.

Т.В. Волосовец: STEAM-білім беруді мектеп жасына дейінгі ұйымдарға енгізудің белсенді насихаттаушысы. Ол экологиялық мәдениетті қалыптастыруда Technology (цифрлық микроскоптар, датчиктер) мен Math (өлшеулер) компоненттерінің маңызын дәлелдеген.

STEAM ерекшелігі - бұл пәнаралық байланыс принципі, яғни бірнеше пәнді біріктіре отырып, бірнеше пәндерден алған білімді қосып, жаңа бір қолданбалы мақсатқа жету. Қазіргі таңда экологиялық апаттардың алдын алу және табиғатты сақтау мәселесі әлемдік деңгейде өзекті мәселе болып отыр. Экологиялық мәдениеттің негізі бала кезден қаланады. Дәстүрлі экологиялық тәрбиеде тек ақпарат беруге басымдық берілсе, STEAM технологиясы оқу-тәрбие процесін нақты тәжірибемен және зерттеумен байланыстырады.

Зерттеушілер STEAM-нің әр бағытын экологиялық мәдениеттің белгілі бір қырын ашуға бағыттайды:

Бағыт	Ғалымдардың негізгі идеясы
Science	Табиғатты «тірі зертхана» ретінде қарастыру (Рыжова, Николаева).
Technology	Экологиялық мониторинг жүргізуге үйрету (Волосовец).
Engineering	Қалдықсыз өндіріс және «қайта өңдеу» (Recycling) психологиясын қалыптастыру (Якман).
Arts	Табиғаттың эстетикалық құндылығын сезіну (А. Крафт).
Math	Табиғи ресурстардың шектеулі екенін сандар арқылы дәлелдеу (пәнаралық байланыс).

Сурет 1 – Ғалымдардың 5 бағыты бойынша тұжырымдары

Экологиялық мәдениеттің құндылығы - бұл жай ғана табиғат туралы білім емес, бұл адамның қоршаған ортамен үйлесімді өмір сүру қабілеті, оның рухани-адамгершілік бейнесінің бір бөлігі. Мектеп жасына дейінгі балалар үшін бұл құндылықтардың негізі «әлемді аялау» сезімі арқылы қаланады.

Білім беру жүйесі жедел өзгерістерге ұшырап, оқыту әдістері мен тәсілдері үнемі жетілдіріліп отырған қазіргі кезеңде инновациялық технологиялар білім беру үдерісін тиімді ұйымдастыруға және оны өмірмен байланыстыруға мүмкіндік береді. Ал, мектепке дейінгі жас – баланың танымдық, зияткерлік және шығармашылық қабілеттерінің қалыптасуының ең маңызды кезеңі. Бұл жастағы балалардың когнитивтік дамуы ойын, бақылау арқылы зерттеу және практикалық іс-әрекеттер негізінде жүзеге асады. Сол себепті дәстүрлі әдістермен қатар, STEAM технологиясы – мектепке дейінгі білім беруді жаңартудың тиімді жолдарының бірі болып табылады.

Төменде экологиялық мәдениеттің негізгі құндылықтар жүйесін тереңірек талдап көрсеттім:

Экологиялық мәдениет үш негізгі бағыттағы құндылықтарды біріктіреді:



Сурет 2 – Экологиялық мәдениеттің құндылықтық компоненттері

1. Танымдық құндылық. Табиғат - білімнің қайнар көзі. Бала табиғаттың күрделі әрі мінсіз екенін түсінгенде, оған деген құрметі оянады.

Мәні: Табиғат заңдылықтарын түсіну, тірі және өлі табиғаттың байланысын ұғыну.

STEAM-мен байланысы: Тәжірибе жасау арқылы бала табиғаттың «ақылды» екеніне көз жеткізеді.

2. Эстетикалық құндылық (Сұлулықты сезіну)

Табиғат - шабыт пен сұлулықтың эталоны.

Мәні: Табиғаттың түсін, дыбысын, үйлесімін сезіну. Эстетикалық ләззат алу арқылы бала оны бұзғысы келмейді.

STEAM-мен байланысы: Arts (Өнер) бөлімі арқылы бала табиғи материалдардан әсемдік жасап, оның қадірін түсінеді.

3.Этикалық (Адамгершілік) құндылық (Жауапкершілік)

Бұл-экологиялық мәдениеттің өзегі. «Табиғат-біздің ортақ үйіміз» деген ұстаным.

Мәні: Жанашырлық, қамқорлық, тірі жанға зиян келтірмеу. Өзінің іс-әрекеті үшін жауапкершілік сезіну..

Экологиялық мәдениет-дүниені біртұтас түсінуді, қайталанбас қасиеттерді білуге негізделген сан алуан адам әрекетінің синтезін көрсетеді. Биосфера және ондағы адамдардың үстемдік жағдайы. Экологиялық мәдениет эмоционалды жауап беруге және жауапкершілікке негізделген. Әлеуметтік-табиғи ортаның жағдайы, яғни адамның үйлесімді өмір сүруге деген ұмтылысы табиғатпен.

Жеке адамның экологиялық мәдениетінің берілген деңгейі тәрбиенің нәтижесі болып табылады, оның негізгі қызметі жас ұрпақты осы дүниедегі өмірге дайындау болып табылады. Бұл мақсатқа жету үшін балалар дүниеге, оның ішінде табиғатқа қатысты моральдық нормалар жүйесін меңгеруі керек.

Табиғатты пайдалану мәдениетін өзгертусіз табиғатта оң өзгерістер күтуге болмайды; адам әрекетін өмірдің биосфералық және әлеуметтік заңдарымен үйлестіруге қабілетті мәдениет. Қоғам дамуының қазіргі кезеңінде тек экологиялық білімді, жеке тұлғаның ғана емес, экологиялық мәдениетті тұлғаның маңызы арта түскені анық. Осы тұрғыда балалардың табиғат пен мәдениетті қабылдауына қатысты жалпы адамзаттық құндылықтарды көрсете отырып, экологиялық мәдениеттің гуманистік мазмұнын талдау өзекті болып көрінеді.

Баланың жеке басының дамуы қоршаған табиғатпен өзара әрекеттесудегі жеке тәжірибесін жинақтау арқылы ғана емес, сонымен қатар қоғамдық-тарихи тәжірибені белсенді меңгеру процесінде де жүзеге асады. Атап айтқанда, табиғатты игеру және өзгерту тәжірибесі жаратылыстану ғылымдары жүйесінде, табиғи ресурстарды пайдаланудың практикалық әдістерінде, еңбек дағдылары мен дағдыларында, қоғамның табиғатқа қатынасы

жүйесінде берілген. Бұл тәжірибені меңгеру баланың дүниетанымының қалыптасуын, оның қоршаған табиғатқа қатынасын, танымдық процестерін, құндылық бағдарларын, қызығушылықтарын, эмоционалдық сферасын және т.б.

Бала арнайы жасалған ортада табиғи объектілермен қарым-қатынас жасау және өзара әрекеттесу мүмкіндігін алады. Экологиялық орта балабақша, ең алдымен, мекеменің тұрақты тұрғындарына айналған және бір топ қамқорлық жасайтын нақты жануарлар мен өсімдіктерден тұрады.

STEAM технологиясы негізінде экологиялық мәдениетті қалыптастыру - бұл мектеп жасына дейінгі білім берудегі инновациялық және тиімді бағыт. Ол балаларды табиғатты қорғауға және оның мәселелерін шешуге дайын, белсенді, саналы әрі жауапты азамат етіп тәрбиелеуге мүмкіндік береді. STEAM элементтерін (Science, Technology, Engineering, Art, Math) экологиялық тақырыптармен біріктіру арқылы, тәрбиеленушілер табиғатты қорғауға және оның мәселелерін шешуге дайын, сыни тұрғыдан ойлайтын, шығармашыл, белсенді, саналы әрі жауапты азамат болып тәрбиеленеді.

STEAM технологиясын мектепке дейінгі білім беруде қолдану – баланың жан-жақты дамуын қамтамасыз ететін инновациялық әдіс. Ол балаларды заманауи әлемге бейімдеп, олардың ойлау, зерттеу және шығармашылық қабілеттерін дамытатын маңызды құрал болып табылады. Мектеп жасына дейінгі балалардың экологиялық мәдениетін қалыптастыруда STEAM технологиясы -жай ғана оқыту әдісі емес, бұл баланың әлемді тану парадигмасын өзгертетін кешенді инновациялық құрал. Зерттеу барысында анықталғандай, STEAM-нің пәнаралық байланысы балаға табиғатты сырттай бақылаушы емес, оның ішкі заңдылықтарын ғылыми (Science), технологиялық (Technology) және инженерлік (Engineering) тұрғыдан түсінетін, эстетикалық (Arts) тұрғыдан сезінетін және логикалық (Math) есептей алатын белсенді зерттеуші рөлін береді. Дәстүрлі «табиғатты қорғау» ұғымы STEAM арқылы «табиғатпен үйлесімді өмір сүру және экологиялық мәселелерді креативті шешу» деңгейіне көтеріледі. Бала бойындағы танымдық, эстетикалық және этикалық құндылықтар нақты тәжірибе мен өнім шығару арқылы бекиді.

Экологиялық интеллекттің қалыптасуы: STEAM-жобалар (жылыжайлар, қалдықтарды қайта өңдеу, су үнемдеу жүйелері) арқылы балалардың «экологиялық интеллекті» дамиды. Бұл - ертеңгі күні кез келген технологиялық шешім қабылдағанда оның қоршаған ортаға әсерін ескеретін жауапты тұлғаның қалыптасуына негіз болады.Тәрбиеші мен ортаның рөлі. Экологиялық мәдениетті дамыту тек ақпарат берумен шектелмейді. Ол үшін балабақшада арнайы STEAM-лабораториялар мен эко-аймақтардың болуы, сонымен қатар тәрбиешінің бағыттаушы (фасилитатор) ретінде баланың сыни ойлауын ынталандыруы шешуші фактор болып табылады.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

1. 2025-2026 оқу жылында Қазақстан Республикасының мектепке дейінгі ұйымдары мен мектептердің, лицейлер мен гимназиялардың мектепалды сыныптарында тәрбиелеу – білім беру процесін ұйымдастыру туралы әдістемелік нұсқау хаты. –Астана,2025

2. Yakman, G. STEAM Education: an overview of creating a model of integrative education. // ResearchGate, 2008.

3. Louv, R. Last Child in the Woods: Saving Our Children From Nature-Deficit 4.Disorder. – Algonquin Books, 2005.

5. Николаева С. Н. Теория и методика экологического образования детей: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2002.

6. Рыжова Н. А. Экологическое образование в детском саду. – М.: Карапуз, 2001.

7. Craft, A. Creativity and Education Futures: Learning in a Digital Age. – Trentham Books, 2011.

8. Волосовец Т. В., Маркова В. А., Аверин С. А. STEM-образование детей дошкольного и младшего школьного возраста. Парциальная модульная программа развития интеллектуальных способностей в процессе познавательной деятельности и вовлечения в

научно-техническое творчество. – М.: БИНОМ, 2018.

9. Orr, D. W. Ecological Literacy: Education and the Transition to a Postmodern World. – SUNY Press, 1992.

10. Баймұратова Г. Мектеп жасына дейінгі балаларға экологиялық тәрбие беру. – Алматы: Рауан, 2015.

11. Махмутова А. С. STEAM білім беру технологиясының ерекшеліктері мен маңызы. // Білімді ел, 2021.

12. Манкеш А.Е. Экология негіздері: әдістемелік нұсқау. ҚР-ның Білім және ғылым министрлігі ұсынған. Алматы. Алматыкітап баспасы, 2017. Электронды нұсқа.187б

13. Афиногенов Д.В. Свобода, наука, природа //Общественные науки и современность.2001.№4,158.

14. Құлмағанбет Ә.Қ., «STEAM білім беру мен экологиялық білімнің пәнаралық интеграциясы мектеп жасына дейінгі балалардағы ғылыми-зерттеу қызметі мен тұрақты экологиялық құндылықтарды дамытудың негізі ретінде», Қазақстандағы психологиялық қызметті дамытудың замануи тәсілдері мен болашағы: теорияны практикаға интеграциялаудың озық әдістері ХҒП 2025, 209-213 б.

ӘОЖ 373.3.016

БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ ЛОГИКАЛЫҚ ОЙЛАУ ҚАБІЛЕТІН ДАМЫТУ МҮМКІНДІКТЕРІ

Сманова Алуа Арыстанқызы
alua_87.87@mail.ru
PhD, қауымдастырыған профессор
М.Х.Дулати атындағы Тараз университеті
Тараз, Қазақстан
Амангелді Айдана Бауыржанқызы
aaaaidana.amangeldi@mail.ru
М.Х.Дулати атындағы Тараз университеті «Педагогика және әлеуметтік ғылымдар» факультеті «Бастауышта оқытудың педагогикасы мен әдістемесі» ББ 4-курс студенті, Тараз, Қазақстан

Аңдатпа. Мақалада, бастауыш сынып оқушыларының логикалық ойлау қабілеттерін дамыту мәселесі қарастырылған. Онда, бастауыш мектептің алдында тұрған негізгі мақсат – оқушыларға білім бере отырып логикалық ойлау қабілетін дамыту, қызығушылығын арттыру, оқуға ынтасын ояту. Бастауыш мектеп кезеңінде алған білімдерді бала өз іс-әрекетінде қолдануға машықтанады және ой қорытынды жасай алу, себеп-салдарды анықтау, түсінік беру, ойлау қабілетінің дамуы анық көріне бастайды және осы кезеңде оқушының ойлауы нақты-бейнеліден абстрактылы ойлауға қарай дамиды, заттарды тиісті ұғымдарға жатқызып, өзінің ойын дәлелдеуге үйрене бастайды. Дәлелдеу үшін бала тиісті жүйе – логикалық ойлауға сүйенеді. Сондай ақ, оқушылардың логикалық ойлауын дамытудың екі сатысы көрсетіліп, қолданылатын әдістерге баяндалған.

Түйінді сөздер: бастауыш сынып, оқушы, логикалық ойлау, әдістер, қабілет, дамыту.

Annotation. The article deals with the problem of developing logical thinking in younger schoolchildren. In it, the main goal facing primary schools is to develop students' ability to think logically, foster interest, and instill motivation to learn. The knowledge gained at the stage of primary school, the child learns to apply in his activities and begins to clearly manifest himself in the ability to draw conclusions, identify causes and effects, give explanations, reason, and at this stage the student's thinking develops from concrete-figurative to abstract thinking, begins to learn to attribute objects to appropriate concepts and prove his point of view. To prove this, the child relies

on an appropriate system -logical thinking. Two stages of the development of students' logical thinking are also shown and the methods used are outlined.

Keywords: elementary grade, textbook, logical thinking, methods, abilities, development.

«Қазақстан Республикасында білім беруді және ғылымды дамытудың 2020 - 2026 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасында – ұлттық білім моделін қалыптастыру тенденциясы және Қазақстан білім беру жүйесін бүкіл әлемдік білім кеңістігіне кіріктіруін сипаттайтын білім беру саласы болып табылады».

Осыған орай қазір бүкіл әлемде индустриялық қоғамнан инновациялық қатынас жасауға оны жүзеге асыратын техникалық мүмкіндіктерді дамытып отыра алатын ақпараттық қоғамға, негізгі рөлді ақпаратты алу, өңдеу, сақтау, тасымалдау, тарату және пайдалану істерді атқаратын жаңа қоғамға көшу үдерісі жүріп жатыр [1].

Бұл сатыда білім берудің басты ерекшеліктері «Жалпы орта білім берудің мемлекеттік жалпыға міндетті стандарттарында»: «Бастауыш мектептің маңызы мен қызметі оның үздіксіз білім беру жүйесіндегі басқа буындармен тек сабақтас болуымен ғана емес, ең алдымен, оқушы тұлғасы ұйытқысының қалыптасуы мен дамуы қуатты жүретін ерекше құнды, қайталанбайтын буын екендігімен анықталып негізделеді», - деп көрсетілген [2, 136 б].

Бастауыш мектептің алдында тұрған негізгі мақсат – оқушыларға білім бере отырып логикалық ойлау қабілетін дамыту, қызығушылығын арттыру, оқуға ынтасын ояту. Бастауыш мектеп кезеңінде алған білімдерді бала өз іс-әрекетінде қолдануға машықтанады және ой қорытынды жасай алу, себеп-салдарды анықтау, түсінік беру, ойлау қабілетінің дамуы анық көріне бастайды және осы кезеңде оқушының ойлауы нақты-бейнеліден абстрактылы ойлауға қарай дамиды, заттарды тиісті ұғымдарға жатқызып, өзінің ойын дәлелдеуге үйрене бастайды. Дәлелдеу үшін бала тиісті жүйе – логикалық ойлауға сүйенеді. Логикалық ойлау анықтылығымен, бірізділігімен, дәлелділігімен ерекшеленеді. Бастауыш сынып оқушыларының логикалық ойлауын дамытуға біріншіден – айнала қоршаған ортаны танып білу, екіншіден – баланың тапсырмаларды шешуге деген өзіндік талаптардың күшеюі, үшіншіден – сөздік қорының кеңеюі әсер етеді.

А.Байтұрсынов ұғымдарды қалыптастыру үшін ойлау заңдарын, ережелерін дұрыс пайдалану керектігін айтады.

Т.Тәжібаев «Адамның дүниетану үдерісі нақты қарапайым пайымдаудан бірте-бірте дерексіз ойлауға көшіп отырады» – дейді.

Ж. Аймауытов жас буынның дұрыс ойлап, дұрыс сөйлеуіне ата-ана мен мектеп оқытушылары бірден-бір жауапты деген құнды пікір айтады. Бұл пікірлер оқу-тәрбие үдерісіндегі озық ой-пікірлермен үндесіп жатқандығын байқауға болады.

Қ. Жарықбаевтың еңбектерінде «Баланың логикалық ойлауын дамыту, ұғымдарын өсіру – науқандық жұмыс емес. Ол әрбір сабақ үстінде, мектептегі барлық тәлім-тәрбие үдерісінің барысында ұдайы жүргізілетін жұмыс. Мұнда оқушылардың жас ерекшелігі де қатты ескеріледі» – делінген.

М. Жұмабаев та өзінің «Педагогика» атты шығармасында оқу ағарту ісінің келелі мәселелерін қарастыра келе логикалық ойлауға тоқталған [3, 280 б].

Ұлы ғалымдар, педагогтар Я.А. Коменский, И.Г. Песталоцци, Ж-Ж. Руссо, И.Ф. Гербарт, А. Дистервег, К.Д. Ушинскийдің оқыту арқылы оқушылардың ақыл-ой кабілеттерін дамытуға баса назар аударғаны тегін емес.

Оқыту үдерісінде логикаға көңіл бөлген чех педагогы Я.А. Коменский оқушыларды ой тұжырым жасауға үйретіп оларды өмірмен байланыстыра білуге ары қарай логикалық ойлауын жетілдіру керектігін айтқан. Ол қандай пән болмасын ойлаудың формалары талдау, жіктеу және салыстыруға көп көңіл бөлген. Бұл көзқарастар ары қарай ұлы педагог К.Д. Ушинскийдің еңбектерінде көрініс тапты. «Баланың логикалық ойлау қабілетін дамыту – бастауыш сыныпты оқытудың басты мақсаты. Бастауыш сынып оқушыларының логикалық ойлау қабілетін дамыта оқытудың негізгі ерекшелігі – айнала қоршаған орта және табиғатты бақылау және көрнекі оқыту болу керек» – деп құнды пікір айтады [4, 103 б].

Бастауыш сынып оқушыларының логикалық ойлауының дамуы екі негізгі саты арқылы өтеді. Бірінші сатыда (ол шамамен I – II сынып) олардың ойлау әрекеті көбіне әлі мектеп

жасына дейінгі баланың ойлауын еске түсіреді. Мұнда көрнекі әсер ету басым болады. Балалар нақты заттарға немесе оның дәл баламаларына, бейнелеулерге сүйенеді. I-II сыныптың оқушыларын заттар мен жағдайларды олардың қандай да бір жеке сыртқы белгісі бойынша бағалайды. Балалардың ой қорытулары көрнекі алғы шарттарға, қабылдау деректеріне сүйенеді. Қорытынды жасау логикалық дәлелдер негізінде емес, қабылдаған мәліметтерге тура қатынасы жолымен жүзеге асырылады. Бұл кезеңдегі балалар жасайтын жинақтау заттардың көзге түсетін белгілерінің күшті қысымымен болады. Бұл сатыда туындайтын жинақтаулардың көпшілігі заттар мен құбылыстардың бетінде жататын нақты қабылданған белгілер мен қасиеттерді қамтиды. Бастауыш сынып оқушысына олар жасаған жаттығулар нақтылы бақылау жағдайларына, олардың егжей-тегжейлі сөзбен сипаттауға сүйенетіндей етіп беріледі. Мұндай материалдарды салыстыруда балалар ұқсас белгілерді табады және оларды тиісті сөздермен белгілейді. Білімді толық жинақтаудың негізгі критерийі баланың алған білімге сай келетін нақтылы мысал келтіре білуі болып табылады. Осы кезеңде оқытудың көрнекілік ұстанымын кеңінен қолдануға негіз болады [5, 112б].

Жүйелі оқу әрекеті негізінде III – IV сыныпта бастауыш мектеп оқушысының ойлау сипаты өзгереді. Ойлаудың дамуының екінші кезеңі осы өзгерістермен байланысты. III – IVсыныптарда ұғымдар арасындағы қатынасты көрсетуді талап ететін тапсырмалар көлемі ұлғая береді, оқушылар ұғымдардың кейбір белгілері арасындағы тектік-түрлік қатынасты, яғни топтастыруды игереді. Екінші кезеңнің аяғына қарай оқушылардың көпшілігі бұрынырақ жинақталған ұғымдары шеңберінде оларды ойша талдау мен құрастыру арқылы қорытынды жасайды. Мұғалімнің түсіндіруі және оқулық материалының тікелей көмегінсіз-ақ ұғымдарды меңгеруге көптеген жағдайларда жеткілікті болады. Көрнекі сәттері аз, объектілердің көпті-азды байланыстары бойынша сипатталатын пайымдаулар саны өседі.

Сондықтан бастауыш сынып оқушыларының заттар мен құбылыстардың белгілері мен қасиеттері туралы пайымдауларының негізінде көбінесе көрнекі бейнелеулер мен суреттеулер жатады. Сонымен қатар бұл пайымдаулар мәтінді талдау, оның жекеленген бөліктерін ойша салыстыру, бұл бөліктердегі басты сәттерді ойша айқындау, оларды бірегей көрініске біріктіру, ақыр соңында, кейбір жаңа, ендігі жерде тікелей түп нұсқадан қашық жатқан және абстрактілі білім болған пайымдаулардағы жеке нәрселерді жалпылау болып табылады. Белгілі заттар мен құбылыстарды жіктеу іскерлігі бастауыш мектеп оқушыларының ақыл-ой әрекетінің жаңа күрделі формаларын дамытады, ол қабылдаудан біртіндеп бөлінеді де оқу материалдарымен жұмыс істеудің өз алдына бөлек, өзінің ерекше әдістері мен тәсілдерін жинақтай бастаған үдерісі болады. Бұл мәселелер білім беру бағдарламасымен және білім беру бағдарламасын жүзеге асыруда қолданылатын педагогикалық әдіс- тәсілдермен тығыз байланысты. Сондықтан біз, қазіргі уақытта жаңартылған білім беру бағдарламаларында оқушылардың логикалық ойлау қабілеттерін дамытуда қолданылатын интербелсенді әдістерге тоқталдық: Ең алдымен, бастауыш сынып оқушысының әрекеті ойын болғандықтан, ойын арқылы оқыту әдіснен тоқталдық. *Ойын арқылы оқыту* әдісінің негізгі элементтері:

- ойынның алдында нақты білім беру мақсаты бар;

- ойын арқылы белгілі бір педагогикалық нәтижеге қол жеткізу жоспарлануда, оқу іс-әрекеті ойын ережелеріне бағынады, Оқу материалдары ойын құралы болып табылады.

Ұжымдық іс-әрекетті ұйымдастыруға бағытталған ойын әдістерінің көмегімен оқушылар логикалық ойлауы дамып, шағын топтардың басқа мүшелерінің пікірлерін құрметтеуге, түпкілікті нәтиже мен өз іс-әрекеттерін жобалауға, сонымен қатар мақсатқа жету әдістерін анықтауға дағдыланады. [6, 85 б.].

Жобалау әдісі. Оқу жобасы- оқуышлармен немесе оқуышлар тобымен зерттеушілік, шығармашылық немесе практикалық сипаттағы міндеттерді шешуге бағытталған оқу-танымдық қызмет. Ол проблемаларды кең мағынада шешудің әрекеттері мен келісілген әдістерімен, ортақ мақсаттың болуымен сипатталады. Жобалау әдісіннің элементтерін қолдана отырып, оқушылар алға қойған мәселені шешудің өзінді жолдарын іздеп табады.

Жобалау әдісі оқушылардың жас ерекшеліктеріне сәйкес жүзеге асырылады. Жобалау әдісін қолдану барысында оқушылардың ұжымдық және топтық жобаларды дайындау жөніндегі қызметін ұйымдастыру ұсынылады. Жобалық жұмысты ұйымдастыру аудиториямен шектелмейді, сонымен қатар аудиториядан тыс жерде бірлескен жұмыс атқарады [7, 18б.].

Кейс-стади - белгілі бір оқиға мен жағдайды талдауға арналған іскерлік ойын. Кейсті пайдалану барысында оқушылар топтық сұрақтар мен жауаптарда көтерілген мәселенің мәнін түсіндіреді, жағдайды бағалайды, оқиғаны немесе процесті талдайды және өз шешімдерін көрсетеді.

Кейс-стади пайдалану:

- жүйелік, корреляциялық, факторлық, статистикалық және басқа да талдау дағдыларын жетілдіруге мүмкіндік береді;
- оқушылармен қосымша тапсырмаларды құру нұсқаларын әзірлейді;;
- "ми шабуылы" пікірталасын, ғылыми пікірталас пен негізгі және көп қырлы шешім бойынша пікірталас өткізу жоспарлайды.. Кейс-стадиларды пайдалану кезінде оқушылардың дайын білімді игеруіне емес, оларды өндіруге, яғни практикалық мәселелерді шешу үшін теориялық білімді қолдану дағдыларын дамытуға және мұғалім мен оқушының шығармашылық ынтымақтастығына баса назар аударылады [8, 75б.].

Қорыта келе, жоғарыда көрсетілген әдістерді бастауыш сыныпта сабақтарда пайдалану барысында оқушылардың логикалық ойлауын дамыту зор ықпал жасайды.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

1 Қазақстан Республикасында білім беруді және ғылымды дамытудың 2020 - 2025 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасы /http://edu.gov.kz

2 Қазақстан Республикасы «Білім туралы» Заңы. Астана-2007. 17- шілде. 2020 жылға толықтырулар.

3 Бабаев С.Б. Бастауыш мектеп педагогикасы: Оқу құралы: Алматы: «Заң әдебиеті», 2007. -280 б.

4 Запорожец А.В. Оқушылардың логикалық ойлау қабілеттерін дамыту. 2017ж. 103б.

5 Рахымбек Д. Оқушылардың логика методологиялық білімін жетілдіру. Алматы: 2018 ж. 112б.

6 Сарыбасова Қ.А. Инновациялық педагогикалық технологиялар негізінде бастауыш сынып мұғалімінің даярлығын жетілдіру: дис. п.ғ.к. Қарағанды, 2006

7 Кобдикова Ж.У. Педагогическое технология уровневой дифференциаций обучения в средней школе. Алматы, 2021.

8 Инновационное обучение: Стартегия и практика. /Под . ред. В.Я. Ляудие. – М. , 2020.

ӘОЖ 373.5.035.6

ҰЛТТЫҚ ТӘРБИЕ НЕГІЗІНДЕ ОҚУШЫЛАРДЫҢ ПАТРИОТТЫҚ ҚҰНДЫЛЫҚТАРЫН ДАМЫТУ ЖОЛДАРЫ

Тыншим Айбек Ермұратұлы

7М01101 – Педагогика және психология білім бағдарламасының 1 курс магистранты

Х.Досмұхамедов атындағы Атырау университеті (Атырау қ, Қазақстан Республикасы)

Ғылыми жетекшісі, п.ғ.д., профессор – **Джанзакова Ш.И.**

Аңдатпа. Бұл мақалада ұлттық тәрбие негізінде оқушылардың патриоттық құндылықтарын қалыптастырудың педагогикалық мүмкіндіктері қарастырылады. Қазіргі жаһандану жағдайында жас ұрпақтың ұлттық сана-сезімін, отансүйгіштік қасиеттерін

дамыту өзекті мәселе болып отыр. Ұлттық тәрбиенің мазмұны, оның мектептегі оқу-тәрбие процесіндегі рөлі және патриоттық құндылықтарды қалыптастырудағы тиімді әдіс-тәсілдер талданады. Сондай-ақ оқушылардың рухани-адамгершілік дамуына ықпал ететін практикалық жолдар ұсынылады.

Түйінді сөздер: ұлттық тәрбие, патриотизм, құндылық, оқушы, тәрбие процесі, ұлттық сана, рухани даму.

Annotation. This article examines the pedagogical opportunities for developing students' patriotic values based on national upbringing. In the context of globalization, the development of the younger generation's national identity and patriotism has become an increasingly relevant issue. The content of national education, its role in the school teaching and educational process, and effective methods and approaches for fostering patriotic values are analyzed. In addition, practical ways that contribute to students' spiritual and moral development are proposed.

Keywords: national upbringing, patriotism, value, student, educational process, national identity, spiritual development.

Жаһандану үдерістері мен әлеуметтік өзгерістердің қарқынды дамуы жағдайында өскелең ұрпақтың патриоттық сана-сезімін қалыптастыру мәселесі айрықша өзектілікке ие болып отыр. Қазіргі жастардың тұлғалық қалыптасуы әртүрлі мәдени ықпалдардың әсерінде жүзеге асады: бұл бір жағынан олардың дүниетанымдық көкжиегін кеңейтсе, екінші жағынан ұлттық бірегейліктің әлсіреу қаупін туындатуы мүмкін. Осыған байланысты патриотизмді қалыптастырудың іргелі негізі ретінде ұлттық тәрбиенің маңызы арта түсуде.

Патриоттық сана-сезім тұлғаның интегративті сапасы ретінде қарастырылып, ол Отанға деген сүйіспеншілікті, оның тарихи мұрасына, мәдениетіне, тілі мен дәстүрлеріне құрметпен қарауды қамтиды. Бұл контексте мектеп жетекші әлеуметтік институттардың бірі ретінде білім алушылардың бойында аталған құндылықтарды қалыптастыруда шешуші рөл атқарады, өйткені ол жүйелі білім беру мен тәрбие үдерісі арқылы тұлғаның дүниетанымын, құндылықтық бағдарларын және азаматтық ұстанымын қалыптастыруды қамтамасыз етеді.

Патриоттық сананы қалыптастыру үдерісінде әмбебап құрал ретінде әлеуметтік маңызы бар еңбек қызметі қарастырылады. Мұндай қызметке қатысу білім алушылардың өмірлік ұстанымдарын айқындауға мүмкіндік береді. Психологиялық тұрғыдан алғанда, бұл әрекет оқушыны қоғамның толыққанды мүшесі ретінде сезіндіре отырып, нақты нәтижеге қол жеткізуден туындайтын қанағат сезімін қалыптастырады және еңбекке деген оң мотивацияны дамытады. Патриотизм ұғымы Отан игілігі жолындағы адал еңбекпен тығыз байланыста қарастырылады. Әрбір жас ұрпақ өкілі елін қарулы қорғау міндетіне тартылмауы мүмкін, алайда олардың барлығы мемлекеттің өркендеуіне үлес қосуға даяр болуы тиіс. Осы тұрғыда оқушыларды еңбекке тәрбиелеуде аға буынның еңбек дәстүрлерін пайдалану, өндірістік қызметтің түрлі салаларындағы (өнеркәсіп, ауыл шаруашылығы, тау-кен өндірісі, мұнай-газ кешені) жанқиярлық еңбектің үлгілерін насихаттау маңызды рөл атқарады [1, 12-бет].

Патриотизм тұлғаның адамгершілік тәрбиесінің маңызды құрамдас бөлігі ретінде қарастырылады. Педагогикалық ғылымдар жүйесінде ол өз Отанына деген тұрақты сүйіспеншілік сезімі, оның мүдделеріне қызмет етуге ұмтылу және қажет болған жағдайда оны қорғауға дайын болу ретінде сипатталады.

Ұлттық тәрбие патриоттық тәрбиенің өзекті әрі ажырамас бөлігі болып табылады. Ол бірнеше негізгі бағыттарды қамтиды:

– білім алушыларды ұлттық мәдениет құндылықтарына баулу;
– ана тілін жүйелі түрде меңгерту;
– халықтың салт-дәстүрлері мен әдет-ғұрыптарын игерту;
– тарихи өткенге құрметпен қарау сезімін қалыптастыру.

Сондай-ақ, педагог-ғалымдардың ғылыми еңбектерінде Отан ұғымын тек географиялық немесе саяси түсінік ретінде емес, сонымен қатар рухани және мәдени

категория ретінде терең ұғыну дәл осы ұлттық құндылықтар жүйесі арқылы қалыптасатыны ерекше атап өтіледі.

Мектеп оқушыларының патриоттық санасының мазмұнын құрылымдық тұрғыдан үш негізгі блокқа жіктеуге болады:

Оқу (когнитивтік) блок. Бұл блок оқу пәндерінің мазмұны арқылы жүзеге асады, олардың ішінде жетекші орын тарих пәніне тиесілі. Аталған пәнді меңгеру барысында оқушылардың игеретін білімдері патриоттық сананың когнитивтік негізін қалыптастырады.

Әлеуметтік-педагогикалық блок. Бұл бағыт кең ауқымды моральдық-этикалық бағдармен сипатталып, әлеуметтік, тарихи және адамгершілік мәселелерге қатысты оң дүниетанымдық көзқарастар мен ұстанымдарды қалыптастыруға негізделеді. Сонымен қатар, ол қоғамда орныққан негізгі рухани-адамгершілік және патриоттық құндылықтар мен мінез-құлық нормаларын игеруді қамтиды.

Практикалық блок. Бұл блок оқу-танымдық, шығармашылық және әлеуметтік пайдалы іс-әрекеттердің әртүрлі түрлерін біріктіреді. Аталған қызмет түрлері барысында оқушылардың патриоттық санасын іс жүзінде қалыптастыру және дамыту үдерісі жүзеге асырылады.

Мұғалім қызметінің маңызды міндеттерінің бірі – білім алушыларға позитивті үлгі болатын кейіпкерлердің кең ауқымын ұсыну, сондай-ақ балалар мен жасөспірімдердің қоғамдық ұйымдарының санын арттырып, олардың тәрбие жұмысының мазмұнын әртараптандыру болып табылады. Қазіргі педагогикада патриоттық тәрбие адамгершілік тәрбиенің құрамдас бөлігі ретінде қарастырылады. Осы тұрғыда Л.Д. Столяренко мен С.И. Самыгиннің адамгершілік тәрбиенің мазмұнына қатысты ғылыми тұжырымдарына сүйену орынды деп есептейміз. Аталған ғалымдардың көзқарастары патриоттық сананы қалыптастыру үдерісінде әдіснамалық негіз ретінде қарастырылады:

адамгершілік тәрбие – тұлғаның адамгершілік санасын және сезімдерін қалыптастыруға бағытталады;

этикалық тәрбие – мінез-құлық мәдениетін, әдеп нормаларын және қарым-қатынас ережелерін меңгертуді көздейді;

патриоттық тәрбие – Отанға деген сүйіспеншілік пен жауапкершілік сезімін қалыптастырып, оны қорғауға даярлықты дамытуды қамтамасыз етеді;

азаматтық тәрбие – тұлғаның ұлттық өзіндік қадір-қасиетін сезінуін және өзге ұлттар мен халықтарға құрметпен қарауын қалыптастырады;

саяси тәрбие – саяси сананың қалыптасуына ықпал етеді [2, 10–12-бб.].

сонымен қатар, оқушылардың патриоттық сана-сезімін қалыптастыру жолдары бірқатар өзара мынадай бағыттар арқылы жүзеге асырылады:

Кесте 1 – Оқушылардың патриоттық сана-сезімін қалыптастыру жолдары

№	Бағыты	Мазмұны
1	Оқу үдерісіне ұлттық компонентті енгізу	Тарих, әдебиет, география пәндеріне ұлттық мәдениет пен тарихи мұра элементтерін жүйелі енгізу арқылы оқушылардың Отан туралы тұтас түсінігін қалыптастыру
2	Сыныптан тыс тәрбие жұмыстарын ұйымдастыру	Сынып сағаттары, ұлттық мерекелер, байқаулар, фестивальдер және экскурсиялар арқылы оқушылардың азаматтық белсенділігін арттыру
3	Мәдени мұраны тиімді пайдалану	Салт-дәстүр, қолөнер және ауыз әдебиеті арқылы ұлттық құндылықтарды меңгерту және ұрпақтар сабақтастығын нығайту
4	Тілдік мәдениетті дамыту	Ана тілін меңгеру және күнделікті қолдану арқылы ұлттық бірегейлік пен патриоттық сезімді күшейту
5	Тұлғаға бағытталған педагогикалық тәсіл	Оқушылардың жеке ерекшеліктерін ескеру арқылы құндылықтық бағдар, азаматтық ұстаным және жауапкершілікті қалыптастыру
6	Мұғалімнің үлгілік рөлі	Мұғалімнің азаматтық ұстанымы мен Отанға, мәдениетке көзқарасы оқушылар үшін тәрбиелік үлгі болып табылады

Ұлттық тәрбие оқушылардың патриоттық құндылықтарын қалыптастырудың басты қайнар көздерінің бірі болып табылады. Ол жас ұрпақтың рухани-адамгершілік дамуына және ұлттық сана-сезімінің қалыптасуына тікелей әсер етеді.

Қазіргі білім беру жүйесінде ұлттық тәрбиені тиімді енгізу арқылы ғана өз Отанын сүйетін, ұлттық мәдениетті құрметтейтін әрі әлеуметтік жауапкершілігі жоғары тұлғаны қалыптастыруға мүмкіндік туады. Осыған байланысты мектеп жағдайында ұлттық құндылықтарға негізделген тәрбие жұмыстарын жүйелі түрде ұйымдастыру және дамыту қазіргі заманның маңызды педагогикалық талаптарының бірі болып саналады.

Пайданылған әдебиеттер тізімі

1. Еремин, И.А. Патриотическое воспитание молодого поколения России / И.А. Еремин // Проблемы и пути повышения эффективности воспитания студенческой и учащейся молодежи: материалы Всерос. науч.-практ. конф. – Барнаул, 2005. – С. 12 – 14.

2. Котруца, Л.Н. Формирование патриотического со- знания у старшеклассников в школьной системе воспита- ния: автореф. дис... канд. пед. наук / Л.Н. Котруца. – Майкоп, 2009.

ӘОЖ 372.3/.4:004.4

МАТЕМАТИКАЛЫҚ ЖАТТЫҒУЛАР ЖҮЙЕСІ - БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ РЕФЛЕКСИВТІК МӘДЕНИЕТІН ҚАЛЫПТАСТЫРУ ҚҰРАЛЫ

Оңғар Кәмшат Ерғалиқызы
kamshatongar04@mail.ru
Магистрант, «7М01301-Бастауышта оқыту педагогикасы мен әдістемесі білім беру» бағдарламасының 1-курс магистранты, Абай атындағы ҚазҰПУ
Астамбаева Жупат Канапьяновна
Zhupat66@mail.ru
PhD, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университетінің аға оқытушысы
Алматы, Қазақстан

Аңдатпа. Бұл мақалада математикалық жаттығулар жүйесінің бастауыш сынып оқушыларының рефлексивтік мәдениетін қалыптастырудағы рөлі қарастырылады. Математика пәні оқушылардың логикалық ойлау қабілетін дамытуда, өз-өзіне бағалау жасауда және өз бетімен шешім қабылдауға үйретуде маңызды рөл атқарады. Мақалада рефлексивтік мәдениет түсінігі, оны дамытудың стратегиялық әдістері және сабақта математикалық жаттығуларды қолданудың тиімділігі талданады. Зерттеу барысында оқушылардың рефлексиялық дағдыларын дамыту үшін қажетті жаттығулардың түрлері мен құрылымы ұсынылады.Математикалық жаттығуларды жүйелі түрде қолдану бастауыш сынып оқушыларының әлеуметтік-эмоционалдық дамуында да оң әсер етеді. Оқушылар математика арқылы қиындықтарды жеңуге, ықтимал шешімдерді бағалауға және командалық жұмыс дағдыларын дамытуға үйренеді. Бұл тәсілдер баланың өзіне сенімділігін арттырып, мектептегі оқу процесіне деген қызығушылығын жоғарылатады.

Түйінді сөздер: Математикалық жаттығулар ,рефлексивтік мәдениет, бастауыш сынып, оқушылардың логикалық ойлауы, өз-өзін бағалау, педагогикалық әдістемелер, стратегиялық ойлау, инновациялық тәсілдер.

Annotation. This article examines the role of a system of mathematical exercises in the formation of reflective culture among primary school students. Mathematics plays an important role in developing students' logical thinking skills, fostering self-assessment, and teaching them to make independent decisions. The article analyzes the concept of reflective culture, strategic methods for

its development, and the effectiveness of using mathematical exercises in the classroom. The study proposes types and structures of exercises necessary for developing students' reflective skills.

The systematic use of mathematical exercises also has a positive impact on the social and emotional development of primary school students. Through mathematics, students learn to overcome difficulties, evaluate possible solutions, and develop teamwork skills. These approaches enhance students' self-confidence and increase their interest in the learning process at school.

Keywords: Mathematical exercises, reflective culture, primary school, students' logical thinking, self-assessment, pedagogical methods, strategic thinking, innovative approaches.

Қазіргі білім беру жүйесінің басым міндеттерінің бірі – оқушылардың өзіндік ойлауын, танымдық белсенділігін және рефлексивтік қабілетін дамыту болып табылады. Бұл міндет бастауыш мектеп кезеңінен бастап жүйелі түрде іске асырылуы тиіс, өйткені дәл осы кезеңде баланың психологиялық және интеллектуалдық іргетасы қаланады. Қазіргі таңда жаһандану үдерісі мен ақпараттық технологиялардың қарқынды дамуы жаңа буын мамандарына деген талаптарды күрт арттырып отыр: бүгінгі қоғамға дайын білім емес, дербес ойлай алатын, өз іс-әрекетін саналы бағалай білетін тұлға қажет. Осы тұрғыдан алғанда, рефлексивтік мәдениетті ерте жастан қалыптастыру заманауи педагогиканың стратегиялық міндетіне айналып отыр.

Рефлексия – оқушының өз іс-әрекетін саналы түрде бақылап, бағалап, түзете алу қабілеті. Ол білім берудегі субъект-субъектілік қатынастың негізін құрайды және оқушыны белсенді таным иесіне айналдырудың маңызды шарты болып есептеледі. Рефлексивтік мәдениет ұғымы тек өзін-өзі бағалаумен шектелмейді, ол оқушының өз іс-әрекетінің мақсатын түсінуін, орындалған жұмысқа сыни баға беруін, орын алған қателерден сабақ алуын және болашақ әрекетін жоспарлай алуын қамтитын кешенді қасиет болып табылады. Зерттеушілер рефлексияның үш негізгі деңгейін бөліп көрсетеді: ситуациялық (іс-әрекет барысындағы), ретроспективтік (өткен тәжірибені талдау) және перспективтік (болашақты жоспарлау) деңгейлер. Осы үш деңгейдің үйлесімді дамуы оқушының толыққанды рефлексивтік мәдениетінің қалыптасуына негіз болады.

Рефлексивтік мәдениет мәселесі отандық және шетелдік ғалымдардың назарын ұзақ уақыт бойы өзіне тартып келеді. Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов сияқты психологтар оқу іс-әрекетіндегі рефлексияның дамытушылық рөлін теориялық тұрғыда негіздеген. Отандық педагогикада да рефлексивтік білім беру мәселесіне деген қызығушылық артып келеді: қазақстандық зерттеушілер бастауыш мектеп оқушыларының рефлексивтік дағдыларын дамытуды жаңартылған оқу бағдарламасының өзекті бағыты ретінде қарастырады. Зерттеудің өзектілігі сонымен қатар Қазақстан Республикасының «Білім туралы» Заңында, «Мәңгілік Ел» ұлттық идеясында және жаңартылған білім беру бағдарламасының тұжырымдамалық негіздерінде тұлғаны жан-жақты дамытуға, сыни ойлауды қалыптастыруға баса мән берілуімен де айқындалады.

Рефлексия феномені ғылымда философиялық, психологиялық және педагогикалық тұрғыдан зерттелген күрделі құбылыс болып табылады. Философиялық тұрғыдан рефлексия Декарт, Кант, Гегель еңбектерінде адамның өз санасын тануға деген ұмтылысы ретінде қарастырылған. Кейінірек бұл ұғым психология ғылымына еніп, адамның өз психикалық үдерістерін бақылау және реттеу қабілеті ретінде зерттеле бастады. Педагогикалық контексте рефлексия оқу іс-әрекетінің сапасын арттырудың басты тетігі ретінде танылды. Психологиялық зерттеулерде рефлексияны дамытудың теориялық негізін Л.С. Выготскийдің «жақын даму аймағы» тұжырымдамасы, А.Н. Леонтьевтің іс-әрекет теориясы және П.Я. Гальпериннің ақыл-ой әрекеттерін кезең-кезеңімен қалыптастыру теориясы құрайды. Выготский баланың жоғары психикалық функциялары алдымен сыртқы, содан кейін ішкі жоспарда қалыптасатынын дәлелдеді. Бұл тұжырым рефлексивтік мәдениетті математикалық жаттығулар арқылы қалыптастырудың психологиялық заңдылықтарын түсінуде маңызды теориялық тірек болып табылады. В.В. Давыдовтың дамытушы оқыту теориясы бойынша

оқушының өз іс-әрекетін саналы бақылай алуы оқу мотивациясының ең жоғары деңгейіне сәйкес келеді.

Педагогикалық ғылымда рефлексивтік мәдениет бірнеше өзара байланысты компоненттерден тұрады: когнитивтік (өз білімін бағалау), эмоционалдық (өз сезімдерін түсіну), мотивациялық (оқуға деген ішкі ынта) және мінез-құлықтық (іс-әрекетін түзету) компоненттер. Осы компоненттердің барлығы бастауыш сынып оқушысында математикалық жаттығуларды орындау үдерісінде бір мезгілде дамиды: есепті шығарар алдында мақсатты анықтайды, шешу барысында өз қадамдарын бақылайды, нәтижені тексергенде бағалайды, қате жіберсе себебін іздейді. Демек, математика сабағы рефлексивтік мәдениеттің барлық компоненттерін дамытуға табиғи жағдай жасайтын бірегей кеңістік болып табылады.

Математикалық жаттығулар жүйесін рефлексивтік мәдениетті қалыптастыру мақсатында тиімді ұйымдастыру бірқатар педагогикалық шарттардың сақталуын талап етеді. Бірінші шарт – жаттығулардың мазмұндық бірізділігі мен күрделену логикасы. Жаттығулар қарапайымнан күрделіге, нақтыдан абстрактыға, репродуктивтіден шығармашылыққа қарай реттелуі тиіс. Бұл принцип оқушының әрбір табысты қадамнан кейін өзіне деген сенімін арттырып, рефлексиялық ойлауын ынталандырады.

Екінші маңызды шарт – жаттығуларды орындау барысында сұрақ-жауап диалогын жүйелі ұйымдастыру. Мұғалім оқушыға «Бұл есепті шешудің басқа жолы бар ма?», «Сен неліктен дәл осы әдісті таңдадың?», «Қатені қайдан жіберсің деп ойлайсың?» деген сияқты рефлексивтік сұрақтар қою арқылы баланың метакогнитивтік ойлауын белсендіреді. Мұндай диалог уақыт өте келе оқушының ішкі сөйлеуіне, яғни өзін-өзі бақылау дағдысына айналады. Зерттеулер көрсеткендей, мұғалімнің рефлексивтік сұрақтарды жүйелі қолдануы оқушылардың өз бетімен есеп шығару кезіндегі қателердің санын 30–40 пайызға азайтады.

Үшінші шарт – жаттығулар жүйесінде топтық және жұптық жұмыс формаларын үйлесімді пайдалану. Өзара тексеру, пікір алмасу, бірлескен шешім іздеу – бұлардың барлығы баланың өз ойын сыртқа шығарып, басқаның көзқарасымен салыстыруға мәжбүр ететін табиғи рефлексивтік жағдаяттар. Сонымен бірге бастауыш сынып жасындағы баланың психологиялық ерекшеліктерін ескере отырып, жаттығулардың ойын элементтерімен ұштастырылуы рефлексивтік іс-әрекетті оқушыға қызықты да мазмұнды етеді.

Төртінші шарт – бағалау жүйесінің рефлексивтік сипаты. Дәстүрлі бағалау оқушыға тек нәтижені хабарласа, рефлексивтік бағалау үдеріске де баға береді. «Нені үйрендім?», «Нені әлі меңгере алмадым?», «Ертең не істеуім керек?» деген үш сұраққа негізделген күнделікті өзін-өзі бағалау парақшалары бастауыш сынып оқушыларының рефлексивтік мәдениетін қалыптастырудың қарапайым әрі тиімді тәсілі ретінде тәжірибеде өзін дәлелдеген.

Қалыптастырушы эксперимент барысында жасалған математикалық жаттығулар жүйесі бастауыш сынып мұғалімдерімен тығыз ынтымақтастықта оқу үдерісіне ендірілді. Эксперимент барысында мұғалімдердің де кәсіби дамуына оң ықпал тигізілді: рефлексивтік сұрақтар технологиясымен таныстырылған педагогтар сабақты ұйымдастыру сапасының артқанын, оқушылардың белсенділігі мен мотивациясының жоғарылағанын атап өтті. Бұл жаттығулар жүйесі тек оқушыға ғана емес, мұғалімнің өз педагогикалық рефлексиясын дамытуына да қызмет ететінін тәжірибелік жолмен растайды. Алынған нәтижелер ұсынылған математикалық жаттығулар жүйесінің рефлексивтік мәдениетті қалыптастырудағы жоғары тиімділігін дәлелдеп, алғашқы болжамды растады.

Бастауыш мектеп жасындағы баланың психологиялық ерекшелігі – ойын іс-әрекетінің әлі де жетекші рөл атқаруы. Дидактикалық ойындар мен математикалық жаттығуларды ұштастыру оқушының рефлексивтік іс-әрекетін еркін, табиғи жағдайда дамытуға мүмкіндік береді. Ойын барысында бала өзінің жеткен жетістіктерін де, жіберген қателерін де анағұрлым ашық қабылдайды, өйткені ойын жағдаяты психологиялық қысымды азайтып, қатені «сәтсіздік» емес, «жаңа мүмкіндік» ретінде қабылдауға жол ашады.

Математикалық ойын-жаттығулардың рефлексивтік әлеуеті олардың нәтижеге бағдарлануынан ғана емес, үдерісті жарыстыру сипатынан да туындайды. Мысалы, «Ең ұзақ

шешу жолын тап», «Осы есепті үш түрлі тәсілмен шеш», «Жұбыңның қатесін тап және түсіндір» сияқты тапсырмалар оқушыны рефлексивтік ойлауға кіріптар етеді. Мұндай жаттығуларды жүйелі қолданған сыныптарда оқушылар арасында «математикалық диалог» мәдениеті қалыптасады: балалар бір-бірінің ойлау жолын тыңдауға, сұрақ қоюға және өз көзқарасын дәлелді түрде ұстануға үйренеді.

Математикалық жаттығулар жүйесі арқылы оқушылардың рефлексивтік мәдениетін қалыптастырудың табыстылығы мұғалімнің өзінің рефлексивтік ұстанымына тікелей байланысты. Рефлексивтік мұғалім – бұл өз сабағын сыртқы тұрғыдан бақылай алатын, оқушылардың реакциясына сезімтал, педагогикалық шешімдерін жүйелі түрде талдайтын маман. Мұндай мұғалім математикалық жаттығуларды таңдағанда оқулықтың бетін ашып қана қоймайды, сол тапсырманың оқушының ойлау үдерісіне қалай ықпал ететінін алдын ала болжайды.

Мұғалімнің рефлексивтік кәсіби дамуы бірнеше практикалық тәсіл арқылы жүзеге асырылуы мүмкін. Сабақтан кейін «Не жоспарлағанмын – не болды – неліктен – ертең не өзгертемін?» деген төрт сұраққа жауап беру мұғалімге өз іс-әрекетін жүйелі талдауға мүмкіндік береді. Мұғалімдердің кәсіби бірлестіктерінде математикалық жаттығулар жүйесін бірге талдау, бір-бірінің сабақтарын бақылау және сараптамалық пікір алмасу да рефлексивтік мәдениетті кәсіби деңгейде дамытудың тиімді жолы болып табылады.

Зерттеу барысында байқалғандай, рефлексивтік ұстаным ұстаған мұғалімдердің сыныптарында оқушылардың рефлексивтік мәдениеті де анағұрлым жоғары деңгейде дамиды. Бұл заңдылық педагогикалық іс-әрекеттегі үлгі-өнегенің (моделинг) маңызын айқын дәлелдейді: бала мұғалімнің ойлау мәнерін, сұрақ қою стилін, қателіктерге деген қатынасын үнемі бақылайды және санасыз түрде еліктейді. Сондықтан математикалық жаттығулар жүйесінің тиімділігі мұғалімнің жеке рефлексивтік мәдениетімен ажырамас байланыста қарастырылуы тиіс.

Қазіргі бастауыш мектепте цифрлық технологиялардың кеңінен қолданылуы математикалық жаттығулар жүйесін жаңа сапада ұйымдастыруға мол мүмкіндік береді. Интерактивті тақта, оқу қосымшалары мен онлайн-платформалар оқушыға өз жауабын бірден тексеруге, қатесі болса оны түрлі бұрыштан қарауға және шешу жолын анимация арқылы көруге мүмкіндік береді. Бұл кедерісіз кері байланыс рефлексивтік іс-әрекеттің іске қосылуына табиғи жағдай жасайды.

Цифрлық орта математикалық жаттығуларды дифференциациялау мен даралаудың мүмкіндіктерін де кеңейтеді. Оқушының жауаптарын талдайтын бейімделгіш (adaptive) оқу жүйелері баланың ойлау үдерісіндегі типтік қателерді анықтап, оны өзі байқамаған олқылықтарына назар аударатын тапсырмаларға бағыттайды. Осылайша технология рефлексияның катализаторы қызметін атқарады. Алайда цифрлық жаттығулардың артықшылықтарымен қатар шектеулерін де ескеру маңызды: экрандағы жаттығу оқушының қолжазба арқылы ойлауын, еркін сызба жасауын және жанды диалогты алмастыра алмайды.

Осыған орай математикалық жаттығулар жүйесінде цифрлық және дәстүрлі тәсілдерді ұштастырған гибридтік модель ең тиімді деп танылады. Бұл модельде дәстүрлі қолжазба жаттығулары рефлексивтік ойлаудың тереңдігін қамтамасыз етсе, цифрлық платформалар жылдамдық, икемділік және жедел кері байланыс функцияларын орындайды. Екеуінің үйлесімді жүйесі бастауыш сынып оқушысының рефлексивтік мәдениетін қазіргі заман талаптарына сай кешенді дамытудың оңтайлы жолы болып табылады.

Жүргізілген зерттеу математикалық жаттығулар жүйесінің бастауыш сынып оқушыларының рефлексивтік мәдениетін қалыптастырудағы жоғары педагогикалық әлеуетін теориялық және тәжірибелік тұрғыдан дәлелдеді. Зерттеу барысында алынған нәтижелер мен жасалған тұжырымдар төмендегідей жинақталады.

Біріншіден, рефлексивтік мәдениет – бастауыш мектеп оқушысының жай ғана өзін-өзі бағалау іскерлігі емес, когнитивтік, эмоционалдық, мотивациялық және мінез-құлықтық компоненттерді қамтитын кешенді тұлғалық қасиет екені анықталды. Оны қалыптастыру

жүйелі, мақсатты және психологиялық заңдылықтарға негізделген педагогикалық іс-әрекетті талап етеді.

Екіншіден, математика пәні рефлексивтік мәдениетті дамытудың ерекше тиімді кеңістігі екені дәлелденді. Математикалық жаттығулардың логикалық құрылымы, нәтижені міндетті тексеру талабы және шешімнің бірнеше жолының болуы оқушыны табиғи түрде рефлексиялық іс-әрекетке тартады. Алайда бұл мүмкіндік тек жаттығулар жүйесі педагогикалық тұрғыдан дұрыс жобаланған жағдайда ғана іске асырылады.

Үшіншіден, зерттеу барысында жасалған төрт блоктан тұратын математикалық жаттығулар жүйесінің моделі – мақсат қою, үдерісті бақылау, нәтижені бағалау және шығармашылық-жалпылама блоктары – рефлексияның ситуациялық, ретроспективтік және перспективтік деңгейлерін бір жүйеде дамытуға мүмкіндік беретіні тәжірибе жүзінде расталды. Бұл модель бастауыш мектептің кез келген сыныбында, мұғалімнің дайындық деңгейіне қарамастан, тікелей қолданылуға жарамды.

Төртіншіден, математикалық жаттығулар жүйесінің тиімділігі мұғалімнің өз рефлексивтік ұстанымына тікелей тәуелді екені анықталды. Сондықтан бастауыш сынып мұғалімдерін дайындау мен қайта даярлау бағдарламаларына рефлексивтік педагогика элементтерін міндетті түрде енгізу қажеттігі туындайды. Мұғалімнің жеке рефлексивтік мәдениеті – оқушыға берілетін ең маңызды үлгі-өнеге.

Бесіншіден, цифрлық технологиялар мен дәстүрлі математикалық жаттығуларды үйлестірген гибридтік модель рефлексивтік мәдениетті қазіргі заман талаптарына сай дамытудың оңтайлы жолы екені дәлелденді. Дәстүрлі жаттығулар ойлаудың тереңдігін, ал цифрлық платформалар жедел кері байланысты қамтамасыз ете отырып, бір-бірін толықтырады.

Жалпылай айтқанда, математикалық жаттығулар жүйесін рефлексивтік мәдениетті қалыптастырудың педагогикалық құралы ретінде мақсатты пайдалану бастауыш мектептің оқу үдерісін сапалы жаңа деңгейге көтеруге, оқушыны білімнің пассивтік қабылдаушысынан белсенді субъектісіне айналдыруға және болашақта өздігінен оқи алатын, сыни ойлай алатын тұлғаның іргетасын қалауға мүмкіндік береді.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

1. Қазақстан Республикасының «Білім туралы» Заңы. – Астана, 2007 (өзгерістер мен толықтырулармен). – URL: https://adilet.zan.kz

2. Қазақстан Республикасы Президентінің «Мәңгілік Ел» ұлттық идеясы туралы Жолдауы. – Астана, 2014.

3. Қазақстан Республикасы Үкіметінің «Білім беруді және ғылымды дамытудың 2020–2025 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасы». – Нұр-Сұлтан, 2019.

4. Бастауыш білім берудің мемлекеттік жалпыға міндетті стандарты. – Нұр-Сұлтан: «Арман-ПВ» баспасы, 2022.

5. Әбенов Е.М. Бастауыш мектепте математиканы оқытудың теориясы мен практикасы. – Алматы: Білім, 2018. – 312 б.

6. Мұқанова Б.Ж. Оқушылардың танымдық белсенділігін дамытудың педагогикалық шарттары. – Алматы: Қазақ университеті, 2019. – 198 б.

7. Нұрғалиева Г.К. Жаңартылған білім мазмұны жағдайындағы оқыту технологиялары. – Нұр-Сұлтан: «Назарбаев Зияткерлік мектептері» ДББҰ, 2020. – 256 б.

8. Сейтқали Р.С. Бастауыш сынып оқушыларының рефлексивтік дағдыларын қалыптастыру: монография. – Алматы: Ұлт баспасы, 2021. – 184 б.

9. Тәжібаева С.Ж. Математикалық тапсырмалар жүйесі арқылы оқушылардың логикалық ойлауын дамыту. – Шымкент: Нұрлы жол, 2020. – 140 б.

10. Жүнісбекова Ж.А. Бастауыш мектептегі дамытушы оқыту: теориялық және практикалық аспектілер. – Алматы: Атамұра, 2019. – 224 б.

ӘОЖ 37.014.6

ДЕНЕ МӘДЕНИЕТІ ЖӘНЕ СПОРТ САЛАСЫНДА ҚАЗІРГІ КЕЗДЕГІ ШЕШІМІН ТАБУЫ ҚАЖЕТ НЕГІЗГІ ПРОБЛЕМАЛАР

Уанбаев Еркин Кинаятович
uanerken@mail.ru
Қазақстан Республикасы педагогикалық ғылымдар Академиясының академигі, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университетінің профессоры, Алматы, Қазақстан.

Аңдатпа. Мақалада дене мәдениеті және спорт саласында қазіргі кезде шешімін табуы қажетті, өзекті төрт түрлі мәселелер қарастырылады. Автор дене мәдениеті және спорт саласында мамандар даярлау, білім мен ғылымды дамыту үдерісі кездерінде мемлекеттік тілдегі негізгі терминдерді дұрыс, орыс және қазақ тілінде мағынасына сәйкес қолдану ерекшеліктері туралы құнды пікірлер білдіреді. Жалпы білім беру мектептеріндегі дене шынықтыру сабағындағы есептеледі/есептелмейді деп бағалау орнына көрші мемлекеттердегідей, бұрынғы 5 балдық жүйемен бағалауға қайта көшу қажеттігін жазады. Мақалада жалпы білім беретін мектептер жағдайында дене шынықтыру сабақтарын жыныстық ерекшеліктерді ескере отырып ұйымдастырудың педагогикалық, психологиялық және физиологиялық негіздері жан-жақты қарастырылады. Қазіргі күрделі заманда Қазақстан мелекетінің адамдарының денсаулық деңгейлерін анықтайтын президенттік сынамаға дайындық және тапсыру жұмысына өте жоғары мән беру керектігіне, оның қолжетімділігін арттыру мәселесіне тоқталады. Осы төрт түрлі мәселелердің көрші Қытай халық Республикасы, Қырғызстан, Өзбекстан, Рессей мемлекеттеріндегі жағдайлары зерттеліп, салыстырылады.

Түйінді сөздер: Терминдер, дене мәдениеті, дене тәрбиесі, бағалау, аралас оқыту, президенттік сынама.

Annotation. The article examines four topical issues in the field of physical culture and sports that require urgent resolution. The author provides valuable insights into the specificities of using key terminology in the state language, emphasizing the need for accurate alignment between Kazakh and Russian meanings during the processes of specialist training and the advancement of education and science. Furthermore, the author discusses the necessity of returning to the traditional five-point grading system in school physical education classes, similar to neighboring countries, instead of the current "pass/fail" (graded/not graded) assessment. The pedagogical, psychological, and physiological foundations of organizing physical education lessons in general education schools, while accounting for gender differences, are comprehensively analyzed. Finally, the author highlights the critical importance of preparing for and administering the Presidential Tests, which determine the health levels of Kazakhstan's population in the modern era, emphasizing the need to enhance their accessibility.

Keywords: Terminology, physical culture, physical education, assessment, mixed-gender education, Presidential Tests.

Дене мәдениеті және спорт саласы, оның негізгі міндеттері Қазақстан мемлекетіндегі тұрып жатқан адамдардың денсаулықтарын нығайту, жастардың еңбек етуге, отан қорғауға қажетті денсаулық деңгейлерін жоғарылату, қозғалыс ептілігі мен дағдыларын қалыптастыру, дене қуаты қасиеттерін дамыту болып табылады. Өкінішке орай, қазіргі техниканың, интернет, желілік байланыс құралдарының дамуы жастардың, соның ішінде оқушылар мен студенттердің денсаулық деңгейлерінің төмендеуіне кері әсерін тигізуде. Осы заманауи цифрландыру мен гиподинамия (қимыл аздығы) жағдайында оқушылар мен студенттердің денсаулық көрсеткіштерінің төмендеуі байқалады. Қазақстан мемлекетінің үкіметі, министрліктер тарапынан да осы маңызды мәселелерді дұрыс шешу, мамандарға көмектесу, қолдау жақтары керісінше көрініс табуда.Біздің мақалада айтылатын терминдер,

мектептің дене тәрбиесі сабақтарындағы баға қою, орта сыныптардан бастап қыз және ұл балаларды бөліп оқыту, президенттік сынама жұмыстарын орындату мәселелері мемлекет, билік тарапынан қолдау таппай жатқан мәселелер.

Дене мәдениеті және спорт саласындағы қазіргі кездегі шешімін табуы қажетті негізгі проблеммалар:

1. Қазақстан мемлекетіндегі дене мәдениеті және спорт саласын дұрыс бағыттайтын терминдер мәселесі.

2. Еліміздегі дене тәрбиесі сабақтарындағы баға қою, мектеп оқушыларының денсаулық, дене қуаты қасиеттері деңгейлерін дамыту, жоғарылату мәселесі.

3. Мектептің 5-сынып оқушыларынан бастап дене тәрбиесі сабақтарында қыз және ұл балаларды бөлек оқыту мәселесі.

4. Президенттік сынама сынақтарын қалпына келтіріп, барлық жастағы адамдарды дайындау және сынақтарын тапсыру жұмыстары.

Осы төрт түрлі проблеммалардың пайда болуы мен қалай шешімдерін табуға болатыны туралы тоқталайық.

1. Бірінші мәселе Қазақстан мемлекетіндегі дене мәдениеті және спорт саласын дұрыс бағыттайтын терминдер мәселесі.

Қазақстан мемлекетіндегі дене мәдениеті және спорт саласын дұрыс бағыттайтын терминдер мәселесі. 1988 жылға дейін дене тәрбиесі және спорт саласында білім беру, жоғары білімді кәсіби мамандар даярлау орыс тілінде жүргізіліп келді. 1988 жылдан бастап қана Алматы қаласындағы спорттың қара шаңырағы спорт және туризм академиясында, Абай атындағы ұлттық педагогикалық университетінде, Аль-Фараби атындағы қазақ ұлттық педагогикалық университетінде, еліміздің облыс орталықтарындағы колледж, иниститут, университттерде қазақ тіліндегіоқу топтарына студенттер қабылданып, кәсіби мамандар қазақ тілінде даярлана бастады. ЖОО-ның оқытушы-ғалымдары қазақ тіліне, қазақ менталитетіне жақын терминдер мен ұғымдарды ойластырып сабақ кезінде қолданабастады. Көптеген дұрыс, қолдануға тиімді терминдер ойластырылды. Бірақ сол терминдердің арасындағы орыс және қазақ тіліндегі мағынасына сәйкессіз терминдер министрліктер арқылы бекітіліп, кәсіби мамандардың өзгертуге шамалары жетпейтін жерге шығып кетті. Ол терминдер мектептегіпәннің орыс тіліндегі «Физическая культура» атауының мемлекеттік қазақ тілінде «Дене шынықтыру» деп, ЖОО-дағы «Физическая культура и спорт» мамандығының «Дене шынықтыру және спорт» деп, аударылып аталуында[1].

Біз қазіргі кезде де орыс тіліндегі оқулықтар, диссертациялар, мақалаларды көп пайдаланамыз, оларды қазақ тіліне аударамыз. Ал сол материалдарды аударғанда «физическая культура – дене мәдениеті», «физическое воспитание – дене тәрбиесі» деп, аударылмайды. Ол терминдер «дене шынықтыру» деп, аударылады. Негізгі қате осында. Өте үлкен негізгі термин «Дене мәдениеті», оның 5 бөлімдері – спорт, базалық (негізгі) дене мәдениеті, сауықтыру дене мәдениеті, қолданбалы дене мәдениеті, жекебасылық дене мәдениеті. Ал бала бақшасының, мектептің, колледждердің, ЖОО-ның дене шынықтыру сабақтары негізгі дене мәдениетінің құрамына кіреді [2].

Мен, осы спорттағы терминология мәселесіне көптеген мақала жазған ғалымдардың бірімін. Менің мақалаларым орталық Егеменді Қазақстан, Қазақ спорты газеттерінде, ҚР жоғары білім және ғылым министрлігінің ғылым саласын бақылау комитеті бекіткен журналдар құрамына кіретін Алматы қаласындағы қазақтың спорт және туризм академиясының «Дене тәрбиесінің теориясы мен әдістемесі», Астана қаласындағы Евразиялық ұлттық университтетінің «Хабаршы» журналдарында басылып шықты. Көптеген халықаралық, Республикалық конференция жинақтарында мақалаларым жарық көрді.

«Дене шынықтыру» - орыстың «Физическая закалка»сөзінің өзі дұрыс алынған термин емес. Ол сөзді естігенде денесі шыныққан, бұлшық еттері дамыған адам көзімізге елестейді. Бірақ,«шынықтыру» сөзінің мағынасында қозғалысқа үйрету, дене қасиеттерін тәрбиелеу сөздері жоқ. Жоғары, кәсіби мамандардың дене тәрбиесі сабағында беретін негізгі білімі оқушыларға спорт түрлері гимнастика, шаңғы дайындығы, жеңіл атлетика, спорт

ойындарының негізгі жаттығуларының техникасын үйретеді, жетілдіреді. Оқушылардыңжылдамдық, күш, төзімділік, ептілік, икемділік атты дене қасиеттерінтәрбиелейді. Мысалы, жылдамдық кеңістікте спортшының жылдам қозғалуы деп түсіндіріп алып, оның түрлерін, жылдамдықты дамыту әдістерін, амалдарын ұғындырып, оқушыларға жаттығуларды педагогикалық жолдармен орындатады[3].

Орыс тілінде де мектептің дене тәрбиесі сабағы «физическая культура» деп, мектеп сабағының мәртебесін көтеру үшін ғана аталған болу керек деп ойлаймыз. Өйткені профессор Л.П.Матвеевтің «Теория и методика физическое воспитания» - деген 1976 жылы Москва «Физкультура и спорт» баспасынан шыққан кітабының 12 бетінде «Термин «физическая культура» имеет и другие, более узкие значение. Во избежение путаницы понятий есть смысл, пользуясь термином «физическая культура» в частных значениях, добовлять соответствующиее прилагательное: «личная физическая культура», «школьная физическая культура» и.т.д.» - деп жазылған. Сондықтан, біз өз мемлекеттік тіліміздегі терминдерді шатастырмай дұрыс қолдану үшін, көрші мемлекеттегі секілді дене мәдениетінің кең мағынасы, дене мәдениетінің тар мағынасы демей, мектептің дене тәрбиесі сабағын тек қана «дене тәрбиесі», орысша «физическое воспитание» - деп атауымыз керек. Анықтама бойынша: «дене тәрбиесі дегеніміз - тәрбиенің бір түрі, мақсаттары қозғалысқа үйрету, дене қуаты қасиеттерін жетілдіру және дене тәрбиесі мен спорт саласында теориялық білім беру» [4].

2014 жылы ҚР ПҒА президенті А.К.Кусайынов ұйтқы болып, ұйымдастырған,Қазақстан Үкіметінің Республикалық терминологиялық комиссиясы бекіткен, қазақша-орысша, орысша-қазақша терминологиялық сөздіктің «Дене тәрбиесі және спорт» атты 30-шытомының 341 бетінде дене қуаты – мощь физическая, 442 бетінде «физическая культура – дене мәдениеті, физическое восптание – дене тәрбиесі, физическая закалка – дене шынықтыру» деп, көрсетілген [5].

Бірақ сол сөздікті негізге алып қолданып жатқан министрліктер, университеттер, мектептер, әртүрлі мекемелер жоқ. Соның кесірінен, білімсіздіктен орыс тіліндегі материалдар қазақ тіліне дұрыс аударылмайды да ол мақалалар, оқу құралдары, диссертациялар түсініксіз болып баспа бетінен шығарылуда. Оларды оқығанда түсінбей, орыс тіліндегі нұсқасын оқыған соң ғана ұғатын дәрежеге жеттік. Осы мәселенің түп қазығы мектептің «Физическая культура» терминінің «Дене шынықтыру» деп, ЖОО дағы мамандықтың «Физическая культура и спорт» - «Дене шынықтыру және спорт» деп, дұрыс аударылмауында [6].

2. Екінші мәселе еліміздегі дене тәрбиесі сабақтарындағы баға қою, мектеп оқушыларының денсаулық, дене қуаты қасиеттері деңгейлерін дамыту, жоғарылату мәселесі.Елімізде қазіргі таңда министрліктің шешімімен еңбек, сурет пәндерімен қатар дене шынықтыру пәніне де есептелді, есептелмеді деген баға қойылып жатыр. Бұл шешім денсаулықтары әлсіз, инклюзивті оқушыларды психологиялық тұрғыдан қолдау деп түсіндірілуде. Тоқсандық, жылдық оқу бағалары есептелді деп қана қойылатындықтан оқушылар сынақ жаттығуларын «жақсы», «өте жақсы» бағаларға тапсыруға құлықсыз, қызығушылықтары жоқ. Мұғалімдер де оқушылардың сынақтарды жақсы бағаға тапсырулары үшін шығармашылық түрде, әртүрлі әдіс, амалдар, жақындататын, дайындық жаттығуларын ойластыруды азайтқан. Жұмыс істеудің жайлы, тыныш жүйесіне көшіп алған. Көршіміздегі Қытай халық Республикасы, Қырғызстан, Өзбекстан, Рессей мемлекеттеріндегі дене тәрбиесі сабағындағы бағалау 5 балдық жүйемен бағаланады. Олармен салыстырғанда біздің оқушылардың денсаулық және дене дайындығы деңгейлері төмендеуде. Жастарымыздың денсаулық деңгейлері еңбек ету және отан қорғау міндеттерімен тікелей байланысты болғандықтан бұл қателікті тез арада түзету керек деп ойлаймыз[7].

3. Үшінші мәселе мектептің 5 сынып оқушыларынан бастап дене тәрбиесі сабақтарындақыз және ұл балаларды бөлек оқыту.Дене шынықтыру сабағын аралас сыныпта немесе 25 және одан да көп оқушыдан тұратын топта бір мұғалімнің өткізуі сабақтың жалпы ұйымдастырылу сапасына тікелей әсер етеді. Сабақтың қарқындылығы,

қозғалтушы тығыздығы төмендейді. Ұстаз тапсырмаларды үнемі ұлдар мен қыздардың орташа мүмкіндіктеріне бейімдеуге мәжбүр болады. Бұл сабақтың жалпы қарқынын бәсеңдетіп, әрбір тапсырманы түсіндіруге және орындау техникасын түзетуге кететін уақыттың ұлғаюына әкеледі. Осындай жағдайда әртүрлі жыныстағы оқушылардың табиғи даму ерекшеліктерін толық ескеру мүмкіндігі шектеледі. Ұлдар мен қыздарға тән физиологиялық, психомоторлық және эмоциялық айырмашылықтар жүктемені басқаруда, жаттығуларды таңдауда, педагогикалық бақылау мен кері байланыс беру тәсілдерін саралауды талап етеді. Алайда аралас оқыту моделінде дараландыру мен саралау мүмкіндігі төмендеп, тапсырмалар барлық оқушыларға бірдей ұсынылады, бұл олардың жеке қабілеттері мен даму деңгейін жеткілікті дәрежеде ескермеуге алып келеді. Нәтижесінде оқушылардың қыздар бөлігі шамадан тыс жүктемеге ұшыраса, ұлдар бөлігі жеткіліксіз қозғалыс жасап, сабаққа деген қызығушылығын жоғалтуы мүмкін. Сонымен қатар қауіпсіздік талаптарын қамтамасыз ету де күрделене түседі, өйткені екі-екіден жаттығулар орындау барысында ұлдар мен қыздардың бой өлшемі, күш деңгейі және қозғалыс қарқыны әртүрлі болғандықтан жарақат алу қаупі артады. Бұл мәселе инклюзивті білім беру жағдайында одан әрі өзекті бола түседі. Қазіргі уақытта мектептерде ерекше білім беру қажеттіліктері бар (ЕБҚ) оқушылар санының артуы байқалады. Мұндай жағдайда бір мұғалімнің бір мезетте әртүрлі жыныстағы, жас ерекшеліктері мен дене мүмкіндіктері әркелкі оқушылар үшін қауіпсіз әрі тиімді оқу ортасын толық қамтамасыз етуі объективті түрде қиынға соғады. Соның салдарынан дене шынықтыру сабағының педагогикалық сапасы ғана емес, оның оқушының жеке дамуына тигізетін тәрбиелік және сауықтыру әсері де әлсірейді. Ғылыми әдебиеттерде дене шынықтыру сабағындағы қозғалыс белсенділігінің тиімді деңгейі сабақ уақытының кемінде 60–70%-ын құрауы тиіс екендігі көрсетіледі. Алайда аралас сыныптарда бұл көрсеткіш орта есеппен 30–40% деңгейінде ғана сақталады, яғни дене жаттығуларына бөлінетін нақты уақыт шамамен екі есе қысқарады. Бұл жағдай семіздік, қимыл тапшылығы және жүрек-қантамыр жүйесі ауруларының таралуы артып отырған қазіргі оқушылар контингенті үшін ерекше алаңдаушылық тудырады[8].

4. Төртінші мәселе президенттік сынама сынақтарын қалпына келтіріп, барлық жастағы адамдарды дайындау және сынақтарын тапсыру жұмыстарын орындау.

Дене мәдениеті мен спорт қозғалысында **президенттік сынаманың** маңызы өте зор. «Қазақстан Республикасындағы халықтың дене тәрбиесі даярлығының президенттік сынамалары туралы» ереже бірінші рет Қазақстан Республикасы Үкіметінің 1996 жылғы 24 маусымдағы №774 қаулысымен қабылданған болатын. Қазіргі қолданылып келе жатқан «Президенттік сынама» ҚР үкіметінің 2013 жылғы 31 желтоқсандағы № 1545 қаулысымен бекітілген.Президенттік сынама сынақтары бес сатыға бөлінеді. Оны жалпы білім беру мектептерінің 4,7,9,11 сыныптарының оқушылары, колледж, лицейлердің, жоғары оқу орындарының студенттері, 18-23, 24–39, 40-49, 50-59, 60 және одан жоғары жастағы адамдар тапсырады.

Президентік сынамаға дайындық және сынақтарын тапсыру жұмыстары кейінгі жылдары жақсы орындалмай жатыр. Президентік сынама жұмысының негізгі мақсаты Қазақстан мемлекетіндегі адамдардың денсаулық деңгейлерін анықтау және дамыту. Бұрынғы Кеңес кезеңіндегі (ГТО) еңбекке, отан қорғауға дайын бол кешені сынақтарын 60% адамдар тапсыра алатын. Ал мына Президенттік сынаманың сынақ түрлерінің нормалары жоғары,15-20 % ғана адамдар тапсыра алады. Сондықтан сынақ түрлеріндегі нормаларды азайтып, барлық жастағы адамдардың 50% -ның тапсыра алатын деңгейіне келтіріп, Президенттік сынама нормаларынбарлық жастағы адамдарға, әсіресе оқушы, студенттерге тапсыртуға қол жеткізу керек деп ойлаймыз [9].

Қазақстандағы Президенттік сынамалардың баламалары барлық көрші елдерде бар:

Ресей: ГТО (Готов к труду и обороне) кешені. Бұл жүйе Ресейде өте танымал және оны сәтті тапсырған оқушыларға ЖОО-ға түсу кезінде қосымша балдар беріледі.

Қытай: National Student Physical Health Standard (NSPHS). Бұл — мемлекеттік деңгейдегі міндетті тестілеу. Оқушының бұл тестен өтпеуі оның диплом алуына немесе келесі сыныпқа өтуіне кедергі болуы мүмкін.

Негізгі мәселелерді талдау.

I. Терминология мәселесі

Ғылыми айналымда «дене шынықтыру» (физическая закалка) және «дене тәрбиесі» (физическое воспитание) ұғымдарының аражігін ажырату өте маңызды. Қазіргі қолданыстағы «дене шынықтыру» термині пәннің тәрбиелік және білім беру қызметтерін толық қамтымайды.

Ұсыныс: Халықаралық тәжірибе мен 2014 жылғы терминологиялық сөздікке сүйене отырып, мектептегі пән атауын «Дене тәрбиесі», ал жоғары оқу орындарындағы мамандық атауын «Дене мәдениеті және спорт» деп өзгерту қажет. Бұл саланың академиялық мәртебесін айқындап, мазмұнын тереңдетеді.

II. Бағалау жүйесін жетілдіру

Дене шынықтыру сабақтарында қолданылып жүрген «есептелді/есептелмеді» жүйесі оқушылардың ынтасын төмендетіп, пәннің маңыздылығын жоғалтуына әкелді. Бәсекелестік пен дамуға бағытталған 5 балдық бағалау жүйесіне қайта көшу - оқушының жеке жетістіктерін бағалауға және мұғалімнің шығармашылық жұмысына серпін береді.

III. Гендерлік ерекшеліктерді ескеру (Саралап оқыту).

5-сыныптан бастап ұлдар мен қыздарды бірге оқыту сабақтың тиімді тығыздығын (физиологиялық жүктемені) 30-40%-ға дейін төмендетеді. Физиологиялық және психологиялық айырмашылықтарды ескере отырып, сабақтарды бөлек өткізу — жарақат алу қаупін азайтып, әр топқа лайықты дайындық деңгейін қамтамасыз етеді.

IV. Президенттік сынамаларды жаңғырту

Президенттік сынамалар — ұлттық денсаулықтың мониторингі. Қазіргі нормативтердің тым жоғары болуы (тек 15-20% халық тапсыра алуы) оның бұқаралық сипатына нұқсан келтіреді. Нормативтерді халықтың нақты мүмкіндіктеріне қарай бейімдеп, оны орындауды ынталандыру тетіктерін жасау қажет.

Қорытынды. Зерттеу нәтижелері көрсеткендей, дене мәдениеті және спорт саласын реформалау үшін кешенді шаралар қажет. Біріншіден, терминологиялық базаны мемлекеттік тілде ғылыми негіздеу, екіншіден, мектеп бағдарламасындағы бағалау және ұйымдастыру әдістерін қайта қарау маңызды. Орта және жоғары сынып оқушыларын бөлек оқыту және Президенттік сынаманы жетілдіру өте өзекті мәселелер қатарында. Бұл шаралар мамандар даярлау сапасын арттырып қана қоймай, Қазақстан халқының денсаулық және дене қуатының әлеуетін нығайтуға тікелей ықпал етеді.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

1. Уанбаев Е.К. Дене мәдениеті мен спорт саласындағы негізгі терминдерді орыс және қазақ тіліндегі мағынасына сәйкес қолдану ерекшеліктері. //«Дене тәрбиесінің теориясы мен әдістемесі» Спорт және туризм академиясы. Алматы, - 2025. -№ 3, - 14-23 б.

2. Уанбаев Е.К. Дене мәдениеті және спорттың теориясы мен әдістемесі. Оқулық. – Үш Қиян баспасы, 2026. - 382 б. Б 6-8.

3. Уанбаев Е.К. Дене мәдениеті мен спорт саласындағы негізгі терминдердің мемлекеттік тілдегі ұғымдары. //«Дене тәрбиесінің теориясы мен әдістемесі» Спорт және туризм академиясы. Алматы, - 2006. -№ 2, - 77-81 б.

4. Уанбаев Е.К. Дене мәдениеті және спорт саласындағы мемлекеттік тілдегі терминдерді қолдану ерекшеліктері. // Жаршы журналы. Л.Н.Гумилев атындағы Еуразиялық ұлттық университет. - 2017. - №5. -262-266 б.

5. Қасымбеков М.Б. жалпы редак. басқарған. Қазақша-орысша, орысша-қазақша терминологиялық сөздік. Қазақстан Үкіметінің Республикалық терминологиялық комиссиясы бекіткен. 30-шы том. Дене тәрбиесі және спорт. – Алматы: ҚАЗақпарат баспасы, 2014. – 464 б.

6. Уанбаев Е.К. Дұрысы дене тәрбиесі.// Егемен Қазақстан газеті 27.02.2019ж. №39., Уанбаев Е.К. «Дене шынықтыру» ұғымы дұрыс қолданыста емес // Қазақ спорты газеті. 05.03.2019ж. №8(2503).

7. Уанбаев Е.К. Қазақстан мектептеріндегі дене тәрбиесі сабағын жоспарлау және ұйымдастырудың қазіргі кезгі мәселелері// «XXI ғасырдағы дене шынықтыру және спорт: педагогикалық тәсілдер, тәжірибе, цифрландыру және жасанды интеллект». Халықаралық ғылыми-практикалық конгрес жинағы. - Алматы, 2026. -Б. 21-36.

8. Махамбетов Е.О. Жалпы білім беру мемкемелерінде дене шынықтыру сабақтарын ұлдар мен қыздар үшін бөлек ұйымдастырудың ғылыми-әдістемелік өзектілігі. //«Спорттық білім және ғылым» журналы. Абай атындағы қазақтың ұлттық педагогикалық университеті. Алматы, - 2026. -№ 1, - 23-32 б.

9. Уанбаев Е.К. Дене мәдениеті және спорттың теориясы мен әдістемесі. Оқулық. – Үш Қиян баспасы, 2026. – Б 21-23.

UDC 378.1(045）

RESEARCH ON THE CURRENT SITUATION AND COUNTERMEASURES OF PROFESSIONALIZATION CONSTRUCTION OF COLLEGE COUNSELORS UNDER THE PERSPECTIVE OF HIGH-QUALITY DEVELOPMENT

Lu Lu
1074174732@qq.com
First-year master's students of the educational program "7M04134 – Pedagogy and Educational Management"
Moldasan Kuanysh
moldasank@mail.ru
PhD, Departments of Pedagogy and Educational Management
Zhumabekova K.B.
kirmizi2007@mail.ru\
PhD, Departments of Pedagogy and Educational Management
Al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan.

Abstract. From the perspective of high-quality development, the professionalization of college counselors is crucial for fulfilling the fundamental mission of fostering virtue through education. This study surveys 200 counselors and interviews 10 administrators across three different types of universities to systematically diagnose the current state of counselor professionalization. Key problems include inconsistent entry standards, fragmented training systems, narrow promotion channels, rigid assessment methods, and low professional identity. These issues stem from inadequate top-level design, insufficient institutional investment, outdated management concepts, role ambiguity, and weak intrinsic motivation. Corresponding countermeasures include improving access mechanisms, establishing tiered training systems, facilitating dual-track career pathways, optimizing performance evaluation, and strengthening humanistic care and incentives, thereby promoting high-quality development of university student affairs.

Keywords: High-quality development; College counselors; Professionalization construction; Career development; Counselor team.

Annotation. С точки зрения качественного развития, в этом исследовании систематически исследуется процесс повышения квалификации команд консультантов колледжей в Китае. С помощью смешанного подхода, включающего анкетный опрос 200 консультантов и полуструктурированные интервью с 10 администраторами трех различных типов университетов (провинциальных, высших профессиональных и частных), исследование выявило пять основных проблем: несоответствующие стандарты поступления,

фрагментированные системы обучения, узкие каналы продвижения по службе, жесткая оценка. методы и низкая профессиональная идентичность. Первопричины анализируются на институциональном, ведомственном и индивидуальном уровнях. Соответствующие контрмеры включают совершенствование механизмов доступа, создание многоуровневых систем обучения, содействие продвижению по карьерной лестнице по двум направлениям, оптимизацию оценки эффективности и усиление гуманистического подхода и стимулов. Исследование вносит теоретический вклад, внедряя концепцию качественного развития в управление командой консультантов, и содержит практические рекомендации для университетских политиков и администраторов.

In the new era, China‘s higher education is shifting from scale expansion to connotative development, with high-quality development becoming the central theme. The 2021 “Opinions on Accelerating the Establishment of an Ideological and Political Work System in Universities” explicitly called for building a high-caliber team of counselors who are politically strong, professionally competent, disciplined, and of upright character [1][2]. However, the current counselor workforce still faces challenges such as ambiguous role definition, limited career development pathways, and a fragmented training system, falling short of the requirements for high-quality development.

This study systematically investigates the current status of professionalization construction, diagnoses existing problems and their causes, and proposes targeted optimization strategies. Theoretically, it introduces the concept of high-quality development into counselor team management research. Practically, it provides decision-making references for counselor recruitment, training, evaluation, and promotion.

Internationally, higher education institutions in Europe and America have established mature professional systems for student affairs management [3]. For instance, the U.S. features a professional certification program for “Student Affairs Practitioners” along with a master’s and doctoral training system [4]. Domestic research primarily focuses on role positioning, burnout, and competency models, but lacks systematic empirical studies based on the perspective of high-quality development, with insufficient attention to differences among university types.

The study follows the path: current status investigation → problem diagnosis → cause analysis → countermeasure proposal. Methods include questionnaire survey [5], interview [6], and case analysis.

High-quality development: In educational management, a development model prioritizing moral education and talent cultivation, focusing on connotative, distinctive, and sustainable growth.

Counselor professionalization: The professional standardization of counselors‘roles, encompassing entry requirements, knowledge and skills, professional ethics, and career development pathways.

Professionalization construction: The process by which universities promote the overall professionalization of counselor teams through institutional design, resource allocation, and cultural cultivation.

Human Resource Management Theory: Analyzing counselor team development through selection, cultivation, utilization, and retention.

Teacher Professional Development Theory: Categorizing counselor development into survival, consolidation, and maturity phases.

Competency Theory: The counselor competency model includes political literacy, communication skills, psychological counseling techniques, and crisis management capabilities [7].

Three universities were selected: a provincial undergraduate university (A), a higher vocational college (B), and a private undergraduate institution (C). A total of 220 questionnaires were distributed, with 200 valid responses (90.9% effective rate). Sample structure: 36% male, 64% female; 78% hold a master’s degree or above; professional background: ideological and political education (35%), psychology/education (28%), other (37%); work experience: <3 years (38%), 3-8 years (42%), >8 years (20%). Interviewees included 3 student affairs ministers, 3 deputy secretaries, and 4 frontline counselors.

(1) Team structure: Student-counselor ratio averages 1:198, close to the Ministry of Education‘s requirement of 1:200 [8].

(2) Professionalization cognition: 85% agree that professionalization is the inevitable direction for career development, but only 32% believe their university has achieved significant results.

(3) Training status: Onboarding training coverage is 100%, but systematic in-service training is insufficient; 63% find training content overly administrative; less than 15% participate in provincial-level or above training annually.

(4) Promotion and development: 67% identify promotion as a primary concern; awareness of the “dual-track promotion” policy is 91%, but only 28% see it implemented; 41% intend to resign, with the highest proportion among those with 3-5 years of service.

All universities have formulated implementation rules for counselor team development; training systems have achieved initial coverage; professional identity has improved compared to five years ago [9].

1. Inconsistent entry standards and low professional alignment: 37% of new hires lack relevant disciplinary backgrounds. Some universities have lowered academic requirements due to recruitment difficulties.

2. Fragmented training system lacking systematicness: Training is mostly emergency-driven and task-oriented. One interviewed counselor remarked, “We conduct numerous training sessions, but they are sporadic and fragmented, lacking a coherent growth roadmap”.

3. Narrow promotion channels and difficulties implementing “dual-track promotion”: Administrative promotions are constrained by staffing quotas; title evaluations compete with full-time faculty on excessive research requirements [10].

4. Single assessment method emphasizing routine tasks over professional expertise: Assessments focus on student satisfaction and task completion rates, lacking measurement of professional competencies such as depth of counseling sessions and crisis intervention capabilities [11]. A student affairs director candidly stated: “The assessment emphasizes incident-free outcomes rather than demonstrating professional expertise”.

5. Low professional identity and high turnover rate: 41% intend to resign, with primary reasons including high work pressure, limited career development opportunities, and relatively low compensation [12]. The highest turnover is among those with 3-5 years of service.

1. Institutional Level: Incomplete Top-level Design and Insufficient Policy Implementation.

There is a lack of national professional competency standards and certification systems for counselors. Although the “Regulations on the Construction of Counselor Teams” provides macro-level requirements, it lacks quantifiable indicators [8]. Policies such as “dual-track promotion” are “softened” in university personnel regulations, with evaluation criteria identical to those for full-time faculty [10]. Multi-department coordination mechanisms are inadequate.

2. School Level: Insufficient Investment and Outdated Management Concepts.

Some universities view counselor team development as a “cost center” rather than an “investment center.” 43% of counselors receive an annual training budget of less than 500 RMB. Management concepts remain at the stage of “transactional management,” perceiving counselors merely as “student nannies” or “firefighters” [13]. There is a lack of differentiated support for counselors at different career stages.

3. Individual Level: Ambiguous Role Positioning and Weak Intrinsic Motivation

Counselors concurrently undertake over ten responsibilities, leading to role overload and role conflict [14]. Limited promotion channels and weak alignment between compensation and professional competence lead some counselors to adopt a mindset of “uselessness of professional development.” Long-term high-pressure work results in widespread occupational burnout.

1. Improve the Access Mechanism and Raise the Entry Threshold

Raise the educational requirement to master’s degree or above, with priority given to graduates from ideological and political education, psychology, pedagogy, and social work. Incorporate vocational aptitude tests and situational simulation interviews into recruitment. Explore a

"certification before employment" system requiring new counselors to obtain a primary-level qualification certificate before independently leading classes.

2. Establish a Tiered Training System to Enhance Core Professional Competencies

Design a tiered training curriculum according to four stages: novice (0-2 years), growth (3-5 years), maturity (6-10 years), and expert (10+ years). Implement a "counselor mentorship system" pairing each new counselor with a senior mentor for two years. Establish inter-university and cross-regional training alliances.

3. Facilitate Dual-track Promotion Channels and Expand Career Development Opportunities

Clarify the implementation rules for the administrative rank sequence and professional title sequence. Allow counselors to switch between tracks based on their strengths, with recognition of prior service years. Establish "Chief Counselor" and "Senior Counselor" positions with compensation equivalent to that of professors and associate professors.

4. Optimize the Assessment and Evaluation Mechanism to Strengthen Professional Orientation

Build a three-dimensional evaluation system covering "process + outcome + expertise" , reducing the weight of routine administrative indicators and increasing professional indicators such as case outcomes and intervention effectiveness. Introduce multiple evaluation subjects including peer review, student evaluation, and self-assessment. Link assessment results directly to performance incentives, title promotions, and rank adjustments.

5. Strengthen Humanistic Care and Incentive Guarantees to Enhance Professional Identity

Increase counselor position allowances by 20-30% and establish long-service awards. Establish a "Counselor Psychological Support Program" offering group counseling, individual consultations, and professional supervision. Award honors such as "Gold Medal Counselor" to promote exemplary deeds. Provide career transition pathways to related fields such as ideological and political education teaching, psychological counseling, and admissions services.

From the perspective of high-quality development, this study concludes: (1) The professionalization of college counselor teams has achieved preliminary results, but a significant gap remains compared to the requirements for high-quality development. (2) Five core problems exist: inconsistent entry standards, fragmented training systems, narrow promotion channels, single assessment methods, and low professional identity. (3) The root causes lie at the institutional, school, and individual levels. (4) Five systematic countermeasures should be advanced.

Limitations: The sample covers only three universities, limiting representativeness; cross-sectional data fails to track dynamic development; the effectiveness of the proposed recommendations requires practical testing. Future research should expand to comparative studies across more university types, conduct action research, develop a professional competency evaluation scale for counselors, and draw on international experience.

The professionalization of counselor teams is a systematic endeavor requiring concerted efforts from policymakers, university administrators, and counselors themselves. Against the backdrop of high-quality development in higher education, a counselor team characterized by strong political integrity, exceptional professional competence, rational structure, and dynamic vitality will undoubtedly be established.

References

1. The Central Committee of the Communist Party of China and the State Council. Opinions on Strengthening and Improving Ideological and Political Work in the New Era [Z]. 2021.

2. Ministry of Education and seven other departments. Opinions on Accelerating the Construction of a Ideological and Political Work System in Higher Education Institutions [Z]. 2020.

3. Winston Jr, R. B. Professional Standards for Student Affairs Practice[M]. San Francisco: Jossey-Bass, 2019.

4. Komives, S. R., & Sasso, P. A. Student Development Theory: A Primer for Student Affairs Professionals[J]. Journal of College Student Development, 2020, 61(5): 543-558.

5. Feng Xiaotian. Methods of Social Survey Research [M]. Beijing: Renmin University of China Press, 2021.

6. Chen Xiangming. Qualitative Research Methods and Social Science Research [M]. Beijing: Educational Science Press, 2018.

7. Li Zhongjun, Zhang Tai. The Connotation and Construction of Professional Competency Standards for University Counselors [J]. Research on Ideological Education, 2016(4):97-101.

8. Ministry of Education. Regulations on the Construction of Counselor Teams in Regular Higher Education Institutions (Ministry of Education Order No.43) [Z]. 2017.

9. Feng G. Review and Prospects of Counselor Team Building in Higher Education Institutions Since Reform and Opening-up [J]. Journal of Ideological and Theoretical Education, 2018(12):4-9.

10. She Shuanghao. Historical Review and Future Prospects of the Professionalization and Specialization of Counselors [J]. Ideological and Theoretical Education, 2019(5):52-58.

11. Liu Hongda, Xu Henghong. Practical Challenges and Breakthrough Strategies for Professionalization of University Counselors in China [J]. Higher Education Research, 2017,38(8):78-84.

12. Zhang Duanhong. Influencing Factors and Enhancement Strategies for Professional Identity of University Counselors [J]. Jiangsu Higher Education, 2020(3):105-110.

13. Wang Xiaosan. Challenges and Solutions in the Construction of Counselor Teams in Universities in the New Era [J]. China Higher Education, 2021(22):45-47.

14. Zhou J. Research on Professional Development of University Counselors from the Perspective of Competence [D]. East China Normal University, 2019.

УДК 372.891

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗРАБОТКИ ЗАДАНИЙ ГЕОГРАФИИ ФОРМАТА PISA

Закарьяева Маргарита Бакытовна
Zakaryaevam@mail.ru
учитель географии, КГУ «Средняя общеобразовательная школа №22 им. А. Молдагуловой» отдела образования города Атырау Управления образования Атырауской области», Атырау, Казахстан

Аннотация. В данной статье рассматривается значение развития функциональной грамотности у учащихся. Раскрывается понятие функциональной грамотности и отличие ее от предметной. Особое внимание уделяется возможности развития естественнонаучной грамотности посредством применения в учебной деятельности заданий формата PISA. Описываются уровни сложности заданий на примере разработанных автором заданий. Автор отмечает, что применение аналогичных заданий должно носить систематический характер.

Ключевые слова: Функциональная грамотность, естественнонаучная грамотность, задания формата PISA, география.

Annotation. This article examines the importance of developing functional literacy among students. The concept of functional literacy and its difference from subject literacy is revealed. Special attention is paid to the possibility of developing natural science literacy through the use of PISA format assignments in educational activities. The levels of difficulty of the tasks are described using the example of tasks developed by the author. The author notes that the application of similar tasks should be systematic.

Keywords: Functional literacy, natural science literacy, PISA assignments, geography.

Современное образование все больше обращается к направлению развития функциональной грамотности, причем данная тенденция имеет международный характер и не ограничивается одним государством. По большей части это связано с изменениями в

экономико-политических областях развития и требованиями со стороны общества в получении выпускников, способных к самостоятельной деятельности с учетом полученных в школе теоретических знаний и навыков их применения в жизненных вопросах.

Часто понятие функциональной грамотности напрямую связывают с международными исследованиями в области оценки образовательных достижений (ILSA), такими как PISA, TIMSS и PIRLS, являющимися ключевыми инструментами анализа качества школьного образования, функциональной грамотности и эффективности образовательных систем различных стран. Если обращаться за определением, то функциональная грамотность – это <<способность человека вступать в отношения с внешней средой и максимально быстро адаптироваться и функционировать в ней. В отличие от элементарной грамотности как способности личности читать, понимать, составлять простые короткие тексты и осуществлять простейшие арифметические действия, Ф. г. есть уровень знаний, умений и навыков, обеспечивающий нормальное функционирование личности в системе социальных отношений, который считается минимально необходимым для осуществления жизнедеятельности личности в конкретной культурной среде>> [1]. Хотя впервые термин введен ЮНЕСКО в конце 1950-х годов, и активно использован в документах и материалах Всемирного конгресса министров просвещения в Тегеране (уже в 1965 году), посвященного ликвидации неграмотности. В то время этим термином обозначалось умение человека читать и писать с целью удовлетворения возникающих житейских проблем. Развитие функциональной грамотности было актуальной задачей, поскольку значительная часть населения Земли не умело ни читать, ни считать, ни писать.

Для современного общества данный уровень грамотности уже не является самой целью. В связи с развитием государств появляются новые наиболее востребованные навыки на рынке труда, среди которых можно выделить коммуникативные (умение работать в команде, разрешение конфликтов, умение слушать и слышать другого человека). Отдельно, естественно, рассматриваются навыки творческого подхода и креативности в решении поставленных задач, способность личности к самообучению и определенного уровня развития критического мышления, возможности целеполагания и планирования своей деятельности. Все это не противоречит основным базовым ценностям и задачам современного ГОСО [2].

Зачастую педагоги среднего образования путают уровень сформированности функциональной грамотности с уровнем предметной грамотности учащегося. Стоит отметить, что в отличие от заданий академических задания на развитие и оценивание функциональной грамотности должны моделировать реальные жизненные ситуации, что решается за счет формулировок контекстов данных заданий. Исследование PISA определяет естественнонаучную грамотность учащихся средней школы как способность использовать полученные знания из области физики и астрономии, географии, биологии и химии для понимания окружающего мира и принятия решений в ситуациях, с которыми человек может столкнуться в жизни. При этом задания PISA рассматривают личностный, социальный или глобальный контекст (рис. 1) с учетом диагностики различных уровней естественнонаучной грамотности учащихся (международная шкала грамотности).

Приведем примеры по отдельным темам предмета географии. Так изучая тему 7 класса «Значение водных ресурсов» [3] учащимся можно предложить выполнить задание формата PISA (табл. 1). Данное задание сопровождается 3 вопросами различного характера, так 1 вопрос простого множественного выбора (4.1) отвечает компетенции «1.1 научно объяснять феномены», тип задания относится к «2.1 контентные», отражаемая предметная область «3.1 физические системы», когнитивная нагрузка уровень «5A.1 низкий», а контекст «5B.1 Личностный». Вопрос 2 сложного множественного выбора (4.2) компетенции «1.3 научно интерпретировать данные и доказательства» с типом знаний «2.3 методологические», предметной областью «3.3 системы Земли и космоса», когнитивная нагрузка «5A.2 средний» уровень, контекст «5B.2 социальный/местный». Для 3 вопроса составлена ситуация согласно тематике задания, сам вопрос открытый (4.3), компетенция «1.2 оценить и сформировать

научные вопросы», тип знаний «2.2 процедурные», предметная область сохраняется 3.3, когнитивная нагрузка уровня «5A.3 высокий», а контекст «5B.3 глобальный».



Рисунок 1 – Категории естественнонаучной грамотности

Таблица 1 – Задание формата PISA по теме «Значение водных ресурсов»

Вода занимает около 71% поверхности Земли. Большая часть воды находится в Мировом океане - около 96,5% всей воды на планете, но эта вода соленая. Пресная вода составляет только 3,5%. Она находится в ледниках Антарктиды, Гренландии и горных ледниках, а также в реках, подземных водах и пресноводных озерах. Вода участвует в круговороте: испаряется с поверхности океанов, рек и озер, превращается в облака, выпадает в виде дождя или снега, попадает в реки, подземные воды и снова возвращается в океан. Человек использует воду в быту, сельском хозяйстве и промышленности. Однако пресная вода распределена по Земле неравномерно, поэтому ее экономия является важной задачей всего человечества. **Вопрос 1.** Почему воду необходимо экономить в повседневной жизни? A) Потому что вся вода на Земле является пресной B) Потому что пресная вода составляет малую часть всех водных запасов Земли C) Потому что вода не участвует в природных процессах D) Потому что Мировой океан полностью состоит из питьевой воды	**Вопрос 2.** Отметьте три верных утверждения, которые соответствуют тексту. 1. Гидросфера включает Мировой океан и воды суши. 2. Основная часть воды на Земле находится в реках и озерах. 3. Мировой океан содержит около 96,5% всей воды на Земле. 4. Пресная вода распределена по Земле равномерно. 5. Вода может находиться в жидком, твердом и газообразном состояниях. 6. Круговорот воды связывает океан, атмосферу, сушу и подземные воды. **Ситуация:** В одном населенном пункте летом часто возникает нехватка воды. Жители используют воду для полива огородов, мытья машин, бытовых нужд. При этом часть воды теряется из-за открытых кранов, протекающих труб и нерационального полива. Власти предлагают провести разъяснительную работу и установить правила бережного использования воды. **Вопрос 3.** Какие два действия помогут жителям экономить воду? Объясните, почему эти действия важны для сохранения водных ресурсов.

Уровень естественнонаучной грамотности оценивается по результатам выполнения заданий разной сложности. Стандарты PISA предусматривают 6 уровней сложности. В

практической деятельности учителя географии необходимо из этих 6 уровней определить 3 укрупненных уровня: базовый (1-2), средний (3-4) и высокий (5-6) [4]. При этом базовый уровень будет отвечать характеристикам узнавания и воспроизведения фактов, средний уровень определит применение понятий и интерпретацию данных, а высокий уровень будет отражать оценку, синтез и способность аргументации. Стоит отметить, что для полноты заданий учителю необходимо включать вопросы минимум двух соседних уровней, что в свою очередь обеспечит дифференциацию и позволит выявить диапазон достижений учащихся. Например, задание формата PISA для учащихся 8 классов по теме «Влияние климата на жизнь и хозяйственную деятельность человечества» [3] (табл. 2) составлено из контекста и 4 вопросов, согласно основным уровням естественнонаучной грамотности.

Таблица 2 – Задание формата PISA по теме «Влияние климата на жизнь и хозяйственную деятельность человечества»

Климат оказывает большое влияние на расселение людей, строительство домов, сельское хозяйство, транспорт и безопасность населения. В разных климатических поясах человек по-разному приспосабливается к условиям среды. В жарком и влажном экваториальном климате жилища строят из ветвей и листьев, чтобы защититься от палящих лучей солнца. В жарком и сухом тропическом климате кочевые народы используют жилища из животных шкур, которые защищают от сухого воздуха и песчаных бурь. В умеренном поясе дома строят так, чтобы зимой сохранять тепло, а летом - прохладу. Климатические условия могут быть не только благоприятными, но и опасными. В Казахстане к неблагоприятным климатическим явлениям относятся засуха, песчаные бури, гололед, селевые потоки и паводки. В 2024 году весеннее половодье привело к затоплению тысяч жилых домов, дорог и объектов различного назначения. В районах с малым количеством осадков засуха и песчаные бури наносят ущерб сельскому хозяйству. Для снижения последствий изменения климата в Казахстане реализуются программы по сохранению пастбищ, посадке деревьев, водосбережению, переходу к зеленой экономике и развитию возобновляемых источников энергии. **Вопрос 1** (базовый уровень (1-2)). Что называется акклиматизацией? A) Изменение климата под влиянием деятельности человека. B) Приспособление человека к новым климато-географическим условиям. C) Стихийное природное явление, связанное с наводнением.	**Вопрос 3** (средний уровень (3-4)). Отметьте три верных утверждения, которые соответствуют тексту. 1. Климат влияет на строительство домов и развитие сельского хозяйства. 2. В тропическом климате главная проблема - избыток влаги и постоянные наводнения. 3. В Казахстане к неблагоприятным климатическим явлениям относятся засуха, песчаные бури, гололед и паводки. 4. Засуха и песчаные бури могут наносить вред сельскому хозяйству. 5. Акклиматизация означает полное отсутствие влияния климата на человека. 6. Посадка деревьев может способствовать смягчению последствий изменения климата. **Оценивание:** 2 балла - выбраны все верные утверждения и нет лишних ответов. 1 балл - выбраны 2–3 верных утверждения без грубых ошибок. 0 баллов - выбрано менее 2 верных утверждений или допущены грубые ошибки. **Ситуация:** В одном районе Казахстана летом часто наблюдаются засухи и песчаные бури. Из-за нехватки влаги снижается урожайность, ухудшается состояние пастбищ, увеличивается риск повреждения почвы. Местные жители хотят уменьшить влияние неблагоприятных климатических условий на хозяйство и качество жизни. **Вопрос 4** (высокий уровень (5-6)). Предложите три меры адаптации района к засухе и песчаным бурям. Объясните, почему каждая мера может быть

D) Способ защиты почвы от засухи и песчаных бурь. **Вопрос 2** (средний уровень (3-4)). Объясните, почему в разных климатических поясах люди строят разные типы жилищ. Приведите один пример из текста. **Оценивание:** 2 балла - объясняет причину и приводит пример. 1 балл - указывает только причину или только пример. 0 баллов - ответ неверный или отсутствует.	эффективной. **Оценивание:** 3 балла - предложены три меры, каждая мера обоснована и связана с климатической проблемой. 2 балла - предложены две меры с объяснением или три меры с частичным объяснением. 1 балл - предложена одна мера с объяснением или несколько мер без обоснования. 0 баллов - ответ неверный или отсутствует.

Таким образом, приведенные примеры заданий формата PISA отражают основные возможности составления педагогом аналогичных заданий и применения их в учебной деятельности. При этом стоит отметить, что задания формата PISA необходимо применять систематически на каждом занятии. Именно регулярное, систематическое применение заданий формата PISA позволяет показать учащимся возможности использования теоретических знаний в практической деятельности.

Список использованных источников

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). — М.: Издательство ИКАР. 2009. // Электронный документ // [Режим доступа]: https://clck.ru/3TPcjk

2. Приказ Министра просвещения Республики Казахстан от 3 августа 2022 года № 348 «Об утверждении государственных общеобязательных стандартов дошкольного воспитания и обучения, начального, основного среднего и общего среднего, технического и профессионального, послесреднего образования» // Электронный документ // [Режим доступа]: https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2200029031

3. Приказ Министра просвещения Республики Казахстан от 16 сентября 2022 года № 399 «Об утверждении типовых учебных программ по общеобразовательным предметам и курсам по выбору уровней начального, основного среднего и общего среднего образования» // Электронный документ // [Режим доступа]: https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2200029031

4. Асубаев Б. К., Токпанов Е. А. сборник систем упражнений и заданий по таксономии Блума по дисциплине физическая география Казахстана: методическое пособие. - Астана: Центр педагогического мастерства АОО НИШ, 2016. - 126 С.

УДК 159.9.016.2

ПРЕДИКТОРЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К ИНТЕГРАЦИИ ИИ-ТЕХНОЛОГИЙ В СИСТЕМУ РАБОТЫ С ОДАРЕННОСТЬЮ

Шакирова Гульшат Фиразовна
gushaki@yandex.ru
PhD, доцент ФГАОУ ВО «Казанский федеральный университет»,
Казань, Россия

Аннотация. В статье рассматривается проблема психологической готовности педагогов и одаренных учащихся к внедрению технологий искусственного интеллекта в образовательный процесс. Анализируется специфика использования искусственного

интеллекта как инструмента расширения интеллектуальных возможностей, а не просто средства автоматизации. Выявляются ключевые когнитивные и эмоциональные барьеры, препятствующие эффективному освоению инструментов искусственного интеллекта, а также описываются личностные предикторы, способствующие успешной цифровой адаптации. Особое внимание уделяется рискам «интеллектуального иждивенчества» и изменению роли педагога в работе с одаренными детьми в условиях цифровой трансформации.

Ключевые слова: цифровая трансформация образования, искусственный интеллект, одаренность, психологическая готовность, образовательная среда, когнитивные технологии.

Annotation. This study addresses the psychological readiness of educators and gifted students for integrating artificial intelligence into the educational process. The analysis focuses on AI as a tool for intellectual augmentation rather than mere automation. By identifying key cognitive and emotional barriers to AI adoption, the research highlights personality predictors that foster successful digital adaptation. Special emphasis is placed on the risks of «intellectual dependency» and the evolving role of the teacher in gifted education amidst digital transformation.

Keywords: digital transformation of education, artificial intelligence, giftedness, psychological readiness, educational environment, cognitive technologies.

Цифровая трансформация образования уже вышла за пределы этапа технического оснащения и затрагивает глубинные изменения в организации познавательной деятельности. Для системы работы с одаренными детьми это означает пересмотр традиционных подходов к развитию способностей. Если ранее цифровые технологии выступали вспомогательным ресурсом, то сегодня искусственный интеллект все чаще рассматривается как «когнитивный партнер» [1].

При этом наблюдается существенный разрыв между технической доступностью ИИ-инструментов и психологической готовностью к их осмысленному применению. В контексте теории одаренности важно учитывать, что творческое мышление связано с выходом за пределы заданного и проявлением интеллектуальной инициативы [2]. Введение ИИ в образовательный процесс носит амбивалентный характер: с одной стороны, он расширяет возможности решения сложных задач, с другой — создает риск делегирования познавательных усилий. Это усиливает актуальность изучения предикторов психологической готовности, обеспечивающих сохранение субъектной позиции учащегося.

Психологическая готовность к использованию ИИ рассматривается как интегративное личностное образование, выходящее за рамки цифровых компетенций. В ее структуре целесообразно выделить четыре взаимосвязанных компонента: когнитивно-оценочный, мотивационно-смысловой, личностно-регуляторный и эмоционально-волевой [3].

Когнитивно-оценочный компонент не сводится к цифровой грамотности. Он предполагает понимание принципов работы ИИ и его ограничений, включая феномен так называемых «галлюцинаций» — генерации правдоподобной, но недостоверной информации. Ключевым показателем сформированности данного компонента выступает критическое мышление: способность оценивать достоверность ответа и осознавать границы применимости алгоритма.

Мотивационно-смысловой компонент связан с трансформацией отношения к использованию ИИ. Речь идет о переходе от установки на снижение усилий к установке на расширение возможностей. В работе с одаренными учащимися особенно важно, чтобы ИИ воспринимался как инструмент поддержки (снятия рутинной нагрузки), а не как замена собственных интеллектуальных усилий.

Личностно-регуляторный компонент включает толерантность к неопределенности и готовность к итеративному взаимодействию с системой. Работа с ИИ требует многократного уточнения запросов и не гарантирует мгновенного результата. Для одаренных учащихся, привыкших к быстрому успеху, это может становиться источником фрустрации. Соответственно, психологическая готовность проявляется в способности удерживать познавательную цель и доводить процесс до качественного результата.

Эмоционально-волевой компонент определяет отношение субъекта к взаимодействию с ИИ и связан с преодолением технологической тревожности. Для учащихся это может быть связано с угрозой самооценке, основанной на интеллектуальном превосходстве, а для педагогов — с трансформацией профессиональной идентичности. В современных условиях учитель перестает быть единственным источником знания, переходя к роли наставника, способного направлять и осмыслять образовательный процесс.

Интегративным предиктором психологической готовности выступает метакогнитивная осведомленность. Способность к рефлексии собственных познавательных стратегий позволяет использовать ИИ не как источник готовых решений, а как инструмент анализа и уточнения мышления. В этом случае взаимодействие с технологией становится фактором развития, а не упрощения деятельности.

Вместе с тем внедрение ИИ сопровождается рядом психологических эффектов. Один из них — когнитивный диссонанс, возникающий у одаренных учащихся при сопоставлении собственных усилий с «быстрыми» результатами системы. Это может приводить к обесцениванию собственного познавательного процесса. Важно учитывать, что, согласно исследованиям, обратная связь эффективна лишь при условии активного включения учащегося [4]. Избыточная автоматизированная помощь, напротив, может блокировать развитие.

Существенным предиктором выступает и психологическая устойчивость педагога. В условиях, когда учащиеся осваивают технологии быстрее, чем учителя, возрастает риск профессиональной неуверенности. Готовность принять новую роль — тьютора и навигатора — становится ключевым условием эффективной трансформации образовательной среды.

Особую проблему представляет феномен «интеллектуального иждивенчества». В традиционной психологии способностей развитие связано с преодолением когнитивных трудностей [5]. Использование ИИ как источника готовых решений снижает это напряжение, что может приводить к формированию «иллюзии компетентности» — способности оперировать сложными понятиями без их глубокого понимания [6].

В этих условиях меняется и содержание педагогического контроля. Объектом анализа становится не только результат, но и сам процесс мышления: логика постановки запросов, критичность оценки информации, глубина ее осмысления. Это требует перехода от проверки знаний к анализу познавательной деятельности.

Одним из перспективных направлений является развитие проблемной чувствительности. Использование ИИ для генерации альтернативных гипотез и противоречивых интерпретаций может стимулировать интеллектуальную активность учащихся. Самостоятельное разрешение таких противоречий способствует сохранению субъектной позиции и развитию высших когнитивных функций. Наряду с этим возрастает значение формирования исследовательской и цифровой этики. Осмысление границ использования ИИ становится важной частью профессиональной подготовки.

Таким образом, успешная интеграция технологий искусственного интеллекта в систему работы с одаренными учащимися возможна только при условии сформированной психологической готовности всех участников образовательного процесса. В противном случае существует риск упрощения познавательной деятельности. При адекватной же организации взаимодействия ИИ может выступать ресурсом интеллектуального развития, а не его замещения.

Список использованных источников

1. Luckin R. Machine Learning and Human Intelligence: The Future of Education for the 21st Century / R. Luckin. — London : UCL Institute of Education Press, 2022. — 256 p.

2. Богоявленская, Д.Б., Артеменков, С.Л., Жукова, Е.С. Лонгитюдное исследование становления одаренности // *Экспериментальная психология. – Том 14.* - *№* (3). – С. 122–137.

3. Ушаков Д.В. Технологии искусственного интеллекта в психологии // Экспериментальная психология. 2024. - Том 17. - № 4. - С. 182—189.

4. Солдатова Г. У., Нестик Т. А. Историко-эволюционная перспектива человечества: от парадигмы конфликта к парадигме толерантности // Национальный психологический журнал. – 2011. –№ 2. – С. 3–15.

5. Шадриков В. Д. Способности и одаренность человека: Монография. – М.: Издво «Институт психологии РАН», 2019. – 274 с.

6. Холодная М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования : учебное пособие для вузов / М. А. Холодная. — Москва : Юрайт, 2024. — 334 с.

ӘОЖ 378

ПЕДАГОГИКАЛЫҚ МАМАНДАРДЫ ДАЯРЛАУДАҒЫ Ы.АЛТЫНСАРИН МҰРАЛАРЫНЫҢ МАҢЫЗЫ

Едигенова Алма Жунусбековна

Астана Халықаралық Университеті, педагогика және психология кафедрасының аға оқытушысы, педагогика ғылымдарының кандидаты, Астана қаласы, Қазақстан

Аңдатпа. Мақала педагогикалық мамандарды даярлау мәселесіне арналған. Мақала мазмұнында ағартушы-педагог Ы.Алтынсариннің педагогикалық идеялары мен ағартушылық қызметі қарастырылған. Сонымен қатар, ағартушы-педагогтың педагогикалық мұрасының болашақ педагогтар үшін маңыздылығы ашылған.

Түйінді сөздер: ағартушы, педагог, оқыту, білім беру,тәрбие, үйрету.

Annotation. The article is devoted to the problem of training pedagogical specialists. The content of the article discusses the pedagogical ideas and educational activities of the educator-teacher I. Altynsarin. In addition, the importance of the pedagogical heritage of the educator-teacher for future teachers is revealed.

Keywords: educator, teacher, teaching,Education, Education, Teaching.

Мұғалімдік мамандық бүгінгі күні аса жауапты және игілікті мамандықтардың бірі екені даусыз. Қазақстан Республикасының «Білім туралы» заңында көрсетілгендей, Еліміздегі білім беру жүйесі үзіліссіз және сабақтастық қағидалар негізінде жүзеге асырылады. Яғни, ол мектепке дейінгі оқыту мен тәрбиеден басталып, жоғары оқу орнынан кейінгі біліммен жалғастығын табады. Осыдан- ақ педагогикалық мамандарға деген қажеттілік өз- өзінен туындап отыр [1].

Қазіргі заман педагогы - бұл рухани дамыған, бай шығармашыл үнемі жаңалыққа ұмтылатын тұлға. Жоғары педагогикалық білімі бар жас маман жас ұрпақты ұлттық игіліктер мен ұлттың мәдени мұрасының сабақтастығын сақтай отырып оқыту, тәрбиелеуге және әр баланы жеке тұлға деп санап, оның жан-жақты дамуына мүмкіндік жасауға даяр болуы керек. Ұсынылып отырған мақала осы маңызды міндеттерге бағытталған.

Әлбетте, әр ғасырдың өз тарихы бар, сол ғасырда ғұмыр кешкен ұлы ойшылдардың, белгілі ғалымдардың, ақын-жыраулардың, философтардың, ұлы ұстаздардың келер ұрпаққа қалдырған мұралары, игі істері бар. Сондай ұлы тұлғалардың бірі – XIX ғасырдың екінші жартысында өмір сүрген ағартушы-педагог Ы.Алтынсариннің Қазақстанда педагогикалық ғылымдардың қалыптасуында алар орны бар. Мұғалімдік мамандықтың қыр-сырын ашу үшін оның басқа мамандықтардан ерекшелігін, әлеуметтік құндылығын, қоғамдағы орны мен рөлін тереңірек түсіну үшін ұлы педагогтың педагогикалық идеялары мен ағартушылық қызметін әрбір педагогикалық мамандықты таңдаған адамның зерделегені абзал. Ы.Алтынсариннің педагогикалық мұрасын білу – болашақ педагогикалық мамандыққа даярланып жатқан жастарға мұғалімдік мамандықтың қыр-сырын, қаншалықты күрделі және жауапты іс екендігін түсінуге мүмкіндік береді. Себебі, ұлы педагог өзінің бар ғұмырын тек мұғалімдік қызметке, балаларды оқыту ісіне арнады.

Ы.Алтынсариннің өмірін, педагогикалық идеялары мен ағартушылық қызметін зерттеген Қазақстандық ғалымдардың жариялаған еңбектері бар. Қазақстан ғалымдарының Ы.Алтынсариннің мұраларын зерттеуде жинаған еңбектерінің қазіргі жағдайда, яғни тәуелсіз, егеменді ел болғанда елімізде ағарту ісінің, білімнің және мектептің дамып, қалыптасу тарихын өскелең ұрпақтың зердесіне түйіп, өз елінің өміріне жауапкершілікпен қарап, ізденімпаздыққа баулуда баға жетпес құнды деректер болып табылары сөзсіз. Ы.Алтынсарин еңбектерін, оның өмір жолын, атқарған қызметін зерттеп-зерделеу, сөз жоқ еліміздің өткен тарихына үңіліп, халықтың сол кездегі талап-тілегін, мұң-мұқтажын, ой-арманын білуге, оны жан-жақты танып ой елегінен өткізуге мүмкіндік береді. Қазіргі бар материалдарды зерделесек, қай қоғамда болмасын халықтың жас ұрпақты тәрбиелеу мәселесіне айрықша орын бергені айқын байқалады.

Біз қазіргі бар деректерден Ы.Алтынсариннің өз дәуіріндегі халық ағарту ісінің ұйымдастырушысы, алғашқы қазақ балалары үшін жазылған оқулықтардың авторы, қазақтың тұңғыш мұғалімі және тұңғыш халық мектептінің негізін салушы, әдіскер, жазушы, әрі ақын, аудармашы, публицист және этнограф болғанын білеміз [2].

Болашақ мамандығын таңдау адам өміріндегі аса маңызды қадам. Дұрыс таңдалған мамандық сөз жоқ адамға қанағат әкеледі, себебі адамның өзіне ұнаған ісі оның өмірге құлшынысын оятып, табысқа жетуге ынталандырады. Сондықтан, біздің пайымдауымызша, педагогикалық жоғарғы оқу орнын, мұғалімдік мамандықты таңдаған әрбір студент, ең әуелі ұлы мұғалімнің мұрасынан сусынданса, мамандыққа деген қатынастары басқаша болып, ел алдындағы міндетін, аса үлкен жауапкершілікті мойнына алып тұрғанын түсінер еді. Ы.Алтынсарин мұғалім мамандығы турасында аса құнды пікірлер қалдырған, ол тәлімгерлік жұмыс аса нәзік, қасиетті іс, ол өте сезімтал, бала жанын түсіне білетін, шәкірттерін сүйе білетін болуы керек дейді. Бұдан оның жеке адамның кісілік сипаттары мен психологиялық құрылымын жақсы білгенін байқау қиын емес. Яғни, жеке адамға қатысты оның қызығуын, ұмтылысын, мұратын, сенімін, ниетін білу керек және оларды әр педагог жақсы біліп, балалардың бойында осы қасиеттерді үнемі жетілдіріп отыруы қажет. Мұғалім болу үлкен даярлықты талап етеді, бұл іске тереңнен ойланып, бар игі ниетіңізбен кірісуіңіз қажет.

Бүгінгі күні педагогикалық мамандар даярлауға қойылған талаптар аса жоғары, сонымен қатар түсіне білсек ел болашағы мұғалімдердің қолында. Олай деуге негіз бар. Педагогтың басты міндетіне қоғам сұранысына, нақты әлеуметтік жағдаларға қарай өз тәрбиеленушілерін даярлауы қажет. Бір жағынан мұғалімдік қызмет мәңгілік, себебі адам өмірде қай кезден бар сол уақыттан бастап біреуді бір нәрсеге үйрету, өз білгенін басқаға беру тәрізді қажеттілікті бастан кешті. Ы.Алтынсариннің «...Мен балаларды оқытуға, қойға шапқан аш қасқырдай өте қызу кірістім. Бұл балалар да менің айызымды қандырып не бары үш айдың ішінде оқи білетін және орысша, татарша жаза білетін болды...» деуінің өзі оның өзіндегі бар білімін, тәжірибесін балаларға бергенше асық болғанын байқайсың. Демек, мұғалімдік мамандықты таңдаған әрбір жас оның қыр-сырын жетік білуі, дамып, қалыптасу тарихын жақсы зерделеуі қажет.

Міне, осының өзі-ақ Ы.Алтынсариннің барлық қалдырған мұрасын қай уақытта болмасын әрбір жас ұрпақтың санасына жеткізіп отырудың қажеттігін көрсетеді.

Қазақтың тұңғыш мұғалімінің барлық күш-қуатын осы бір сүйікті жұмысына жұмсағанын тарихи деректерден білеміз. Осы іспен айналыса жүріп, ол басқа елдердің педагогикалық ой-пікірлерін үнемі оқып, зерттеумен айналысқан.

Ы.Алтынсариннің педагогикалық мұрасының баға жетпес құндылығы оның қалдырған әрбір ойынан, көзқарастарынан, өлең шумақтарынан, әңгімелерінен байқалады. Әрбір ой-желісінде үндеу лебі бар. Мәселен, «Өнер-білім бар жұрттар» деген өлеңінде:

«Өнер - жігіт көркі» деп,
Ескермедік мақалды...
Біз болмасақ сіз барсыз,
Үміт еткен достарым,
Сіздерге бердім батамды...

деп, ел келешегі жастардың қолында екенін, сондықтан оларға үлкен үміт артылатынын, сенетіндіктерін осы шумақпен жеткізеді. Байқап қарасаңыз, ұлы мұғалімнің жүзеге асырған әрбір ісі халықтың мұқтажынан, ой-тілегінен туындаған. Осы пайымдаулардан оның бойында педагогқа тән барлық қабілет бар екенін көреміз: ұйымдастырушылық, перцептивті, коммуникативті, дидактикалық және т.б. Сонымен қатар, ол психологияны, соның ішінде балалар психологиясын өте жақсы білген, бұл оның кез-келген балаларға арналған шығармаларынан байқалады. Бүгінгі күнге дейін өзінің маңызын жоғалтпаған «Кел, балалар, оқылық» өлеңі кәрінің де, жастың да көкейінде.

Оқысаңыз, балалар,
Шамнан шырақ жағылар
Тілегенің алдыңнан,
Іздемей-ақ табылар.
Кел балалар, оқылық,
Оқығанды көңілге
Ықыласпен тоқылық

деген шумақтарда балаларға оқы, білім ал, еңбектен сонда не қаласаң, іздесең алдыңнан шығады дейді. Яғни, болашақ кілті білімде дегенді меңзейді. Қазіргі ел болашағы білімді жастардың қолында деген үндеудің тамыры осында жатқан тәрізді.

Сиса көйлек үстіңде
Тоқуменен табылған.
Сауысқанның тамағы
Шоқуменен табылған.
Өнер-білім бәрі де
Оқуменен табылған.
Кел балалар, оқылық,
Оқығанды көңілге
Ықыласпен тоқылық

деген шумақтарда бір жағынан тәрбие мәселесі, яғни еңбек тәрбиесі, екінші жағынан, адамға тән шыдамдылық, батылдық, төзімділік тәрізді ерік қасиеттерін тәрбиелеу орын алады. Сонымен қатар, ақыл-ой мен сана иесі – адамға тән белгі - оның еңбектену нәтижесінде қоршаған ортаға белсенді ықпал етіп, дүниенің қыр-сырын танып-білетіндігі психология ғылымында айқындалған. Ұлы мұғалімнің адам қажеттіліктерінің тек еңбек арқылы ғана қағаттандырылатынын тереңнен түсінгенін осы шумақтардан байқау қиын емес. «Еңбек етсең ерінбей, тояды қарның тіленбей» деп халық даналығында айтылғандай, өскелең ұрпақты жастайынан еңбекке психологиялық даярлаудың жалпы тәрбиенің түпкі мақсаты екенін көреміз. Міне, бұл ұлы педагогтың шығармаларының негізгі өзегі болған. «Үстіңдегі көйлегің тоқып еңбектенгеннен, сауысқанның тамағы шоқып еңбектенгеннен, ал өнер мен білім оқумен табылған» деген жолдары оқы, ізден, еңбек ет сонда мақсатыңа жетесің дегенді меңзейді. «Өрмекші, құмырысқа, қарлығаш» әңгімесі де осының дәлелі болады. Өрмекші мен құмырысқаға дейін өмір сүру үшін өз тамағын өзі тауып, еңбек етуде.

Ы.Алтынсарин әдіскер де болды, ол тұңғыш оқу құралдарын жасаушы. Оның балаларға сабақты қызықты, тартымды, әрі түсінікті етіп бергені барлық деректерде айтылған. Демек, ол сабақты ұйымдастыруда дидактикалық ұстанымдарды (мақсаттылық,түсініктілік,ғылымилық, өмірмен байланыстылық және т.б.) басты назарында ұстаған және үнемі ескерген. Ол: «Жақсы білім беру керек, қалай болса, солай оқытуға болмайды. Оқытатын кітаптар ғылымға негізделуі тиіс» деді. Біз оны оқу-тәрбие процесін ұйымдастыруда Я.А.Коменский, К.Д.Ушинский, Л.Н.Толстой т.б. педагогтардың идеяларын зерделеп, оларды қазақ даласында мектеп өміріне ендірген тұңғыш педагог деп білеміз [3;4].

Ұлы педагог өз оқушыларының ынталылығын жоғары бағалаған, ол қазақ балаларын дарынды, туысынан зерек етіп бейнелейді. Міне, бұл да оның балалар психологиясын жақсы білетіндігін айғақтайды. Оның айтпағы, адамда туа пайда болатын анатомиялық-физиологиялық ерекшелік нышан болса керек. Адам бойындағы нышанды дер кезінде

анықтап, тәрбиелік ықпал жасағанда дамып жетіледі. Ы.Алтынсарин «Хрестоматиясында» балалардың жан дүниесін, ақыл-ойын қалыптастыруды мектептің, ата-ананың басты міндеті деп көрсеткен. Ол мұғалімнің аса сезімтал, бала жанын жазбай танитын адам болуы қажет екенін ескертті. Оқушы нашар оқыса оған мұғалім кінәлі, сондықтан мұғалім үнемі ізденіс жағдайында болуы абзал деді. Әлбетте, бұл қазіргі маманның кәсіби қызметінде орын алатын өзін-өзі жетілдіру, өздігінен білім алу, өзін-өзі дамыту тәрізді келелі міндеттер екені сөзсіз. Қазіргі жағдайда оқыту процесінің сапасына баса мән беріледі. Өзі өмір сүрген кезеңде ұлы педагог оқыту ісінің нәтижесі балаларға қарағанда мұғалімдерге көбірек тәуелді деген, оқу-тәрбие процесіндегі мұғалім рөліне айрықша маңыз берді. Оның мектеп ісінің сан-саласындағы жетістіктерді мұғалімнің білімі мен іскерлігіне, беделі мен өз жұмысын жан-тәнімен сүйе білуіне байланысты деп түсінуінің өзі педагогикалық мамандар даярлауға баса көңіл бөлу керек екенін меңзеп тұрғандай.

Қорыта келе, қазіргі педагогикалық мамандыққа даярланып жатқан болашақ мамандар тәлімгер де, ұйымдастырушы да, әдіскер де болуы керек. Қазіргі жаңа заманның да қояр талабы да осы. Жаңа заман мұғалімі заманауи қоғам сұранысына жауап беретін, бәсекелестікке қабілетті, рухани адамгершілігі мол, шығармашыл, үнемі ізденіс жағдайында әрекет ететін, кәсіби құзыретті маман болуы қажет.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. ҚР Білім туралы заңы. – Астана: Ақорда, 2007 жылғы шілденің 27-сі. № 319-III ҚРЗ, 2011.24.10. Өзгерістер мен толықтырулар енгізілген.

2. Жарықбаев Қ.Б. Қазақ тәлім-тәрбиесі. – Алматы, 1995.

3. Сыдықов Ә.Ы. Алтынсариннің педагогикалық идеялары мен ағартушылық қызметі. – Алма-ата, 1969.

4. Ламашев Ә. Ыбырай Алтынсарин (Семинарий). – Алматы, 1991.

ӘОЖ 371.1

АУЫЗ ӘДЕБИЕТІ ҮЛГІЛЕРІНІҢ ТӘРБИЕЛІК РӨЛІ

Асқар Диана Аскарқызы
alipbek_ardak@mail.ru
7М01301 – Бастауышта оқыту педагогикасы мен әдістемесі» ББББ магистранты
Абай атындағы Қазақ Ұлттық педагогикалық университеті
Алматы, Қазақстан

Аңдатпа. Мақалада ауыз әдебиеті үлгілерінің тәрбиелік рөлі туралы қарастырылады. Белгілі педагог ғалымдардың ауыз әдебиетінің тәрбиелік мәні туралы ойларына талдау жасалады. Ауыз әдебиеті үлгілері арқылы оқушылардың ұлттық құндылықтарды бойларына сіңіру мүмкіндіктері мол екені көрсетіледі.

Түйінді сөздер: ауыз әдебиеті, ұлттық құндылық, мұра, үлгі-өнеге, тәрбие.

Annotation. The article examines the educational role of oral literature samples. The opinions of well-known pedagogical scientists on the educational significance of oral literature are analyzed. Examples of oral literature show that students have every chance to absorb national values.

Keywords: oral literature, national values, heritage, examples, education.

Бүгінгі таңда кең қанат жайып келе жатқан жаһандану үдерісінде әр халықтың өзіндік бет-бейнесін сақтап қалу, ұлттық ерекшеліктерді қазіргі өркениет талаптарына сай жетілдіру мәселесі зор маңызға ие болып отыр. Халықтың рухани құндылықтарының ақпараттар ағынына төтеп беруі және жан-жақтан еніп жатқан жат түсініктер тасқынына ілесіп кетпеуі үшін жас ұрпақтың білімі берік, білігі бекем болуы тиіс. Әрине, ол жалпы білім беретін

мекемелердегі оқу-тәрбие жүйесінің қалай ұйымдастырылуына тікелей байланысты. Бұл ретте әр ұлттың бүкіл танымдық әлемінің көрінісі, рухани мәдениетінің дамуының тетігі – ана тілі сабақтарындағы халық ауыз әдебиеті үлгілерінің оқушының ішкі сұраным қажеттігіне сай бағытта оқытылуы шешуші рөл атқарады.

Ауыз әдебиеті – тәрбие көзі, өнеге – өсиет кені. Халықтық тәрбиенің жас ұрпаққа әсер-ықпалын зерделеп-зерттеу ісімен айналысқан ғалымдардың ауыз әдебиетінің тәрбиелік мәнін жан-жақты ашып көрсеткен еңбектері баршылық. Атап айтқанда, А.Байтұрсыновтың «Әдебиет танытқыш», М.Ғабдуллиннің «Ата-аналарға тәрбие туралы кеңес», Қ.Жарықбаев пен С. Қалиевтың «Қазақ тәлім-тәрбиесі», С.Қалиевтың «Халық педагогикасының ауыз әдебиетіндегі көрінісі» т.б. еңбектерде бұл мәселе жан-жақты ашып көрсетілген.

М.Дулатов: «Бастауыш мектепте алған тәрбиенің әсерлі, күшті, сенімді болуы, қай халықтың мектебінде болса да оқу кітаптары ана тілімен, өз ұлтының тұрмысынан һәм табиғаттан жазылып, баяндап, оқытудың асыл мақсатына мүафиқ үйретуден, осылай біліп, баяндап айтқанда, балқыған жас баланың ойына, қиялына, сүйегіне ұлт рухы сіңісіп, ана тілін анық үйреніп, керекті мағлұмат алып шығады. Мұндай балалар бастауыш мектепті бітіргеннен кейін қай жұрттың медресесінде оқыса да, қай жұрттың арасында жүрсе де, сүйегіне сіңген ұлт рухы жасымайды. Қандай болса да, тіршілігінде қандай ауыртпалық, өзгерістер көрсе де, ұлт ұлы болып қалады», – деп бастауышта берілетін білімнің маңыздылығын айқын көрсетеді[1,2]. Демек, халық ауыз әдебиеті үлгілерін бастауыш сыныптан бастап оқыту арқылы оқушылардың бойына ұлттық рухты сіңіруге болады. Сонымен қатар халық ауыз әдебиеті үлгілерінің баланың ақыл-ойын дамытып, арман-қиялын биіктетуде, халықтың бейнелі тіліне талпындыруда, сұлулық талғамдарын, ізгілік қасиеттерін қалыптастыруда зор маңызы бар. Сондықтан халық ауыз әдебиеті үлгілерін оқыту және сол арқылы шәкірттерді ұлттық рухта тәрбиелеу бүгінгі таңдағы өзекті мәселелердің бірі болып табылады.

Мектептің бастауыш сатысында оқушыларды тәрбиелеу мәселесі ең негізгі талаптардың бірінен саналады. Қазақ халық ауыз әдебиеті үлгілерінің барлығы дерлік балаға өмір танытарлық қызмет атқаратыны сөзсіз. Айнала қоршаған ортаның қыр-сырын, сын-сипатын танытып, таным әрекеттерін, яғни қиялын, ойлауын, еске сақтауын, тілін дамытады. Баланы тәрбиелеу ісіне қажетті барлық мүмкіндіктер ауыз әдебиеті үлгілерінен табылады. Сол арқылы бала халықтық шығармаларды оқып-танысу барысында адамгершілік асыл қасиеттердің адамды арман-мұратына жеткізетініне, ал жаман қызық, жат әрекеттердің зияны тиіп, жаманшылыққа ұшырайтынына көз жеткізеді.

Ата-бабамыздың ұрпағына мұра еткен бар асылының қаншама ғасырлар бойы өшпей, жалғасып келе жатқаны – тіл құдіреті мен танымының тереңдігінің көрінісі. Адам баласының өз тіршілігінде көрген-білгенінен, оқып-түйгенінен ойлап-толғап, қорытып, келешек ұрпағына мирас етіп қалдыратыны – табиғи заңдылық. Мұндай дүниелер әр түрлі жолдармен берілетіні белгілі. Соның бірі – ата-бабамыздан қалған мәдени мұра – халықтың ауыз әдебиеті. Әрбір халықтың ұрпағы өзінің әдебиетінің мәнділігі мен маңыздылығынан, ойшылдығы мен қиялшылдығынан, тапқырлығы мен шешендігінен, әсемдігі мен алғырлығыман, тәлім-тәрбиесі мен үлгі-өнегесінен нәр алады. Халықтық шығармалар заман талабына сай жаңарып, толығып отыратын бірден-бір жасампаз мұра.

Сан ғасырлар бойы ауыз әдебиетіндегі ұрпақтан-ұрпаққа мұра болып келген халықтық тәрбиенің өнеге-үлгілері осы уақытқа дейін өзінің педагогикалық мүмкіндіктерінің мәні зор екендігін дәлелдеп келеді. Тұңғыш рет ана тілінде оқулық жасаған көрнекті педагог Ыбырай Алтынсарин алғашқы оқулығы – «Қазақ хрестомаиясына» балаларға жақын, өмірден таныс әңгімелерді енгізді. Ы.Алтынсариннің көздеген мақсаты баланы адамгершілікке, бауырмалдыққа, еңбексүйгіштікке, әсемдікке тәрбиелеу болды. Ы.Алтынсарин оқулыққа өзі жазған әңгімелері мен аудармаларды, мысалдарды енгізумен қатар қазақ халық ауыз әдебиеті шығармаларына айрықша мән берген. «Қобыланды батыр» жырынан үзінді және «Қара батыр» ертегісін, Жиренше шешен туралы әңгімелерін, мақал-мәтелдерді ұсынуы педагог-ағартушының білімпаздығын көрсетеді. Ы.Алтынсариннің еңбегіне балалар әдебиетін

зерттеуші ғалым Ш.Ахметов былайша баға берген: «Ыбырай Алтынсарин өзінің 1879 жылы бастырып шығарған «Киргизская хрестоматия» деген кітабына «Қобыланды батыр жырынан Тайбурылдың шабысы туралы үзіндіні тектен-текке енгізбеген. Бұл «Қобыланды батыр» жырының баспа бетінде бірінші рет көрінуі еді. Бұдан ұлы ағартушының көшпелі қазақ аулы баласының ұғымына жеңіл тиетін, кәсібіне, мал шарушылығына байланысы бар, өздеріне таныс жайларға көңіл бөлгендігі байқалады» [2, 65].

А.Байтұрсынов «Тіл жұмсар» атты еңбегін «сөйлеу, оқу, жазу тілін жұмыс тәжірибесі арқылы танытатын кітап» деп түсіндірген. Ғалымның айтуынша, «Бала білімді өздігінен алу керек. Мұғалімнің қызметі оның білімінің, шеберлігінің керек орны өздігінен алатын тәжірибелі білімнің ұзақ жолы қысқару үшін, ол жолдан балалар қиналмай оңай оқу үшін, керек білімін кешікпей кезінде алып отыру үшін балаға жұмысты әліне шағындап беру мен бетін белгілеген мақсатқа қарай түзетіп отыру», – деп ой қорытындылауы балаға білімді практикалық жолмен берудің тиімділігін, баланы дара тұлға ретінде бағалап, оның қабілетімен, білім деңгейімен санасу қажеттігін, яғни ізгілендіру ұстанымының мәнін көрсетеді [3, 336]. Соңғы жылдардағы педагогикада парадигма ретінде айтылып жүрген оқыту үдерісіндегі субъект-субъект қатынасының бастау көзінің ұлы ғалымның осы пікірімен ұштасып жатқандығын атап айту дұрыс. Ал «Тіл жұмсардың» 2-бөлімінде алған білімдерін пысықтау, тереңдетіп кеңейту мақсатындағы оқу материалы ретінде көбінесе жаңылтпаштар, жұмбақтар, мақал-мәтелдер, санамақтар, халықтық өлеңдер ұсынып отырған. Автордың халықтық шығармаларды ұсынудағы мақсаты – балалардың меңгеруіне жеңіл, танымдық мәні зор, әрі оларды қызықтыратын, өздеріне етене жақын болғандығын ескеруден туындағаны анық.

Педагог ғалым А.Байтұрсынов қазақ халық ауыз әдебиетінің оқыту үдерісіндегі құндылығын жоғары бағалағандығын «Қырық мысал», «Ер сайын», «23 жоқтау», «Әдебиет танытқыш» деп аталатын еңбектерінен білуге болады. «Әдебиет танытқыш» деп аталатын еңбегінде қазақ ауыз әдебиетін жұмсалатын орнына қарай екі салаға бөліп, оларды төмендегіше сипаттап берген: 1) Сауықтама 2) Сарындама 3) Сауықтама саласына барша сауық үшін айтылатын сөздерді жатқызса, сарындама саласына жұрттағы келе жатқан салт сарынымен айтылатын сөздер кіреді деген. Сауықтама іштей ермектеме, зауықтама тарауларынан тұрады. Ермектеме (ермек сөз) деп ермек үшін сөйлейтін сөздер айтылады. Мәселен: ертегі, ертегі-сымақ, аңыз әңгіме, өтірік өлең, жұмбақ, жаңылтпаш, бас қатырғыш сияқты сөздер. Зауықтама (зауық сөз) деп көңіл көтеру үшін сөйлейтін сөздер айтылады. Мәселен, олардың қатарында ертегі жыр (батырлар), тарихи жыр, айтыс өлең, үгіт өлең, толғау, түрлі терме өлеңдер қамтылады.

Сарындама үш тараудан тұрады: салт сөз, ғұрып сөз, қалып сөз. Салт сөзге: мысалдар, ділмар сөз (афоризм), тақпақтар, мәтелдер кіреді, ал ғұрып сөзге: той бастар, жар-жар, беташар, неке қияр, жоқтау, жарапазан, бата енеді. Қалып сөздің аясында: жын шақыру, құрт шақыру, дерт көшіру, бесік жыры топтастырылады [4, 412]. Сондай-ақ осы еңбегінде ол халық ауыз әдебиеті үлгілері ертегі, өтірік өлең, жұмбақ, жаңылтпаш, мақал, мәтел, жарапазан, баталарға арнайы тоқталып, олардың ерекшелігі, мән-мағынасы туралы түсінік беріп өтеді. Ғалымның ауыз әдебиеті үлгілерінің әрқайсысына берген анықтамалары мен олардың тәрбиелік сипаты жөніндегі тұжырымдары халықтық шығармаларды оқытудың педагогикалық негіздерін айқындаудың бастамасы деп санауға болады. Өйткені ол өзінің «Оқу құралында» (1912 ж.) «Жаңылтпаш», «Жұмбақ, «Мақалдар», «Өтірік өлеңдер» деп осы еңбектерді жеке-жеке тақырып ретінде ұсынған. Ал «Әліп би» (1928 ж) оқулығында жаңылтпаш, жмұбақ, мақал-мәтелдерді әрбір тақырыптың мазмұнына сай енгізіп, олармен жұмыс жүргізуге әр түрлі тапсырмалар берген. Мысалы: Он. Онан. Оннан.

Нар. Назар. Арзан деген сөздерден жаңылтпаш жасауды тапсырады. Өзі үлгісін көрсетеді:

Назар нараз.

Нан арзан, нар арзан.

он нан онан арзан.

«Теке мен серке» мәтінінен соң, Бай Тайқарбай, Қойыңды ақ шағылға жай, Тайқарбай! – деген жаңылтпашты беріп, онвы үш қайтара шапшаң айту керектігін тапсырады.

«Дәрігер бізге не айтты?» мәтінін «Денсаулық – зор байлық»

«Ішің ауырса, аузыңды тый,

«Көзің ауырса, қолыңды тый», – деген мақалдармен қорытындылайды. Шешуі «көлеңке» болатын жұмбақты «Жұмбақ жолдас» деген атпен қара сөзбен тарата түсіндіріп келіп, «Сендерде ондай жолдас бар ма?» деп сұрайды. Педагог ғалымның ауыз әдебиеті үлгілерін түрлендіріп, өз шығармашылығымен байытып беруде мұғалімге бағдар берер мұндай әдіс-тәсілдері бүгінгі күні де құнды болып саналады.

М.Жұмабаев, Ж.Аймауытов, Қ.Жарықбаев, Ә.Алдамұратов және тағы басқалар қазақ халық ауыз әдебиетінің мән-маңызын педагогикалық-психологиялық тұрғыдан қарастырған.

Белгілі ғалым Мағжан Жұмабаев «Педагогика» атты еңбегінде қазақ халық ауыз әдебиеті үлгілерінің баланың психологиясына тигізер әсер-ықпалына терең мән береді. қазақтың бесік жырының баланың есту сезіміне, ертегілердің ақыл-ойына, мінез-құлқына, тілін, қиялын дамытуға тигізетін әсерін дәйектеп көрсеткен. Мысалы, ертегінің бала дамуындағы маңызы туралы былай дейді: «Жан тұрмысы өркендеу үшін, яғни ойы, ақылы кеңейіп, құлқы түзеліп, тілі баю үшін жас балаға ертегі тым қымбат нәрсе. Мысалы, балаға өтірік айтпа деген құрғақ сөзің желге айтқанмен бірдей. Егер сен балаға өтірікші туралы ертегі айтсаң, сол ертегіде өтірікшінің өтірігінен қор болғанын, зиян көргенін суреттеп алып келсең, міне, бала өтірік айтпау керек екендігін сонда ұғады» [5,93-94]. Ғалымның бұл педагогикалық түйіндеулері оның бастауыш мектептегі баланың психологиялық ерекшеліктерін дәл анықтай алғанын дәлелдейді. Себебі бұл жастағы балалар білуге құштарлығымен, әсершілдігімен ерекшеленеді. Сондықтан оларды сендіре отырып оқытудың жолдарын табу ұтымды болатыны ескерілген. екінші жағынан, бастауыш мектеп баласы тез жалыққыш. Педагог-ғалым олардың бұл ерекшелігін де ескереді. Оларды жетелеп отыруда шағын жанрларды араластыра қолданудың тиімділігіне баса назар аударады.

М.Жұмабаев «Бастауыш мектептегі ана тілі» атты еңбегінде мектеп ісінің жайы, ағарту мекемелеріне ана тілінің қоятын талабы және мектептегі ана тілінің алатын олрны жайында мәселе көтерген. Сондай-ақ бастауыш мектепте ана тілінен сабақ беруді жолға қоюдың педагогикалық бағыттарын көрсеткен, ана тілін оқытуға әдістемелік нұсқаулар берген. Осы еңбегінде 4 жылдық бастауыш мектепте балаға ана тілінен берілетін білімді сыныптар бойынша жіктеп, онда бірінші жылдың міндеті ретінде «Баланың тілін өркендету һәм дағдыландыру. Ертегілерді, әңгімелерді сахнаға айналдыра білуді» көрсеткен [6, 4]. Ол бастауыш мектепте ана тілінен берілетін білім көлемін төмендегіше белгілеген:

1. Оқу, жазуға үйрету. 2.Емлеге дағдыландыру. 3. Сөз һәм жазба тілді өркендету. 4. Баланың ұғымына лайық ауызша һәм жазба әдебиет түрлерімен таныстыру. 5. Ұғып оқуға дағдыландыру. М.Жұмабаев «Мектептегі ана тілі – барлық білімнің негізі һәм басқышы» деп бағалаған.

Жүсіпбек Аймауытұлы да «Псиқолоғия» атты еңбегінде қиялды дамытудағы ауыз әдебиеті шығармаларының маңыздылығына баса көңіл аударған. Ол қиялдың құрастыру қызметі туралы: «... ойдағы нәрселерді құрастырамыз. Әрі адам, әрі кісі жандықтар туғызамыз. Сөйлеуші жануар, алтын балық, алтын алма, сүт өзен, кәусар көл, аққу – пері қызы, жалғыз көзді жалмауыз, жалғыз аяқ сұмырай, тажал жасаймыз. Мұндай құрастыру көбінесе ертегіде, дін кітаптарында ұшырайды», – деген [7, 173]. Қазақ балаларының ұлттық психологиясын барынша жан-жақты зерделеген психолог-ғалым олардың әр жас кезеңдерінің ерекшелігін көрсете келіп, бастауыш мектеп баласының қиялын дамытудағы ертегі кейіпкерлерінің рөліне баса назар аударады. Ғалымның бұл пікірлерін оқушыларға рөлдік ойындарды ұсынуда, ертегіні кейіптендіруге қатысты шығармашылық жұмыстарды орындатуда басшылыққа алған жөн.

Қ.Жарықбаев «Қазақ психологиясының тарихы» еңбегінде: «Мақал-мәтелдерде қай халықтың болмасын ішкі психологиялық түсінігі болады, оларда қазіргі жалпы психологиялық жас ерекшелік, медицина, музыка, спорт, қоғамдық психология деректерімен

астарлас нақты іс-тәжірибеге негізделген қызықты идеялар топтасқаны хақ..», – дей келе, мақал-мәтелдерді психологиялық тақырыптарға топтастырып көрсеткен [8, 8]. Сонымен бірге ол «Психология» атты еңбегінде жаңылтпаштардың балалардың сөйлеуінің дамуы және оны тәрбиелеуге тигізетін пайдасы туралы былай дейді: «Бала тілінің кемістігін түзетудің жолдары, тіпті фольклорда да мол. Соның бірі – жаңылтпаштар. Мұны тілдің қайрағы деу өте орынды. Мәселен, «р», «қ» дыбыстарын дұрыс айта алмайтын бірінші сынып оқушыларын «Ай, Тайқарбай, малыңды жадыраға жай, Тайқарбай, Ай, Тайқарбай дегенім, қай Тайқарбай деген сөйлемдегі «Тайқарбай» сөзін жылдам айтқызып үйретсе, (егер бала қате айтатын болса, бірнеше рет қайталаттырса), бұрынғысынан гөрі анық сөйлеуге машықтанатын болады, сайып келгенде, баланың сөздік қорын қорландыруға да себін тигізеді».

Ғалымдар Қ.Жарықбаев, С.Қалиевтың авторлық бірлестікте жазған «Қазақ тәлім-тәрбиесі» деп аталатын еңбектерінде халық ауыз әдебиетінің тәрбие саласындағы маңызын ғылыми тұрғыдан сипаттай келе, халықтық шығармалардың тәрбие негіздерін дамытудағы мәнін төмендегідей ашып көрсеткен: «Мақал-мәтелдерде адамгершілік, имандылық тәрбиесіне байланысты әдет-ғұрыптар насихатталса, жұмбақтар мен айтыстарда – ақыл-ой тәрбиесі, өлең, жыр-дастандарда әсемдік (эстетикалық) тәрбиесінің негізгі принциптері, ал ертегілер халықтық тәрбиенің сан алуан мәселелерін қозғайтын тәлімдік материал ретінде пайдаланылған. Демек, халықтық педагогика – тәлім-тәрбиелік ой-пікірдің ілкі бастауы, халықтың рухани мұрасы» [9, 6-7].

Ұлы педагогтардың ұстаздық өмір тәжірибесінен түйгендерін саралай келе мынадай ой түюге болады: әрбір халық өз ұрпағына ата салты, халықтық дәстүр негізінде тәлім-тәрбие, үлгі-өнеге бергені жөн. Олай болмаса, «Ұяда не көрсе, ұшқанда соны ілер», «Атаңа не қылсаң, алдыңа сол келер», «Не ексең, соны орасың» және т.б. даналық сөздерді өкінішпен, лажсыздан айтуға тура келеді. Сондықтан да «Бала тәрбиесі – бесіктен», «Ата салтың – халықтық қалпың», «Туған жерге туың тік» және т.б. дейтін өнегелі сөздердің мәнін саналы түрде түйсіндіріп тәрбиелеудің маңызы артып отыр.

Халық ауыз әдебиеті үлгілері балаларға барынша түсінікті дүние болғандықтан, сол арқылы балалар айнала қоршаған ортаны барлай алады, табиғаттың сырларын сезіне біледі, халықтың әдемілік, әдептілік жайлы ұғымдарын бойына сіңіреді, ұлттық салт-дәстүр, әдет-ғұрып туралы түсінік алады. Мұның өзі баланың дара тұлға ретінде дамуына қажетті көркемдік, ізгілік қасиеттерді бойына жинауда халықтың рухани мұрасының құндылығын қуаттайды

Ауыз әдебиетінің қай жанрын алсақ та, оның педагогикалық тұрғыдан тәрбиелік-білімдік мүмкіндіктерінің сан алуандығы көрінеді.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

1 Дулатов М. «Қырағат» кітабынан алынған // Қазақ тілі мен әдебиеті журналы, № 6, 1991.

2 Ахметов Ш. Қазақ балалар әдебиеті. -Алматы, «Мектеп», 1994. - 176 б.

3 Байтұрсынұлы А. Қазақ тіл білімінің мәселелері. -Алматы, «Абзал Ай» баспасы, 2010. – 640 б.

4 Байтұрсынов А. Ақ жол: өлеңдер мен тәржімелер, публицистикалық мақалалар және әдеби зерттеу (Құраст. Р.Нұрғалиев). -Алматы, «Жалын», 1991. - 464 б.

5 Жұмабаев М. Педагогика. -Алматы, «Ана тілі», 1992. - 160 б.

6 Жұмабаев М. Бастауыш мектепте ана тілі. Ташкент, 1923. «Жұлдыз» журналы, 1993 № 1.

7 Аймауытов Ж. Психология. -Алматы: «Мазмұндама», 2023. -360 б.

8 Жарықбаев Қ. Қазақ психологиясының тарихы. Алматы, «Қазақстан», 1996. - 160 б.

9 Жарықбаев Қ., Қалиев С. Қазақ тәлім-тәрбиесі. Алматы, «Санат», 1995. - 352 б.

УДК 372.857

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОЙ ГРАМОТНОСТИ НА УРОКАХ БИОЛОГИИ

Қалыбаева Нұрайна Нұрболатқызы
nurainakalybayeva@gmail.com
учитель биологии, КГУ «Средняя общеобразовательная школа №22 им. А. Молдагуловой» отдела образования города Атырау Управления образования Атырауской области», Атырау, Казахстан

Аннотация. Автор статьи рассматривает актуальность развития функциональной грамотности у учащихся на уроках биологии. Раскрывая значение в современной педагогике личностно-ориентированного и компетентностного подходов, автор указывает на важность определения тех или иных педагогических технологий с учетом уровня подготовленности учащихся. На примере отдельных тем, показаны примеры заданий кейс-технологии и технологии развития критического мышления. Особое внимание автор уделяет содержанию заданий.

Ключевые слова: функциональная грамотность, естественнонаучная грамотность, биология, педагогические технологии.

Annotation. The author of the article considers the relevance of the development of functional literacy among students in biology lessons. Revealing the importance of personality-oriented and competence-based approaches in modern pedagogy, the author points out the importance of defining certain pedagogical technologies, taking into account the level of readiness of students. Using the example of individual topics, examples of case technology and critical thinking development tasks are shown. The author pays special attention to the content of the assignments.

Keywords: Functional literacy, natural science literacy, biology, pedagogical technologies.

Вопрос развития функциональной грамотности учащихся среднего образования является на сегодняшний день актуальным в силу смены вектора на получение образования с ориентиром на результат. Каждый выпускник школы должен обладать определенным уровнем сформированных компетенций в различных областях изученных наук. Современные парадигмы образования не исключают возможности личностно-ориентированного и компетентностного подходов в обучении подрастающего поколения, что обусловлено требованиям на «рынке личности», которые заключаются в том, что будущий выпускник должен самостоятельно и в полной мере владеть теоретическими знаниями, умениями применять их на практике при решении различного рода задач.

Изучением вопроса развития функциональной грамотности занимались различные педагогические деятели, такие как А.А. Леонтьев, Е.В. Бахарева, А.Дж. Харрис, С.А. Тангян, Б.С. Гершунский, Э.А. Беттс, Дж. Бормут, Б. Блум и др. Относительно молодой термин «функциональная грамотность» предложен Всемирным конгрессом министров просвещения в 1965 году. ЮНЕСКО в 1978 году привносит свои рекомендации к определению того, что необходимо называть функциональной грамотностью: «функционально грамотным является человек, который может участвовать во всех тех видах деятельности, в которых грамотность требуется для эффективного функционирования его группы и сообщества, а также для того, чтобы он мог продолжать использовать чтение, письмо и счет для своего собственного развития и развития сообщества» [2]. Естественнонаучная грамотность, как неотъемлемая часть функциональной, представляет собой уникальный комплекс знаний, который человек накапливал и развивал в течение многих поколений, касаясь природы и ее законов, сегодня обозначаемых как естественно-научные. Эта грамотность становится инструментом для

общества в процессе открытия новых познаний, а также для последующего их тщательного объяснения.

Государство ставит перед педагогами конкретные цели и задачи. Так в современном ГОСО цель общего образования заключается в создании <<образовательного пространства, благоприятного для обеспечения академической подготовки обучающихся к продолжению образования в вузе и профессионального самоопределения на основе развития навыков широкого спектра: 1) функциональное и творческое применение знаний;… >> [1]. Именно это определяет основные направления в применении тех или иных педагогических технологий в урочной деятельности.

Рассмотрим на примере реализации обучения в разрезе классов. Так в 7 классе возможно применять элементы кейс-технологии. Основная идея применения кейс-методов обучения заключается в возможности применения различных видов и типов кейсов, например, часто в урочной деятельности применяются печатные практические и обучающие кейсы. Различие между ними в том на сколько внутри данных кейсов отражается уровень ситуативности. Например, по теме «Значение транспорта веществ для жизнедеятельности живых организмов. Органы и системы органов живых организмов, участвующих в транспорте веществ» [3] можно применить практический кейс, который отражает выраженную жизненную ситуацию и возможность выполнения заданий кейса индивидуально или в паре (табл. 1). При этом контекст обучающего кейса близок к формулировкам либо пересказывает основные вопросы, изученные в учебнике. При этом задания к контекстам педагог составляет в соответствии с уровнем подготовленности учащихся и с возможностью адаптации их в последующем применении. Так можно применить задание на заполнение таблицы по основным вопросам темы, отвечая на которые учащиеся должны изучить учебный материал в условиях самостоятельной или парной работы, либо подобрать задания на установление соответствия между изученными терминами и их определением. Отдельно стоит уделить внимание открытым вопросам, которые дают возможность учащимся рассуждать и аргументировать те или иные позиции по изученной теме. Аналогичные контексты можно применять в процессе внедрения в структуру урока заданий формата PISA в виде заданий уровня С.

Таблица 1 – Сравнение заданий практического и обучающего кейсов

Содержание практического кейса «Почему организм не может жить без транспорта веществ?»	Содержание обучающего кейса «Путь веществ в живом организме»
В жаркий летний день комнатное растение долго стояло на подоконнике без полива. Его листья стали вялыми, а стебель немного наклонился. В это же время у человека после быстрой пробежки участилось дыхание и сердцебиение, появилась жажда. У рыбы в аквариуме при недостатке кислорода в воде движения жаберных крышек стали чаще. Все эти живые организмы разные, но для их	Живые организмы состоят из клеток. Каждая клетка нуждается в воде, кислороде, питательных и минеральных веществах. При этом в клетках постоянно образуются ненужные и вредные продукты обмена, которые должны удаляться из организма. У животных перенос веществ чаще всего связан с кровеносной системой. Кровь доставляет кислород, питательные вещества и уносит углекислый газ и продукты распада. У растений транспорт веществ происходит с помощью проводящих тканей: вода и минеральные соли поднимаются от корня к стеблю и листьям, а органические вещества перемещаются от листьев к другим частям растения. Если транспорт веществ нарушается, клетки не получают все необходимое для жизни, а вредные вещества накапливаются. Выполни задания: 1. Заполни таблицу, используя содержание кейса и

жизни необходимо постоянное поступление и перенос веществ: воды, кислорода, питательных веществ и удаление ненужных продуктов обмена.

Выполни задания:

Работая индивидуально (или в паре), проанализируй ситуацию и заполни таблицу.

Живой организм	необходимо транспортировать?	участвуют в транспорте веществ?	важен для жизни?
Растение			
Человек			
Рыба			

Ответь на вопрос: Что может произойти с живым организмом, если транспорт веществ нарушится? Приведи один пример.

материал учебника.

Организм	Вещество	Поступает?	Переносится?	Участвуют?
Растение	Вода и минеральные соли			
Растение	Органические вещества			
Животное	Кислород			
Животное	Питательные вещества			
Животное	Вредные продукты обмена			

2. Установи связь. Соедини орган или систему органов с выполняемой функцией.

Орган или система

1. Корень растения
2. Стебель растения
3. Лист растения
4. Кровеносная система животного
5. Почки и кожа

Функция

А. Переносит кислород, питательные вещества и продукты обмена

Б. Поглощает воду и минеральные вещества из почвы

В. Проводит вещества между корнями и листьями

Г. Участвует в образовании органических веществ

Д. Удаляют из организма часть вредных веществ

3. Ответь письменно на вопрос: Почему транспорт веществ является обязательным условием жизнедеятельности живых организмов?

В условиях спирального проектирования обучения (термин ввел американский психолог и педагог, крупнейший специалист в области исследования когнитивных процессов Джером С. Брунер [4]) предмету биологии в 8 классе в разделе «Транспорт веществ» [3] темы и их содержание претерпевают изменение в сторону углубления в тему. Так в Типовой программе 8 класса нашла свое место тема «Инфекционные заболевания и меры их профилактики: амебная дизентерия, фитофтороз, холера, дифтерия, лейшманиоз, герпес» [3]. В условиях развития естественнонаучной грамотности педагогом возможно применение технологии развития критического мышления. ТРКМ заключает в себе реализацию трех основных этапов, а именно: вызов, осмысление, рефлексия. Для изучения обозначенной темы на фазе вызова возможно применить задание «Верно/неверно» из 10 утверждений. В условиях внедрения в образовательный процесс элементов ИИ возможно данное задание преобразовать в виде интерактивной викторины (https://clck.ru/3TNjpT). Фазу осмысления возможно провести с применением приема «INSERT», где учащиеся изучают учебный материал с маркировками: знал, новое, думал иначе, непонятно. После заполнения таблицы приема педагогу необходимо обратить внимание на столбец «?» - непонятно, в случае если у большинства учащихся заполнен данный столбец, то требуется повторное краткое объяснение материала урока. На фазе рефлексии учащимся возможно предложить заполнить схематическую диаграмму метода «Fishbone»: проблема (рыбья голова), причины (верхние косточки), факты (нижние косточки), вывод (хвост рыбы). Описанные этапы урока можно

провести соответственно индивидуально, в парах, в групповой форме работы, что не противоречит основным требованиям современного ГОСО.

Таким образом, в вопросе развития у учащихся естественнонаучной грамотности как части функциональной грамотности будущего выпускника педагогу необходимо применять различные инструменты в виде методов и приемов технологий. Выбор того или иного метода зависит от темы и типа занятия, уровня подготовленности учащихся класса и опыта работы самого педагога. Каждый этап занятия с тем или иным набором приемов и методов должен находить отражение в потребности формирования и развития функциональной грамотности учащихся.

Список использованных источников

1. Приказ Министра просвещения Республики Казахстан от 3 августа 2022 года № 348 «Об утверждении государственных общеобязательных стандартов дошкольного воспитания и обучения, начального, основного среднего и общего среднего, технического и профессионального, послесреднего образования» // Электронный документ // [Режим доступа]: https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2200029031

2. Бершадская М. Б. Функциональная грамотность школьников // Отечественные записки, 2012. – № 49. – С. 122–130.

3. Приказ Министра просвещения Республики Казахстан от 16 сентября 2022 года № 399 «Об утверждении типовых учебных программ по общеобразовательным предметам и курсам по выбору уровней начального, основного среднего и общего среднего образования» // Электронный документ // [Режим доступа]: https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2200029031

4. Золотова Н. О. Категоризация как проблемное поле психолингвистических исследований // Теория языка и межкультурная коммуникация, 2019. – №1 (32). – С. 8–13.

УДК 37.015.31:371.3

ОЙЫН ТЕХНОЛОГИЯЛАРЫ АРҚЫЛЫ БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ ЗЕЙІНІН ДАМЫТУ ЖӘНЕ БІЛІМ БЕРУ САПАСЫН ҚАМТАМАСЫЗ ЕТУДІҢ ЗАМАНАУИ ТӘСІЛДЕРІ

Жақсығалиева Данагүл Жеткіншекқызы
zhaksygaliyevad@bk.ru
«Х.Досмұхамедов атындағы Атырау университеті» КеАҚ
7М01101 – «Педагогика және психология» 1 курс магистранты
Атырау, Қазақстан

Аңдатпа. Мақалада бастауыш сынып оқушыларының зейінін дамытуда ойын технологияларын қолданудың тиімділігі және білім беру сапасын қамтамасыз етудің заманауи тәсілдері қарастырылады. Ойын арқылы оқыту әдісі оқушылардың танымдық белсенділігін арттырып, оқу үдерісін қызықты әрі нәтижелі етуге мүмкіндік береді. Сонымен қатар, цифрлық технологиялар мен инновациялық педагогикалық әдістердің білім сапасын арттырудағы рөлі талданады.

Түйінді сөздер: ойын технологиялары, зейін, бастауыш білім, білім сапасы, инновация, цифрлық технология.

Annotation. The article discusses the effectiveness of the use of Game technologies in the development of attention of Primary School students and modern approaches to ensuring the quality of Education. The method of learning through the game allows you to increase the cognitive activity of students and make the learning process more interesting and productive. In addition, the role of digital technologies and innovative pedagogical methods in improving the quality of education is analyzed.

Keywords: game technologies, attention, primary education, quality of education, innovation, digital technology.

Қазіргі білім беру жүйесінде бастауыш сынып оқушыларының танымдық қабілеттерін дамыту ерекше маңызға ие. Себебі бұл кезеңде баланың ойлау, есте сақтау, қабылдау және зейін сияқты негізгі психикалық процестері қарқынды түрде қалыптасады және әрі қарайғы оқу жетістіктерінің іргетасын қалайды.

Солардың ішінде зейін – оқу үдерісінің табысты болуын анықтайтын негізгі психологиялық факторлардың бірі болып саналады. Зейіннің тұрақтылығы, шоғырлануы және ауысуы оқушының оқу материалын сапалы меңгеруіне тікелей әсер етеді. Сондықтан бастауыш білім беру үдерісінде оқушының назарын дұрыс бағыттау және оны ұзақ уақыт сақтай білуге үйрету маңызды міндеттердің бірі болып табылады. Сонымен қатар, зейіннің дамуы баланың оқу әрекетіне бейімделуін жеңілдетіп, оның сабаққа деген жауапкершілігін арттырады.

Осы мақсатта оқу процесін қызықты әрі тиімді ұйымдастыру қажет. Баланың жас ерекшелігін ескере отырып, сабақ барысында ойын элементтерін, көрнекі құралдарды және интерактивті әдістерді жүйелі қолдану оның зейінін тұрақтандыруға ықпал етеді. Оқушы тек ақпаратты қабылдаушы емес, белсенді әрекет етуші тұлғаға айналған жағдайда ғана оның танымдық белсенділігі жоғары деңгейде дамиды. Бұл өз кезегінде оқу материалын терең түсінуге және ұзақ уақыт есте сақтауға мүмкіндік береді. Сонымен бірге, мұғалімнің бағыттаушы рөлі ерекше маңызды. Ол оқушылардың зейінін басқаруға көмектесетін тапсырмаларды дұрыс таңдап, оқу әрекетін кезең-кезеңімен ұйымдастыруы қажет. Жүйелі және мақсатты педагогикалық ықпал арқылы оқушының зейін тұрақтылығы біртіндеп артып, күрделі тапсырмаларды орындау қабілеті қалыптасады. Осылайша, бастауыш сынып кезеңінде зейінді дамыту – оқушының жалпы оқу жетістігінің негізгі алғышарттарының бірі болып табылады.

Бастауыш сынып оқушыларының жас ерекшеліктерін ескере отырып, олардың зейінін дамытуда ойын технологияларын қолдану тиімді әдіс болып табылады. Ойын барысында бала еркін әрекет етеді, қызығушылығы артады және оқу тапсырмаларына белсенді қатысады. Рөлдік, дидактикалық, логикалық және қозғалыс ойындары арқылы оқушылардың назарын белгілі бір әрекетке бағыттау, оны ұзақ уақыт сақтап тұру және бір тапсырмадан екіншісіне ауыстыру дағдылары дамиды. Ойын технологиялары эмоционалдық жағымды орта қалыптастырып, оқуға деген ішкі мотивацияны күшейтеді. Бала үшін оқу процесі міндет емес, қызықты әрекетке айналып, ол білімді жеңіл әрі табиғи түрде меңгереді.

Ойын технологияларын жүйелі түрде қолдану мұғалімнің педагогикалық шеберлігіне де тікелей байланысты. Мұғалім ойын түрлерін сабақтың мақсатына сәйкес дұрыс таңдап, оларды оқу мазмұнымен ұштастыра білуі қажет. Бұл оқушылардың тек зейінін дамытып қана қоймай, олардың коммуникативтік дағдыларын, өзара әрекеттесу мәдениетін және топта жұмыс істеу қабілетін де қалыптастырады. Мұғалім ойын үдерісін дұрыс ұйымдастыру арқылы әр оқушының белсенді қатысуын қамтамасыз етеді, олардың дербес ойлауына және жауапкершілік сезімінің қалыптасуына ықпал етеді.

Ойын барысында туындайтын түрлі жағдаяттар оқушыларды шешім қабылдауға, өз пікірін дәлелдеуге және басқалардың көзқарасын құрметтеуге үйретеді. Бұл өз кезегінде сыныпта жағымды психологиялық ахуал қалыптастырып, өзара ынтымақтастық пен сыйластықты күшейтеді. Мұғалімнің бағыттаушы рөлі оқушылардың ойын әрекетін тек көңіл көтеру емес, нақты оқу мақсатына бағытталған танымдық процесс ретінде ұйымдастыруға мүмкіндік береді. Ойын технологияларын тиімді қолдану мұғалімнің кәсіби құзыреттілігі мен шығармашылық ізденісін талап етеді, ал оның нәтижесі – білім алушылардың жан-жақты дамыған, белсенді және әлеуметтік тұрғыдан бейімделген тұлға болып қалыптасуы.

Ойын технологияларын заманауи цифрлық құралдармен үйлестіру оқу үдерісінің тиімділігін одан әрі арттырады. Интерактивті ойындар мен білім беру платформалары

оқушылардың қызығушылығын күшейтіп, олардың назарын ұзақ уақыт сақтауға мүмкіндік береді. Мұндай интеграция білім беру сапасын жаңа деңгейге көтеріп, оқушының жан-жақты дамуына жағдай жасайды. Осы үдерісте мұғалімнің рөлі ерекше маңызды. Ол оқу материалын оқушы жасына сай бейімдеп, ойын элементтерін жүйелі түрде қолдана отырып, оқыту процесін қызықты әрі тиімді ұйымдастыруы қажет. Педагогикалық шеберлік пен әдістемелік сауаттылық ойын технологияларының нәтижелілігін арттырады.

Білім беру сапасын арттыруда заманауи педагогикалық тәсілдерді енгізу қажеттілігі артып отыр. Цифрлық технологиялар, интерактивті оқыту құралдары, саралап оқыту және критериалды бағалау жүйесі оқу үдерісін жетілдіруге мүмкіндік береді. Бұл әдістер әр оқушының жеке қабілетін ескеруге, білімді объективті бағалауға және оқу нәтижелерін жақсартуға жағдай жасайды. Инновациялық тәсілдер мен ойын технологияларын ұштастыру бастауыш білім берудің сапасын жаңа деңгейге көтереді.

Ойын технологиялары – оқу процесін ойын әрекеті арқылы ұйымдастыруға негізделген әдістер жүйесі. Бұл тәсіл бастауыш сынып оқушыларының жас ерекшелігіне сай келіп, олардың қызығушылығын арттырады және оқу материалын жеңіл әрі саналы түрде меңгеруге мүмкіндік береді. Ойын – баланың табиғи қажеттілігі болғандықтан, ол арқылы берілген білім ұзақ уақыт есте сақталып, тиімді игеріледі.

Ойын барысында бала белсенді әрекетке түсіп, тек тыңдаушы емес, оқу процесінің негізгі қатысушысына айналады. Мұндай әрекет оқушының зейінін тұрақтандырып қана қоймай, оны белгілі бір мақсатқа бағыттауға көмектеседі. Әсіресе, дидактикалық, рөлдік және логикалық ойындар баланың ойлау қабілетін дамытып, назарын шоғырландыру дағдысын жетілдіреді.

Ойын технологиялары оқушылардың танымдық белсенділігін арттырады. Бала ойын барысында тапсырманы орындау үшін салыстыру, талдау, жіктеу, жалпылау және шешім қабылдау сияқты әрекеттерді орындайды. Бұл оның логикалық ойлауын дамытып, оқу материалын терең әрі саналы түрде түсінуіне ықпал етеді. Сонымен қатар, ойын үдерісі оқушыны зерттеушілік әрекетке жетелеп, жаңа ақпаратты өз бетінше іздеп табуға ынталандырады.

Ойын арқылы оқыту эмоционалдық жағымды орта қалыптастырады. Бала қателесуден қорықпай, еркін әрекет етеді, бұл оның өзіне деген сенімділігін арттырып, оқу мотивациясын күшейтеді. Жағымды эмоциялар зейіннің тұрақтылығын қамтамасыз етіп, оқу материалын ұзақ уақыт есте сақтауға мүмкіндік береді. Ойын барысында туындайтын қызығушылық баланың сабаққа деген ішкі ынтасын арттырады. Сонымен бірге, топтық ойындар оқушылардың қарым-қатынас мәдениетін, ынтымақтастық дағдыларын және бір-бірін құрметтеу қабілетін дамытады. Балалар ортақ мақсатқа жету үшін бірлесіп жұмыс істеуге, пікір алмасуға және өзара көмек көрсетуге үйренеді. Бұл олардың әлеуметтік дағдыларын қалыптастырып, ұжымда жұмыс істеу қабілетін жетілдіреді.

Ойын технологияларын жүйелі және мақсатты түрде қолдану мұғалімнен жоғары кәсіби шеберлікті талап етеді. Дұрыс ұйымдастырылған ойын сабақтың тиімділігін арттырып қана қоймай, әр оқушының жеке қабілетін ашуға мүмкіндік береді. Ойын технологиялары бастауыш білім беруде тек оқыту әдісі ғана емес, сонымен қатар баланың зейінін, танымдық белсенділігін, әлеуметтік дағдыларын және тұлғалық дамуын қалыптастыратын маңызды педагогикалық құрал болып табылады.

Ойын түріндегі тапсырмалар (логикалық ойындар, рөлдік ойындар, жарыстар) оқушылардың назарын бір объектіге шоғырландыру қабілетін дамытады. Мұндай әдістер баланың есте сақтауын, ойлау жылдамдығын және реакциясын жақсартып қана қоймай, зейіннің тұрақтылығы мен көлемін арттыруға да ықпал етеді. Ойын барысында бала белгілі бір ережені сақтай отырып әрекет етеді, бұл оның зейінін мақсатты түрде басқаруға үйретеді.

Логикалық ойындар оқушыларды салыстыруға, талдауға және шешім қабылдауға бағыттайды. Мұндай тапсырмалар зейінді ұзақ уақыт сақтауды талап етеді, соның нәтижесінде баланың назар аудару қабілеті біртіндеп дамиды. Ал рөлдік ойындар барысында оқушы өз рөлін орындау үшін берілген ақпаратқа мұқият болып, оны есте сақтап, дұрыс

қолдануға тырысады. Жарыс элементтері бар ойындар оқушылардың қызығушылығын арттырып, олардың белсенділігін күшейтеді. Бұл жағдайда бала тез ойлап, жылдам әрекет етуге ұмтылады, соның нәтижесінде зейіннің шапшаң ауысуы мен тұрақтануы дамиды. Сонымен қатар, мұндай ойындар оқушылардың мотивациясын арттырып, оқу процесіне деген жағымды көзқарас қалыптастырады.

Ойын арқылы оқыту эмоционалдық қолайлы орта қалыптастырады. Бала өзін еркін сезініп, қателесуден қорықпай әрекет етеді, бұл оның психологиялық жайлылығын қамтамасыз етеді. Жағымды эмоциялар зейіннің тұрақтылығын арттырып, оқу материалын жақсы қабылдауға мүмкіндік береді. Осылайша, ойын технологиялары бастауыш сынып оқушыларының зейінін дамытуда тиімді құрал бола отырып, олардың танымдық белсенділігін, ойлау қабілетін және оқу мотивациясын кешенді түрде қалыптастырады.

Ойын технологияларын цифрлық білім беру ресурстарымен ұштастыру оқыту сапасын айтарлықтай арттырады және бастауыш сынып оқушыларының оқу үдерісіне деген қызығушылығын күшейтеді. Заманауи білім беру кеңістігінде ойын элементтері тек дәстүрлі әдістермен шектелмей, ақпараттық-коммуникациялық технологиялармен интеграцияланып, жаңа мазмұнға ие болуда.

Интерактивті ойындар оқушылардың оқу материалын белсенді қабылдауына мүмкіндік береді. Мұндай ойындарда бала тек тыңдаушы емес, тапсырманы орындаушы және шешім қабылдаушы ретінде әрекет етеді. Бұл оның зейінін тұрақтандырып, оқу үдерісіне толық қатысуына жағдай жасайды. Визуалды және дыбыстық эффектілер оқушылардың қабылдау қабілетін күшейтіп, материалды жақсы есте сақтауға ықпал етеді.

Білім беру қосымшалары мен цифрлық платформалар оқытуды дараландыруға мүмкіндік береді. Әр оқушы өз қарқынымен жұмыс істеп, қажетті тапсырмаларды қайталап орындау арқылы білімін тереңдетеді. Бұл әдіс зейіннің шоғырлануын арттырып қана қоймай, баланың өз бетімен жұмыс істеу дағдыларын дамытады. Цифрлық ортада берілетін жедел кері байланыс оқушының қателігін бірден түзетуіне және оқу материалын жүйелі түрде меңгеруіне жағдай жасайды. Мұндай мүмкіндік оқушының оқу жауапкершілігін арттырып, өзін-өзі бақылау дағдыларын қалыптастырады.

Мультимедиялық құралдар (анимация, бейнероликтер, интерактивті презентациялар) оқу процесін көрнекі әрі қызықты етеді. Көрнекілік арқылы берілген ақпарат оқушылардың назарын ұзақ уақыт сақтап, олардың танымдық белсенділігін арттырады. Мұндай әдістер әсіресе абстрактілі ұғымдарды түсіндіруде тиімді болып табылады. Себебі күрделі тақырыптар визуалды және дыбыстық элементтер арқылы жеңіл қабылданып, есте ұзақ сақталады. Сонымен қатар, мультимедиялық материалдар оқушының қиялын дамытып, оқу мазмұнын тереңірек түсінуіне ықпал етеді.

Цифрлық ресурстар оқушылардың оқу мотивациясын күшейтіп, сабаққа деген қызығушылығын арттырады. Ойын элементтерімен біріктірілген тапсырмалар баланың белсенді қатысуына ықпал етіп, оның зейінін тұрақтандырады. Оқушы тапсырманы орындау барысында өз жетістігін бірден көріп, ынталана түседі. Бұл өз кезегінде оқу үдерісін тиімді ұйымдастыруға және білім сапасын арттыруға мүмкіндік береді. Заманауи технологияларды жүйелі қолдану мұғалімнің де жұмысын жеңілдетіп, оқыту процесін нәтижелі әрі шығармашылық бағытта ұйымдастыруға жағдай жасайды.

Ойын технологиялары мен заманауи әдістердің үйлесуі оқу мотивациясын күшейтеді. Оқушылар жеңіл әрі қызықты форматта білім алып, оқу процесіне еркін қатысады. Бұл олардың пәнге деген оң көзқарасын қалыптастырып, тұрақты зейін мен оқу белсенділігін дамытуға ықпал етеді. Осылайша, ойын технологиялары мен цифрлық білім беру әдістерінің үйлесімді қолданылуы бастауыш білім берудің сапасын арттырып, оқушылардың зейінін, мотивациясын және танымдық қабілеттерін кешенді түрде дамытуға мүмкіндік береді.

Ойын технологиялары бастауыш сынып оқушыларының зейінін дамытуда тиімді әрі нәтижелі құрал болып табылады. Ойын арқылы оқыту баланың оқу үдерісіне қызығушылығын арттырып, оның назарын тұрақтандыруға, ойлау қабілетін жетілдіруге және танымдық белсенділігін күшейтуге мүмкіндік береді. Ойын элементтері оқушылардың

эмоционалдық жағдайына жағымды әсер етіп, оқу процесін еркін әрі тартымды етеді. Оқушы өз әрекетінің нәтижесін бірден көріп, жетістікке жету сезімін бастан өткереді, бұл оның ішкі мотивациясын нығайтады.

Ал заманауи педагогикалық әдістер мен цифрлық технологияларды қолдану білім беру сапасын арттыруға айтарлықтай ықпал етеді. Интерактивті ресурстар, білім беру платформалары және мультимедиялық құралдар оқу материалын көрнекі әрі түсінікті етіп, оқушылардың жеке ерекшеліктерін ескеруге жағдай жасайды. Бұл өз кезегінде оқытуды дараландыруға және нәтижелілігін арттыруға мүмкіндік береді. Цифрлық технологиялар оқушының дербес жұмыс істеу дағдыларын дамытып, ақпаратты іздеу және оны өңдеу қабілетін жетілдіреді. Осы екі бағыттың – ойын технологиялары мен заманауи білім беру әдістерінің – үйлесімді қолданылуы оқу үдерісін сапалы түрде жетілдіріп, оқушылардың зейінін, мотивациясын және танымдық қабілеттерін кешенді дамытуға ықпал етеді. Мұндай интеграция мұғалімнің шығармашылық ізденісін арттырып, сабақты түрлендіріп өткізуге мүмкіндік береді. Нәтижесінде бастауыш сынып оқушылары тек білім алып қана қоймай, оны өмірде қолдана алатын, өздігінен ойлайтын, белсенді әрі жауапты тұлға ретінде қалыптасады.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1 Бабаев С.Б. Бастауыш мектеп педагогикасы және әдістемесі. Алматы: Нұр-пресс, 2018.

2 Тұрғынбаева Б.А. Дамыта оқыту технологиясы және бастауыш сынып әдістемесі. Алматы, 2015.

3 Сманов Б. *Бастауыш мектепте оқыту технологиялары*. Алматы, 2016

4 Сейталиев Қ. Б.Педагогика. Алматы, 2012.

5 Амонашвили Ш.А. Ойын арқылы оқыту технологиясы негіздері. Мәскеу, 2001.

УДК 372.851

ОТ ВНЕШНЕЙ ОЦЕНКИ К ОСОЗНАННОМУ РЕЗУЛЬТАТУ: ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ МАРШРУТНЫЙ ЛИСТ КАК ИНСТРУМЕНТ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ОСОЗНАННОГО РЕЗУЛЬТАТА В ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕГО ЗВЕНА

Шевченко Наталья Владимировна
natalia01684x@gmail.com
учитель математики, КГУ «Гимназия № 40»,
Тараз, Казахстан

Аннотация. В статье рассматривается технология использования индивидуальных маршрутных листов как эффективного средства повышения качества математического образования в среднем звене. Автор анализирует проблему рассогласования ожиданий учащихся с их реальными достижениями в конце учебного периода и предлагает способ ее решения через проектирование персональной траектории достижений обучающегося. В центре исследования лежит идея рефокусировки внимания ученика с формального балла на осознанное достижение дидактических целей через индивидуализацию образовательного процесса. В отличие от широкой концепции индивидуального образовательного маршрута, в данной работе акцент сделан на конкретном прикладном инструменте – маршрутном листе, адаптированном для изучения отдельного раздела курса математики в шестом классе. Описываются механизмы внедрения маршрутного листа, ведения рефлексивного мониторинга и использования цифровых ресурсов для персонального сопровождения. Предложенная методика позволяет трансформировать запрос ученика на итоговую оценку в

осознанную деятельность, минимизируя риск субъективизма и повышая активность познавательной деятельности. Практическая ценность работы подтверждается успешностью применения маршрутных листов и дифференцированных траекторий, обеспечивающих прозрачность и объективность образовательных результатов в условиях современной школы.

Ключевые слова: Индивидуальный маршрутный лист, качество образования, математическая грамотность, субъектность, дифференцированный подход, цифровая педагогика, рефлексия.

Annotation. The article examines the technology of using individual route sheets as an effective tool for improving the quality of mathematics education in middle school. The author analyzes the discrepancy between student expectations and their actual achievements at the end of the academic term, proposing a solution through the design of a personal achievement trajectory. At the core of this research is the concept of refocusing the student's attention from a formal grade toward the conscious attainment of didactic goals via the individualization of the learning process.

Unlike the broader concept of an individual educational route, this work focuses on a specific applied tool: a route sheet adapted for a particular section of the sixth-grade mathematics curriculum. The paper describes the mechanisms for implementing route sheets, maintaining reflective monitoring, and utilizing digital resources for personalized support. The proposed methodology enables the transformation of a student's request for a final grade into conscious academic activity, minimizing the risk of subjectivism and increasing cognitive engagement. The practical value of the study is confirmed by the successful application of route sheets and differentiated trajectories, which ensure the transparency and objectivity of educational outcomes in the modern school environment.

Keywords: Individual route sheet, quality of education, mathematical literacy, learner agency (субъектность), differentiated approach, digital pedagogy, reflection.

На современном этапе развития системы образования Республики Казахстан приоритетной задачей является переход от знаниецентрической модели к компетентностной. Это требует пересмотра не только содержания учебных программ, но и самих инструментов взаимодействия учителя и ученика. Особую остроту этот вопрос приобретает в курсе математики среднего звена общеобразовательной школы, где закладываются основы функциональной грамотности и абстрактного мышления. В поиске новых инструментов взаимодействия необходимо критически пересмотреть методы преподавания математики. Практика показывает, что фронтальная форма работы не учитывает разрыв в темпах усвоения материала, что ведет к снижению мотивации как у сильных, так и у слабых учащихся. При работе в группах активными остаются один-два ученика, а остальные с трудом включаются в процесс, или совсем отстраняются от работы. В сложившихся обстоятельствах проектирование индивидуального маршрутного листа становится объективно необходимым инструментом для реализации личностно-ориентированного подхода. Если индивидуальный образовательный маршрут мы рассматриваем как общую педагогическую стратегию развития личности, то индивидуальный маршрутный лист выступает в качестве тактического, операционного документа, позволяющего ученику «прожить» конкретную учебную тему с максимальной эффективностью.

Внедрение такого инструмента помогает не только оптимизировать деятельность ученика, но и нивелировать риски, возникающие на этапе подведения итогов обучения. В частности, речь идет о преодолении наиболее трудноразрешимых проблем в работе педагога - «кризис финала» - период конца учебной четверти, когда фокус внимания учащихся смещается с содержания предмета на получение желаемого балла. Зачастую требования учащихся и их родителей о повышении итоговой отметки не подкреплены фактическим уровнем освоения материала. Это создает ситуацию морального давления на учителя и риск «сделки с совестью», когда балл выставляется не за знания, а во избежание потенциального социального конфликта. Такой подход искажает объективное представление о качестве образования и лишает ученика понимания причинно-следственной связи между его

усилиями и результатом. Индивидуальный маршрутный лист призван решить эту проблему, делая процесс накопления достижений прозрачным и объективным с самого первого урока темы.

Рассмотрим методологические основы проектирования индивидуального маршрутного листа. Его разработка базируется на принципах дифференциации и субъектности. Маршрутный лист проектируется как дидактический навигатор, обеспечивающий ученику стратегический обзор учебного раздела еще до начала его изучения. Конструктивно он объединяет четыре ключевых компонента: целеполагание, содержательный блок, систему контрольных течек и график выполнения (дедлайны). В блоке целеполагания планируемые результаты транслируются через систему «can-do statements» (дескрипторы «Я знаю…», «Я умею…»), что переводит внешние требования программы в область личных задач обучающегося. Содержательный модуль представляет собой систему типов упражнений, адаптированных из учебного курса и дифференцированных по трем уровням сложности (A, B, C). Такая организация материала позволяет учащемуся самостоятельно проектировать «высоту» своего образовательного достижения в зависимости от целевого балла. Наличие четко зафиксированных контрольных точек и сроков сдачи инвариантных заданий дисциплинирует учебный процесс и делает итоговую аттестацию предсказуемой, снимая эмоциональное напряжение в конце четверти. Практическое воплощение данной модели на примере раздела «Зависимости между величинами» (математика, 6 класс) представлено в Приложении 1.

Приложение 1.

Глобальная цель: понимать закон математической зависимости одной величины от другой; понимать, как изменение одной величины неизбежно влечет изменение другой; создавать математическую модель реальности.

Блок 1. «Переводчик». Как перевести ситуацию на язык математики? **Ключевой навык:** выделение независимой (аргумент) и зависимой (функция) переменных; представление процесса в виде формулы или таблицы.		
Уровень	**Тип учебного задания**	**Конкретная формулировка (инструкция)**
Уровень A (Базовый)	**Идентификация переменных.** Умею отличать независимую переменную от зависимой переменной в готовых данных.	«Изучи готовую таблицу данных (например, зависимость массы тела от объема). Укажи, значения какой величины ты можешь выбрать свободно (аргумент), а какая величина меняется в ответ (функция)». «Найди значение одной величины по значению другой, используя заданную зависимость».
Уровень B (Алгоритм)	**Математическое моделирование.** Могу записать формулу и **с**оставить таблицу значений по текстовому условию.	«Проанализируй реальную ситуацию. Определи тип зависимости и запиши формулу зависимости. Рассчитай значения зависимой переменной для заданных значений независимой переменной и представь результат в виде таблицы».
Уровень C (Исследователь)	**Реконструкция зависимости.** Могу вывести формулу и **в**осстановить значения дополнительны величин процесса с помощью анализа числовых данных.	«Два объекта движутся навстречу друг другу. Используя таблицу зависимости расстояния между ними от времени, вычисли скорость сближения. Выведи формулу, которая описывает этот процесс в любой момент времени».

Блок 2. «Визуализатор». Как выглядит «характер» процесса? **Ключевой навык:** построение графика зависимости; дешифровка данных, заложенных в готовых графиках реальных процессов.		
Уровень А (Базовый)	**Чтение графика (дешифровка).** Могу читать график реального процесса	«Используя график движения поезда или стоимости товара, определи: а) значение зависимой переменной при заданном значении независимой переменной; б) при каком значении аргумента достигается указанный результат?»
Уровень В (Алгоритм)	**Визуальное моделирование.** Могу по заданной таблице построить графическую форму на координатной плоскости.	«По заданной таблице (например, движения катера) построй график процесса в прямоугольной системе координат».
Уровень С (Исследователь)	**Аналитическая интерпретация.** Могу описать реальный процесс на основе сложного графика. Могу построить сложный график реального процесса по текстовому описанию.	«Проанализируй график реального процесса. Опиши динамику изменения его параметров: в какие интервалы величина росла, в какие - убывала». «Построй график реального процесса по описанию, выбрав подходящий масштаб».
Блок 3. «Архитектор». Как работает закон прямой пропорциональности? **Ключевой навык:** понимание математической модели $y = kx$.		
Уровень А (Базовый)	**Параметрический анализ.** Могу объяснить значение элементов формулы $y = kx$. Могу описать положение графика в зависимости от значения k. Могу построить график прямой пропорциональности.	«Рассмотри ряд формул (например, y = 0,5x, y = –2x). Определи значение коэффициента k для каждой формулы. Не строя график, укажи, в каких координатных четвертях он будет расположен». «Построй график прямой пропорциональности, заданной формулой».
Уровень В (Алгоритм)	**Конструирование прямой.** Могу построить график прямой пропорциональности.	«Построй график прямой пропорциональности, проходящей через точку». «Определи аналитически принадлежность точки графику прямой пропорциональности».
Уровень С (Исследователь)	**Реверс-инжиниринг.** Могу восстановить математический закон на основе визуального образа. Могу найти коэффициент k по графическим данным. Могу сравнивать разные процессы.	«Изучи график реального процесса (например, движение улитки по дереву или количество оборотов колеса). Найди по графику координаты точки A(x; y) и вычисли коэффициент k. Запиши формулу этой зависимости». «Объясни физический смысл коэффициента k в заданной реальной ситуации (скорость, цена, диаметр)».

Словарь «мастера зависимостей» (то, что нужно знать):
– переменные: независимая (аргумент) и зависимая (функция).
– способы задания: аналитический (формула), табличный (с шагом), графический.
– прямая пропорциональная зависимость: зависимость вида y = kx, где k – коэффициент.

– реальные графики: термограмма, сейсмограмма, график движения объекта.

Мои контрольные точки (Дедлайны)

Старт: «___»_____ (Принятие маршрута).

Формативное оценивание: «___»_____

Индивидуальная работа: «___»_____

Лабораторная работа: «___»_____

СОР: «___»_____

Онлайн-поддержка: еженедельные консультации по фиксированным дням.

Рефлексивный дневник (Итоги)

Мой выбор: я планировал уровень ____, реально достиг уровня ____.

Мой барьер (лист затруднений): самым трудным навыком для меня стало_____.

Моя победа: теперь я умею без посторонней помощи _____.

Маршрутный лист выступает мощным инструментом трансформации системы оценивания. Его эффективность обусловлена тремя ключевыми факторами. Во-первых, он обеспечивает когнитивную прозрачность: вместо избыточного массива страниц учебника учащийся видит три логических блока компетенций («Переводчик», «Визуализатор», «Архитектор»), что позволяет структурировать процесс познания. Помогает ученику осознать, что он ни просто решает примеры из учебника, а идентифицирует, моделирует или реконструирует, то есть формирует компетенции исследователя. Прозрачность критериев позволяет осмыслить уровень достижений и при необходимости запросить целевую консультацию.

Во-вторых, реализуется принцип верифицируемой объективности. Каждый тип задания в таблице маршрутного листа – это конкретный диагностический шаг. Если ученик самостоятельно выполняет задачу исследовательского типа, то его претензия на высокую оценку становится математически обоснованной и не требует субъективных «сделок с совестью» педагога. В-третьих, инструмент обеспечивает подлинную индивидуализацию. Учитель предлагает возможность выбора траектории, где каждый ученик может реализовать себя как исследователь на доступном ему уровне.

Специфической особенностью описанной методики является возможность продолжения работы над разделом даже после суммативного оценивания (СОР), если зафиксирован недостаточный уровень усвоения. Такая доработка организуется во внеурочное время по индивидуальному запросу ученика. Ключевым компонентом на данном этапе выступает цифровая образовательная среда. На основе дефицитов, выявленных в блоках «Визуализатор» или «Архитектор», организуются целевые онлайн-консультации. Цифровые ресурсы – интерактивные тренажеры и видео-обзоры сложных задач – встраиваются в маршрутный лист через активные ссылки и GR-коды. Это позволяет учащемуся самостоятельно восполнить пробелы и подойти к итоговому оцениванию за четверть с необходимым багажом компетенций.

Если маршрутный лист задает вектор движения, то рефлексивный дневник служит инструментом метакогнитивного мониторинга. Его задача – развитие самоанализа и оперативная коррекция траектории. Работа с дневником включает ежедневную самодиагностику по методу «цветных зон». В зеленой зоне ученик фиксирует уверенное овладение навыком (например, «Я могу составить таблицу по формуле»). В «желтой зоне» отмечает вопросы, требующие разъяснения. «Красная зона» предназначена для сигнала о потребности в экстренной помощи, индивидуальной консультации. В разделе «Мой барьер» (лист затруднений) ученик формулирует конкретную проблему в рамках компетенций (например, «затрудняюсь в расчете коэффициента k при анализе графика прямой пропорциональной зависимости»). Именно данные рефлексивного дневника становятся основанием для перехода к индивидуальным формам цифровой поддержки.

Технологический цикл реализации методики включает в себя четыре этапа. На первом проектировочном этапе учащиеся принимают маршрутный лист и выбирают целевой

уровень достижений (A, B или C). Основной деятельностный этап предусматривает самостоятельное движение по блокам (в нашем примере «Переводчик» - «Визуализатор» - «Архитектор») с ведением рефлексивного мониторинга. По результатам учебной деятельности учащихся учитель ежедневно организует коррекционную работу на этапе актуализации знаний через прием «Найди ошибку», обучающие тесты, «толстый-тонкий вопрос» и другие. На основании данных «листов затруднения» проводит онлайн-консультации в рамках коррекционного этапа. Сопоставление достигнутого результата с планом, зафиксированным в начале маршрута осуществляется после прохождения суммативного оценивания за раздел.

Проведенное исследование подтверждает, что внедрение индивидуальных маршрутных листов в процесс обучения математике в 6 классе является эффективным ответом на вызовы современной системы оценивания. Переход от реактивного контроля к проактивному планированию достижений позволил не только повысить объективность качества знаний, но и качественно изменить характер взаимодействия между учителем и учащимся. В этой модели итоговый балл становится естественным завершением пройденного пути, а учебный процесс – глубоко осознанным и результативным.

Результаты применения технологии в экспериментальных классах представлены в таблице 2.

Таблица 2.

Класс	Качество знаний за 1 четверть	Качество знаний за 2 четверть	Качество знаний за 3 четверть	Динамика
6 В	74,07	77,78	85,19	11,12
6 Ж	53,33	70,00	73,08	19,75

Анализ апробации разработанных инструментов – маршрутных листов и рефлексивного дневника – на материалах курса математики 6 класса позволяет сделать выводы:

1) Использование маршрутных листов обеспечило конвертацию внешнего запроса на оценку в осознанную познавательную деятельность. Ученики перестали воспринимать итоговый балл как результат субъективного решения педагога, осознав его прямое следствие выполнения выбранных ими контрольных точек.

2) Инструменты рефлексии позволили шестиклассникам развить навыки самоанализа и метакогнитивного мониторинга. Возможность выбора траектории и своевременного обращения за онлайн-консультацией делегировала ответственность за результаты самому обучающемуся, что является ключевым фактором формирования функциональной грамотности.

3) Четкая фиксация образовательных достижений исключила риск возникновения «конфликта финала» в конце учебного периода. Прозрачность критериев и документированный прогресс сделали невозможными попытки давления на формирование оценки, обеспечив подлинную объективность качества оценивания.

Таким образом, проектирование индивидуального маршрутного листа выступает не только как методический прием, но и как системный инструмент гуманизации математического образования. Предложенный подход полностью соответствует целям обеспечения качества образования в XXI веке, способствуя формированию личности, способной к осознанному выбору и ответственности за свои результаты в динамично меняющейся цифровой среде.

Список использованных источников

1 Александрова Е.А. Педагогическое сопровождение старших школьников / Е.А. Александрова. – М.: НИИ школьных технологий, 2010. – 336 с.

2 Алдамуратова Т.А. Математика. Часть 2: учебник для 6 класса / Т.А. Алдамуратова, К. С. Байшоланова. – Алматы : Атамұра, 2018. – 224с.

3 Исаева И.Ю. технология проектирования индивидуальных образовательных маршрутов: учебное пособие / И.Ю. Исаева. – Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2015. – 116 с.

ӘОЖ 373.3:502/504:004

ЦИФРЛЫҚ БІЛІМ БЕРУ ТЕХНОЛОГИЯЛАРЫ АРҚЫЛЫ БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ ЭКОЛОГИЯЛЫҚ МӘДЕНИЕТІН ДАМЫТУ ТҮСІНІГІНІҢ МӘНІ ЖӘНЕ МАЗМҰНЫ

Есенгалиева Гулбану Дулатқызы
gyessengali@mail.ru
магистрант, Абай атындағы ҚазҰПУ,
Педагогика және психология факультеті
Алматы, Қазақстан

Аңдатпа. Мақалада Жаратылыстану білім беру технологиялары арқылы бастауыш сынып оқушыларының зерттеушілік қабілетін арттырумен мазмұныталданады. Бастауыш сынып оқушыларының жаратылыстану сабақтарында зерттеушілік қабілеттерін дамыту жолдары қарастырылады. Зерттеу барысында оқушылардың зерттеушілік дағдыларын қалыптастыруға арналған әдістемелік тәсілдер, тәжірибелік және жобалық жұмыстар, сондай-ақ inquiry-based сабақ үлгілері талданды. Мақалада педагогикалық тәжірибеден мысалдар келтіріліп, зерттеушілік қабілеттерді дамытуға нақты ұсыныстар берілген.

Түйінді сөздер: бастауыш сынып, жаратылыстану, зерттеушілік қабілет, оқыту әдістері, тәжірибелік жұмыс, inquiry-based, жобалық тапсырма.

Annotation. The article examines the essence and content of developing primary school learners' ecological culture through digital educational technologies within the subject "World Cognition". Ecological culture is interpreted as an integrated personal quality that includes knowledge about nature, value-based attitude, responsible behaviour, observation skills and practical experience. Digital tools are considered not as a replacement for direct interaction with nature, but as a means of visualising environmental processes, analysing local ecological situations and organising learner-centred inquiry.

Keywords: digital educational technologies, ecological culture, primary school, World Cognition, environmental education, digital literacy, project-based learning.

Қазіргі білім беру жүйесінде оқушылардың зерттеушілік қабілеттерін ерте кезеңнен қалыптастыру – олардың шығармашылық ойлауын дамыту мен практикалық дағдыларын жетілдірудің маңызды алғышарты болып саналады. Зерттеушілік қабілет дегеніміз – жаңа білімді өздігінен іздеу, бақылау жүргізу, тәжірибе орындау, талдау жасап, қорытынды шығару дағдыларын біріктіретін кешенді қасиет. Бастауыш сыныптағы жаратылыстану пәні осы қабілеттерді дамытуға ерекше мүмкіндік береді. Себебі сабақ барысында оқушылар тәжірибелік жұмыстар орындап, табиғи құбылыстарды бақылап, ғылыми сұрақтарға жауап іздеуді үйренеді. Зерттеудің мақсаты – бастауыш сынып оқушыларының жаратылыстану сабақтарында зерттеушілік қабілеттерін дамыту жолдарын айқындау.

Зерттеушілік қабілет – оқушының жаңа білімді өз бетімен іздену, бақылау жасау, тәжірибе жүргізу, салыстыру және қорытындылау дағдыларын қамтиды. Ғылыми еңбектерде бұл қабілет келесі ерекшеліктермен сипатталады:

– сұрақ қоя білу – ғылыми немесе практикалық мәні бар сұрақтарды тұжырымдау;
– бақылау жасау – құбылыстарды мұқият қадағалап, деректерді тіркеу;
– тәжірибелік әрекет – тәжірибе жүргізу арқылы болжамдарды тексеру;

– талдау және қорытындылау – жиналған мәліметтерді салыстырып, логикалық тұжырым жасау;

– шығармашылық ойлау – жаңа идеялар мен шешімдер ұсыну.

Зерттеушілік қабілеттерді дамыту мәселесі халықаралық педагогикалық зерттеулерде кеңінен қарастырылған. Pedaste мен Reinsbuk еңбектерінде бастауыш сынып оқушыларына арналған inquiry-based тесттер мен бағалау шкалаларын қолдану тәсілдері ұсынылады. Сонымен қатар, Science-K Inventory оқушылардың ғылыми ойлау дағдыларын анықтауға арналған стандартталған құрал ретінде қолданылады. Отандық зерттеушілер зерттеушілік қабілеттерді дамытуда жобалық, тәжірибелік және практикалық жұмыстардың маңыздылығына ерекше көңіл бөледі. Жаратылыстану пәні бастауыш сыныпта зерттеушілік дағдыларды қалыптастыруға ең қолайлы пәндердің бірі болып табылады. Өйткені:

1. сабақ барысында бақылау, тәжірибе жасау, салыстыру сияқты нақты практикалық әрекеттер орындалады;

2. табиғи құбылыстар күнделікті өмірмен тығыз байланысты болғандықтан, оқушылардың қызығушылығын арттырады;

3. оқушылар ғылыми әдістерді, соның ішінде болжам жасау, бақылау және эксперимент жүргізуді меңгеруге мүмкіндік алады.

Мысалы: − «Судың қасиеттерін зерттеу» сабақтары арқылы оқушылар тәжірибелік әрекет жасап, салыстыру, өлшеу дағдыларын дамытады. − «Өсімдіктердің өсуі» тақырыбында балалар болжам жасап, бақылау жүргізіп, қорытынды шығарады.

Бағыты	**Мазмұны**
Педагогикалық теориялар	Конструктивизм теориясы (Piaget, Vygotsky) – білім оқушының өз тәжірибесі арқылы қалыптасады.
	Inquiry-based learning (ізденушілік оқыту) – оқушылар сұрақ қойып, болжам жасап, тәжірибе жүргізіп, қорытынды шығарады.
Оқыту стратегиялары	Сұрақтар арқылы оқыту – оқушыларды ойландыру және сұрақ қоюға үйрету.
	Тәжірибелік тапсырмалар – бақылау, өлшеу және эксперимент жүргізу.
	Жобалық жұмыстар – шағын зерттеу жобаларын орындау (мысалы, “Су айналымын бақылау”, “Жарық пен көлеңке”).
	Диалог және талқылау – пікір алмасу арқылы ойлау қабілетін дамыту.

Сыныпта зерттеу мен тәжірибеге бағытталған шығармашылық орта ұйымдастыру. Қысқа бейнематериал арқылы адам әрекетінің табиғатқа әсерінсалыстыру.

	Дамыту жолдары	**Сипаттамасы**
1	Бақылау ұйымдастыру	Оқушылар табиғи құбылыстарды жүйелі түрде бақылап, нәтижесін тіркейді
2	Тәжірибе жүргізу	Қарапайым эксперименттер арқылы құбылыстарды зерттеу
3	Сұрақ қою дағдысын дамыту	Оқушыларды өз бетінше сұрақ қоюға және мәселе анықтауға үйрету
4	Болжам жасау	Құбылыстар туралы алдын ала жорамал ұсыну
5	Қорытынды шығару	Жиналған деректерді талдап, нәтижеге келу
6	Жобалық жұмыс	Шағын зерттеу жобаларын орындау арқылы тәжірибе жинақтау

Төменде тапсырманың толық ашып көрсетілген сабақ жоспары нұсқасын ұсынамыз. Тақырып: Судың қасиеттері

Сынып: 2–4 сыныптар

Сабақтың түрі: тәжірибелік / зерттеушілік сабақ

Мақсаты: Оқушылардың судың қасиеттерін тәжірибе арқылы зерттеу арқылы бақылау, гипотеза құру, тәжірибе жасау және қорытынды шығару дағдыларын дамыту, сондай-ақ олардың зерттеушілік қызығушылығы мен ғылыми ойлау қабілетін қалыптастыру. Көрнекіліктер: шыны ыдыстар, су, тұз, қант, май, бояғыштар, өлшеу құралдары, бақылау дәптері, қалам. 1. Ұйымдастыру кезеңі (5 минут)

− Сыныпты түгелдей бақылау, балаларды топтарға бөлу (3–4 адам). − Сабақтың тақырыбы мен мақсатымен таныстыру.

− Қысқаша сұрақтар арқылы оқушылардың алдыңғы білімін тексеру:

«Су әртүрлі заттармен араласқанда қандай өзгерістер болады?» «

Суды қалай пайдалануға болады?»

2. Кіріспе (5 минут)

− Мұғалім оқушыларға мысал келтіреді:

«Тұз, қант, май суға қосылғанда не болады?» − Оқушылар өз болжамдарын айтады (гипотеза құру).

1. Құралдарды дайындау: су (50–100 мл), тұз, қант, май, бояғыштар.

2. Тәжірибелік әрекет: − Суды мөлшерлейді және әр затты қосады;

Қосылған заттың суда қалай әрекет ететінін бақылайды: еріді ме, қабаттана ма, түсі өзгерді ме;

3. Негізгі бөлім (20–25 минут) Тапсырма: Әр топқа тәжірибе жүргізу:

бақылау дәптеріне жазады; Нәтижелерін салыстырады және гипотезаларын тексереді.

Мұғалімнің рөлі: − Қауіпсіздік ережесін ескертеді; Оқушыларға бақылау жүргізу жолдарын көрсетеді; Қажет кезде экспериментті қадам-қадамымен демонстрациялайды; Гипотезаларды дәлелдеуге бағыттайды.

4. Қорытынды бөлім (10 минут)

1.Әр топ өз нәтижелерін сынып алдында баяндайды:

«Тұз суда толық еріді, май қабаттанып қалды»

«Қант суда тез ериді, судың түсін өзгертпеді»

2.Оқушылар гипотезаларының дұрыстығын талдайды.

3.Мұғалім зерттеушілік қабілеттерге баға береді: бақылау, талдау, салыстыру және қорытынды шығару.

Бағалау критерийлері

1. Бақылау жүргізу және нәтижелерді тіркеу;

2. Гипотеза құру және эксперимент арқылы тексеру;

3. Қорытынды жасау және түсіндіру;

4. Топтық жұмысқа белсенді қатысу;

5. Пікірталасқа қатысу және өз ойын дәлелдеу.

Тапсырма. Үйде әртүрлі сұйықтықтарды (сүт, шай, сірке суы) араластырып, нәтижелерді бақылап, қысқаша есеп жазу. Бастауыш сыныпта зерттеушілік қабілеттерді дамытудың педагогикалық маңызына тоқталып өтсек. Бастауыш сыныпта зерттеушілік қабілеттерді дамыту оқушылардың шығармашылық ойлауын арттыруда маңызды рөл атқарады. Бұл процесс тек теориялық білімді меңгеруге ғана емес, оны практикада қолдануға мүмкіндік береді, сондай-ақ түрлі мәселелерді шешу дағдыларын қалыптастырады. Мысалы, «Судың қасиеттерін зерттеу» тақырыбында оқушылар тәжірибелік әрекеттер арқылы судың әртүрлі қасиеттерін бақылайды, болжам жасайды және нәтижелерді салыстырып қорытынды шығарады. Зерттеушілік іс-әрекеттер арқылы оқушылар ғылыми әдістерді түсінуді үйренеді, бақылау жүргізуге, тәжірибе жасауға және қорытынды шығаруға қызығушылықтары артады. Сабақта inquiry-based әдістерді, жобалық тапсырмаларды және тәжірибелік жұмыстарды қолдану олардың өз бетімен іздену қабілетін, зерттеушілік белсенділігін және білімді шығармашылық тұрғыдан қолдану мүмкіндігін қамтамасыз етеді. Мысалы, «Өсімдіктердің өсуіне әсер ететін факторларды зерттеу» жобасы арқылы оқушылар гипотеза құру, бақылау жүргізу және қорытынды жасау дағдыларын қалыптастырады. Осылайша, бастауыш

сыныптағы зерттеушілік қабілеттерді дамыту оқушылардың ғылыми ойлауын жетілдіреді, практикалық дағдыларын қалыптастырады және олардың табиғатқа деген қызығушылығын арттырады. Жаратылыстану сабақтарында зерттеушілік қабілеттерді дамыту төмендегідей жолдар арқылы жүзеге асады:

1. Inquiry-based және жобалық оқыту әдістерін қолдану.

2. Бақылау, тәжірибе жасау және қорытынды шығару дағдыларын дамыту.

3. Сабақта ғылыми сұрақ қою және талқылау мүмкіндіктерін қамтамасыз ету.

4. Зерттеу ортасын құру және оқушылардың өз бетінше ізденуін қолдау. Зерттеушілік қабілеттерді ерте дамыту оқушылардың шығармашылық және практикалық ойлауын қалыптастырады, ғылыми тәсілдерді түсінуін жетілдіреді. Қорытындылай келе, бастауыш сынып оқушыларының жаратылыстану сабақтарында зерттеушілік қабілеттерін дамыту — олардың шығармашылық ойлауын, ғылыми пайымдау және тәжірибелік дағдыларын қалыптастырудың тиімді жолы болып табылады. Зерттеу нәтижелері көрсеткендей, inquiry-based әдістерді қолдану, жобалық жұмыстар жасау, бақылау жүргізу және тәжірибе жасау оқушылардың өз бетінше іздену қабілетін арттырады. Зерттеушілік қабілеттерді дамыту барысында оқушылар:

• ғылыми сұрақтар қоя біледі;

• гипотезалар құрып, оларды тәжірибеде тексереді;

• тәжірибелік нәтижелерді талдайды және қорытынды жасайды;

• сыныпта пікірталасқа қатысып, өз ойын дәлелдей алады.

Мысалы, «Судың қасиеттері» тақырыбындағы сабақта оқушылар әртүрлі заттарды судың қасиеттерімен араластырып, бақылау жүргізу және салыстыру арқылы қорытынды шығару дағдыларын дамытады. Ал «Өсімдіктердің өсуіне әсер ететін факторларды зерттеу» жобасы оқушылардың ғылыми ойлауын әрі зерттеушілік қызығушылығын арттырады. Сондықтан бастауыш сыныптағы жаратылыстану сабақтарында зерттеушілік қабілеттерді жүйелі түрде дамыту оқушылардың қоршаған ортаға табиғатқа деген қызығушылығын арттыруға, практикалық дағдыларын жетілдіруге және ғылыми тәсілдерді дұрыс қолдануға мүмкіндік береді. Бұл білім беру процесінің маңызды педагогикалық аспектісі болып табылады.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

1. Қазақстан Республикасы Оқу-ағарту министрінің 2022 жылғы 16 қыркүйектегі № 399 бұйрығы. Бастауыш, негізгі орта және жалпы орта білім деңгейлерінің жалпы білім беретін пәндері мен таңдау курстары бойынша үлгілік оқу бағдарламаларын бекіту туралы [Электрондық ресурс]. – URL: https://adilet.zan.kz/kaz/docs/V2200029767

2. Қазақстан Республикасы Оқу-ағарту министрінің 2022 жылғы 3 тамыздағы № 348 бұйрығы. Мектепке дейінгі тәрбие мен оқытудың, бастауыш, негізгі орта және жалпы орта білім берудің мемлекеттік жалпыға міндетті стандарттарын бекіту туралы

[Электрондық ресурс]. – URL: https://adilet.zan.kz/kaz/docs/V2200029031

1. Pedaste, M., & Reinsbuk, L. Towards a science inquiry test in primary education: development of items and scales. International Journal of STEM Education. Volume 8, article number 19, 2021. https://doi.org/10.1186/s40594-021-00278-z

2. Christopher Osterhaus, Xiya Lin, Susanne Koerber. Measuring scientific reasoning in kindergarten and elementary school: validating the Chinese version of the Science-K Inventory. Educational Research for Policy and Practice. January 2023 https://doi.org/10.1007/s10671-02309332-9

3. Бекжанова, А. (2023). Бастауыш сынып оқушыларының жалпы зерттеушілік қабілеттері мен дағдыларын дамыту әдістері. DSpace KSPU. 4. Бекмаганбетова Г.К., Дуненбаева Б.К. «Жаратылыстану» пәнін оқыту барысында бастауыш сынып оқушыларының зерттеу қабілеттерін қалыптастыру. Әдістемелік құрал. «Өрлеу» БАҰО» АҚ филиалы Қостанай облысы бойынша ПҚ БАИ, 2017 – 80 б.

УДК 377

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ, ПОЛУЧАЮЩИХ СРЕДНЕЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В МЕДИЦИНСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ: МАТЕРИАЛЫ КРУГЛОГО СТОЛА

Ауман Екатерина Александровна
aumane@mail.ru
Бондарева Елена Александровна
elena.bondarewa@mail.ru
Захарова Людмила Николаевна
nisngmazaharova@yandex.ru
Корчуганов Вадим Анатольевич
vadimkor67@mail.ru
Котенева Елена Николаевна
microbiongmu@yandex.ru
Пименова Юлия Александровна
medic.81@mail.ru
Севостьянов Дмитрий Анатольевич
dmitry.sevostyanov1964@yandex.ru
Новосибирский государственный медицинский университет,
Новосибирск, Российская Федерация

Аннотация. В данной статье приводятся материалы круглого стола, проведенного по результатам стажировки преподавателей, которые по ходу своей деятельности осуществляют обучение студентов, получающих среднее профессиональное образование в медицинском университете. Преподаватели в ходе круглого стола высказывают свои взгляды о том, с какими особенностями данного контингента обучающихся приходится им сталкиваться в работе, какие трудности им приходится преодолевать и каким образом предпочтительнее организовывать учебный процесс.

Ключевые слова: обучение в университете, среднее профессиональное образование, проблемы обучения.

Annotation. This article presents the materials of a roundtable discussion following an internship for faculty who teach students pursuing secondary vocational education at a medical university. During the roundtable discussion, the teachers shared their views on the specific challenges they face with this student population, the difficulties they have to overcome, and the best ways to organize the educational process.

Key words: university education, secondary vocational education, learning problems.

Д. А. Севостьянов: Уважаемые коллеги! Мы проводим круглый стол по итогам стажировки по проблемам обучения студентов, получающих в университете среднее профессиональное образование. Работа с данным контингентом обучающихся имеет определенную специфику. Прошу всех представить свои соображения о том, какими особенностями обладает обучение студентов, получающих среднее профессиональное образование в условиях медицинского университета и какие приемы и методы целесообразно применять в процессе работы с ними.

Е. Н. Котенева: При работе со студентами, обучающимися по программе среднего профессионального образования (СПО) «Стоматология профилактическая» имеются некоторые особенности, связанные с невысоким средним баллом аттестата о среднем образовании, со слабыми школьными теоретическими и практическими знаниями. Проблемы с изучением теоретического материала связаны с отсутствием навыков конспектирования

лекционного материала, неумением пользоваться электронными ресурсами, слабым восприятием на слух речи лектора, а также плохой дисциплиной в большой аудитории.

Трудность в усвоении теоретических знаний компенсируется заинтересованностью в выполнении лабораторных работ и выполнении тестовых заданий. Также интерес повышается при использовании иллюстрированного и анимационного теоретического материала, сгенерированного искусственным интеллектом. Многие студенты, поступившие из школ с низкой материально-технической базой, с интересом осваивают практическую работу, связанную с применением микроскопов, измерительно-оценочных методов при выполнении лабораторных работ, особенно связанных с их будущей профессией. Некоторые студенты заинтересованы в получаемых знаниях для продолжения обучения в высшей школе по специальности «Стоматология».

Л. Н. Захарова: При работе со студентами, обучающимися по программе СПО «Сестринское дело», имеются особенности, связанные с низким уровнем мотивации к обучению, что проявляется в слабой подготовке к занятиям, пассивности на занятиях и лекциях, низком уровне усвоения материала, не позволяющем успешно изучать фундаментальные дисциплины. Также причиной невысокой мотивации является несамостоятельный выбор специальности (по настоятельной рекомендации родителей). Безусловно, сложности с успешным освоением программы связаны с сокращением срока обучения – вместо 2 лет и 8 месяцев действующий образовательный стандарт предусматривает получение профессии за 1 год и 8 месяцев, что предполагает большой объем самостоятельной работы, к которой вчерашние выпускники школы оказываются не готовыми.

Еще одной особенностью является отношение к учебе и к будущей профессии студентов из врачебных семей. Студенты видят большую нагрузку, которая достается их родителям-медикам, нередко слышат незаслуженно негативные отзывы об их работе и уровне заработной платы. Как и раньше, многие родители хотят видеть в своих детях продолжателей династии, но все чаще, завершив обучение, выпускники не работают по специальности или, проучившись 1–2 года, уходят из вуза.

Что делать, как изменить ситуацию? Даже имея большой опыт каждодневной работы со студентами, сложно предложить реальные меры. Слишком большой разрыв между студентами: либо действительно осознанный выбор профессии, и тогда нужна только подача материала в форме, соответствующей их уровню подготовки, либо абсолютное безразличие, равнодушие и нежелание учиться – в этом случае за короткое время трудно, практически невозможно заинтересовать профессией. Т. е. выбор будущей профессии, осознанный выбор, должен состояться до поступления в учебное заведение.

Ю. А. Пименова: Вчерашний школьник приходит в НГМУ и видит огромный кампус, строгие корпуса, белые халаты. На первой лекции он чувствует себя причастным к чему-то большому и важному. Но уже через две недели наступает шок. В микробиологии, которую мы начинаем преподавать на 2-м курсе, этот шок проявляется особенно остро. Школьник привык к «коротким» параграфам из учебника 9-го класса, где все разложено по полочкам. А здесь – латинские названия, сложные циклы развития бактерий, огромные классификации. Информация перестает быть «адаптированной для детей». Она становится научной.

В НГМУ мощная материально-техническая база, но даже самые современные микроскопы и мультимедийные доски не решают главной проблемы – восприятия. Современные студенты – дети клипового мышления. Им проще посмотреть 30-секундный ролик про фагоцитоз в TikTok, чем прочитать две страницы в методичке. Моя задача как преподавателя – использовать эту особенность, но не идти у нее на поводу. На занятиях по микробиологии я часто строю «мостики» от картинки к смыслу. Самое сложное – научить вчерашнего школьника ответственности. В школе за ним «стояли» родители и классный руководитель: напоминали о домашнем задании, переживали за оценки. В медицинском университете этого нет. Здесь формируется отношение к пациенту.

Итак, обучение студентов СПО в НГМУ – это процесс переплавки «вчерашнего школьника» в «сегодняшнего осознанного учащегося». Микробиология здесь выступает своеобразным фильтром. Это первый серьезный предмет, где нельзя «просто выучить» – нужно понять. И моя задача как преподавателя – не просто прочитать лекцию и уйти. Моя задача – каждый день доказывать им, что медицина начинается не с манипуляций, а с понимания того, как устроен микромир. И если этот «мостик» построен, значит, через три года мы выпустим не просто специалиста со справкой, а человека, который умеет думать и отвечать за свои решения.

Е. А. Бондарева: Подготовка специалистов среднего медицинского звена на базе НГМУ имеет ряд специфических черт, отличающих ее от классического вузовского обучения. Первая и наиболее очевидная особенность – это сжатые сроки обучения. В отличие от специалитета, где на погружение в профессию отводится 5–6 лет, программы СПО (на базе 11 классов) длятся от 1 года 8 месяцев до 2 лет 10 месяцев. За это время необходимо не только дать теоретическую базу, но и сформировать устойчивые практические навыки. Это создает высокую интенсивность учебного процесса, при которой каждая учебная неделя несет огромную информационную нагрузку. Студенты сталкиваются с необходимостью усваивать большие объемы профильной информации в темпе, к которому они часто не готовы психологически и интеллектуально.

Вторым важным фактором является исходный уровень подготовки и образованности абитуриентов. В последние годы конкурс на бюджетные места в медицинские колледжи высок, однако реальный уровень базовых знаний по биологии, химии и русскому языку у поступивших крайне неоднороден. Часто наблюдаются так называемые «низкие стартовые показатели»: слабое владение школьной программой, отсутствие навыков системного мышления и, что самое критичное, неумение работать с большими объемами текстовой информации. Эти факторы напрямую порождают третью проблему – трудности восприятия и анализа информации. Многие студенты первых курсов СПО демонстрируют клиповое мышление: им проще воспринимать короткие видеоролики или готовые схемы, чем читать параграф в учебнике или анализировать патогенез заболевания. Это вступает в противоречие с требованиями медицинского образования, где понимание причинно-следственных связей является основой профессии.

Таким образом, обучение студентов СПО на базе НГМУ – это сложный компромисс между академическими стандартами высшей школы и реальными возможностями контингента, ограниченными сжатыми сроками. Задача преподавателя здесь выходит за рамки простой трансляции знаний. Преподаватель становится навигатором, который в условиях информационной перегрузки и слабой начальной подготовки студента должен провести его по лабиринту медицинских наук, научить не бояться информации, а анализировать ее, и сформировать готовность к принятию решений в условиях реальной клинической практики.

В. А. Корчуганов: В связи с возрастными особенностями студентов СПО представляется актуальным использование в учебной деятельности дискуссионных методов обучения. Дискуссия является одной из наиболее эффективных технологий группового взаимодействия, в процессе которого происходит активное включение обучающихся в поиск истины; создаются условия для открытого выражения ими своих мыслей, позиций, отношений к обсуждаемой теме. Дискуссию можно рассматривать как метод интерактивного обучения и как особую технологию. В качестве метода дискуссия активно используется для организации интенсивной мыслительной и ценностно-ориентирующей деятельности учащихся в других технологиях и методах обучения: социально-психологических тренингах, деловых играх, анализе различных ситуаций и решении задач [1, 2].

Обучающий эффект дискуссии определяется предоставляемой участнику возможностью получить разнообразную информацию от собеседников, продемонстрировать и повысить свою компетентность, применить имеющиеся знания в процессе совместного решения учебных задач. Развивающая функция дискуссии связана со стимулированием

творчества обучающихся, развитием их способности к анализу информации и аргументированному, логически выстроенному доказательству своих идей и взглядов, с повышением коммуникативной активности обучающихся. Влияние дискуссии на личностное становление обучающегося обусловлено ее ценностно-ориентирующей направленностью, созданием благоприятных условий для проявления индивидуальности, самоопределения в существующих точках зрения на определенную проблему, выбора своей позиции. Для формирования умения взаимодействовать с другими, слушать и слышать окружающих, уважать чужие убеждения, принимать оппонента, нужно находить точки соприкосновения, соотносить и согласовывать свою позицию с позициями других участников обсуждения [3, 4].

Кроме того, включение дискуссионных методов в семинарские занятия дает возможность активизировать деловую активность студентов, что, в свою очередь, повышает учебную и профессиональную мотивацию. Практическое применение различных видов дискуссий позволяет выработать у студентов навык их организации и проведения, чтобы и в дальнейшем использовать дискуссионные методы в процессе санитарно-гигиенического просвещения в рамках профессиональной деятельности.

Е. А. Ауман: Контроль знаний студентов представляет собой один из важнейших элементов учебного процесса. Благодаря контролю между преподавателем и студентами осуществляется обратная связь, позволяющая определить динамику усвоения учебного материала, а также уровень владения предметными знаниями, умениями и навыками.

Общая цель контроля знаний заключается в управлении учебно-познавательной деятельностью обучающихся, при этом могут быть выделены три подчиненные цели: 1) управление педагогическим процессом в рамках повторения, закрепления и обобщения знаний; 2) управление педагогическим процессом на базе оценивания качества и объема полученных обучающимися знаний; 3) управление процессом формирования и развития навыков самостоятельного и взаимного контроля обучающихся [5].

Правильная организация контроля дает возможность получить сведения о степени усвоения материала обучающимися, скорректировать процесс преподавания. Контроль предполагает определенную систему проверки эффективности функционирования образовательной системы.

Виды контроля классифицируют по применяемым формам:

1. Традиционные, ставшие привычными: опрос, как устный, так и письменный, компьютерное тестирование, письменная контрольная работа, зачет, экзамен и другие.

2. Нетрадиционные, куда можно отнести: деловые игры, викторины, технические диктанты, кроссворды и другие [6].

В Новосибирском государственном медицинском университете на кафедре педагогики и психологии по дисциплине «Психология общения» обучаются студенты 1 курса стоматологического факультета, получающие среднее профессиональное образование по специальности «Стоматология профилактическая». Одной из особенностей, обучающихся по данной специальности является разновозрастность. Наряду с обучающимися, поступившими после окончания средней школы, имеются лица с трудовым стажем, проходящие переквалификацию. Это требует от преподавателя большей гибкости мышления, умения применять разнообразный познавательный материал, а также использовать разные формы контроля знаний обучающихся. Поэтому на своих занятиях по дисциплине «Психология общения» проверку знаний осуществляю при помощи традиционных и нетрадиционных форм контроля знаний.

Игра. В настоящее время среди нетрадиционных форм контроля все больше распространяются игровые методы обучения. Учебные, деловые или имитационные игры базируются на концепции моделирования реальных ситуаций профессиональной деятельности в комплексе с принципами проблемности и коллективной деятельности. Данный вид контроля использую по темам: «Психологические особенности и модели взаимоотношений медицинского работника и пациента», «Конфликтное общение»,

«Особенности восприятия болезни пациентами разных возрастных групп и влияние возраста пациентов на общение с персоналом».

Проектная деятельность. Создание проектов ориентировано на совершенствование активного самостоятельного мышления обучающегося и способствует как усвоению и воспроизведению знаний, так и умению их практического применения. Форма готового проекта может быть разнообразной: презентация, рекомендации, коллаж и многие другие. Данный вид контроля использую по темам: «Этика, репутации, ценности», «Деловой этикет. Имидж и медицина».

Викторина представляет собой комплекс из не менее десяти вопросов по конкретной теме, на которые обучающимся следует дать краткие и содержательные ответы. Викторины эффективнее всего применять на начальном этапе учебного занятия либо на этапе его завершения. Данный вид контроля использую по темам: «Эмоции и чувства», «Коммуникации в процессе совместных действий».

Кроссворды, применяемые для контроля знаний, подразделяются на кроссворды для текущей, тематической или обобщающей проверки. Первые направлены на проверку базовых знаний, обучающихся по текущему материалу, количество вопросов в них составляет 10–12. Вторые – на проверку базовых и дополнительно полученных знаний по определенной теме, в них рекомендуется использовать не более 15–25 вопросов. Третьи – на общую проверку знаний по большому блоку материала (за раздел, семестр, курс), количество вопросов в них – 15–25. Для ряда тем специально разрабатываются кроссворды, содержащие понятия одной определенной темы, есть достаточное количество кроссвордов, включающих в себя основные понятия предмета. Решение кроссвордов – занятие увлекательное и полезное, позволяет тренировать память. Данный вид контроля использую по темам: «Характер, акцентуации характера. Невроз», «Функции и структура общения».

Таким образом, грамотный выбор определенного вида контроля позволяет педагогу не только проверить уровень знаний, умений и навыков, но и пробудить интерес к своему предмету, избежать переутомления у обучающихся, развить их речевые и интеллектуальные способности.

Д. А. Севостьянов: Уважаемые коллеги! Полагаю, что проведенный обмен опытом является весьма полезным как для участников нашего круглого стола, так и для читателей, которые смогут ознакомиться с письменным отчетом о нем. В нашем обзоре затронуты и проблемы, и возможности, которые обнаруживаются преподавателями университета при работе со студентами, получающими среднее профессиональное образование. Полагаю, что для всех нас очевидна целесообразность подобного совместного обсуждения современной образовательной проблематики. Считаю своим долгом пожелать всем участникам круглого стола успехов в научной и педагогической деятельности.

Список использованных источников

1. Быков А. Н. Методы активного социально-психологического обучения: Москва: Сфера, 2005. – 160 с.

2. Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры, дискуссии. Рига: НПЦ «Эксперимент», 1995. – 176 с.

3. Оганесян Н. Т. Методы активного социально-психологического обучения. Москва: Ось-89, 2002. – 176 с.

4. Ярмоленко А. В. Современные педагогические технологии / под ред. Б. А. Лопова. – Санкт-Петербург: ВВМУ, 2009. – 324 с.

5. Соловьев А. М. Выбор методов контроля знаний студентов – будущих программистов в процессе формирования англоязычного тезауруса // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. – 2010. – №3. – С. 55-60.

6. Мифтахутдинова Т. В. Нетрадиционные формы контроля знаний на учебных занятиях [Электронный ресурс]. – URL: https://infourok.ru/-6332592.html (дата обращения 14.03.2026)

ӘОЖ 373.3.091.3

БАСТАУЫШ МЕКТЕПТЕ БЕЛСЕНДІ ОҚЫТУ ӘДІСТЕРІН ЖҮЙЕЛІ ҚОЛДАНУ – САПАЛЫ БІЛІМ БЕРУДІҢ КЕПІЛІ

Аманғазина Нұрайым Ерланқызы
namangazina@gmail.com
Студент, “Педагогика және психология” кафедрасы, “Шәкәрім университеті” КеАҚ , Семей қаласы , Қазақстан
Ғылыми жетекші: Аманжол С. педагогика кафедрасының оқытушысы, п.ғ.м.

Аңдатпа. Бұл мақалада бастауыш мектепте белсенді оқыту әдістерін жүйелі қолданудың педагогикалық маңызы қарастырылады. Зерттеу барысында теориялық талдау, салыстыру және бақылау әдістері қолданылып, белсенді әдістердің оқушылардың танымдық белсенділігіне, сыни ойлау қабілетіне, шығармашылық дамуына және оқу мотивациясына әсері зерттелді. Нәтижелер көрсеткендей, белсенді әдістерді жүйелі қолдану оқушыларды пассивті қабылдаушыдан белсенді қатысушыға айналдырып, оқу процесінде өздігінен білім алу дағдыларын қалыптастырады. Сондай-ақ, бұл әдістер сабақтағы қызығушылықты арттырып, білім сапасын жоғарылатуға мүмкіндік береді. Мақалада мұғалімдерге белсенді әдістерді тиімді жоспарлау, сабақ құрылымына енгізу және цифрлық құралдар арқылы оқытуды жетілдіру бойынша ұсыныстар берілген. Бұл зерттеу білім беру жүйесінде белсенді оқытудың тиімділігін арттыруға бағытталған практикалық және ғылыми маңызы бар.

Түйінді сөздер: белсенді оқыту, бастауыш мектеп, танымдық белсенділік, сыни ойлау, шығармашылық қабілет, оқу мотивациясы, педагогикалық тәжірибе.

Annotation. This article discusses the pedagogical significance of the systematic use of active teaching methods in primary school. In the course of the study, methods of theoretical analysis, comparison and control were used, and the influence of active methods on the cognitive activity of students, critical thinking ability, creative development and learning motivation was studied. The results showed that the systematic use of active methods turns students from a passive receiver into an active participant, forming self-learning skills in the learning process. Also, these methods allow you to increase interest in the lesson and improve the quality of knowledge. The article provides recommendations for teachers to effectively plan active methods, implement them in the lesson structure and improve teaching through digital tools. This study is of practical and scientific importance aimed at improving the effectiveness of active learning in the education system.

Keywords: active learning, Primary School, cognitive activity, critical thinking, creativity, learning motivation, pedagogical experience.

Бүгінгі таңда адамзаттың заманауи ақпараттық қоғамға қарқынды түрде өтуіне байланысты өркениеттің даму сипаты айтарлықтай өзгеруде. Бұл өзгерістер білім беру жүйесіне де тікелей әсер етіп, оның мазмұны мен ұйымдастырылуын жаңаша қарастыруды талап етеді. Жаһандық бәсекеге қабілеттілікке қол жеткізу үшін білім беру іс-әрекетінің басым бағыттарын қайта қарастыру қажеттілігі туындап отыр.

Осыған орай, білім беру жүйесін әлемнің дамыған елдерінің тәжірибесіне сәйкестендіру және оны жаңа даму бағыттарына бейімдеу өзекті мәселелердің бірі болып табылады. Қазақстандағы білім беру реформалары да осы талаптарға сәйкес жүзеге асырылып, оқыту мазмұнын жаңартумен қатар, оқыту әдістерін жетілдіруге ерекше назар

аударылуда. Бұл өз кезегінде оқушыларды қоғамның жаңа жағдайына бейімделген, өздігінен білім ала алатын тұлға ретінде қалыптастыруды көздейді.

Қазақстан Республикасының Тұңғыш Президенті Н.Ә. Назарбаев: «Білім беру реформасы – Қазақстанның бәсекеге қабілеттілігін арттырудың маңызды құралы» деп атап көрсеткен. Бұл білім беру мазмұнымен қатар, оқыту әдістерін жетілдірудің де маңыздылығын айқындайды.

Қазіргі мектептің басты мақсаты – әрбір оқушының қабілетін ашу, оны сыни ойлай алатын, шығармашыл және бәсекеге қабілетті тұлға ретінде қалыптастыру. Алайда дәстүрлі оқыту бұл міндеттерді толық жүзеге асыра алмайды. Сондықтан оқыту үдерісіне жаңа педагогикалық технологияларды енгізу және белсенді оқыту әдістерін тиімді қолдану қажеттілігі артып отыр.

Осы тұрғыда белсенді оқыту әдістерін жүйелі қолдану бастауыш мектепте білім сапасын арттырудың маңызды шарттарының бірі болып табылады. Бұл әдістер оқушылардың танымдық белсенділігін арттырып, олардың оқу үдерісіне белсенді қатысуына, өздігінен білім алуына және шығармашылық қабілеттерін дамытуға мүмкіндік береді.

Осыған байланысты мақалада бастауыш мектепте белсенді оқыту әдістерін жүйелі қолданудың теориялық негіздері қарастырылып, олардың білім сапасына әсері талданады.

Белсенді оқыту әдістері қазіргі педагогика ғылымында оқыту үдерісін тиімді ұйымдастырудың маңызды құралдарының бірі ретінде қарастырылады. Ғылыми әдебиеттерде белсенді оқыту әдістеріне әртүрлі анықтамалар берілген. Жалпы алғанда, *белсенді оқыту әдістері* – бұл оқу үдерісінде білім алушылардың танымдық және практикалық әрекетін белсендіруге, олардың дербестігі мен шығармашылық қабілеттерін дамытуға бағытталған әдістер жүйесі.

Кейбір зерттеушілер белсенді оқыту әдістерін оқушылардың оқу материалына тек қабылдаушы емес, оны өңдеуші, талдаушы, бағалаушы субъект ретінде қатысуын қамтамасыз ететін тәсілдер жиынтығы деп қарастырады. Бұл тұрғыда оқушы оқу үдерісінің орталық тұлғасына айналады.

Қазақстандық ғалым *Әбілқасымова А.Е.* бастауыш мектепте оқыту әдістемесіне арналған еңбектерінде оқушылардың танымдық белсенділігін арттыру – білім сапасын көтерудің негізгі шарты екенін атап көрсетеді. Ғалымның пікірінше, белсенді әдістерді қолдану оқушылардың өз бетінше білім алуына, ойлау қабілеттерінің дамуына ықпал етеді.

Құрманалина Ш.Х. өз еңбектерінде белсенді оқыту әдістерін мұғалімнің кәсіби құзыреттілігімен байланыстыра отырып, оларды тиімді қолдану арқылы оқыту үдерісін тұлғаға бағыттауға болатынын дәлелдейді. Оның айтуынша, белсенді әдістер оқушының жеке ерекшеліктерін ескеруге және оқу мотивациясын арттыруға мүмкіндік береді.

Аймағамбетова Қ. бастауыш сынып оқушыларының танымдық белсенділігін дамыту мәселесін қарастыра отырып, сабақта интерактивті әдістерді қолданудың маңыздылығын көрсетеді. Ол оқыту барысында оқушылардың қызығушылығын арттыру үшін диалогтік оқыту, топтық жұмыс және шығармашылық тапсырмаларды кеңінен енгізу қажеттігін негіздейді.

Ал *Қосанов Б.М.* белсенді оқыту әдістерінің дидактикалық негіздерін зерттей отырып, олардың оқыту тиімділігін арттырудағы рөлін айқындайды. Ғалым белсенді әдістерді жүйелі қолдану оқушылардың білімді терең меңгеруіне ықпал ететінін атап өтеді.

Аталған ғалымдардың еңбектерін салыстырмалы талдау нәтижесінде белсенді оқыту әдістерінің ортақ мақсаты – оқушының танымдық белсенділігін арттыру, өздігінен білім алу дағдыларын қалыптастыру және шығармашылық қабілеттерін дамыту екендігі анықталды. Сонымен қатар, әр ғалым бұл мәселені әртүрлі қырынан қарастырады: біреулері әдістемелік тұрғыдан, енді біреулері тұлғалық даму немесе мұғалімнің кәсіби даярлығы тұрғысынан түсіндіреді.

Бастауыш сыныпта белсенді оқыту әдістерін қолдану оқушылардың оқу әрекетін жандандырып, олардың ойлау қабілеттерін дамытуға мүмкіндік береді. Мысалы, «миға

шабуыл» әдісі оқушыларды еркін ойлауға, мәселені әртүрлі қырынан қарастыруға үйретеді. Бұл әдіс арқылы оқушылар қысқа уақыт ішінде көптеген идеялар ұсынып, шығармашылық белсенділігін арттырады.

«Кластер» әдісі оқу материалын жүйелеуге, негізгі ұғымдар арасындағы байланысты анықтауға мүмкіндік береді. Оқушылар өз білімдерін құрылымдап, жаңа ақпаратты тиімді меңгереді.

Жобалық әдіс оқушылардың зерттеушілік дағдыларын дамытуда ерекше орын алады. Бұл әдіс барысында оқушылар ақпарат іздеу, талдау, қорытынды жасау сияқты әрекеттерді орындау арқылы өздігінен білім алуға дағдыланады.

Сонымен қатар, «ақиқат-жалған», «жалғасын тап» сияқты әдістер оқушылардың зейінін, логикалық ойлауын және жылдам шешім қабылдау қабілетін дамытады. Ал «шығармашылық шеберхана» әдісі арқылы оқушылар өз ойларын еркін жеткізіп, шығармашылық қабілеттерін дамытады.

«Инсерт», «синквейн», «SWOT-талдау», «үштік әдіс» сияқты тәсілдер оқушылардың талдау, салыстыру, бағалау дағдыларын қалыптастырады. Бұл әдістер білімді терең меңгеруге және оны тәжірибеде қолдануға мүмкіндік береді.

Осылайша, белсенді оқыту әдістерін жүйелі қолдану бастауыш сынып оқушыларының танымдық белсенділігін арттыруға, оқу үдерісіне қызығушылығын күшейтуге және білім сапасын арттыруға негіз болады.

Жүргізілген теориялық талдау нәтижелері бастауыш мектепте белсенді оқыту әдістерін жүйелі қолданудың білім беру сапасына елеулі әсер ететінін көрсетті. Ғылыми-әдістемелік әдебиеттерді саралау негізінде оқыту үдерісінде оқушы белсенділігін арттыру білім нәтижелілігінің маңызды көрсеткіштерінің бірі екендігі анықталды.

Талдау барысында белсенді оқытуға негізделген сабақтарда оқушылардың оқу материалына деген қызығушылығының артып, оны меңгеру деңгейінің жоғарылайтыны байқалды. Бұл, ең алдымен, оқушының оқу үдерісіндегі пассивті қабылдаушыдан белсенді қатысушыға айналуымен түсіндіріледі. Соның нәтижесінде білімді механикалық түрде емес, саналы және терең меңгеру жүзеге асады.

Сонымен қатар, белсенді оқыту тәсілдерін қолдану оқушылардың сыни ойлау қабілеттерінің дамуына ықпал ететіні анықталды. Оқу барысында оқушылар ақпаратты талдауға, салыстыруға, өз көзқарасын дәлелдеуге және түрлі шешімдер ұсынуға дағдыланады. Бұл олардың логикалық ойлауын жетілдіріп қана қоймай, оқу тапсырмаларын орындауда дербестік танытуына мүмкіндік береді.

Зерттеу нәтижелерін талдау белсенді оқыту үдерісінде оқушылардың коммуникативтік дағдыларының да қарқынды дамитынын көрсетті. Өзара әрекетке негізделген тапсырмалар барысында оқушылар бір-бірімен пікір алмасып, өз ойын жүйелі жеткізуге үйренеді. Бұл олардың тілдік құзыреттілігін арттырып, ұжымда жұмыс істеу дағдыларын қалыптастырады.

Сонымен бірге, белсенді оқыту оқушылардың оқу мотивациясына оң әсер ететіні байқалды. Сабақ барысында оқушылардың қызығушылығы артып, оқу әрекетіне деген ішкі қажеттілік қалыптасады. Бұл жағдай білім алудың сапасын арттырудың маңызды алғышарты болып табылады.

Талдау барысында белсенді оқыту әдістерінің оқушылардың өздігінен білім алу дағдыларын дамытуда тиімді екендігі де айқындалды. Оқушылар ақпаратты іздеу, оны өңдеу және қорытынды жасау әрекеттерін орындау арқылы өз оқуына жауапкершілікпен қарауға үйренеді. Бұл олардың болашақта білімді өз бетінше меңгеру қабілеттерін қалыптастырады.

Алайда, жүргізілген талдау барысында белсенді оқыту әдістерін қолдануда бірқатар қиындықтар да бар екендігі байқалды. Атап айтқанда, кейбір мұғалімдердің белсенді әдістерді жүйелі түрде қолданбауы, уақытты тиімді жоспарлай алмауы және сыныптағы барлық оқушыны қамтуда қиындықтарға тап болуы мүмкін. Сонымен қатар, оқушылардың дайындық деңгейінің әртүрлі болуы да белсенді әдістерді қолдануда белгілі бір кедергілер туғызады.

Осыған байланысты белсенді оқыту әдістерін тиімді қолдану үшін оларды жүйелі, мақсатты және мазмұнға сәйкес жоспарлау қажеттілігі туындайды. Әдістерді ғылыми негізде таңдап, сабақтың әр кезеңінде орынды пайдалану олардың нәтижелілігін арттырудың негізгі шарты болып табылады.

Жалпы алғанда, жүргізілген талдау нәтижелері белсенді оқыту әдістерін бастауыш сыныпта жүйелі қолдану оқушылардың танымдық белсенділігін арттыруға, оқу мотивациясын күшейтуге, сыни және шығармашылық ойлау қабілеттерін дамытуға, сондай-ақ білім сапасын жақсартуға мүмкіндік беретінін дәлелдейді.

Жүргізілген теориялық талдау нәтижелеріне сүйене отырып, бастауыш мектепте белсенді оқыту әдістерін жүйелі қолданудың тиімділігін арттыру мақсатында келесі ұсыныстар беріледі:

1. **Белсенді әдістердің жүйелі картасын құру.** Әр пән мен тақырыпқа сәйкес қолданылатын белсенді әдістердің арнайы “әдістер картасын” әзірлеу ұсынылады. Бұл мұғалімге сабақ барысында әдістерді кездейсоқ емес, жүйелі түрде таңдауға мүмкіндік береді.

2. **Сабақтың әр кезеңіне арналған әдістер банкін жасау.** Кіріспе, негізгі және қорытынды кезеңдерге арналған белсенді әдістер жинағын қалыптастыру қажет. Бұл сабақ құрылымының тиімділігін арттырып, уақытты үнемдеуге көмектеседі.

3. **“Микро-белсенділік” технологиясын енгізу.** Сабақ барысында 3–5 минуттық қысқа белсенді тапсырмаларды (мини-ойын, жылдам сұрақ, пікір білдіру) жүйелі қолдану ұсынылады. Бұл оқушылардың назарын тұрақтандыруға ықпал етеді.

4. **Оқушы таңдауына негізделген әдістерді енгізу.** Сабақта кейбір тапсырмаларды орындау әдісін оқушылардың өзіне таңдату (мысалы: постер, диалог, эссе, рөлдік ойын) олардың жауапкершілігін және қызығушылығын арттырады.

5. **Цифрлық белсенді әдістерді қолдану.** Онлайн платформалар мен интерактивті құралдарды (викторина, тест, ойын форматтары) пайдалану арқылы оқушылардың цифрлық құзыреттілігін дамыту ұсынылады.

6. **Белсенді әдістерді бағалаумен байланыстыру.** Оқушылардың белсенді қатысуын бағалау критерийлеріне енгізу қажет. Бұл олардың сабақтағы белсенділігін арттыруға ынталандырады.

7. **Топтық жұмысты рөлдік жүйемен ұйымдастыру.** Әр топ мүшесіне нақты рөл беру (спикер, бақылаушы, талдаушы, хатшы) ұсынылады. Бұл барлық оқушының қатысуын қамтамасыз етеді.

8. **Пәнаралық белсенді тапсырмаларды енгізу.** Әртүрлі пәндерді байланыстыратын тапсырмалар құру (мысалы, дүниетану + қазақ тілі) оқушылардың білімді кешенді қабылдауына мүмкіндік береді.

9. **Шығармашылық тапсырмаларды жүйелі қолдану.** Аптасына кемінде 1 рет оқушылардың шығармашылық қабілетін дамытуға бағытталған тапсырмалар (комикс, жоба, әңгіме, сурет) ұйымдастыру ұсынылады.

10. **Мұғалімдердің тәжірибе алмасу алаңын ұйымдастыру.** Белсенді әдістерді тиімді қолдану бойынша мұғалімдер арасында тәжірибе алмасу (шеберлік сыныптары, ашық сабақтар) жүйесін қалыптастыру қажет.

Жүргізілген талдау нәтижелері көрсеткендей, бастауыш мектепте белсенді оқыту әдістерін жүйелі қолдану білім беру үдерісінің тиімділігін арттыруда маңызды рөл атқарады. Белсенді әдістер оқушылардың танымдық белсенділігін күшейтіп, оқу мотивациясын арттырады, сыни ойлау мен шығармашылық қабілеттерін дамытады, сондай-ақ оқу материалын терең меңгеруге мүмкіндік береді. Бұл әдістер оқушыны пассивті қабылдаушыдан белсенді қатысушыға айналдырып, оқу үдерісінде өздігінен білім алу дағдыларын қалыптастырады.

Талдау барысында анықталғандай, белсенді оқыту тәсілдері оқушылардың коммуникативтік дағдыларын жетілдіруге де ықпал етеді. Топтық тапсырмалар, рөлдік ойындар, интерактивті әдістер және жобалық жұмыстар оқушылардың өзара әрекеттесуін

дамытып, олардың пікір білдіру, дәлел келтіру және шешім қабылдау қабілеттерін нығайтады. Сонымен қатар, «миға шабуыл», «кластер», «инсерт», «синквейн» сияқты әдістер білімді құрылымдап, ақпаратты жүйелі меңгеруге жағдай жасайды.

Белсенді әдістерді сабаққа жүйелі енгізудің нәтижесінде білім беру сапасының жақсаруы ғана емес, оқушылардың оқу процесіне эмоционалды қызығушылығының артуы да байқалды. Сабақта әрбір оқушының қатысуын қамтамасыз ететін әдістердің қолданылуы білім алушының жауапкершілігін арттырып, өз білімін тиімді меңгеруге ынталандырады. Бұл, әсіресе, оқу процесінде әртүрлі дайындық деңгейіндегі оқушылар үшін маңызды, себебі белсенді әдістер олардың жеке ерекшеліктерін ескеруге мүмкіндік береді.

Сонымен қатар, зерттеу нәтижелері мұғалімдердің кәсіби құзыреттілігі мен әдістемелік дайындығы белсенді оқыту әдістерін тиімді қолдануда шешуші фактор екенін көрсетті. Әдістерді сабақтың әр кезеңіне сәйкес дұрыс жоспарлау, оқу мақсаттарына бейімдеу және оқушы таңдауына негізделген тапсырмаларды енгізу олардың нәтижелілігін арттырудың кепілі болып табылады.

Жалпы қорытындылай келе, бастауыш мектепте белсенді оқыту әдістерін жүйелі қолдану оқушылардың танымдық және шығармашылық дамуына, білім сапасының жоғарылауына және олардың оқу процесінде белсенді қатысуына тікелей әсер етеді. Осы бағыттағы педагогикалық тәжірибе әдістерді жүйелі жоспарлаумен, сабақ құрылымына енгізумен және мұғалімдердің кәсіби шеберлігін жетілдірумен толықтырылса, білім беру жүйесінің сапасы мен тиімділігі одан әрі артады. Белсенді оқыту әдістерінің жүйелі қолданылуы заманауи білім беру стандарттарына сәйкес оқушыларды жан-жақты дамыған, өздігінен білім ала алатын, сыни ойлай білетін тұлға ретінде қалыптастыруға мүмкіндік беретін маңызды педагогикалық құрал болып табылады.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

1 Әбілқасымова, А.Е. Белсенді оқыту әдістерінің бастауыш мектептегі тиімділігі. Алматы: Білім, 2021. – 120 б.

2 Құрманалина, Ш.Х. Мұғалімнің кәсіби құзыреттілігі және белсенді оқыту әдістері. Нұр-Сұлтан: Қазақ университеті, 2020. – 98 б.

3 Аймағамбетова, Қ. Интерактивті әдістер арқылы бастауыш сынып оқушыларының танымдық белсенділігін дамыту. Алматы: Педагогика, 2022. – 110 б.

4 Қосанов, Б.М. Белсенді оқыту әдістерінің дидактикалық негіздері. Шымкент: Мектеп педагогикасы, 2019. – 135 б.

5 С.Симбаева. Белсенді оқу мен оқытуда қолданылатын әдістер: әдістемелік құрал. – Нұр-Сұлтан: «Тұран-Астана» университетінің баспаханасы, - 2019.- 133 б.

6 Қалдыбаев, Т.К. Бастауыш мектепте оқыту әдістемесі: теория және практика. Алматы: Жаңалық, 2018. – 142 б.

7 Сейітқали, А.Б. Оқушының танымдық белсенділігін арттыру жолдары. Алматы: Білім орталығы, 2019. – 105 б.

8 Тұрсынбекова, Л.Ж. Белсенді оқыту технологиялары және сабақ ұйымдастыру. Шымкент: Педагогикалық ғылым, 2021. – 128 б.

9 Өмірзақ А.А. Дидактика: оқу құралы. – Шымкент: ОҚПУ, 2024. – 180 б.

10 Мұқанова, Д.С. Белсенді оқыту әдістерін бағалау және қолдану тәжірибесі. Нұр-Сұлтан: Білім реформасы, 2022. – 112 б.

УДК 37.013.42

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Акпарова Жанна Муслимовна
zhannaakparova22@gmail.com
пед.ғыл.кандидаты, «Мектепке дейінгі білім беру» кафедрасының доценті, ҚҰҚызПУ, Алматы, Қазақстан
Шапенова Аяжан
shapenova.050405@gmail.com
магистрант, ҚҰҚызПУ, Алматы, Қазақстан
Кабанкина Анастасия
магистрант, ҚҰҚызПУ, Алматы, Қазақстан
kabankina@gmail.com

Аннотация. В современных образовательных исследованиях развитие креативности рассматривается как одно из приоритетных направлений развития личности в системе образования. Дошкольный возраст является чувствительным периодом для формирования творческого мышления, воображения и инициативности ребёнка. В связи с этим особую значимость приобретает изучение педагогических условий, способствующих развитию креативности в образовательной среде дошкольной организации. Целью данной статьи является анализ педагогических условий развития креативности детей старшего дошкольного возраста в системе дошкольного образования. В исследовании использован теоретический анализ современных научных работ в области педагогики и психологии творчества. Результаты анализа показывают, что развитие креативности дошкольников определяется системой взаимосвязанных педагогических факторов, среди которых особое значение имеют организация развивающей образовательной среды, поддержка инициативности детей, использование игровых образовательных технологий, а также формирование эмоционально благоприятного образовательного климата.

Ключевые слова: креативность, дошкольное образование, педагогические условия, игровая деятельность, образовательная среда, творческое мышление.

Annotation. In modern educational research, the development of creativity is considered one of the priority directions of personal development within the education system. Preschool age is a sensitive period for the formation of creative thinking, imagination, and a child’s initiative. In this regard, the study of pedagogical conditions that promote the development of creativity in the educational environment of a preschool institution becomes particularly significant.

The purpose of this article is to analyze the pedagogical conditions for the development of creativity in senior preschool children within the system of preschool education. The study employs a theoretical analysis of contemporary scientific works in the fields of pedagogy and the psychology of creativity.

The results of the analysis show that the development of creativity in preschool children is determined by a system of interrelated pedagogical factors, among which particular importance is given to the organization of a developmentally supportive educational environment, the encouragement of children’s initiative, the use of play-based educational technologies, as well as the creation of an emotionally favorable educational climate.

Keywords: creativity, preschool education, pedagogical conditions, play-based activity, Educational environment, creative thinking.

В условиях стремительных социальных и технологических изменений развитие креативности становится одним из ключевых направлений современной образовательной политики. Креативность рассматривается как способность внутренне направленное

внимание, ограниченное генеративной целью, рассматривается как способность личности генерировать новые идеи, находить оригинальные решения и эффективно адаптироваться к изменяющимся условиям окружающей среды [1]. В научной литературе отмечается, что формирование креативности способствует развитию гибкости мышления, инициативности и способности к инновационной деятельности, которые рассматриваются как важные компетенции XXI века [2].

Особую значимость развитие креативности приобретает в системе дошкольного образования. Дошкольный возраст характеризуется интенсивным развитием воображения, символического мышления и познавательной активности ребёнка. Исследования показывают, что именно в этот период формируются основы творческого мышления и способности к экспериментированию с различными формами деятельности [3]. Дети активно исследуют окружающий мир, создают собственные игровые ситуации и используют предметы в новых, нестандартных функциях.

Современные исследования подтверждают, что игровые образовательные практики оказывают значительное влияние на развитие креативности детей. Например, исследования [4] показывают, что игровые формы обучения способствуют развитию дивергентного мышления и повышают уровень творческой активности дошкольников. В процессе игры дети комбинируют различные идеи, создают новые игровые сценарии и проявляют инициативу в организации собственной деятельности.

Вместе с тем современные исследования указывают на то, что развитие креативности не происходит спонтанно. Оно зависит от специально организованных педагогических условий образовательной среды. Beghetto и Kaufman отмечают, что образовательная среда, стимулирующая самостоятельность детей и поддерживающая их творческие инициативы, способствует более активному развитию творческого потенциала [5].

В научной литературе выделяется ряд педагогических факторов, оказывающих значительное влияние на развитие креативности дошкольников. К ним относятся организация развивающей предметно-пространственной среды, использование игровых образовательных технологий, характер педагогического взаимодействия, а также эмоционально-психологический климат образовательной среды [6].

В контексте образовательной политики Республики Казахстан развитие креативности также рассматривается как важное направление воспитания подрастающего поколения. Современные реформы образования ориентированы на формирование инициативной и социально ответственной личности, способной к самостоятельному мышлению и инновационной деятельности. Данные идеи отражены в ценностной концепции «Адал азамат», направленной на воспитание активного гражданина, обладающего ответственностью, честностью и инициативностью [7].

Несмотря на значительное количество исследований, посвящённых развитию креативности дошкольников, вопросы педагогических условий, обеспечивающих её развитие в образовательной среде детского сада, остаются недостаточно изученными. Анализ научной литературы показывает, что в современных исследованиях часто рассматриваются отдельные факторы развития креативности, тогда как комплексное рассмотрение педагогических условий требует дальнейшего теоретического осмысления.

В связи с этим целью данной статьи является анализ педагогических условий развития креативности детей старшего дошкольного возраста в системе дошкольного образования.

Теоретические основы развития креативности детей дошкольного возраста

Современные исследования креативности в педагогике и психологии рассматривают её как сложное многокомпонентное явление, включающее когнитивные, эмоциональные и социальные аспекты. В научной литературе креативность определяется как способность личности к созданию новых идей, оригинальных решений и нестандартных способов деятельности. Runco, 2021 [8].

В педагогических исследованиях всё большее внимание уделяется роли образовательной среды в развитии творческого потенциала детей. Исследования в области

раннего образования также подчёркивают важность игровых образовательных практик для развития креативности. Howard et al отмечают, что игровые формы обучения способствуют развитию воображения и символического мышления. В процессе игры дети активно взаимодействуют с окружающей средой, создают новые игровые сценарии и экспериментируют с различными ролями [9].

Кроме того, важную роль в развитии креативности играет педагогическое взаимодействие. Поддержка со стороны педагога, использование открытых вопросов и стимулирование самостоятельного поиска решений создают условия для развития творческого мышления детей [10]. В условиях поддерживающего педагогического взаимодействия дети проявляют большую инициативу и чаще предлагают оригинальные идеи.

Педагогические условия развития креативности детей старшего дошкольного возраста

Развитие креативности детей старшего дошкольного возраста в значительной степени определяется особенностями образовательной среды и педагогических практик, реализуемых в дошкольной организации.

Одним из ключевых педагогических условий развития креативности является организация развивающей образовательной среды. В педагогической науке образовательная среда рассматривается как совокупность материальных, социальных и психологических факторов, оказывающих влияние на развитие личности ребёнка. Исследования показывают, что образовательная среда, ориентированная на развитие творческого мышления, должна обеспечивать разнообразие образовательных ресурсов и возможность свободного выбора деятельности.

Другим важным педагогическим условием является поддержка инициативности и самостоятельности детей. Современные образовательные подходы рассматривают ребёнка как активного участника образовательного процесса, способного самостоятельно формировать идеи и участвовать в создании образовательного опыта. Поддержка инициативности предполагает создание условий, в которых дети могут самостоятельно принимать решения, выбирать способы выполнения заданий и предлагать собственные идеи.

Важную роль в развитии креативности играет использование игровых образовательных технологий. Игровая деятельность является ведущим видом деятельности в дошкольном возрасте и оказывает значительное влияние на развитие воображения, символического мышления и творческой активности ребёнка. В процессе игры дети создают новые игровые ситуации, распределяют роли и моделируют различные социальные взаимодействия. В игровой деятельности дети активно комбинируют различные идеи и создают новые способы взаимодействия с окружающим миром.

Сюжетно-ролевая игра является одной из наиболее эффективных форм развития креативности дошкольников. В процессе такой игры дети моделируют различные жизненные ситуации, создают собственные сценарии и распределяют роли. Подобная деятельность способствует развитию воображения, коммуникативных навыков и способности к коллективному творчеству.

Не менее важным условием развития креативности является характер педагогического взаимодействия. Стиль общения педагога с детьми оказывает существенное влияние на проявление их творческой активности. Поддерживающее педагогическое взаимодействие предполагает уважительное отношение к идеям ребёнка, использование диалогических форм общения и стимулирование самостоятельного поиска решений. В таких условиях дети проявляют большую уверенность в своих возможностях и чаще предлагают оригинальные идеи.

Важным аспектом педагогического взаимодействия является использование открытых вопросов и проблемных ситуаций. Подобные педагогические методы стимулируют познавательную активность детей и побуждают их к поиску различных способов решения задач. Когда педагог предлагает детям несколько возможных вариантов деятельности или

задаёт вопросы, не имеющие однозначного ответа, это способствует развитию гибкости мышления и формированию творческого подхода к решению задач.

Развитие креативности детей старшего дошкольного возраста является результатом комплексного воздействия педагогических условий, включающих организацию развивающей образовательной среды, поддержку инициативности детей, использование игровых образовательных технологий, характер педагогического взаимодействия и эмоционально благоприятный климат образовательной среды. Реализация данных условий способствует формированию творческого потенциала ребёнка и создаёт возможности для развития самостоятельного и гибкого мышления.

Анализ современных исследований развития креативности дошкольников

Современные исследования развития креативности в дошкольном возрасте всё чаще основываются на эмпирическом анализе образовательных практик, реализуемых в дошкольных организациях.

Одним из наиболее значимых направлений исследований является изучение роли игровых образовательных практик. Исследование Pyle, DeLuca и Danniels (2022) посвящено анализу различных моделей обучения в дошкольном образовании. Авторы сравнивали образовательные программы, основанные на игровых формах обучения, с более традиционными структурированными моделями обучения. Результаты исследования показали, что дети, участвующие в игровых образовательных практиках, демонстрируют более высокий уровень дивергентного мышления и оригинальности идей.

Аналогичные результаты получены в исследовании Howard, Miles и Rees-Davies (2023), посвящённом роли свободной игры в раннем образовании. В ходе наблюдений за деятельностью детей в дошкольных учреждениях Великобритании было установлено, что свободная игра способствует развитию воображения и символического мышления. В игровой деятельности дети чаще используют предметы нестандартным образом и создают новые игровые сценарии.

Отдельная группа исследований посвящена анализу образовательной среды как фактора развития креативности. Davies et al. (2022) в систематическом обзоре исследований креативных образовательных сред отмечают, что образовательные пространства, позволяющие детям экспериментировать с различными материалами и самостоятельно организовывать деятельность, способствуют формированию творческого поведения. В таких условиях дети чаще проявляют инициативу и используют оригинальные способы решения задач.

Российский исследователь Савенков также рассматривает проблему развития креативности дошкольников в контексте педагогических условий образовательной среды. Он отмечает, что образовательные программы, направленные на развитие исследовательской активности детей, способствуют формированию гибкости мышления и повышению уровня творческой активности [11].

В казахстанских исследованиях последних лет развитие креативности рассматривается как важный элемент модернизации системы образования. Исследования, посвящённые качеству дошкольного образования в Казахстане, показывают, что внедрение игровых образовательных технологий и развитие образовательной среды способствуют формированию творческого потенциала детей [12].

Таким образом, анализ современных исследований показывает, что развитие креативности дошкольников связано с комплексом педагогических факторов. Среди них особое значение имеют образовательная среда, поддержка инициативности детей, игровые образовательные практики и характер педагогического взаимодействия. Совокупность этих факторов создаёт условия, в которых дети получают возможность проявлять творческую активность и развивать способность к самостоятельному поиску решений.

Полученные результаты анализа научных исследований позволяют рассматривать развитие креативности детей старшего дошкольного возраста как процесс, тесно связанный с характеристиками образовательной среды и особенностями педагогической практики.

Анализ международных исследований свидетельствует о том, что образовательная среда играет важную роль в развитии творческого мышления дошкольников. В подобных условиях дети получают возможность активно взаимодействовать с окружающей средой и создавать собственные способы решения задач.

Результаты анализа также подтверждают значимость педагогического взаимодействия в процессе развития креативности. Образовательная среда, в которой педагог поощряет обсуждение различных способов решения задач, способствует развитию гибкости мышления и творческой активности детей.

Особое значение в развитии креативности имеет использование игровых образовательных практик. Игровая деятельность предоставляет детям возможность экспериментировать с различными ролями, моделировать социальные ситуации и создавать новые игровые сценарии. Vygotsky, L. S. подчёркивают, что игровые формы обучения стимулируют воображение и способствуют формированию творческого подхода к решению познавательных задач [13].

В контексте образовательной политики Республики Казахстан развитие креативности рассматривается как важный элемент формирования личности, способной к самостоятельному мышлению и инновационной деятельности. Современные образовательные реформы направлены на развитие инициативности и творческого потенциала детей уже на уровне дошкольного образования. Эти идеи отражены в ценностной концепции «Адал азамат», ориентированной на формирование активной и ответственной личности [14].

Таким образом, результаты анализа современных исследований позволяют сделать вывод о том, что развитие креативности дошкольников зависит от комплексного взаимодействия педагогических условий образовательной среды, педагогического взаимодействия и игровых образовательных практик.

Проведённый анализ научной литературы позволяет сделать вывод о том, что наиболее значимыми педагогическими условиями развития креативности являются организация развивающей образовательной среды, поддержка инициативности детей, использование игровых образовательных технологий и формирование эмоционально благоприятного образовательного климата. Совокупность данных факторов создаёт условия для активного проявления творческой активности детей и развития их способности к самостоятельному поиску решений.

Список использованных источников

1 Green A. E., Beaty R. E., Kenett Y. N., Kaufman J. C., The Process Definition of Creativity// Creativity Research Journal. Routledge. Vol. 36, No. 3, 2024. pp. 544–572.

2 Beghetto, R. A. (2021). Creativity in the classroom: A new framework for fostering creative thinking in schools. Cambridge University Press.

3 Fleith, D. S., & Alencar, E. M. L. S. (2022). Creativity in educational contexts. Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts, 16(4), 567–580.

4 Pyle, A., DeLuca, C., & Danniels, E. (2022). A scoping review of play-based pedagogies. Early Childhood Research Quarterly, 59, 20–35.

5 Beghetto, R. A., & Kaufman, J. C. (2021). Toward a broader conception of creativity in education. Educational Psychologist, 56(2), 1–13.

6 Davies, D., Jindal-Snape, D., Collier, C., Digby, R., Hay, P., & Howe, A. (2022). Creative learning environments in education: A systematic literature review. Thinking Skills and Creativity, 43, 100993.

7 Министерство просвещения Республики Казахстан. Концепция воспитания «Адал азамат». Астана, 2023.

8 Runco, M. A. (2021). Creativity: Theories and themes. Elsevier.

9 Howard, J., Miles, G., & Rees-Davies, L. (2023). Play and creativity in early childhood education. Early Childhood Education Journal, 51(3), 413–425.

10 Fleith, D. S., & Alencar, E. M. L. S. (2022). Creativity in educational contexts. Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts, 16(4), 567–580.

11 Savenkov, A. I. (2022). Development of creativity in preschool children. Pedagogy, 9, 34–41.

12 Kiikova, G. (2024). Quality of early childhood education in Kazakhstan. Educational Studies.

13 Vygotsky, L. S. (2004). Imagination and creativity in childhood. Journal of Russian and East European Psychology, 42(1), 7–97.

14 Министерство просвещения Республики Казахстан. (2023). Концепция воспитания «Адал азамат». Астана. 2023.

УДК 378.14

СОВРЕМЕННЫЕ МОДЕЛИ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ РУКОВОДИТЕЛЕЙ МЕДИЦИНСКИХ ОРГАНИЗАЦИЙ В РЕСПУБЛИКЕ КАЗАХСТАН

Акшолаков Ерболат Джумашевич
e.akshol1958@mail.ru
Кандидат психологических наук, ассоциированный профессор, заведующий кафедры педагогики, психологии и общеобразовательных дисциплин, Казахстанский медицинский университет «Высшая школа общественного здравоохранения», г. Алматы, Казахстан
Сейдаева Эльмира Абдрахимовна
elmira.scorpion@mail.ru
Магистр педагогических наук, преподаватель кафедры педагогики, психологии и общеобразовательных дисциплин, Казахстанский медицинский университет «Высшая школа общественного здравоохранения», г. Алматы, Казахстан

Аннотация. В статье рассматриваются современные подходы к обеспечению качества подготовки управленческих кадров для системы здравоохранения Республики Казахстан. Представлен аналитический обзор образовательных моделей, направленных на формирование профессиональных компетенций руководителей медицинских организаций. Выявлены системные ограничения существующих программ, связанные с недостаточной практико-ориентированностью и ограниченным использованием цифровых образовательных технологий. Обоснована необходимость трансформации образовательного процесса на основе компетентностного и междисциплинарного подходов, а также принципов непрерывного профессионального развития.

Ключевые слова: управление здравоохранением, качество образования, компетенции, цифровизация, Казахстан, профессиональное развитие.

Annotation. The article examines modern approaches to ensuring the quality of training healthcare managers in the Republic of Kazakhstan. An analytical review of educational models aimed at developing professional competencies is presented. The study identifies key limitations of current programs, including insufficient practice orientation and limited use of digital technologies. The necessity of transforming the educational process based on competency-based and interdisciplinary approaches, as well as continuous professional development, is substantiated.

Keywords: healthcare management, education quality, competencies, digitalization, Kazakhstan.

Современный этап развития системы здравоохранения Республики Казахстан характеризуется масштабными институциональными преобразованиями, связанными с внедрением обязательного социального медицинского страхования, цифровизацией

медицинских услуг и усилением требований к качеству и безопасности медицинской помощи. Указанные изменения реализуются в рамках стратегических и программных документов, включая Государственную программу развития здравоохранения Республики Казахстан на 2020–2025 годы [1], а также национальные проекты в сфере цифрового здравоохранения.

Нормативно-правовое регулирование подготовки кадров в здравоохранении основывается на положениях Закона Республики Казахстан «Об образовании»[2] и Кодекса Республики Казахстан «О здоровье и системе здравоохранения народа» [3]. Существенную роль играют Государственные общеобязательные стандарты образования [4] и Национальная рамка квалификаций[5], определяющие требования к результатам обучения и профессиональным компетенциям специалистов, регламентирующих вопросы дополнительного профессионального образования и квалификационных требований к руководящим кадрам

Дополнительно следует отметить значение ведомственных нормативных документов, в частности приказов Министерства здравоохранения Республики Казахстан, регулирующих стандарты оказания медицинской помощи [6], вопросы аккредитации медицинских организаций и подготовки кадров. Эти документы формируют институциональную основу для обеспечения качества как медицинских услуг, так и образовательных программ в сфере управления здравоохранением.

Модель ключевых компетенций руководителя медицинской организации.

В условиях усложнения организационно-управленческих процессов в медицинских организациях, возрастает роль руководителей как ключевых субъектов системы здравоохранения, обеспечивающих эффективное использование ресурсов, внедрение инноваций и достижение стратегических целей отрасли. Это обусловливает необходимость формирования у них не только профессиональных знаний, но и комплексных управленческих компетенций, включающих стратегическое мышление, финансовую грамотность, лидерство и способность к цифровой трансформации.

Вместе с тем анализ существующих образовательных программ показывает наличие устойчивого разрыва между теоретической подготовкой и практическими аспектами управленческой деятельности. Данный дисбаланс проявляется в недостаточной готовности выпускников к принятию управленческих решений в условиях неопределённости, ограниченных ресурсов и высокой ответственности за результаты деятельности медицинских организаций.

В этой связи актуализируется необходимость пересмотра подходов к подготовке руководителей медицинских учреждений с ориентацией на компетентностную модель обучения[7], интеграцию практико-ориентированных методов и использование современных цифровых образовательных технологий [8].

Методологическую основу исследования составляют анализ нормативно-правовых актов Республики Казахстан, сравнительное изучение отечественных и зарубежных образовательных практик, а также применение методов системного и структурного анализа, позволяющих выявить ключевые тенденции и обосновать направления совершенствования подготовки управленческих кадров в здравоохранении.

Исследование по выявлению ключевых тенденции и обосновании направлении совершенствования подготовки управленческих кадров в здравоохранении позволило определить основные компетенции руководителей медицинских организации.

Проведённый анализ позволил установить, что эффективность управления медицинской организацией в современных условиях определяется уровнем сформированности интегрированной системы профессиональных компетенций руководителя, обеспечивающих устойчивость функционирования и развитие учреждения здравоохранения. Данная система носит комплексный характер и формируется на основе требований национальной нормативно-правовой базы, регулирующей как сферу здравоохранения, так и образовательную деятельность.

В соответствии с положениями Закона Республики Казахстан «О здоровье народа и системе здравоохранения» [3] и Закона Республики Казахстан «Об образовании» [2], руководитель медицинской организации выступает не только администратором, но и стратегическим субъектом управления, ответственным за качество медицинской помощи, рациональное использование ресурсов и соблюдение установленных стандартов. При этом Государственные общеобязательные стандарты образования [4] и Национальная рамка квалификаций Республики Казахстан [5] закрепляют требования к результатам подготовки управленческих кадров, включая формирование универсальных и профессиональных компетенций.

В результате исследования была структурирована модель ключевых компетенций руководителя медицинской организации, включающая следующие взаимосвязанные компоненты:

Основным из них является *стратегическо-аналитическая компетенция* отражающая способность руководителя к формированию долгосрочной стратегии развития медицинской организации с учётом приоритетов государственной политики в области здравоохранения.

Следующим является *финансово-экономическая компетенция*, которая в условиях функционирования системы обязательного социального медицинского страхования приобретает приоритетное значение.

Немалую роль играет *организационно-лидерская компетенция* включающая способность руководителя формировать эффективную систему управления персоналом, обеспечивать мотивацию сотрудников и развитие кадрового потенциала, руководитель несёт ответственность за организацию труда, соблюдение профессиональных стандартов и создание условий для повышения квалификации сотрудников.

Лидерская составляющая проявляется в умении выстраивать коммуникации, разрешать конфликты и формировать организационную культуру, ориентированную на результат и качество.

Ключевым направлением деятельности руководителя является обеспечение качества и безопасности медицинской помощи, соответствие медицинской помощи установленным стандартам, что регулируется приказами МЗ РК [6], определяющими порядок оказания медицинских услуг, стандарты качества и механизмы аккредитации медицинских организаций.

Современные тенденции развития здравоохранения обусловливают необходимость *цифровой и инновационной компетенции* руководителя, умения активно внедрять цифровые технологий, электронные медицинские информационные системы, телемедицину и аналитические платформы.

Таким образом, сформированная компетентностная модель отражает системный характер управленческой деятельности в здравоохранении и соответствует требованиям национальной нормативно-правовой базы. Взаимосвязанность представленных компетенций обеспечивает комплексное развитие профессионального потенциала руководителя медучреждения и его способность эффективно реагировать на современные вызовы.

Полученные результаты подтверждают, что переход к компетентностно-ориентированной модели подготовки управленческих кадров медучреждении является необходимым условием повышения качества управления медицинскими организациями.

Анализ действующих образовательных программ в Республике Казахстан позволяет констатировать, что их содержание в целом соответствует установленным государственным требованиям и нормативно-правовым регламентам по подготовке руководителей медицинских организаций.

Вместе с тем проведённый анализ выявил ряд системных ограничений, оказывающих влияние на качество подготовки управленческих кадров.

Прежде всего, сохраняется доминирование теоретической составляющей обучения над практико-ориентированными компонентами. Образовательные программы преимущественно ориентированы на передачу знаний в области организации

здравоохранения, экономики и права, однако недостаточно обеспечивают формирование навыков принятия управленческих решений в реальных условиях функционирования медицинских организаций. Это противоречит современным требованиям компетентностного подхода, закреплённого в государственных образовательных стандартах.

Вторым ограничением является фрагментарное использование кейс-методов и практических заданий. Несмотря на их наличие в учебных планах, в реальной образовательной практике они применяются эпизодически и не формируют устойчивых навыков анализа сложных управленческих ситуаций.

Третьим фактором выступает ограниченное внедрение цифровых образовательных технологий. Хотя нормативные документы Республики Казахстан предусматривают развитие цифровизации образования, включая использование дистанционных платформ и электронных ресурсов, в практике подготовки управленцев здравоохранения цифровые инструменты используются недостаточно активно.

Следует отметить недостаточную интеграцию междисциплинарного подхода. Несмотря на объективную необходимость сочетания знаний в области медицины, менеджмента, экономики и права, образовательные программы часто реализуются в рамках разрозненных дисциплинарных блоков, что ограничивает формирование целостного управленческого мышления.

Анализ международных подходов к подготовке управленческих кадров в зарубежных образовательных учреждениях свидетельствует о более высокой степени их адаптации к современным требованиям системы здравоохранения. Международные программы подготовки руководителей медицинских организаций ориентированы на формирование прикладных компетенций и интеграцию теоретических знаний с практической деятельностью.

Одним из ключевых элементов является системное использование *кейс-методов* обучения, основанных на анализе реальных управленческих ситуаций. Такой подход позволяет развивать навыки критического мышления, принятия решений и оценки рисков. В отличие от отечественной практики, кейсы в зарубежных программах выступают не вспомогательным, а центральным элементом образовательного процесса.

Значительное внимание уделяется *проектной деятельности*, предполагающей разработку и реализацию управленческих решений в рамках конкретных организаций. Выполнение так называемых capstone-проектов обеспечивает интеграцию знаний и формирование устойчивых профессиональных навыков.

Особое место занимают *симуляционные технологии*, позволяющие моделировать сложные управленческие и клинические ситуации в безопасной образовательной среде. Их использование способствует развитию навыков оперативного принятия решений, управления рисками и взаимодействия в условиях кризисных ситуаций.

Характерной особенностью зарубежных программ является также выраженная *междисциплинарность*. Образовательные модули интегрируют знания в области медицины, управления, экономики, психологии и информационных технологий, что обеспечивает формирование системного подхода к управлению медицинской организацией.

С нормативной точки зрения международные образовательные модели опираются на стандарты и рекомендации Всемирной организации здравоохранения (далее - *ВОЗ*) [9] и профессиональных ассоциации в области управления здравоохранением. Эти документы определяют универсальные компетенции управленцев, включая лидерство, стратегическое мышление и управление качеством, что способствует унификации подходов к подготовке кадров на глобальном уровне.

Таким образом, сопоставительный анализ показывает, что отечественные образовательные программы характеризуются нормативной регламентированностью и системностью, однако уступают зарубежным моделям по уровню практической направленности и интеграции современных образовательных технологий.

Выявленные различия свидетельствуют о необходимости модернизации национальной системы подготовки управленческих кадров с учётом международного опыта, включая расширение практико-ориентированных методов обучения, внедрение цифровых инструментов и усиление междисциплинарного подхода.

Анализ учебных планов (далее - *УП*) ряда медицинских вузов Казахстана показывает, что на практике компетентностный подход реализуется не в полной мере.

Так, в Казахский национальный медицинский университет имени С. Д. Асфендиярова (далее - *КазНМУ*) магистерские программы по направлению «Менеджмент в здравоохранении» включают дисциплины, ориентированные на организацию здравоохранения, экономику отрасли и правовые основы деятельности [10]. Вместе с тем, доля практико-ориентированных модулей, таких как управление проектами, анализ управленческих кейсов и симуляционные тренинги, остаётся ограниченной. Практическая подготовка зачастую реализуется в формате традиционных стажировок, не обеспечивающих достаточного уровня погружения в реальные управленческие процессы.

Аналогичная ситуация наблюдается в Казахстанско-Российском медицинском университете (далее - *КРМУ*), где образовательные программы предусматривают фундаментальную теоретическую подготовку, однако внедрение современных образовательных технологий, включая кейс-методы и цифровые симуляции, носит фрагментарный характер [11]. Это снижает эффективность формирования навыков принятия управленческих решений в условиях неопределённости.

В Казахстанском медицинском университете «Высшая школа общественного здравоохранения» (далее – *КМУ ВШОЗ*) реализуются программы дополнительного профессионального образования и магистратуры, ориентированные на развитие лидерских и управленческих компетенций [12]. В учебных планах присутствуют элементы практико-ориентированного обучения, включая разбор кейсов и проектную деятельность, однако их доля требует дальнейшего расширения и систематизации.

Кроме того, в таких вузах, как Медицинский университет Астана [13] и Карагандинский медицинский университет [14], образовательные программы по управлению здравоохранением включают модули по экономике, менеджменту и общественному здоровью. Тем не менее, интеграция междисциплинарных подходов и цифровых образовательных решений остаётся недостаточной, что ограничивает формирование системного управленческого мышления.

Выявленные особенности подтверждают необходимость перехода к компетентностной модели обучения, предполагающей смещение акцента с усвоения теоретических знаний на формирование практических навыков и профессионального поведения. Данная трансформация должна реализовываться через внедрение активных методов обучения, включая кейс-методы, проектную деятельность и симуляционные технологии.

Особую значимость в контексте модернизации образовательных программ приобретает цифровизация образовательного процесса. В соответствии с государственными инициативами в области цифрового развития, образовательные учреждения должны активно внедрять электронные образовательные платформы, системы управления обучением, а также инструменты анализа данных.

Дополнительным направлением развития является внедрение системы непрерывного профессионального развития (далее - *СНПО*) [15], которая обеспечивает постоянное обновление знаний и компетенций руководителей. В условиях динамичного развития здравоохранения и регулярного обновления нормативно-правовой базы данная система становится необходимым элементом профессиональной деятельности управленцев.

В рамках СНПО особое значение приобретает модульный принцип обучения, позволяющий формировать индивидуальные образовательные траектории с учётом профессионального опыта и потребностей слушателей. Это соответствует международным

тенденциям и рекомендациям профессиональных организаций в области управления здравоохранением.

Итак, модернизация образовательных программ в медицинских вузах Казахстана должна осуществляться по следующим направлениям:

- внедрение компетентностно-ориентированной модели обучения;
- расширение практико-ориентированных методов подготовки;
- активная цифровизация образовательного процесса;
- развитие междисциплинарных образовательных модулей;
- интеграция системы непрерывного профессионального развития.

Реализация указанных направлений позволит повысить качество подготовки управленческих кадров, обеспечить их соответствие современным требованиям системы здравоохранения и создать условия для устойчивого развития медицинских организаций.

Анализ учебных планов магистерских и программ дополнительного профессионального образования ведущих медицинских университетов Казахстана позволяет выделить ключевые дисциплины, формирующие компетенции будущих руководителей медицинских организаций.

Представленные результаты могут быть использованы для модернизации учебных планов магистратур и программ дополнительного профессионального образования. Внедрение предложенных подходов позволит повысить практическую компетентность будущих руководителей медицинских организаций, улучшить качество управления ресурсами и повысить эффективность оказания медицинской помощи. Методика формирования компетентностной модели обучения с использованием цифровых симуляций и междисциплинарных модулей может быть рекомендована к применению на уровне государственных образовательных стандартов и профессиональных аккредитаций.

Совершенствование системы подготовки руководителей медицинских организаций в Республике Казахстан является критически важным фактором повышения эффективности и качества работы здравоохранения. Результаты проведённого исследования показывают, что существующие образовательные программы требуют модернизации с ориентацией на компетентностный подход, который сочетает теоретическую подготовку, практические навыки, цифровую грамотность и способность к инновациям.

Внедрение практико-ориентированных методов — кейс-обучение, проектная деятельность, симуляционные тренинги, междисциплинарные модули — способствует формированию управленческих компетенций и позволяет выпускникам оперативно адаптироваться к условиям высокой динамики и неопределённости в здравоохранении. Использование цифровых технологий и моделей непрерывного профессионального развития обеспечивает актуальность знаний, их применение на практике и возможность постоянного повышения квалификации.

Таким образом, переход к компетентностной модели обучения с акцентом на практическую подготовку и цифровизацию образовательного процесса является стратегическим направлением совершенствования подготовки управленческих кадров в медицинской сфере. Реализация предложенных подходов позволит подготовить руководителей, способных эффективно управлять ресурсами, внедрять инновационные решения и обеспечивать высокое качество медицинской помощи в условиях современного развития отрасли.

Список использованных источников

1 Об утверждении Государственной программы развития здравоохранения Республики Казахстан на 2020 – 2025 годы - ИПС «Әділет» [Электронный ресурс]. URL: https://adilet.zan.kz/rus/docs/P1900000982 (дата обращения: 14.04.2026);

2 Закон Республики Казахстан от 27 июля 2007 года № 319-III «Об образовании» (с изменениями и дополнениями по состоянию на 01.04.2026 г.) | ИС Параграф [Электронный ресурс]. URL: https://prg.kz/document/ (дата обращения: 14.04.2026);

3 О здоровье народа и системе здравоохранения - ИПС «Әділет» [Электронный ресурс]. URL: https://adilet.zan.kz/rus/docs/K2000000360 (дата обращения: 14.04.2026);

4 О внесении изменений в приказ Министра науки и высшего образования Республики Казахстан от 20 июля 2022 года № 2 «Об утверждении государственных общеобязательных стандартов высшего и послевузовского образования» - ИПС «Әділет» [Электронный ресурс]. URL: https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2300031742 (дата обращения: 14.04.2026);

5 Национальная рамка квалификации высшего образования - - Национальный Центр развития высшего образования [Электронный ресурс]. URL: https://enic-kazakhstan.edu.kz/ru/analytical_materials/nacionalnaya-ramka-kvalifikacii-vysshego-obrazovaniya-1 (дата обращения: 14.04.2026);

6 Приказ Министра здравоохранения Республики Казахстан № ҚР ДСМ-131/2020 «Прохождение предварительных обязательных медицинских осмотров» - ИПС «Әділет» [Электронный ресурс]. URL: https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2000021443 (дата обращения: 14.04.2026);

7 Dodge L., Bushway D. J., Long C. S. - A Leader’s Guide to Competency-Based Education: From Inception to Implementation. Taylor & Francis, 2023. - 119 с.;

8 Liu L. и др. Simulating Professional Workplaces: A Pedagogical Framework for Generative AI-Powered Role-Play for Competency-Based Education. 2025;

9 Всемирная организация здравоохранения [Электронный ресурс]. URL: https://www.who.int/ru (дата обращения: 22.04.2026);

10 Казахский Национальный Медицинский Университет имени С.Д. Асфендиярова [Электронный ресурс] // Kaznmu. URL: https://kaznmu.edu.kz/ru/образовательные-программы/магистратура/ (дата обращения: 14.04.2026);

11 Казахстанско-Российский Медицинский университет — Page [Электронный ресурс]. URL: https://new.krmu.edu.kz/page.php?id=12312314&locale=ru (дата обращения: 14.04.2026);

12 Казахстанский Медицинский Университет «ВШОЗ» [Электронный ресурс]. 2024. URL: https://ksph.edu.kz/master/ (дата обращения: 14.04.2026);

13 Медицинский университет Астана [Электронный ресурс]. URL: https://amu.edu.kz/ru/poslevuzovskoe-obrazovanie/magistratura/ (дата обращения: 22.04.2026);

14 Карагандинский медицинский университет [Электронный ресурс]. URL: https://qmu.edu.kz/ru/postupayushchim/magistratura/ (дата обращения: 22.04.2026);

15 Об утверждении Концепции обучения в течение всей жизни (непрерывное образование) - ИПС «Әділет» [Электронный ресурс]. URL: https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2100000471 (дата обращения: 22.04.2026).

ӘОЖ 37.017

ҰЛТТЫҚ ҚҰНДЫЛЫҚҚА НЕГІЗДЕЛГЕН КӨШБАСШЫЛЫҚ: ЗАМАНАУИ БІЛІМ ТАЛАБЫ

Алгожаева Нурсулу Сеиткеримовна
nursulu.algozhaeva@kaznu.kz
п.ғ.к., қауымдастырылған профессор, Педагогика және білім беру менеджменті кафедрасының меңгерушісі, әл-Фараби атындағы ҚазҰУ,
Алматы, Қазақстан
Омирбекова Арайлым Амангелдиевна
omirbekova_arailym@live.kaznu.kz
1 курс докторанты, әл-Фараби атындағы ҚазҰУ,
Алматы, Қазақстан

Аңдатпа. Мақалада XXI ғасырдағы білім беру сапасын арттыру мәселесі ұлттық құндылықтар негізінде жастар көшбасшылығын дамыту ұстанымымен сабақтастырыла қарастырылады. Білім сапасы тек академиялық нәтиже, цифрлық сауаттылық немесе кәсіби құзыреттілік жиынтығы ретінде емес, тұлғаның азаматтық жауапкершілігін, рухани-адамгершілік бағдарын, әлеуметтік белсенділігін және қоғамға қызмет ету мәдениетін қалыптастыратын тұтас педагогикалық жүйе ретінде талданады. Авторлар жастар көшбасшылығының ұлттық өзекке негізделген моделін ұсына отырып, заманауи білім беру кеңістігінде инновация мен дәстүрдің үйлесуі, гуманистік педагогика, жобалық оқыту, цифрлық ортадағы жауапкершілік және құндылыққа бағдарланған тәрбиенің өзара байланысын айқындайды. Зерттеу идеясы қазіргі мектеп, колледж және жоғары оқу орындарында көшбасшылық әлеуетті дамытуға бағытталған тәрбие мен оқытудың мазмұнын жаңартуға практикалық бағдар береді.

Түйінді сөздер: ұлттық құндылықтар, жастар көшбасшылығы, білім сапасы, инновациялық педагогика, құндылыққа бағдарланған білім, цифрлық трансформация.

Annotation. The article examines the improvement of education quality in the twenty-first century through the development of youth leadership based on national values. Education quality is interpreted not only as academic achievement or digital competence, but also as a holistic pedagogical system that forms civic responsibility, moral orientation, social initiative and a culture of service to society. The paper substantiates a value-based model of youth leadership and reveals the relationship between innovation and tradition, humanistic pedagogy, project-based learning, responsible digital behaviour and value-oriented education. The proposed approach may be applied in schools, colleges and universities to renew educational content and strengthen students' leadership potential.

Keywords: national values, youth leadership, quality of education, innovative pedagogy, value-based education, digital transformation.

XXI ғасырдағы білім беру жүйесінің басты өлшемі білім алушының белгілі бір ақпарат көлемін меңгеруімен ғана шектелмейді. Қазіргі қоғам білімді, икемді, сындарлы ойлайтын, ұлттық болмысын сақтай отырып жаһандық өзгерістерге жауап бере алатын тұлғаны қажет етеді. Сондықтан білім сапасы ұғымы мазмұндық тұрғыдан кеңейіп, оқыту нәтижесі, тәрбие ықпалы, әлеуметтік жауапкершілік, мәдени сабақтастық және инновациялық әрекет қабілеті сияқты өзара байланысты көрсеткіштер арқылы бағалануда. Осы тұрғыдан алғанда, жастардың көшбасшылығын ұлттық құндылықтар негізінде дамыту – білім беру сапасын жаңартудың маңызды педагогикалық бағыты.

Қазіргі білім беру кеңістігінде цифрландыру, жасанды интеллект, еңбек нарығының өзгеруі, әлеуметтік коммуникацияның жылдамдауы және мәдени көптүрлілік білім алушыдан жаңа құзыреттерді талап етеді. Алайда технологиялық прогресс тұлғаның ішкі

құндылықтық өзегін алмастыра алмайды. Керісінше, цифрлық ортада жауапты шешім қабылдайтын, ақпаратты саралайтын, қоғам игілігіне қызмет ететін жас көшбасшыны қалыптастыру үшін білім беру мазмұны ұлттық құндылықтармен, тарихи жадпен, адамгершілік ұстанымммен және азаматтық мәдениетпен толықтырылуы тиіс. Бұл мәселе конференцияның білім беру сапасын қамтамасыз ету, инновациялық педагогикалық тәжірибелерді енгізу, цифрлық трансформация және гуманистік білім беруді дамыту бағыттарымен тікелей үндеседі.

Ұлттық құндылықтарға негізделген көшбасшылықтың теориялық мәні. Көшбасшылық көбіне басқару қабілеті, ұйымдастырушылық дағды немесе ықпал ету құзыреті ретінде түсіндіріледі. Дегенмен педагогикалық тұрғыдан көшбасшылық – ең алдымен тұлғаның өзін, өз ортасын және қоғамдық қатынастарды оң өзгеріске бағыттай алатын құндылықтық-әрекеттік қабілеті. Бұл түсінік трансформациялық көшбасшылық теорияларындағы өзгеріс жасау, ортақ мақсатқа жұмылдыру және құндылық арқылы ықпал ету қағидаларымен сабақтасады [11; 12].

Ұлттық құндылық ұғымын тек дәстүрлі рәсімдер немесе этнографиялық мазмұн ретінде тар түсіндіруге болмайды. Ол – халықтың тарихи тәжірибесінде қалыптасқан өмірлік бағдарлар жүйесі. Қазақ дүниетанымындағы ар-ұят, намыс, бірлік, кеңдік, сөзге тоқтау, білімге құрмет, елге қызмет ету ұстанымдары жас көшбасшының тұлғалық өзегін құрайды. Абайдың «толық адам» идеясы, Мағжан Жұмабаевтың ұлттық тәрбие жөніндегі педагогикалық ойлары, сондай-ақ қазақ этнопедагогикасын зерттеген отандық ғалымдардың тұжырымдары бұл бағыттың тарихи-әдіснамалық негізін күшейтеді [4; 5; 6; 7].

Білім сапасы және құндылыққа бағдарланған нәтиже. Халықаралық деңгейде білімнің болашағы жөніндегі құжаттар білім беру жүйесін адамзаттың ортақ игілігі, тұлғаның өмір бойы дамуы және қоғамды әділетті жаңарту тетігі ретінде қарастыру қажеттігін көрсетеді [1]. OECD ұсынған Learning Compass 2030 тұжырымдамасында білім алушының болашаққа бағдарланған әрекетшілдігі, жауапты шешім қабылдауы, құндылықтар мен қатынастардың маңызы атап өтіледі [2]. Бұл идеялар ұлттық білім беру жүйесінде жастардың көшбасшылық әлеуетін дамыту арқылы нақты мазмұнға ие бола алады. Себебі көшбасшылық – білім алушының алған білімін әлеуметтік тәжірибеде қолдануының, ортаға ықпал етуінің және ортақ мақсат үшін әрекет етуінің көрінісі.

Осыған байланысты білім сапасын бағалауда үш деңгейлі өлшемді ескеру орынды. Бірінші деңгей – когнитивтік сапа: білім алушының пәндік білімді, ғылыми ойлау логикасын, ақпараттық және цифрлық сауаттылықты меңгеруі. Екінші деңгей – құндылықтық сапа: тұлғаның адамгершілік бағдары, ұлттық сана-сезімі, азаматтық ұстанымы, жауапкершілік мәдениеті. Үшінші деңгей – әрекеттік сапа: білім алушының бастама көтеруі, командада жұмыс істеуі, жобаларды іске асыруы, қоғамға пайдалы шешімдер ұсынуы. Осы үш өлшем бірлікте дамығанда ғана білім беру нәтижесі терең әрі өміршең сипат алады.

Жастар көшбасшылығын дамытудың педагогикалық моделі. Ұлттық құндылықтар негізінде жастар көшбасшылығын дамыту моделін төрт өзара байланысты компонент арқылы сипаттауға болады. Біріншісі – құндылықтық-мақсаттық компонент. Мұнда білім беру үдерісінің түпкі мақсаты бәсекеге қабілетті маман даярлаумен қатар, елге қызмет етуге дайын, жауапкершілігі жоғары, әлеуметтік бастама көтере алатын тұлға қалыптастыру ретінде айқындалады. Бұл бағыт Қазақстан Республикасының мемлекеттік жастар саясаты, жоғары білім мен ғылымды дамыту тұжырымдамалары және «Адал азамат» біртұтас тәрбие бағдарламасында белгіленген азаматтық, адалдық, еңбекқорлық, отаншылдық, жауапкершілік құндылықтарымен үндеседі [8; 9; 10]. Екіншісі – мазмұндық компонент. Ол оқу пәндері, тәрбие жұмысы, ғылыми жоба, қоғамдық қызмет және студенттік өзін-өзі басқару арқылы ұлттық құндылықтардың қазіргі өмірдегі практикалық мағынасын ашуға бағытталады.

Үшіншісі – технологиялық компонент. Жастар көшбасшылығы дәстүрлі дәріс немесе насихат арқылы ғана қалыптаспайды. Ол пікірталас, кейс-талдау, жобалық оқыту, волонтерлік тәжірибе, дебат, зерттеу жұмысы, стартап-жобалар, тәлімгерлік, студенттік өзін-

өзі басқару және цифрлық платформалардағы бірлескен әрекет арқылы дамиды. Төртіншісі – рефлексивтік-бағалау компоненті. Білім алушы өзінің көшбасшылық әрекетін, шешім қабылдау логикасын, топпен жұмыс істеу мәдениетін және құндылықтық ұстанымын үнемі талдай алуы тиіс. Рефлексиясыз көшбасшылық сыртқы белсенділік деңгейінде қалып қояды; рефлексия болғанда ғана ол тұлғалық даму мен қоғамдық жауапкершілікке айналады.

Заманауи педагогикалық тәжірибелермен сабақтастығы. Құндылыққа негізделген көшбасшылықты дамытуда инновациялық педагогикалық технологиялардың әлеуеті жоғары. Мысалы, жобалық оқыту жастарды нақты әлеуметтік мәселені анықтауға, шешім ұсынуға, ресурстарды жоспарлауға және нәтижені қорғауға үйретеді. Егер жоба тақырыптары жергілікті қауымдастықтың қажеттіліктерімен, ұлттық мәдени мұраны сақтаумен, экологиялық жауапкершілікпен немесе білім беру ортасын жақсартумен байланысты болса, білім алушының көшбасшылық тәжірибесі мазмұнды әрі тәрбиелік мәні жоғары болады. Бұл жерде педагогтің рөлі бақылаушыдан гөрі бағыттаушы, кеңесші және құндылықтық бағдар беруші сипат алады.

Цифрлық трансформация жағдайында жастар көшбасшылығын дамыту ерекше мәнге ие. UNESCO-ның технология және білім туралы баяндамасында цифрлық құралдарды білім сапасын арттыру үшін дәлелді, әділетті және педагогикалық мақсатқа сай қолдану қажеттігі көрсетілген [3]. Демек, цифрлық технология білім алушыны дайын ақпарат тұтынушысы емес, қоғамға пайдалы идея ұсынатын, деректерді талдайтын, жауапты шешім қабылдайтын жасампаз субъект ретінде қалыптастыруға қызмет етуі тиіс. Ұлттық құндылықтар бұл үдерісте цифрлық мәдениеттің этикалық шекарасын белгілейді: академиялық адалдық, ақпараттық жауапкершілік, кибермәдениет, тілдік және мәдени мұраға құрмет, қоғамдық пайдалы контент жасау сияқты бағыттар осының нақты көрінісі бола алады.

Гуманистік және инклюзивті білім беру контекстінде ұлттық құндылықтарға негізделген көшбасшылық әрбір білім алушының әлеуетін тануға бағытталуы тиіс. Көшбасшылық тек белсенді, ашық немесе жоғары академиялық көрсеткішке ие жастардың үлесі емес. Әртүрлі әлеуметтік, тілдік, мәдени және психологиялық ерекшелігі бар білім алушылар да өз қабілеті арқылы ортаға ықпал ете алады. Сондықтан педагогикалық ортада сенім, қолдау, тең мүмкіндік және құрмет мәдениеті қалыптасуы қажет. Қазақы дүниетанымдағы «адам болу», «жақсылық жасау», «бірлік» ұстанымдары инклюзивті педагогиканың адамды қадірлеу идеясымен үйлеседі.

Ғылыми жаңалығы мен практикалық маңызы. Ұсынылып отырған тұжырымның ғылыми жаңалығы жастар көшбасшылығын жеке тұлғалық қабілет ретінде ғана емес, ұлттық құндылықтар арқылы мазмұнданатын білім сапасының интегралды көрсеткіші ретінде қарастыруында. Бұл тәсіл білім беру сапасын өлшеуде тек тест, рейтинг немесе академиялық үлгерім көрсеткіштерімен шектелмей, тұлғаның қоғамға пайдалы әрекетке дайындығын, азаматтық белсенділігін және этикалық жауапкершілігін ескеруге мүмкіндік береді. Практикалық тұрғыдан бұл модель тәрбие бағдарламаларын, кураторлық сағаттарды, элективті курстарды, студенттік ұйымдар жұмысын және жобалық-зерттеу қызметін жаңартуға негіз бола алады.

Модельді іске асыру үшін бірнеше педагогикалық шарт маңызды. Біріншіден, білім беру ұйымында құндылықтық миссия нақты айқындалуы керек. Екіншіден, педагогтердің кәсіби даярлығында ұлттық құндылықтар мен заманауи құзыреттерді кіріктіре оқыту әдістемесі күшейтілуі тиіс. Үшіншіден, жастардың өзін-өзі басқару құрылымдары формалды есеп беру алаңы емес, нақты шешім қабылдау мен жауапкершілік тәжірибесі ретінде ұйымдастырылуы қажет. Төртіншіден, білім алушылардың әлеуметтік жобалары оқу нәтижесімен байланыстырылып, портфолио, рефлексия, қоғамдық сараптама және тәлімгерлік арқылы бағалануы тиіс.

Қазіргі жастар үшін көшбасшылықтың ең маңызды өлшемдерінің бірі – елге қызмет ету идеясы. Бұл идея білім беру мазмұнында декларативті ұран ретінде емес, күнделікті педагогикалық тәжірибе арқылы көрінуі қажет. Мысалы, студенттер мен оқушылардың ауыл мектебіне, жергілікті музейге, экологиялық бастамаға, инклюзивті ортаға, цифрлық

сауаттылықты арттыруға немесе мәдени мұраны насихаттауға бағытталған жобалары олардың көшбасшылық қабілетін нақты өмірлік жағдайда дамытады. Мұндай тәжірибе білім алушыға «мен кіммін?», «қоғамға қандай пайда келтіремін?», «ұлттық құндылықты заманауи тілмен қалай жалғастырамын?» деген сұрақтарға жауап іздетеді.

Әдістемелік тұрғыдан алғанда, жастар көшбасшылығын ұлттық құндылықтар арқылы дамыту білім беру ұйымының тұтас экожүйесін өзгертуді талап етеді. Бұл экожүйеде аудиториялық сабақ, тәрбие жұмысы, ғылыми-зерттеу әрекеті, қоғамдық бастама және цифрлық коммуникация бір-бірінен бөлек емес, бір мақсатқа қызмет ететін өзара сабақтас кеңістік ретінде ұйымдастырылады. Мәселен, педагогика, тарих, тіл, құқық, әлеуметтану, менеджмент және ақпараттық технология пәндері аясында білім алушылар ұлттық құндылықтардың қазіргі қоғамдық даму, кәсіби этика, әлеуметтік кәсіпкерлік және білім сапасын басқару мәселелерімен байланысын талдай алады. Осындай интеграция жас көшбасшының ойлау көкжиегін кеңейтіп, оны дайын білімді қайталаушы емес, мағына өндіруші және ортаға өзгеріс енгізуші субъект ретінде қалыптастырады.

Практикалық деңгейде бұл бағытты іске асыру үшін «ұлттық құндылық – көшбасшылық әрекет – қоғамдық нәтиже» логикасына негізделген модульдік бағдарлама ұсынуға болады. Бірінші модульде білім алушылар ұлттық құндылықтардың мазмұнын, тарихи және философиялық негіздерін, олардың қазіргі жастар өміріндегі көрінісін талдайды. Екінші модульде команда құру, коммуникация, шешім қабылдау, қақтығысты мәдени жолмен реттеу, көпшілік алдында сөйлеу сияқты көшбасшылық дағдылар дамытылады. Үшінші модульде білім алушылар нақты әлеуметтік немесе білім беру мәселесін шешуге бағытталған жобаны жоспарлап, жүзеге асырады. Төртінші модульде жоба нәтижесі рефлексия, портфолио, қоғамдық пікір және педагогикалық сараптама арқылы бағаланады. Мұндай бағдарлама білім сапасын тұлғалық, әлеуметтік және практикалық нәтижелер бірлігі ретінде өлшеуге мүмкіндік береді.

Бағалау жүйесінде де жаңашылдық қажет. Көшбасшылық әлеуетті тек белсенділік саны, іс-шараға қатысу немесе марапат арқылы бағалау жеткіліксіз. Бағалау өлшемдері білім алушының құндылықтық таңдауы, бастама көтеру мәдениеті, команда мүшелерін қолдай білуі, жауапкершілікті бөлісуі, мәселені дәлелді шешуі, цифрлық құралдарды этикалық қолдануы және қоғамдық нәтижеге бағдарлануы сияқты сапалық көрсеткіштерді қамтуы тиіс. Осы мақсатта өзін-өзі бағалау парағы, топтық кері байланыс, тәлімгер пікірі, жоба күнделігі, рефлексивтік эссе және қоғамдық презентация сияқты құралдарды қолдану тиімді. Бұл тәсіл білім алушыны сыртқы баға үшін емес, ішкі өсу және қоғам алдындағы жауапкершілік үшін әрекет етуге үйретеді.

Педагог кадрлардың кәсіби даярлығы аталған идеяны жүзеге асырудың шешуші факторы болып табылады. Педагог ұлттық құндылықты тек мазмұн ретінде жеткізуші емес, оны күнделікті қарым-қатынас мәдениетінде, әділ бағалауда, академиялық адалдықта, білім алушының дауысына құрметпен қарауда және бірлескен шешім қабылдауда көрсететін тұлғалық үлгі болуы қажет. Сондықтан педагогтерді даярлау және қайта даярлау бағдарламаларында құндылыққа бағдарланған педагогика, көшбасшылық психологиясы, цифрлық этика, жобалық менеджмент және инклюзивті коммуникация мәселелері жүйелі қамтылуы тиіс. Мұндай дайындық мұғалім мен оқытушының кәсіби рөлін кеңейтіп, оны білім таратушыдан тұлғалық даму архитекторы деңгейіне көтереді.

Ұлттық құндылықтар мен инновациялық білім беруді қарсы қою – әдіснамалық тұрғыдан қате ұстаным. Дәстүр мен инновация бір-бірін толықтырғанда ғана білім беру жүйесі тұрақты әрі серпінді дамиды. Дәстүр тұлғаға тамыр береді, инновация оған қанат бітіреді. Тамыры терең, құндылықтық өзегі қалыптасқан жас көшбасшы ғана цифрлық әлемнің жылдам өзгерістеріне жұтылып кетпей, оны ел игілігіне бағыттай алады. Осы тұрғыдан білім сапасының жаңа парадигмасы «білімді адам» моделінен «құндылыққа негізделген әрекетшіл азамат» моделіне қарай ойысуы тиіс.

XXI ғасырдағы білім беру сапасы – білім алушының академиялық жетістігі мен кәсіби дайындығын ғана емес, оның адамдық, ұлттық, азаматтық және көшбасшылық болмысын

қалыптастыруды көздейтін күрделі педагогикалық құбылыс. Ұлттық құндылықтар негізінде жастар көшбасшылығын дамыту осы сапаның мазмұнын тереңдетеді, себебі ол білімді өмірмен, инновацияны жауапкершілікпен, тұлғалық табысты қоғамдық игілікпен байланыстырады. Сондықтан мектептен бастап жоғары білімге дейінгі барлық деңгейде құндылыққа бағдарланған көшбасшылық педагогикасын жүйелі енгізу – заманауи білім беру жүйесінің стратегиялық міндеттерінің бірі. Мұндай бағыт ұлттық болмысы берік, ойы ашық, әрекеті жауапты, қоғамды алға жетелейтін жас ұрпақты тәрбиелеуге қызмет етеді.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

1. UNESCO. Reimagining Our Futures Together: A New Social Contract for Education. – Paris: UNESCO, 2021.

2. OECD. OECD Learning Compass 2030: A Series of Concept Notes. – Paris: OECD, 2019.

3. UNESCO. Global Education Monitoring Report 2023: Technology in Education – A Tool on Whose Terms? – Paris: UNESCO, 2023.

4. Құнанбайұлы А. Қара сөздер. – Алматы: Жазушы, 2002.

5. Жұмабаев М. Педагогика. – Алматы: Ана тілі, 1992.

6. Қалиев С. Қазақ этнопедагогикасының теориялық негіздері мен тарихы. – Алматы: Рауан, 1998.

7. Қожахметова К.Ж. Қазақ этнопедагогикасы: әдіснамасы, теориясы, практикасы. – Алматы: Ғылым, 1998.

8. Қазақстан Республикасы мемлекеттік жастар саясатының 2023–2029 жылдарға арналған тұжырымдамасы. – Астана, 2023.

9. Қазақстан Республикасында жоғары білімді және ғылымды дамытудың 2023–2029 жылдарға арналған тұжырымдамасы. – Астана, 2023.

10. ҚР Оқу-ағарту министрлігі. «Адал азамат» біртұтас тәрбие бағдарламасы. – Астана, 2023/2025.

11. Burns J.M. Leadership. – New York: Harper & Row, 1978.

12. Northouse P.G. Leadership: Theory and Practice. – Thousand Oaks: SAGE Publications, 2021.

УДК 372.881.111.22

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ В КАЗАХСТАНСКОМ КОНТЕКСТЕ

Рамазанова Мейрамгуль Абаевна
soehne@mail.ru
преподаватель ОП «Иностранный язык: два иностранных языка», Павлодарский педагогический университет имени Ә. Марғұлан, Павлодар, Казахстан
Зейнулла Жанибек Аскарович
преподаватель, Высший колледж ИНЕУ, Павлодар, Казахстан

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические подходы к определению межкультурной компетенции и ее структуры в иноязычном образовании. Анализируются концепции М. Байрама, Д. Дирдорфф, М. Беннета и их применимость в казахстанском контексте. Авторы уделяют внимание компонентам межкультурной компетенции (знания, установки, навыки) и их взаимосвязанному развитию. Уделяется внимание естественному межкультурному опыту студентов, формируемому в поликультурной среде, и его интеграция в иноязычное обучение. Рассматривается особенность и значимость трехъязычного образовательного пространства как фактора формирования межкультурной компетенции с учетом когнитивных, аффективных и социокультурных характеристик обучающихся.

Annotation. The article examines theoretical approaches to defining cross-cultural competence and its structure in foreign language education. The concepts of M. Byram, D. Deardorff, M. Bennet and their applicability in the Kazakhstani context are analyzed. The authors pay attention to the components of intercultural competence (knowledge, attitudes, skills) and their interconnected development. Attention is paid to the natural intercultural experience of students formed in a multicultural environment, and its integration into foreign language teaching. The peculiarity and significance of the trilingual educational space as a factor in the formation of intercultural competence, taking into account the cognitive, affective and sociocultural characteristics of students, is considered.

Ключевые слова: Межкультурная компетенция, компоненты межкультурной компетенции, образовательный контекст, коммуникативное взаимодействие

Keywords: Intercultural competence, components of intercultural competence, educational context, communication interaction

Важной составляющей компетентности современного многопрофильного специалиста является межкультурная компетенция (МК), как способность восприятия межкультурного разнообразия общества, созидать, строить межкультурное общение с представителями различных культур не только внутри своей страны, но и за его пределами, соблюдая культурные границы. Для применения определенного подхода к совершенствованию межкультурной компетенции (МК) и ее измерения необходимо представлять ее компоненты. Существуют различные точки зрения на трактовку МК. Понятие МК преобразовалось из «коммуникативной компетенции» Д. Хаймса. Он подчеркивал, что для успешного межкультурного общения важны знания языка как системы (лексика, грамматика, фонетика), ситуативный контекст и языковые нормы поведения [1]. Современную трактовку определение МК получило в трудах М. Беннет, Д. Дирдорфф, М. Байрама и др. в рамках межкультурной коммуникации и преподавания иностранных языков [2,3,4]. Проблемой МК занимаются и казахстанские ученые: Смакова К., Калкаева А.Б, Кунанбаева С. и др. [5,6].

Беннет Д. и Беннет М. определяют МК как взаимодействие в различных культурных контекстах, связывают стадии развития МК с развитием «межкультурной чувствительности». Через конструктивное понимание культуры они акцентируют важность субъективной и объективной культуры [2]. В казахстанском контексте данный интегративный подход позволяет учесть многоуровневую идентичность индивида, где взаимодействие между культурами есть норма. М. Байрам различает понятия «межкультурная коммуникативная компетенция», и «межкультурная компетенция», обозначающие коммуникацию на иностранном и родном языке [3].

Большое значение в методике преподавания иностранных языков имеют модели МК М. Байрама и Д. Дирдорфф. Их модели базируются на установках, знаниях, навыках, предполагающих развитие внутренней трансформации и ведущих к внешнему межкультурному поведению. Отличаются данные модели коммуникативной составляющей, процессуальностью и измеримостью. Д. Дирдорфф подтверждает экспериментальными данными модель МК, ключевыми компонентами которой выступают знания, навыки, отношение, внешние и внутренние результаты [4].

В многоязычном обществе или в среде иноязычного преподавания формирование МК может быть успешным и на основе языка-посредника (казахского, русского, английского), посредством мультимодальных ресурсов, правильных коммуникативных стратегий без применения языка хоста. Специфика объяснима многоязычной образовательной средой Казахстана, где обучение в университетах осуществляется на государственном языке (казахском), на межнациональном языке (русском) и международном языке (английском). Данный трехкодовый режим служит элементом мультимодального влияния на обучающий процесс: академическое и межкультурное взаимодействие осваивается студентами одновременно посредством нескольких языков, представляющих собой особенный культурный код и коммуникативный ресурс. В связи с этим для казахстанских студентов

владение языком хоста является дополнительным внешним стимулом расширения межкультурной чувствительности и рефлексивности и МК формируется в наложении и пересечении нескольких языков и культурных систем, присущих образовательному процессу в казахстансклм контексте.

М. Байрам придает важное значение МК, считая ее основой для «межкультурной гражданственности». М. Байрам подчеркивает, многоязычие, мультикультурность большинства стран, поэтому преподавание иностранных языков должно давать учащимся возможность общаться с людьми в своей стране [3]. В нашем контексте это положение имеет особую значимость, так как Казахстан является обществом с уникальными условиями поликультурности и многоязычия, сосуществования и взаимодействия казахского, русского и английского языков. Языковое образование в Казахстане не готовит студентов исключительно к международной коммуникации, а ориентирует одновременно на взаимодействие внутри страны в мультикультурном пространстве общения с представителями различных этнических групп и культурных традиций. Исходя из этого, в контексте Казахстана положение М. Байрама обретает дополнительное значение: обучение иностранному – не только подготовка к взаимодействию с «чужими культурами», средство выхода в международное пространство, а также отражает социокультурную ситуацию внутри страны, инструмент формирования МК, в котором знание нескольких языков и взаимодействие в поликультурной среде есть естественная часть жизни студента. Тем самым развивается у обучающихся критическое культурное осознание не только своей страны, но и других стран.

Компонент знание себя и других включает в себя знания о языке, культуре, традициях не только своей, но и чужой культуры, т.е. чем больше контактов существует между страной индивида и страной его собеседника, тем лучше и успешнее будет взаимодействие между ними благодаря знаниям, полученным вследствие отношений между странами. Немаловажно, что формирование МК у казахстанских студентов происходит на стыке имплицитного и эксплицитного опыта. Их фоновый культурный опыт формируется через повседневную жизнь, когда они слышат в быту разные языки, дружат с представителями других этнических групп, участвуют в национальных культурных мероприятиях с этническим многообразием страны без осознания опыта межкультурного взаимодействия. Так формируется «естественный фон» МК для дальнейшего закрепления и развития в рамках целенаправленного образования. В школе изучают историю Казахстана, отражающую события переселения и депортации народов, включая немцев. В университетах при изучении иностранного языка или второго иностранного языка студенты получают систематизированные знания о языке, культуре, истории, традициях страны изучаемого языка. Происходит формирование МК не только через формальное изучение ИЯ, но и через накопление фоновых знаний и культурного опыта через образование на разных уровнях и повседневное межэтническое взаимодействие.

Отношение к другой культуре выражают такие личные качества как толерантность, открытость, принятие и уважение, умение и готовность анализировать собственные взгляды, ценности, поведение через принятие мнения и ценностей других людей, что является продвинутой стадией психологического развития, фундаментом для понимания чужих культур. В казахстанском обществе с устойчивой традицией многоязычия и мультикультурности такой фундамент формируется с раннего детства, где ребенок слышит и использует несколько языков, регулярно взаимодействуя с представителями различных этносов. Естественная установка на межкультурные взаимодействие формирует толерантное мировоззрение и гибкие коммуникативные стратегии на ранних этапах социализации.

Способность интерпретировать и сравнивать собственную культуру с изучаемой базируется на имеющихся и приобретаемых знаниях. Например, общеизвестные противоположные качества, непунктуальность казахов и пунктуальность немцев, позволяют студенту сделать вывод о том, что в немецкой культуре время является ценным ресурсом, и всякое опоздание будет считаться знаком неуважения, в то время как в казахской культуре

допускается отклонение от временных рамок. Анализируя речевые формы обращения в немецком «Sie – du» и в казахском «сіз / сен» студент понимает лексическое и грамматическое выражение дистанции в обеих культурах, а также различные способы и контексты в речи. У немцев в более формальных ситуациях не исключается обращение на «du», однако, у казахов обращение в вежливой форме на «сіз» часто сохраняется даже если люди хорошо знакомы. Данная способность дает студенту осознание культурной обусловленности поведения и избежания культурной интерференции.

Способность осуществлять коммуникативное взаимодействие, умение адаптироваться в межкультурной среде может предполагать отсутствие всяких знаний или наличие только частичной системы знаний об этой среде. Например, имея ранний опыт межкультурного взаимодействия, казахстанские студенты при изучении немецкого языка как ВТИЯ могут переносить коммуникативные стратегии из предыдущего опыта в предлагаемые новые условия (пунктуальность, порядок, трудолюбие и др.). Обучая иностранному языку, следует учитывать и смысловое содержание языка страны изучаемого языка, отражающего важные и устойчивые изменения в образе жизни и менталитете.

Вышеизложенные категории подводят к критическому осмыслению, умению преодолевать коммуникативные барьеры, возникающих в процессе коммуникации. Обе модели М.Байрама и Д. Дирдорфф дают более глубокое понимание МК.

Несомненно, обе концепции оказывают большое влияние в исследованиях МК, являются основополагающими в современной науке. Но обе концепции рассматривают МК через призму языка и коммуникативных навыков, т.е. ядром МК являются установки, знания и навыки, где язык – основной инструмент межкультурной коммуникации.

Казахстанский социокультурный контекст многоязычия и мультикультурности с устойчивым межкультурным взаимодействием дает благоприятные условия для совершенствования МК, формальное обучение иностранному языку или ВТИЯ должно систематизировать и углублять этот опыт. Современные исследования в казахстанском высшем образовании подчеркивают непрерывность формирования МК до последипломного образования. Предлагаемые нами подходы к определению МК учитывают индивидуальные, когнитивные, аффективные характеристики студентов, а также их социальную среду, что важно для реализации программ интернационализации образования. Составляющие МК могут развиваться во взаимосвязи и во взаимодействии, а не по отдельности, в связи с чем важны методы ее совершенствования.

Список использованных источников

1 Hymes, D. H. “On Communicative Competence” // “Sociolinguistics: Selected Readings”. – 1972.

2 Bennett, J. M., & Bennett, M. J. Developing Intercultural Sensitivity: An Integrative Approach to Global and Domestic Diversity. In D. R. Landis (Eds.), Handbook of Intercultural Training (p. 515). – 2004. Thousand Oaks: SAGE. https://doi.org/10.4135/9781452231129.n6

3 Byram M. Teaching and assessing intercultural communicative competence / M. Byram – Clevedon: Multilingual Matters LTD, 2007. 121 p

4 Deardorff D. K. Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. Journal of Studies in International Education. 2006. 10(3), 241-266. https://doi.org/10.1177/1028315306287002

5 Smakova, K. & Paulsrud, B. Intercultural communicative competence in English language teaching in Kazakhstan. Issues in Educational Research. 2020. 30(2), 691-708. http://www.iier.org.au/iier30/smakova.pdf

6 Kunanbayeva, S. S. The modernization of foreign language education: The linguocultural communicative approach. – 2013. United Kingdom: Hertfordshire Press. https://www.academia.edu/21856191 /

UDC 378

FROM PARTICIPATION TO RESPONSIVENESS: AN EMPIRICAL STUDY OF STUDENT IDENTITY IN EDUCATIONAL GOVERNANCE IN CHINESE LOCAL UNIVERSITIES

Bai Yu
925421461@qq.com
Lecturer, Department of Foreign Languages, Hengshui University, Hengshui, Hebei, China

Annotation. As higher education gradually shifts from expansion to quality-oriented development, the role of governance in shaping students' perceptions has become increasingly important. This study explores how different governance mechanisms influence university students' sense of identity, with particular attention to participation and responsiveness. Drawing on survey data collected from 114 undergraduate students at a local university in China, the paper develops an analytical framework linking participation, responsiveness, and student identity. Empirical analysis based on reliability testing, correlation analysis, and multiple regression reveals that educational governance exerts an overall positive influence on student identity. Among the factors examined, responsiveness shows the strongest effect, while development-oriented governance also contributes positively. By contrast, perceived fairness and academic pressure do not demonstrate significant effects in the regression model. These findings suggest that the quality of responsiveness plays a more decisive role than the mere availability of participation opportunities. The study therefore points to an ongoing shift in higher education governance from a participation-focused approach toward one that prioritizes responsiveness, and it offers practical insights for improving governance practices in local universities.

Keywords: educational governance; university student identity; participation mechanism; responsiveness mechanism; local universities

Аңдатпа. Жоғары білім беру жүйесі ауқымды кеңею кезеңінен сапаға бағдарланған даму кезеңіне біртіндеп ауысқан сайын, студенттердің қабылдауын қалыптастырудағы басқару тетіктерінің рөлі арта түсуде. Бұл зерттеу жоғары оқу орындарындағы студенттердің сәйкестік сезіміне әртүрлі басқару механизмдерінің қалай әсер ететінін, әсіресе қатысу және жауап беру (responsiveness) факторларына назар аудара отырып талдайды. Қытайдағы жергілікті университеттердің 114 бакалавр студентінен жиналған сауалнама деректеріне сүйене отырып, зерттеуде қатысу, жауап беру және студенттік сәйкестік арасындағы байланысқа негізделген талдамалық құрылым ұсынылады. Сенімділік талдауы, корреляциялық талдау және көптік регрессиялық талдау нәтижелері білім беру басқаруының студенттік сәйкестікке жалпы алғанда оң әсер ететінін көрсетті. Зерттелген факторлардың ішінде жауап беру ең күшті әсер көрсетсе, даму бағыттылығы да оң және статистикалық мәнді ықпал етеді. Ал әділеттілік сезімі мен оқу жүктемесі регрессиялық модельде айтарлықтай мәнді нәтиже көрсеткен жоқ. Бұл нәтижелер жауап беру сапасының тек қатысу мүмкіндіктерінің болуына қарағанда анағұрлым шешуші рөл атқаратынын көрсетеді. Осыған байланысты, жоғары білім беру жүйесіндегі басқару үлгілерінің қатысуға негізделген тәсілден жауап беруге басымдық беретін бағытқа ауысып жатқанын байқауға болады. Зерттеу нәтижелері жергілікті университеттердегі басқару тәжірибесін жетілдіруге қатысты практикалық ұсыныстар береді.

Түйінді сөздер: білім беру басқаруы; студенттік сәйкестік; қатысу механизмі; жауап беру механизмі; жергілікті университеттер

In recent years, higher education has entered a phase in which improving quality has gradually replaced expanding scale as the central priority. Within this broader transformation, educational governance has become a key issue in university reform [1]. Traditional governance models, which relied heavily on administrative control, are increasingly giving way to approaches that emphasize interaction, coordination, and stakeholder involvement.

Despite this shift, much of the existing research continues to focus on institutional arrangements or governance structures [2], while paying less attention to how students actually experience governance processes. Yet, whether governance practices can translate into a sense of identity among students depends not only on formal systems but also on how those systems are perceived and experienced in practice. In particular, the ways in which students are able to participate and how their voices are responded to appear to be central to this process.

Against this background, this study proposes a framework that links participation, responsiveness, and student identity, and seeks to examine how governance influences student perceptions through these mechanisms.

From a theoretical perspective, research on higher education governance has increasingly highlighted the role of multiple actors and the importance of participation [3]. Students are no longer viewed simply as recipients of management, but as participants who are expected to engage with institutional processes [4]. However, participation alone does not necessarily lead to stronger identification with the institution.

From the perspective of governance legitimacy and responsiveness, what matters is not only whether individuals can express their views, but also whether those views are acknowledged and addressed. Responsiveness, in this sense, is more than a technical feedback mechanism; it reflects the extent to which governance processes are perceived as open, fair, and meaningful. When students feel that their concerns are taken seriously and that responses are timely and substantive, their trust in the institution is more likely to deepen.

Building on this idea, this study treats responsiveness as a key mechanism through which participation is transformed into identity. Participation provides the entry point into governance, while responsiveness shapes the quality of that experience.

Based on the above discussion, this study proposes an analytical framework linking participation, responsiveness, and student identity, as illustrated in Figure 1.

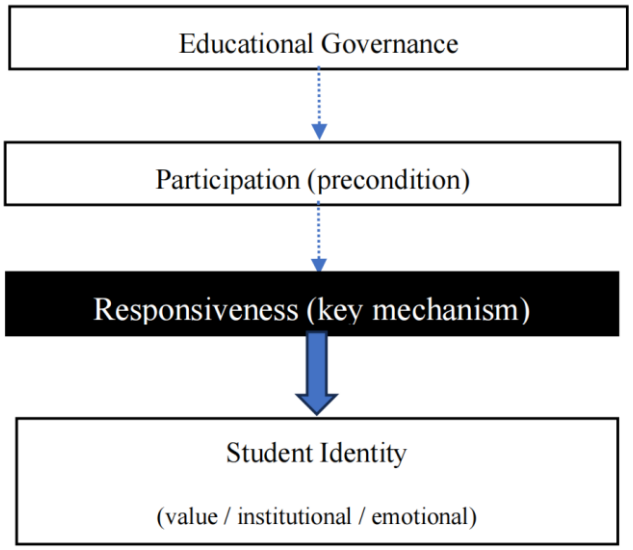


Figure 1 – Analytical framework of educational governance and student identity

In terms of methodology, the empirical analysis is based on a questionnaire survey conducted among undergraduate students at Hengshui University. A total of 114 valid responses were obtained. The questionnaire was designed to capture students' perceptions of governance, their experiences of participation and feedback, and their overall level of identification with the university. The basic characteristics of the sample are presented in Table 1.

Table 1 – Sample characteristics (N = 114)

Variable	Category	Frequency (n)	Percentage (%)
Grade	Freshman	81	71.05
	Junior	18	15.79
	Senior	15	13.16
Gender	Male	28	24.56
	Female	86	75.44
Student Leadership	Yes	44	38.60
	No	70	61.40

All items were measured using a five-point Likert scale. The dependent variable in this study is student identity, operationalized through overall satisfaction with university governance. Independent variables include responsiveness, development orientation, perceived fairness, and academic pressure, while gender, grade level, and student leadership experience are included as control variables.

The reliability and validity of the scale were tested prior to analysis. The Cronbach's alpha coefficient reached 0.971, and the KMO value was 0.934, indicating high internal consistency and suitability for factor analysis. These results suggest that the data are appropriate for further statistical analysis. The results of reliability and validity tests are summarized in Table 2.

Table 2 – Results of Reliability and Validity Tests

Indicator	Value	Interpretation
Cronbach's Alpha	0.971	Excellent reliability
KMO Measure	0.934	Suitable for factor analysis
Bartlett's Test of Sphericity	Significant ($p < 0.001$)	Good construct validity
Cumulative Variance Explained	68.89%	Strong explanatory power

The empirical results indicate that students generally hold moderately positive views of university governance, with most variables showing mean values between 3.8 and 4.0. Correlation analysis further shows that governance-related variables are positively associated with student identity.

To examine the relative effects of different factors, a multiple regression analysis was conducted. The regression results are presented in Table 3.

Table 3 – Results of multiple regression analysis

Variable	Coefficient (β)	t-value	p-value
Constant	0.70	3.07	0.003**
Perceived Fairness	0.09	1.16	0.247
Academic Pressure	0.10	1.09	0.279
Development Orientation	0.21	2.39	0.018*
Responsiveness	0.43	5.65	< 0.001**
N = 114			
$R^2 = 0.674$			
Adjusted $R^2 = 0.662$			
$F = 56.443$ ($p < 0.001$)			

Note: *$p < 0.05$, **$p < 0.01$

The model demonstrates strong explanatory power, with an R^2 value of 0.674. Among the variables, responsiveness emerges as the most influential factor, with a statistically significant coefficient. Development orientation also shows a positive and significant effect, although its

impact is comparatively weaker. In contrast, perceived fairness and academic pressure do not reach statistical significance in the model.

Taken together, these findings indicate that the influence of governance on student identity is differentiated rather than uniform across dimensions. In particular, responsiveness emerges as a key factor, suggesting that the effectiveness of governance depends not only on the availability of formal structures or participation channels, but more importantly on how institutions engage with and respond to students' concerns in practice. This pattern highlights the importance of interactional processes within governance, where timely feedback, acknowledgment, and visible adjustments can strengthen students' sense of recognition and belonging.

At the same time, the non-significant effects of perceived fairness and academic pressure imply that structural or contextual conditions alone may not be sufficient to shape students' identity perceptions in a direct way. Instead, their influence may be mediated through more dynamic processes such as communication and responsiveness. In this sense, governance should be understood not merely as a set of institutional arrangements, but as an ongoing process of interaction between students and the university.

To provide a clearer comparison of the relative effects of different variables, the standardized coefficients are visualized in Figure 2.

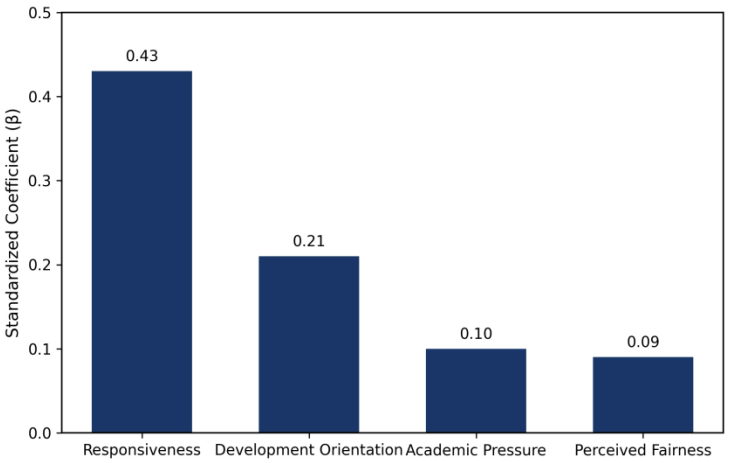


Figure 2 – Comparison of the effects of governance factors on student identity

As shown in Figure 2, responsiveness has the strongest effect on student identity, followed by development orientation, while perceived fairness and academic pressure show relatively weaker effects.

These results suggest that while structural aspects of governance remain relevant, students' perceptions are more strongly shaped by their interaction with governance processes, particularly by whether their voices receive meaningful responses.

These findings further reinforce the view that participation alone is insufficient, and that the effectiveness of governance depends critically on the quality of responsiveness. What appears to matter more is whether participation is accompanied by effective responsiveness.

Responsiveness functions as a bridge between institutional processes and individual perceptions. Through timely feedback, explanation, and adjustment, it helps to build a sense of recognition and trust. This may explain why responsiveness shows a stronger effect than other variables in the analysis.

From this perspective, the logic of educational governance seems to be undergoing a subtle but important shift toward more interactive and responsive forms [5]. Rather than focusing primarily on expanding participation channels, attention is increasingly moving toward improving the quality of interaction and feedback. This shift reflects a transition from a participation-oriented model to a responsiveness-oriented one.

This study makes three main contributions. First, it develops an analytical framework linking participation, responsiveness, and student identity. Second, it provides empirical evidence

on the differentiated effects of governance mechanisms. Third, it highlights the central role of responsiveness in shaping student perceptions.

In conclusion, this study examines how educational governance influences student identity by focusing on the interplay between participation and responsiveness. The results suggest that responsiveness plays a more direct and significant role than participation in shaping students' perceptions. While participation remains an important precondition, it is the quality of response that ultimately determines whether students develop a sense of identification with the institution.

These findings carry practical implications for university governance. Improving feedback mechanisms, enhancing transparency, and creating more responsive communication channels may be more effective than simply increasing participation opportunities. In this sense, governance should be understood not only as a system of rules, but also as an ongoing process of interaction.

References

1 Yang J. From "Extensive" to "Connotative" Development: Modernization of Chinese-Style Education // ECNU Review of Education, 2024. – Vol. 7, №1. – P. 144–154.

2 Mok K. H. Globalization and educational restructuring: University merging and changing governance in China // Higher Education, 2005. – Vol. 50, №1. – P. 57–88.

3 Zha Q. Diversification in Chinese Higher Education // Higher Education, 2009. – Vol. 58, №3. – P. 423–438.

4 Ngok K. Chinese education policy in the context of decentralization and marketization // Asia Pacific Education Review, 2007. – Vol. 8, №1. – P. 142–157.

5 Su J., Tsang K. K. Reconstruction of education governance in China // Educational Philosophy and Theory, 2023. – Vol. 55, №4. – P. 389–402.

ӘОЖ 378.147:004.8

ЖАСАНДЫ ИНТЕЛЛЕКТ ЖАҒДАЙЫНДА СТУДЕНТТЕРДІҢ СЫНИ ОЙЛАУЫН ДАМЫТУ МӘСЕЛЕСІНІҢ ӨЗЕКТІЛІГІ

Абайқызы Ұлжанат
toktagannovva@gmail.com
Магистрант, 7М01101 Педагогика және психология, әл-Фараби атындағы ҚазҰУ,
Алматы, Қазақстан

Аңдатпа. Бұл мақалада жасанды интеллекттің (ЖИ) қарқынды дамуы жағдайында студенттердің сыни ойлауын дамыту мәселесінің өзектілігі жан-жақты қарастырылады. Қазіргі білім беру жүйесінде цифрлық трансформация процестері, ақпараттық ортаның күрделенуі және интеллектуалды технологиялардың кеңінен таралуы білім алушылардың танымдық қабілеттеріне жаңа талаптар қояды. ЖИ құралдары білім алуға қолжетімділікті арттырғанымен, дайын ақпаратқа тәуелділік, ойлау дербестігінің төмендеуі және ақпаратты сыни бағалау дағдыларының әлсіреуі сияқты тәуекелдерді туындатады. Осыған байланысты сыни ойлау білім беру сапасының негізгі көрсеткіштерінің бірі ретінде қарастырылады. Мақалада сыни ойлаудың теориялық негіздері, құрылымдық компоненттері, жасанды интеллект жағдайындағы ерекшеліктері және оны дамытуға бағытталған педагогикалық тәсілдер талданады.

Түйінді сөздер: жасанды интеллект, сыни ойлау, білім беру сапасы, цифрлық трансформация, студент, педагогикалық технологиялар, аналитикалық ойлау.

Annotation. This article examines the relevance of developing students' critical thinking in the context of the rapid advancement of artificial intelligence (AI). Digital transformation in education, the increasing complexity of the information environment, and the widespread use of intelligent technologies impose new demands on students' cognitive abilities. While AI tools

improve access to information, they also create risks such as dependency on ready-made answers, reduced independence in thinking, and weakened skills in critical evaluation of information. Therefore, critical thinking is considered a key indicator of education quality. The article analyzes the theoretical foundations of critical thinking, its structural components, specific features in the context of AI, and pedagogical approaches to its development.

Keywords: artificial intelligence, critical thinking, quality of education, digital transformation, student, pedagogical technologies, analytical thinking.

Қазіргі заманғы білім беру жүйесі жаһандану, цифрландыру және технологиялық жаңғыру жағдайында түбегейлі өзгерістерге ұшырап отыр. Әсіресе жасанды интеллекттің қарқынды дамуы білім беру кеңістігін жаңа деңгейге көтеріп, оқыту процесінің мазмұны мен әдістеріне елеулі ықпал етуде. Жасанды интеллект тек техникалық құрал ғана емес, сонымен қатар білім алудың жаңа философиясын қалыптастыратын факторға айналды.

Бүгінгі таңда студенттер ақпаратты бұрынғыдан әлдеқайда жылдам әрі оңай ала алады. Жасанды интеллект жүйелері күрделі сұрақтарға жауап беріп, мәтіндер құрастырып, есептер шығарып, талдау жүргізе алады. Бұл, бір жағынан, білім алуды жеңілдетсе, екінші жағынан, студенттердің танымдық белсенділігі мен дербес ойлау қабілетінің төмендеуіне алып келуі мүмкін.

Осыған байланысты студенттердің сыни ойлауын дамыту мәселесі ерекше өзектілікке ие болып отыр. Сыни ойлау – бұл ақпаратты қабылдау, талдау, салыстыру, бағалау және негізделген шешім қабылдау қабілеттерінің жиынтығы. Ол адамның интеллектуалдық дербестігін, танымдық белсенділігін және шығармашылық әлеуетін анықтайды.

Білім беру сапасын қамтамасыз ету мәселесі қазіргі педагогика ғылымының негізгі бағыттарының бірі болып табылады. Білім беру сапасы тек білім мазмұнымен ғана емес, сонымен қатар білім алушылардың ойлау деңгейімен, олардың ақпаратты өңдеу және қолдану қабілетімен анықталады. Осы тұрғыда сыни ойлау білім беру нәтижелерінің маңызды көрсеткіші ретінде қарастырылады.

Жасанды интеллект жағдайында білім беру процесінің ерекшеліктері айқын байқалады. Біріншіден, ақпаратқа қолжетімділік шексіз деңгейге жетті. Екіншіден, оқу тапсырмаларын автоматтандыру кеңінен таралды. Үшіншіден, білім беру процесі дербестендіріліп, әр студенттің жеке қажеттіліктеріне бейімделуде.

Алайда бұл өзгерістер бірқатар қиындықтарды да туындатады. Студенттердің дайын жауаптарға сүйенуі, терең талдау жүргізбеуі, ақпаратты тек үстірт қабылдауы жиі кездеседі. Сонымен қатар академиялық адалдық мәселелері күрделеніп, плагиат пен көшіріп алу фактілері артуда.

Осы жағдайда сыни ойлау дағдыларын қалыптастыру ерекше маңызға ие болады. Сыни ойлау студентке тек ақпаратты қабылдауға емес, оны сараптауға, шынайылығын анықтауға және саналы шешім қабылдауға мүмкіндік береді.

Сыни ойлаудың құрылымы бірнеше негізгі компоненттерден тұрады: когнитивтік, рефлексивтік және бағалау компоненттері. Когнитивтік компонент ақпаратты түсіну мен талдауды қамтиды. Рефлексивтік компонент өз ойлау процесін бақылау мен бағалауға бағытталған. Бағалау компоненті ақпараттың дұрыстығын, сенімділігін және маңыздылығын анықтауды білдіреді.

Жасанды интеллект жағдайында осы компоненттердің әрқайсысы ерекше мәнге ие болады. Мысалы, студент ЖИ берген ақпаратты тек қабылдамай, оның дұрыстығын тексеруі қажет. Бұл үшін ол әртүрлі дереккөздерді салыстырып, логикалық талдау жүргізуі тиіс.

Сыни ойлауды дамыту үшін білім беру процесінде белсенді оқыту әдістерін қолдану маңызды. Олардың қатарына проблемалық оқыту, кейс-стади, пікірталас, жобалық оқыту жатады. Бұл әдістер студенттердің танымдық белсенділігін арттырып, өздігінен шешім қабылдау қабілетін дамытады.

Проблемалық оқыту студенттерді нақты мәселелерді шешуге бағыттайды. Бұл әдіс олардың логикалық ойлауын және аналитикалық қабілеттерін дамытады. Кейс-стади әдісі

нақты өмірлік жағдайларды талдауға негізделген, бұл студенттердің практикалық ойлауын қалыптастырады.

Пікірталас әдісі студенттердің өз көзқарасын дәлелдеуге, қарсы пікірлерді тыңдауға және талдауға үйретеді. Бұл сыни ойлаудың маңызды элементтерінің бірі болып табылады. Жобалық оқыту студенттердің зерттеу дағдыларын дамытуға мүмкіндік береді.

Жасанды интеллектті сыни ойлауды дамыту құралы ретінде де қолдануға болады. Мысалы, студенттерге ЖИ берген жауаптарды талдау, олардың дұрыстығын тексеру, қателерін анықтау сияқты тапсырмалар беру тиімді. Сонымен қатар бір мәселе бойынша бірнеше ЖИ жүйесінің жауаптарын салыстыру студенттердің аналитикалық ойлауын дамытады.

Білім беру сапасын қамтамасыз етуде оқытушының рөлі ерекше маңызды. Оқытушы тек білім беруші емес, сонымен қатар студенттердің танымдық қызметін ұйымдастырушы, бағыттаушы болуы тиіс. Ол студенттердің сыни ойлауын дамыту үшін арнайы педагогикалық жағдайлар жасауы қажет.

Цифрлық сауаттылық та қазіргі білім беру жүйесінің маңызды компоненті болып табылады. Ол тек технологияларды қолдану дағдысын ғана емес, ақпаратты сыни тұрғыдан бағалау қабілетін де қамтиды.

Жасанды интеллект дәуірінде сыни ойлау тек білім беру мәселесі ғана емес, сонымен қатар әлеуметтік маңызы бар құбылысқа айналып отыр. Себебі сыни ойлайтын тұлға ақпараттық манипуляцияларға қарсы тұра алады, саналы шешім қабылдайды және қоғамда белсенді азаматтық позиция ұстанады.

Қорыта айтқанда, жасанды интеллект жағдайында студенттердің сыни ойлауын дамыту – білім беру сапасын қамтамасыз етудің негізгі бағыттарының бірі. Бұл мәселе қазіргі педагогика ғылымының өзекті зерттеу бағыттарының бірі болып табылады және болашақта да өз маңыздылығын жоғалтпайды.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

1 Нұрғалиева Г. К. Білім беруді ақпараттандыру жағдайындағы оқыту үдерісі // Қазақстан жоғары мектебі. – 2018. – №2. – Б. 45–52.

2 Таубаева Ш. Т. Қазіргі білім беру жүйесіндегі инновациялық үдерістер // Педагогика және психология. – 2019. – №3. – Б. 10–18.

3 Құдайбергенова К. С. Құзыреттілік тәсіл негізінде білім сапасын арттыру // Білім берудегі менеджмент. – 2017. – №1. – Б. 23–29.

4 Сатыбалдиева Р. К. Жоғары білім беру сапасын қамтамасыз етудің теориялық негіздері // Қазақстан педагогикалық ғылымдары академиясының хабаршысы. – 2020. – №4. – Б. 55–63.

5 Әбдіғапбарова У. М. Жоғары мектепте оқытудың заманауи технологиялары // Әл-Фараби атындағы ҚазҰУ хабаршысы. Педагогика сериясы. – 2021. – №2. – Б. 34–41.

6 Жарықбаев Қ. Б. Оқыту процесіндегі танымдық белсенділік мәселелері // Психология және социология. – 2016. – №1. – Б. 15–21.

7 Мұқанов М. М. Студенттердің ойлау қабілетін дамыту ерекшеліктері // Жас ғалым. – 2015. – №6. – Б. 72–78.

УДК 373.2:372.87

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Kamolov Iftixor Baxtiyorovich
iftixor.kamolov@inbox.ru
Доктор педагогических наук, профессор
Каршинский государственный университет

Аннотация. В статье рассматривается педагогико-психологический аспект проблемы: на занятиях по изобразительной деятельности дети учатся наблюдать предметы, являющиеся продуктом практической деятельности и занятий, а также составлять рассказы по рисункам.

Ключевые слова: изобразительная деятельность, аспект, занятие, бумага, пластилин, творческость, способность.

Annotation. The article discusses the pedagogical and psychological aspect of the problem: in visual activity classes, children learn to observe objects that are the result of practical activity and lessons, as well as to compose stories based on drawings.

Keywords: visual activity, aspect, lesson, paper, plasticine, creativity, ability.

В дошкольных образовательных организациях занятия по обучению детей изобразительной деятельности имеют важное значение благодаря своей роли в развитии мировоззрения подрастающего поколения, обогащении их мышления и познании окружающего мира.

Занятия изобразительной деятельностью являются для детей увлекательным процессом, особенно привлекательность художественных средств — цветных карандашей, красок, маркеров, цветной бумаги — способствует обогащению внутреннего мира ребёнка.

При ознакомлении детей дошкольного возраста с предметами посредством изобразительной деятельности необходимо учитывать следующие факторы:

Возрастные особенности детей. Данный аспект имеет особое значение именно в дошкольном возрасте, поскольку внимание, память и мышление детей отличаются в зависимости от возрастного периода. Важно учитывать, как дети воспринимают предметы, какова продолжительность их внимания при изображении, особенности их мышления, тип памяти (образная, логическая или абстрактная), а также уровень сформированности этих качеств. Кроме того, при описании свойств предметов необходимо учитывать уровень знаний детей.

Интересы детей. Интерес детей дошкольного возраста к познанию окружающего мира чрезвычайно высок. Поэтому при организации занятий необходимо учитывать их интерес к предметам. Это связано с тем, что субъективные потребности детей в познании внешнего мира способствуют формированию мотивации к обучению. Кроме того, опора на эстетические потребности ребёнка, его стремление воспринимать красоту в предметах повышает эффективность занятий. В процессе изобразительной деятельности важно учитывать интересы детей при выборе моделей, узоров и цветов.

Упрощённая подача информации о предметах. Изображение предметов и приближение их к реальности требует от ребёнка значительных умений. В связи с этим важно представлять понятия, связанные с изобразительной деятельностью, в доступной и упрощённой форме. Например, при объяснении перспективы или обозначении горизонта следует максимально упрощать материал, поскольку в данном возрасте абстрактное мышление ещё недостаточно развито. При этом необходимо строго соблюдать принцип наглядности.

Интеграция изобразительной деятельности с другими видами деятельности детей**.** В процессе ознакомления с предметами и обучения их изображению важно интегрировать

различные виды деятельности детей: игровую, трудовую и познавательную. Это обусловлено тем, что удерживать внимание ребёнка длительное время на одном виде деятельности достаточно сложно. Частая смена видов деятельности и заданий в ходе занятия обеспечивает более полное усвоение информации о предметах и делает процесс обучения более эффективным и интересным.

Основной целью дошкольных образовательных учреждений является формирование творческих способностей у воспитанников через ознакомление их с предметами. В результате приобщения детей к предметам посредством творческой деятельности раскрываются их природные задатки, формируется целостное представление о предметах, а также даются сведения об их происхождении и возможностях использования.

В процессе подготовки детей к изобразительной деятельности им разъясняются особенности изобразительного искусства, осуществляется знакомство с предметами и их важнейшими характеристиками.

Особую роль в ознакомлении детей с предметами посредством изобразительной деятельности играет воспитатель. Он должен обладать глубокими знаниями и высокой квалификацией, постоянно работать над собой, систематически повышать свой теоретический и методический уровень, а также опираться на передовой педагогический опыт.

Государственные программы направлены на коренное реформирование системы образования, её приведение в соответствие с современными требованиями как по форме, так и по содержанию, а также на постоянное повышение качества и эффективности образования.

В программах дошкольного образования предусматривается развитие у детей эстетического восприятия предметов, их представлений и творческих способностей. Эффективная социальная адаптация детей в процессе занятий в дошкольных учреждениях во многом зависит от профессиональной деятельности воспитателей.

Как известно, в ходе таких видов изобразительной деятельности, как аппликация, конструирование, рисование, работа с глиной, у детей формируются мыслительные процессы — анализ, синтез, повторение, уточнение. Кроме того, в этих процессах воспитанники учатся работать в коллективе, согласовывать свои действия с действиями других.

Изобразительная деятельность в дошкольных учреждениях является одним из основных средств художественно-эстетического воспитания детей младшего возраста. Её эффективность проявляется при комплексном использовании всех средств эстетического воспитания (рисование, аппликация, театр, художественная литература, музыка и др.).

Занятия по изобразительной деятельности способствуют ознакомлению детей с предметами и реализации задач эстетического воспитания, а также стимулируют их познавательную активность. В процессе таких занятий дети получают полное представление о свойствах и особенностях предметов и формируют к ним эстетическое отношение [4; с. 137–142].

В ходе занятий дети занимаются практической деятельностью, учатся наблюдать предметы, являющиеся результатом деятельности, а также составлять рассказы по рисункам.

С поступлением в школу дети начинают более глубоко знакомиться с различными видами изобразительного искусства — живописью, графикой, скульптурой.

В дошкольный период в рамках занятий по изобразительной деятельности, наряду с рисованием, активно используются такие виды деятельности, как работа с глиной и пластилином, аппликация, конструирование.

В процессе занятий по изобразительной деятельности, проводимых в группах, дети учатся правильно пользоваться карандашом и кистью, грамотно размещать изображение на бумаге, а также передавать в рисунке характерные особенности предметов. Это, в свою очередь, способствует развитию представлений о предметах, формированию навыков рисования, а также развитию плавных, свободных и ритмичных движений руки.

В ходе изображения предметов различной формы, размера, объёма и пропорций воспитанники учатся соблюдать направление движения в зависимости от характера предмета, соотносить движения с его величиной. На занятиях по изобразительной деятельности в дошкольных учреждениях дети осваивают навыки аккуратного использования учебных материалов и инструментов, их бережного хранения, рационального использования и планирования работы с ними. Эти занятия способствуют развитию внимания и зрительной памяти.

У детей подготовительной группы дошкольных образовательных учреждений постепенно формируются навыки рисования с натуры, которые в дальнейшем совершенствуются в процессе общего среднего образования. На начальном этапе обучения (в старших и подготовительных группах) детям демонстрируется последовательность выполнения работы при изображении предмета с натуры. Дети учатся анализировать особенности предмета, передавать его общую форму в виде наброска, сравнивать рисунок с натурой, исправлять ошибки и стремиться к максимальному сходству.

В процессе занятий дети также учатся анализировать геометрические формы, выявлять и различать их характерные признаки, правильно называть их, определять ширину, длину, высоту, величину, а также пространственное расположение частей относительно друг друга. Занятия по конструированию развивают глазомер и пространственное мышление.

В целом, занятия по изобразительной деятельности в дошкольных учреждениях способствуют не только развитию художественно-эстетического вкуса, но и формированию творческих способностей детей, что служит важной основой для дальнейшего обучения в школе. В процессе взаимодействия с предметами дети размышляют об их свойствах — размере, цвете, объёме, форме, выявляют сходства и различия, что способствует развитию сенсорных качеств, наглядно-образного мышления.

В ходе занятий воспитанники развиваются всесторонне: они выражают в творчестве свои знания и представления о предметах, анализируют окружающие явления, испытывают эмоциональный отклик на результаты своей деятельности. Формируются волевые качества: умение доводить начатое дело до конца, уважать мнение коллектива, отстаивать собственную точку зрения, помогать другим, делиться. Кроме того, в процессе оценки результатов деятельности у детей развиваются такие нравственные качества, как объективная оценка работ сверстников, признание их успехов и умение радоваться за других.

Изобразительная деятельность является важным видом активности, побуждающим детей настойчиво трудиться для достижения поставленных целей. Она выступает основным средством эстетического воспитания детей.

Элементы эстетического восприятия проявляются в умении различать объём, цвет, форму, величину и пространственное положение предметов. В процессе восприятия и осмысления свойств предметов у детей постепенно развиваются эстетические чувства.

По мере более глубокого изучения предметов — их формы, разнообразия и цвета — дети начинают получать удовольствие от сочетания цветов, экспериментировать с ними, открывать новые решения. В результате формируются навыки эстетической оценки качеств предметов.

Воспитатель в процессе наблюдения детьми предметов и окружающей среды может посредством формирующихся эстетических чувств воспитывать у них такие качества, как умение правильно оценивать окружающий мир и труд людей.

Одной из актуальных задач современности является обучение воспитанников рациональному использованию нетрадиционных и дидактических способов изображения предметов на бумаге, а также дальнейшее развитие их творческих способностей. Самостоятельное формирование представлений о предметах у детей служит основой развития наблюдательности и эстетического мышления.

Занятия по изобразительной деятельности, организуемые в дошкольных образовательных учреждениях, способствуют формированию у детей навыков восприятия и

осмысления предметов окружающего мира, что, в свою очередь, повышает их интерес к данному виду деятельности.

Постепенно воспитанники начинают понимать основы черчения, скульптуры, изобразительного и декоративно-прикладного искусства.

Особое значение при организации занятий по изобразительной деятельности имеет роль воспитателя-педагога. В процессе работы осуществляется развитие мелкой моторики детей, формируются навыки рисования, изображения, правильного использования учебных принадлежностей, а также через дидактические игровые изображения обеспечивается переход от знакомых детям предметов повседневного использования к более сложным объектам, используемым взрослыми.

Для детей дошкольного возраста в понятие техники рисования включаются навыки работы с необходимыми материалами (фломастеры, карандаши, ручки, кисти), различные методы рисования, двигательные умения и особенности, а также умения передавать в рисунке соразмерность и взаимное расположение частей предметов различной формы.

При обучении детей дошкольного возраста изобразительно-техническим приёмам следует начинать с формирования элементарных навыков рисования. К ним относятся освоение простейших движений: проведение дугообразных, вертикальных, горизонтальных, прямых, кривых и волнообразных линий. Эти навыки способствуют развитию самостоятельной деятельности ребёнка, подготавливают его к рисованию и письму.

Список использованной литературы

1 Конвенция о правах ребёнка. Закон Республики Узбекистан «О гарантиях прав ребёнка». – Т.: Национальный центр Республики Узбекистан по правам человека, 2008. – 34 с.

2 Мирзиёев Ш. М. Критический анализ, строгая дисциплина и персональная ответственность должны стать повседневной нормой деятельности каждого руководителя. – Ташкент: НМИУ Узбекистана, 2017. – 104 с.

3 Послание Президента Республики Узбекистан Шавката Мирзиёева Олий Мажлису от 24 января 2020 года. – Режим доступа: http://uza.uz

4 Постановление Президента Республики Узбекистан от 29 декабря 2016 года № ПП-2707 «О мерах по дальнейшему совершенствованию системы дошкольного образования на 2017–2021 годы». – Режим доступа: www.lex.uz

5 Камолов И.Б., Ашурова Т.Е. Особенности обучения детей изобразительной деятельности в дошкольных образовательных организациях / Материалы международной онлайн научно-практической конференции «Проблемы совершенствования образования и науки в условиях нового этапа развития Узбекистана». – Карши, 2022. – С. 182–185.

УДК 373.2.016:796

ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОБЛАСТЕЙ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО И ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС

Зорина Наталья Алексеевна
natali-li7719@mail.ru
магистрант 3 курса Института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО г. Москвы МГПУ по направлению подготовки 44.04.01. Педагогическое образование, профиль «Дошкольное образование»
Москва, Россия

Аннотация. В статье дается описание понятия «интеграции» в системе дошкольного образования, определено влияние двигательной активности дошкольников на их интеллектуальное развитие, рассмотрены особенности и способы интеграции физической и

интеллектуальной активности детей старшего дошкольного возраста в образовательном процессе ДОО.

Ключевые слова: интеграция, образовательные области, физическая активность, интеллектуальное развитие, интегрированное занятие.

Annotation. The article describes the concept of "integration" in the preschool education system, defines the impact of preschoolers' physical activity on their intellectual development, and examines the features and methods of integrating physical and intellectual activity in the educational process of preschool educational institutions.

Keywords: integration, educational areas, physical activity, intellectual development, and integrated classes.

В современных реалиях стоит отметить увеличение требований к качеству образовательного процесса детей, реализуемого в рамках дошкольных образовательных учреждений (ДОУ), а также возрастание роли всех его компонентов, включая физическое воспитание и другие виды образовательной деятельности.

Сегодня в детских образовательных учреждениях реализуется большое количество методик и технологий, связанных с формированием у дошкольников знаний в области физической культуры и других видов образовательной деятельности, как нового интегрированного направления деятельности, но практически нет конкретных программ, которые непосредственно решали бы задачи общего образования дошкольников в процессе занятий физическими упражнениями.

Как основополагающий принцип развития современного дошкольного образования ФГОС [8] выступает принцип интеграции образовательных областей. Он призван устранить барьеры между образовательными областями, объединить их вокруг главных понятий и тем. При интеграции образовательные области взаимодействуют, рассматриваются с разных сторон, но в то же время остаются самостоятельными и равноправными по содержанию и структуре [2].

Процесс обучения при таком подходе превращается в систему, которая объединяет знания в единое целое, тем самым формируя у детей целостное восприятие мира. Интеграция образовательных областей способствует формированию у детей способности самостоятельно систематизировать уже полученные знания и нетрадиционно подходить к решению проблем [7].

Одной из важных задач деятельности ДОУ является физическое воспитание детей. В первые шесть лет жизни ребенка, как ни в какой другой период жизни, физическое воспитание не связано так тесно с общим развитием и воспитанием. В дошкольном детстве у ребенка закладываются основы здоровья, гармоничного физического, психического, социального и интеллектуального развития, всесторонней двигательной подготовленности.

Именно поэтому целью нашего исследования является изучение механизмов интеграции физической культуры в область «Познание» (математическое развитие) детей дошкольного возраста.

Исследование проводилось на базе МАДОУ МО г. Краснодар «Центр развития ребенка – детский сад № 56 «Яблочка».

Анализ календарно-тематического планирование педагогов показал, что в ДОУ недостаточно используются средства физической культуры в образовательной деятельности детей дошкольного возраста. В своей работе педагоги и специалисты в основном применяют наблюдения, занятия, чтение художественной литературы и дидактические игры. Между тем, многие средства физической культуры имеют такое содержание, которое способно эффективно влиять, в рамках образовательной деятельности ДОУ, на развитие общей культуры дошкольников в целом, и уровень его образования в частности.

В начале эксперимента была разработана и в последующем реализована программа по физической культуре с элементами математического развития для обеспечения интеграции образовательных областей физической культуры и познавательного развития, с целью

повышения уровня сформированности математических знаний у детей дошкольного возраста, посредством применения физкультурных игр и упражнений. В содержание экспериментальной программы были включены традиционные (подвижные игры и дидактические подвижные игры с математическим содержанием). Ожидаемые от реализации программы результаты получены в полной мере, математические знания, которые дети получили в ходе эксперимента, были продемонстрированы на последнем этапе исследования.

Исходя из результатов исследования, можно сделать вывод: использование средств физической культуры в общем образовании детей является одним из перспективных направлений деятельности ДОУ, в рамках которой возможно решение одной из наиболее важных задач воспитания дошкольников - понимание ценности собственной жизни и здоровья.

Форма проведения интегрированных занятий интересна не только детям, но и педагогам, так как нестандартная форма проведения занятия позволяет педагогам раскрыть у детей потенциальные возможности, развить воображение, внимание, речь, память. Благодаря интеграции высвобождается время для самостоятельной деятельности у воспитанников. Для педагога интеграция является средством самовыражения, творчества, раскрытия способностей, самореализации.

При проведении интегрированного занятия по физическому воспитанию педагог решает сразу несколько задач из различных областей развития, в то время как дети осваивают содержание программы параллельно, и это позволяет увеличить время для организации игровой и самостоятельной деятельности.

Достаточно действенной и эффективной формой в процессе интеграции образовательных областей физического и интеллектуального развития воспитанников являются дидактические подвижные игры. Они выступают своеобразным средством воспитания и обучения, отвечая особенностям и возможностям маленького ребёнка. Их основу составляет взаимосвязь игры, двигательной деятельности и доступного, продуманного процесса усвоения знаний.

В старшем дошкольном возрасте в структуру подвижных дидактических игр включаются логические задачи, где надо найти, например, недостающую в ряду фигуру или признак отличия одной фигуры от другой. При решении таких задач используются приемы сравнения, обобщения, абстрагирования. Педагогу же отводится роль организатора групповых обсуждений какого-либо вопроса. В старшем дошкольном возрасте дети учатся ставить вопросы сами, а педагог для этого генерирует проблемы и провоцирует ситуации, где намеренно допускаются ошибки, приучая детей мыслить самостоятельно.

Таким образом, формируя у дошкольников элементарные математические представления, идет воспитание настойчивости и находчивости, самостоятельности и стремления к достижению положительного результата деятельности. Все игры требуют двигательной активности, что способствует формированию активной жизненной позиции [6].

Интеграция познавательного и физического развития наилучшим образом формирует приемы мыслительной деятельности и качества ума, способствует развитию памяти, речи, воображения, эмоций, формирует настойчивость, терпение, творческий потенциал и при этом сохраняет здоровье будущему школьнику [1].

На интегрированных занятиях дети одновременно могут выполнять физические упражнения (прыжки) и воспроизводить вслух счет, за счет этого формируются количественные представления. Также формируется ориентировка в пространстве (слева, справа, впереди (спереди), сзади), улучшается мозговое кровообращение, активизируются психические процессы: воспринимается, перерабатывается и воспроизводится информация, преподнесенная педагогом.

В структуру подвижных дидактических игр старших дошкольников включаются логические задачи, где надо найти, например, недостающую в ряду фигуру или признак отличия одной фигуры от другой. Для решения таких задач используются приемы сравнения,

обобщения, абстрагирования. Педагог, при этом, становится организатором групповых обсуждений какого-либо вопроса[5]. Важно, что дети в этом возрасте учатся ставить вопросы сами, а педагог для этого генерирует проблемы и провоцирует ситуации, намеренно допуская ошибки, приучая мыслить самостоятельно.

Интеграции познавательных областей происходят на всех занятиях, но на физкультуре дети чаще всего встречаются с математическими отношениями: величина, количество; закрепляют знания сенсорных эталонов: форма, цвет; упражняются в ориентировке в пространстве и времени. Педагогу стоит давать задания не по образцу, а в виде устной инструкции [3]. При проведении интегрированных занятий используются материалы математического характера: цифры, геометрические фигуры, тела, изображение частей суток, а также универсального дидактического материала (блоки Дьенеша, палочки Кюизенера и физкультурное оборудование).

Приведём примеры дидактических подвижных игр, используемых в работе с дошкольниками старшего возраста:

- при выполнении комплекса ОРУ, детям даётся задание повторять упражнения столько раз, сколько лет или на один (два) больше (меньше);
- в заключительной части: посчитать мелкие предметы, выбрать цифру, соответствующую их количеству и выложить из этих предметов геометрические фигуры;
- при проведении эстафет широкое применение нашла «Игра с двумя обручами» (блоки Дьенеша);
- посчитать количество прыжков до ориентира; подпрыгнуть и дотронуться до геометрической фигуры определенного цвета; пройти сначала по узкой дорожке, затем – по широкой; проползти под низкой (высокой) дугой.

Игра «Смело отвечай, вперед шагай»

Цели: развивать внимание, сообразительность, целеустремленность; совершенствовать умение работать с занимательными математическими задачами-шутками, логическое мышление, внимание; воспитывать интерес к математике, настойчивость, целеустремленность, взаимопомощь; стимулировать мыслительную деятельность детей в процессе движений, развивать быстроту в играх-соревнованиях.

Содержание: дети выстраиваются в шеренгу перед чертой. Чтобы достигнуть башни, надо решить занимательные задачи по математике, если ответ на вопрос правильный, то ребенок продвигается на шаг вперед. Кто первым достигнет башни, то получит право подобрать ключ к сундучку и открыть его.

Задачи:

– Сколько спинок у трех свинок? *(3.)*
– Сколько хвостов у двух котов? *(2.)*
– Сколько рогов у двух быков? *(4.)*
– Сколько у коня копыт, когда конь в траве лежит? *(4.)*
– Сколько домишек у ста муравьишек? *(Один)*
– Ты да я, да мы с тобой. Сколько нас всего? *(2.)*

Правила: объяснить детям, что надо быть внимательными, думать и отвечать быстро, стараясь опередить ответом товарища

Игра «День – ночь»

Цели: развивать внимание, координацию, ловкость и быстроту движений, мышление; стимулировать мыслительную деятельность детей в процессе движений, согласовывая их со словами.

Материалы: две веревки.

Содержание: Перед детьми выкладывают две веревки на некотором расстоянии друг от друга. У первой линии выстраиваются все мальчики, у другой – девочки. Команда мальчиков – «ночь», команда девочек – «день». На сигнал – команду «Ночь!» – мальчики ловят девочек и наоборот. Пойманные дети переходят в команду соперника.

Вопрос: догадайтесь, когда, в какое время года, ночь короче, а день – длиннее?

Правила: обратить внимание детей на то, что во время игры нельзя забегать за пределы веревки, стараясь увернуться от соперника, не толкая и не сталкиваясь, ловить, дотрагиваясь до плеча или руки соперника.

На занятиях по образовательной области «Познание» («Первые шаги в математику») и физического развития осуществляется в таких моментах, которые предполагают решение поставленных задач в подвижной форме. Таких как проведение физминуток:

«Сколько ёлочек зеленых,
Столько выполним наклонов.
Мы подпрыгнем столько раз,
Сколько бабочек у нас.
Сколько точек будет в круге,
Столько раз поднимем руки»;

Как составляющие части физминуток обязательны: гимнастика для глаз, пальчиковая гимнастика, «гимнастика для ума» (нейробика) [6].

Сравнение величин предметов с помощью движения. Например, понятие *«длина»* более естественно познается ребенком через собственный двигательный опыт путём прохождения по длинной или короткой дорожке; *«ширина»* - путем перешагивания, перепрыгивания «ручейка». Детям предлагается сравнить величины и определить, почему по одной дорожке идти дольше, чем по другой; какой ручеёк труднее преодолеть и почему.

В старшем дошкольном возрасте дети особенно любят игры-соревнования, математические эстафеты, в ходе которых, детям предлагается как можно быстрее (либо на время) выполнить следующие задания: собрать все большие не красные шары; найти и принести все многоугольники желтого цвета.

Самостоятельная деятельность детей.

В самостоятельной деятельности четко прослеживается интеграция образовательных областей «Физическая культура» и «Познание» («Первые шаги в математику»).

Например, в *физкультурном центре*:

- использование алгоритмов выполнения упражнений, где с помощью схематического изображения даются задания, которые необходимо повторить определенное количество раз; схем к подвижным, спортивным играм, где определяется положение игроков по отношению к водящему, друг к другу (слева, справа, посередине, дальше, ближе и т. д.); пиктограмм, в которых условными обозначениями могут быть геометрические фигуры, математические знаки, цвета.

В центре «Познание»:

- дидактические игры с физкультурно-оздоровительной тематикой. Такие игры универсальны и могут быть использованы в нескольких образовательных областях, в зависимости от поставленных задач. Например: «Спортивное домино», «Спортивная угадайка», «Четвертый лишний», «Что к чему», «Что я знаю о спорте?», «Спортивная четверка» и др.; спортивный инвентарь (обручи, скакалки, кегли), который используется во время игр с универсальным дидактическим материалом.

Реализуя интегративный подход, стоит отметить, что у детей возрос интерес к физической культуре, расширился круг познавательных, экспериментальных действий с физкультурным оборудованием, универсальным дидактическим материалом, на более высокий качественный уровень перешла самостоятельная деятельность в центрах развития.

Таким образом, можно констатировать, что интегративный подход в реализации задач по физическому и интеллектуальному развитию способствует увеличению двигательной активности дошкольника, повышению интенсивности психических процессов, активизации процесса познания, а значит, воспитанию здорового ребенка.

Список использованных источников

1. Заварина, С. Ю. Математическое развитие дошкольника в процессе осуществления работы с семьёй / С. Ю. Заварина, К. Ю. Солдатенко, Т. В. Тимохина // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 78-2. – С. 103-107. – EDN EUKIRH.
2. Интеграция в образовании: психолого-педагогический аспект. Материалы Всероссийской научно-практической конференции (заочной) //Ульяновск: ИП Качалин А. В., 2012.
3. Математика в движении: планирование, оздоровительно-развивающие занятия, подвижно-дидактические игры. Старшая группа/ авт.-сост. Н.В. Финогенова, М.Ю. Рыбина, Г.В. Ремизенко, - Волгоград: Учитель; ИП Гринин Л.Е., 2014.-182 с.
4. Павленко И.Н. Интегрированный подход в обучении дошкольников //Управление ДОУ, 2005. - № 5. - С. 99-102
5. Рощупкина, Н.А. Интеграция образовательных областей в образовательной деятельности с детьми в условиях реализации ФГОС / Н.А. Рощупкина // Молодой ученый. – 2017. – № 46. – С. 311-313
6. Садовая, Н. С. Роль нейропсихологического подхода в развитии когнитивных функций у детей дошкольного возраста / Н. С. Садовая, К. Ю. Солдатенко // Педагогика и психология в XXI веке: современное состояние и тенденции исследования: Сборник материалов XII Всероссийской научно-практической конференции студентов, магистрантов, аспирантов, молодых педагогов, Киров, 26 апреля 2024 года. – Киров: Межрегиональный центр инновационных технологий в образовании, 2024. – С. 99-104. – EDN DUZMSE.
7. Солдатенко, К. Ю. Математика на английском языке: аспекты интегрированного обучения дошкольников / К. Ю. Солдатенко // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2023. – № 11-2. – С. 93-96. – DOI 10.37882/2223-2982.2023.11-2.27. – EDN UFJGYX.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования от 17 октября 2013 г. № 1155. [Электронный ресурс] // Федеральный институт развития образования. – Режим доступа: https://fgos.ru/. – (Дата обращения:23.04.2026).

ӘОЖ 373.3.016:811:004.9

ВИЗУАЛДЫ ТЕХНОЛОГИЯЛАРДЫ ҚОЛДАНУ АРҚЫЛЫ БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ ТІЛДІК ДАҒДЫЛАРЫН ДАМЫТУ ЖОЛДАРЫ

Амреева Камила Рустемқызы
amreeva00@bk.ru
1 курс магистранты, Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы, Қазақстан
Ғылыми жетекшісі: **Уайсова Гүлнар Инаматқызы**
п.ғ.к., доцент, Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы, Қазақстан

Аңдатпа. Бұл мақалада бастауыш сынып оқушыларының тілдік дағдыларын дамытуда визуалды технологияларды қолданудың маңыздылығы мен тиімділігі қарастырылады. Қазіргі білім беру жүйесінде оқыту үдерісін тиімді ұйымдастыру үшін визуалды технологиялардың маңызы артып келеді. Визуалды құралдар оқушылардың тілдік дағдыларын, соның ішінде тыңдалым, айтылым, оқылым, жазылым қабілеттерін дамытуға ықпал етеді. Мақалада нақты мысалдар мен әдістемелері ұсынылған. Сонымен қатар, көрнекі материалдарды қолданудың психологиялық-педагогикалық негіздері талданып, олардың оқушылардың сөздік қорын байытудағы, байланыстырып сөйлеу дағдыларын қалыптастырудағы рөлі анықталды.

Түйінді сөздер: визуалды құралдар, тілдік құзыреттілік, бастауыш сынып, оқыту әдістері, сөздік қор.

Annotation. This article discusses the importance and effectiveness of the use of visual technologies in the development of language skills of Primary School students. In the modern education system, visual technologies are increasingly important for the effective organization of the learning process. Visual aids contribute to the development of students ' language skills, including listening, pronunciation, reading, and writing abilities. The article presents specific examples and methodologies. In addition, the psychological and pedagogical foundations of the use of visual materials were analyzed, their role in enriching the vocabulary of students, the formation of connecting speech skills was determined.

Keywords: visual tools, language competence, primary school, teaching methods, vocabulary.

Қазіргі білім беру жүйесіндегі басты міндеттердің бірі ол - оқушылардың тілдік құзыреттілігін қалыптастыру және дамыту [1]. Тілдік құзыреттілік тек сөздерді білу емес, оларды өз ойын жеткізуде, қоршаған ортамен байланыс орнатуда еркін қолдана алу қабілетімен, тілдік нормаларды сақтай отырып сөйлеумен анықталады. Бастауыш сынып жасындағы балалардың ойлау жүйесі нақты-бейнелі сипатқа ие болғандықтан, ақпаратты қабылдаудың ең тиімді жолы – визуалды бейнелер арқылы оқыту. Психологтардың зерттеуінше, адам ақпараттың 80%-нан астамын көру мүшесі арқылы қабылдайды. Соңғы жылдары визуалды құралдар білім беру үдерісінің ажырамас бөлігіне айналды.

Бастауыш сынып оқушыларының қабылдау ерекшеліктеріне сәйкес, олар ақпаратты көбінесе көру арқылы жақсы меңгеретіні бәрімізге белгілі. Бұл әсіресе тіл үйрену процесінде маңызды, себебі жаңа сөздер мен ұғымдарды көрнекілік арқылы қабылдау олар үшін есте сақтауды жеңілдетеді. Лев Выготский мен Жан Пиаженің еңбектерінде атап көрсетілгендей, бұл жастағы балалар үшін затты көру, ұстау және бейнесін тану маңызды. Лев Выготскийдің осы сөздері дәлел: «Зерттеулер көрсеткендей, балалардың сөйлеу дамуында ұсталғандар өте артта қалып, қиялын дамытуда...» [2]. Визуалды құралдар абстрактілі сөздер мен ұғымдардың мағынасын ашуда «көпір» қызметін атқарады. Мысалы, «табиғатты аялау» деген дерексіз тіркесті балаға жай сөзбен түсіндіргеннен гөрі, орманның ластанған және таза күйін салыстыратын суреттерді көрсету әлдеқайда әсерлі болады. Бұл жерде визуалды бейне сөздің семантикалық өрісін кеңейтеді. Визуалды құралдарды қолдану оқушылардың зейінін шоғырландырып, оқу мотивациясын арттырады

.



Сызба 1 – Тілдік құзыреттіліктің түрлері

Тілдік құзыреттілік жоғарыда көрсетілген компоненттердің бәрін қамтиды. Айтылым, тыңдалым, оқылым, жазылым компоненттеріне визуалды құралдар әрқайсысына өзіндік ықпалын тигізеді [3].

Біріншіден, тыңдалым, оқылым дағдыларына тоқталсақ. Бейнероликтер мен анимациялар арқылы оқушылар ақпаратты тыңдайды. Ал оқылымға келсек. Оқылым көркем шығармалар мен мәтіндерді суреттер арқылы оқылым процесін жеңілдетеді. Суретпен берілген мәтіндер оқушылардың мазмұнды толық түсінуін арттырады. Сөздік қорды дамытуда суретті сөздіктер мен тақырыптық плакаттар таптырмас құрал. Оқушы жаңа сөзді естігенде, оның бейнесін қатар көрсе, жадында сақталу деңгейі бірнеше есе артады. Мысалы, «құс» тақырыбын өткенде құстардың бірнеше түрлерін жай атап шықпай, олардың сыртқы келбеті, мекендейтін жері бейнеленген слайдтарды қолдану оқушының сөйлеу барысында сол сөздерді орынды қолдануына септігін тигізеді.

Екіншіден, жазылым дағдысы. Күрделі ережелерді жаттағаннан көрі, тірек-сызбалар мен алгоритмдік кестелерді пайдалану жақсы әсер етеді. Мысалы, төртінші сыныпта сөйлем мүшелерін талдау кезінде әр мүшені белгілі бір түспен немесе шартты белгімен көрсету оқушының логикалық ойлауын дамытып, сөйлем құрылысын визуалды түрде есте сақтауына көмектеседі. Бұл кейіннен жазбаша жұмыстарда қате жібермеуге және сөйлемді дұрыс құруға негіз болады.

Үшіншіден, айтылым дағдысы. Айтылым дағдысын дамытуда сурет бойынша әңгіме құрау әдісі ерекше орын алады. Бұл әдіс бірінші сыныптан бастап қолданылады. Жалғыз сурет немесе суреттер сериясы оқушының қиялын қозғап, оқиғаны өрбітуге итермелейді. Ал іштей сөйлеу болса, біреудің сөзін түсіну немесе жаңа материалды саналы түрде ұғыну үшін жұмсалады деп А.Н.Соколов «Внутренная речь и понимание» еңбегінде анық көрсетті [4]. Мысалы, «Күзгі егін» атты мазмұнды суретті бергенде, мұғалім бағыттаушы сұрақтар қою арқылы оқушының монологтық сөйлеуін дамытады. Оқушы суреттегі әр бөлікті сипаттай отырып, сын есімдерді, етістіктерді белсенді қолдана бастайды. Бұл тек тілдік емес, сонымен қатар сыни ойлау құзыреттілігін де қалыптастырады.

Визуалды құралдарды пайдалана отырып, Ана тілі сабақтарында оқушылардың тілдік құзыреттілігін визуалды құралдар арқылы қалыптастыруға бағытталған тапсырмалар үлгілеріне тоқталып өтейік [5].

1-тапсырма

Сурет бойынша әңгіме құрастыр.



Сурет1 – Көктем бейнесі

Мұғалім оқушыларға белгілі бір тақырыптағы суретті көрсетеді. Оқушылар сол суретке қарап, оқиға құрастырады. Бұл әдіс сөздік қорды кеңейтіп, байланыстырып сөйлеу дағдысын дамытады.

2-тапсырма



Сурет 2 – Сөздік карталар

Әрбір жаңа сөзге байланысты сурет беріледі. Оқушы сөз бен суретті байланыстыра отырып, оны тез есте сақтайды. Бұл әдіс әсіресе бастауыш сыныпта тиімді.

3-тапсырма. Суретке зер салып, мәтін не туралы екенін болжа.



Сурет 3 – «Байлық» ертегісі

Бейнематериалдарды қолдану. Қысқа мультфильмдер арқылы оқушылар жаңа сөздер мен сөйлем құрылымдарын меңгереді. Кейін олар сол бойынша сұрақтарға жауап береді немесе мазмұнын айтып береді.

Кейбір жағдайларда визуалды құралдарды тиімді қолдану қиындықтар туғызуы мүмкін. Мысалы, материалдардың жеткіліксіздігі немесе мұғалімнің оларды дұрыс білмеуі. Визуалды құралдарды дұрыс, тиімді қолдану оқушылардың қызығушылығын арттырып, жаңа ақпаратты түсінуді жеңілдетіп, есте сақтауды жақсартады.

Қорытындылай келе, визуалды құралдар бастауыш сынып оқушыларының тілдік құзыреттілгін дамытуда маңызды рөл атқарады. Олар оқушылардың сөздік қорын байытып, сөйлеу, тыңдау, оқу және жазу дағдыларын жетілдіреді. Сонымен қатар оқу үдерісін қызықты, әрі тиімді етеді. Бастауыш сыныпта визуалды құралдарды жүйелі және мақсатты түрде қолдану арқылы оқушылардың тілдік қабілеттерін жоғары деңгейде дамытуға болады.

Пайдаланған әдебиеттер тізімі:

1 Қазақстан Республикасының «Білім туралы» Заңы. 2007 жылғы 7 шілдедегі № 319-III (өзгертулермен) 3-бап, 2-тармақ. https://chatgpt.com/c/694ad1d2-4f50-8320-88ed-17a2849bc2c1

2 Выготский Л.С., Развитие высших психических функций, М., 1960

3 Рахметқызы С., Бастауыш класс оқушыларының тілін дамытудың ғылыми-әдістемелік негіздері/ ауызша және жазбаша тіл дамыту әдістемесі/ Пед.ғыл,док. Үшін жазылған дисс../Алматы, 1994

4 А.Н.Соколов «Внутренная речь и понимание», Ученые записи гос.н.и. Института психологии, 1941, 99-146 б.

5 С.Рахметова Қазақ тілін оқыту методикасы. 2-басылым. Алматы «Ана тілі», 1991, 144 б.

УДК 372.893

ФОРМИРОВАНИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ИСТОРИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Куанышева Айнур Избасаровна
kuanysheva.1981@mail.ru
учитель истории, КГУ «Средняя общеобразовательная школа №22 им. А. Молдагуловой» отдела образования города Атырау Управления образования Атырауской области», Атырау, Казахстан

Аннотация. В статье рассматривается значение развития критического мышления на уроках истории Казахстана как одного из важных условий повышения качества современного образования. Автор подчеркивает, что в условиях большого информационного потока учащимся необходимо уметь анализировать сведения, отличать достоверную информацию от недостоверной, задавать вопросы, аргументировать собственную позицию и делать обоснованные выводы. Особое внимание уделяется методологическим основам преподавания истории, роли исторического знания в формировании личности, гражданской позиции, толерантности и уважения к прошлому. В статье представлены практические приемы развития критического мышления.

Ключевые слова: Критическое мышление, история Казахстана, методика преподавания истории, историческое мышление, анализ информации, проблемное обучение.

Annotation. The article examines the importance of developing critical thinking in the lessons of the history of Kazakhstan as one of the important conditions for improving the quality of modern education. The author emphasizes that in conditions of a large information flow, students need to be able to analyze information, distinguish reliable information from unreliable information, ask questions, argue their own position and draw reasonable conclusions. Special attention is paid to the methodological foundations of teaching history, the role of historical knowledge in the formation of personality, citizenship, tolerance and respect for the past. The article presents practical techniques for developing critical thinking.

Keywords: Critical thinking, history of Kazakhstan, methods of teaching history, historical thinking, information analysis, problem-based learning.

Педагогическое сообщество постоянно ищет возможности модернизации и обновления содержания образования с целью отвечать основным требованиям общества. В процессе поиска решений поставленных вопросов педагоги находят новые инструменты, методы и приемы в дидактике в условиях постоянного обновления содержания. Особое требование при этом предъявляется к владению выпускниками школ определенным уровнем критического мышления.

Вопрос развития критического мышления всегда вызывал интерес со стороны различных деятелей, так феномен критического мышления и способы его развития рассматривались в работах Платона и Аристотеля, а современники Джон Дьюи, Халперн Д., Стил Д., Мередит К. и Темпл Ч. [1] заложили основу изменениям в структуре всей системы. В условиях постоянных изменений на рынке труда и в экономико-политическом положении страны, к современному образованию систематически повышаются требования. На сегодняшний день обществу нужны личности, способные к самостоятельности, анализе огромного объема информации с учетом ограниченных временных ресурсов и на его основе принятия обоснованных решений. В потоке непрерывной информации учащимся важно понимать какая информация является полезной, достоверной. Также возникает проблема, что учащимся необходимо различать точки зрения о той или иной проблеме, уметь задавать верные вопросы и четко аргументировать свои позиции.

Основы методологии преподавания на территории современного Казахстана были положены деятелями Асфендиаровым С., Байтурсыновым А. При этом уже современные исследования отражаются в работах учебных пособий по методике и интерактивным подходах Кокебаевой Г.К., Кабульдинова З. [2]. Методика преподавания предмета истории полноценно относится к педагогической науке, в которой заключаются основы целей, содержания, методов и средств обучения. Основу методике преподавания истории положили работы Ушинского К.Д., Бущика Л.П., Введенского А.А. и др. [2]

Развитие личности всегда рассматривалось педагогикой и психологией одним из главных факторов повышения качества образования. В контексте изучения истории возникают различного рода педагогические задачи, часть из которых отражаются в необходимости научить учащихся моделировать жизненные ситуации, соотнося опыт прошлого с настоящей действительностью, что способствует приобщению учащихся к общечеловеческим нравственным ценностям, в том числе сформировать навыки толерантности, терпимости к чужому мнению, разрешения конфликтных ситуаций. Данные задачи решаются педагогами за счет развития у учащихся навыков критического мышления. Объем информации, получаемый на уроках истории может значительно превышать объемы других предметов за счет описания событий внутри государства, а также ближнего и дальнего зарубежья. Именно это влияет на то, что учащихся необходимо научить не столько к поиску информации и ее количественному накоплению, сколько выбору из информационного потока наиболее нужного, с обязательной верификацией и приданием отобранному содержанию требуемой формы, что в свою очередь влияет на способы обучения и характер деятельности.

Методологически в изучении истории возможно выделить принципы обучения: принцип относительности знаний (главным признается интерпретация факта, оценочное суждение); учить учащихся понимать историю, гордиться или негодовать по поводу событий прошлого, но не судить; учить осмысливать сущность исторического процесса, устанавливать взаимосвязи и видеть процесс во всей полноте и в полной мере [3].

Изучая тему 5 класса «Путешествие в жизнь древних людей» учащимся можно предложить игровое задание «Ромашка вопросов», где каждая группа составляет вопросы по теме: простые, объясняющие, творческие, оценочные. Затем группы обмениваются вопросами и отвечают (рис. 1).

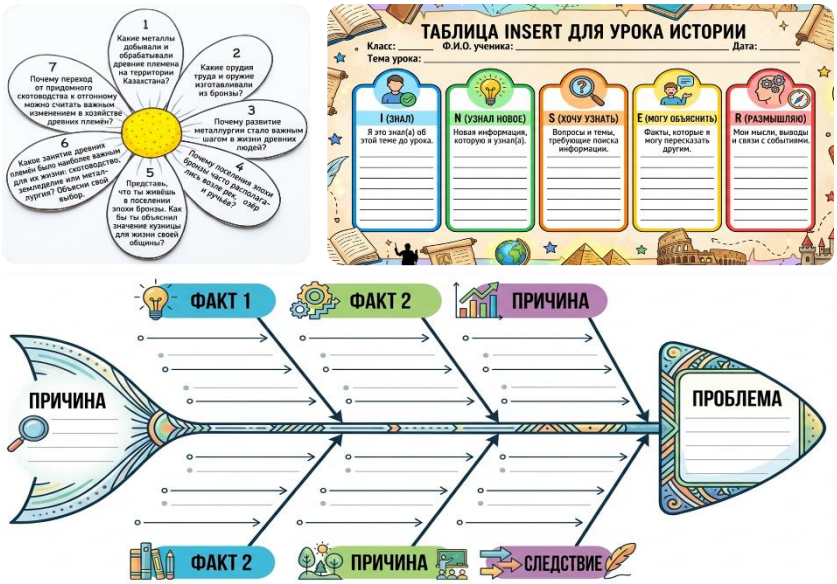


Рисунок 1. Примеры карточек для работ над теоретическим материалом

По теме 7 класса «Развитие ярмарочной торговли» возможно организовать исследование темы в методе «Фишбоун», позволяющий учащимся структурировать

информацию и устанавливать причинно-следственные связи. Голова рыбы в виде проблемного вопроса: Почему в Казахстане стала развиваться ярмарочная торговля? Верхние косточки, причины: укажите 4 причины развития ярмарочной торговли. Нижние косточки, факты и доказательства: к каждой причине подберите подтверждение из текста учебника. Хвост рыбы, вывод: сформулируйте общий вывод из 2–3 предложений о значении ярмарочной торговли для Казахстана.

Для развития критического мышления также подходит стратегия INSERT. Во время чтения текста учащиеся делают пометки на полях. Такой прием помогает активно взаимодействовать с учебным текстом. Проблемные вопросы также играют важную роль. Например: «Можно ли считать Абылай хана политиком, который сумел объединить интересы разных жузов?», «Почему сохранение независимости было важнейшей задачей казахского общества?», «Какие уроки можно извлечь из истории национально-освободительных движений?». Такие вопросы побуждают учащихся рассуждать, искать доказательства и формулировать собственную позицию.

Дискуссии и мини-дебаты помогают школьникам увидеть, что исторические события могут рассматриваться с разных сторон. Главное условие в том, что учащиеся должны опираться не только на личное мнение, но и на факты. Например, при обсуждении реформ в Казахстане можно предложить учащимся рассмотреть положительные и сложные стороны изменений, а затем сделать общий вывод.

Развитие критического мышления на уроках истории Казахстана является важным условием повышения качества образования. Оно помогает учащимся глубже понимать исторические события, видеть связь прошлого и настоящего, анализировать информацию и делать самостоятельные выводы. История Казахстана обладает большим потенциалом для воспитания патриотизма, уважения к культурному наследию, единства и ответственности. Если учащиеся учатся критически осмысливать исторический материал, они лучше понимают значение независимости, мира, согласия и созидательного труда для будущего своей страны. Поэтому развитие критического мышления должно стать одним из важных направлений преподавания истории Казахстана в современной школе.

Список использованных источников

1. Елбаева В.В. Развитие критического мышления через организацию самостоятельной работы на уроках истории // Армия и общество, 2015. – №2 (45), –С. 106–110.

2. Кабышева М.О., Ниязбаева А.И. Критическое мышление: современные определения и проблемы требований к выпускникам разных уровней в казахстане // Вестник Казахского национального женского педагогического университета, 2020. –№2, , –С. 151–159.

3. Нафасов А.К. Разработка и развитие методики преподавания истории как научной и педагогической науки // Academic research in educational sciences, 2022. –№5, –С. 197–204.

УДК 372.891

РАЗВИТИЕ КАРТОГРАФИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ И ПРОСТРАНСТВЕННОГО МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ

Даулетжан Кайсар Кайреденулы
kaisarreaper@gmail.com
учитель географии, КГУ «Общеобразовательная школа № 113», Астана, Казахстан

Аннотация. В статье рассматривается значение картографического метода в обучении географии как важного инструмента формирования пространственного мышления,

функциональной грамотности и исследовательских навыков учащихся. Автор подчеркивает, что карта должна использоваться самостоятельный источник географической информации, позволяющий анализировать размещение объектов, выявлять территориальные закономерности и устанавливать взаимосвязи между природными и социально-экономическими явлениями. Особое внимание уделяется практической направленности работы с картой, применению традиционных и цифровых картографических ресурсов, а также использованию ГИС, элементов искусственного интеллекта в образовательном процессе. В статье приведены примеры заданий для учащихся 7 и 9 классов, направленные на развитие умений работать с картой, сравнивать географические объекты, делать выводы и применять знания в учебных и жизненных ситуациях. Сделан вывод о том, что системное применение картографического метода повышает качество обучения географии и помогает учащимся осознанно понимать современный мир и место Казахстана в нем.

Ключевые слова: Картографический метод, обучение географии, пространственное мышление, карта, ГИС, исследовательские навыки.

Annotation. The article examines the importance of the cartographic method in teaching geography as an important tool for the formation of spatial thinking, functional literacy and research skills of students. The author emphasizes that the map should be used as an independent source of geographical information that allows analyzing the location of objects, identifying territorial patterns and establishing relationships between natural and socio-economic phenomena. Special attention is paid to the practical orientation of working with the map, the use of traditional and digital cartographic resources, as well as the use of GIS, artificial intelligence elements in the educational process. The article provides examples of tasks for students in grades 7 and 9 aimed at developing the skills to work with a map, compare geographical objects, draw conclusions and apply knowledge in educational and life situations. It is concluded that the systematic application of the cartographic method improves the quality of geography education and helps students to consciously understand the modern world and Kazakhstan's place in it.

Keywords: Cartographic method, geography teaching, spatial thinking, map, GIS, research skills.

Современное образование направлено не сколько на передачу знаний, а на формирование у учащихся умений применять их в реальных жизненных ситуациях. В школьном курсе географии особое место занимает картографический метод, так как именно карта является главным языком географической науки. Через карту учащиеся учатся видеть территориальные различия, устанавливать взаимосвязи между природными и социально-экономическими явлениями, анализировать размещение объектов и объяснять причины их расположения.

Карта – это язык географии, ее основной инструмент познания и особая знаковая система, позволяющая сжать колоссальный объем пространственной информации в компактную, читаемую и аналитически пригодную форму. Тем не менее в педагогической практике карта нередко низводится до уровня статичного фона урока, где учитель показывает объект, ученик находит его и называет. Этот алгоритм может воспроизводиться из класса в класс, не развивая ни аналитического, ни пространственного мышления.

Картографический метод исследования сложился как самостоятельное научное направление в работах К.А. Салищева, А.М. Берлянта и др. [1] картографов второй половины XX века. В его основе лежит использование карты как самостоятельного источника знания, из которого можно вычленить закономерности размещения природных и антропогенных объектов, выявить пространственные связи и составить прогноз тех или иных экономических развитий представленного на ней региона. Перенос этого научного метода в школьное обучение означает, что учащийся должен уметь задавать карте вопросы и получать на них ответы. Именно такой подход формирует географическое мышление.



Рисунок 1. Практическая направленность картографического метода [3]

Исследования в области когнитивной психологии (Р. Голледж, Р. Стимсон [2]) показывают, что пространственное мышление – это способность мысленно оперировать объектами в пространстве, устанавливать их взаимосвязи и направления и является одним из фундаментальных видов интеллектуальной деятельности. Применительно к географии это означает умение переводить двумерное изображение в трехмерную реальность, читать масштаб, определять расстояния и ориентироваться в пространстве. Исследования также демонстрируют, что пространственное мышление хорошо поддается развитию при целенаправленном обучении. Таким образом, систематическая работа с картой на уроках географии – это одновременно и предметная, и метапредметная задача.

Широкое распространение геоинформационных систем, спутниковых снимков и интерактивных картографических сервисов (Google Maps, Яндекс.Карты, 2ГИС, ArcGIS Online, OpenStreetMap, GeoPortal Казахстана) принципиально изменило пространство, в котором живут современные школьники. Они с раннего возраста используют карты в навигаторах, социальных сетях и мобильных приложениях, но делают это не понимая принципов, лежащих в основе этих инструментов. Задача современного педагога заключается в том, чтобы сделать этот опыт осознанным, показать, как устроена цифровая карта, почему она не нейтральна, как менялась картография от папируса до интерактивного слоя, что отражает не цифровизацию ради цифровизации, а содержательное расширение картографической компетентности учащегося.

Карта в обучении географии выполняет несколько функций, в том числе является источником информации. Учащиеся получают сведения о местоположении объектов, природных зонах, реках, горах, полезных ископаемых, населении, городах, странах, транспортных путях и хозяйственных районах (рис. 1). Также карта помогает систематизировать знания, показывает пространственную связь различных фактов, развивает умение анализировать, сравнивать и делать выводы. Например, при изучении природных зон Казахстана учащиеся определяют размещение природных зон, объясняют связь с климатом, рельефом и почвами. При изучении полезных ископаемых учащиеся устанавливают, в каких регионах сосредоточены нефтегазовые, угольные, железорудные и цветнометаллические ресурсы, а затем делают вывод о влиянии ресурсной базы на развитие промышленности.

Приведем пример задания по теме «Погода и метеорологические элементы» для учеников 7 класса (табл. 1). Данное задание описывает прием «Думай - работай в паре - делись», что подразумевает работу над учебным в нескольких формах: индивидуально, в паре, фронтально.

Таблица 1. Пример задания для учеников 7 класса

1. «Думай» индивидуально (2 мин)

Рассмотрите физические или климатические карты Казахстана и мира. Выберите 2 пункта, расположенные в разных природных условиях, например: равнина и горная территория; север и юг Казахстана; прибрежная и внутренняя территория; лесная зона и пустынная зона.

В тетради запишите, какие элементы погоды могут отличаться в этих пунктах: температура, давление, ветер, облачность, осадки, влажность.

2. Работай в паре (5 мин)

В паре заполните таблицу по выбранным пунктам.

Пункт на карте	Географическое положение	Предполагаемая температура	Возможные осадки и облачность	Возможное направление ветра	Какие приборы нужны для измерения?
1 пункт					
2 пункт					

Для работы используйте карту, условные обозначения, направление сторон горизонта и знания о погоде. Вспомните, что погода – это состояние нижнего слоя атмосферы в данное время и в данном месте.

3. Делись (3 мин)

Представьте результат классу по плану:

1. Какие пункты вы выбрали на карте?
2. Чем может отличаться погода в этих пунктах?
3. Какие метеорологические элементы нужно измерить, чтобы подтвердить ваш вывод?
4. Какие приборы для этого понадобятся?
5. Почему изучение погоды важно для жизни людей в данной местности?

Также рассмотрим задание для учеников 9 класса по теме «Модели развития и территориальная структура мирового хозяйства. Тенденции развития мирового хозяйства» в приеме «Снежный ком» (табл. 2). Учащиеся получают от педагога задания для выполнения индивидуально, в парах, затем пары объединяются в группы и подводят общий итог работы по теме урока.

Таблица 2. Пример задания для учеников 7 класса

1 этап. Индивидуально (2 мин)

Каждый ученик самостоятельно рассматривает карту моделей мирового хозяйства и записывает в тетрадь:

1. Какие регионы мира относятся к центру мирового хозяйства?
2. Какие регионы относятся к полупериферии?
3. Какие регионы относятся к периферии?
4. Где на карте сосредоточены наиболее развитые страны?
5. Где расположены страны, зависимые от центра в сфере технологий и современного производства?

2 этап. Работа в паре (4 мин)

Объедините свои ответы и заполните таблицу.

Элемент модели мирового хозяйства	Регионы и страны на карте	Основные признаки	Роль в мировом хозяйстве
Центр			
Полупериферия			
Периферия			

Обратите внимание на карте на Северную Америку, Европу, Восточную Азию, Африку, Латинскую Америку, Южную и Юго-Восточную Азию.

3 этап. Работа в группах (3 мин)

Объединитесь с другой парой. Сравните свои таблицы и дополните общий вывод. Ответьте на вопросы:

1. Почему страны центра называют «локомотивом» мирового

хозяйства? 2. Почему полупериферия занимает промежуточное положение? 3. Какие признаки показывают зависимость периферии от центра? 4. Какая тенденция развития мирового хозяйства видна на карте: усиление роли Севера, рост значения Азии или сохранение разрыва между центром и периферией? 5. Какое место в этой модели может занимать Казахстан? Объясните по карте и по тексту параграфа.
Итоговый вывод класса (1 мин) Составьте общий вывод из 3–4 предложений: На карте видно, что центр мирового хозяйства сосредоточен в … . Полупериферия включает … . Периферия расположена преимущественно в … . Главная тенденция развития мирового хозяйства заключается в том, что … . Казахстан можно отнести к …, потому что … .

При повсеместном использовании возможностей интернета, а с недавних пор возможностей искусственного интеллекта, педагогическое сообщество нашей страны решает проблемы внедрения их возможностей в учебный процесс и если использование сайтов и ГИС для преподавания географии не ново, то использование ИИ приводит новые вопросы в возможностях тех или иных моделей ИИ в учебном процессе. Рассмотрим для примера задание «Современные картографические методы. ГИС-карты». Данное задание получено путем генерации промта на сайте claude.ai и последующего получения с его помощью интерактивной викторины (https://teaher.xyz/c80p9ypjb7h71evb). Викторина служит лишь для первичного закрепления основных вопросов по ГИС. На данный момент GeoAI начинает свое развитие и придает новые возможности ГИС, но в структуру учебного процесса на данный момент элементы GeoAI полноценно внедрить нет возможности в силу отсутствия должной материально-технической базы не сколько в отдельной взятой школе, а в системе среднего образования в целом.

В условиях современного образования картографический метод имеет особое значение, так как способствует глубокому изучению территории Казахстана, формированию патриотического отношения к Родине, развитию функциональной грамотности и исследовательских навыков. Сочетание традиционных карт, атласов, контурных карт и цифровых картографических ресурсов делает уроки географии более содержательными, наглядными и практико-ориентированными.

Таким образом, системное использование картографического метода позволяет повысить качество обучения географии, развить пространственное мышление учащихся и подготовить их к осознанному пониманию современного мира и места Казахстана в нем.

Список использованных источников

1. Комиссарова Т.С., Морозова О.Н. Визуализация географического пространства картографическим методом // Вестник Санкт-Петербургского университета. Науки о Земле, 2015. – №3. – С. 144 –152.

2. Эфендиева Ш.Т., Абдулвагабова С.А. Формирование картографических знаний и умений у учащихся в курсе изучения школьной географии // Психолого-педагогические науки, 2020. – №14 (1). – С. 119 – 122.

3. Комиссарова Т.С.. Формирование пространственного мышления картографическим методом обучения" Царскосельские чтения, ч. II, 2010. –№XIV. – С. 264–267.

УДК 373.2:39(574)

ҚАЗАҚ ХАЛҚЫНЫҢ АДАМГЕРШІЛІК ДӘСТҮРЛЕРІ ЖӘНЕ ОЛАРДЫҢ ТӘРБИЕЛІК МӘНІ

Бердигалиева Арайгул Елтаевна
arai.eltai77@gmail.com
№43 «Арман» бөбекжай-бақшасы КМҚК, қазақ тілі пәні мұғалімі
Атырау, Қазақстан

Аңдатпа. Мақалада қазақ халқының адамгершілік дәстүрлерінің тәрбиелік мәні және оларды мектепке дейінгі білім беру үдерісінде қолдану жолдары қарастырылады. Ұлттық педагогика негізінде балалардың мейірімділік, сыйластық, үлкенді құрметтеу, кішіге қамқор болу сияқты қасиеттерін қалыптастыру мүмкіндіктері талданады.

Түйінді сөздер: адамгершілік тәрбие, халық педагогикасы, мектепке дейінгі білім, ұлттық құндылық, дәстүр.

Annotation. The article discusses the educational value of the moral traditions of the Kazakh people and ways to apply them in the process of preschool education. On the basis of national pedagogy, the possibilities of forming such qualities of children as kindness, respect, respect for the older, caring for the younger are analyzed.

Keywords: moral education, folk pedagogy, preschool education, national values, traditions.

Қазіргі мектепке дейінгі білім беру жүйесінде балаларды рухани-адамгершілікке тәрбиелеу өзекті мәселелердің бірі болып отыр. Ерте жаста тұлғаның негізгі моральдық қасиеттері қалыптасатындықтан, тәрбиенің мазмұны ұлттық құндылықтарға негізделуі маңызды. Қазақ халқының ғасырлар бойы қалыптасқан адамгершілік дәстүрлері бала тәрбиесінде ерекше рөл атқарады және оның мінез-құлқы мен дүниетанымының дұрыс қалыптасуына ықпал етеді. Мұндай құндылықтар баланың әлеуметтік ортаға бейімделуін жеңілдетіп, оның қарым-қатынас мәдениетін дамытуға негіз болады.

Ұлттық педагогика баланы табиғатпен, қоғаммен және адамгершілік нормаларымен үйлесімді тәрбиелеуге бағытталған. Сондықтан ұлттық дәстүрлерді мектепке дейінгі тәрбие үдерісіне енгізу – баланың рухани дамуының маңызды шарты болып табылады. Халықтық тәрбие үлгілері баланың өмірлік тәжірибесін байытып, оны қоршаған ортаға құрметпен қарауға үйретеді. Бұл оның бойында жауапкершілік, мейірімділік және әділдік сияқты негізгі адамгершілік қасиеттердің қалыптасуына әсер етеді.

Ұлттық құндылықтарға негізделген тәрбие баланың тілдік және танымдық дамуын да қатар жетілдіреді. Балалар ертегілер, мақал-мәтелдер және салт-дәстүрлер арқылы өмірлік ұғымдарды түсініп, оларды өз тәжірибесінде қолдануға дағдыланады. Мұндай тәсіл олардың ойлау қабілетін дамытып, дүниетанымын кеңейтеді. Мектепке дейінгі кезеңде халық педагогикасын жүйелі қолдану баланың жан-жақты дамуына ықпал етіп, оның рухани-адамгершілік қасиеттерін қалыптастыруда маңызды рөл атқарады.

Ұлттық құндылықтарға негізделген тәрбие баланың тілдік, танымдық және эмоциялық дамуын да қатар жетілдіреді. Балалар ертегілер, мақал-мәтелдер және салт-дәстүрлер арқылы жақсы мен жаманды ажыратуды, әділдік пен шыншылдықты бағалауды үйренеді. Бұл олардың адамгершілік түсініктерінің қалыптасуына негіз болады.

Ұлттық тәрбиенің мектепке дейінгі кезеңде берілуі баланың әлеуметтік бейімделуін жеңілдетеді. Өйткені ол өз халқының мәдениетін, дәстүрін танып, оны құрметтеуге дағдыланады. Бұл өз кезегінде ұлттық сана-сезімнің ерте жастан қалыптасуына ықпал етеді. Осылайша, халықтық педагогика мен ұлттық адамгершілік дәстүрлерін мектепке дейінгі тәрбие жүйесінде тиімді пайдалану баланың жан-жақты дамуына және оның рухани-адамгершілік қасиеттерінің қалыптасуына берік негіз қалайды.

Қазақ халқының тәрбиелік дәстүрлері ұрпақтан-ұрпаққа беріліп келе жатқан моральдық қағидаларға негізделген. Олардың басты құндылықтарына мыналар жатады:

- Үлкенді құрметтеу.
- Кішіге ізет көрсету.
- Қонақжайлылық.
- Адалдық пен шыншылдық.
- Еңбексүйгіштік.
- Бауырмалдық және мейірімділік.

Бұл құндылықтар қазақ халқының тұрмыс-тіршілігі мен салт-дәстүрлерінде көрініс табады және баланың тұлғалық дамуына тікелей ықпал етеді. Олар тек теориялық ұғымдар емес, күнделікті өмірде нақты әрекеттер арқылы бекітілетін өмірлік қағидалар болып табылады. Мысалы, үлкенді сыйлау дәстүрі амандасу, жол беру, ақылын тыңдау сияқты қарапайым әрекеттерден басталып, баланың әдептілік, тәртіптілік және жауапкершілік қасиеттерін қалыптастырады. Бұл балаға қоғамда өз орнын дұрыс түсінуге көмектеседі және қарым-қатынас мәдениетін дамытады.

Кішіге ізет көрсету мен қамқор болу дәстүрі арқылы бала мейірімділік пен жанашырлықты үйренеді. Ол әлсізге көмектесу, қолдау көрсету сияқты әрекеттер арқылы адамгершілік сезімін дамытады. Бұл қасиеттер оның болашақтағы әлеуметтік мінез-құлқына негіз болады.

Қонақжайлылық қазақ халқының ерекше белгісі ретінде баланы кеңпейілділікке, адамдарды сыйлауға және ортақ қуанышты бөлісуге тәрбиелейді. Мұндай ортада өскен бала ашық мінезді, көпшіл және достық қарым-қатынасқа бейім болады.

Адалдық пен шыншылдық баланың мінез-құлқында әділдік принциптерін қалыптастырады. Ол өтірік айтпау, уәдеде тұру және жауапкершілік сезімін түсіну сияқты маңызды қасиеттерді меңгереді. Бұл оның тұлғалық тұрақтылығын қамтамасыз етеді.

Еңбексүйгіштік дәстүрі баланы еңбекке құрметпен қарауға және кез келген істі тиянақты орындауға үйретеді. Бұл қасиет баланың өз бетінше әрекет ету қабілетін дамытып, болашақта еңбекқор тұлға болып қалыптасуына ықпал етеді.

Бауырмалдық пен мейірімділік адамгершілік тәрбиенің негізгі өзегі болып табылады. Бұл қасиеттер арқылы бала айналасындағы адамдарға түсіністікпен қарап, жанашырлық танытуды үйренеді. Ол қоғамдағы өзара сыйластық пен бірліктің маңызын сезіне бастайды. Осылайша, қазақ халқының адамгершілік дәстүрлері мектепке дейінгі балалардың рухани-адамгершілік дамуына зор ықпал етеді. Олар баланың мінез-құлқын қалыптастырып қана қоймай, оның ұлттық сана-сезімін дамытатын маңызды тәрбие құралы болып табылады.

Мектепке дейінгі кезеңде бала қоршаған ортаны тікелей қабылдау арқылы үйренеді. Осы жаста халықтық дәстүрлерді қолдану өте тиімді, себебі олар баланың эмоциялық қабылдауына жақын және түсінікті болып келеді. Бала нақты әрекеттер мен көрнекі үлгілер арқылы тез меңгереді, сондықтан адамгершілік мазмұндағы дәстүрлер оның мінез-құлқының қалыптасуына тікелей әсер етеді. Мысалы, «сәлем беру», «қонақты күту», «үлкенге орын беру» сияқты қарапайым әрекеттер арқылы бала сыйластық пен әдептілікті меңгереді. Бұл дағдылар күнделікті қайталану нәтижесінде әдетке айналып, баланың мінез-құлқында тұрақтылық қалыптастырады. Ал ертегілер мен мақал-мәтелдер арқылы адалдық, батырлық, еңбекқорлық сияқты қасиеттер қалыптасады және бала оларды өмірлік үлгі ретінде қабылдай бастайды. Ұлттық дәстүрлер баланың эмоциялық әлеміне де терең әсер етеді. Бала жақсы мен жаманды ажырата отырып, кейіпкерлердің әрекеттері арқылы қуану, өкініш, жанашырлық сияқты сезімдерді бастан кешіреді. Бұл оның эмпатиялық қабілетін дамытып, басқа адамдардың жағдайын түсіне білуге үйретеді.

Ұлттық тәрбиенің тағы бір маңызды қыры – баланың қарым-қатынас мәдениетін қалыптастыруы. Ұжымдық әрекеттер мен ойындар барысында бала бір-бірін тыңдауға, келісуге, көмектесуге дағдыланады. Бұл оның әлеуметтік бейімделуін жеңілдетіп, қоғамда өзін дұрыс ұстауына жағдай жасайды. Мектепке дейінгі жаста халықтық дәстүрлерді жүйелі

қолдану баланың тек мінез-құлқын емес, сонымен қатар оның рухани-адамгершілік және әлеуметтік дамуын кешенді түрде қалыптастырады.

Ұлттық дәстүрлер ойын әрекеттерімен және практикалық іс-әрекеттермен үйлескенде олардың тәрбиелік әсері күшейе түседі. Мысалы, рөлдік ойындар барысында балалар «қонақ қарсы алу», «үлкенді құрметтеу» сияқты жағдайларды сахналау арқылы әлеуметтік тәжірибе жинақтайды. Бұл олардың қарым-қатынас мәдениетін дамытып, өзара түсіністікке тәрбиелейді.

Адамгершілік дәстүрлер баланың эмоциялық дамуына да оң ықпал етеді. Бала жақсы әрекеттерді көріп, сезіну арқылы мейірімділік, жанашырлық және қамқорлық сияқты сезімдерді бастан кешіреді. Бұл оның ішкі дүниесінің байып, басқа адамдарға деген көзқарасының қалыптасуына әсер етеді.

Ұлттық дәстүрлер баланың тілдік дамуын да қолдайды. Мақал-мәтелдер мен тыйым сөздер арқылы бала көркем сөйлеуге, ойды нақты әрі қысқа жеткізуге үйренеді. Бұл оның сөйлеу мәдениетін жетілдіреді және сөздік қорын байытады.

Мектепке дейінгі тәрбиеде адамгершілік дәстүрлерді жүйелі қолдану баланың жан-жақты дамуына ықпал етіп, оның рухани-адамгершілік қасиеттерінің қалыптасуына берік негіз қалайды.

Мектепке дейінгі ұйымдарда қазақ халқының адамгершілік дәстүрлерін енгізудің тиімді әдістері:

- ✓ халық ертегілерін оқу және талдау;
- ✓ мақал-мәтелдер арқылы әңгімелесу;
- ✓ ұлттық ойындарды қолдану;
- ✓ рөлдік ойындар («қонақ күту», «отбасы») ұйымдастыру;
- ✓ салт-дәстүр элементтерін сахналау.

Бұл әдістер балалардың ұлттық сана-сезімін дамытып қана қоймай, олардың адамгершілік қасиеттерін қалыптастырады. Сонымен қатар, олар баланың оқу-тәрбие үдерісіне белсенді қатысуына мүмкіндік беріп, алған білімін тәжірибеде қолдануға жағдай жасайды.

Халық ертегілерін оқу барысында бала кейіпкерлердің әрекеттерін талдап, жақсы мен жаманды ажыратуды үйренеді. Бұл оның моральдық түсініктерінің қалыптасуына ықпал етеді. Мақал-мәтелдер арқылы берілген қысқа әрі мағыналы ойлар баланың есте сақтау қабілетін дамытып, дұрыс сөйлеу мәдениетін қалыптастырады.

Ұлттық ойындар мен рөлдік ойындар балалардың қимыл-қозғалысын, қиялын және әлеуметтік дағдыларын дамытады. Олар ойын барысында өзара қарым-қатынас жасап, бір-бірін тыңдауға, келісімге келуге және ортақ шешім қабылдауға үйренеді. Бұл олардың ұжымдық әрекетке бейімделуіне ықпал етеді.

Салт-дәстүр элементтерін сахналау балаларға нақты өмірлік жағдайларды модельдеуге мүмкіндік береді. Мысалы, «қонақ күту» немесе «отбасы» сияқты көріністер арқылы бала үлкенді сыйлау, кішіге қамқор болу сияқты құндылықтарды тәжірибе жүзінде меңгереді. Осылайша, аталған әдістер мектепке дейінгі жастағы балалардың адамгершілік қасиеттерін қалыптастыруда және ұлттық тәрбиені жүзеге асыруда маңызды педагогикалық құрал болып табылады.

Қазақ халқының адамгершілік дәстүрлері мектепке дейінгі балаларды тәрбиелеуде маңызды рөл атқарады. Ұлттық құндылықтарға негізделген тәрбие баланың рухани дамуын қамтамасыз етіп, оның мінез-құлқы мен әлеуметтік дағдыларын қалыптастырады. Сонымен қатар, бұл дәстүрлер баланың ұлттық сана-сезімін қалыптастырып, өз мәдениетіне құрметпен қарауына ықпал етеді.

Ұлттық педагогика элементтері арқылы бала өмірлік маңызды құндылықтарды – мейірімділік, сыйластық, адалдық және жауапкершілік сияқты қасиеттерді тәжірибе жүзінде меңгереді. Бұл оның тұлғалық дамуының берік негізін қалайды және болашақта қоғамда өзін дұрыс ұстауына мүмкіндік береді.

Сондықтан ұлттық педагогиканы оқу-тәрбие үдерісінде жүйелі қолдану баланың жан-жақты дамуына тиімді ықпал етеді. Ұлттық дәстүрлерді заманауи педагогикалық әдістермен ұштастыру мектепке дейінгі білім берудің сапасын арттырып, рухани-адамгершілігі жоғары тұлға тәрбиелеуге жол ашады.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Меңжанова А. М. Мектепке дейінгі педагогика. Алматы, 1992.
2. Қалиев С., Сарбасова Қ. Халық педагогикасының негіздері. Алматы, 2010.
3. Бабаев С. Б. Педагогика. Алматы: Нұр-пресс, 2018.
4. Жарықбаев Қ. Б. Психология. Алматы, 2012.
5. Әбенбаев С. Ә. Тәрбие теориясы мен әдістемесі. Алматы, 2004.

ӘОЖ 373.3.016:028.1

БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ ОҚУ САУАТТЫЛЫҒЫН ДАМЫТУ ЖОЛДАРЫ

Рысбаева А.К.
ardak_rysbayeva@mail.ru
Қ. Жұбанов атындағы Ақтөбе өңірлік университетінің Мектепке дейінгі және бастауыш білім беру кафедрасының аға оқытушысы, PhD
Ақтөбе, Қазақстан

Аңдатпа. Бұл мақалада бастауыш сынып оқушыларының оқу сауаттылығын дамыту мәселелері қарастырылады. Оқу сауаттылығы – оқушылардың мәтінді түсіну, талдау, ақпаратты қолдану және өз ойын жүйелі жеткізу қабілеттерінің жиынтығы. Қазіргі білім беру жүйесінде оқу сауаттылығын қалыптастыру оқытудың маңызды бағыттарының бірі болып табылады. Мақалада оқу сауаттылығын дамытудың тиімді әдіс-тәсілдері, заманауи педагогикалық технологиялар мен цифрлық ресурстарды қолданудың ерекшеліктері талданады. Сонымен қатар бастауыш білім беру кезеңінде оқушылардың оқу мәдениетін қалыптастырудың педагогикалық шарттары сипатталады.

Тірек сөздер: оқу сауаттылығы, бастауыш білім беру, функционалдық сауаттылық, мәтінмен жұмыс, сыни ойлау, педагогикалық технологиялар.

Annotation. This article discusses the development of reading literacy among primary school students. Reading literacy is a set of abilities of students to understand the text, analyze, use information and systematically express their thoughts. The formation of reading literacy in the modern education system is one of the most important areas of learning. The article analyzes effective methods and techniques for developing reading literacy, the features of using modern pedagogical technologies and digital resources. It also describes the pedagogical conditions for the formation of students' educational culture at the primary education stage.

Keywords: reading literacy, primary education, functional literacy, text work, critical thinking, and pedagogical technologies.

Қазақстан Республикасының білім беру жүйесінде оқушылардың функционалдық сауаттылығын дамыту басты міндеттердің бірі ретінде қарастырылып келеді. Соның ішінде оқу сауаттылығы ерекше орын алады. Оқу сауаттылығы оқушының тек мәтінді оқып қана қоймай, оның мазмұнын түсінуі, талдауы, өмірлік тәжірибеде қолдана алуы арқылы анықталады.

Бастауыш сынып – баланың оқу дағдылары қалыптасатын негізгі кезең. Осы кезеңде оқушының дұрыс, түсініп және мәнерлеп оқу қабілеті дамиды. Егер бастауыш кезеңде оқу сауаттылығы жеткілікті деңгейде қалыптаспаса, кейінгі білім алу үдерісінде қиындықтар

туындауы мүмкін. Сондықтан оқу сауаттылығын дамыту мәселесі педагогика ғылымындағы өзекті тақырыптардың бірі болып саналады.

Қазіргі білім беру жүйесінде оқу сауаттылығын дамыту тек дәстүрлі оқыту әдістерімен шектелмейді. Соңғы жылдары әлемдік тәжірибеде оқушылардың функционалдық, ақпараттық және цифрлық сауаттылығын қатар дамытуға басымдық берілуде. Әсіресе бастауыш білім беру кезеңінде оқушының мәтінді түсінуі, ақпаратты саралауы және сыни бағалауы маңызды дағды ретінде қарастырылады.

Халықаралық зерттеулер нәтижесінде оқу сауаттылығы білім сапасының негізгі көрсеткіштерінің бірі екендігі дәлелденді. OECD ұйымының мәліметтері бойынша оқу сауаттылығы жоғары оқушылар өмірлік мәселелерді шешуде, ақпаратпен жұмыс жасауда және әлеуметтік ортаға бейімделуде жоғары нәтижелер көрсетеді.

Оқу сауаттылығы – адамның жазбаша мәтіндерді түсінуі, қолдануы, талдауы және бағалауы арқылы қоғамда белсенді әрекет ету қабілеті. Бұл ұғым халықаралық PISA зерттеулерінде кеңінен қарастырылады. Халықаралық PISA бағдарламасы оқушылардың оқу сауаттылығын бағалауда маңызды құрал болып табылады. Бұл зерттеу оқушының тек теориялық білімін емес, алған білімін өмірлік жағдайда қолдану қабілетін анықтайды.

PISA тапсырмаларында:

- мәтінді талдау;
- ақпаратты салыстыру;
- қорытынды жасау;
- автор көзқарасын анықтау;
- мәтін бойынша дәлел келтіру сияқты дағдылар бағаланады.

Сондықтан қазіргі мектептерде PISA форматына сәйкес тапсырмаларды қолдану оқу сауаттылығын дамытуға ықпал етеді. Қазақстан мектептерінде де соңғы жылдары функционалдық сауаттылыққа бағытталған тапсырмалар кеңінен енгізілуде.

Оқу сауаттылығын дамытудағы цифрлық білім беру ортасының маңызы

XXI ғасырда цифрлық технологиялар оқу үдерісінің ажырамас бөлігіне айналды. Электронды оқулықтар, онлайн платформалар, аудиокітаптар мен интерактивті тапсырмалар оқушылардың оқуға деген қызығушылығын арттырады.

Цифрлық ортада оқу сауаттылығын дамыту:

- ақпаратты іздеу;
- мәтінді жылдам өңдеу;
- медиамәтіндерді түсіну;
- визуалды ақпаратты талдау қабілеттерін қалыптастырады.

Ғалымдардың пікірінше, цифрлық ресурстарды тиімді пайдалану бастауыш сынып оқушыларының оқу мотивациясын арттырып, өздігінен білім алу дағдысын қалыптастырады.

Оқу мотивациясын қалыптастырудың педагогикалық шарттары

Оқу сауаттылығын дамытуда оқушының оқу мотивациясы ерекше орын алады. Егер оқушы кітап оқуға қызығушылық танытса, оның мәтінді түсіну деңгейі де жоғары болады.

Мотивацияны арттырудың тиімді жолдары:

- қызықты мәтіндер таңдау;
- рөлдік ойындар ұйымдастыру;
- шығармашылық тапсырмалар беру;
- мадақтау әдістерін қолдану;
- топтық жұмыстар жүргізу.

Бастауыш сынып оқушылары эмоционалды қабылдауға бейім болғандықтан, мұғалім сабақта қолайлы психологиялық орта қалыптастыруы қажет.

Инклюзивті білім беру жағдайында оқу сауаттылығын дамыту

Қазіргі таңда инклюзивті білім беру жүйесінде оқу сауаттылығын дамыту өзекті мәселелердің бірі болып отыр. Ерекше білімді қажет ететін оқушылармен жұмыс барысында:

- сараланған тапсырмалар;
- визуалды материалдар;

- қысқа мәтіндер;
- қолдаушы технологиялар қолданылады.

Инклюзивті ортада әр оқушының жеке ерекшелігін ескеру оқу сауаттылығын тиімді дамытуға мүмкіндік береді.

Отбасы мен мектептің ынтымақтастығы

Оқу сауаттылығын қалыптастыруда ата-ананың қолдауы ерекше маңызға ие. Отбасында кітап оқу дәстүрін қалыптастыру баланың оқу мәдениетін дамытады.

Ата-анамен бірлескен жұмыстар:

- отбасылық кітап оқу;
- кітапханаға бару;
- оқылған мәтінді талқылау;
- күнделікті оқу уақытын белгілеу арқылы жүзеге асырылады.

Зерттеулер бойынша үйде тұрақты кітап оқитын оқушылардың оқу сауаттылығы деңгейі жоғары болады.

Оқу сауаттылығының негізгі компоненттері:

- мәтінді түсіну;
- ақпаратты табу;
- мәтінді талдау;
- қорытынды жасау;
- өз ойын еркін жеткізу.

Оқу сауаттылығы оқушының танымдық қабілеттерін дамытып қана қоймай, оның пәндерді сапалы меңгеруіне де ықпал етеді. Себебі барлық пән бойынша білім алу мәтінді дұрыс түсінуден басталады.

Бастауыш сыныпта оқу сауаттылығын дамытудың тиімді жолдары:

1. Мәтінмен жүйелі жұмыс жүргізу

Мәтінмен жұмыс оқу сауаттылығын дамытудың негізгі құралы болып табылады. Мұғалім оқушыларға мәтінді оқыту барысында:

- негізгі ойды анықтау;
- тірек сөздерді табу;
- жоспар құру;
- сұрақтарға жауап беру;
- мәтінді мазмұндау жұмыстарын ұйымдастыруы қажет.

Бұл әдістер оқушының мәтінді терең түсінуіне мүмкіндік береді.

2. Сыни ойлау технологиясын қолдану

Сыни ойлау технологиясы оқушылардың ойлау қабілетін жетілдіреді. Бұл технология арқылы оқушылар:

- өз пікірін білдіреді;
- дәлел келтіреді;
- салыстырады;
- талдау жасайды.

«INSERT», «Болжау», «Венн диаграммасы», «RAFT» сияқты стратегиялар оқу сауаттылығын арттыруда тиімді болып табылады.

3. Көркем әдебиеттерді пайдалану

Көркем әдебиет оқушының сөздік қорын молайтып, оқу мәдениетін қалыптастырады. Ертегілер, әңгімелер, өлеңдер мен мысалдарды оқу арқылы оқушылардың:

- тіл байлығы;
- шығармашылық ойлауы;
- эмоциялық қабылдауы дамиды.

Мұғалім оқушылардың жас ерекшеліктеріне сәйкес әдеби шығармаларды таңдай білуі тиіс.

4. Цифрлық технологияларды қолдану

Қазіргі таңда цифрлық ресурстар оқу сауаттылығын дамытуда маңызды рөл атқарады. Интерактивті платформалар, электронды кітаптар, бейнематериалдар мен онлайн тапсырмалар оқушылардың қызығушылығын арттырады.

Цифрлық технологиялардың артықшылықтары:

- ақпаратқа жылдам қол жеткізу;
- көрнекіліктің артуы;
- оқушы белсенділігінің жоғарылауы;
- жеке оқыту мүмкіндігі.

5. Отбасы мен мектептің бірлескен жұмысы

Оқу сауаттылығын дамытуда ата-ананың рөлі ерекше. Үйде кітап оқу дәстүрін қалыптастыру, баламен бірге мәтін талдау, кітапханаға бару – оқушының оқу мәдениетін қалыптастырады.

Мектеп пен отбасының ынтымақтастығы оқушының оқу мотивациясын арттыруға ықпал етеді.

6. Оқу сауаттылығын дамытудағы мұғалімнің рөлі

Оқу үдерісін тиімді ұйымдастырушы ретінде оқушылардың қызығушылығын арттыруы қажет. Ол:

- заманауи әдістерді қолдануы;
- оқушының жеке ерекшелігін ескеруі;
- ынталандыру жұмыстарын жүргізуі;
- қолайлы білім беру ортасын қалыптастыруы тиіс.

Кәсіби құзыретті мұғалім ғана оқу сауаттылығын жоғары деңгейде қалыптастыра алады.

Қорытындылай келе, бастауыш сынып оқушыларының оқу сауаттылығын дамыту – білім беру жүйесінің маңызды міндеттерінің бірі. Оқу сауаттылығы оқушының тұлғалық, интеллектуалдық және әлеуметтік дамуына негіз болады. Оқу сауаттылығын дамыту үшін мәтінмен жүйелі жұмыс, сыни ойлау технологиялары, көркем әдебиеттер, цифрлық ресурстар және ата-анамен бірлескен жұмыстар тиімді нәтиже береді. Сонымен қатар мұғалімнің кәсіби шеберлігі мен инновациялық әдістерді қолдануы үлкен маңызға ие. Болашақта оқу сауаттылығын дамыту білім сапасын арттырудың негізгі бағыттарының бірі болып қала береді.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

1. Қазақстан Республикасының «Білім туралы» Заңы.
2. Әбдікәрімов Б. Бастауыш оқыту педагогикасы. – Алматы, 2015.
3. OECD (2023). PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education. Paris: OECD Publishing. https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i_53f23881-en.html
4. OECD (2023). Reading Literacy in the 21st Century. OECD Education Resources. https://www.oecd.org/en/topics/reading-literacy.html
5. OECD (2023). Reading Performance (PISA Indicator). https://www.oecd.org/en/data/indicators/reading-performance-pisa.html
6. OECD (2023). PISA 2022 Country Note: Kazakhstan. https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i-and-ii-country-notes_ed6fbcc5-en/kazakhstan_8c403c04-en.html
7. Khalitova, I., & Shaykhelislamov, R. (2022). Possibilities of improving students' reading literacy. Pedagogy and Psychology Journal. https://journal-pedpsy.kaznpu.kz/index.php/ped/article/view/1098
8. OECD (2024). PISA 2022 Results (Volume III): Creative Minds, Creative Schools. https://www.oecd.org/en/about/programmes/pisa/pisa-publications.html
9. OECD (2024). Changes in student performance between 2018–2022 (PISA analysis). https://read.oecd-ilibrary.org

УДК 378:37. 013.42

ВОЗМОЖНОСТИ И ПРАКТИКИ ПРИМЕНЕНИЯ ТРАНСДИСЦИПЛИНАРНОГО ПОДХОДА В СОВРЕМЕННОМ АРТОБРАЗОВАНИИ

Калдаякова Айсулу Абылкасымовна
a.kaldayakova@inbox.ru
PhD, ассоциированный профессор кафедры музыкального образования и хореографии
КазНПУ имени Абая, Алматы, Казахстан
Какимова Лаура Шариповна
laura_kakim@mail.ru
К.п.н., и.о.профессора кафедры музыкального образования и хореографии
КазНПУ имени Абая, Алматы, Казахстан
Ибраева Камарсулу Ершатовна
kamarsuluibrayeva@gmail.com
К.п.н., и.о.профессора кафедры музыкального образования и хореографии
КазНПУ имени Абая, Алматы, Казахстан

Аннотация. В статье рассматривается трансдисциплинарный подход как один из перспективных векторов развития современного артобразования. Раскрываются сущность трансдисциплинарности, её отличие от мультидисциплинарного и междисциплинарного подходов, а также педагогические возможности применения в образовательном процессе. Особое внимание уделяется формированию гибких и метапредметных компетенций обучающихся, изменению роли преподавателя и студента, а также практикам внедрения трансдисциплинарного подхода в университетах. Обосновывается тезис о том, что трансдисциплинарность позволяет приблизить артобразование к реальным вызовам современности и сделать его более практико-ориентированным и социально значимым.

Ключевые слова: трансдисциплинарность, образовательный процесс, артобразование, проектное обучение, метапредметные компетенции, инновации.

Annotation. This article examines the transdisciplinary approach as a promising vector for the development of modern art education. It explores the essence of transdisciplinarity, its differences from multidisciplinary and interdisciplinary approaches, and the pedagogical potential for its application in the educational process. Particular attention is paid to developing students' flexible and cross-curricular competencies, the changing roles of teachers and students, and the implementation of a transdisciplinary approach in universities. It argues that transdisciplinarity allows education to be more relevant to the real challenges of today and to become more practice-oriented and socially relevant.

Key words: transdisciplinarity, educational process, art education, project-based learning, meta-subject competencies, innovation.

Современное артобразование развивается в условиях стремительного роста объёма знаний, цифровой трансформации и усложнения социальных, культурных и технологических процессов. В этих условиях традиционная дисциплинарная модель обучения уже не всегда позволяет эффективно готовить обучающихся к решению комплексных задач, выходящих за рамки одной области знания. Всё более востребованными становятся подходы, ориентированные на интеграцию различных способов познания, сотрудничество и практическую направленность обучения.

Одним из таких подходов выступает трансдисциплинарность. Данный подход выходит за пределы традиционного междисциплинарного взаимодействия, стремясь к созданию новых знаний через синтез, сотрудничество и совместное мышление. Особую значимость трансдисциплинарность приобретает в системе высшего образования, где она рассматривается как способ формирования критического, гибкого и творческого мышления. Особенно активно трансдисциплинарный подход развивается в области артобразования, так как является одной из

форм эстетического и эмоционального выражения, а также ценностной ориентацией к культуре и искусству своей идентичности.

Арт-образование является особой областью исследования, так как находится на пересечении педагогики, культурологии, социологии и искусствоведения. Всякое искусство в призме современного контекста перестаёт быть исключительно средством самовыражения индивида или формой репрезентации действительности. Всё чаще оно воспринимается как автономная и активная форма исследования, критического осмысления окружающего мира и площадка для социального взаимодействия. Сегодня искусство не просто отражает реальность, оно также вступает с ней в диалог, синтезируя и трансформируя скрытые структуры различных явлений и тем самым становится методом познания, наряду с философией и антропологией. Все перечисленные процессы позволяют исследовать сложные явления не только через логическое мышление, но и через телесное, чувственное, аудиальное и образное восприятие.

В отличие от традиционного предметного деления, трансдисциплинарный подход ориентируется не только на взаимодействие дисциплин, но и на выход за их пределы ради решения реальных проблем. Это делает его особенно актуальным в условиях XXI века, когда образование должно формировать не только знания, но и способность к анализу, коммуникации, кооперации, критическому мышлению и принятию решений в ситуации неопределённости.

В научной литературе трансдисциплинарность понимается как особый уровень интеграции знаний, при котором исследование или обучение строится вокруг комплексной проблемы, не сводимой к одной дисциплине. По мнению исследователей Burnard P., Dragovic T., Jasilek S., Bedir Erişti S., если мультидисциплинарность предполагает сосуществование нескольких дисциплин рядом, а междисциплинарность – их взаимодействие, то трансдисциплинарность ориентирована на формирование нового пространства знания, объединяющего научные, практические, культурные и социальные компоненты [1, 2]. Такой подход предполагает изменение самой логики образовательного процесса. В центре оказывается не отдельный учебный предмет, а проблема, тема или проект, требующие применения различных методов, понятий и практик. В результате обучающийся не просто усваивает материал, а учится видеть связи между явлениями, сопоставлять разные точки зрения и вырабатывать целостное понимание изучаемого вопроса.

Для более точного понимания сущности трансдисциплинарности необходимо разграничить её с родственными подходами. Мультидисциплинарность предполагает рассмотрение одной темы представителями разных дисциплин без глубокой интеграции их методологии. Междисциплинарность строится на взаимодействии дисциплин, когда методы одной области используются для анализа явлений другой. Трансдисциплинарность же предполагает переход к новому уровню организации знания, где границы дисциплин становятся условными, а исследование подчиняется логике комплексной реальной проблемы. Именно поэтому трансдисциплинарный подход рассматривается как наиболее перспективный для образовательных систем, ориентированных на практику, инновации и развитие у обучающихся универсальных компетенций. Он способствует переходу от фрагментарного усвоения информации к системному пониманию окружающего мира [3-5].

Трансдисциплинарный подход позволяет рассматривать образовательный процесс как пространство решения реальных жизненных задач, а не только как систему передачи готовых знаний. Обучающиеся включаются в исследовательскую и проектную деятельность, где необходимо не просто воспроизводить информацию, а анализировать, сравнивать, выдвигать гипотезы, обсуждать последствия принимаемых решений.

Одним из ключевых преимуществ трансдисциплинарного подхода является развитие гибких и метапредметных компетенций [6]. К ним относятся критическое мышление, способность работать с неопределённостью, навык коммуникации, командного взаимодействия, креативность, способность к самообучению и принятию решений. Эти компетенции особенно важны в условиях современного артобразования и быстро меняющегося рынка труда.

Трансдисциплинарный подход также меняет роль преподавателя и магистранта. Преподаватель выступает не только как носитель и катализатор знания, но и как тьютор, модератор, организатор и менеджер образовательной среды. Магистрант, в свою очередь, становится активным участником исследовательского и проектного процесса. Он учится не только получать знания, но и самостоятельно ставить вопросы, искать пути решения и оценивать

результаты собственной деятельности, порой и зачастую выходящее за рамки одной дисциплины и за рамки одного дисциплинарного пространства, который в практике преподавания мы выделяем как междисциплинарность.

Существенным достоинством данного подхода, как указывают ученые Yeşilyurt S., Boldrini E., Ferrari C. является повышение мотивации обучающихся [7, 8]. Работа с реальными, жизненно значимыми проблемами делает образовательный процесс более осмысленным и вовлекающим. Это способствует формированию ответственности, инициативности и устойчивого интереса к обучению.

Наиболее распространённой формой реализации трансдисциплинарного подхода в современном артобразовании является проектно-ориентированное обучение. В рамках таких проектов магистранты работают над открытыми проблемными задачами, решение которых требует знаний из разных областей познания, связанных с искусством, в частности.

В практике факультета искусств КазНПУ имени Абая трансдисциплинарный подход реализуется через создание курсов, научных семинаров, исследовательских лабораторий и образовательных треков, основанных на решении комплексных проблем и сотрудничестве с внешними партнёрами, в частности со школами, научно-методическим центром новых технологий Управления образования г.Алматы, Институтом литературы и искусства имени М.Ауезова, Академии наук РК и др.

Традиция и культурная память выступают исходной точкой трансдисциплинарного процесса, задающей ценностные основания художественно-педагогической деятельности. Искусство (музыкальное и визуальное) выполняет роль медиатора, преобразуя традиционные культурные смыслы в образовательные формы. Цифровизация обеспечивает новые способы художественного выражения и интерпретации, позволяя актуализировать традицию в условиях глобализации и современных образовательных практик.

На этой основе формируются проектные задачи, направленные на интеграцию традиционного и инновационного в образовательном процессе по апробации трансдисциплинарного подхода в музыкально-художественном образовании.

В частности, ключевые аспекты трансдисциплинарного подхода нашли отражение в рамках модуля «Научно-методологические основы трансдисциплинарных исследований в современном контенте арт-образования». Обучающий модуль ориентирован на осмысление взаимодействия традиций и инноваций в арт-образовании, а также на формирование способности к интеграции классического художественного наследия с современными формами выражения, цифровыми технологиями и междисциплинарными практиками. Магистранты изучали современные педагогические подходы, синтезирующие искусство, культуру и технологические средства обучения. Особое внимание уделялось анализу роли культурной памяти в развитии художественного мышления, формировании ценностного отношения к искусству и способности к культурной рефлексии.

Курс «Трансдисциплинарность в историческом развитии искусства» акцентирует внимание на культурно-исторической преемственности, рассматривая искусство как инструмент трансляции исторической памяти и формирования национальных ценностей. Особый акцент сделан на феномене культурной памяти как источнике профессионального художественного и музыкального творчества. Обучающиеся анализировали механизмы культурной преемственности, исследовали роль искусства в формировании коллективной идентичности. Трансдисциплинарный анализ позволил выявить смысловые связи между историей искусства, философией, культурологией и педагогикой, способствуя более глубокому пониманию искусства как носителя историко-культурных кодов.

Для нашего исследования в области трансдисциплинарного подхода в арт образовании были разработаны проектно-ориентированные задачи для магистрантов, которые должны сочетать интеграцию традиционной культуры, современных цифровых практик и педагогического дизайна. Постановка таких задач позволила реализовать ключевые принципы трансдисциплинарного подхода – соединение различных областей знания, формирование новых форм педагогического опыта и развитие у обучающихся способности к культурной рефлексии. В ходе решения этих задач студенты не просто изучали материал, а были вовлечены в создание образовательных и культурных продуктов на основе трансдисциплинарного подхода. Такой формат позволил обеспечить условия для активного включения обучающихся в

исследовательскую и творческую деятельность, что соответствует современным принципам арт-образования.

В рамках дисциплины «Культурная память и феномен национальных ценностей в артобразовании», ориентированной на формирование у обучающихся глубокого понимания взаимосвязи культуры, памяти и искусства понятия «культура», «национальные ценности», «арт-образование» анализируются через призму философии, культурологии и педагогики. Культурная память рассматривается как форма коллективной идентичности, зафиксированная в символических формах – произведениях искусства, архитектуре, музыкальном и хореографическом наследии. Искусство при этом выступает как медиум, обеспечивающий передачу культурных смыслов от поколения к поколению и сохранение национальных нарративов.

Магистрантам предлагались исследовательские и проектные задания, ориентированные на интерпретацию, адаптацию и актуализацию традиционного художественного материала средствами современных цифровых и междисциплинарных практик. Участие в данных проектах способствовало формированию у будущих педагогов навыков педагогического дизайна, способности к междисциплинарному анализу, а также развитию культурной рефлексии как компонента профессиональной компетентности. Такой подход обеспечивал не только освоение содержания, но и активную позицию обучающегося в процессе создания образовательного продукта на основе традиционного культурного кода.

Преимущества трансдисциплинарного подхода заключаются в том, что он способствует формированию системного мышления, развитию исследовательских и коммуникативных навыков, росту учебной мотивации и большей связи образования с реальной жизнью. Для образовательных организаций такой подход открывает возможности для инновационного развития, повышения качества подготовки обучающихся и усиления взаимодействия с обществом. Однако внедрение трансдисциплинарности сопряжено и с определёнными трудностями. Среди них – недостаточная готовность преподавателей и студентов к работе в условиях неопределённости, перегруженность учебных планов, сложность координации между кафедрами и необходимость методической поддержки. Кроме того, внедрение данного подхода требует времени, институциональной воли и постепенного перехода от отдельных пилотных проектов к системным изменениям.

Практика показывает, что наиболее успешными являются те модели, в которых создаются гибкие учебные планы, формируются команды преподавателей, используются цифровые платформы и развиваются партнёрства с работодателями, культурными учреждениями и общественными организациями. Всё это делает обучение более открытым, практичным и соответствующим запросам времени.

Таким образом, трансдисциплинарный подход в образовательном процессе представляет собой важную стратегию обновления современного образования. Его сущность заключается в преодолении жёстких границ между дисциплинами и ориентации на решение комплексных, жизненно значимых задач. Такой подход способствует формированию у обучающихся целостного мышления, готовности к сотрудничеству, критическому анализу и практическому применению знаний.

Для эффективного внедрения трансдисциплинарного подхода необходим ряд организационно-педагогических условий. Во-первых, требуется гибкость учебных программ и возможность объединения содержания различных дисциплин вокруг единой темы или проблемы. Во-вторых, важно наличие готовности преподавателей к совместному планированию и проведению занятий. В-третьих, существенную роль играет поддержка со стороны администрации образовательной организации. Не менее значимым условием является развитие профессиональных сообществ педагогов, обмен опытом и повышение квалификации в области современных образовательных технологий. Кроме того, трансдисциплинарный подход требует переосмысления форм контроля и оценки результатов обучения, так как традиционные тесты и экзамены не всегда позволяют измерить уровень сформированности комплексных компетенций.

Трансдисциплинарность не отменяет значение фундаментальной предметной подготовки, однако позволяет вывести её на новый уровень, связанный с реальными

вызовами времени. Именно поэтому её применение в современном артобразовании может рассматриваться как одно из наиболее перспективных направлений развития образовательного процесса в XXI веке и главным трендом в современном артобразовании.

Исследование выполнено при финансовой поддержке Комитета науки Министерства науки и высшего образования Республики Казахстан (Грант №AP23488786 «Трансдисциплинарное исследование в системе артобразования: культурная память и феномен национальных ценностей в современном контенте». Руководитель Какимова Л.Ш.).

Список лиспользованных источников

1. Burnard P., Dragovic T., Jasilek S. Transdisciplinary imagination: Cultivating pedagogical innovation in higher education // *Educational Researcher*. – 2022. – Vol. 51, № 8. – P. 525–536. DOI: 10.3102/0091732X221084323.

2. Bedir Erişti S.D., Freedman K. Art education at the intersection of digitalization and artificial intelligence // *Participatory Educational Research*. – 2024. – Vol. 11, № 1. – P. 1–19. DOI: 10.29329/per.2024.615.1.

3. Garcia R. Digital transformation of art education: Possibilities and challenges // *Journal of Arts, Society, and Education Studies*. – 2023. – Vol. 5, № 2. – P. 138–152. DOI: 10.12345/jases.v5i2.138.

4. Nicolescu B. Methodology of transdisciplinarity // *World Futures*. – 2002. – Vol. 58, № 1. – P. 45–57. DOI: 10.1080/02604020210132844.

5. Nowotny H., Scott P., Gibbons M. *Re-Thinking Science: Knowledge and the Public in an Age of Uncertainty*. – Cambridge: Polity Press, 2001. – 278 p.

6. Scholz R.W., Steiner G. Transdisciplinarity at the crossroads // *Sustainability Science*. – 2015. – Vol. 10, № 4. – P. 521–526. DOI: 10.1007/s11625-015-0338-0.

7. Yeşilyurt S. Exploring digital art-based pedagogy in higher education // *Participatory Educational Research*. – 2023. – Vol. 10, № 6. – P. 99–113. DOI: 10.29329/per.2023.618.6.

8. Boldrini E., Ferrari C. Connected Art: A transdisciplinary teaching and learning experience in higher education // *Societies*. – 2024. – Vol. 14, № 3. – Art. 33. DOI: 10.3390/soc14030033.

II. ИННОВАЦИЯЛЫҚ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ТЕХНОЛОГИЯЛАР МЕН ТӘЖІРИБЕЛЕР

ИННОВАЦИОННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ И ПРАКТИКИ

INNOVATIVE PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES AND PRACTICES

ӘОЖ 372.3/.4:004.4

МОБИЛЬДІ ҚОСЫМША АРҚЫЛЫ БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ ОҚУ БЕЛСЕНДІЛІГІН АРТТЫРУ ҚҰРАЛЫ

Кәкен Айгерім Елдосқызы
aigerim.kken04@mail.ru
Магистрант, «7М01301-Бастауышта оқыту педагогикасы мен әдістемесі білім беру бағдарламасының 1-курс магистранты», Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы, Қазақстан
Туралбаева Алмаш Турганбаевна
turalbaeva_a@mail.ru
PhD, профессор міндетін атқарушы, Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы, Қазақстан

Аңдатпа. Бастауыш сынып оқушыларының оқу белсенділігін арттыру мақсатында мобильді қосымшаларды қолданудың мүмкіндіктері теориялық тұрғыдан қарастырылады. «Цифрлық Қазақстан» бағдарламасы мен «Рухани жаңғыру» ұлттық идеясының талаптарын ескере отырып, Өзін-өзі шешімділік теориясы, бихевиоризм, Майердің мультимедиа оқыту теориясы, Виготскийдің ЖДА тұжырымдамасы және әлеуметтік-танымдық теория сияқты негізгі мотивациялық теориялар талданады. Мобильді оқытудың ынталандырушы рөліне қатысты қазақстандық және халықаралық зерттеулерге шолу жасалып, қосымша дизайнына қойылатын педагогикалық талаптар айқындалады. Зерттеу тек теориялық талдау мен концептуалдық синтезге негізделеді.

Түйінді сөздер: Мобильді қосымша, оқу белсенділігі, бастауыш сынып, геймификация, мотивация теориялары, цифрлық технологиялар, адаптивті оқыту.

Annotation. The possibilities of using mobile applications to enhance the learning activity of primary school students are examined from a theoretical perspective. Taking into account the requirements of the "Digital Kazakhstan" program and the national idea of "Rukhani Zhangyru", key motivational theories are analyzed: Self-Determination Theory, behaviorism, Mayer's Cognitive Theory of Multimedia Learning, Vygotsky's ZPD concept, and Social Cognitive Theory. A review of Kazakhstani and international research on the motivational role of mobile learning is conducted, and pedagogical requirements for application design are identified. The study is based solely on theoretical analysis and conceptual synthesis.

Keywords: Mobile application, learning activity, primary school, gamification, motivation theories, digital technologies, adaptive learning.

Қазақстан Республикасында білім беру жүйесін модернизациялау мен цифрландыру басты назарда тұр. «Цифрлық Қазақстан» бағдарламасы аясында цифрлық технологияларды енгізу 2030 жылға қарай білім беру өнімділігін 10–15%-ға арттырады деп жоспарлануда [1]. «Рухани жаңғыру» ұлттық идеясы мектептерде ұлттық құндылықтарды тереңдетіп, оқушылардың рухани дамуын көтеруді көздейді [2]. Бұл үрдіс оқушылардың академиялық білімімен қатар, танымдық қызығушылығын, ішкі мотивациясын және әлеуметтік белсенділігін дамытуға бағытталған кешенді тәсілді талап етеді.

Бастауыш сынып оқушылары - интерактивтілікке, визуалдылыққа және жедел кері байланысқа бейім «цифрлық ұрпақ» өкілдері. Алайда дәстүрлі сабақ форматы бұл

ерекшеліктерді әрдайым ескере бермейді, нәтижесінде оқу белсенділігі мен мотивация төмендейді. Халықаралық және ұлттық зерттеулер осы деңгейдің жеткіліксіз екенін растайды [3–6]. Мобильді қосымшалар мен геймификация элементтері осы мәселені шешудің перспективалы бағыты ретінде қарастырылады, алайда оларды тиімді пайдалану психологиялық-педагогикалық теориялар негізінде жобалауды қажет етеді. Осыған байланысты зерттеудің мақсаты - бастауыш сынып оқушыларының оқу мотивациясын арттыруға бағытталған мобильді қосымшаны жобалаудың теориялық негіздерін анықтау және педагогикалық талаптарын жүйелеу.

Мобильді оқытудың психологиялық-педагогикалық негіздері. Мобильді технологиялардың білім беруге енуі ақпараттық қоғамның табиғи эволюциясының нәтижесі. 1990-жылдардағы компьютерлік оқыту, 2000-жылдардағы электрондық оқыту (e-learning) кезеңдерінен кейін білім беру 2010-жылдардан бастап мобильді оқыту (m-learning) кезеңіне аяқ басты. Алайда мобильді оқытудың ерекшелігі тек «e-learning-ді телефонға ауыстыру» ғана емес, сапалы жаңа педагогикалық тәжірибені қалыптастыру болып табылады. Бастауыш сынып - баланың мектептік өміріндегі алғашқы және аса маңызды кезеңі; осы кезеңде қалыптасқан оқуға деген қатынас бүкіл оқу жолына ықпал етеді. Bradbury дәстүрлі оқытудағы жалықтыру мен қызығушылықтың бәсеңдеуін ең жиі педагогикалық кедергілер қатарына жатқызды [3]. Смартфонда ойнаған баланы кітапқа аудару мұғалімдер күнделікті кездесетін шынайы педагогикалық мәселе, ал мобильді қосымшалар балалар бұрыннан таныс ортада білім беретін педагогикалық көпір болуы мүмкін.

Статистикалық деректерге жүгінсек, Дүниежүзілік банктің 2022 жылғы баяндамасында оқу кедейлігі деңгейі 2019 жылғы 57%-дан 70%-ға өскені көрсетілді [4]. PISA 2022 деректері бойынша Қазақстан оқушыларының тек жартысы ғана жоғары ішкі мотивацияға ие, ал шығармашылық ойлау бойынша базалық деңгейге жеткендердің үлесі - 47%, OECD орташасы 78% [5, 6]. Бұл олқылықтар оқу белсенділігін арттыруға бағытталған жаңа педагогикалық тәсілдер мен оқу құралдарын іздестірудің өзекті ғылыми-практикалық міндетХалықаралық зерттеулер геймификация мен мобильді оқытудың оқу мотивациясына оң ықпалын растайды. Мысалы, Davletova және әріптестері ойын элементтері қолданылған сабақтардың студенттер белсенділігін айтарлықтай арттыратынын анықтаған [7]. Болатбек және т.б. авторлардың зерттеуінде ағылшын тілі сөздігін оқыту контексінде мобильді геймификация платформаларын салыстырып, Quizlet жүйесіндегі бәсекелік компонент пен Duolingo-дағы адаптивті оқытудың тиімділігін дәлелдеді [8]. Жұмашева ұлттық құндылықтарды тәрбиелеуде мобильді қосымшалардың рөлін атап, оқытуды ұлттық рухани бағдарлама шеңберінде интеграциялауды ұсынды [9]. Duisenova және т.б. ғалымдардың зерттеуінше Қазақстандық бастауыш мектептерде ЖИ-мен күшейтілген геймификация элементтерін қолдану оқу мотивациясы мен білім сапасын арттырғанын эксперимент арқылы растады [10].

Оқу мотивациясын арттыруда бес іргелі теория ерекше маңызға ие. Өзін-өзі шешімділік теориясы бойынша адамның мотивациясы үш негізгі психологиялық қажеттілікке: автономия, компетенттілік және әлеуметтік байланысқа негізделеді [11]. Оқу контексінде бала өз іс-әрекетіне жауапкершілік сезініп, тапсырмаларды өз бетінше шеше алғанда ішкі мотивация қалыптасады, мобильді қосымшада тапсырма жолын өзі таңдауға мүмкіндік беру осы қағиданы іске асырады. Бихевиоризм тұрғысынан, марапат пен оң бекіту сол әрекеттің қайталану ықтималдығын арттырады [12]. Дегенмен тек сыртқы марапатқа сүйену ұзақ мерзімді ішкі мотивацияны әлсіретуі мүмкін, сондықтан бұл тәсіл басқа теориялармен үйлесуі шарт.

Когнитивтік мультимедиа теориясы оқу материалын дыбыстық және көрнекілік арналар арқылы жеткізу когнитивті жүктемені азайтып, білімді терең меңгеруге септесетінін дәлелдейді [13]. Бастауыш оқушылар үшін визуалды графика, интерактивті иллюстрациялар мен анимациялар ақпаратты ұғынуды едәуір жеңілдетеді. Виготскийдің «Жақын арадағы даму аймағы» (ЖДА) тұжырымдамасы оқушының дербес орындай алмайтын тапсырмаларды нұсқаулар арқылы меңгеруін сипаттайды [14]. Адаптивті мобильді қосымша осы аймақта

жұмыс жасап, оқушыға деңгейіне сай қолдау ұсынады. Бандураның Әлеуметтік-танымдық теориясы бойынша, лидербордтар мен командалық тапсырмалар арқылы басқалардың жетістігін бақылау баланың өзіне деген сенімін арттырады, бастауыш жастағы балалар достарымен бәсекелесе отырып оқуға айрықша бейімділік танытады [15]. Жоғарыдағы теориялардың синтезі 1-кестеде көрсетіледі.

Кесте 1 – Теориялар мен қосымша жобасына қатысты болжамдар

Теория	Негізгі ұғымдары	Қосымша жобалау болжамдары
Өзін-өзі шешімділік (Ryan & Deci, 2000)	Автономия, компетенттік, байланыс	Тапсырмалар деңгейін таңдауға мүмкіндік беру, ішкі мотивацияны арттыру
Бихевиоризм (Skinner, 1948)	Марапат, жаза	Жүйелі марапаттау мен деңгейлеу арқылы оқу мінез-құлқын нығайту
Мультимедиа оқыту (Mayer, 2009)	Аудио-визуалдық ақпарат	Сурет пен дыбыс комбинациясы арқылы материалды жеңілдету, есте сақтауды арттыру
Проксималды даму аймағы (Выготский, 1978)	Қолдау (скейфолдинг)	Оқушы деңгейінен сәл жоғары міндеттер беру және кеңестер арқылы оқуды қолдау
Әлеуметтік-танымдық (Bandura, 1986)	Модельдеу, өзін-өзі бақылау	Лидербордтар мен командалық тапсырмалар арқылы сенімділік пен ынтымақтастықты арттыру

Мобильді қосымшалардың дидактикалық әлеуеті. Мобильді оқу қосымшасы - смартфон немесе планшетте жұмыс жасайтын, оқу мазмұнын интерактивті форматта ұсынатын бағдарламалық қосымша. Алайда білім беру мақсатындағы мобильді қосымша жай оқулықтың цифрлық нұсқасы емес, ол бағалау, бейімделу, ынталандыру, аналитика функцияларын органикалық бірлестіреді. Бүгінде білім беру қосымшалары бірнеше санатқа бөлінеді: тіл үйрету (Duolingo, Babbel, Khan Academy Kids), математика (Mathletics, Prodigy, Photomath), оқу-жазу дағдылары (Reading Eggs, Starfall), жалпы платформалар (BilimLand). Олардың ортақ ерекшелігі - оқу мазмұнын ойын форматында ұсыну, бейімделгіш алгоритмдер және аналитикалық есептілік.

Мобильді қосымшалардың педагогикалық артықшылықтары бірнеше өзара байланысты компоненттен тұрады. Интерактивтілік - мобильді қосымша пассивті тыңдауды белсенді іс-әрекетпен алмастырады. Оқушы экранды тигізеді, сүйреп апарады, салады, таңдайды, яғни оқу сезімдік-қимыл белсенділігімен бірге жүреді. Нейробиологиялық зерттеулер физикалық белсенділікпен бірге жүрген оқудың материалды есте сақтау тиімділігін 40%-ға арттыратынын дәлелдейді [16]. Бастауыш сынып оқушылары кинестетикалық оқыту стиліне ие болып келетін топ, олар іс-әрекет арқылы жақсы үйренеді. Мобильді қосымша дәл осы стильге сай жұмыс ортасын жасайды.

Мультимедиалық мазмұн - мобильді қосымша мәтін, дыбыс, бейне, анимация және интерактивті графиканы бір платформада ұштастырады. Бастауыш сынып оқушылары нақты бейнелер, қозғалыс және дыбыс арқылы жақсы оқиды. Мобильді қосымша дәл осы стильге сай мазмұн жеткізеді. Мультимедиалық мүмкіндіктер тек жеке оқуды ғана емес, сонымен қатар оқушылар арасындағы өзара әрекеттестікті ұйымдастыруға да негіз болады.

Мобильді қосымша оқуды тек мектеп ғимаратымен шектемейді. Оқушы сабаққа дейін 10 минут жаттығуды автобуста орындай алады, ауырып үйде қалған күні де сыныптастарынан артта қалмайды. Бұл ерекшелік «оқу уақытын» күн бойына созады және оқушыға оқу ырғағын реттеуде дербестік береді. Зерттеулер мобильді қосымшаны пайдаланатын оқушылардың «бейресми оқу уақыты», яғни мектеп кестесінен тыс оқуға жұмсайтын уақыты орташа 45 минутқа артатынын анықтаған.

Заманауи мобильді оқу қосымшалары жасанды интеллект (AI) алгоритмдері арқылы әрбір оқушыға жеке оқыту жолын (learning path) ұсынады. Оқушының жауаптарын,

қателерін, жауап жылдамдығын және тапсырмаларды қайталау санын талдай отырып, жүйе әрбір оқушыға ең қажетті тапсырмаларды автоматты түрде ұсынады. Бұл тәсіл Выготскийдің «жақын даму аймағы» принципін масштабталған форматта іске асырады: жүйе оқушыны тым оңай тапсырмалармен жалықтырмайды немесе тым қиын тапсырмалармен үрейлендірмейді. Қазақстандық авторлар Tokzhigitova A., Yermaganbetova M., Tokzhigitova N. 83 студентпен жүргізілген эксперименттік зерттеу: геймификация элементтері қолданылған топта оқуға деген төмен мотивациялы студенттер саны айтарлықтай азайып, жоғары мотивациялылар саны артқан [17].

Khan Academy Kids - 2–8 жас аралығына арналған, математика, оқу-жазу, логика және шығармашылықты қамтитын кешенді платформа. Oreopoulos және т.б. ғалымдардың рандомды бақыланатын зерттеуінде апта сайын шамамен 35 минут Khan Academy платформасымен жұмыс жасаған бастауыш сынып оқушыларының математика бойынша жылдық бағалау нәтижелері бақылау тобымен салыстырғанда статистикалық тұрғыдан маңызды деңгейде жоғары болғанын дәлелдеді [18].

BilimLand - Қазақстанның ең ірі білім беру платформасы. Бастауыш сыныптарға арнайы бейімделген бөлімі бар, мазмұны мемлекеттік оқу бағдарламасымен үйлестірілген. Қазақ, орыс және ағылшын тілдерінде жұмыс жасайды. Платформада 150 000-нан астам интерактивті тапсырма, 5 000-нан астам бейнесабақ бар. Prodigy Math - геймификация принципімен жұмыс жасайтын, 6–16 жасқа арналған математика платформасы. Оқушы математика тапсырмаларын шешу арқылы ойынды алға жылжытады.

Осылайша, мобильді оқу қосымшаларының білім беру үдерісіндегі тиімділігі олардың бірнеше өзара байланысты функционалдық мүмкіндіктерін кешенді түрде іске асыра алуымен айқындалады. Геймификация элементтері (ұпайлар, деңгейлер, жетістіктер, аватарлар) оқушылардың оқу әрекетіне деген қызығушылығын арттырып, оларды оқу үдерісіне тұрақты түрде қатысуға ынталандырады. Мобильді қосымшалардың маңызды артықшылықтарының бірі - оқытуды дербестендіру мүмкіндігі. Адаптивті алгоритмдер оқушының жауаптарын, қателерін, тапсырманы орындау жылдамдығын талдай отырып, оның нақты деңгейіне сәйкес келетін тапсырмаларды ұсынады.

Жедел кері байланыс механизмі де мобильді оқытудың тиімділігін арттыратын негізгі факторлардың бірі болып табылады. Оқушы тапсырманы орындаған сәтте-ақ нәтижесін көріп, қателерінің себептерін түсіне алады. Мазмұнның тілдік және мәдени сәйкестігі де маңызды рөл атқарады. Мобильді қосымшаларда оқу материалының қазақ тілінде ұсынылуы, сондай-ақ ұлттық құндылықтар мен мәдени элементтердің (ертегілер, дәстүрлі ойындар, ұлттық кейіпкерлер) енгізілуі оның білім беру жүйесінің мазмұнымен үйлесімділігін қамтамасыз етеді.

Мобильді оқу қосымшаларын қолданудың белгілі шектеулері де бар. Геймификацияның бастапқы тартымдылығы уақыт өте төмендеуі мүмкін, сондықтан қосымша мазмұнын жүйелі жаңартып, тапсырмалар әртүрлілігін қамтамасыз ету қажет. Техникалық қолжетімділік, әсіресе ауылдық аймақтарда, барлық оқушылар үшін тең жағдай жасауға кедергі келтіруі мүмкін. Оқушылардың жеке деректерін қорғау, ата-ананың келісімін алу және экран уақытын шектеу этикалық міндет болып табылады. Бастауыш сынып оқушылары үшін мобильді қосымшаларды сабақта қысқа уақытта (10–15 минут) қолданып, дәстүрлі оқыту әдістерімен үйлестіру тиімді тәсіл ретінде қарастырылады.

Қорытынды. Жүргізілген теориялық талдау мен зерттеулер шолуы мобильді қосымшалардың бастауыш сынып оқушыларының оқу белсенділігін арттырудағы педагогикалық әлеуетін айқын көрсетеді. Өзін-өзі шешімділік теориясы, бихевиоризм, мультимедиа оқыту, ЖДА тұжырымдамасы және әлеуметтік-танымдық теория мобильді технологияны бастауыш педагогикаға ендірудің теориялық негізін бекемдейді. Педагогикалық нәтиже технологияны ендіру жолына тікелей байланысты: қосымшаны ұлттық оқу бағдарламасымен байланыстыру, мұғалімді TPACK дағдыларымен жарақтандыру, ата-аналармен үйлестіру және техникалық инфрақұрылымды нығайту - кешенді іске асырудың міндетті шарттары. Болашақта жасанды интеллект алгоритмдеріне

негізделген адаптивті мобильді қосымшаларды Қазақстанның ұлттық білім беру стандарттарымен ұштастырып, ұлттық мазмұнда әзірлеу - отандық педагогика ғылымының басым бағыты болып қалмақ.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

1. Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрлігі. Білім берудің цифрлық трансформациясы бойынша стратегиялық бағдарлама. - Астана, 2024. - URL: https://www.gov.kz/memleket/entities/bko-bilim

2. Назарбаев Н.Ә. Болашаққа бағдар: рухани жаңғыру // Егемен Қазақстан. - 2017. - 12 сәуір.

3. Bradbury N.A. Attention span during lectures: 8 seconds, 10 minutes, or more? // Advances in Physiology Education. - 2016. - Vol. 40, №4. - P. 509-513.

4. World Bank, UNICEF, UNESCO. The State of Global Learning Poverty: 2022 Update. -- Washington DC : World Bank, 2022.

5. OECD. PISA 2022 Results (Volume V): Learning Strategies and Attitudes for Life. Kazakhstan Country Profile. - Paris : OECD Publishing, 2023.

6. OECD. PISA 2022 Results (Volume III): Creative Minds, Creative Schools. Factsheets: Kazakhstan. - Paris : OECD Publishing, 2024.

7. Davletova A. et al. Motivation through play: Gamification as a tool to increase student engagement // International Journal of Innovative Research and Scientific Studies. - 2025. - Vol. 8, №1. - P. 112-121.

8. Duisenova M. et al. Gamification and AI in primary English learning in Kazakhstan // Bulletin of Ablai Khan KazUIRandWL: Pedagogical Sciences. - 2024. - №4. - P. 45-57.

9. Жұмашева Т. Ұлттық құндылықтарды қалыптастыруда мобильді қосымшалардың рөлі // Utudas Academic Journal. – 2024. – №11. – Б. 34–42. – URL: https://www.utudas.org/DergiPdfDetay.aspx?ID=631

10. Duisenova M. et al. Gamification and AI in primary English learning in Kazakhstan // Bulletin of Ablai Khan KazUIRandWL: Pedagogical Sciences. – 2024. – №4. – P. 45–57. – URL: https://bulletin-pedagogical.ablaikhan.kz/index.php/j1/article/view/1195

11. Ryan R.M., Deci E.L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation // American Psychologist. – 2000. – Vol. 55, №1. – P. 68–78.

12. Skinner B.F. Superstition in the Pigeon // Journal of Experimental Psychology. – 1948. – Vol. 38, №2. – P. 168–172.

13. Gorbunova N., Semenikhina E. Gamification and Vygotsky's ZPD in digital education // European Scientific Journal (ESJ). – 2023. – Vol. 19, №22. – P. 88–102. – URL: https://eujournal.org/index.php/esj/article/view/19972

14. Syafril S. et al. The effect of mobile application to promote learning for primary school students // Advances in Mobile Learning Educational Research. – 2024. – Vol. 4, №1. – P. 55–63. – URL: https://www.syncsci.com/journal/AMLER/article/view/AMLER.2024.01.006

15. Bandura A. Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory. – Englewood Cliffs : Prentice-Hall, 1986. – 617 p.

16. Medina J. Brain Rules: 12 Principles for Surviving and Thriving at Work, Home, and School. – Seattle : Pear Press, 2008. – 301 p.

17. Tokzhigitova A., Yermaganbetova M., Tokzhigitova N. Determining the activity of students through the elements of gamification // International Journal of Engineering Pedagogy. – 2023. – Vol. 13, №7. – P. 65–78. – URL: https://online-journals.org/index.php/i-jep/article/view/41885

18. Oreopoulos P., Gibbs C., Jensen M., Price J. Teaching teachers to use computer assisted learning effectively: Experimental and quasi-experimental evidence. – Cambridge : National Bureau of Economic Research, 2024. – (NBER Working Paper No. w32388). – URL: https://www.nber.org/papers/w32388

УДК 37.01:37.091.26:373.3

INNOVATIVE APPROACHES TO ASSESSING EDUCATIONAL OUTCOMES IN PRIMARY SCHOOL

Naimanova Dinara Mukhamediyanovna
Master of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer, Department of Primary Education, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan
Muratova Darina Kanatovna
darina1603m@gmail.com
Second-year undergraduate student of the Educational Program «6B01306 – Primary Education in English»

Annotation. The article examines the transformation of the assessment system in primary schools within the context of contemporary educational paradigms. The study focuses on the transition from summative control to diagnostic support of the educational process through the implementation of criterial and formative assessment mechanisms. The researchers analyze tools for developing self-reflection in younger learners specifically self-assessment techniques and success descriptors and reveal the role of constructive feedback in fostering autonomous learning. The paper substantiates the significance of the «assessment for progress» concept as a key factor in student's individual development and a prerequisite for improving the quality of educational outcomes within current pedagogical practice.

Keywords: primary general education, pedagogical practice, formative assessment, criterial approach, self-assessment, educational outcomes.

The modern system of primary education is undergoing a fundamental transformation characterized by a shift from traditional control, aimed at verifying the fact of learning, to developmental assessment, which becomes an integral part of the cognitive process. Pedagogical literature indicates that this process is rooted in abandoning the «punitive» function of grades in favor of diagnostic support focused on the individual progress of each student [1].

The relevance of this topic is driven by the need to develop regulatory skills and self-organization in primary school students. The traditional point-based system often fails to provide the learner with an understanding of further developmental vectors. Innovative approaches are intended to make the assessment process a transparent tool that helps the student perceive their individual path from ignorance to knowledge.

Within the framework of modern pedagogical research, particular attention is paid to the implementation of formative assessment technologies, which allow for the transformation of control into a continuous feedback loop [2]. A key tool in this area is the criterial approach, where assessment is based on predetermined descriptors clearly understood by the student. This minimizes teacher subjectivity and shifts the student's focus from «grade-chasing» to mastering specific activity algorithms. In such a system, criteria are perceived by learners as a «roadmap», allowing them to independently verify achievements – a cornerstone for developing functional literacy [3].

An equally significant aspect of the innovative assessment system is the development of the primary student's agency (subjectivity) through self- and peer-assessment mechanisms. The use of techniques such as «magic scales» (Zukerman’s rulers), individual achievement sheets, and reflective screens ensures the student maintains an active position in the educational process. Research has established that delegating a portion of evaluative authority to the learner not only reduces school anxiety but also fosters adequate self-esteem. Assessment ceases to be an external verdict and is transformed into an internal resource for personal growth [4].

The integration of digital tools and gamification elements into assessment activities opens new possibilities for visualizing success. Interactive platforms and digital portfolios allow for the recording of both subject-specific results and meta-subject growth. This creates a holistic picture of

the student's educational trajectory, turning the assessment system from a gap-fixation mechanism into an effective tool for supporting student initiative.

The study utilized methods of participant observation, pedagogical modeling of assessment situations, and the analysis of student work products. The methodology is based on the principles of educational humanization, where assessment is viewed not as a selection tool, but as a means of stimulating interest in learning. A prominent role was given to the method of designing individual assessment trajectories based on longitudinal observation of academic achievement dynamics. This approach enabled a transition from discrete control to systemic monitoring, analyzing both quantitative performance indicators and qualitative changes in the cognitive sphere of learners.

Additionally, the method of pedagogical interpretation of students subjective experiences in situations involving task difficulty selection was applied. This allowed for the investigation of the correlation between a child's predictive self-assessment and their actual performance under conditions of criterial uncertainty. The integration of qualitative interviewing and pedagogical experiments within natural educational settings provided an evidentiary basis for the effectiveness of descriptor-based systems in minimizing evaluative stress.

The practical implementation of innovative assessment is based on the following conceptual pillars:

Criterial Approach: Assessment is carried out based on success criteria determined in advance and transparent to the students. This ensures objectivity and allows the student's results to be compared against their own previous achievements.

Formative Assessment: This activity focuses on analyzing knowledge, skills, and values directly within the learning process. Its primary goal is to motivate the student to plan goals and determine strategies for achieving them [5].

Development of Subjective Experience and Self-Reflection: Within the modern paradigm, the primary student is positioned not as a passive object of control, but as an active subject capable of self-analysis. To develop these skills, tools such as «magic scales» (G.A. Zukerman's methodology), «self-assessment algorithms», and predictive assessment sheets have proven effective [6].

Developmental Feedback: High-quality informational support from the teacher replaces formal grading with a constructive dialogue that helps bridge knowledge gaps.

To record meta-subject and personal results, the active use of a portfolio (achievement folder) is justified. This tool allows for the accumulation of evidence of a child's academic and social success throughout the learning period [7]. Gamification and the use of digital tools (Kahoot, Plickers, Google Forms) are recognized as vital developmental vectors, as they minimize the stress of testing and provide instantaneous analytical data for instructional adjustment [8].

In summary, the transition from «assessment for reporting» to «assessment for progress» is an imperative condition for improving the quality of educational outcomes in the modern school. The results of this study suggest that innovative approaches transform the assessment system into a powerful psychological and pedagogical resource.

Furthermore, the findings indicate that the systematization of diagnostic tools creates a resilient pedagogical framework capable of adapting to the diverse cognitive needs of learners. By shifting the focus from finality to continuity, the proposed assessment model not only enhances academic performance but also mitigates the negative socio-emotional impacts traditionally associated with primary school testing. Ultimately, the institutionalization of «assessment for progress» serves as a catalyst for educational equity, ensuring that every student receives the tailored guidance necessary to navigate their unique learning trajectory effectively.

Developing the evaluative autonomy of primary school students through a criterial approach and substantive feedback fosters the «learning to learn» competency, which serves as the foundation for lifelong education. The ultimate result of these approaches is a graduate possessing the skills for objective self-assessment and conscious self-development.

References

1. Амонашвили Ш. А. Оценивание умения как компонент учебной деятельности // Школа жизни. — М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 2012. — 128 с.
2. Воронцов А. Б. Педагогическая технология контроля и оценки учебной деятельности. — М.: Рассказовъ, 2010. — 303 с.
3. Руководство по критериальному оцениванию для учителей начальной школы: Учебно-метод. пособие /АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы» /Под ред. О.И.Можаевой, А.С.Шилибековой, Д.Б.Зиеденовой. -Астана, 2016 — 4 с.
4. Black P., Wiliam D. Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment // Phi Delta Kappan. — 2010. — Vol. 92, № 1. — P. 81–90
5. Пинская М. А. Формирующее оценивание: оценивание в классе. — М.: Логос, 2010. — 264 с.
6. Цукерман Г. А. Оценка без отметки. — М. — Рига: ПЦ «Эксперимент», 1999. — 80 с.
7. Логинова О. Б., Яковлева С. Г. Мои достижения. Итоговые комплексные работы. 1–4 классы. — М.: Просвещение, 2020. — 96 с.
8. Чернобай Е. В. Современный урок: технологии, приемы, конструкции. — М.: Просвещение, 2021. — 160 с.

ӘОЖ 373.3:004.9

БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ ОҚУ ӘРЕКЕТІН ҰЙЫМДАСТЫРУДАҒЫ ЦИФРЛЫҚ ТЕХНОЛОГИЯЛАРДЫҢ МАҢЫЗЫ

Шынтаева Нурайна Аңсарықызы
П.ғ. магистр, «Мектепке дейінгі және бастауыш білім беру» кафедрасының аға оқытушы, М.Х.Дулати атындағы Тараз университеті, Тараз, Қазақстан
nshyntaeva83@mail.ru
Нұралы М. А., Рахманова Г. К.
6В01301 - «Бастауышта оқытудың педагогикасы мен әдістемесі» білім беру бағдарламасының студенттері, М.Х.Дулати атындағы Тараз университеті, Тараз, Қазақстан

Аңдатпа. Зерттеу жұмысында ақпараттық технологияларды пайдалану бастауыш сынып оқушыларына білім беру үдерісін анағұрлым тиімді әрі түсінікті ететіні анықталды. Ақпараттық технологиялардың негізгі артықшылығы – мұғалімге оқу үдерісінің құрылымын жаңаша ұйымдастыруға, оқушылардың білім көкжиегін кеңейтуге, пәнаралық байланыстарды күшейтуге, сондай-ақ олардың жеке қабілеттерін анықтап, дамытуға мүмкіндік беруінде. Бастауыш мектепте ақпараттық технология құралдарын қолданудың басты мақсаты – оқу үдерісінің сапасын арттыру, оқушылардың танымдық қызығушылығын қалыптастыру және олардың белсенді өмірлік ұстанымын дамыту.

Annotation. The research work revealed that the use of information technologies makes the educational process for primary school students more effective and understandable. The main advantage of information technologies is that they allow the teacher to organize the structure of the educational process in a new way, expand the horizons of students' knowledge, strengthen interdisciplinary connections, as well as identify and develop their individual abilities. The main goal of using information technology tools in primary school is to improve the quality of the educational process, form students' cognitive interest and develop their active life position.

Түйінді сөздер: ақпараттық технологиялар, бастауыш сынып, білім беру үдерісі, оқу тиімділігі, мұғалімнің рөлі, оқу процесін жаңарту, пәнаралық байланыс, оқушы белсенділігі.

Keywords: information technology, primary school, educational process, learning effectiveness, teacher's role, updating the learning process, interdisciplinary communication, student activity.

Қазіргі кезде білім беру жүйесі жедел цифрлану кезеңін өткеріп отыр. Ақпараттық қоғамда білім алушылардың цифрлық сауаттылығын дамыту – маңызды талаптардың бірі. Бұл үрдіс бастауыш сыныптан қолға алынуы қажет, өйткені дәл осы кезеңде баланың оқу дағдылары, ойлау қабілеті және танымдық белсенділігі қалыптасады.

Мемлекет басшысы Қасым-Жомарт Тоқаев: «Жасанды интеллект дәуіріндегі Қазақстан: өзекті мәселелер және оны түбегейлі цифрлық өзгерістер арқылы шешу» атты Қазақстан халқына Жолдауында:«Қазақстан үш жыл ішінде міндетті түрде жаппай цифрлық ел болуы керек.Біз жаппай цифрландыру және жасанды интеллект технологиясын барынша енгізу арқылы экономиканы жаңғыртуымыз қажет» - деп атап өтті.

Бастауыш білім беру барысында цифрлық технологияларды орынды пайдалану оқушылардың сабаққа қызығушылығын күшейтіп, оқу үдерісін анағұрлым қолжетімді әрі түсінікті етеді. Сонымен бірге, бұл тәсіл оқушылардың өздігінен білім алуына және шығармашылық қабілеттерін жетілдіруге жағдай жасайды.

Цифрлық технологиялар – ақпаратты электрондық түрде өңдеуге, сақтауға және таратуға мүмкіндік беретін заманауи құралдардың жиынтығы. Білім беру саласында бұл ұғымға интерактивті тақталар, компьютерлер, планшеттер, білім беру платформалары мен мультимедиялық бағдарламалар кіреді.

Бастауыш сыныпта цифрлық технологияларды пайдалану:

– оқу материалын көрнекі әрі түсінікті жеткізуге;

– оқушының зейінін шоғырландыруға;

– уақытты ұтымды пайдалануға;

– сабақты тартымды әрі қызықты ұйымдастыруға жағдай жасайды.

Бастауыш мектепте цифрлық технологияларды қолдану ерекше маңызды, өйткені бұл жастағы оқушылар ақпаратты көбіне визуалды түрде жақсы қабылдайды.

Цифрлық оқыту нәтижесінде:

– оқушылардың пәнге деген қызығушылығы артады;

– логикалық ойлау қабілеті дамиды;

– ақпаратты қабылдау және талдау дағдылары қалыптасады;

– өздігінен жұмыс істеу қабілеті жетілдіріледі;

– цифрлық сауаттылық деңгейі көтеріледі.

Сабақ барысында қолданылатын цифрлық құралдар да оқу үдерісінің сапасын арттырып, оны тиімді ұйымдастыруға мүмкіндік береді.

К.Д.Ушинскийдің пікірінше, оқыту баланың қызығушылығына негізделуі керек, өйткені бұл қызығушылық оқушылардың белсенділігінің негізгі көзі болып табылады. Сандық ортада бұл принцип әсіресе айқын жүзеге асырылады, өйткені визуалды бейнелер, анимациялар және интерактивті тапсырмалар балалардың эмоционалды реакциясын және жұмысқа қосылуға деген ұмтылысын тудырады. Американдық психолог және тәрбиеші Дж. Брунер оқушының өзі білімді белсенді түрде «ашқан» кезде оқыту тиімдірек болатынын атап өтті. Бұл интерактивті тапсырмалар, бұл қағиданы іс жүзінде жүзеге асыруға мүмкіндік береді: балалар дайын ақпаратты алып қана қоймай, материалмен өз бетінше жұмыс істейді, тапсырмаларды орындайды, өздерін тексереді және жедел кері байланыс алады.

Цифрлық технологияларды барлық оқу пәндерінде қолдануға болады

- Қазақ тілі пәнінде интерактивті тапсырмалар мен сөздік жұмыстарын ұйымдастыруға;
- Математикада анимациялық есептер мен логикалық тапсырмаларды орындауға;
- Дүниетануда бейнематериалдар мен виртуалды экскурсияларды пайдалануға;
- Көркем еңбек сабағында үлгі суреттер мен бейнесабақтарды қолдануға;
- Музыка пәнінде аудиожазбалар мен бейнематериалдарды енгізуге мүмкіндік бар.

Пән ерекшелігіне сай таңдалған цифрлық құралдар оқушылардың сабаққа белсенді қатысуын арттырып, оқу үдерісінің тиімділігін күшейтеді.

Цифрлық технологияларды нәтижелі қолдану ең алдымен мұғалімнің кәсіби біліктілігіне тәуелді. Мұғалім тек техникалық құралдарды пайдаланушы ғана емес, оларды оқу үдерісіне орынды енгізіп, тиімді ұйымдастыра алатын тұлға болуы қажет.

Мұғалімнің негізгі міндеттері:

– цифрлық ресурстарды оқу мақсатына сәйкес қолдану;

– оқушылардың жас және психологиялық ерекшеліктерін ескеру;

– қауіпсіздік талаптарын сақтау;

– оқушыларға цифрлық мәдениетті қалыптастыру;

– ата-аналармен тығыз байланыс орнату.

Цифрлық технологияларды тиімді пайдалану үшін ата-анамен тұрақты ынтымақтастық маңызды. Үй тапсырмаларын орындауда цифрлық платформаларды қолдану және баланың экран алдында өткізетін уақытын реттеу ата - ананың басты жауапкершіліктерінің бірі.

Бастауыш сынып оқушыларының оқу қызметін ұйымдастыруда цифрлық технологиялардың рөлін әртүрлі ғылыми бағыттағы зерттеушілер қарастырған. Бұл мәселе педагогика, психология және білім беруді цифрландыру салаларында кеңінен зерттелген.

Мысалы, Лев Выготский оқыту мен дамудың өзара байланысын негіздеп, баланың танымдық дамуы әлеуметтік орта мен құралдар арқылы жүзеге асатынын дәлелдеді. Қазіргі цифрлық технологиялар осы «оқыту құралдарының» заманауи түрі ретінде қарастырылады. Жан Пиаже бастауыш жастағы балалардың ойлау ерекшеліктерін зерттеп, олардың нақты-бейнелі ойлауға бейім екенін көрсетті. Бұл цифрлық ресурстардың (бейне, анимация, интерактив) тиімділігін ғылыми тұрғыда түсіндіреді.

Джером Брунер оқытудың белсенді, зерттеушілік сипатын қолдап, білімді меңгеруде көрнекілік пен әрекет арқылы үйренудің маңызын атап өтті. Цифрлық технологиялар осы қағидаларды жүзеге асыруға мүмкіндік береді.

Қазіргі білім беруді цифрландыру мәселесін зерттеген ғалымдардың қатарында Марк Пренски бар. Ол «цифрлық тумалар» ұғымын енгізіп, қазіргі оқушылардың ақпаратты қабылдау ерекшеліктері өзгергенін көрсеткен. Сонымен қатар, Сеймур Пейперт білім беруде компьютерлік технологияларды қолданудың негізін қалап, конструктивистік оқыту идеясын дамытты. Ол оқушылардың технология арқылы өз бетінше білім құрастыратынын дәлелдеді.

Қазақстандық зерттеушілер де бұл бағытта еңбектер жазған. Мысалы, А.А. Бейсенбаева, С.Ж. Пірәлиев сияқты ғалымдар білім беруді ақпараттандыру, оқыту сапасын арттыру мәселелерін қарастырған.

Педагогикалық практика барысында 4-сыныпта «№23 орта мекетеп» бастауыш мектебінде математика, әдеби оқу сабақтарында және сынып сағаттарын өткізу кезінде цифрлық технологияларды кеңінен қолдандым. Сабақтарда Canva платформасында жасалған презентациялар, YouTube-тен алынған бейнематериалдар, Wordwall сервисіндегі интерактивті тапсырмалар және Mango AI арқылы дайындалған бейнероликтер пайдаланылды.

Цифрлық ресурстар сабақтың әр кезеңінде қолданылып отырды: мақсат қоюда, жаңа материалды бекітуде, сергіту сәттерін ұйымдастыруда және сабақтың мотивациялық басталуында. Мақсат қою кезеңінде қысқа бейнероликтер мен слайдтарды пайдалану оқушыларға сабақтың тақырыбы мен мақсатын өз бетімен анықтауға мүмкіндік берді. Бұл тәсіл олардың оқу әрекетіне саналы қатынасын қалыптастырып, ішкі мотивациясын арттырды. Өтілген материалды бекіту барысында Wordwall платформасындағы тапсырмалар белсенді қолданылды. Олар қайталау процесін ойын түріне айналдырып, әр оқушының өз мүмкіндігін көрсетуіне жағдай жасады. Оқушылар тапсырмаларды қызығушылықпен орындап, оны жай жаттығу емес, белсенді әрекет ретінде қабылдады.

Жан Пиаже еңбектерінде баланың қозғалысы, ойлауы және дамуының өзара тығыз байланысы атап көрсетілген. Осыған байланысты сабақтарда бейнефизминуткаларға ерекше мән берілді. Қысқа қимыл-қозғалысқа негізделген бейнелерді қолдану оқушылардың шаршауын азайтып, зейінін қайта шоғырландыруға және оқу барысындағы белсенділігін сақтауға көмектесті.

Оқу-тәрбие процесінде цифрлық технологияларды қолдану балалардың белсенді болып, тапсырмаларға қызығушылықпен қосылып, бастамашылық пен эмоционалдық белсенділік танытқанын көрсетті. Белсенділіктің жоғарылауы сабақтың барлық кезеңдерінде байқалды. Мен үшін болашақ мұғалім ретінде цифрлық құралдармен жұмыс істеу тәжірибесі кәсіби дамудың маңызды кезеңі болды. Мен презентациялармен, бейне және интерактивті ресурстармен жұмыс істеудің тұрақты дағдыларын игердім, сондай-ақ осы бағытта одан әрі жетілдіруге және цифрлық құзыреттерімді кеңейтуге деген ұмтылыс қалыптасты.

Қорытындылай келе, бастауыш сыныпта цифрлық технологияларды пайдалану – оқу үдерісін жетілдірудің нәтижелі тәсілдерінің бірі. Цифрлық құралдар оқушылардың танымдық белсенділігін арттырып, білім сапасының жоғарылауына ықпал етеді.

Сонымен қатар, цифрлық технологиялар мұғалімді алмастырмайды, керісінше оның кәсіби қызметін толықтырып, мүмкіндіктерін кеңейтеді. Сондықтан бастауыш сынып мұғалімі оларды мақсатқа сай, жүйелі әрі тиімді қолдануы тиіс. Осы тұрғыда дұрыс ұйымдастырылған цифрлық технологиялар бастауыш сынып оқушыларының оқу әрекетін тиімді басқарудың маңызды құралына айналады. Олар оқушылардың белсенділігін күшейтіп, білім алуға деген тұрақты қызығушылығын сақтауға және заманауи, нәтижелі білім беру ортасын қалыптастыруға мүмкіндік береді.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

1. Мемлекет басшысы Қасым-Жомарт Тоқаевтың «Жасанды интеллект дәуіріндегі Қазақстан: өзекті мәселелер және оны түбегейлі цифрлық өзгерістер арқылы шешу» атты Қазақстан халқына Жолдауы 01.10.2025.

2. А. Әлімов. «Интербелсенді әдістемені ЖОО-да қолдану мәселелері» Оқу құралы, Алматы – 2018ж. – Б – 30-32.

3. С. Т. Мұхаметжанова, Ж. Ә. Жартынова, «Интерактивті жабдықтармен жұмыс жасаудың әдіс-тәсілдері» Алматы – 2018. - Б – 45-46.

4. Бузаубакова, К. Д. Цифрлы педагогика: оқулық / К.Д. Бузаубакова, А. С. Амирова, А.А. Маковецкая. - Тараз: Таразский региональный университет имени М.Х. Дулати, 2022.- Б –59-60.

ӘОЖ 373.3:004.9

БІЛІМ БЕРУ ҮДЕРІСІНДЕ ИННОВАЦИЯЛЫҚ ӘДІСТЕРДІ ҚОЛДАНУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Шынтаева Нурайна Аңсарықызы

П.ғ. магистр, «Мектепке дейінгі және бастауыш білім беру» кафедрасының аға оқытушы, М.Х.Дулати атындағы Тараз университеті, Тараз, Қазақстан

nshyntaeva83@mail.ru

Фазыл Арайлым Ахметжанқызы

6В01301 - «Бастауышта оқытудың педагогикасы мен әдістемесі» білім беру бағдарламасының студенттері, М.Х.Дулати атындағы Тараз университеті, Тараз, Қазақстан

Аңдатпа. Білім беру үдерісінде инновациялық әдістерді қолдану бүгінгі педагогиканың маңызды бағыттарының бірі болып табылады. Бұл аңдатпада заманауи оқыту тәсілдерінің мәні мен ерекшеліктері қарастырылып, олардың білім сапасын арттырудағы рөлі сипатталады. Инновациялық әдістер оқушылардың танымдық белсенділігін күшейтіп, шығармашылық қабілеттерін дамытуға, сондай-ақ өздігінен білім алу дағдыларын қалыптастыруға мүмкіндік береді. Сонымен қатар, оқыту процесінде цифрлық технологияларды тиімді пайдалану, интерактивті тәсілдерді енгізу және жеке тұлғаға

бағытталған оқыту қағидаттарын жүзеге асыру мәселелері талданады. Педагогикалық инновацияларды практикада қолданудың тиімді жолдарын айқындауға бағытталған.

Түйінді сөздер: білім беру үдерісі, инновациялық әдістер, педагогикалық технологиялар, оқыту тиімділігі, цифрлық технологиялар, интерактивті оқыту, оқушы белсенділігі, шығармашылық қабілет, жеке тұлғаға бағытталған оқыту, заманауи білім беру.

Annotation. The use of innovative methods in the educational process is one of the key directions of modern pedagogy. This abstract examines the essence and characteristics of contemporary teaching approaches and describes their role in improving the quality of education. Innovative methods enhance students' cognitive activity, foster the development of creative abilities, and promote the formation of independent learning skills. In addition, the study analyzes the effective use of digital technologies in teaching, the implementation of interactive approaches, and the realization of learner-centered principles. It is aimed at identifying effective ways of applying pedagogical innovations in practice.

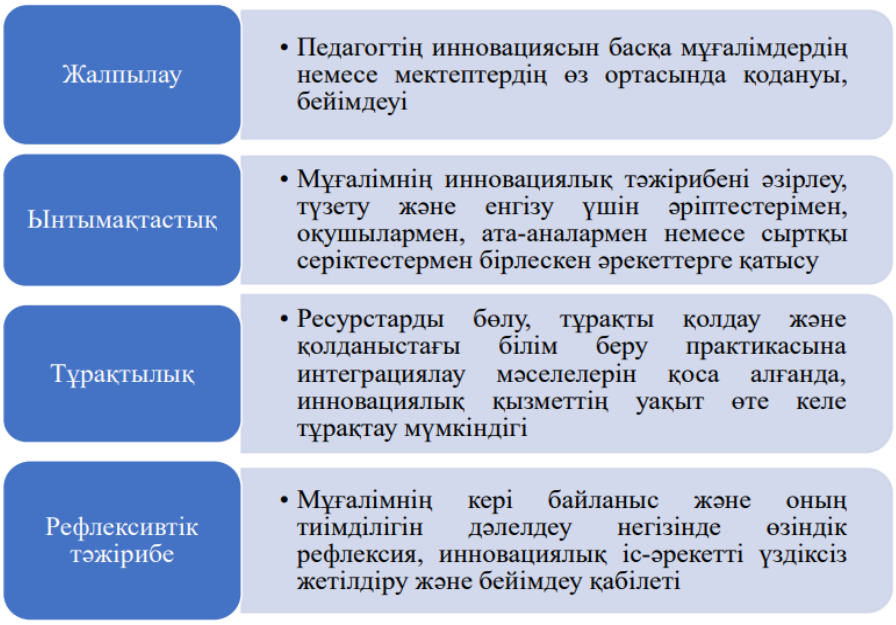
Keywords: Education process, innovative methods, pedagogical technologies, teaching effectiveness, digital technologies, interactive learning, student engagement, creative abilities, learner-centered approach, modern education.

Қазіргі білім беру жүйесіндегі маңызды мәселелердің бірі - оқу үрдісіне жаңа инновациялық технологияларды енгізу, білім беруді ақпараттандыру болып табылады. Ақпараттық технологияларды сабақта қолданудың негізгі мақсаты: біртұтас білімдік ақпараттық ортаны құру, жаңа ақпараттық технологияны қолдану, әлемдік білім беру кеңістігімен сабақтастыру. Бұл турасында Қазақстан Республикасының Білім туралы Заңында: «Білім беру жүйесінің басты міндеті - ұлттық және жалпы адамзаттық құндылықтар, ғылым мен практика жетістіктері негізінде жеке адамды қалыптастыруға және кәсіби шыңдауға бағытталған білім алу үшін қажетті жағдайлар жасау; оқытудың жаңа технологияларын енгізу, білім беруді ақпараттандыру, халықаралық ғаламдық коммуникациялық желілерге шығу» - деп көрсетілген. Осы тұжырым білім беру жүйесін ақпараттандырудың мақсаты болып табылады. Бұл өз кезегінде білім беру жүйесін инновациялық технологияларды пайдалану арқылы дамыта оқыту, дара тұлғаны бағыттап оқыту мақсаттарын жүзеге асыра отырып, оқу - тәрбие үрдісінің барлық деңгейлерінің тиімділігі мен сапасын жоғарылатуды көздейді. Осыған сәйкес сабақ үдерісінде жаңа ақпараттық және инновациялық технологияларды қолдана отырып сабақ өткізу, жан-жақты, білімді, өмір сүруге бейім, өзіндік ой толғамы бар, өзінің пікірін білдіруге және өзінің іс-әрекеті мен өмір сүріп отырған қоғам үшін жауапкершілігін түсінуге қабілетті, отбасындағы, қоғамдағы, еңбек ұжымындағы әлеуметтік ролін сезінетін, өздігінен дамуға ұмтылатын, бәсекеге қабілетті жеке тұлғаны қалыптастыру - бүгінгі ұстаздардың алдында тұрған міндет.

XX ғасырдың 90-жылдарынан бастап инновация қазақстандық білім беру жүйесіне еніп, зерттеу нысанасына айналды. Дәл осы уақытта педагогиканың категориялық аппаратына синоним ретінде қолданылатын «білім берудегі инновация» және «педагогикалық инновация» ұғымдары қалыптасты. Инновация туралы анықтамалардың көптігіне қарамастан, оны сипаттайтын кейбір негізгі белгілерді бөліп көрсетуге болады. Бұл жаңалық, жаңашылдық, оқыту сапасын арттыруға ықпал етуге әкелетін аспектілер. Шетелдік және отандық ғалымдардың зерттеулерінде инновация туралы көптеген анықтамалар берілген, олардың арасында өзіндік айырмашылықтар бар. Алайда барлық авторлардың көзқарасындағы негізгі ой – тиімділік, ұсынылатын жаңалық алдыңғы тәжірибенің тиімділігін арттыруымен, оқу-тәрбие процесін жақсартуы тиіс. Инновациялық педагогика білім алушылардың оқу тәжірибесі мен нәтижелерін жақсарту үшін оқытудың жаңа және креативті әдістерін, стратегиялары мен тәсілдерін әзірлеуге және енгізуге жатады.

Өндіріс саласында инновация көбіне жаңа құрылғыларды ойлап табу және еңбек үдерісінің тиімділігін арттырумен сипатталса, білім беру саласында ол оқыту және тәрбиелеу үдерісінің сапасын көтеру мақсатында ғылымдағы, технологиядағы және әдістемедегі жаңалықтарды оқу үдерісіне енгізуді білдіреді. Әрбір педагог үшін инновациялық үдерістің

мәні – заманауи идеяларды (теориялар, әдістер, технологиялар және т.б.) ұсыну, оларды тәжірибеге енгізу, қолдану және кеңінен тарату екенін түсіну маңызды. Сонымен қатар, инновацияны енгізу мақсатқа бағытталған жүйелі әрекет екенін ұғыну қажет. Педагогикалық инновация ең алдымен «енгізілген жаңалық оқу-тәрбие үдерісін қаншалықты жетілдіреді?» деген сұраққа жауап беруі тиіс. Бұл сұраққа нақты жауап алу үшін инновацияны жан-жақты бағалап, оның тиімділігін әртүрлі эмпирикалық дәлелдер арқылы негіздеу қажет. Осындай дәлелденген және тиімділігі айқындалған жаңалықтарды ғана жалпылап, кеңінен қолдануға болады.



Сурет 1 – Назар аударылуы керек ұғымдар

Білім берудегі инновациялық үдеріс оқыту мен оқуды жақсартуға бағытталған жаңа идеяларды, әдістерді немесе технологияларды әзірлеуді, енгізуді және бағалауды анықтайтын бірнеше кезеңдерді қамтиды. Инновациялық процестің кезеңдері инновацияның нақты контекстіне және сипатына байланысты әр түрлі болуы мүмкін. 2-суретте жетілдіруді қажет ететін компонентті немесе қажеттілікті анықтау қарастырылған.

Инновациялық педагогикалық тәжірибенің өзегі – зерттеу тәсілі болып табылады. Ол тиімді оқыту стратегияларын құрастыру барысында психология, педагогика және әдістеме сияқты ғылым салаларындағы зерттеу нәтижелеріне негізделеді. Мұндай педагогикалық қызметтің ғылыми мәні дәлелді білім беру зерттеулеріне, жүйелі бақылаулар мен тәжірибелерге сүйенуінен көрінеді.

Инновациялық педагогикалық іс-әрекет білім беру тәжірибесінің дәлелді, оқушыға бағытталған болуын және үнемі өзгеріп отыратын білім беру кеңістігінің талаптарына сәйкес дамып отыруын қамтамасыз етеді. Осы тұрғыда инновацияны әзірлеу, сынақтан өткізу және оның тиімділігін дәлелдеу үдерістері ғылыми зерттеу кезеңдеріне ұқсас келеді.

Сонымен қатар, инновациялық тәжірибенің маңызды қырлары бар. Олардың бірі – жаңашыл тәжірибені басқа мұғалімдер мен мектептердің өз жағдайына бейімдеп қолдануы, яғни оны жалпылау. Екіншісі – мұғалімнің әріптестермен, оқушылармен, ата-аналармен және басқа серіктестермен бірлесе әрекет етуі, бұл ынтымақтастықты білдіреді. Үшіншісі – инновациялық қызметтің ұзақ уақыт бойы сақталып, білім беру жүйесіне тиімді енгізілуін қамтамасыз ететін тұрақтылық. Төртіншісі – педагогтің кері байланысқа сүйене отырып, өз тәжірибесін талдап, үнемі жетілдіріп отыруы, яғни рефлексивтік тәжірибе.



Сурет 2 – Жетілдіруді қажет ететін компонентті немесе қажеттілікті анықтау

Осылайша, инновациялық педагогикалық тәжірибені әзірлеу, негіздеу, талқылау және тарату үдерістері ғылымда қалыптасқан зерттеу жүргізу қағидаттарына сүйене отырып жүзеге асырылады. Кез келген жаңалық алдымен сұрақ қоюдан басталады. Сондықтан өз тәжірибесін инновация ретінде ұсынуды ойлаған немесе қызметін сапалық жетілдіруді көздеген педагог өзіне сұрақтар қойып, оған жауап іздеуден бастағаны дұрыс. 3-суретте педагогтердің инновациялық тәжірибесін әзірлеуде мән беруі тиіс үлгілік сұрақтар берілген.

Инновациялық оқыту – бұл үздіксіз жүргізілетін зерттеу мен тәжірибе үдерісі. Инновация әрдайым мүлде жаңа, бұрын болмаған нәрсені жасау емес, көбінесе қолданыстағы идеяларды, өнімдерді немесе тәжірибелерді жетілдіру арқылы жүзеге асады. Көп жағдайда түбегейлі өзгеріс енгізуден гөрі, бар тәжірибенің белгілі бір құрамдас бөлігін біртіндеп өзгерту тиімді болып табылады.



Сурет 3 – Педагог инновациялық тәжірибесін әзірлеуде ескерілетін Шарттар

Білім беру саласындағы инновация бұрыннан қолданылып келе жатқан әдістерді, технологияларды және коммуникация түрлерін жетілдіру арқылы педагогикалық қызметтің сапасын арттырумен ерекшеленеді. Осы тұрғыдан алғанда, мұғалімнің инновациялық тәжірибесі дәстүрлі оқыту тәсілдерінен асып түсетін, оқу нәтижелерін жақсартуға бағытталған шығармашылық және бірегей жаңалық болып саналады. Сонымен қатар,

осындай шағын өзгерістердің нәтижелілігін бақылау мұғалім үшін әлдеқайда қолайлы әрі тиімді. Педагог үшін инновацияны әзірлеуде іс-әрекетті зерттеу әдісін қолдану маңызды. Бұл тәсіл мұғалім енгізген жаңалықты ғылыми тұрғыда негіздеуге және оның тиімділігін дәлелдеуге мүмкіндік береді.

Қорытындылай келе, білім беру үдерісінде инновациялық әдістерді қолдану оқыту сапасын арттырудың маңызды тетігі болып табылады. Инновациялық тәсілдер оқушылардың танымдық белсенділігін күшейтіп, олардың шығармашылық және сыни ойлау қабілеттерін дамытуға ықпал етеді. Сонымен қатар, мұндай әдістер білім алушылардың жеке ерекшеліктерін ескеріп, оқыту үдерісін тұлғаға бағыттауға мүмкіндік береді.

Инновацияны тиімді енгізу үшін оны ғылыми тұрғыда негіздеу, тәжірибеде сынақтан өткізу және нәтижелілігін жүйелі түрде бағалау қажет. Сондай-ақ, педагогтің рефлексиясы, әріптестермен ынтымақтастығы және тәжірибені таратуы маңызды рөл атқарады.

Осылайша, инновациялық әдістерді мақсатты және жүйелі түрде қолдану білім беру жүйесінің дамуына, оқыту тиімділігінің артуына және заманауи талаптарға сай бәсекеге қабілетті тұлғаны қалыптастыруға жағдай жасайды.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

1.Қазақстан Республикасының 07.27.07.2007ж. № 319-III «Білім туралы» Заңы өзгерістер мен толықтыруларымен)

2. А. Әлімов. «Интербелсенді әдістемені ЖОО-да қолдану мәселелері» Оқу құралы, Алматы – 2018. – Б – 30-32.

3. К.С. Құдайбергенова Білім берудегі инновациялық технологиялар. – Нұр-Сұлтан: Фолиант, 2020. –Б – 79-80.

4. Бузаубакова, К. Д. Цифрлы педагогика: оқулық / К. Д. Бузаубакова, А. С. Амирова, А. А. Маковецкая. - Тараз: Таразский региональный университет имени М.Х. Дулати, 2022.- Б –62.

УДК 37.02:54

ГЕЙМИФИКАЦИЯ КАК ИННОВАЦИОННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ ХИМИИ

Филиппова Дарья Андреевна
sapronova_da@mail.ru
магистр естественных наук, учитель химии
ГКП на ПХВ «Средняя школа №18» акимата города Астана, Казахстан

Аннотация. В статье рассматривается геймификация как инновационная педагогическая технология, направленная на повышение эффективности обучения химии. Обоснована актуальность внедрения игровых элементов в условиях снижения учебной мотивации учащихся. Представлен опыт педагогического эксперимента по внедрению системы геймификации на уроках химии. Описана структурированная модель реализации технологии, включающая цифровые инструменты, проблемно–игровые задания и деятельностные методы обучения. Представлены количественные и качественные результаты исследования, подтверждающие повышение уровня учебной мотивации, качества знаний и познавательной активности учащихся.

Annotation. The article examines gamification as an innovative pedagogical technology aimed at improving the effectiveness of chemistry education. The relevance of integrating game elements in conditions of declining student motivation is substantiated. The study presents an experimental implementation of a gamification–based instructional model in chemistry lessons. The structure of the model includes digital tools, problem–based tasks, and activity–oriented methods.

Quantitative and qualitative results demonstrate improved learning motivation, knowledge quality, and cognitive engagement.

Ключевые слова: геймификация, педагогические технологии, химия, учебная мотивация, активное обучение, цифровые инструменты, функциональная грамотность.

Keywords: gamification, pedagogical technologies, chemistry, learning motivation, active learning, digital tools, functional literacy.

Современная система образования Республики Казахстан ориентирована на развитие функциональной грамотности, исследовательских навыков и критического мышления учащихся. В условиях обновления содержания образования возрастает значимость внедрения инновационных педагогических технологий, обеспечивающих повышение качества обучения и устойчивую учебную мотивацию [1, 2].

Актуальность исследования обусловлена необходимостью повышения эффективности преподавания химии в условиях модернизации системы образования Республики Казахстан и перехода к компетентностно–ориентированному обучению. Современные образовательные стандарты требуют формирования у учащихся не только предметных знаний, но и функциональной грамотности, исследовательских умений, критического мышления и способности применять знания в реальных жизненных ситуациях.

Практика показывает, что изучение химии вызывает у значительной части учащихся трудности, связанные с абстрактностью химических понятий, необходимостью оперирования символическими моделями и недостаточной наглядностью учебного материала. Это приводит к снижению учебной мотивации и преобладанию репродуктивного уровня усвоения знаний.

В данных условиях особую значимость приобретают инновационные педагогические технологии, способные повысить вовлечённость учащихся и активизировать их познавательную деятельность. Одним из таких подходов является геймификация, которая позволяет интегрировать игровые элементы в образовательный процесс без изменения его содержания и тем самым усиливает внутреннюю мотивацию обучающихся, повышает интерес к предмету и способствует более глубокому усвоению учебного материала [2, 3].

Исследование проводилось в 9 классе (22 учащихся, г. Астана). Эксперимент включал констатирующий и формирующий этапы.

Констатирующий этап:

Показатели исходного уровня:

1. Активное участие на уроках – 30% учащихся
2. Средний уровень выполнения заданий – 56% учащихся
3. Выполнение заданий продуктивного уровня (развернутые ответы) – 35% учащихся
4. Выполнение заданий повышенной сложности – 45% учащихся

Диагностика проводилась на основе критериально–уровневого оценивания учебных достижений (0–3 балла по каждому критерию: знание, понимание, применение).

Формирующий этап:

В течение 4 уроков по темам «Углеводородное топливо» и «Нефть и нефтепродукты» внедрена система геймификации, включающая:

- моделирование молекул;
- квестовые задания;
- ролевые игры;
- цифровые викторины;
- виртуальные лаборатории;
- сторителлинг;
- escape room технологии.

Геймификация применялась на всех этапах урока: актуализация знаний, объяснение нового материала, закрепление и рефлексия.

Сравнительный анализ показал следующие изменения:

1. Учебная вовлечённость: 30% → 100%
2. Средний уровень выполнения заданий: 56% → 78%
3. Продуктивные ответы: 35% → 82%
4. Выполнение заданий повышенной сложности: 45% → 82%

Полученные данные свидетельствуют о высокой эффективности геймификации как педагогической технологии. Наблюдается переход учащихся от репродуктивного к продуктивному уровню познавательной деятельности.

Учащиеся начинают не только воспроизводить знания, но и анализировать, интерпретировать и применять их в новых ситуациях. Особенно эффективными оказались игровые сценарии и цифровые инструменты, обеспечивающие оперативную обратную связь.

Согласно конструктивистскому подходу (J. Piaget, L. Vygotsky), обучение становится эффективным при активном участии обучающегося в конструировании знаний, что подтверждается результатами исследования.

Таблица 1 – Реализация геймификации и результаты педагогического эксперимента

Технология	Педагогический подход	Реализация	Результат
Моделирование («Собери молекулу»)	Визуализация, деятельностный подход	Построение моделей углеводородов и анализ структуры	Показатель понимания строения вещества увеличился с 41% до 82%. Учащиеся переходят от идентификации веществ к объяснению строения и свойств с использованием химической терминологии
Химический квест	Проблемное обучение, кейс–метод	Анализ экологического воздействия топлива	Уровень аналитических ответов увеличился с 48% до 79%. Формируются причинно–следственные связи
Ролевая игра	Критическое мышление	Обоснование выбора топлива	Доля аргументированных ответов учащихся увеличилась с 32% до 77%
Викторина (Kahoot/Quizizz)	Формирующее оценивание	Цифровой контроль знаний	Количество ошибок снизилось на 20%
Система уровней	Мотивационный подход	Баллы, рейтинги, уровни	Активность учащихся на уроке увеличилась с 30% до 75%
Виртуальная лаборатория	Исследовательский метод	Моделирование процессов переработки нефти	Понимание химических процессов выросло с 50% до 83%
Проблемно–игровые задания	Проблемное обучение	Экологические задачи	Результативность выросла с 38% до 81%
Сторителлинг	Контекстное обучение	Сюжетные задачи	Повысилось понимание контекста
Escape room	Командное обучение	Последовательные задания	Успешность выполнения заданий выросла с 45% до 80%

Научная новизна заключается в разработке и апробации целостной модели геймификации как системной педагогической технологии обучения химии, интегрированной во все этапы урока и обеспечивающей переход от репродуктивного к продуктивному уровню усвоения знаний.

Практическая значимость исследования заключается в возможности внедрения разработанной системы геймификации в реальный образовательный процесс общеобразовательной школы без необходимости использования сложного или дорогостоящего оборудования. Предложенные методические приёмы и игровые технологии

могут быть использованы учителями химии для повышения эффективности уроков, формирования устойчивой учебной мотивации и активизации познавательной деятельности учащихся. Разработанная модель легко адаптируется под различные темы школьного курса химии и может применяться как на обычных уроках, так и на обобщающих занятиях, факультативах и внеурочной деятельности. Кроме того, практическая значимость заключается в том, что использование геймификации способствует развитию функциональной грамотности учащихся, их умению работать в команде, анализировать информацию, принимать решения и применять знания в нестандартных ситуациях. Это соответствует современным требованиям обновлённого содержания образования Республики Казахстан и международным образовательным стандартам

Результаты проведённого исследования позволяют сделать следующие выводы:

1. Системное применение геймификации на уроках химии оказывает положительное влияние на уровень учебной мотивации учащихся, что выражается в увеличении их активности и вовлечённости в учебный процесс.

2. Наблюдается существенное повышение качества усвоения учебного материала, что подтверждается ростом средних показателей выполнения заданий и увеличением доли развернутых ответов.

3. Геймификация способствует переходу учащихся от пассивного восприятия информации к активной познавательной деятельности, включающей анализ, аргументацию и применение знаний в новых ситуациях.

4. Использование игровых технологий в сочетании с цифровыми образовательными инструментами обеспечивает формирование устойчивых учебных интересов и развитие функциональной грамотности.

Список использованных источников

1. Министерство просвещения Республики Казахстан. Государственный общеобязательный стандарт образования всех уровней образования. – Астана, 2023.

2. Полат Е.С. Новые педагогические технологии в системе образования. – М.: Академия, 2021. – 320 с.

3. Анисимова Е.А. Геймификация в образовании: современные подходы // Педагогика. – 2022. – №5. – С. 45–52.

4. Беспалько В.П. Современные образовательные технологии: теория и практика. – М.: Юрайт, 2021. – 256 с.

ӘОЖ 37:004.8

БАСТАУЫШ СЫНЫПТА ЖАСАНДЫ ИНТЕЛЛЕКТТІҢ БІЛІМ БЕРУ ҮРДІСІНДЕ ҚОЛДАНУ МҮМКІНДІКТЕРІ

Сманова Алуа Арыстанқызы
alua_87.87@mail.ru
PhD, қауымдастырыған профессор
М.Х.Дулати атындағы Тараз университеті
Тараз, Қазақстан
Авесхан Анель Нұржанқызы
aveskhanovva@mail.ru
М.Х.Дулати атындағы Тараз университеті «Педагогика және әлеуметтік ғылымдар» факультеті «Бастауышта оқытудың педагогикасы мен әдістемесі» ББ 4-курс студенті
Тараз, Қазақстан

Аңдатпа. Бұл ғылыми мақалада білім беруді цифрландыру жағдайындағы жасанды интеллекттің ықпалы жан-жақты қарастырылады. Зерттеу барысында дәстүрлі білім беру

жүйесінен цифрлық білімге көшу үдерісі, қазіргі кезеңдегі жасанды интеллекттің қолданылу бағыттары және болашақ даму перспективалары талданды. Ерекше назар бастауыш білім беру жүйесіне аударылып, бастауыш сынып оқушыларының оқу дағдыларын қалыптастыру, оқыту сапасын арттыру, оқушының жеке қабілетін дамыту және инклюзивті білім беруді қолдау мәселелері зерттелді. Сонымен қатар Қазақстан мен шетелдік білім беру жүйелеріндегі жасанды интеллектті енгізу тәжірибелері салыстырылды. Зерттеу онлайн дереккөздер мен ғылыми мақалалар негізінде жүргізілді. Нәтижесінде жасанды интеллект білім беруді дараландыруға, бастауыш білім беру сапасын арттыруға және оқыту тиімділігін күшейтуге мүмкіндік беретіні анықталды, алайда этикалық және академиялық мәселелер өзектілігін сақтайды.

Түйінді сөздер: Жасанды интеллект, білім беруді цифрландыру, бастауыш білім беру, оқыту процесі, педагогтің рөлі, цифрлық технологиялар, инклюзивті білім беру, адаптивті оқыту, академиялық адалдық, білім сапасы.

Abstract. This scientific article comprehensively examines the impact of artificial intelligence in the context of the digitalization of education. The study analyzes the transition from traditional education systems to digital learning, current applications of artificial intelligence, and future development prospects. Special attention is given to primary education, including the formation of learning skills in primary school students, improving the quality of teaching, developing individual student abilities, and supporting inclusive education. In addition, the study compares the experiences of implementing artificial intelligence in the education systems of Kazakhstan and foreign countries. The research was conducted based on online sources and scientific articles. The results show that artificial intelligence contributes to the individualization of education, improves the quality of primary education, and increases teaching effectiveness; however, ethical and academic issues remain relevant.

Keywords: Artificial intelligence, digitalization of education, primary education, learning process, teacher’s role, digital technologies, inclusive education, adaptive learning, academic integrity, education quality.

Жиырма бірінші ғасыр – цифрлық технологиялардың қарқынды дамыған кезеңі, сондықтан білім беру жүйесі де үлкен өзгерістерге ұшырап отыр. Әсіресе бастауыш білім беру саласында цифрландыру үдерісі ерекше маңызға ие, себебі оқушының алғашқы білім негізі дәл осы кезеңде қалыптасады. Бұрын бастауыш сыныптарда оқыту көбінесе дәстүрлі әдістерге, қағаз оқулықтарға және мұғалімнің ауызша түсіндіруіне сүйеніп жүргізілетін. Қазіргі таңда бұл жүйе электронды оқулықтармен, интерактивті тақталармен және цифрлық білім беру платформаларымен толықтырылды. Бұл өзгерістер бастауыш сынып оқушыларының танымдық белсенділігін арттырып, оқу үдерісін қызықты әрі тиімді етуге мүмкіндік беріп отыр. Қазақстанда білім беруді цифрландыру және жасанды интеллектті енгізу мәселелері Қазақстан Республикасының «Білім туралы» Заңы, «Цифрлық Қазақстан» мемлекеттік бағдарламасы және білім беруді дамытудың 2020–2025 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламалары арқылы қолдау табуда. Аталған құжаттарда білім беру сапасын арттыру, цифрлық сауаттылықты дамыту, педагогтердің кәсіби құзыреттілігін жетілдіру және заманауи технологияларды оқу үдерісіне енгізу негізгі басым бағыттардың бірі ретінде айқындалған.

Жасанды интеллект технологиялары білім беру саласына енгізілген сайын мұғалімнің кәсіби рөлі де жаңа сипатқа ие болуда. Бастауыш сынып мұғалімі енді тек білім беруші емес, оқушының жеке қабілетін анықтаушы, бағыттаушы және цифрлық ортада жұмыс істей алатын маман болуы тиіс. ЖИ жүйелері әр баланың оқу қарқынын, қызығушылығын және білім деңгейін саралап, жеке оқу траекториясын ұсынуға мүмкіндік береді. Бұл әсіресе бастауыш сыныптағы әртүрлі деңгейдегі оқушылармен жұмыс жасауда өте тиімді. Себебі осы кезеңде әр баланың қабылдау ерекшелігі мен психологиялық дамуы әртүрлі болады.

Дегенмен де, жасанды интеллекті білім беру саласына енгізу тек артықшылықтармен ғана шектелмейді, оның бірқатар күрделі мәселелері де бар. Бастауыш сынып

оқушыларының гаджеттерге тәуелділігі, дайын жауапқа үйренуі және сыни ойлау дағдыларының әлсіреуі бүгінгі күннің өзекті мәселесіне айналды. Сонымен қатар мұғалім мен оқушы арасындағы тікелей эмоционалдық байланыстың азаюы да педагогикалық тұрғыдан алаңдаушылық туғызады. Бастауыш сынып оқушылары үшін мұғалімнің тәрбиелік және тұлғалық ықпалы өте маңызды болғандықтан, технология бұл орынды толық алмастыра алмайды. Сондықтан цифрландыру үдерісінде адамгершілік құндылықтар мен педагогикалық этика сақталуы қажет. [1]

Болашақта бастауыш білім беру жүйесі толықтай жекелендірілген, икемді және интеллектуалды оқыту моделіне көшуі мүмкін. Жасанды интеллект оқушының білім алу жолын жеңілдетіп қана қоймай, оның шығармашылық және логикалық ойлау қабілетін дамытуға ықпал етеді. Мұғалім мен жасанды интеллекттің бірлескен жұмысы білім сапасын жаңа деңгейге көтеруге мүмкіндік береді. Бастауыш білім беру мамандары үшін бұл жаңа технологияларды меңгеруі кәсіби міндетке айналуда. Сол себепті білім беруді цифрландырудағы жасанды интеллектің ықпалын зерттеу қазіргі заманның маңызды ғылыми-педагогикалық мәселелерінің бірі болып саналады.

Зерттеу жұмысы білім беруді цифрландырудағы жасанды интеллекттің ықпалын анықтауға бағытталып, толықтай онлайн ақпараттар мен интернет көздері негізінде жүргізілді. Қазіргі кезеңде ғылыми ақпараттардың басым бөлігі цифрлық ортада қолжетімді болғандықтан, зерттеу үдерісінде электронды дереккөздерді пайдалану тиімді деп танылды. Әсіресе бастауыш білім беру саласындағы өзгерістерді талдау үшін заманауи педагогикалық зерттеулерге сүйену маңызды болды. Зерттеу барысында жасанды интеллекттің бастауыш сыныптағы оқу сапасына әсері, мұғалімнің кәсіби қызметіне ықпалы және оқушының танымдық дамуына тигізетін рөлі қарастырылды. Бұл бағыттағы мәліметтерді жүйелі жинақтау зерттеудің ғылыми негізін күшейтті.

Бастауыш білім беру саласы оқушы тұлғасының қалыптасуындағы ең маңызды кезеңі болғандықтан, жасанды интеллекттің ықпалын дәл осы деңгейде зерттеу өзекті болып табылады. Себебі, бастауыш сыныпта оқушының оқу дағдарысы, сыни ойлауы және білімге деген қызығушылығы қалыптасады. Цифрлық технологиялардың бұл кезеңге енуі оқу мазмұны мен әдістемесіне елеулі өзгерістер енгізді. Сондықтан зерттеу әдістемесі де осы ерекшеліктерді ескере отырып құрылды. Ғылыми жұмыс нақты деректер мен салыстырмалы талдауға негізделді. [2]

Зерттеу барысында қолданылған негізгі әдістердің бірі – теориялық талдау әдісі болды. Бұл әдіс арқылы білім беруді цифрландыру, жасанды интеллект және бастауыш оқыту үдерісі туралы ғылыми еңбектер жан-жақты қарастырылды. Теориялық талдау зерттеу тақырыбының ғылыми негізін қалыптастыруға мүмкіндік берді. Отандық және шетелдік ғалымдардың еңбектері салыстырылып, олардың тұжырымдары жүйеленді. Осы арқылы жасанды интеллекттің білім беру сапасына ықпалы туралы ортақ ғылыми көзқарастар анықталды.

Теориялық талдау әдісі бастауыш білім беру саласындағы педагогтің өзгерген рөлін түсіндіруде де маңызды орын алды. Бұрын мұғалім тек ақпарат жеткізуші қызметін атқарса, қазіргі таңда ол оқушының оқу әрекетін ұйымдастырушы және бағыттаушы рөлін иеленді. Жасанды интеллект мұғалімнің жұмысын жеңілдеткенімен, оның тәрбиелік және эмоционалдық қызметін алмастыра алмайтыны анықталды. Өйткені бастауыш сынып оқушылары үшін мұғалімнің тұлғалық ықпалы ерекше маңызды. Сондықтан теориялық тұрғыдан «мұғалім+жасанды интеллект» моделінің тиімділігі негізделді.

Зерттеу барысында кең қолданылған екінші әдіс – салыстырмалы талдау әдісі. Бұл әдіс дәстүрлі оқыту жүйесі мен цифрлық білім беру ортасының ерекшеліктерін салыстыруға мүмкіндік берді. Бастауыш білім беру жүйесіндегі бұрынғы және қазіргі оқыту тәсілдерінің айырмашылықтары анықталды. Қағаз оқулықтарға негізделген дәстүрлі сабақ пен интерактивті платформалар арқылы жүргізілетін сабақтың тиімділігі сараланды. Осы салыстыру нәтижесінде цифрлық оқытудың оқушы белсенділігін арттыратыны байқалды.

Салыстырмалы талдау әдісі арқылы Қазақстандағы және шетелдегі жасанды интеллектті білім беру жүйесіне енгізу тәжірибелері де қарастырылды. Кейбір дамыған елдерде адаптивті оқыту платформалары мен автоматтандырылған бағалау жүйелері бастауыш сыныптарда белсенді қолданылатыны анықталды. Қазақстанда да бұл бағытты жұмыстар кезең кезеңімен жүзеге асырылып келеді. Алайда цифрлық инфрақұрылымның біркелі дамымауы және педагогтердің дайындық деңгейі кейбір қиындықтар туындатады. Бұл мәселе зерттеудің ең өзекті бағыттарының бірі ретінде қарастырылды. [3]

Зерттеу барысында ақпарат көздері ретінде Қазақстандық және халықаралық ғылыми платформалар пайдаланылды. Атап айтқанды, педагогика, цифрлық білім беру және жасанды интеллект мәселелеріне арналған ғылыми мақалалар, ресми статистикалық деректер және білім беру порталдарының материалдары қарастырылды. Мемлекеттік бағдарламалар мен нормативтік құжаттар да зерттеу мазмұныа енгізілді. Бұл құжаттар білім беруді цифрландырудың стратегиялық бағыттарын анықтауға көмектесті. Әсіресе бастауыш білім беру сапасын арттыруға қатысты ресми мәліметтер маңызды рөл атқарды.

Жасанды интеллекттің инклюзивті білім беруге де ықпалы зерттеу әдістемесіне ерекше назарға алынды. Бастауыш сыныптағы ерекше білім беру қажеттілігі бар балалар үшін цифрлық құралдардың тиімділігі ғылыми тұрғыдан қарастырылды. Сөйлеуді тану бағдарламалары, дыбыстық ассистенттер және бейімделген оқу құралдары олардың білім алу мүмкіндігін кеңейтетіні анықталды. Бұл бастауыш білім беру жүйесінде тең қолжетімділік қағидасын нығайтады.

Сонымен қатар академиялық адалдық мәселесі де қазіргі заманның өзекті проблемасы ретінде зерттеу әдістемесіне енгізілді. Жасанды интеллекттің дайын мәтіндер ұсынуы кейбір оқушылардың өз бетінше ойлау дағдысын әлсіретуі мүмкін екені анықталды. Бастауыш сынып деңгейінде бұл мәселе жауапкершілік пен оқу мәдениетін қалыптастыруға тікелей әсер етеді. Мұғалімнің бақылауы мен дұрыс бағыт беруі бұл қауіптің алдын алуға көмектеседі. [4]

Зерттеу нәтижелері көрсеткендей, Қазақстан мен шетелдегі білім беру жүйесіне жасанды интеллектті енгізу деңгейінде елеулі айырмашылықтар байқалды. Дамыған елдерде, яғни Финлянди, Оңтүстік Корея, Сингапур және АҚШ сияқты мемлекеттерде жасанды интеллект бастауыш білім беру жүйесіне ертерек енгізіліп, адаптивті оқыту платформалары, автоматтандырылған бағалау жүйелері және виртуаллы ассистенттер кеңінен қолданылып келеді. Бұл елдерде цифрлық инфрақұрылымның жоғары деңгейде дамуы және педагогтердің технологиялық даярлығы ЖИ-ді тиімді пайдалануға мүмкіндік береді, Сонымен қатар оқушының жеке оқу траекториясын қалыптастыру, білім нәтижелерін нақты талдау және инклюзивті білім беруді қолдау жүйелі түрді жүзеге асырылуда. Мұндай тәжірибе жасанды интеллекттің білім сапасын арттырудағы стратегиялық маңызын дәлелдейді. [5]

Кесте 1 – Қазақстандық және шетелдік цифрлық білім беру тәжірибелерін салыстыру

Салыстыру көрсеткіштері	**Шетелдік тәжірибе**	**Қазақстандық тәжірибе**
Жасанды интеллектті енгізу деңгейі	Ерте кезеңнен жүйелі түрде енгізілген, білім беру саясатының негізгі бағытына айналған	Соңғы жылдары белсенді енгізілуде, бірақ барлық аймақта бірдей емес
Цифрлық инфрақұрылым	Жоғары деңгейде дамыған, интернет пен техникалық база толық қамтамасыз етілген	Қала мен ауыл мектептері арасында айырмашылық бар, кей жерлерде техникалық база әлсіз
Адаптивті оқыту жүйелері	Кеңінен қолданылады, әр оқушыға жеке оқу траекториясы ұсынылады	Жекелеген платформаларда бар, бірақ толық жүйеленбеген
Автоматты бағалау жүйесі	Интеллектуалды тестілеу және автоматты бағалау тұрақты қолданылады	Электронды бағалау бар, бірақ ЖИ негізіндегі толық автоматтандыру шектеулі
Виртуалды	Оқу процесінде кеңінен пайдаланылады,	Кейбір платформаларда ғана

ассистенттер мен чат-боттар	оқушыға тәулік бойы қолдау көрсетеді	қолданылады, әлі толық дамымаған
Мұғалімдердің цифрлық даярлығы	Педагогтер тұрақты түрде арнайы курстардан өтеді, жоғары деңгейде дайын	Мұғалімдердің дайындық деңгейі әртүрлі, қосымша оқыту қажет
Академиялық адалдықты бақылау	Плагиатқа қарсы жүйелер мен этикалық бақылау жақсы дамыған	Бұл бағытта жұмыс жүргізілуде, бірақ жүйелілік жеткіліксіз
Мемлекеттік қолдау	Ұлттық деңгейде қаржыландыру және стратегиялық бағдарламалар тұрақты жүзеге асады	Мемлекеттік бағдарламалар бар, бірақ іске асыру қарқыны әртүрлі
Болашақ даму бағыты	Толық персоналдандырылған және интеллектуалды білім беру жүйесіне көшу	Шетелдік тәжірибені бейімдеу арқылы кезең-кезеңімен дамыту көзделуде

Білім беру жүйесіндегі цифрландыру үдерісі дәстүрлі оқу моделінен жаңа технологиялық форматқа кезең-кезеңімен ауысу арқылы жүзеге асқн. Өткен кезеңде бастауыш білім беру жүйесі негізінен мұғалімге тәуелді, қағаз оқулыққа сүйенген және бір бағытты оқыту сипатында болды. Мұғалім негізгі ақпарат көзі ретінде оқыту процесін толық басқарды, ал оқушы көбінесе тыңдаушы және орындаушы рөліде қалды. Бұл жүйе ұзақ уақыт бойы тұрақты болғанымен, қазіргі цифрлық қоғам талаптарына толық жауап бере алмады.

COVID-19 пандемиясы білім беру жүйесін толық цифрландыруға мәжбүр еткен маңызды тарихи кезең болды. Қашықтан оқыту форматы енгіщіліп, онлайн платформалар арқылы сабақ өткізу күнделікті тәжірибеге айналды. Мұғалімдер жаңа цифрлық ресурстарды жылдам меңгеруге, ал оқушылар мен ата-аналар жаңа оқу форматына бейімделуге тура келді. Бұл жаңдай бастауыш білім беру саласында цифрлық сауаттылықтың маңызын айқын көрсетті.

Жасанды интеллекттің мүмкіндіктерімен қатар өзекті мәселелер де анықталды, олардың ішінде академиялық адалдықтың бұзылуы ерекше орын алады. Кейбір оқушылар мен студенттер ЖИ-ді ғылыми ізденіс құралы ретінде емес, дайын жауап алудың жеңіл жолы ретінде қолданады. Бұл сыни ойлау қабілетінің әлсіреуіне және білім сапасының төмендеуіне алып келуі мүмкін. Сонымен қатар, дербес мәліметтердің қауіпсіздігі, цифрлық теңсіздік және мұғалім беделінің өзгеруі де маңызды педагогикалық мәселелер қатарына жатады. Сондықтан ЖИ қолдану барысында этикалық нормалар мен жауапкершілік мәдениетін қалыптастыру қажет.

Болашақта білім беру жүйесі толық персоналдандырылған, икемді және ннтеллектуаллы моделге негізделеді деп күтіледі. Мұғалім ақпарат жеткізуші емес, оқушының дамуын бағыттаушы, фасилитатор және цифрлық менеджер рөлін атқаратын болады. Жасанды интеллект мұғалімді алмастырмайды, керісінше оның кәсіби қызметін күшейтіп, оқыту сапасын жаңа деңгейге көтереді. VR және AI технологиялары арқылы оқыту, эмоционалды интеллектті танитын платформалар және өмір бойы білім алу жүйесі кеңінен дамиды. Осылайша білім беру «барлығына бірдей» қағидасынан «әр оқушыға жеке» қағидасына көшеді.

Жасанды интеллект білім беру жүйесіне енгізу тек техникалық даңарту емес, ол оқыту мазмұны мен педагогикалық көзқарастың түбегейлі өзгеруін білдіреді. Бастауыш білім беру саласында бұл өзгеріс ерекге маңызды. Себебі, оқушының тұлғалық, танымдық және әлеуметтік дамуы дәл осы кезеңде қалыптасады. Жасанды интеллект мұғалімнің жұмысын жеңілдетіп, оқушының жеке ерекшеліктеріне сәйкес білім беруге мүмкіндік жасайды. Алайда технологияның мүмкіндігі қаншалықты жоғары болса да, ол мұғалімнің адамгершілік құндылықтарын толық алмастыра алмайды. Сол үшін цифрландыру үдерісі педагогикалық құндылықтармен үйлесімді жүзеге асырылуы қажет.

Қорытындылай келе, білім беруді цифрландырудағы жасанды интеллекттің ықпалы қазіргі қоғамның стратегиялық даму бағыттарының біріне айналды. Дәстүрлі оқыту

жүйесінен интеллектуалды және персоналдандырылған білім беру моделіне көшу білім сапасын жаңа деңгейге көтеруге мүмкіндік береді. Болашақта мұғалім мен жасанды интеллекттің бірлескен жұмысы оқушының жан-жақты дамуына, шығармашылық ойлауына және өмір бойы білім алу дағдысының қалыптасуына ықпал етеді.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

1. Кинтонова А.Ж., Сулейменова Б.Б., Шаңытбаева А.Қ. Білім берудегі жасанды интеллект // Yessenov Science Journal. – 2025. – №2. – URL: https://journal.yu.edu.kz/index.php/yu/article/view/61

2. Орынбасар М., Жумадилова М.Б., Абдыкеримова Э.А. Қазақстанның білім беру жүйесіндегі жасанды интеллект: талдау және перспективалар // Yessenov Science Journal. – 2025. – №2. – URL: https://journal.yu.edu.kz/index.php/yu/article/view/33

3. Альченова А., Карелхан Н. Білім беру саласындағы жасанды интеллекттің ағымдағы үрдістері мен болашақ мүмкіндіктері // Педагогикалық өлшемдер ғылыми-практикалық журналы. – 2025. – №1. – URL: https://testcenter-zhurnal.kz/index.php/sap/article/view/11

4. Жолдығали Б.Н., Жұмабаева Л.О., Абдыкеримова Э.А. Қазақстанның білім беру саласындағы жасанды интеллект: мүмкіндіктері мен болашағы // Yessenov Science Journal. – 2025. – №2. – URL: https://journal.yu.edu.kz/index.php/yu/article/view/34

5. Жайлауов Н. Жасанды интеллектті білім саласында тиімді пайдалану // Bilimger.kz ақпараттық-танымдық порталы. – 2025. – URL: https://bilimger.kz/183795/

УДК: 37.013.2:37.091.3:159.9

СУТЬ МЕТОДОВ «ВРАЩАЮЩАЯСЯ СИМФОНИЯ» И «МИКРОПРЕПОДАВАНИЕ» И ИХ ПРАКТИЧЕСКОЕ ПРИМЕНЕНИЕ В ОБРАЗОВАНИИ: ТЕМАТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Закирова Мухбаббат Сабировна
muxabbatxonzakirova68@gmail.com
Доцент кафедры психологии Ферганского государственного университета, Фергана, Узбекистан

Аннотация. В данной статье рассматривается сущность инновационных образовательных технологий и особенности их внедрения в образовательный процесс в высших учебных заведениях, а также практическое применение инновационных образовательных технологий в учебном процессе, таких как «перевернутый класс», Рассмотрена сущность методов «микропреподавания» и технологии их применения. Проанализированы практические эксперименты по внедрению этих методов в учебный процесс.

Ключевые слова: «перевернутый класс», «микропреподавание», инновационное образование, интерактивность, интерактивные методы, цифровые образовательные платформы, мультимедийные ресурсы, видеоуроки.

Abstract. This article examines the essence of innovative educational technologies and the specifics of their implementation in the educational process at higher education institutions, as well as the practical application of innovative educational technologies in the learning process, such as the “flipped classroom.” The essence of “microlearning” methods and the technology of their application are considered. Practical experiments on the implementation of these methods in the teaching process are analyzed.

Keywords: “flipped classroom,” “microlearning,” innovative education, interactivity, interactive methods, digital educational platforms, multimedia resources, video lessons.

Инновационные образовательные технологии — это совокупность новых методов, инструментов и подходов, направленных на то, чтобы сделать образовательный процесс современным, эффективным и ориентированным на учащихся. Это система использования новых педагогических подходов, технологий и методов, направленная на эффективную, современную и творческую организацию образовательного процесса. Ее основная цель — повысить вовлеченность учащихся, развить самостоятельное мышление и связать знания с практикой.

Суть инновационного образования проявляется в следующем:

- Постановка учащегося в центр (студент или ученик является активным субъектом)
- Отказ от заучивания и развитие творческого мышления
- Использование интерактивных методов (групповая работа, дискуссии, проектный метод и т. д.)
- Применение информационных технологий (мультимедиа, онлайн-платформы)
- Развитие практических компетенций

Основными особенностями инновационного образования являются:

- Открытость образовательного процесса для инноваций
- Роль учителя как фасилитатора
- Учащийся самостоятельно исследует и решает проблемы
- Знания увязываются с реальными жизненными ситуациями
- Повышение качества образования
- Развитие самостоятельного мышления учащихся
- Развитие практических навыков

Цель инновационного образования заключается в всестороннем развитии личности, формировании творческого и критического мышления, а также в развитии компетенций, востребованных в современном обществе, повысить качество образования и развить навыки применения теоретических знаний в практической деятельности.

В качестве инструментов инновационного образовательного процесса предусмотрены информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), интерактивные методы, цифровые учебные платформы, мультимедийные ресурсы, видеоуроки и виртуальные лаборатории.

Суть инновационного образования заключается не просто в использовании новых технологий, а в качественной трансформации образовательного процесса, а именно в формировании студентов как активных, самостоятельных и творческих личностей.

Основная цель этого — повысить качество образования, развить у студентов навыки самостоятельного мышления и практические навыки.

Преимущество инновационного образования в учебном процессе заключается в том, что учащиеся могут приобретать знания в любом месте и активно участвовать в уроках.

Сегодня в образовательном процессе широко используются инновационные образовательные технологии:

Во время уроков:

- объяснения с помощью презентаций и видео
- интерактивные викторины (Kahoot, Quizizz)
- групповая работа используются повсеместно.

При самостоятельном обучении:

- Задания через онлайн-платформы
- Электронные библиотеки
- Видеоуроки

В процессе оценки:

- Системы тестирования
- Портфолио-оценка
- Онлайн-мониторинг широко используются.

Преимущества этих инновационных технологий заключаются в следующем:

- Повышение эффективности обучения

- Вовлечение учащихся
- Обеспечение индивидуального подхода
- Экономия времени и ресурсов
- Развитие современных компетенций

В настоящее время в образовательном процессе, особенно при проведении семинарских занятий, мы используем метод «перевернутого класса».

«Перевернутый класс» — это метод обучения, который меняет традиционный порядок проведения уроков. При использовании подхода «перевернутого класса» учащиеся изучают тему дома с помощью видео или презентаций. На уроке они выполняют упражнения, участвуют в дискуссиях и практических занятиях [2, с. 11].

На первом этапе учащийся изучает учебный материал дома. Здесь учитель готовит видеоурок и отправляет его учащемуся, предоставляя текстовые, слайд-презентации или аудиоматериалы. Задача учащегося — самостоятельно изучить тему.

Второй этап продолжается во время урока.

Во время урока учащиеся:

- задают вопросы и отвечают на них
- выполняют практические упражнения
- работают в группах
- решают задачи.

На третьем этапе происходит закрепление учебного материала. Это может включать в себя тесты, мини-проекты и аналитические задания.

Преимущества метода «перевернутого класса» заключаются в том, что:

- учащиеся учатся самостоятельно изучать материал
- время урока используется эффективно
- каждому учащемуся оказывается индивидуальная поддержка
- развивается критическое мышление
- возможен повтор (с помощью видео)

Недостатки данного метода при его применении заключаются в следующем:

- Его сложно использовать без доступа к Интернету или соответствующего технического оборудования
- Некоторые учащиеся могут не подготовиться дома
- Он требует от учителя более тщательной подготовки

Данный метод является весьма эффективным в современном образовании, способствуя формированию учащегося как активной, самостоятельной и мыслящей личности. Это особенно важно в эпоху передовых цифровых технологий [1, с. 46].

В сфере высшего образования использование метода микрообучения также является одним из наиболее эффективных способов передачи знаний студентам. Микрообучение — это быстрый, удобный и эффективный метод обучения, отвечающий потребностям современных студентов, и имеющий особое значение для развития самостоятельного и цифрового обучения в высших учебных заведениях.

Микрообучение **(**Microlearning**)** — это метод обучения, при котором знания разбиваются на небольшие, краткие и четко сформулированные блоки. Другими словами, каждая тема представляет собой учебный блок продолжительностью 5–10 минут, который подается в таких форматах, как короткие видеоролики, тесты или мини-материалы. Микрообучение основано на нескольких психологических и педагогических теориях.

Когнитивная теория основана на принципе, что человеческий мозг может обрабатывать только ограниченный объем информации за один раз, что большие объемы информации быстро забываются и что, следовательно, разделение информации на небольшие фрагменты является более эффективным.

Согласно теории кривой забывания Эббингауза, усвоенная информация быстро забывается и должна закрепляться посредством повторения. Соответственно, микрообучение обеспечивает короткие и частые повторения. Этот метод не требует длительной

концентрации внимания и хорошо подходит для быстрого усвоения небольших порций информации. По этой причине он хорошо подходит для цифровой эпохи и может легко использоваться на мобильных устройствах [3, с. 3].

Соответственно, основными принципами микропреподавания являются его краткость (5–10 минут), сосредоточенность на одной теме и визуальный характер (видео, инфографика), ориентация на вовлеченность (мини-тесты, вопросы) и широкие возможности повторения.

На первом этапе применения этого метода тема разбивается на небольшие части.

Например: тема «Память»:

- Часть 1: Понятие памяти
- Часть 2: Виды памяти
- Часть 3: Развитие памяти

На этапе 2 предоставляется краткий материал.

Например:

- 5–7-минутное видео
- Одностраничное резюме
- Инфографика и т. д.

Этап 3 — это быстрая проверка, на которой можно использовать:

- Мини-тест
- 2–3 вопроса
- Короткое задание и т. д.

Шаг 4 — этап повторения, на котором:

- Проводится промежуточное повторение
- Могут использоваться упражнения на закрепление материала.

Например, при изучении темы «Эмоции» урок можно организовать с использованием метода микропреподавания следующим образом:

- Видео 1: Что такое эмоция? (5 минут)
- Видео 2: Типы эмоций (5 минут)
- Мини-тест: 3 вопроса
- Упражнение: Приведите примеры из повседневных ситуаций.

Преимуществами этого метода являются: он удерживает внимание, легко запоминается, экономит время, позволяет организовать мобильное обучение и способствует развитию самостоятельного обучения.

Недостатки метода микропреподавания заключаются в том, что он может привести к менее глубокому анализу, подходит не для всех тем и требует планирования. Поэтому этот метод можно использовать для изучения коротких тем, для повторения, в онлайн-образовании и для самообучения в ОТМ. Он также эффективен на семинарских занятиях.

Список использованных источников

1. Bergmann, J., Sams, A. Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day. – Alexandria, VA: ASCD, 2023. –1. – 20 p

2. Zainuddin, Z., Chu, S. K. W., Perera, C. J. Gamification in a Flipped Classroom: Pedagogical Methods and Best Practices. – Singapore: Springer Nature, 2024. – 1–65 p .

3. Fidan, M. The effects of microlearning-supported flipped classroom on learning performance. – Netherlands: Springer, 2023. – 1–28 p.

ӘОЖ 372.41

БАСТАУЫШ БІЛІМ БЕРУДЕГІ МУЛЬТИМОДАЛЬДЫ ОҚЫТУ: ТЕОРИЯЛЫҚ НЕГІЗДЕРІ МЕН ДАМУ ТАРИХЫ

С.А. Фейзулдаева
feizuldayevas@gmail.com
PhD, «Педагогика, психология және ӘГП» кафедрасының қауымдастырылған профессоры, Алматы гуманитарлы-экономикалық университеті
Ж.Д. Дәурен
zhadyra.dauren@mail.ru
филол.ғ.м., «Педагогика, психология және ӘГП» кафедрасының оқытушысы, Алматы гуманитарлы-экономикалық университеті
Н.Н. Умирзакова
naz.umirzakova@mail.ru
Алматы қаласы Жетісу ауданы №109 ЖББ мектептің бастауыш сынып мұғалімі
Қазақстан, Алматы қ.

Аңдатпа. Мақалада қазіргі заманғы білім беру кеңістігіндегі мультимодальды оқытудың теориялық негіздері мен оның қалыптасу тарихы жан-жақты талданған. Авторлар цифрлық технологиялардың (жасанды интеллект, нейрондық желілер) дамуы жағдайында ақпаратты бірнеше сенсорлық арналар арқылы берудің өзектілігін негіздейді. Зерттеу барысында мультимодальдылықтың ежелгі дәуірден бастап бүгінгі күнге дейінгі трансформациясы, сондай-ақ Н. Флеминг пен Р. Майердің іргелі теориялары қарастырылады. Мақаланың практикалық маңызы бастауыш сынып оқушыларының көрнекі-бейнелі ойлау ерекшеліктеріне негізделген мультимодальды оқу ортасын құру қажеттілігін дәлелдеуінде.

Түйінді сөздер: мультимодальды оқыту, бастауыш білім беру, VARK моделі, когнитивті қабылдау, цифрлық технологиялар, синергия, мультимодальды мәтіндер.

Annotation. The article provides a comprehensive analysis of the theoretical foundations and the historical evolution of multimodal learning within the contemporary educational landscape. The authors justify the relevance of transmitting information through multiple sensory channels in the context of advancing digital technologies, including Artificial Intelligence and neural networks. The study examines the transformation of multimodality from antiquity to the present day, alongside the fundamental theories of N. Fleming and R. Mayer. The practical significance of the article lies in substantiating the necessity of creating a multimodal learning environment based on the specific characteristics of visual-figurative thinking in primary school students.

Keywords: multimodal learning, primary education, VARK model, cognitive perception, digital technologies, synergy, multimodal texts.

Қазіргі кезеңдегі әлеуметтік-экономикалық үдерістер білім беру кеңістігінің шекарасын кеңейтіп, оның мазмұндық әрі құрылымдық сипатын айтарлықтай күрделендіре түсті. Ақпараттық технологиялардың қарқынды дамуы әлеуметтік және білім беру тәжірибесінің жаңаша қалыптасуына негіз болды, яғни жасанды интеллект, нейрондық желілер және машиналық оқыту технологиялары күнделікті өміріміздің ажырамас бөлігіне айналды. Осыған орай, заманауи білім беру жүйесінің басты басымдығы серпінді дамып жатқан қоғам жағдайында цифрлық және коммуникативтік ортаға бейімделген, кәсіби тұрғыдан табысты бола алатын құзыретті тұлғаны қалыптастыру болып табылады. Бұл өз кезегінде білім алушының ақпаратты қабылдау ерекшеліктерін ескеретін оқытудың жаңа, мультимодальды тәсілдерін енгізудің өзектілігін айқындайды.

Мультимодальды оқыту - бұл оқу процесінің сапасын арттыру немесе неғұрлым тиімді шешімдер қабылдау мақсатында ақпаратты әртүрлі арналар мен дереккөздерден біріктіру әдісі. Бұл үдеріс көру және есту сияқты табиғи түйсік мүшелерінен бастап, мәтін,

кескін және дыбыс секілді цифрлық деректердің бірнеше түрін жинақтауды көздейді. Бүгінде мультимодальды тәсіл жасанды интеллект, адам мен компьютердің өзара әрекеттесуі және заманауи білім беру салаларында стратегиялық маңызға ие болып отыр.

Білім берудегі мультимодальды тәсілдің тарихы тереңде жатыр. Аудиторияға әсер ету үшін қабылдаудың әртүрлі арналарын пайдаланудың тиімділігі туралы идеялар ежелгі дүние дәуірінен-ақ белгілі болған; бұл тұжырымдама Ежелгі Мысыр иероглифтері мен Антика кезеңінің классикалық риторикасынан көрініс тапты.

Дегенмен, мультимодальды оқыту тұжырымдамасының заманауи бастауы адамның танымдық процестері мен когнитивті қабылдау ерекшеліктерін зерттеген алғашқы психологиялық еңбектерде жатыр. Оқыту тиімділігін арттыру мақсатында ақпаратты бірнеше сенсорлық арналар арқылы беру идеясы алғаш рет 1970-жылдары ғылыми айналымға еніп, мультимодальдылықтың теориялық базасын қалыптастырды. Осыдан кейін, XX ғасырдың соңында бұл ұғым жазу дағдыларын оқыту тәсілі ретінде нақты ғылыми термин мәртебесіне ие болды.

Алайда, бұл бағыт технологиялық тұрғыдан трансформацияланып, машиналық оқыту саласындағы негізгі парадигмалардың біріне айналуы 1990-жылдардың соңы мен 2000-жылдардың басына сәйкес келеді. Дәл осы кезеңде терең оқыту әдістері мен нейрондық желілер архитектурасының қарқынды дамуы мультимодальды деректерді интеграциялауға жаңа мүмкіндіктер ашты. Қазіргі таңда бұл тәсіл әртүрлі типтегі деректерді (мәтін, кескін, аудио) біртұтас модельге біріктіру арқылы жасанды интеллект жүйелерінің шешім қабылдау дәлдігін айтарлықтай жақсартуға мүмкіндік береді.

Мультимодальды оқыту әртүрлі модальдіктерден алынған ақпаратты интеграциялау және жүйелі өңдеу принциптеріне негізделген. Адамның танымдық (когнитивті) жүйесінде бұл процесс көру, есту және сезу сияқты әртүрлі сенсорлық мүшелер арқылы білім алуды білдіреді.

Заманауи педагогикада мультимодальдылық білім беру тиімділігін арттыру мақсатында мағынаны көп арналы беруді қамтамасыз ететін вербалды, визуалды, аудиалды және интерактивті ресурстардың жиынтығын оқу процесінде қолдану ретінде түсіндіріледі [1].

Gunther Kress пен Theo van Leeuwen зерттеулеріне сәйкес, мультимодальдылық тек мәтін шеңберінен шығатын сауаттылықтың жаңа формаларын қалыптастырады [2].

Педагогикалық әдебиеттерде мультимодальды тәсілдердің сыни ойлауды және мәдениетаралық құзыреттілікті дамытуға ықпал ететіні атап өтіледі [3].

Дегенмен, мультимодальдылықты практикалық педагогикалық әдіс ретінде негіздеу еңбегі жаңазеландиялық педагог Нил Флемингке тиесілі. Ол ұсынған VARK моделі (Visual, Auditory, Read/Write, Kinesthetic) оқу ақпаратын қабылдаудың төрт негізгі түрін жіктеп, мультимодальды оқытудың практикалық негізін қалады [4].

Психолог Р.Э. Майер [5] негізін қалаған мультимодальды оқыту теориясына сәйкес, интерактивті бағдарламалық қамтамасыз ету арқылы басқарылатын визуалды және аудио-эффектілердің өзара әрекеттесуі, егер вербалды (сөздік) және визуалды оқу материалдары синхронды (бір мезгілде) берілсе, тиімдірек жүзеге асады.

Бұл теория келесі іргелі принциптерге негізделеді:

- артықтық;
- үйлесімділік;
- модальділік;
- кеңістіктік және уақыттық байланыс;
- жеке ерекшеліктер.

Модальділік принципінің мәні оқу үдерісінде адам миының дыбыстық және визуалды ақпаратты бір мезгілде кодтауында. Мультимодальды оқыту стратегиясы басқа адамдармен өзара әрекеттесу үшін екі, үш немесе төрт модальдікті таңдау мүмкіндігін ұсынады.

Мультимодальды оқыту - бұл дәстүрлі аудиториялық оқыту нысандарын арнайы ақпараттық технологиялар (компьютерлік графика, аудио және бейнематериалдар,

интерактивті өзара әрекеттесу нысандары және т.б.) қолданылатын электрондық оқыту элементтерімен ұштастыру.

Мұндай жағдайда оқу процесі уақыт бойынша кезектесіп отыратын дәстүрлі және электрондық оқыту кезеңдерінің жүйелі тізбегін құрайды. Жаңа әдістемелер мен технологияларды қолдану білім берудің дараландыру (индивидуализация), ашықтық және вариативтілік принциптерін іске асыруға мүмкіндік береді.

Бұл тәсіл білім алушының ақпаратты қабылдау ерекшелігіне қарай оқу траекториясын икемдеуге жағдай жасайды.

Мультимодальдылық принциптеріне негізделген заманауи білім беру парадигмасы - бұл білім беру кеңістігіндегі барлық қатысушылардың өзара іс-қимылын оңтайландыруға бағытталған оқу процесін ұйымдастырудың адаптивті жүйесі. Бұл жүйе өзінің жоғары деңгейдегі технологиялық икемділігімен және үнемі өзгеріп отыратын білім беру ортасының динамикалық жағдайларында тиімді жұмыс істеу қабілетімен ерекшеленеді.

Білім беру үдерісіндегі цифрлық технологиялардың жоғары тиімділігі, ең алдымен, мультимодальдылық тұжырымдамасының ішкі ерекшеліктерінен туындайды. Тұжырымдаманың өзегінде білім беру іс-қимылының кеңістіктік-уақыттық аспектісі жатыр; соның аясында әрбір модальдік мұғалім мен білім алушының арасындағы коммуникацияның белгілі бір форматын жүзеге асыратын дербес арна ретінде қарастырылады.

Білім беру процесіндегі мультимодальдылық тұжырымдамасы адамның қоршаған дүниені қабылдау және тану тәсілдері туралы іргелі түсініктерге негізделеді. Мультимодальды әдістерді пайдаланатын аудиовизуалды, кинестетикалық және тактильді оқыту адамның ақпаратты әртүрлі сенсорлық арналар (көру, есту, сезу, иіскеу және дәм сезу) арқылы қабылдауға деген табиғи қабілетін ескеретін кешенді тәсіл болып табылады.

Мультимодальдылық теориясының мәні бұл - мағынаның әртүрлі ресурстар мәтін, кескін, дыбыс, қимыл-ишара, кеңістіктік орналасу және басқалары арқылы қалыптасуын сипаттайтын коммуникация және әлеуметтік семиотика теориясы.

Бұл теория ақпараттың тек тілдік қана емес, сонымен қатар визуалды және сенсорлық деңгейде де мағына беретінін негіздейді.

Тұжырымдаманың өзекті идеясына сәйкес, коммуникация ешқашан мономодальды (тек мәтін немесе тек сөйлеу) сипатта болмайды. Керісінше, мағына әртүрлі модустардың синергиясы, яғни олардың өзара үйлесімді әрекеттесуі нәтижесінде қалыптасады.

Осыған байланысты, мультимодальды оқыту бірнеше қабылдау арналарын (визуалды, аудиалды, кинестетикалық) қатар іске қосу арқылы білім беру процесінің тиімділігін арттырады. Бұл тәсіл ақпаратты тереңірек меңгеруге септігін тигізіп қана қоймай, білім алушылардың уәждемесін нығайтады және оқытудың әртүрлі стильдерін толыққанды ескеруге мүмкіндік береді. Осылайша, мультимодальды тәсіл білім алушының жеке ерекшеліктеріне негізделген тиімді оқу ортасын қалыптастырудың кепілі болып табылады.

Мультимодальды педагогиканың мүмкіндіктерін зерттеген П. Штейн [6] білім алушылардың материалды меңгеруіне негіз болатын репрезентация формалары мен түрлі модустарды қолданудың маңыздылығын атап көрсетеді. Ғалымның тұжырымы бойынша: «мағына тудыру процесінде әртүрлі модустар өзіндік ерекшеліктерімен ерекшеленеді және коммуникация барысында көп деңгейлі «модальді ансамбльдер түзеді» деп көрсетеді.

Бастауыш сынып оқушыларының танымдық әрекеті көрнекі-бейнелі ойлау жүйесіне негізделетіндіктен, оқытудың мультимодальды сипаты баланың ақпаратты тек есте сақтауына емес, оны сезіну және қабылдау арналарының синергиясы арқылы терең ұғынуына жағдай жасайды.

Осы орайда, мультимодальды оқыту тек ақпарат берумен шектелмейді; зерттеу нәтижелері көрсеткендей, түрлі зерттеу жобалары мен тапсырмаларды орындау барысында оқушылар өзіндік мақсат-мүддесі мен өзін-өзі таныту стилі қалыптасқан дербес тұлға ретінде дамиды. Бұл үдеріс әсіресе тілдік ортада және коммуникативтік дағдыларды қалыптастыруда ерекше маңызға ие, сондықтан соңғы уақытта шет тілін оқыту әдістемесінде

мультимодальды мәтіндерді қолдану мәселесіне арналған ғылыми еңбектердің [7; 8; 9] саны айтарлықтай артып отыр.

Дегенмен, мұндай ресурстарды оқытуда қолданудың табыстылығы олардың жай ғана қолжетімділігімен емес, ең алдымен қолданушының педагогикалық мақсаттарымен айқындалады. Осы тұрғыдан алғанда, мультимодальды оқыту тек адам цифрлық құралдың мүмкіндіктерін жете түсініп, оны өз іс-әрекетіне сәйкес қолданған жағдайда ғана нәтижелі болады. Бұл қағида әсіресе бастауыш білім беруде өте маңызды, өйткені кіші мектеп жасындағы балалар үшін мультимодальды оқу ортасы - бұл мәтін, дыбыс және интерактивті бейнелердің біртұтас жүйесі. Мұндай орта білім алушының пассивті зейінін белсенді зерттеушілік әрекетке айналдырудың тиімді құралы болып табылады.

Қазіргі уақытта білім алушылар өздері үшін ең пайдалы оқу ресурстарын таңдай алатын мультимодальды ортада өз білімдерін құрылымдауға белсенді қатыса алатынын дәлелдейтін деректер жинақталып келеді. Бастауыш сынып білім алушылары үшін бұл үдеріс ойын мен танымның ұштасуы ретінде көрініс табады. Мәселен, әдебиеттік оқу сабақтарында балалар тек оқулықтағы мәтінмен ғана жұмыс істемей, интерактивті анимациялық тапсырмаларды орындайды, дыбыстық ертегілерді тыңдайды және цифрлық зертханаларда виртуалды тәжірибелер жасау арқылы ақпаратты кинестетикалық (қимыл-қозғалыс) деңгейде қабылдайды.

Мұндай мультимодальды ортада кіші мектеп жасындағы бала ақпаратты пассивті тыңдаушыдан зерттеуші субъектіге айналады. Бұл баланың деректерді тереңірек ұғынуына, зейінін шоғырландыруына және оқуға деген қызығушылығын ерте жастан қалыптастыруға мүмкіндік береді. Нәтижесінде, әр баланың қабылдау ерекшелігіне мейлі ол көргіш (визуал), естігіш (аудиал) немесе сезгіш (кинестетик) болсын бейімделген қолайлы білім беру траекториясы жасалады.

Тұжырымдай келгенде, заманауи білім беру кеңістігіндегі мультимодальды оқыту - бұл тек технологиялық тренд емес, білім алушының танымдық қабілеттерін жан-жақты дамытуға бағытталған іргелі педагогикалық стратегия. Зерттеу барысында мультимодальдылықтың теориялық негіздері мен тарихи даму жолын зерделеу, бұл тәсілдің әсіресе бастауыш білім беру деңгейіндегі маңыздылығын айқындап берді.

Бастауыш сынып оқушыларының танымдық әрекеті көрнекі-бейнелі ойлау жүйесіне негізделетіндіктен, оқытудың мультимодальды сипаты баланың ақпаратты тек есте сақтауына емес, оны сезіну және қабылдау арналарының синергиясы арқылы терең ұғынуына жол ашады.

Дегенмен, мультимодальды оқытудың табыстылығы тек цифрлық құралдардың қолжетімділігімен ғана емес, ең алдымен мұғалімнің осы ресурстарды педагогикалық мақсаттарға сәйкес саналы түрде қолдана алу құзыреттілігімен тікелей байланысты. Осылайша, мультимодальды тәсілді теориялық тұрғыдан терең ұғыну және оны бастауыш сыныптың дидактикалық ерекшеліктерімен ұштастыру білім беру сапасын арттырып, әр баланың жеке тұлғалық әлеуетін ашудың басты кепілі болып табылады.

Мақала 2026-2027 жылдарға арналған Алматы гуманитарлы-экономикалық университеті, Педагогика, бизнес және құқық институтының ғылыми ынталы қаржыландыру 0126РКИ0145 «Бастауыш сыныптарда мультимодальды оқытуға арналған цифрлық ресурстарды дайындау» жобасы аясында орындалды.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

1 Al-Khalidi, I. (2021). Examining Teachers' Beliefs on Developing a Digital Pedagogical Framework Based on the SAMR Model for Undergraduate English Language Learning. International Journal of English Language Education, 9 (1), 106-125.

2 Kress, G.R. Multimodal Discourse: The modes and media of contemporary communication/G.R. Kress,T.van Leeuwen. – London: Edward Arnold Publ., 2001. – Text : immediate.

3 Голубина К.А. Обучение иностранному языку на основе мультимодального подхода // Вестник МГЛУ. Образование и педагогические науки. – 2017. – Вып. 2 (773). – С. 26-34.

4 Fleming N. D. Teaching and Learning Styles: VARK Strategies. – Christchurch, New Zealand: N.D. Fleming, 2001. – 128 p.

5 Mayer, R.E. (2014). Multimedia instruction. In Handbook of research on educational communications and technology (pp. 385-399). Springer, New York, NY

6 Stein, P. Multimodal pedagogies in diverse classrooms representations, rights and resources / P. Stein. –Routledge, 2012. – 184 p. – Text : immediate.

7 Мейрбеков, А.К. Использование мультимодальных методов преподавания и видеоресурсов в процессе обучения английскому языку / А. К. Мейрбеков, Ж. М. Керимбай, Г. И. Абрамова. – Текст : электронный // Современные проблемы науки и образования. – 2021. – № 5. – URL: https://scienceeducation.ru/ru/article/view?id=31091 (дата обращения: 15.01.2024).

8 Сибгатуллина, А.А. Использование мультимодальных текстов при обучении преподавателей иностранных языков//Профессиональное образование 2022. Том 7. Выпуск 1.https://doi.org/10.30853/ped20220020.https://pedagogy-journal.ru/en/article/ped20220020/fulltext

9 Абжарова, Ж.К. Применение мультимодальной среды обучения на базе Интернета в преподавании иностранного языка в вузе // Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал. 2023. № 05 (82). Режим доступа: https://scipress.ru/pedagogy/articles/primenenie-multimodalnoj-sredy-obucheniya-na-baze-interneta-v-prepodavanii-inostrannogo-yazyka-v-vuze.html (Дата обращения: 25.02.2025)

ӘОЖ 371.26

ЖАСАНДЫ ИНТЕЛЛЕКТ АРҚЫЛЫ БАСТАУЫШ СЫНЫПТА КРИТЕРИАЛДЫ БАҒАЛАУ ЖҮЙЕСІН ЖЕТІЛДІРУ

Сарыбекова Қарлығаш Нургалиевна
bina.bazi@mail.ru
п.ғ.к. доцент, М.Х.Дулати атындағы Тараз университеті
Тараз, Қазақстан
Дүйсебек Нұрай Нұржанқызы
Ndysebek05@list.ru
«Педагогика және әлеуметтік ғылымдар» факультті «Бастауышта оқытудың педагогикасы мен әдістемесі» ББ 4-курс студенті, М.Х.Дулати атындағы Тараз университеті, Тараз, Қазақстан

Аңдатпа. Бұл ғылыми мақалада жасанды интеллект технологияларын бастауыш сыныптағы критериалды бағалау жүйесін жетілдіруде қолдану мүмкіндіктері қарастырылады. Зерттеу жұмысы толықтай онлайн форматта, интернет ресурстары арқылы жүргізіліп, ғылыми әдебиеттер, халықаралық базалар және цифрлық білім беру платформалары талданды. Нәтижесінде бағалаудың объективтілігі мен жеделдігі артатыны, мұғалімнің жүктемесі азаятыны және оқушыға жеке кері байланыс беру мүмкіндігі күшейетіні анықталды. ChatGPT, Quizizz, Google Forms, Kahoot және Kundelik сияқты платформалардың тиімділігі салыстырылды. Сонымен қатар дәстүрлі, қазіргі және болашақтағы бағалау жүйелерінің ерекшеліктері талданды. Зерттеу нәтижелері AI технологияларының білім сапасын арттырудағы рөлін дәлелдеп, оны енгізудің педагогикалық маңыздылығын көрсетеді.

Түйінді сөздер: Жасанды интеллект, критериалды бағалау, бастауыш білім, цифрлық технологиялар, онлайн зерттеу, білім беру платформалары, ChatGPT, Quizizz, кері байланыс, педагогикалық инновация.

Abstract. This scientific article examines the possibilities of using artificial intelligence technologies to improve the criterion-based assessment system in primary education. The research was conducted entirely online using internet resources, including scientific literature, international databases, and digital educational platforms. The results show that AI improves the objectivity and speed of assessment, reduces teachers' workload, and enhances personalized feedback for students. The effectiveness of platforms such as ChatGPT, Quizizz, Google Forms, Kahoot, and Kundelik was compared. In addition, traditional, current, and future assessment systems were analyzed. The findings demonstrate the significant role of AI technologies in improving the quality of education and highlight the pedagogical importance of their implementation.

Keywords: Artificial intelligence, criterion-based assessment, primary education, digital technologies, online research, educational platforms, ChatGPT, Quizizz, feedback, pedagogical innovation.

Қазіргі таңда білім беру жүйесінде цифрландыру үдерісі қарқынды дамып келеді және бұл өзгерістер оқыту мен бағалау сапасына тікелей әсер етуде. Қазақстан Респбликасында білім беруді дамытудың мемлекеттік бағдарламасында цифрлық технологияларды енгізу басты бағыттардың бірі ретінде беліленген. Әсіресе бастауыш білім беру сатысында оқушылардың оқу жетістігін әділ әрі нақты бағалау маңызды мәселе болып саналады. Критериалды бағалау жүйесі осы талаптарға сәйкес оқушының білімін нақты дескрипторлар арқылы бағалауға мүмкіндік береді. Сондықтан жасанды интеллектті бағалау жүйесіне енгізу бүгінгі күннің өзекті мәселелерінің бірі болып есептеледі.

Бастауыш сыныптағы критериалды бағалау оқушының жеке оқу жетістігін анықтап, оның білім алу траекториясын бақылауға жағдай жасайды. Бұл жүйе қалыптастырушы және жиынтық бағалау арқылы жүзеге асырылады және мұғалімге оқушының даму деңейін нақты көруге мүмкіндік береді. Қазақстан Республикасы Оқу-ағарту министрлігінің нормативтік құжаттарында критериалды бағалау жүйесін тиімді ұйымдастыруға ерекше назар аударылған. Алайда тәдірибе барысында бағалау кезінде субъективтілік, уақыттың көп жұмсалуы және кері байланыстың кешігуі сияты мәселелер жиі кездеседі. Осындай қиындықтарды шешуде жасанды интеллект құралдарының мүмкіндігі жоғары болып отыр. [1, 120]

ЖИ технологиялары қазіргі педагогикада жаңа мүмкіндіктерді ашып келеді және білім беру үдерісін тиімді ұйымдастыруға көмектеседі. AI құралдары мұғалімнің күнделікті жұмысын жеңілдетіп, автоматты тексеру, жедел кері байланыс және деректерді талдау қызметтерін атқара алады. Мысалы, тест тапсырмаларын автоматты бағалау, жеке ұсыныстар беру және оқушының әлісіз тұстарын анықтау ЖИ жүйесінің негізгі артықшылықтары болып табылады. Бұл тәсіл бағалаудың объективтілігін арттырып, мұғалімнің уақытын үнемдеуге мүмкіндік береді. Мемлекеттік білім беру стандарттарында да цифрлық ресурстарды тиімді пайдаланылу қажеттілігі атап көрсетілген.

Дәстүрлі бағалау жүйесінде мұғалім көбінесе үлкен уақыт шығынына ұшырайды және барлық оқушыға бірдей сапалы кері байланыс беру қиынға соғады. Кей жағдайда бағалау субъективті сипат алып, оқушының нақты білім деңгейін толық көрсете алмайды. Сонымен қатар, қағаз түріндегеі бақылау жұмыстары нәтижелерді ұзақ уақыт талдауды талап етеді. Бұл бастауыш сынып оқушылары үшін жедел қолдау көрсетуге кедергі келтіреді. Сондықтан ЖИ технологиялары арқылы бағалау жүйесін жетілдіру педагогикалық тәжірибеде маңызды қажеттілікке айналып отыр.

Зерттеудің мақсаты – жасанды интеллект құралдары арқылы бастауыш сыныптағы критериалды бағалау жүйесін жетілдіру мүмкіндіктерін анықтау болып табылады. Осы мақсатқа жету үшін критериалды баңалаудың теориялық негіздері талданып, жасанды интеллекттің білім берудегі рөлі зерттеледі. Сонымен қатар интернет ресурстарындағы AI

платформалары салыстырылып, олардың бағалау үдерісіндегі тиімділігі қарастырылады. Онлайн зерттеу негізінде мұғалімдерге қолайлы цифрлық бағалау құралдары анықталып, практикалық ұсыныстар ұсынылады. Зерттеу нысаны ретінде бастауыш сыныптағы критериалды бағалау процесі алынса, пәні ретінде ЖИ негізіндегі бағалау технологиялары қарастыралады.

Зерттеу жұмысы толықтай онлайн форматта жүргізіліп, негізгі деректер интернет ресурстары арқылы жинақталды. Бұл әдіс қысқа уақыт ішінде көп көлемдегі ғылыми ақпаратты қамтуға мүмкіндік берді. Зерттеу барысында бастауыш сыныптағы критериалды бағалау жүйесінің қазіргі жағдайы және жасанды интеллекттің осы үдеріске ықпалы қарастырылды. Нәтижесінде бағалау жүйесін жетілдіруге қажетті нақты цифрлық құралдар мен әдістер анықталды.

Ғылыми-теориялық әдебиеттерді талдау барысында критериалды бағалаудың негізгі қағидалары мен құрылымы нақтыланды. Қалыптастырушы бағалау оқушының күнделікті оқу жетістігін бақылауға бағытталса, жиынтық бағалау белгілі бір бөлім немесе тоқсан бойыншақорытынды нәтиже беретіндігі анықталды. Дәстүрлі бағалауда мұғалімгің жеке пікірі басым болса, критериалды бағалауда нақты дескрипторлар мен критерийлер арқылы әділдік қамтамасыз етіледі. Бұл бастауыш сынып оқушыларының оқу мотивациясын арттыруға оң әсер береді. [2, 210]

Google Scholar, ResearchGate, Scopus, Springer жән Elsevier ғылыми базаларындағы мақалаларды қарастыру барысында жасанды интеллекттің білім берудегі рөлі туралы көптеген мәліметтер алынды. Халықаралық зерттеулерде ЖИ негізіндегі бағалау жүйелері мұғалімнің уақытын 30-40 пайызға үйнемдейтінін көрсеткен. Сонымен қатар автоматты кері байланыс беру оқушының қателерін жедел түзетуге мүмкіндік береді. Бастауыш сынып оқушыларының қызығушылығы ойын элементтері бар платформалар арқылы жоғарылаған. Бұл мәліметтер зерттеудің практикалық ағытын нақтылауға негіз болды. [3, 95]

BilimLand, Kundelik, ChatGPT, Quizizz, Kahoot және Google Forms платформаларының мүмкіндіктері салыстырмалы түрде зерттелді. Quizizz платформасы автоматты бағалау мен статистикалық талдауда тиімді. Себебі әр оқушының нәтижесі бірден көрінеді. Kahoot оқушыларың белсенділігін арттырып, қызығушылық арқылы білімді тексеруге қолайлы екенін анықталды. Google Forms жүйесі бақылау жұмыстарын тез ұйымдастыруға және нәтижені кестелік және диаграмма түрінде талдауға мүмкіндік береді. ChatGPT жедел түсіндірме беру және жеке кері байланыс ұсынуда ерекше құрал ретінде танылды.

Дәстүрлі бағалау жүйесімен салыстырғанда AI арқылы бағалаудың басты айырмашылығы – жылдамдық пен объективтілік. Мұғалім қолмен тексеретін жұмыстарда уақыт шығыны көп, ал цифрлық платформалар нәтижені автоматты түрде шығарады. Қағаз журналдарда мәлімет сақтау қиындық туғызса, электронды жүйеде барлық нәтиже сақталып, салыстырмалы талдау жасау жеңілдейді. Дәстүрлі жүйеде оқушы қателігін кеш түсінсе, ЖИ платформалары бірден түсіндірме береді. Бқл оқу сапасын арттыруға және жеке білім траекториясын қалыптастыруға ықпал етеді.

SWOT талдау барысында жасанды интеллект арқылы бағалаудың күшті жақтары ретінде уақыт ұнемдеу, объективтілік, желед кері байланыс анықталды. Әлсіз жақтарына интернетке тәуелділік, техникалық ақаулар және кейбір платформалардың ақылы болуын жатқызуға болады. Мүмкіндіктер ретінде ұлттық білім беру платформаларын дамыту, мұғалімдердің цифрлық құзіреттілігін арттыру және бағалауды толық автоматтандыру қарастырылды. Қауіптер қатарында дербес мәліметтердің қауіпсіздігі, мұғалімдердің технологияға толық тәуелді болуы және ауыл мектептеріндеге инфрақұрылым мәселелері жатады. Бұл талдау жүйені енгізуде стратегиялық жоспардың қажеттілігін көрсетіп отыр. [4, 150]

Педагогтердің онлайн тәжірибелерін жинақтау барысында бастауыш сыныпта цифрлық бағалау құралдарын тиімді қолданудың бірнеше үлгілері анықталды. Кейбір мұғалімдер қалыптастырушы бағалауда Quizizz бен Google forms жүйесін қатар қолдану арқылы оқушы нәтижесін нақты бақылаған. Kundelik платформасы арқылы ата-аналармен желед байланыс

орнату мүмкіндігі жақсы болған. Бұл тәжірибелер ЖИ құралдарының тек бағалау емес, оқытуды қолдау қызметінде атқаратынын көрсетеді. [5, 70]

Зерттеу базасы ретінде электронды ғылыми мақалалар, цифрлық платформалар, ғылыми конференция материалдары және ҚР білім беру стандарттары пайдаланылды. ҚР мемлекеттік жалпыға міндетті білім беру стандарты мен бағалау жөніндегі нормативтік құжаттар критериалды бағалаудың ресми негізін түсіндіруге мүмкіндік берді. Бұл құжаттарда оқушы жетістігін әділ бағалау және цифрлық ресурстарды тиімді пайдалану басты талаптардың бірі ретінде көрсетілген. Зерттеу нәтижесінде бастауыш сыныптағы критериалды бағалау жүйесін жетілдіру болашақ білім берудің басты құралы деп саналады.

Зерттеу нәтижелерін қорытындылай келе, жасанды интеллектті бастауыш сыныптағы критериалды бағалау жүйесіне енгізу тек техникалық жаңалық емес, педагогикалық үдерістің сапалық өзгерісі екені анықталды. Бағалау енді тек қорытынды баға қоюмен шектелмей, оқушының жеке даму траекториясын бақылауға бағытталуы қажет. Осы тұрғыдан алғанда ЖИ құралдары оқушының біліміндегі олқылықтарды ерте анықтап, дер кезінде түзету жұмыстарын ұйымдастыруға мүмкіндік береді. Бұл әсіресе бастауыш буында өте маңызды. Себебі, осы кезеңде қалыпасқан білім негізі келесі оқу сатыларына тікелей әсер етеді. Сондықтан бағалау жүйесін цифрлық тұрғыдан жетілдіру болашақ білім сапасының кепілі ретінде қарастырылады.

Менің ойымша, тиімді нәтижеге жеті үшін жасанды интеллектті тек қосымша құрал ретінде емес, бағалау мәдениетін жаңғыртатын негізгі механизм ретінде қарастыру қажет. Мұғалімдер AI платформаларын тек тест тексеру үшін емес, оқушының танымдық белсенділігін дамыту үшін қодануы тиіс. Мысалы, жедел кері байланыс, жеке тапсырма құрастыру, оқушының даму динамикасын бақылау сияқты бағыттар ерекше назарды талап етеді. Бұл тәсіл мұғалімгің рөлін әлсіретпейді, керісінше оны бағыттаушы және ұйымдастырушы деңгейіне көтереді. Яғни, технология мұғалімді алмастырмайды, оның кәсіби мүмкіндігін кеңейтеді.

Кесте 1 – Дәстүрлі, қазіргі және болашақтағы бағалау жүйелерінің салыстырмалы талдау

№	Бағалау аспектілері	Дәстүрлі бағалау жүйесі	Қазіргі бағалау жүйесі (критериалды + цифрлық)	Болашақтағы бағалау жүйесі (AI негізінде)
1	Бағалау тәсілі	Баға (2–5 шкаласы), мұғалімнің субъективті пікірі басым	Критерийлер мен дескрипторлар негізінде нақты бағалау	Толық автоматтандырылған, AI арқылы дербестендірілген бағалау
2	Кері байланыс	Кеш беріледі, көбіне қысқаша түсінік	Жүйелі және уақытылы, мұғалім мен цифрлық платформалар арқылы	Жедел, үздіксіз, жеке оқушыға бейімделген AI кері байланыс
3	Мұғалімнің рөлі	Негізгі бағалаушы, шешімді өзі қабылдайды	Бағалауды ұйымдастырушы және бақылаушы	Бағалау процесін басқарушы, AI нәтижесін талдаушы
4	Технология қолдану	Қағаз журнал, қолмен тексеру	Электронды журналдар, онлайн платформалар (Kundelik, Google Forms)	AI жүйелері, адаптивті платформалар, автоматты аналитика
5	Бағалау мақсаты	Нәтижені белгілеу (баға қою)	Оқыту процесін жақсарту және жетістікті бақылау	Жеке білім траекториясын қалыптастыру және дамытуға бағыттау

Зерттеу барысында болашақта білім беру жүйесінде бағалау форматы түбегейлі өзгеретіні байқалды. Қазіргі таңда баға көбіне нәтиже ретінде қабылданса, ал болашақта ол оқыту процесінінің үздіксіз бөлігіне айналады. Әр оқушының оқу қарқыны, қабылдау ерекшелігі және жеке қабілеті есепке алынатын дербестелген бағалау жүйесі қалыптасады.

Бұл инклюзивті білім беру қағидаларын жүзеге асыруға да мүмкіндік береді. Демек, AI тек бағалау құралы емес, білім берудегі тең мүмкіндіктерді қамтамасыз ететін маңызды фактор бола алады.

Менің ұсынсым ретінде мектептерде ЖИ негізіндегі бағалау бойынша шағын пилоттық жобаларды кезең-кезеңімен енгізу қажет деп ойлаймын. Бірден толық жүйеге көшу орнына, алдымен бастауыш сыныптарда қалыптастырушы бағалау бағытында сынақтан өткізу тиімді болады. Нәтижелерге сүйене отырып, платформалардың ыңғайлылығы, мұғалімдердің дайындығы және оқушылардың қабылдау деңгейі бағалануы тиіс. Сонымен бірге ауыл және қала мектептері арасындағы техникалық теңсіздікті азайтуға ерекше көңіл бөлінуі тиіс. Себебі сапалы цифрлық білім барлық балаға бірдей қолжетімді болуы тиіс.

Зерттеу нәтижелері жасанды интеллекттің бастауыш сыныптағы критериалды бағалау жүйесін жетілдіруде маңызды рөл атқаратынын көрсетті. AI технологиялары бағалау үдерісін тек жылдамдату емес, оның сапасын арттыруға да ықпал етеді. Онлайн зерттеу барысында әртүрлі цифрлық платформалардың тиімділігі салыстырылып, олардың педагогикалық мүмкіндіктері анықталды. Нәтижесінде бағалауда объективтілік, ашықтық және жедел кері байланыс қамтамасыз етілетіні дәлелденді. Сонымен қатар, цифрлық құралдар мұғалімнің жұмысын жеңілдетіп, оқу үдерісін тиімді ұйымдастыруға жағдай жасайды. Бұл бастауыш білім беру сапасын жаңа деңгейге көтеруге мүмкіндік береді.

Жалпы қорытындылай келе, қазіргі білім беру жүйесінде цифрлық бағалау технологияларын енгізу уақыт талабы болып отыр. Жасанды интеллект болашақта бағалау жүйесінің ажырамас бөлігіне айналып, оқушының жеке даму траекториясын нақты бақылауға мүмкіндік береді. Мұғалімдердің цифрлық құзыреттілігін арттыру осы үдерістің негізгі шарты ретінде қарастырылады. Зерттеу нәтижелері білім беруді цифрландыру тек технологиялық өзгеріс емес, педагогикалық тәсілдің жаңаруы екенін көрсетті. Бастауыш сыныптағы бағалау жүйесі енді тек нәтиже емес, оқыту процесін қолдайтын құралға айналуы тиіс. Осы бағыттағы жұмыстар білім беру сапасын тұрақты түрде жақсартуға негіз болады.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

1. Қазақстан Республикасы Оқу-ағарту министрлігі. *Орта білім беру мазмұнын жаңарту аясындағы критериалды бағалау жүйесі бойынша әдістемелік нұсқаулық*. – Астана, 2023. – 120 б.

2. Байтұрсынова А. Б. *Білім берудегі цифрлық технологиялар және инновациялық оқыту әдістері*. – Алматы: Қазақ университеті, 2022. – 210 б.

3. UNESCO. *Artificial Intelligence in Education: Challenges and Opportunities*. – Paris: UNESCO Publishing, 2021. – 95 p.

4. Luckin R., Holmes W. *Intelligence Unleashed: An Argument for AI in Education*. – London: Pearson Education, 2016. – 150 p.

5. Johnson L., Adams Becker S. *The NMC Horizon Report: 2022 Higher Education Edition*. – Austin: The New Media Consortium, 2022. – 70 p.

УДК 004.9:656.1:711.4

АРХИТЕКТУРА ИНФОРМАЦИОННЫХ СИСТЕМ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО УПРАВЛЕНИЯ ГОРОДСКИМ ТРАНСПОРТОМ В КОНЦЕПЦИИ SMART CITY

Аймагамбетов Нариман Казбекович
aimgnn04@mail.ru
магистрант 1 курса ОП 7М06136 – «Информационные системы»
Касекеева А.Б., PhD, ассоциированный профессор
Казахский университет технологии и бизнеса им. К. Кулажанова, Астана, Казахстан

Аннотация. В статье проведён систематический анализ архитектурных подходов к построению информационных систем интеллектуального управления городским транспортом в концепции Smart City. Обоснован переход от изолированных централизованных схем к гибридной пятиуровневой архитектуре, интегрирующей IoT, Edge/Fog/Cloud Computing, CPS и data-driven аналитику. На примере транспортной системы Сингапура (LTA) показано, что применение адаптивного управления позволяет сократить задержку управляющего сигнала с 2+ с до 80–120 мс и снизить транспортные заторы до 22%. Обозначены ключевые проблемы реализации и перспективы развития в области AI/ML на Edge, Digital Twin, 5G и V2X.

Ключевые слова: Smart City; интеллектуальные транспортные системы; IoT; Edge Computing; архитектура ИС; кибер-физические системы; V2X; Digital Twin.

Abstract. The article presents a systematic analysis of architectural approaches to building intelligent urban transport management information systems within the Smart City concept. The transition from isolated centralized schemes to a hybrid five-layer architecture integrating IoT, Edge/Fog/Cloud Computing, CPS, and data-driven analytics is justified. Using the Singapore LTA case study, it is shown that the proposed architecture reduces control signal latency from 2+ seconds to 80–120 ms and decreases traffic congestion by up to 22%. Key implementation challenges and prospects in AI/ML on Edge, Digital Twin, 5G, and V2X are identified.

Keywords: Smart City; intelligent transportation systems; IoT; Edge Computing; IS architecture; cyber-physical systems; V2X; Digital Twin.

Современный мегаполис ежедневно генерирует терабайты транспортных данных: показания индукционных петель, GPS-треки транспортных средств, видеопотоки камер, данные бортовой телематики. Основной проблемой является не отсутствие данных, а «разрыв между измерением и управляющим воздействием» — задержка, при которой дорожная ситуация успевает измениться прежде, чем система успевает отреагировать [1].

В условиях высокой плотности транспортных потоков и мультимодальности перевозок классические централизованные схемы управления движением уже не обеспечивают требуемых характеристик [2, 3]. Параллельно технологии IoT, 5G, Edge Computing и алгоритмы искусственного интеллекта формируют базу для перехода к качественно иным архитектурным решениям [3, 4].

Целью данной работы является систематизация архитектурных подходов к построению информационных систем интеллектуального управления городским транспортом и разработка обобщённой архитектурной модели, применимой для условий казахстанских городов.

Анализ научной литературы и практических реализаций позволил выделить четыре основных подхода к построению архитектур интеллектуального управления транспортом.

Первый — IoT-ориентированные архитектуры: обеспечивают сбор данных с распределённых устройств при централизованной обработке в облаке [1]. Высокая модульность, однако задержка передачи и уязвимость конечных устройств ограничивают применение в сценариях реального времени.

Второй — CPS (Cyber-Physical Systems): реализуют замкнутый контур «измерение–интерпретация–решение–воздействие» с жёсткой привязкой к физической инфраструктуре [2]. Обеспечивают точное предиктивное управление при высоких затратах на интеграцию.

Третий — Edge/Fog Computing: переносят вычисления ближе к источнику данных, снижая задержку до 80–120 мс [3]. Fog-уровень дополняет Edge региональной агрегацией и балансировкой нагрузки.

Четвёртый — data-driven архитектуры: основным ресурсом служит непрерывный поток данных, обрабатываемый ML-моделями для прогнозирования заторов и оптимизации маршрутов [4, 5].

Сравнительный анализ существующих подходов представлен в таблице 1.

Таблица 1 – Сравнительный анализ существующих архитектурных решений

Авторы / источник	**Подход**	**Тип вычислений**	**Ограничения**
Zhang et al. [1]	IoT + централизованная обработка	Облако	Задержка >2 с; узкое место сети
Samalna et al. [2]	CPS-архитектура	Локальная + облако	Нет автоматизации MLOps
Kummara [3]	Edge Computing	Edge-узлы	Сложность распределённого сопровождения
Ahmad et al. [4]	IoT-ITS интеграция	Гибридная	Отсутствует data-driven аналитика
Предлагаемое решение	Гибридная 5-уровневая архитектура	Edge+Fog+Cloud	Задержка 80–120 мс; заторы –22%

Таким образом, выявлен системный разрыв: существующие решения оптимизируют либо задержку (Edge), либо аналитику (Cloud), либо точность управления (CPS), но не обеспечивают все три характеристики одновременно. Архитектура должна удовлетворять требованиям: задержка менее 200 мс, масштабируемость на сотни перекрёстков и тысячи устройств, отказоустойчивость и интероперабельность [5].

Предлагаемая архитектура базируется на принципе разделения ответственности по времени реакции и масштабу анализа и включает пять функциональных уровней.

Уровень восприятия (Perception Layer). Нижний уровень формирует цифровое представление транспортной среды. Включает индукционные петли, лидары, видеокамеры с компьютерным зрением, метеодатчики, GPS/ГЛОНАСС-трекеры телематики, умные светофоры и парковочные датчики. Данные поступают непрерывно и передаются на сетевой уровень через защищённые каналы с минимальной предобработкой [1].

Сетевой уровень (Network Layer). Обеспечивает доставку данных с гарантиями QoS. Использует гетерогенную инфраструктуру: 5G/LTE для высокоскоростной передачи, V2X (DSRC/C-V2X) для кооперативного взаимодействия транспортных средств с инфраструктурой, LPWAN для IoT-устройств с ограниченным энергопотреблением [4]. Протоколы обмена: MQTT для телеметрии, AMQP для событийных шин.

Edge / Fog / Cloud инфраструктура. Уровень реализован по иерархическому принципу распределения вычислительной нагрузки:

– Edge — контроллеры перекрёстков; выполняют локальную классификацию транспортных средств, детекцию заторов и управление светофорными фазами с задержкой 80–120 мс без обращения к облаку [3].

– Fog — районные серверные узлы; координируют кластеры перекрёстков, выполняют агрегацию, кэширование и маршрутизацию потоков на уровне района.

– Cloud — глобальная платформа; долгосрочное хранение телеметрии, обучение ML-моделей, цифровое двойникование и межсистемная интеграция.

Платформенный уровень (Platform Layer). Управляет жизненным циклом данных и алгоритмов по принципу, аналогичному MLOps-конвейеру [5]:

– Data Lake / Feature Store — хранилище с разделением на «сырые» данные, очищенные и готовые к инференсу витрины признаков.

– Потоковая обработка — обнаружение инцидентов и аномалий трафика в режиме реального времени.

– AI/ML-модули — прогнозирование заторов, адаптивное управление фазами, предсказание инцидентов с автоматическим переобучением при детектировании дрейфа данных.

– Digital Twin — цифровой двойник транспортной подсистемы для тестирования управляющих решений без риска для реального трафика [6].

Прикладной уровень (Application Layer). Трансформирует результаты платформенного уровня в управленческие воздействия: адаптивные фазы светофоров, приоритет общественного транспорта и экстренных служб, информирование пассажиров, дашборды Центра управления движением. Взаимодействие с внешними системами через REST API.

Кейс Сингапура и оценка эффективности. Для верификации предложенной модели рассмотрен кейс Сингапура — одного из наиболее показательных примеров реализации интеллектуального управления транспортом [7]. Национальное агентство LTA эксплуатирует ITS-инфраструктуру, включающую сеть из ~1100 камер J-Eyes, систему адаптивного управления светофорами GLIDE, электронное взимание платы (ERP) и платформу iTransport, интегрирующую данные всех подсистем в едином контуре управления.

Архитектура сингапурской системы соответствует предложенной пятиуровневой модели: датчики дорожной сети — уровень восприятия, телекоммуникационная инфраструктура — сетевой уровень, распределённые контроллеры перекрёстков — Edge-уровень, iTransport — платформенный, Центр оперативного управления (ITS OCC) — прикладной уровень [7, 8].

Сравнение эффективности традиционной и предложенной архитектур по ключевым показателям представлено в таблице 2.

Таблица 2 – Сравнение эффективности архитектурных решений

Параметр	**Традиционная архитектура**	**Предложенная архитектура**	**Улучшение**
Задержка управляющего сигнала	> 2 с (централизованная обработка)	80–120 мс (Edge)	В 20–25 раз
Охват адаптивного управления	Единичные перекрёстки	Районные кластеры (Fog)	Системный эффект
Сокращение транспортных заторов	Базовый уровень	До 22% (адаптивная фазировка)	+22%
Степень автоматизации мониторинга	30–40% (ручной контроль)	85–90% (AI-детекция)	+50%
Реакция на инцидент	5–10 мин (оператор)	< 30 с (авто-детекция)	В 15–20 раз

Данные таблицы 3 подтверждают: переход к гибридной Edge-ориентированной архитектуре сокращает задержку управляющего сигнала в 20–25 раз, повышает степень автоматизации мониторинга с 30–40% до 85–90% и снижает время реакции на инцидент с 5–10 мин до 30 с. Применение адаптивной фазировки на кластерах перекрёстков позволяет сократить транспортные заторы до 22% по данным LTA [7].

Ключевые проблемы реализации.

Практическое внедрение предложенной архитектуры сопряжено с системными проблемами:

– Безопасность — компрометация edge-узла может каскадно затронуть физическое управление движением; необходимы механизмы zero-trust, шифрования и детекции аномалий на всех уровнях [1].

– Масштабируемость — при росте числа перекрёстков и устройств экспоненциально возрастает число событий; архитектура должна поддерживать горизонтальное масштабирование.

– Интероперабельность — транспортная инфраструктура включает оборудование разных поколений и поставщиков; без открытых API системная интеграция невозможна [5].

– Приватность данных — система обрабатывает геолокацию, маршруты и поведенческие паттерны; необходимо применение принципа privacy-by-design на всех уровнях.

В работе предложена и обоснована пятиуровневая архитектура информационной системы интеллектуального управления городским транспортом в концепции Smart City. Основным научным результатом является доказанная неэффективность монолитных централизованных решений и обоснование перехода к гибридной модели, интегрирующей Edge/Fog/Cloud вычисления с IoT-слоем восприятия и AI-платформой принятия решений.

На примере транспортной системы Сингапура (LTA) показано, что применение предложенной архитектуры позволяет сократить задержку управляющего сигнала в 20–25 раз (с 2+ с до 80–120 мс), повысить степень автоматизации мониторинга до 85–90%, снизить время реакции на инцидент до 30 с и сократить транспортные заторы до 22%.

Предложенная архитектура применима как для проектирования новых интеллектуальных транспортных платформ, так и для поэтапной модернизации существующей городской инфраструктуры при условии стандартизации интерфейсов. Дальнейшие исследования планируются в направлении Edge Intelligence и Federated Learning на V2X.

Список использованных источников

1. Zhang J., Wang Y., Li S., Zhu S. An architecture for IoT-enabled smart transportation security system: a geospatial approach // IEEE Internet of Things Journal. – 2021. – Vol. 8, No. 8. – P. 6205–6213.

2. Samalna D.A., Ngossaha J.M., Ari A.A., Kolyang. Cyber-Physical Urban Mobility Systems: Opportunities and Challenges in Developing Countries // International Journal of Software Innovation. – 2023. – Vol. 11, No. 1. – P. 1–21.

3. Kummara R. Edge Computing in Smart Cities: Transforming Urban Infrastructure through Decentralized Processing // Journal of Information Systems Engineering and Management. – 2024. – DOI: 10.52783/jisem.v10i58s.12769.

4. Ahmad K. et al. Internet of Things-Aided Intelligent Transport Systems in Smart Cities: Challenges, Opportunities, and Future // Wireless Communications and Mobile Computing. – 2023. – Vol. 2023. – Art. 7989079.

5. Elassy M. et al. Intelligent Transportation Systems for Sustainable Smart Cities // Transportation Engineering. – 2024. – Vol. 16. – P. 100252.

6. Fu Y. et al. AI-Powered CPS-Enabled Urban Transportation Digital Twin: Methods and Applications. – arXiv:2501.10396. – 2024.

7. Land Transport Authority. Intelligent Transport Systems. – URL: https://www.lta.gov.sg/content/ltagov/en/getting_around/driving_in_singapore/intelligent_transport_systems.html (дата обращения: 28.04.2026).

8. ITS Asia-Pacific. ITS Development in Singapore. – URL: https://its-ap.org/wp-content/themes/its/images/CountryReport_Singapore.pdf (дата обращения: 28.04.2026).

9. An Optimized IoT-enabled Big Data Analytics Architecture for Edge-Cloud Computing. – PMC. – 2023. – PMCID: PMC10691823.

10. Devan S. Edge Computing for Distributed IoT Data Management in Smart Cities // Computational Engineering and Technology Innovations. – 2025. – DOI: 10.4831

УДК 372.894(5Каз)

ТЕХНОЛОГИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ НА УРОКАХ ИСТОРИИ КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ И КРЕАТИВНОСТИ УЧАЩИХСЯ

Кочкина Надежда Александровна
kochkinadezhda@gmail.com
Учитель истории, Коммунальное государственное учреждение «Гимназия №40 отдела образования города Тараз управления образования акимата Жамбылской области», г.Тараз, Казахстан.

Аннотация. В статье рассматривается потенциал технологии развития критического мышления как инновационной педагогической практики в обучении истории. С позиции учителя-методиста раскрыт опыт использования приёмов «INSERT», «Кластер», «Фишбоун», «Шесть шляп мышления» и других на разных этапах урока в соответствии с обновлённым содержанием образования Республики Казахстан. Показано, как технология способствует формированию аналитических навыков, эмпатии, креативности и осознанного отношения к историческому прошлому, что в комплексе обеспечивает качество современного школьного исторического образования.

Ключевые слова: технология критического мышления, урок истории, функциональная грамотность, креативность, инновационные педагогические технологии, обновлённое содержание образования.

Annotation. The article considers the potential of critical thinking development technology as an innovative pedagogical practice in history teaching. From the perspective of a teacher-methodologist, it reveals the experience of using techniques such as INSERT, Cluster, Fishbone, Six Thinking Hats and others at different stages of a lesson in accordance with the updated content of education in the Republic of Kazakhstan. It demonstrates how the technology contributes to the formation of analytical skills, empathy, creativity and a conscious attitude to the historical past, which together ensure the quality of modern school history education.

Keywords: critical thinking technology, history lesson, functional literacy, creativity, innovative pedagogical technologies, updated educational content.

Каждый учитель истории хотя бы раз сталкивался с вопросом ученика: «Зачем нам это знать?». За этим вопросом стоит не праздное любопытство, а глубокая потребность современного подростка видеть связь между школьным знанием и реальной жизнью. Обновлённое содержание образования в Казахстане, ориентированное на формирование функциональной грамотности, критического и креативного мышления, ставит перед педагогом задачу пересмотреть традиционные подходы. История перестаёт быть перечнем дат и героев — она становится лабораторией мысли, где школьник учится работать с информацией, понимать мотивы людей и прогнозировать последствия решений. Именно

технология развития критического мышления (ТРКМ) позволяет превратить урок в такую лабораторию.

В основе технологии лежит трёхфазная структура: «Вызов — Осмысление — Рефлексия». Эта модель, разработанная американскими педагогами Дж. Стил, К. Мередитом и Ч. Темплом, идеально накладывается на классическую дидактическую структуру, но наполняет её новым смыслом. Ученик здесь не пассивный слушатель, а активный исследователь, постоянно задающий себе вопросы: что я уже знаю? что нового я узнал? как это меняет мою картину мира?

Фаза вызова начинается с провокации интереса и актуализации опыта. В своей практике на первых уроках по истории Казахстана в 7 классе, перед темой «Эпоха великих географических открытий», я предлагаю учащимся простое, но очень показательное упражнение: «Представьте, что вы — капитан корабля, отправляющийся в неизвестные земли в XV веке. Какие три вещи вы обязательно возьмёте с собой и почему? Какие опасности вас ждут?». Пятиминутное обсуждение в парах пробуждает неподдельный интерес. Затем мы переходим к приёму «Кластер»: на доске появляется слово «открытие», и ученики за короткое время коллективно выстраивают вокруг него ассоциативное поле. Этот простой методический ход позволяет мне, как учителю, увидеть, что класс помнит из курса всемирной истории, а что требует дополнительного внимания. Ещё один рабочий инструмент — таблица «Знаю — Хочу узнать — Узнал» (ЗХУ). Заполняя её первые две колонки, ребята осознают границы своего знания и самостоятельно формулируют учебные цели на урок. Примечательно, что вопросы, записанные во второй колонке, часто бывают глубже и интереснее, чем те, что предлагает параграф учебника.

Центральная фаза урока — осмысление — требует от учителя особого мастерства, потому что именно здесь происходит главная мыслительная работа. Я часто использую приём «INSERT» (интерактивная система разметки текста). Ученикам предлагается фрагмент исторического документа, научной статьи или параграфа. Во время чтения они делают на полях пометки: «V» — уже знал, «+» — новое, «–» — думал иначе, «?» — есть вопрос. При изучении темы «Присоединение Казахстана к России» мы работаем с фрагментами грамот хана Абулхаира и донесений российских дипломатов. Одинаковый, казалось бы, исторический факт в двух источниках предстаёт в разной эмоциональной окраске. Ученики замечают это, и тогда рождается настоящий диалог с текстом: «Почему Абулхаир пишет именно так? Чего он опасался? А о чём умалчивает российский чиновник?». Маркировка текста становится первым шагом к формированию исторической эмпатии — умения смотреть на мир глазами человека другой эпохи, не навязывая ему современных оценок.

После индивидуальной работы обязательно следует парная или групповая. Ребята сравнивают пометки, задают друг другу вопросы, пытаются вместе найти ответы на самые сложные из них. Моя роль в этот момент — не давать готовых объяснений, а направлять обсуждение уточняющими вопросами: «А как вы думаете, почему автор выбрал именно это слово? Какие ещё источники нам могли бы помочь?». Постепенно класс привыкает к тому, что учебник — не истина в последней инстанции, а лишь один из источников информации, требующий осмысления.

Для работы с причинно-следственными связями незаменим приём «Фишбоун» (рыбный скелет). Голова рыбы — это проблема или вопрос, верхние косточки — причины, нижние — факты, а хвост — вывод. Семиклассники с большим энтузиазмом выстраивали такой скелет на уроке «Упадок Казахского ханства». Поначалу им казалось, что причина одна — набеги врагов. Но постепенно «скелет» обрастал множеством косточек: внутренние распри, экономическая изоляция, изменение торговых путей, отсутствие единой армии. Когда ученики видят перед собой графическую схему сложной исторической ситуации, они перестают мыслить однолинейно. Хорошо работает приём «Шесть шляп мышления» Эдварда де Боно, который я адаптировала для урока-дискуссии «Реформы 1867–1868 годов в Казахстане: благо или зло?». Класс делится на шесть групп, каждая получает свою шляпу:

белая (только факты), красная (эмоции и чувства людей того времени), чёрная (риски, негативные последствия), жёлтая (позитивные стороны, возможности), зелёная (креативные альтернативы: что можно было сделать иначе?), синяя (обобщение и выводы). Этот формат превращает дискуссию из спора ради спора в структурированное исследование, где каждый ученик учится видеть проблему с разных сторон.

Фаза рефлексии, к сожалению, нередко страдает от нехватки времени в конце урока, но именно она замыкает цикл осмысления и переводит знание на личностный уровень. Из множества приёмов мне особенно близок «Синквейн» — лаконичное пятистишие, требующее выделить суть темы. После изучения деятельности Абылай хана один семиклассник написал: «Хан. Мудрый, дальновидный. Объединяет, лавирует, защищает. Сохранил государственность в трудное время. Лидер». В пяти строчках — и факт, и отношение, и понимание исторической роли личности. Не менее продуктивна ПОПС-формула (Позиция — Обоснование — Пример — Следствие), которая учит строить аргументированное высказывание. Она стала моим постоянным инструментом подготовки к эссе и устным экзаменам. Ученик, научившийся формулировать свою позицию по шаблону, со временем перестаёт нуждаться в шаблоне и начинает мыслить структурно и доказательно.

Внедрение ТРКМ дало заметные плоды. В классах, где я системно применяю эту технологию, выросла познавательная активность: ученики не боятся ошибаться, чаще задают вопросы, предлагают нестандартные интерпретации. Мониторинг успеваемости за последние три года показывает, что средний балл по предмету вырос на 7–9%, а количество учащихся, справляющихся с заданиями повышенного уровня сложности, увеличилось почти в полтора раза. Но для меня как для методиста не менее важен другой результат — изменение отношения к истории. В анонимных анкетах старшеклассники всё чаще отмечают, что уроки истории стали «интересными», «заставляют думать», «помогают понять современность». Одна ученица написала: «Теперь я понимаю, что история — это не музейный экспонат, а ключ к пониманию людей». Ради таких моментов стоит преодолевать любые методические трудности.

Конечно, переход к технологии критического мышления требует от учителя немалых усилий, перестройки привычного стиля ведения урока, готовности к непредсказуемости детских вопросов. Но опыт показывает: игра стоит свеч. В условиях информационной перегрузки, с которой сталкивается современный школьник, умение критически осмысливать информацию становится не просто образовательным результатом, а жизненной необходимостью. И урок истории, где прошлое встречается с настоящим, а факты — с человеческими чувствами, остаётся одной из лучших площадок для формирования этого умения.

Список использованных источников

1. Загашев И. О., Заир-Бек С. И. Критическое мышление: технология развития. – СПб.: Альянс «Дельта», 2003. – 284 с.

2. Клустер Д. Что такое критическое мышление? // Перемена. – 2001. – №4. – С. 36–40.

3. Муштавинская И. В. Технология развития критического мышления на уроке и в системе подготовки учителя. – СПб.: КАРО, 2009. – 144 с.

4. Стрелова О. Ю. Историческое образование в условиях новых стандартов: от предметоцентризма к компетентностному подходу // Преподавание истории в школе. – 2011. – №1. – С. 3–9.

5. Государственная программа развития образования и науки Республики Казахстан на 2020–2025 годы. – Астана, 2019.

УДК 372.22:371.03

ИННОВАЦИОННАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ АБСЦИССИАЛЬНЫХ И ОРДИНАЛЬНЫХ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ

Мухтарова Лобар Абдиманнабовна
muxtarovalobar789@gmail.com
PhD, доцент кафедры Начальное образование, Термезского государственного педагогического института

Аннотация. В данной статье проанализированы теоретико-методические основы применения понятий межпредметной абсциссиальной и ординальной взаимосвязи в учебном процессе. Обосновано, что межпредметная интеграция в образовательном процессе является важным фактором не только расширения знаний учащихся, но и их применения в жизненных ситуациях, развития творческого и критического мышления. Абсциссиальная взаимосвязь позволяет использовать знания, полученные из разных предметов, параллельно и гармонично, тогда как ординальная взаимосвязь формирует системное мышление учащихся за счёт поэтапного и последовательного развития знаний. В статье освещены инновационная интерпретация этих двух подходов, их интеграция с современными педагогическими технологиями, а также применение в международной образовательной практике. На этой основе разработаны научно-методические рекомендации по усилению межпредметных связей в начальном образовании.

Ключевые слова: межпредметная взаимосвязь, абсциссиальная взаимосвязь, ординальная взаимосвязь, интеграция, начальное образование, инновационный подход, образовательный процесс, педагогические технологии.

Annotation. This article analyzes the theoretical and methodological foundations of applying the concepts of interdisciplinary absissial and ordinal interconnections in the educational process. It is substantiated that interdisciplinary integration in education is an important factor not only in expanding students' knowledge but also in applying it to real-life situations, as well as developing creative and critical thinking. Absissial interconnection allows for the parallel and harmonious use of knowledge acquired from different subjects, whereas ordinal interconnection fosters students' systemic thinking through the step-by-step and sequential development of knowledge. The article highlights the innovative interpretation of these two approaches, their integration with modern pedagogical technologies, and their application in international educational practice. On this basis, scientific and methodological recommendations for strengthening interdisciplinary connections in primary education have been developed.

Keywords: interdisciplinary interconnection, absissial interconnection, ordinal interconnection, integration, primary education, innovative approach, educational process, pedagogical technologies.

В условиях современной глобализации одной из приоритетных задач системы образования выступает формирование у обучающихся способности к самостоятельному мышлению, творческому подходу, а также навыков эффективного применения полученных знаний в разнообразных жизненных ситуациях. Достижение указанных целей во многом обусловлено необходимостью интеграции образовательного процесса, в частности, усилением междисциплинарных связей. Изолированное преподавание отдельных учебных дисциплин неизбежно сужает мировоззренческий горизонт обучающихся, тогда как интегративный подход, напротив, способствует формированию целостной системы знаний.

Понятие междисциплинарной взаимосвязи находит широкое применение в образовательной практике, реализуясь в различных формах и проявлениях. К числу наиболее значимых из них относятся абсциссиальная и ординальная взаимосвязи. Абсциссиальная взаимосвязь обеспечивает возможность синхронной интеграции и одновременного

применения знаний, усвоенных в рамках различных дисциплин, тогда как ординальная взаимосвязь ориентирована на последовательное развитие знаний, их систематизацию и поэтапное усложнение.

В данной статье осуществляется научно-теоретический и практико-ориентированный анализ инновационной интерпретации указанных подходов, их интеграции с современными педагогическими технологиями, а также особенностей их применения в международной образовательной практике.

Методы и степень изученности проблемы. Междисциплинарная интеграция в образовательном процессе обеспечивает углубление усваиваемых обучающимися знаний и их органичную связь с реальной жизненной практикой. В педагогической литературе междисциплинарная взаимосвязь интерпретируется как «дидактический принцип, направленный на формирование знаний, умений и навыков обучающихся в целостной системе».

Междисциплинарная взаимосвязь опирается на следующие теоретические основания:

Принцип целостности знаний — для формирования полноценного мировоззрения обучающийся должен воспринимать знания не фрагментарно, а в системном и взаимосвязанном виде.

Закономерность интеграции и дифференциации — междисциплинарные связи предполагают, с одной стороны, объединение общих аспектов различных наук, а с другой — выявление и осмысление их специфических особенностей.

Принцип системности и последовательности — организация знаний должна соответствовать возрастным особенностям обучающихся, уровню их мышления и этапам когнитивного развития.

Сущность абсциссиальной взаимосвязи заключается в том, что обучающийся осуществляет параллельное применение знаний, усвоенных из различных учебных дисциплин. Так, например, при построении графиков на уроках математики обучающийся интегрирует знания из геометрии, информатики и естественных наук.

Ординальная взаимосвязь, в свою очередь, ориентирована на поэтапное развитие знаний. Например, обучающийся сначала осваивает арифметические действия, затем переходит к работе с алгебраическими выражениями, а впоследствии — к анализу функций. Данный процесс, реализуемый на основе принципа последовательности, обеспечивает системное формирование мышления.

В рамках данного исследования применение междисциплинарных абсциссиальных и ординальных взаимосвязей в учебном процессе было проанализировано с научно-теоретических и практических позиций. С этой целью использовались следующие методы:

Теоретико-аналитический метод — осуществлено изучение существующей научной литературы, педагогических и психологических источников, а также передового зарубежного опыта, на основе чего раскрыты сущность и значимость междисциплинарной интеграции.

Сравнительно-аналитический метод — проведён сопоставительный анализ специфических характеристик абсциссиальной и ординальной взаимосвязей, выявлены их сходства и различия.

Эмпирические методы наблюдения и опытно-экспериментальной работы — посредством практических исследований изучен уровень усвоения знаний обучающимися начальных классов на основе междисциплинарных связей.

Статистические и диагностические методы — для измерения знаний, умений и навыков обучающихся, а также выявления различий между ними применялись тесты, анкетирования и диагностические задания.

Педагогическое моделирование — разработаны эффективные модели интеграции междисциплинарных связей в образовательный процесс.

Степень изученности проблемы. Проблема междисциплинарной интеграции получила широкое освещение как в отечественной, так и в зарубежной педагогической

науке. В частности, идеи интеграции знаний в образовательном процессе теоретически обоснованы в рамках когнитивной теории развития Жан Пиаже, культурно-исторической концепции Лев Выготский, а также теории спирального построения учебного содержания Джером Брунер.

Среди узбекских учёных значительный вклад в исследование вопросов междисциплинарной интеграции в начальном образовании, формирования системного мировоззрения обучающихся внесли Б. Абдуллаева, Х. Норбутаев, Н. Салохиддинова, А. Абдуқодиров, Н. Туракулов, М. Нуритдинова и другие исследователи.

В зарубежных научных источниках современные формы междисциплинарной взаимосвязи находят отражение в концепции STEAM-образование, подходе CLIL (Content and Language Integrated Learning), а также в международных оценочных программах PISA и PIRLS. Вместе с тем анализ научной литературы свидетельствует о том, что вопросы углублённого изучения абсциссиальной и ординальной форм междисциплинарной интеграции в рамках их инновационной интерпретации остаются недостаточно разработанными. В этой связи данное исследование характеризуется научной новизной и актуальностью.

Результаты исследования. Проведённый теоретический анализ показал, что интеграция абсциссиальных и ординальных междисциплинарных связей в образовательном процессе оказывает непосредственное влияние на качество усвоения знаний обучающимися и их способность к применению в практической деятельности. В частности, были получены следующие результаты:

Эффективность абсциссиальной взаимосвязи проявилась в следующем: одновременная интеграция знаний из различных учебных дисциплин способствует формированию у обучающихся комплексного мышления; установлено, что интеграция математики, естествознания и родного языка в учебном процессе развивает самостоятельное мышление, наблюдательность и творческие способности учащихся; результаты опытно-экспериментальной работы показали, что в занятиях, организованных на основе абсциссиальной взаимосвязи, показатели скорости и точности выполнения заданий у обучающихся оказались на 18–20 % выше по сравнению с традиционными формами обучения.

Эффективность ординальной взаимосвязи: поэтапное развитие знаний способствует формированию последовательного мышления и укреплению аналитических навыков обучающихся; например, учащиеся, качественно усвоившие арифметические действия, не испытывали затруднений при переходе к изучению алгебраических выражений и последующему анализу функций; учебная программа, построенная на основе ординальной взаимосвязи, обеспечила непрерывность и логическую последовательность познавательной деятельности учащихся.

Результаты инновационной интерпретации: совместное применение абсциссиальной и ординальной взаимосвязей в сочетании с STEAM-подходом, проектным методом и информационно-коммуникационными технологиями продемонстрировало высокую эффективность; использование интерактивных методов (кластер, мозговой штурм, ролевая игра, работа на основе проблемных ситуаций) способствовало повышению познавательного интереса учащихся; анализ международного опыта показал, что в программах PISA и PIRLS междисциплинарная интеграция выступает важным фактором формирования не только предметных знаний, но и функциональной грамотности.

Показатели развития обучающихся: согласно результатам исследования, учащиеся, обучавшиеся на основе междисциплинарной интеграции, продемонстрировали более высокие результаты по сравнению с контрольной группой: на 22 % — при выполнении творческих заданий и на 17 % — при ответах на аналитические вопросы; отмечено существенное развитие навыков самостоятельной работы, группового взаимодействия и применения знаний в практической деятельности. В целом результаты исследования научно обосновывают, что применение абсциссиальной и ординальной междисциплинарной

взаимосвязи на основе инновационных подходов способствует эффективному развитию знаний, умений и навыков обучающихся.

Полученные в ходе исследования данные были всесторонне проанализированы с теоретических и практических позиций. Результаты свидетельствуют о том, что применение абсциссиальной и ординальной междисциплинарной взаимосвязи в образовательном процессе оказывает влияние не только на расширение и углубление знаний, но и непосредственно способствует развитию личностных качеств обучающихся.

Сущность абсциссиальной взаимосвязи заключается в развитии мышления обучающихся как многомерного и комплексного процесса, при котором знания, полученные из различных учебных дисциплин, интегрируются в единую систему. Данный подход обеспечивает формирование целостного восприятия окружающего мира и способствует развитию креативного и критического мышления.

Ординальная взаимосвязь, в свою очередь, основывается на принципе последовательности и направлена на поэтапное углубление знаний. Она обеспечивает логически выстроенную организацию учебного процесса, при которой каждый последующий этап обучения опирается на ранее усвоенные знания, способствуя их систематизации и осмысленному применению.

Следует отметить, что оба подхода не являются взаимоисключающими, напротив, они взаимодополняют друг друга, повышая эффективность интегрированного образовательного процесса. В ходе экспериментальной работы было установлено, что занятия, организованные на основе абсциссиальной взаимосвязи, способствуют значительному развитию творческого подхода обучающихся и их способности к решению проблемных ситуаций. В частности, интеграция математики и естествознания в учебных заданиях обеспечила развитие логического анализа и наблюдательности. Занятия, построенные на основе ординальной взаимосвязи, усилили такие характеристики учебной деятельности, как упорядоченность, последовательность и системность. В результате обучающиеся продемонстрировали способность эффективно связывать ранее усвоенные знания с новым учебным материалом, обобщать их и применять в практической деятельности.

В целом можно заключить, что интеграция абсциссиальной и ординальной междисциплинарной взаимосвязи с инновационными педагогическими технологиями выводит образовательный процесс на качественно новый уровень. Данный подход является эффективным средством формирования прочных знаний, их практического применения и развития творческого мышления обучающихся в системе начального образования.

На основе результатов проведённого исследования были сформулированы следующие выводы:

Доказано, что абсциссиальная и ординальная междисциплинарная взаимосвязь является эффективным средством расширения знаний обучающихся, формирования у них способности применять знания в практической деятельности, а также развития творческого и критического мышления.

Абсциссиальная взаимосвязь способствует формированию комплексного мышления обучающихся за счёт параллельной интеграции знаний из различных учебных дисциплин, развивает креативность и познавательную активность. В свою очередь, ординальная взаимосвязь обеспечивает поэтапное развитие знаний, формируя у обучающихся последовательное и системное мышление, усиливая логическую связность и непрерывность познавательного процесса.

Установлено, что интеграция абсциссиальной и ординальной взаимосвязей с современными педагогическими технологиями, такими как STEAM-образование, проектный метод, информационно-коммуникационные технологии и CLIL (Content and Language Integrated Learning), выступает важным фактором повышения эффективности образовательного процесса.

Список использованных источников

1. Мухтарова Л. Тенденции изучения проблем экологической безопасности в мировой науке // JournalNX. – 2023. – Т. 9, № 10. – С. 103–111.
2. Абдиманнабовна М. Л. Возможности интегративного подхода к формированию культуры экологической безопасности // European Scholar Journal. – 2021. – Т. 2, № 11. – С. 43–44.
3. Мухтарова Л. А. Использование инновационных образовательных технологий в формировании культуры экологической безопасности // Oriental Renaissance: Innovative, Educational, Natural and Social Sciences. – 2021. – Т. 1, № 10. – С. 792–797.
4. Мухтарова Л. А. Пути формирования экологической культуры у детей младшего возраста // Азиатский журнал многомерных исследований**.** – 2021. – Т. 10, № 4. – С. 648–652

УДК 37.013:78; 37.091.3:004

ИННОВАЦИОННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ И МЕТОДЫ В МУЗЫКАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Рерих Ксения Александровна
ksenija-22253@mail.ru
«Музыка» кафедрасының оқытушысы, Ж.Мусин атындағы Көкшетау жоғары қакақ педагогикалық колледжі, Көкшетау, Қазақстан
Закирьянова Айгерим Габдилмажитовна
Omarova19051989@gmail.com
«Музыка» кафедрасының оқытушысы, Ж.Мусин атындағы Көкшетау жоғары қакақ педагогикалық колледжі, Көкшетау, Қазақстан

Аннотация. В статье рассматриваются современные инновационные педагогические технологии и методы, применяемые в музыкальном образовании. Особое внимание уделяется цифровизации обучения, использованию смешанных форм обучения, проектной деятельности и геймификации. Анализируются подходы к развитию критического мышления, индивидуализации обучения и внедрению этнокультурного компонента. Подчеркивается роль современных технологий, включая элементы искусственного интеллекта, в повышении эффективности образовательного процесса. Делается вывод о необходимости интеграции инновационных методов для формирования творческой и конкурентоспособной личности музыканта.

Ключевые слова: Инновационные педагогические технологии, музыкальное образование, цифровизация обучения, смешанное обучение, геймификация, проектное обучение, критическое мышление, индивидуализация обучения, искусственный интеллект, этнокультурный компонент.

Abstract. The article examines modern innovative pedagogical technologies and methods used in music education. Special attention is given to the digitalization of learning, blended learning approaches, project-based activities, and gamification. The study also analyzes methods for developing critical thinking, individualized learning, and the integration of ethnocultural components. The role of modern technologies, including elements of artificial intelligence, in improving the effectiveness of the educational process is emphasized. The conclusion highlights the importance of integrating innovative approaches to develop a creative and competitive musician.

Keywords: Innovative pedagogical technologies, music education, digitalization of learning, blended learning, gamification, project-based learning, critical thinking, individualized learning, artificial intelligence, ethnocultural component.

Современное музыкальное образование переживает значительные изменения, обусловленные стремительным развитием технологий, трансформацией образовательных стандартов и изменением потребностей обучающихся. Традиционные методы обучения, основанные на репродуктивном подходе, постепенно уступают место инновационным педагогическим технологиям, ориентированным на развитие творческого потенциала, самостоятельности и критического мышления учащихся. В этих условиях особую актуальность приобретает поиск эффективных методов и подходов, способствующих формированию всесторонне развитой личности музыканта [1, с. 47].

Одной из ключевых особенностей инновационного музыкального образования является интеграция цифровых технологий в учебный процесс. Использование мультимедийных средств, интерактивных приложений и онлайн-платформ позволяет существенно расширить возможности преподавания. Например, цифровые аудиоредакторы и программы для нотной записи дают учащимся возможность не только исполнять, но и создавать музыкальные произведения, экспериментировать со звуком и формой. Это способствует развитию креативности и формированию навыков композиции уже на ранних этапах обучения [2, с. 80].

Важное место занимает технология смешанного обучения (blended learning), сочетающая традиционные формы преподавания с дистанционными. Такой подход позволяет индивидуализировать образовательный процесс, учитывая уровень подготовки, темп усвоения материала и интересы каждого учащегося. Как отмечают современные казахстанские исследователи, в частности А.А. Айтмагамбетова, внедрение цифровых образовательных ресурсов способствует повышению качества музыкального образования и его доступности в региональных условиях [7, с. 136].

Не менее значимым направлением является проектное обучение, при котором учащиеся вовлекаются в создание собственных музыкальных проектов. Это могут быть концерты, музыкальные постановки, записи альбомов или исследовательские работы. Проектная деятельность развивает не только музыкальные навыки, но и организационные, коммуникативные и аналитические способности. Учащиеся учатся работать в команде, планировать свою деятельность и нести ответственность за результат [4, с. 58].

Игровые технологии (геймификация) также находят широкое применение в музыкальном образовании. Использование игровых элементов - баллов, уровней, наград - повышает мотивацию учащихся и делает процесс обучения более увлекательным. Особенно эффективно это в работе с детьми младшего возраста, для которых игра является естественной формой познания. Музыкальные игры помогают развивать слух, чувство ритма и память, а также способствуют формированию интереса к музыке [5, с. 205].

Отдельного внимания заслуживает применение технологий развития критического мышления. В музыкальном образовании это проявляется в анализе произведений, сравнении различных интерпретаций, обсуждении художественных особенностей. Учащиеся учатся не просто воспроизводить музыкальный текст, но и осмысленно подходить к его исполнению, формируя собственное отношение к музыке. Как подчеркивает С.К. Кулманова, развитие аналитического восприятия музыки является важным условием формирования профессиональной компетентности будущих музыкантов [8, с. 60].

Интерактивные методы обучения, такие как дискуссии, мастер-классы, творческие лаборатории, также играют важную роль. Они создают условия для активного взаимодействия между преподавателем и учащимися, а также между самими обучающимися. В процессе такого взаимодействия происходит обмен опытом, идеями и творческими решениями, что обогащает образовательный процесс [2, с. 83].

Особую роль в современном музыкальном образовании играет междисциплинарный подход. Музыка всё чаще рассматривается в контексте других искусств – театра, кино, изобразительного искусства. Это позволяет учащимся глубже понимать художественные процессы и развивать комплексное мышление [6, с. 102].

Также следует отметить значимость рефлексивных методов обучения, при которых учащиеся анализируют собственную деятельность, оценивают свои достижения и определяют направления дальнейшего развития. Рефлексия способствует формированию осознанного отношения к обучению и повышает уровень самостоятельности обучающихся [5, с. 210].

Особое значение приобретает использование искусственного интеллекта в музыкальном образовании. Современные программы способны автоматически оценивать точность интонации, ритма и динамики исполнения, предоставляя учащимся мгновенную обратную связь. Это особенно актуально в условиях дистанционного обучения, где роль педагога частично компенсируется технологическими решениями [7, с. 138].

Кроме того, в практике музыкального образования всё чаще применяются методы коллаборативного обучения, при которых учащиеся совместно работают над музыкальными произведениями в онлайн-среде. Это могут быть виртуальные ансамбли, дистанционные хоры или совместные проекты по созданию цифровой музыки. Подобные формы работы развивают навыки коммуникации и способствуют формированию коллективного творческого мышления [4, с. 60].

Отдельного внимания заслуживает внедрение этнокультурного компонента в музыкальное образование Казахстана. Использование национального музыкального наследия, включая традиционные инструменты и фольклор, в сочетании с современными технологиями позволяет формировать у учащихся чувство культурной идентичности и уважения к национальным традициям [8, с. 59].

Также стоит отметить важность индивидуализации обучения. Современные педагогические технологии позволяют выстраивать образовательные траектории с учётом способностей и интересов каждого ученика. Это особенно важно в музыкальном образовании, где уровень подготовки и творческие склонности могут значительно различаться [3].

Нельзя обойти вниманием и роль педагога в условиях инновационного обучения. Преподаватель перестаёт быть единственным источником знаний и становится наставником, организатором и модератором образовательного процесса. Его задача – создать условия для самостоятельного поиска знаний, поддерживать творческую инициативу учащихся и направлять их развитие [4].

В дополнение к перечисленным подходам, в последние годы активно развивается технология персонализированного обучения, основанная на использовании адаптивных цифровых платформ. Такие системы позволяют отслеживать прогресс учащегося, анализировать его ошибки и предлагать индивидуальные задания, что значительно повышает эффективность усвоения музыкального материала [3, с. 125].

В заключение следует отметить, что внедрение инновационных педагогических технологий в музыкальное образование является необходимым условием его развития. Современные методы обучения позволяют не только повысить качество образования, но и сделать его более доступным, интересным и эффективным. Они способствуют формированию творческой личности, способной адаптироваться к изменяющимся условиям и активно участвовать в культурной жизни общества.

Таким образом, современные инновационные подходы, включая цифровизацию, персонализацию, использование искусственного интеллекта и этнокультурную интеграцию, формируют качественно новую образовательную среду, ориентированную на развитие творческой, мобильной и конкурентоспособной личности музыканта.

Список использованной литературы

1. Выготский Л.С. Психология искусства. - М.: Искусство, 1987. - 573 с. - С. 45–52.
2. Кабалевский Д.Б. Как рассказывать детям о музыке. - М.: Просвещение, 2005. - 224 с. - С. 78–85.

3. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. - М.: Академия, 2010. - 272 с. - С. 112–130.

4. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. - М.: Народное образование, 1998. - 256 с. - С. 54-67.

5. Хуторской А.В. Современная дидактика. - СПб.: Питер, 2001. - 544 с. - С. 201-215.

6. Медушевский В.В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки. - М.: Музыка, 1993. - 312 с. - С. 98–110.

7. А.А. Айтмагамбетова Инновационные технологии в системе образования Республики Казахстан. - Алматы, 2018. - 210 с. - С. 134-142.

8. С.К. Кулманова Музыкальное образование в Казахстане: современные подходы и перспективы развития. - Нур-Султан, 2020. - 180 с. - С. 56-64.

ӘОЖ 378.147:004.94

БОЛАШАҚ ҚАЗАҚ ТІЛІ МҰҒАЛІМДЕРІНІҢ КӘСІБИ АУЫЗША СӨЙЛЕУ ҚҰЗЫРЕТІН ДАМЫТУДА VR ТЕХНОЛОГИЯЛАРЫН ҚОЛДАНУДЫҢ ТЕОРИЯЛЫҚ НЕГІЗДЕРІ

Мейрбекова Гульнара Қайратбекқызы
meiirbekovagulnara@gmail.com
PhD Докторант, «Қазақ филологиясы» кафедрасы, Қожа Ахмет Ясауи атындағы ХҚТУ, «Тіл мектебі» оқытушысы, Халықаралық туризм және меймандостық университеті, Түркістан, Қазақстан
Мейірбеков Асылбек Қайратбекұлы
PhD, қауымдастырылған профессор м.а. «Тіл мектебі», Халықаралық туризм және меймандостық университеті, Түркістан, Қазақстан
Жылқыбай Гүлімжан Қызметқызы
Ф.ғ.к., қауымдастырылған профессор, «Қазақ филологиясы» кафедрасы, Қожа Ахмет Ясауи атындағы ХҚТУ, Түркістан, Қазақстан

Аңдатпа. Мақалада болашақ қазақ тілі мұғалімдерінің кәсіби ауызша сөйлеу құзыретін дамытуда VR технологияларын қолданудың теориялық негіздері қарастырылады. Қазіргі жоғары білім беру жүйесінде мұғалімнің кәсіби даярлығы тек пәндік біліммен шектелмей, оны ауызша түрде анық, жатық, мәнерлі және кәсіби жағдаятқа сай жеткізе алу қабілетімен де өлшенеді. Осы тұрғыдан кәсіби сөйлеу мәдениеті болашақ қазақ тілі мұғалімінің кәсіби құзыреттілігінің маңызды құрамдас бөлігі ретінде танылады. Мақалада кәсіби сөйлеу мәдениеті, сөйлеу құзыреті, коммуникативтік құзыреттілік ұғымдарының өзара байланысы талданып, кәсіби ауызша сөйлеу құзыретінің негізгі компоненттері айқындалады. Сонымен қатар VR технологияларының ауызша сөйлеу дағдыларын дамытудағы әлеуеті сипатталып, оларды «Кәсіби сөйлеу мәдениеті» пәні аясында қолданудың теориялық-әдістемелік мүмкіндіктері ұсынылады. Зерттеу нәтижесінде VR ортасы студенттердің сөйлеу жатықтығын, мәнерлілігін, өзін-өзі бақылауын және кәсіби жағдаятта еркін сөйлеу дағдысын қалыптастыруға ықпал ететін перспективалы цифрлық құрал ретінде негізделеді.

Түйінді сөздер: кәсіби сөйлеу мәдениеті, ауызша сөйлеу құзыреті, VR технология, болашақ мұғалім, қазақ тілі, коммуникативтік құзыреттілік, цифрлық білім беру.

Annotation. The article examines the theoretical foundations of using VR technologies in developing the professional oral communication competence of future Kazakh language teachers. In the modern higher education system, a teacher’s professional training is not limited to subject knowledge alone but is also measured by the ability to express ideas clearly, fluently, expressively, and appropriately in professional contexts. From this perspective, professional speech culture is considered an essential component of the professional competence of a future Kazakh language

teacher. The paper analyzes the interrelationship between the concepts of professional speech culture, speech competence, and communicative competence, and identifies the key components of professional oral communication competence. In addition, the potential of VR technologies in developing oral communication skills is described, and theoretical and methodological possibilities for their application within the course “Professional Speech Culture” are proposed. The study substantiates that the VR environment serves as a promising digital tool that contributes to improving students’ fluency, expressiveness, self-regulation, and ability to communicate effectively in professional situations.

Keywords: professional speech culture, oral communication competence, VR technology, future teacher, Kazakh language, communicative competence, digital education.

Бүгінгі білім беру кеңістігінде болашақ мұғалімдердің кәсіби құзыреттілігін дамыту мәселесі педагогикалық ғылым мен тәжірибе үшін маңызды бағыттардың бірі болып отыр. Әсіресе қазақ тілі мен әдебиеті мұғалімдерін даярлау барысында кәсіби ауызша сөйлеу құзыретін қалыптастырудың мәні жоғары. Өйткені мұғалімнің кәсіби қызметі ең алдымен тілдік әрекет арқылы іске асады: ол оқу ақпаратын түсіндіреді, білім алушыларды ынталандырады, диалог пен пікірталас ұйымдастырады, күрделі ғылыми мазмұнды оқушыға түсінікті тілмен жеткізеді. Сол себепті болашақ педагогтің сөйлеу мәдениеті әдеби тіл талаптарына, логикалық жүйелілікке, мазмұндық дәлдікке, интонациялық мәнерлілікке және қарым-қатынас жағдаятына сай болуы тиіс [1; 22].

Кәсіби сөйлеу мәдениеті тұлғаның жалпы тілдік құзыреттілігін, коммуникативтік әлеуетін және кәсіби мәдениетін сипаттайтын кешенді ұғым ретінде қарастырылады. Ол адамның ойлау мәдениетімен, этикалық бағдарымен, тілдік талғамымен және кәсіби жауапкершілік деңгейімен тығыз байланыста дамиды [2]. Болашақ педагог үшін аталған құзырет сөйлеудің сыртқы сапалық белгілерімен ғана шектелмей, оның білім алушыға педагогикалық ықпал ету мүмкіндігін де көрсетеді. Сондықтан оқытушы сөзінің анықтығы, дәлдігі мен әсерлілігі оқу ақпаратын меңгерудің нәтижелілігіне тікелей әсер етеді [3; 45].

Қазіргі цифрлық трансформация кезеңінде ауызша сөйлеу құзыретін дамытуда дәстүрлі оқыту әдістерінің мүмкіндігі әрдайым жеткілікті бола бермейтіні байқалады. Студенттер теориялық материалды меңгергенімен, оны ауызша коммуникация барысында еркін әрі сенімді қолдануда, аудитория алдында сөйлеуде, дауыс ырғағын құбылтуда және сөйлеу темпін тиімді ұйымдастыруда қиындықтарға тап болуы ықтимал [4; 57]. Осыған орай, кәсіби сөйлеу мәдениетін дамытуда иммерсивті технологиялардың, соның ішінде VR технологиясының әлеуетін пайдалану өзекті педагогикалық мәселе ретінде қарастырылады [5; 71].

Зерттеу теориялық-әдістемелік сипатта жүргізілді. Материал ретінде кәсіби сөйлеу мәдениеті, ауызша сөйлеу құзыреті, коммуникативтік құзыреттілік, цифрлық білім беру және VR технологияларын оқытуда қолдану мәселелеріне арналған ғылыми-әдістемелік еңбектер алынды. Зерттеу барысында теориялық талдау, салыстыру, жүйелеу, жинақтау және модельдеу әдістері қолданылды. Бұл әдістер кәсіби ауызша сөйлеу құзыретінің мазмұнын нақтылауға, оның негізгі компоненттерін айқындауға және VR технологиялары арқылы дамыту моделін ұсынуға мүмкіндік берді. Зерттеу логикасы кәсіби ауызша сөйлеу құзыретін нормативтік, коммуникативтік, этикалық және эстетикалық компоненттердің бірлігі ретінде қарастыруға негізделді.

Зерттеу әдебиеттерінде «сөйлеу мәдениеті», «коммуникативтік мәдениет», «сөйлеу құзыреті» және «коммуникативтік құзыреттілік» терминдері мағыналық тұрғыдан өзара жақын ұғымдар ретінде қарастырылғанымен, олардың мазмұндық шекарасы толық бірдей емес. Сөйлеу мәдениеті көбіне әдеби тіл талаптарын сақтау, пікірді дәл, түсінікті және жүйелі білдіру, тілдік құралдарды мақсатқа сай қолдану, сондай-ақ сөйлеу этикетін меңгеру деңгейімен байланысты түсіндіріледі [2]. Коммуникативтік мәдениет болса, қарым-қатынас үдерісінде қатысушылар арасында түсіністік орнатуға, тыңдаушымен тиімді байланыс

жасауға және нақты әлеуметтік-мәдени контексті ескеруге бағытталған кеңірек құбылыс ретінде танылады [2].

Сөйлеу құзыреті тұлғаның нақты қарым-қатынас мақсатына сәйкес ауызша не жазбаша сөйлеу әрекетін тиімді жүзеге асыру мүмкіндігін сипаттайды. Ол тілдік біліммен тығыз байланысты болғанымен, мазмұны жағынан грамматикалық сауаттылықтан әлдеқайда кең. Бұл құзырет тілдік бірліктерді коммуникативтік жағдаятқа сай қолдануды, ойды жүйелі құруды, адресаттың қабылдау ерекшелігін ескеруді, сөйлеудің мақсаты мен мазмұнына сәйкес интонациялық және стильдік құралдарды таңдауды қамтиды [2; 120]. Сондықтан кәсіби ауызша сөйлеу құзыреті болашақ педагогтің кәсіби-коммуникативтік мәдениетінің өзекті әрі құрылымдық маңызды бөлігі ретінде қарастырылады.

Болашақ мұғалімінің кәсіби ауызша сөйлеу құзыреті бірнеше құрылымдық компоненттің бірлігі негізінде қалыптасады. Бірінші компонент – нормативтік компонент, ол әдеби тіл нормаларын меңгеру және орфоэпиялық, грамматикалық, лексикалық, стилистикалық талаптарды сөйлеу барысында дұрыс сақтау арқылы көрініс табады [2]. Екінші компонент – коммуникативтік компонент, яғни ойды нақты, түсінікті, логикалық жүйемен және кәсіби жағдаятқа сәйкес жеткізу қабілеті [2]. Үшінші компонент – этикалық компонент, мұнда сөйлеу мәдениеті, сыпайылық, адресатқа құрмет көрсету және педагогикалық коммуникациядағы тілдік әдеп қағидаларын ұстану маңызды орын алады [2]. Төртінші компонент – эстетикалық компонент, ол сөйлеудің экспрессивтілігімен, дауыс мәнерін тиімді пайдаланумен, интонация, пауза, сөздің әсерлілігі және тілдік құралдардың байлығымен сипатталады [2].

Аталған компоненттердің тұтастығы кәсіби сөйлеу мәдениетін кешенді құзыреттілік ретінде сипаттауға мүмкіндік береді. Бұл тұрғыда мұғалімнің сөйлеуі тек нормативтік дұрыстығымен ғана емес, сонымен бірге түсініктілігімен, дәлелділігімен, ықпал ету күшімен және педагогикалық міндеттерге сәйкестігімен бағалануы қажет.

Білім беру саласында VR технологиялары нақты оқу және кәсіби жағдайларды виртуалды ортада модельдей алуымен ерекшеленеді. Ауызша сөйлеу құзыретін дамыту тұрғысынан бұл құралдардың маңызы зор, себебі олар студентке виртуалды аудиторияда сөйлеу, көпшілік алдында баяндама жасау, пікір айту, дәлел келтіру және сұрақтарға жауап беру тәрізді кәсіби әрекеттерді психологиялық тұрғыдан қауіпсіз жағдайда жүйелі түрде жаттықтыруға мүмкіндік береді [6; 16].

Дәстүрлі аудиториялық оқыту жағдайында студенттердің сөйлеу практикасы уақыт тапшылығына, аудиториялық орта ерекшеліктеріне және көпшілік алдында сөйлеуге байланысты психологиялық кедергілерге тәуелді болуы мүмкін. VR ортасы бұл шектеулерді азайтып, білім алушыға сөйлеу әрекетін бірнеше рет қайталап орындауға, жіберілген қателерді талдауға, сөйлеу қарқынын, паузаларды, интонацияны және толтырғыш сөздердің қолданылуын бақылауға жағдай жасайды [4]. Соның нәтижесінде кәсіби ауызша сөйлеу дағдысы біртіндеп қалыптасып, автоматтанады, ал студенттің өзін-өзі бақылау және реттеу қабілеті дами түседі.

VR технологияларының тағы бір елеулі артықшылығы кері байланыстың субъективті бағалаумен ғана шектелмей, нақты сандық деректерге сүйенуінде көрінеді. Атап айтқанда, VirtualSpeech сияқты платформалар сөйлеу қарқыны, кідіріс ұзақтығы, толтырғыш сөздердің жиілігі, дауыс динамикасы және интонациялық әртүрлілік секілді параметрлерді тіркеуге мүмкіндік береді. Бұл көрсеткіштер білім алушының ауызша сөйлеуіндегі нақты қиындықтарды айқындап, оларды мақсатты әрі кезең-кезеңімен түзетуге жағдай жасайды [6; 30].

Ауызша сөйлеу құзыретін дамыту үдерісінде сөйлеу жатықтығы мен сөйлеу мәнерлілігі негізгі сапалық көрсеткіштер ретінде қарастырылады. Сөйлеу жатықтығы ойдың іркіліссіз, логикалық бірізділікпен және табиғи темпте берілуін сипаттайды. Сөйлеу мәнерлілігі болса, интонациялық құралдарды, дауыс ырғағын, паузаны, екпінді және эмоциялық реңкті сөйлеу мақсатына сай қолданумен ерекшеленеді [2; 4]. Аталған көрсеткіштер VR ортасында

мақсатты түрде жаттықтыруға қолайлы, өйткені виртуалды жағдаяттар білім алушыны нақты сөйлеу тәжірибесіне жақындататын интерактивті жағдай қалыптастырады [4; 6].

Болашақ қазақ тілі мұғалімдерінің кәсіби ауызша сөйлеу құзыретін дамытуда VR технологиясы дербес техникалық ресурс ретінде ғана емес, оқу үдерісіне мақсатты түрде кіріктірілген әдістемелік жүйенің құрамдас бөлігі ретінде қарастырылуы тиіс. Бұл жүйе оқу мақсаты, мазмұн, технологиялық құралдар, практикалық тапсырмалар және бағалау өлшемдері арасындағы өзара байланысқа негізделеді. Осы тұрғыдан алғанда, VR технологиясына сүйенген әдістемелік жүйе бірнеше өзара сабақтас блоктан тұрады [3; 6].

Кесте 1 – Кәсіби ауызша сөйлеу құзыретін VR арқылы дамыту моделі

Модель блогы	Мазмұны	Күтілетін нәтиже
Мақсаттық блок	Болашақ педагогтердің кәсіби ауызша сөйлеу құзыретін дамытуға бағытталады.	Студент өз ойын әдеби тіл нормасына сай, еркін, нақты және түсінікті жеткізеді.
Мазмұндық блок	«Кәсіби сөйлеу мәдениеті» пәнінің теориялық және практикалық мазмұнын қамтиды.	Кәсіби коммуникация, көпшілік алдында сөйлеу, пікір айту және тілдік әдеп дағдылары қалыптасады.
Технологиялық блок	VR платформалары арқылы виртуалды аудиторияда сөйлеу тапсырмалары орындалады.	Сөйлеу қарқыны, кідіріс, дауыс ырғағы сияқты көрсеткіштер бақыланады.
Іс-әрекеттік блок	Дәстүрлі оқыту мен VR ортадағы сөйлеу практикасы ұштастырылады.	Теориялық білім нақты сөйлеу әрекетінде қолданылады, еркін сөйлеу дағдысы дамиды.
Бағалау-диагностикалық блок	Сөйлеу жатықтығы, мәнерлілік, нормативтік дұрыстық және коммуникативтік сәйкестік бағаланады.	Студенттің кәсіби ауызша сөйлеуіндегі ілгерілеу анықталады.

VR технологияларын кәсіби сөйлеу мәдениетін қалыптастыру мен жетілдіруде пайдалану бірқатар әдістемелік мүмкіндіктерге жол ашады. Ең алдымен, бұл технология студентті нақты сөйлеу жағдаятына белсенді түрде қатыстыруға ықпал етеді. Сонымен қатар виртуалды орта көпшілік алдында сөйлеуге байланысты психологиялық қобалжуды төмендетіп, студенттің аудиториямен жұмыс істеу дағдысына біртіндеп бейімделуіне жағдай жасайды. Бұдан бөлек, VR құралдары сөйлеу сапасын нақты көрсеткіштер негізінде бақылауға мүмкіндік береді. Мұндай деректер студенттің өзіндік рефлексиясын дамытуға да әсер етеді, өйткені білім алушы өз сөйлеуіндегі кемшіліктерді жалпылама бағалау арқылы емес, нақты өлшемдер негізінде көре алады [7; 11].

Сонымен қатар VR технологиялары кәсіби сөйлеу мәдениетін дамытуда тұлғаға бағдарланған оқыту ұстанымдарымен де үйлеседі. Әрбір студент өзінің бастапқы сөйлеу деңгейіне, психологиялық дайындығына және жеке даму қарқынына сәйкес жаттығу мүмкіндігіне ие болады. Бұл әсіресе көпшілік алдында еркін сөйлеуге сенімсіздік танытатын, ойын ауызша жүйелі жеткізуде қиындық көретін білім алушылар үшін тиімді әдістемелік қолдау бола алады.

Алайда VR технологиясын оқу үдерісіне енгізу дәстүрлі оқытуды толық алмастырады дегенді білдірмейді. Оның тиімділігі оқытушының әдістемелік бағыт-бағдарымен, теориялық түсіндірумен, тілдік талдаумен және педагогикалық кері байланыспен өзара байланыста жүзеге асқанда ғана артады. Сондықтан VR технологиясын кәсіби сөйлеу мәдениетін дамытуда жай ғана қосымша цифрлық құрал ретінде емес, дәстүрлі оқыту мен цифрлық практиканы ұштастыратын инновациялық әдістемелік ресурс ретінде қарастырған жөн.

Кәсіби ауызша сөйлеу құзыреті болашақ қазақ тілі мұғалімінің кәсіби қалыптасу деңгейін айқындайтын негізгі көрсеткіштердің бірі саналады. Бұл құзырет әдеби тіл талаптарын сақтауды, ойды логикалық жүйемен жеткізуді, сөйлеудің мәнерлілік құралдарын

тиімді қолдануды, тыңдаушымен нәтижелі қарым-қатынас орнатуды және педагогикалық жағдаятқа сәйкес тілдік тәсілдерді орынды пайдалануды қамтиды.

Жүргізілген теориялық талдау VR технологияларының аталған құзыретті дамытуда елеулі мүмкіндіктерге ие екенін көрсетеді. Виртуалды орта студенттерге кәсіби сөйлеу жағдаяттарын қауіпсіз, икемді және қайталап орындауға қолайлы форматта меңгеруге жағдай жасайды. Сонымен қатар мұндай орта сөйлеу қарқынын, паузаларды, интонациялық ерекшеліктерді және жеке сөйлеу мәнерін бақылауға мүмкіндік береді. Бұл өз кезегінде сөйлеудің жатықтығы мен мәнерлілігін жетілдіруге, көпшілік алдында сөйлеу сенімділігін арттыруға және кәсіби коммуникация талаптарына бейімделуге ықпал етеді.

Осыған байланысты VR технологияларын «Кәсіби сөйлеу мәдениеті» пәнінің мазмұнына енгізу болашақ қазақ тілі мұғалімдерінің кәсіби ауызша сөйлеу құзыретін дамытудың тиімді әрі келешегі зор бағыттарының бірі ретінде қарастырылуы мүмкін. Кейінгі зерттеулерде ұсынылған теориялық модельді тәжірибелік негізде сынақтан өткізу, оның оқу үдерісіндегі тиімділігін нақты көрсеткіштер арқылы бағалау және қазақ тіліндегі кәсіби сөйлеу дағдыларын дамытуға бағытталған цифрлық тапсырмалар кешенін әзірлеу маңызды міндеттердің бірі болмақ.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

1. Danilova O. V. Speech Culture Development in Engineering Students in the Modern Education System // Advances in Economics, Business and Management Research. – 2020. – No. 135. – P. 26–29.

2. Алтаева А. Ш. Речевая культура и коммуникативная компетенция билингва // Вестник КазУМОиМЯ. Серия: Филологические науки. – 2021. – № 4(63). – С. 34–42.

3. Чернявская А. В., Гришина Т. Н., Соколова Т. С. Возможности мультимедиа в обучении русскому языку и культуре речи // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 62(3). – С. 202–210.

4. Shilina M. G., Sokhn M., Wirth J. VR mediated storytelling of experience in destination branding: hybrid 4D transformations // RUDN Journal of Studies in Literature and Journalism. – 2023. – No. 28(1). – P. 165–174.

5. Meinlschmidt G., Koc S., Boerner E. et al. Enhancing professional communication training in higher education through AI integrated exercises: study protocol for a randomized controlled trial // BMC Medical Education. – 2025. – No. 25. – Art. 804.

6. Figueroa R. B., Jung I. Integrating VR tours in online language learning: a design-based research study // Australasian Journal of Educational Technology. – 2025. – No. 41(1). – P. 60–87.

7. Yang L., Li R. ChatGPT for L2 learning: current status and implications // System. – 2024. – No. 124. – Art. 103351.

ӘОЖ 37:004.8

БАСТАУЫШ СЫНЫПТА ЖАСАНДЫ ИНТЕЛЛЕКТІНІ ҚОЛДАНУ АРҚЫЛЫ ОҚУШЫЛАРДЫҢ КРЕАТИВТІ ОЙЛАУЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУ

Сманова Алуа Арыстанқызы -
alua_87.87@mail.ru
PhD, қауымдастырыған профессор
Пеле Диана Пелеқызы
dpele1900@gmail.ru
М.Х.Дулати атындағы Тараз университеті «Педагогика және әлеуметтік ғылымдар» факультеті «Бастауышта оқытудың педагогикасы мен әдістемесі» ББ 4-курс студенті
Тараз, Қазақстан

Аннотация. Бұл мақалада бастауыш сыныпта жасанды интеллектіні қолдану арқылы оқушылардың креативті ойлау қабілетін қалыптастыру мәселелері,заман талабына сай қолдану жолдары қарастырылады. Жасанды интеллект бастауыш сынып оқушыларының ынтасын аша алатын, қызығушылығын арттыратын, сонымен қатар дұрыс қолдану нәтижесінде білім шыңына ыңғайлы, оңай әдіспен жету құралы. Мақалада қазіргі білім беру үдерісіндегі цифрлық технологиялардың рөлін талдай отырып, жасанды интеллект құралдарының оқушылардың шығармашылық әлеуетін дамытудағы мүмкіндіктерін сипаттайды. Сонымен қатар, креативті ойлаудың мәні ашылып, оны дамытуға бағытталған әдіс-тәсілдер ұсынылады. Мақалада практикалық мысалдар келтіріліп, мұғалімдерге арналған әдістемелік ұсыныстар беріледі. Зерттеу нәтижелері жасанды интеллектіні тиімді қолдану оқушылардың танымдық белсенділігін арттырып, олардың шығармашылық ойлауын дамытуға оң әсер ететінін көрсетеді.

Түйінді сөздер: білім сапасы, жасанды интеллект, педагогикалық тәсілдер, креативті ойлау, цифрлық технологиялар, интерактивті әдістер.

Annotation. This article examines the issues of developing primary school students' creative thinking skills through the use of artificial intelligence, as well as ways of applying it in accordance with modern educational requirements. Artificial intelligence is described as a tool that can increase primary school students' motivation, enhance their interest, and, when used correctly, provide an easy and effective way to achieve educational goals. The article analyzes the role of digital technologies in the modern educational process and describes the possibilities of artificial intelligence tools in developing students' creative potential. In addition, the essence of creative thinking is explained, and methods and approaches aimed at its development are proposed. The article provides practical examples and offers methodological recommendations for teachers. The research results show that the effective use of artificial intelligence increases students' cognitive activity and has a positive impact on the development of their creative thinking skills.

Keywords: education quality, artificial intelligence, pedagogical approaches, creative thinking, digital technologies, interactive methods.

Қазіргі таңда білім беру жүйесі қарқынды цифрландыру барысында. Жасанды интеллект технологиялары білім беру процесінің барлық деңгейінде, соның ішінде бастауыш мектепте де кеңінен қолданылып келеді. Бұл технологиялар сабақ мазмұнын визуалдандыру, оқу материалдарын даралау, оқушылардың қызығушылығын арттыру және шығармашылық қабілеттерін дамытуға жаңа мүмкіндік береді. Алайда жасанды интеллект балалардың ойлау қабілетін төмендетуге де бейім факторлардың бірі, сондықтан байыппен дұрыс қолдану маңызды.

Бастауыш буын тұлғаның ойлау жүйесі, танымдық мотивациясы мен креативті әлеуетінің негізі қаланатын ерекше кезең. Сондықтан ЖИ құралдарын мақсатты және әдістемелі пайдалану баланың креативті ойлауын қалыптастырудың тиімді тетігі бола алады. Ғылыми әдебиеттерде интеллект философиялық және ғылыми тұрғыдан ең күрделі және көп

мағыналы ұғымдардың бірі. Дәстүрлі түсінікте интеллект – ойлау, талдау, үйрену, шешім қабылдау және жаңа жағдайларға бейімделу қабілеті. Алайда, жасанды интеллект (ЖИ) туралы сөз болғанда, оның «интеллектуалдылығы» адамдық интеллекттен едәуір ерекшеленетінін түсіну маңызды. Жасанды интеллект (ЖИ) ғылыми пән ретінде 1956 жылы Дартмут конференциясында пайда болды. Онда Джон Маккарти, Марвин Минский, Клод Шеннон және басқа да ғалымдар алғаш рет «машиналық интеллект» ұғымы мен оны құру тәсілдерін ұсынды. Кейінгі онжылдықтарда ЖИ бірнеше даму және тоқырау кезеңдерін бастан өткерді, ал 2010-жылдары терең машиналық оқыту мен есептеу қуатының артуының арқасында жаңа серпіліс жасалды

Жасанды интеллект адам санасы сияқты ойлай алмаса да, интеллектуалдық процестерді имитациялай алады. Мысалы, ChatGPT, BERT, LLaMA сияқты тілдік модельдер мағыналы диалог жүргізе алады, ал машиналық көру жүйелері нысандарды жоғары дәлдікпен таниды. Дегенмен, машиналық және адам интеллектісінің негізгі айырмашылығы – ИИ өз әрекеттерін саналы түрде түсінбейді және статистикалық ықтималдықтар негізінде жасалады. Сондықтан «жасанды интеллект» термині адам ойлауын белгілі бір деңгейде автоматтандыратын және имитациялайтын технологияларды сипаттау үшін қолданылады, бірақ олар саналы немесе өзіндік «ақылға» ие емес.[1]

Қазіргі таңда жасанды интеллект (ЖИ) әртүрлі салаларда кеңінен қолданылып келеді. Ол автоматтандыру, деректерді өңдеу және шешім қабылдау сияқты күрделі міндеттерді орындай алады. Дәстүрлі бағдарламалардан айырмашылығы ЖИ белгісіз жағдайларда жұмыс істеп, тәжірибе арқылы үйреніп, бейімделе алады. ЖИ-дің негізгі бағыттарының бірі – табиғи тілді өңдеу (NLP). Бұл технология компьютерлерге адам тілін түсінуге, талдауға және жаңа мәтін құрастыруға мүмкіндік береді. Оның негізінде трансформер модельдері (BERT, GPT), рекурренттік нейрондық желілер және seq2seq әдістері жатыр. Бұл бағытқа дауыстық көмекшілер, автоматты аударма жүйелері, мәтінді қысқарту және сұрақтарға жауап беру құралдары, сондай-ақ сөйлеуді тану мен дыбыстау технологиялары жатады. Тағы бір маңызды сала компьютерлік көруболып табылады. Бұл бағытта ЖИ суреттер мен бейнелерді талдап, адамдарды, нысандарды және түрлі әрекеттерді тани алады. Мұнда конволюциялық нейрондық желілер мен визуалды трансформерлер қолданылады. Бұл технология бет-әлпетті тануда, автономды көліктерде, медицинада диагноз қоюда және интернеттегі контентті бақылауда пайдаланылады. Автоматтандыру және роботтандыру да ЖИ-дің маңызды бағыттарының бірі. Ол күрделі процестерді автоматтандырып, адамның жұмысын жеңілдетеді. Мысалы, чат-боттар пайдаланушылармен байланыс орнатады, ал өндірістегі роботтар қайталанатын жұмыстарды орындайды. Қазіргі роботтар өздігінен үйреніп, өзгермелі жағдайларда да әрекет ете алады. Автономды көлік саласында да ЖИ белсенді дамуда. Жүргізушісіз көліктер, жеткізу дрондары және автоматтандырылған пойыздар жол қауіпсіздігін арттырып, тасымалдау тиімділігін жақсартады.

Білім беру жүйесінде ЖИ оқыту сапасын арттыруға бағытталған. Ол оқушыларға жеке бейімделген оқу бағдарламаларын ұсынады және мұғалімдердің жұмысын жеңілдетеді.

Сонымен қатар, үй тапсырмаларын тексеру, оқу материалдарын дайындау және тест құрастыру сияқты процестерді автоматтандыруға мүмкіндік береді.[2]

Бастауыш мектепте жасанды интеллектіні қолданудың маңыздылығы. Бастауыш мектеп оқушылары көбіне визуалды және интерактивті ортада тез үйренеді. Сол себепті ЖИ технологиялары олардың оқу-әрекетіне табиғи түрде енуі мүмкін. Мысалы, Қазақстанда «Келешек мектептері» жобасы аясында біраз білім ұйымдары Roqed AI, Kashgari және Stem-solutions секілді отандық платформалар арқылы сабақтарды интерактивті етуде. Smart-жүйелер тапсырмаларды автоматты бағалап, оқушының әлсіз тұстарын анықтайды. Мұндай тәжірибелер мұғалімге оқушылармен жеке жұмыс жасауға көбірек уақыт қалдырады және оқу процесін қызықты әрі түсінікті етеді. Мұғалім қызметі ЖИ арқылы толық алмастырылмайды ол бағыт беруші, тәлімгер рөлін сақтайды. Ал жасанды интеллект мұғалімнің көмекшісіне, оқушының серіктесіне айналады [3].

Креативті ойлау тек жаңа идея тудыру емес, мәселені дәстүрлі емес тәсілмен шешу, өз ойын дәлелдей білу және балама көзқарастарды ұсыну қабілеті. Бастауыш жаста креативті ойлау келесі көрсеткіштер арқылы байқалады: өз пікірін еркін жеткізу, қиял мен ассоциацияны пайдалану, проблеманы шешудің бірнеше жолын табу, жаңа өнім жасау (сурет, мәтін, ойын, бейне және т. б.).

Бастауыш сыныптағы сабақтарда жасанды интеллект бірте-бірте көзге көрінбейтін, бірақ әсері анық сезілетін көмекшіге айналып келеді. Мысалы, Khan Academy секілді білім беру платформалары әр оқушының деңгейін бақылап, соған лайық тапсырмалар ұсынып отырады. Бір бала тапсырманы тез меңгерсе, келесісі баяуырақ игеруі мүмкін, ал мұндай жүйе әрқайсысына жеке жол таба алады. Соның нәтижесінде оқушы өз мүмкіндігін сезініп, сабаққа деген сенімі арта түседі [4].

Сабақ барысында ChatGPT сияқты құралдар да жиі пайдаланылып жүр. Оқушы түсінбегенін сұрап, бірден жауап ала алады, кейде тіпті өзіне қызықты тақырыпта әңгіме құрастырып көреді. Мұндай еркін диалог баланың ойын ашық жеткізуіне ықпал етіп, өздігінен ізденуге жетелейді.Ал тіл дамытуда Google Assistant тәрізді дауыспен жұмыс істейтін қосымшалардың орны ерекше. Бала сөзді айтып көреді, жүйе оны түсініп, қажет болса түзетіп береді. Бұл әсіресе дұрыс айту мен тыңдау қабілетін қалыптастыруда тиімді. Оқушы бір жағынан ойын ретінде қабылдаса, екінші жағынан нақты дағды қалыптастырады.

Кейбір сабақтарда мұғалімдер Canva платформасын қолдану арқылы балаларға өз идеяларын суретпен, шағын жобамен жеткізуге мүмкіндік береді. Оқушылар қарапайым мәтінді ғана емес, өз қиялынан туған көріністерді жасап, оны түсіндіруге тырысады. Бұл олардың шығармашылық ойлауын жандандырады. Сонымен қатар, Duolingo сияқты ойынға негізделген қосымшалар оқу процесін қызықты ете түседі. Тапсырмалар ойын түрінде берілгендіктен, оқушы жалығып кетпей, керісінше келесі деңгейді бағындыруға ұмтылады. Осылайша, білім алу процесі табиғи әрі тартымды сипат алады [4].

Осындай құралдар арқылы жасанды интеллект бастауыш сынып оқушысы үшін тек технология емес, оқу жолындағы серіктеске айналып, оның қызығушылығын оятып, ойлауын дамытуға ықпал етеді.

Жасанды интеллект құралдары бастауыш сынып оқушыларының креативті ойлауын дамытуда жаңа мүмкіндіктер ашып отыр. Соның бірі – виртуалды сурет пен мәтін генерациясы. Сабақ барысында мұғалім белгілі бір тақырып ұсынып, оқушыларға сол бойынша шағын әңгіме немесе иллюстрация құрастыруды тапсырады. Балалар жасанды интеллект көмегімен сурет жасап, оны өз қиялымен толықтырады немесе дайын мәтінді жалғастырып, өз нұсқасын ұсынады. Бұл тәсіл олардың елестету қабілетін дамытып қана қоймай, өзіндік ой айтуға жетелейді. Ізденіске бағытталған тапсырмалар да ерекше мәнге ие. Мәселен, оқушылар «Менің қаламның болашағы» тақырыбында жасанды интеллекттен мәлімет алып, оны саралап, өз көзқарасын білдіреді. Мұнда басты назар дайын ақпаратты көшіруге емес, оны түсініп, талдап, жаңаша пайымдауға аударылады. Осы арқылы балада сын тұрғысынан ойлау мен зерттеушілік дағдылар қалыптасады.

Ойын және жобалық технологиялар да оқу үдерісін жандандырады. Оқушылар жасанды интеллект көмегімен викторина, шағын ойын немесе квест сценарийін құрастырып, оны сыныптастарымен бөліседі. Мұндай жұмыстар олардың логикалық ойлауын ғана емес, шығармашылық белсенділігін де арттырады. Осындай тәжірибені практикада қолданып жүрген мұғалімдер де бар. Елімізде бастауыш мектептерде сабақ барысында ChatGPT және Gemini құралдарын пайдаланып, оқушыларға постер, бейнеролик, подкаст сияқты шығармашылық жұмыстар орындалып жүр [5].

Бұл олардың тілдік әрі креативтік белсенділігін айтарлықтай арттырған. Реалистік модельдеу де маңызды бағыттардың бірі. Мысалы, Google ұсынған білім беру құралдары немесе RobotAI сияқты жүйелер оқушылардың орындаған тапсырмаларын талдап, нақты кері байланыс береді. Қателерін көрген оқушы өз жұмысын қайта қарап, түзетуге тырысады. Бұл өз-өзін бағалау дағдысын қалыптастырып, жаңа шешімдер іздеуге ынталандырады.

Жасанды интеллектіні тиімді пайдалану мұғалімнің кәсіби деңгейіне де тікелей

байланысты. Ол тек технологияны меңгеріп қана қоймай, оны оқу мақсатына сай дұрыс қолдана білуі керек. Зерттеулер көрсеткендей, мұғалімнің цифрлық сауаттылығы, деректерге сүйене отырып шешім қабылдауы, үздіксіз ізденісі және этикалық ұстанымы бұл процестің сапасын анықтайды. Сондықтан «ЖИ сауаттылығы» тек оқушы үшін емес, педагог үшін де маңызды құзыреттілікке айналып отыр.

Сонымен қатар, жасанды интеллектіні қолдануда белгілі бір қиындықтар да жоқ емес. Кейбір жағдайда оқушылар дайын жауапқа үйреніп, өздігінен ойлауға аз күш жұмсауы мүмкін. Ақпаратты үстірт қабылдау, сондай-ақ техникалық мүмкіндіктердің барлық жерде бірдей болмауы да мәселе тудырады.

Практикада жасанды интеллектіні сын тұрғысынан ойлаумен ұштастыру тиімді нәтиже береді. Мысалы, оқушылар мәтіннің жалғасын алдымен өздері болжайды, кейін ЖИ ұсынған нұсқамен салыстырады. Немесе ұсынылған пікірді талдап, өз көзқарасын дәлелдеуге тырысады. Кей жағдайда өлең немесе шағын мәтін құрастыруда ЖИ тек көмекші құрал ретінде қолданылады, ал негізгі идея оқушының өзінен туындауы тиіс. Мұндай тапсырмалар баланың қиялын дамытып қана қоймай, өз пікірін қорғауға үйретеді.[6]

Қорытындылай келе, жасанды интеллект құралдарын бастауыш білім беру үдерісіне енгізу оқушылардың оқу сапасын арттырып қана қоймай, олардың шығармашылық және сын тұрғысынан ойлау қабілеттерін дамытуға зор мүмкіндік береді. Виртуалды сурет пен мәтін құрастыру, ізденіс пен зерттеу тапсырмалары, ойын және жобалық жұмыстар сияқты әдістер оқуды қызықты әрі мағыналы етеді. Мұндай тәсілдер арқылы оқушы тек дайын білімді меңгеріп қоймай, оны талдап, жаңа идея ұсынуға дағдыланады. Дегенмен, жасанды интеллектіні қолдануда мұғалімнің бағыттаушы рөлі өте маңызды. Технология оқушының орнын алмастырмай, тек көмекші құрал ретінде қызмет етуі тиіс. Сондықтан басты мақсат – оқушыны дайын жауапқа тәуелді етпей, керісінше оның дербес ойлауын, қиялын және шығармашылық белсенділігін дамыту. Осылайша, жасанды интеллектіні тиімді пайдалану білім беруді жаңғыртып, болашақта еркін ойлайтын, ізденімпаз және шығармашыл тұлға қалыптастыруға жол ашады.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

1. Назарбаев Д.Ш. Білім беру жүйесінде цифрлық технологияларды қолдану мүмкіндіктері. – Алматы: Білім баспасы, 2021.

2. Кенжебекова А.Б. Цифрлық педагогика: жаңа әдістер мен тәсілдер. – Алматы: Университет, 2021.

3. https://aicourse.kundelik.kz/1-1kz

4. Жолдығали Б.Н., Жұмабаева Л.О., Абдыкеримова Э.А. Қазақстанның білім беру саласындағы жасанды интеллект: мүмкіндіктері мен болашағы. – Ақтау: Есенов университеті баспасы, 2025.

5. Асылбекова А., Иманбекова Б., Ташкенбаева С. Жасанды интеллект және білім беру бағалауы саласындағы тенденциялар. – Алматы: ҚазҰУ баспасы, 2025.

6. Асанходжаева И. Білім беру үдерісіне жасанды интеллектіні енгізу арқылы мұғалімдердің құзыреттілігін қалыптастыру. – Көкшетау, 2025

UDC 371.32

APPLICATION OF DIGITAL TECHNOLOGY IN TEACHING EFFECTIVENESS EVALUATION

Jia Huifeng
duoduode85@gmail.com
Master of Management in Education
Bayarystanova Elmira
Candidate of Pedagogical Sciences, Senior lecturer
Al-Farabi Kazakh National University,
Almaty, Kazakhstan

Abstract. The integration of digital technology into education has transformed not only instructional practices but also the evaluation of teaching effectiveness. Traditional evaluation methods, such as student surveys and peer reviews, often lack precision and fail to capture the dynamic nature of teaching. Digital technologies—ranging from learning management systems (LMS) and artificial intelligence (AI) analytics to immersive virtual environments—offer new opportunities to assess teaching quality with greater accuracy, personalization, and timeliness. This paper explores the application of digital technology in teaching effectiveness evaluation, examining theoretical frameworks, practical implementations, and challenges. It argues that digital tools, when thoughtfully applied, can enhance transparency, foster continuous improvement, and support evidence-based pedagogical innovation.

Annotation. В этой статье исследуется, как цифровые технологии меняют оценку эффективности преподавания в современном образовании. В ней подчеркиваются ограничения традиционных методов оценки и демонстрируется, как цифровые инструменты, такие как аналитика данных, системы обратной связи, управляемые искусственным интеллектом, и платформы электронного обучения, позволяют более детально оценить эффективность преподавания. В ходе обсуждения подчеркивается важность согласования технологических приложений с педагогическими целями, обеспечения этичного использования данных и поддержания подходов, ориентированных на человека. В исследовании делается вывод о том, что цифровые технологии, хотя и не являются панацеей, являются мощным союзником в продвижении оценки качества преподавания.

Keywords: digital, effectiveness, evaluation, learning analytics, artificial intelligence, pedagogy, higher education

Teaching effectiveness has long been a central concern in educational research and practice. Traditionally, evaluation methods relied on student feedback surveys, peer observations, and administrative reviews. While these approaches offer valuable perspectives, they are frequently criticized for their subjectivity, limited scope, and delayed feedback cycles, which constrain their utility in supporting timely instructional improvement [1]. The advent of digital technology presents new pathways to address these shortcomings. By harnessing data-driven insights, educators and institutions can evaluate teaching effectiveness in real time, identify areas for improvement, and foster a culture of continuous professional development [2].

Teaching effectiveness is inherently multidimensional, encompassing instructional clarity, student engagement, curriculum alignment, and measurable learning outcomes [3]. Digital technology enables a more holistic and systematic evaluation of these dimensions by capturing diverse and granular indicators of instructional impact. Learning Management Systems (LMS) such as Moodle, Blackboard, and Canvas, for instance, generate rich datasets on student behavior, tracking attendance patterns, submission timelines, discussion participation, and interaction logs that serve as quantitative proxies for teaching effectiveness [4]. Frequent student engagement in online forums, for example, may be interpreted as evidence of successful facilitation of

collaborative learning. Building on these datasets, learning analytics applies statistical and computational techniques to examine correlations between teaching practices and student outcomes. Through the analysis of clickstream data, assessment scores, and engagement records, institutions can derive actionable insights into pedagogical effectiveness [5], while predictive analytics further enables the early identification of at-risk students—reflecting the responsiveness and efficacy of instructional interventions [6].

Beyond data analytics, artificial intelligence and immersive technologies are increasingly reshaping how teaching quality is assessed and enhanced. AI-driven systems provide personalized, real-time feedback to both students and teachers: intelligent tutoring systems (ITS) adapt instructional content dynamically based on learner progress, while AI-powered dashboards surface insights into educators' instructional strengths and areas for growth [7]. Natural language processing (NLP), in particular, has demonstrated promise in analyzing teacher-student communication to evaluate dimensions such as clarity, responsiveness, and discourse quality. Complementing these developments, immersive technologies such as virtual and augmented reality introduce novel metrics for evaluating experiential learning. In virtual classroom environments, student engagement can be measured through interaction frequency, task completion rates, and biometric feedback, offering nuanced indicators of whether teaching methods effectively foster active and deep learning [8]. Together, these technological advances collectively signal a paradigm shift toward more continuous, evidence-based, and multifaceted approaches to the evaluation of teaching effectiveness.

In higher education, the application of digital technology to teaching effectiveness evaluation has become increasingly sophisticated and widespread. Universities and colleges are leveraging LMS platforms, integrated analytics dashboards, and AI-driven feedback systems to capture a more comprehensive picture of instructional quality. For instance, LMS data can be triangulated with student survey results to provide both quantitative and qualitative insights, thereby reducing the limitations of relying on a single evaluation source [9]. This integration allows institutions to monitor patterns of student engagement, assignment submission rates, and participation in online discussions, which serve as indirect indicators of teaching effectiveness. Moreover, advanced learning analytics enable predictive modeling, helping administrators identify correlations between teaching practices and student performance outcomes. AI-powered tools further enhance evaluation by offering real-time feedback to instructors, highlighting areas where students struggle and suggesting pedagogical adjustments. Importantly, these technologies support a culture of continuous improvement, as faculty members can access timely data to refine their teaching strategies rather than waiting for end-of-semester evaluations. Case studies in universities such as Melbourne and Stanford demonstrate that digital evaluation systems not only improve accuracy but also foster transparency and accountability in higher education.

In K-12 education, digital technology has redefined how teaching effectiveness is evaluated, offering tools that are both accessible and adaptable to younger learners. Platforms such as ClassDojo, Edmodo, and Google Classroom provide continuous feedback loops between teachers, students, and parents, enabling a more holistic view of instructional quality [10]. Unlike traditional end-of-term evaluations, these systems capture daily interactions, classroom participation, and behavioral indicators, which serve as proxies for teaching effectiveness. AI-driven applications further enhance this process by identifying patterns in student performance, flagging areas where instructional methods may require adjustment, and offering personalized recommendations. Importantly, digital evaluation in K-12 settings emphasizes formative assessment, ensuring that teachers can adapt their strategies in real time to support diverse learning needs. Case studies in U.S. and European schools demonstrate that integrating digital feedback systems fosters accountability, strengthens teacher-parent communication, and promotes a culture of continuous pedagogical improvement.

Looking ahead, the trajectory of teaching effectiveness evaluation will be shaped by the convergence of digital technologies, interdisciplinary research, and evolving pedagogical paradigms. One promising direction is the integration of blockchain technology to ensure secure, transparent, and tamper-proof recording of teaching performance data, thereby enhancing trust and accountability in evaluation systems [11]. Additionally, the rise of adaptive learning environments powered by AI will

enable more personalized assessments, where teaching effectiveness is measured not only by aggregate outcomes but also by the ability to support diverse learner pathways. Another critical development involves the use of multimodal analytics, combining biometric data, eye-tracking, and sentiment analysis to capture nuanced aspects of student engagement and instructional clarity. Furthermore, the incorporation of cross-disciplinary frameworks—drawing from educational psychology, data science, and ethics—will refine evaluation models to balance quantitative precision with qualitative insights. Importantly, future systems must prioritize equity and inclusivity, ensuring that digital evaluation tools are accessible across socio-economic contexts to avoid exacerbating the digital divide. Ultimately, the future of teaching evaluation lies in hybrid models that harmonize technological innovation with human judgment, fostering a culture of continuous improvement and advancing the mission of education in the digital age.

In the end, the application of digital technology in teaching effectiveness evaluation represents a significant paradigm shift in educational practice. Unlike traditional evaluation methods that often rely on delayed, subjective, or limited feedback, digital tools provide timely, data-driven insights that empower educators to refine their pedagogical strategies continuously. By integrating LMS analytics, AI-powered dashboards, and immersive learning environments, institutions can capture a more holistic view of teaching performance, encompassing both quantitative indicators and qualitative dimensions of student engagement. Importantly, these technologies foster transparency and accountability, ensuring that teaching quality is not only measured but actively improved through iterative feedback cycles. At the same time, ethical considerations such as data privacy, equitable access, and the risk of overreliance on metrics must be carefully addressed to preserve the humanistic essence of education. The future of teaching evaluation lies in hybrid models that balance technological precision with human judgment, creating systems that are both rigorous and empathetic. Ultimately, digital technology should be viewed not as a replacement for traditional evaluation but as a complementary tool that enhances the depth, accuracy, and responsiveness of teaching assessment. In doing so, it supports a culture of continuous improvement and advances the broader mission of education in the digital age.

References

1. Marsh, H. W. (2007). Students' evaluations of university teaching: Dimensionality, reliability, validity, potential biases, and usefulness. The Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education.

2. Siemens, G., & Long, P. (2011). Penetrating the fog: Analytics in learning and education. EDUCAUSE Review.

3. Kane, M. T. (2013). Validating the interpretations and uses of test scores. Journal of Educational Measurement.

4. Dawson, S., & McWilliam, E. (2008). Investigating the application of IT in teaching evaluation. Australasian Journal of Educational Technology.

5. Coates, H., James, R., & Baldwin, G. (2005). A critical examination of LMS in higher education. Higher Education Research & Development.

6. Ferguson, R. (2012). Learning analytics: Drivers, developments, and challenges. International Journal of Technology Enhanced Learning.

7. Woolf, B. P. (2010). Building intelligent interactive tutors. Morgan Kaufmann.

8. Radianti, J., et al. (2020). A systematic review of immersive virtual reality applications for higher education. Computers & Education.

9. Ifenthaler, D., & Yau, J. Y. K. (2020). Utilising learning analytics for study success. Educational Technology Research and Development.

10. Gašević, D., Dawson, S., & Siemens, G. (2015). Let's not forget: Learning analytics are about learning. British Journal of Educational Technology.

11. Papamitsiou, Z., & Economides, A. A. (2014). Learning analytics and educational data mining. Educational Technology & Society.

УДК 14.35.07

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СТОРИТЕЛЛИНГА В ОБУЧЕНИИ ЛЕКСИКЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА НА УРОВНЕ B1: РЕЗУЛЬТАТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА

Акылбекова Адемау Каиргельдиновна
ademau07@bk.ru
докторант ОП Иностранный язык: два иностранных языка, Павлодарский педагогический университет имени Әлкей Марғұлан, Павлодар, Казахстан

Аннотация. В данной статье поднимается вопрос преподавания немецкого языка в университетах Республики Казахстан. Одним из ключевых аспектов является формирование языковой компетенции, где обучение лексике занимает немаловажную роль. В Павлодарском педагогическом университете имени Әлкей Марғұлан на образовательной программе 6B01730 Иностранный язык: два иностранных языка немецкий язык изучается как второй иностранный язык на базе английского. Целью педагогического эксперимента является повышение уровня лексической компетенции посредством использования технологии сторителлинга при обучении лексике немецкого языка. В ходе педагогического эксперимента приняли участие 68 студентов 2-3 курсов вышеназванной образовательной программы, продолжительность эксперимента составила 12 недель. После завершения эксперимента по результатам итогового тестирования экспериментальная группа показала результат 53%, что свидетельствует об улучшении уровня сформированности лексической компетенции по сравнению с контрольной группой. Это подтверждает эффективность примененной методики в условиях учебного многоязычия.

Ключевые слова: второй иностранный язык, обучение лексике, сторителлинг, лексическая компетенция, учебное многоязычие.

Annotation. This article addresses the issue of teaching the German language in higher education institutions of the Republic of Kazakhstan. One of the key aspects under consideration is the development of language competence, in which vocabulary acquisition plays a significant role. At Pavlodar Pedagogical University named after Alkey Margulan, within the educational program 6B01730 “Foreign Language: Two Foreign Languages”, German is taught as a second foreign language based on English. The aim of the pedagogical experiments is to enhance students’ lexical competence through the use of storytelling technology in teaching German vocabulary. The experiment involved 68 second- and third-year students enrolled in the above-mentioned program and lasted for 12 weeks. Upon completion of the experiment, the results of the final testing showed that the experimental group achieved a score of 53%, indicating an improvement in the level of lexical competence compared to the control group. These findings further confirm the effectiveness of the proposed methodology in the context of educational multilingualism.

Keywords: second foreign language, vocabulary learning, storytelling, lexical competence, educational multilingualism.

Обучение иностранному языку в университетах Республики Казахстан является одним из приоритетных направлений высшего образования. Образовательные программы (ОП) Иностранный язык: два иностранных языка предлагают обучающимся овладение двумя иностранными языками в равной степени. В качестве альтернатив второго иностранного языка в университетах все большую популярность набирает немецкий язык наряду с китайским, французским, турецким и другими. В настоящее время немецкий язык как второй иностранный язык изучается в 19 университетах республики.

В условиях современного полилингвального и мультикультурного мира коммуникативные навыки как в устной, так и в письменной речи становятся главным условием успешной иноязычной коммуникации. ОП Иностранный язык: два иностранных

языка уникальна в своем роде, так как предлагает овладение двумя иностранными языками в равной степени и право преподавания для выпускников двух языков. Несмотря на то, что данная ОП направлена на формирование языковой компетенции, которая делает акцент на развитие навыков устного общения. Однако как видно из результатов промежуточного и итогового контроля, прежде всего, развиваются навыки аудирования и письма, большое внимание уделяется обучению перевода и запоминанию грамматических структур.

Перед современным преподавателем иностранного языка встает вопрос о грамотном выборе и использовании методов и технологий, которые будут способствовать формированию коммуникативной компетенции. Одной из эффективных инновационных педагогических техник в рамках приоритетного языкового образования становится сторителлинг, реализующая формирование коммуникативной, а наряду с ней лексической компетенции в процессе обучения иностранным языкам.

«Сторителлинг» (от англ. «storytelling») – рассказывание историй – метод, эффективно используемый в системе образования, который основан на применении структурированных историй с различными героями. Данный метод способствует решению педагогических задач обучения, развитию мотивации и наставничества. Также сторителлинг развивает воображение и креативность студентов, способствует налаживанию доверительных отношений, сближению, что является немаловажным для создания благоприятной атмосферы, привития чувства сопереживания, умения перебороть страх публичного выступления и овладения вниманием аудитории. Именно, живое общение, простое проговаривание своей истории позволяет достичь психотерапевтического эффекта и помогает обмениваться эмоциями [1,2].

Сторителлинг является одним из наиболее эффективных способов помочь студентов развивать все четыре вида речевой деятельности в родном и в иностранном языках, благодаря многочисленным преимуществам, заложенным в самих историях. Он также способствует развитию коммуникативных навыков студентов [3]. По мнению Гуреевой, сторителлинг – это наилучший способ помочь студентам изучать второй иностранный язык также как родной, и первый иностранный языки; рассказывание историй может использоваться как эффективная стратегия для повышения способностей обучающихся во всех областях обучения [4].

Существуют следующие виды сторителлинга: устный, письменный и цифровой или мультимедийный сторителлинг, каждый из которых имеет свои особенности. Для педагогического эксперимента были выбраны устный и письменные виды, так как именно эти виды являются неотъемлемой частью устных выступлений и способствуют формированию лексической компетенции. Интегрируя в учебный процесс различные средства, студенты учатся рассказывать интересные истории с упоминанием своих достижений, события из своей личной жизни и порой даже личных переживаний, тем самым преподаватель преследует не только учебные цели, но и занимается воспитанием и построением доверительной атмосферы среди студентов. Более того этот метод способствует формированию навыков сотрудничества на основе имеющихся у студентов языковых знаний и умений [5]. Полезный педагогический прием для развития языка, осмысления опыта, а также общего кругозора студентов.

В ходе исследования был проведен педагогический эксперимент, в котором на констатирующем этапе приняли участие 68 студентов вышеупомянутой образовательной программы. Обе группы были определены на основе рейтинговых контрольных показателей дисциплины «Второй иностранный язык. B1».

В соответствии с задачами эксперимента участники были распределены на контрольную (35 человек) и экспериментальную группу (33 человека) группы. Уровень владения немецким языком у всех участников соответствовал уровню B1 согласно общеевропейской шкале уровней владения иностранным языком (CEFR). Формирование групп осуществлялось с учетом принципа сопоставимости, включающего равный языковой уровень, сходные академические показатели и одинаковые условия обучения.

Использование проверки статистической значимости с помощью метода математической статистики непараметрического U-критерия Манна-Уитни верифицировало результаты контрольной и экспериментальной групп. Этот критерий иллюстрирует отсутствие значительных различий на констатирующем этапе педагогического эксперимента между контрольной и экспериментальной группами. Статистика по данному критерию представлена следующим образом.

$$U = n_1 * n_2 + \frac{n_x * (n_x + 1)}{2} - Tx$$

Сумма рангов для экспериментальной группы равна 386; для контрольной группы – 441. Обозначим наибольшую сумму по $T_x = 441$

Критериальная статистика позволяет формулировать гипотезы:

H_0: Уровень признака в группе 2 не ниже уровня признака в группе 1.

H_1: Уровень признака в группе 2 ниже уровня признака в группе 1.

Используя предложенную формулу, мы получили:

Uemp=512

Таким образом, $U_{Crit} = p \leq 0{,}01$, $p \leq 0{,}05$, в результате статистика показывает выборки несущественных различий H_0 (нулевая гипотеза), которая доказывает, что экспериментальная и контрольная группа однородны на констатирующем этапе. Полученное эмпирическое значение *Uemp (512)* находится в зоне незначимости.

Таким образом, было доказано, что на констатирующем этапе экспериментальная группа не превосходит контрольную группу с точки зрения усвоения лексики посредством сторителлинга. Результаты мониторинга, представленные на рисунке 1, наглядно демонстрируют уровни владения лексики в КГ и ЭГ на данном этапе.

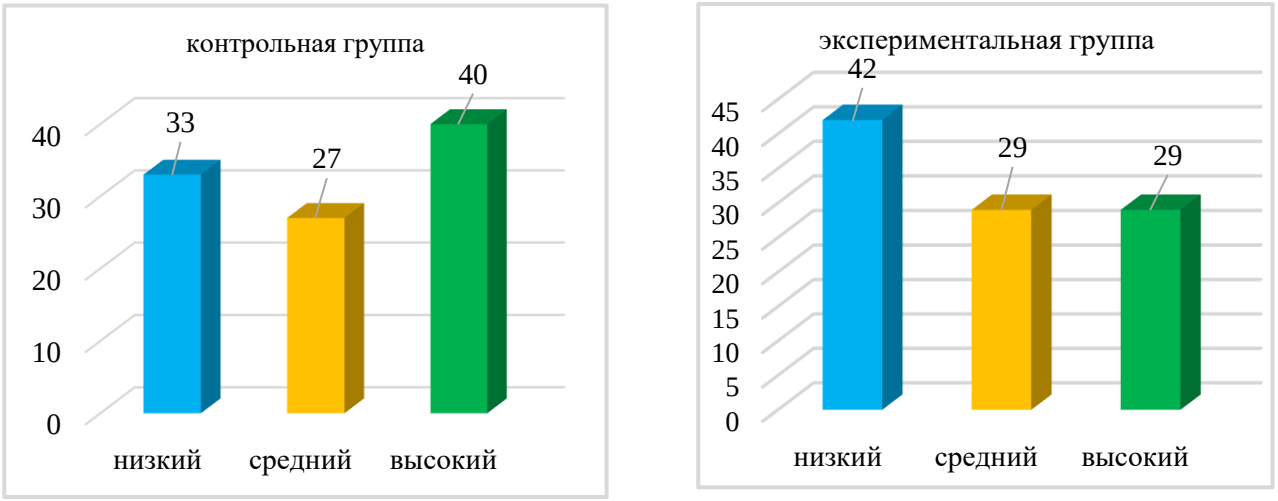


Рисунок 1 – Результаты мониторинга овладения лексическими единицами согласно языковому уровню (B1) в контрольной группе и в экспериментальной группе на констатирующем этапе педагогического эксперимента

Низкий показатель в контрольной группе (33%) и в экспериментальной группе (42%) свидетельствуют о том, что на занятиях использовались методы, не учитывающие когнитивные аспекты и не способствующие эффективному овладению лексическим запасом на данном этапе обучения.

В ходе наблюдения за учебным процессом наше исследование выявило, что основными проблемами для студентов являются запоминание новых слов и использование их в правильном контексте, отмечается сложность работы с пониманием немецких фразеологизмов, что связано с культурными и языковыми различиями между префиксами и суффиксам в родном языке и трудности в образовании сложных слов. Использование глаголов с отделяемыми и неотделяемыми приставками также вызывает трудности у

студентов. Результаты итоговых тестов согласно тематическому плану силлабуса продемонстрировали, что усвоение лексики продуктивнее в заданиях, где реализуется использование метода сторителлинга, подтверждая эффективность данного метода для усвоения лексики в учебном процессе. В рамках эксперимента были разработаны шесть тематических модулей, каждый из которых включает 5 – 7 текстов, объединенных общей коммуникативной и сюжетной направленностью:

- сплошные тексты (нарративные, описательные, аргументативные);
- несплошные тексты (схемы, диаграммы, инфографика).

К каждому тексту предлагается система заданий, структурированная по этапам работы с текстом:

- предтекстовый этап (актуализация фоновых знаний, прогнозирование содержания);
- текстовый этап (извлечение информации, интерпретация, семантизация лексики);
- послетекстовый этап (продуцирование высказываний, трансформация и перенос знаний).

Учебно-тренировочные упражнения направлены на формирование лексической компетенции (освоение тематической лексики, моделей словообразования, контекстуального использования языковых единиц), а также коммуникативной компетенции, включая развитие умений аргументированного высказывания, повествования, диалога и монолога в типичных ситуациях повседневного и учебно-профессионального общения.

На заключительном этапе были разработаны тестовые задания с учетом вышеназванного метода, чтобы определить эффективность данного метода для усвоения лексического словаря посредством сторителлинга соответствующего уровня обученности. Комплексы заданий и упражнений, разработанные в рамках темы «Studium im Ausland» согласно тематическому плану силлабуса, были апробированы и закреплены в экспериментальной группе. Для того чтобы подвести итоги целесообразности использования был проведен итоговый срез, который был представлен в виде тестовых заданий с 4 вариантами ответов.

Данные мониторинга уровня усвоения лексики контрольной и экспериментальной групп на заключительном этапе представлены на рисунке 2.

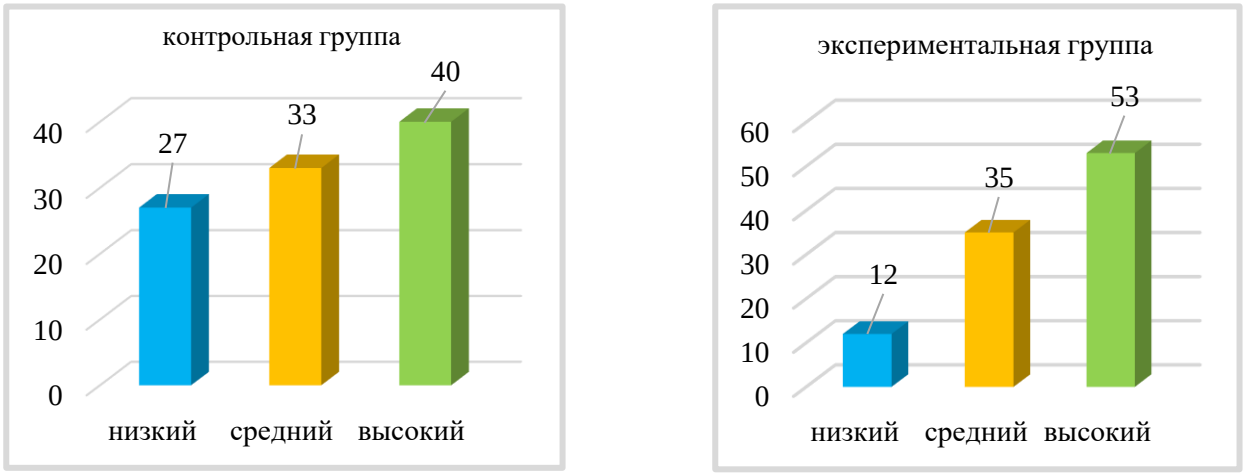


Рисунок 2 – Сравнительная таблица мониторинга усвоения лексики КГ и ЭГ в процентном соотношении на заключительном этапе эксперимента

Приведенные на рисунках данные демонстрируют некоторые различия в усвоении лексики студентов экспериментальной группы, где был использован метод сторителлинга.

По завершению педагогического эксперимента в контрольной группе не выявлено значимых изменений в усвоении лексики в соответствии со статистическим процессом.

Напротив, экспериментальная группа продемонстрировала повышение высокого и среднего уровней.

Результат свидетельствует о существенной разнице на высоком и среднем уровнях на заключительном этапе в экспериментальной группе, что доказывает эффективность метода, примененного в ходе эксперимента. Результаты тестов подтверждают гипотезу. Выбор методов обоснован как педагогически, так и лингвистически, они компенсируют трудности, вызванные флективной природой немецкого языка и отсутствием сходных языковых конструкций в родном языке. Дополнительной задачей стало выявление пробелов в методике работы с фразеологизмами и фонетическими структурами, что требует дальнейших исследований и доработки аудиодидактических компонентов.

Данное исследование выявило влияние и эффективность вышеперечисленных методов усвоения лексики немецкого языка для студентов, изучающих немецкий как второй иностранный. Перспективой исследования является использование данного метода не только для усвоения лексики, но и для формирования и развития грамматических и фонетических навыков иноязычной речи. В будущем необходимо учитывать данные аспекты при составлении рабочих программ и учебно-методических пособий для студентов по второму иностранному языку. Перспективой работы является расширение выборки, увеличение продолжительности эксперимента и внедрение фонетических тренажеров в процесс обучения.

Список использованных источников

1. Ермолаева Ж. Е., Лапухова О. В., Герасимова И. Н., Смирнова В. В. Сторителлинг как педагогическая техника передачи явного и неявного знания в вузе // Образовательные технологии, 2017. – №1. – С. 73–90.

2. Челнокова Е. А., Казначеева С. Н., Калинкина К.В., Григорян Н. М. Сторителлинг как технология эффективных коммуникаций // Перспективы науки и образования, 2017. – №5(29). – С. 7–12.

3. Mokhtar N. H., Kamarulzaman M. F., Syed S. Z. The effectiveness of storytelling in enhancing communicative skills // Procedia – Social and Behavioral Sciences, 2011. - №18. – P. 163 – 169.

4. Гуреева А. В. Развитие методики обучения второму иностранному языку студентов: на примере немецкого языка // Современное педагогическое образование, 2022. – №4. – С. 89 –81.

5. Brenner K., Digital Stories: A 21st-Centuty Communication Tool for the English Language Classroom // English Teaching Forum, 2013. – № 23. – P. 22 – 29.

ӘОЖ 37.091.3:004:51

САНДАРДАН ЖҮЙЕГЕ ДЕЙІН: АҚПАРАТТЫҚ ЖҮЙЕЛЕРДІҢ МАТЕМАТИКАЛЫҚ НЕГІЗІ

Солтыбаева Ляззат Сакеновна
soltybayeva85@mail.ru
«Ақпараттық технологиялар» кафедрасының сеньор-лекторы, математика магистрі,
Қ. Құлажанов атындағы Қазақ технология және бизнес университеті,
Астана қаласы, Қазақстан

Аннотация. Бұл мақалада ақпараттық жүйелер мамандығы мен математиканың өзара байланысы қарастырылады. Ақпараттық жүйелерді жобалау, жүзеге асыру және тиімділігін арттыру үдерістерінде қолданылатын негізгі математикалық әдістер мен модельдер талданады. Алгоритмдер теориясы, дискретті математика, ықтималдықтар теориясы,

математикалық статистика және сызықтық алгебраның ақпараттық жүйелердегі рөлі көрсетіледі.

Түйінді сөздер: ақпараттық жүйелер, математика, алгоритмдер, дискретті математика, деректерді өңдеу.

Abstract. This article examines the relationship between Information Systems as a field of study and mathematics. It analyzes the main mathematical methods and models used in the design, implementation, and optimization of information systems. The role of algorithm theory, discrete mathematics, probability theory, mathematical statistics, and linear algebra in information systems is discussed.

Keywords: information systems, mathematics, algorithms, discrete mathematics, data processing.

Қазіргі цифрландыру жағдайында ақпараттық жүйелер қоғамның барлық саласында маңызды орын алады. Ақпаратты жинау, сақтау, өңдеу және талдау үдерістерінің барлығы математикалық негіздерге сүйенеді. Осыған байланысты ақпараттық жүйелер мамандығын меңгеру барысында математиканың рөлін анықтау өзекті мәселелердің бірі болып табылады.

Ақпараттық жүйелердегі математиканың орны.

Ақпараттық жүйелердің негізгі міндеті – деректермен тиімді жұмыс істеу. Бұл міндеттерді орындау үшін математикалық модельдеу кеңінен қолданылады. Математика жүйенің логикалық құрылымын қалыптастырып, оның тұрақтылығы мен тиімділігін қамтамасыз етеді.

Алгоритмдер теориясы және дискретті математика.

Алгоритмдер теориясы ақпараттық жүйелердің негізін құрайды. Кез келген ақпараттық жүйе нақты алгоритмдер арқылы жұмыс істейді. Алгоритмдердің тиімділігін бағалау, олардың уақыттық және кеңістіктік күрделілігін анықтау математикалық талдауға негізделеді.

Алгоритмдер теориясы ақпараттық жүйелердің есептеу үдерістерін формализациялауға мүмкіндік береді. Алгоритмнің негізгі сипаттамаларының бірі – оның уақыттық күрделілігі. Уақыттық күрделілік әдетте енгізу өлшеміне тәуелді функция ретінде сипатталады:

$$T(n) = O(f(n))$$

мұндағы n – енгізу деректерінің көлемі, ал f(n) – алгоритмнің өсу жылдамдығын сипаттайтын функция.

Мысалы, сызықтық іздеу алгоритмі үшін:

$$T(n) = O(n)$$

ал екілік іздеу алгоритмі үшін:

$$T(n) = O(\log_2 n)$$

Бұл алгоритмдерді салыстыру ақпараттық жүйелерде тиімді шешім таңдауға мүмкіндік береді.

Дискретті математика ақпараттық жүйелердегі деректер құрылымдарын сипаттауда кеңінен қолданылады. Жиындар теориясы деректер қорын формализациялаудың негізгі құралы болып табылады. Егер деректер қоры келесі жиын ретінде берілсе:

$$A = \{a_1, a_2, a_3, \ldots, a_n\}$$

онда деректерді таңдау операциясы ішкі жиын арқылы анықталады:

$$B \subseteq A$$

Ақпараттық жүйелерде объектілер арасындағы байланыстарды сипаттау үшін графтар теориясы қолданылады. Граф келесі түрде анықталады:

$$G = (V, E)$$

Мұндағы V – төбелер жиыны, $E \subseteq V \times V$ – қырлар жиыны. Жүйедегі байланыстарды матрица түрінде көрсету үшін **іргелестік матрицасы** қолданылады:

$$A = [a_{ij}], \quad a_{ij} = \begin{cases} 1, & \text{егер } (v_i, v_j) \in E \\ 0, & \text{кері жағдайда} \end{cases}$$

Бұл тәсіл деректер ағынын, желілік құрылымдарды және ақпараттық байланыстарды талдауға мүмкіндік береді.

Логика элементтері де ақпараттық жүйелерде маңызды орын алады. Мысалы, логикалық операциялар:

$$p \wedge q, \quad p \vee q, \quad \neg p$$

шешім қабылдау жүйелерінде, шартты операторларды құруда қолданылады. Ақпараттық жүйелердегі шартты тексеру келесі түрде формализацияланады:

$$(p \to q) \equiv (\neg p \vee q)$$

Осылайша, алгоритмдер теориясы мен дискретті математика ақпараттық жүйелердің құрылымын, тиімділігін және сенімділігін қамтамасыз ететін негізгі математикалық аппарат болып табылады. Бұл әдістерді қолдану жүйенің өнімділігін арттырып, ресурстарды оңтайлы пайдалануға мүмкіндік береді.

Мысал қарастырайық

Ақпараттық жүйеде серверлер арасындағы байланыс желісі берілген. Жүйені граф ретінде қарастырамыз:

Төбелер:
V={A,B,C,D,E}

Қырлар (салмақтарымен):
A–B = 4
A–C = 2
B–C = 1
B–D = 5
C–D = 8
C–E = 10
D–E = 2
Мақсат:
A нүктесінен барлық нүктелерге дейінгі *ең қысқа жолды табу* (Дейкстра алгоритмі арқылы)
Қадам-қадаммен қарастырайық

1. Математикалық модель

Граф:

$$G = (V, E)$$

Іргелестік матрицасы:

	A	**B**	**C**	**D**	**E**
A	0	4	2	∞	∞
B	4	0	1	5	∞
C	2	1	0	8	10
D	∞	5	8	0	2
E	∞	∞	10	2	0

2. Алгоритм (Дейкстра)

Бастапқы:

A = 0

Қалғандары = ∞

Қадамдар:

1-қадам:

A → көршілері:

B = 4

C = 2

2-қадам:

Ең кіші: C = 2

C арқылы:

B = min(4, 2+1=3) → **3**

D = 2+8=10

E = 2+10=12

3-қадам:

Ең кіші: B = 3

B арқылы:

D = min(10, 3+5=8) → **8**

4-қадам:

Ең кіші: D = 8

D арқылы:

E = min(12, 8+2=10) → **10**

5-қадам:

Ең кіші: E = 10 → аяқталды

Нәтиже:

Төбе	**Қашықтық**
A	0
B	3
C	2
D	8
E	10

Бұл бір есептің ішінде алгоритмдер теориясынан Дейкстра алгоритмін қолдансақ, дискретті математика бойынша граф және матрицаны қолдандық.

Жүргізілген талдау ақпараттық жүйелердің математикалық негіздері кешенді әрі өзара тығыз байланысты екенін көрсетті. Ақпараттық жүйелерді жобалау, іске асыру және оңтайландыру барысында қолданылатын барлық негізгі үдерістер математикалық аппаратқа сүйенеді.

Алгоритмдер теориясы есептеу үдерістерінің тиімділігін бағалауға және уақыттық пен кеңістіктік күрделілікті оңтайландыруға мүмкіндік береді. Дискретті математика деректер құрылымдарын, логикалық модельдерді және желілік байланыстарды формализациялаудың негізін құрайды. Бұл әдістер ақпараттық жүйелердің құрылымдық тұрақтылығы мен логикалық дұрыстығын қамтамасыз етеді.

Қорытындылай келе, математика ақпараттық жүйелердің тек теориялық базасы ғана емес, олардың практикалық тиімділігін анықтайтын негізгі құрал болып табылады. Ақпараттық жүйелер саласындағы білікті мамандарды даярлау барысында математикалық пәндерді терең әрі жүйелі оқыту аса маңызды. Бұл өз кезегінде заманауи, сенімді және өнімді ақпараттық жүйелерді дамытуға мүмкіндік береді.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Rosen, K. H. — Discrete Mathematics and Its Applications. McGraw-Hill Education.
2. Epp, S. S. — Discrete Mathematics with Applications. Cengage Learning.
3. Shannon, C. E. — “A Mathematical Theory of Communication”, Bell System Technical Journal, 1948.
4. Cover, T. M., Thomas, J. A. — Elements of Information Theory. Wiley-Interscience.
5. Logic in Computer Science: Huth, M., Ryan, M. — Logic in Computer Science: Modelling and Reasoning about Systems. Cambridge University Press.

UDC 37.091.3:811

THE USE OF PODCAST TO IMPROVE STUDENTS’ LISTENING AND SPEAKING SKILLS

Торыбаева Гайни Нурахметовна
Torybayeva.gayni@mail.ru
«Шет тілі» ПӘК оқытушысы, «М.О.Әуезов атындағы педагогикалық колледжі», Семей, Қазақстан

Аңдатпа. Бұл зерттеуде оқушылардың ағылшын тілі дағдыларын, тыңдау және сөйлеу дағдыларын дамыту үшін подкастты пайдалану зерттелді. Технология осы ақпараттық дәуірде білім беруге айтарлықтай үлес қосты. Подкаст - тыңдау және сөйлеу дағдыларын дамытуда сыныптағы оқу процесін қолдау үшін қолданылатын интерактивті құралдардың бірі. Бұл зерттеуде алдыңғы зерттеулердің кейбірі қарастырылып, подкастты пайдаланып оқыту нұсқаулары жасалды. Нәтижесінде технологияны қолданудағы әлеуетті жетістіктер оқушыларға да, мұғалімдерге де әсер еткені анықталды. Оқушылар ағылшын тіліндегі жетістіктерін жетілдіруге, технологиялық тәжірибелермен тыңдау және сөйлеуге ынталы түрде кірісті. Сонымен қатар, мұғалімге сыныпта шығармашылық нұсқаулық беру үшін технологиялық құралдарды біріктіру мүмкіндігі де ұсынылды. Подкаст мұғалімдер мен оқушылардың білімдерін байытуға, сондай-ақ білім беру мақсаттарында дағдыларын игеруге мүмкіндік беретін керемет тақырыптар мен іс-шаралар ұсынды.

Түйінді сөздер: Білім беру технологиясы, подкаст, тыңдау және сөйлеу дағдылары.

Abstract. This study investigated the use of podcast to develop students’ English skills, listening and speaking. Technology has produced prominent contribution on education in this information age. It is well known as Edu technology. Podcast is one of interactive medias applied to support learning process in the classroom in developing listening and speaking skills. This study reviewed some previous researches and designed teaching instructions using Podcast. The result found that the potential achievement in using technology affected both students and teachers. Students motivately engaged themselves to sharpen their English achievements; listening and speaking with technology experiences. They obtained various instructions and interesting learning

atmosphere. Besides, the teacher was also challenged to have an ability to integrate technology tools (such as Podcast) to perform a creative instruction in classroom setting. Podcast provided tremendous topics and activities which make teachers and students enrich their knowledge as well as mastery their skills in educational purposes.

Keywords: Edu technology, Podcast, Listening and Speaking Skills

In the 21st century, the development in computers, communication and Multimedia have changed the classrooms into Smart rooms in rapid. Teachers are expected to become The Techno Teachers. Nowadays teachers face a big challenge to create a dynamic atmosphere and bring the world in the classroom activities. Technological phase of learning is needed as the part of English learning styles to change the traditional language rules [1]. The growing numbers of English Language Learners make the search for new effective and efficient instructional methods, a priority, while several teaching methods and tools are used to help ELLs succeed in becoming proficient English speakers. Learners are highly relational and demand quick access to new knowledge and connect the world in this 21st century. Learners also are capable of engaging in learning at a whole new level. With the world literally at their fingertips, today's students need teachers and administrators to re-envision the role of technology in the classroom [2]

The use of technology to enhance the learning experiences of Students was investigated [3]. The purpose of this study is to investigate how technology tools helped ELLs become more proficient in English. The theory of second language acquisition will be used to make a better understanding in how [4] comprehensive the input theory being delivered using new technology provides learners with comprehensible materials leading to acquire the language faster. He also explains using technology tools as a way of enhancing ELLs language acquisition by providing a rich and comprehensive input that will be relevant in motivating ELLs.

In listening comprehension, the second or the foreign language listening has been relatively ignored for many years, within the applied of linguistics, today has come into its own. Although still, somewhat neglected in the second language acquisition's research, listening, now plays a more central role in language teaching, and speaking is the outcome of the listening process. [5] stated that listening provides the listeners information from which to develop their knowledge. When this knowledge is developed, students will begin to speak, so listening has a crucial role in communication

In this day of communication, besides speaking teaching, it is a vital importance that the students are taught to listen effectively and critically. In order to develop the students' speaking skills, listening is fundamental in the language classroom because it provides input for the learners. Language learners often face many problems when they first attempt to listen to a new language. Although the problems are many and various, they are not all experienced by all students, nor they are experienced to the same degree by students from different backgrounds.

The difficulties of listening for the EFL learners arise from seven main reasons: Speed, Repetition, Vocabulary, Signals, Interpretation, Concentration and Perfectionism. The learners need a great deal of exposure to spoken language and sufficient practice in various listening situations to develop their listening abilities. However, in addition to exposure and practice, it is important for the listeners to be engaged in the process of listening and develop their desires of understanding. When teaching, listening and speaking are delivered well, it will provide the rich resources to make it explicit, relevant and engaging for the students. However, current technology has paved the way for new faces of literacy proficiency such as being able to communicate with people from around the world (global literacy), interpret digital and nonlinear text (digital literacy) and designing, viewing and interpreting visual representations (Visual literacy). If teachers continue to ignore the importance that technology has in students‟ lives, the gap between home and school life will continue to widen and students will come to feel that their culture is not valued in the school setting. Already, the widening gap in home and school technology use has teachers taking notice of student disengagement in class. Moreover, if educators continue to shy away from technology used in school, they are detrimentally affecting their student's futures. If technology use in schools is

absent, students will be denied in accessing new literacy skills that are needed to navigate the growth of digitally mediated social practices in which employers are searching out and will continue to search for in the future. Fortunately, it is not too late for educators to realize the importance that technology serves in classroom setting. Technology can be incorporated into the classroom in a variety of ways to serve variety of purposes. Podcasting offers teachers one outlet for technology integration. By reviewing the challenges of teaching listening and speaking, podcast as one familiar technology becomes an interesting and innovative media to help learners improve their skills. Podcasting refers to the authoring of or subscription to audio and or video files that can be downloaded and played back on a wide range of mobile devices such as MP3 players and iPods Reference [7].

This present study specifies he use of Podcast as a part of technology. The technology for podcast is readily available, easy to use and inexpensive, making it an attractive option for providing additional flexible learning resources for students.

Podcast was originally for conveying information and entertainment. But soon educators saw the huge potential it has for teaching and learning. So the use of podcast is revolutionizing the English learning process. It emerge nicely appears to offer rich sources of materials to use in an EFL context and to assist foreign language instruction in general. Podcasts enable the students to choose when and where to learn and to do so at their desired learning pace and path. Moreover, podcasts can be easily downloaded, shared, and even edited, granting learners more control and ownership of their learning.

Given the flexibility to adopt and adapt, podcasts according to individual needs, students are generally more engaged in the learning process and learning outcomes are thus believed to be maximized. However, little is known about how podcasts are used by students and the implications for learning. Podcasts are a fantastic way for students to learn. Students can listen to pod cast whenever and wherever they want. They don’t have any visual clues. Students can find a podcast that interests them. To podcast about subjects which are interesting, relevant and useful for them will improve their inputs and motivations. In developing a taxonomy of podcasting for language learning, identified two major uses: creating podcasts and using the available ones.

Some researchers have investigated the effectiveness of podcast to develop English proficiency. They found out that using podcast is more beneficial and helpful than using the traditional chalk and talk method. Moreover, the integration of podcast in learning can improve academic performance, enhance motivation, and promote learning. It also can accelerate language learners‟ learning not just in listening but also in other language areas such as pronunciation, vocabulary, grammar, speaking and other related learning activities. Another study also emphasized the benefits of Podcast in enhancing language skills reference [1]. The uncovered blend of technology and language learning has given a new foundation in the educational world to transform it into Tech-Edu. Innovative mobile technologies like podcast can encourage learners to appreciate literature. It would also provide benefits for learners in their over all developments thereby establishing the emergence of a new era in the learning process.

Based on the previous research, it is concluded that podcast is an effective and efficient tool in helping ELLs become proficient in language skills such as listening and speaking. In my viewpoint, listening comprehension is basically a process of understanding what the speaker said. In order to improve the students‟ speaking skills, listening is essential in the language classroom because it provides input for the learners. Without understanding input at the right level, students cannot begin to speak. Thus, I explore the use of podcast in the teaching of listening and speaking skills.

From the review of literature, this study is undertaken to Introduce the students about podcast, taken from British Council as interesting tool of leaning activities. Students are expected to be able to express their ideas about social /environmental condition. One of the major themes that emerges from my study is increasing the motivation to practice listening and speaking with the podcasts. This theme becomes evident when we implement some activities using podcast in the classroom. The study begins by having the participants listen to the three stages of instructional podcasts.

Those activities are divided into three main instructions; pre listening, while listening, and post listening. Each activities has different procedures and students' activities.

In this paper, I provide listening and speaking instructions for university students using podcast program. The followings are given some examples in listening and speaking instructions which some are developed by me and some are selected from some sources. The procedures will be divided into three before, during and after listening.

Aims: developing listening and speaking

Source: VOA podcast, Worksheet, and Pen

PRE LISTENING

- Students will listen to the sound of "traffic jam" and the teacher asks the students.
- Where and when do they find the situation.
- What do they feel when they get in to traffic jam.
- What are students‟ strategies to avoid traffic jam every day.

The teacher shows picture about "City".

- The teacher asks what the students see whether it is the view of a city or a countryside.
- The teacher asks where the students prefer to live in "a city or a countryside".
- The teacher asks the students‟ experiences living in the city or in the countryside.
- The teacher gives few vocabularies about the content of the programme that they will listen.
- The teacher asks the students to predict what the speakers will talk about in the programme.

After giving a warming up about the lives of city, the teacher will remind the students to move to the next procedures with some activities.

Presenter: Hello and welcome to „Visions of the Future‟. This week we're discussing about the growth of cities in the twenty first century. In the studio we have the environmentalist Sue Shaw and Masako Ito, an urban planner based in Tokyo. For the first time in the human history, more people now live in cities than in the countryside. Today Tokyo is the world's largest conurbation. The combined cities of the Tokyo Bay Area now have a population of 28 million. Masako, how has Tokyo solved the problem of transport?

http://www.learnenglish.org.uk/prof_mp3/city population

Activities: The students will listen to podcast. The topic is "City Population" with different activities (yes/no questions and comprehension questions).

Activity 1: Individual work: The teacher will introduce the speakers and their roles in the programme.

- Teacher distributes yes/no questions and ask the students to read before listening.

Listen to this excerpt from a radio programme about living in a big city. Optional activity: While you listen, decide whether the following sentences are true or false.

Sentences	True/ False
1. Sue Shaw is an expert on how to protect the environment.	
2. Masako Ito lives in Tokyo.	
3. Today the Tokyo Bay Area has a population of 18 million.	
4. New roads have solved Tokyo's transport problems.	
5. There are high charges for cars to use the city's expressways.	
6. Travel by car is faster than travel by rail.	
7. Tokyo's transport infrastructure is a useful model for developing countries.	
8. Cities in developing countries should not rely on cars to solve their transport problems	

- After listening, check the students' works and the number of students' correct answers

Activity 2:

- In pairs work: The teacher distributes the comprehension questions and ask them to read the questions with their pairs first.

POST LISTENING.

Activity: After listening 20 minutes

Discussion: In pairs, students are given different topics related to the city population. Then they exchange their ideas or opinions to discuss some issues in city environment and find the alternative solution in how to overcome the problems.

Follow-up Roleplay: After the discussion, students provide a list of questions they would like to ask: either about the topic of the programme, or to the person or people featured in the programme. Based on their pairs or groups: they take roles such as the presenter or the guest, the environmentalist and ask and answer the questions. If they don't know the answers, they can use avoidance strategies or make something up regarding to the topics. In the end of the class, the teacher will share some web sites providing podcasts such as VOA or BBC and allow the students to download them based on their interest so they can learn every time and everywhere to improve their English proficiencies.

The results of this study showed that teaching listening and speaking using podcast created some activities and learning outcomes. In addition to viewing and listening to a podcast, students engage in the activity of listening practice with podcast for the purpose of exchanging ideas in relation to find the alternative solution in how to overcome transport problem in city environment. It is observed that students seem to be engaged in the task. Using podcasting as the meaning of supporting and providing a multimodal form of communication was another recurring theme that emerged from my data. A podcast can contain different components depend on the type of podcast being accessed. Some podcasts are completely audio- based, denying the viewer of any visual stimulation. Other podcasts provide users with a mixture of audio and visual texts, while other podcasts are a mixture of audio and still images. Depending on the type of podcast being utilized, different components of the technology may be more useful to individuals based on literacy preferences or predominant intelligences. As stated previously, participants viewed two types of podcasts. One podcast appealed to one's audio sense and the others were more visually stimulating. In some studies, participants seemed to be engaged while listening to podcast. Although both students seemed to prefer the podcast because of the visual elements, it is possible that the students who are more auditory learners may have more benefits from the audio-based podcast. Knowing that students learn in many different ways, podcasting offers a way for teachers to deliver instructions that appeal to the auditory and visual learners.

The findings of my research suggest several implications for the role of teachers. Podcasting is a technology that could and should be used with a wide spectrum of students, ranging from the primary grades to adult learners. Teachers can use the available one or the mobility of podcast that offers users flexibility in obtaining, creating and distributing the podcast files. Podcasting, when it is integrated into the teacher's instruction, lends itself to be an engaging method of instructional delivery. Teachers also develop their abilities to operate the update technology like podcast and have accessibility to practice the students‟ listening comprehensions and lastly, when it is used meaningfully, podcasting can promote collaboration and authentic learning experiences. One benefit of podcasting is that it is a mobile learning tool.

From the study it is believed that the influences of using podcast in English language skills such as listening and speaking contribute a lot to give some improvements both for the teachers and the students. Teacher can bring ICT into the classroom, in the same time teacher is able to improve their technology skills in other to create the teaching atmosphere in the 21st century. For students, podcast provides students‟ learning styles, they might change their ways to practice listening, increase vocabulary level, grammatical sentence, intonation, and imitate pronunciation. Those activities directly raise their motivation and willingness to apply their learning styles because it is more interesting and flexible to study. While students improve their language competences, they can also focus on the input. The more students listen various topics from podcast based on their interest, the more they store rich ideas and information that might be very important sources in performing speaking and even in writing.

By having repertoires of classroom's activities using podcast, it showed that the use of podcast in listening practices integrated with speaking can engage or involve the students to be

active in some activities. It proves that podcasts can be used most effectively. Podcast has also been argued to lead to passive learning with students focusing on the audio facility rather than actively engaging with the lecture's contest. The use of podcast depends on how this technology is put to use including goals and appropriate learning activities. Podcast does not contain any inherent value. It is only valuable inasmuch as it helps the teachers and the students reach their educational goals, by facilitating thoughtful, engaging learning activities that are designed to work in support int hose goals.

We can not deny that technology in the 21st century takes an important role in developing teaching instruction and learning styles of students in improving students‟ English skills, particularly in listening and speaking. What this study has explored that the use of podcast is very helpful to create classroom activities and students seem to be very motivated and attractive to engage themselves in listening and speaking practices in the classroom. The students enable to gather specific information from podcast and involve into group to use the information in order to discuss some alternative solutions about problems faced by the speakers in podcast. It showed that podcast brings various interesting topics that enable to enrich students‟ inputs. Using technology like podcast, the teacher is also able to design an appropriate instruction and develop hi or her skill in operating technology. From that reason, to become computer literate and to use technology tools to increase academic performance, teachers need to dedicate trainings and plans for the ongoing professional development. It is expected the role of technology i.e. podcast as tool of learning can help teachers and students reach the goals of education.

References

1. Rajval S. & Devi V.A. (2011).Podcast: Enhancing Listening and Speaking Skills. Language in India. Strength for today and bright hope for tomorrow, 11: ISSN 1930-2940.

2. Blair, N. 2012. Technology Integration for the New 21st Century Learner Today‟s students need educators to re-envision the role of technology in the classroom. PRINCIPAL: Florida. https://www.naesp.org/

3. Diallo A., (2014). The Use of Technology to Enhance The Learning Experience of ESL Students. Concordia University: Portland

4. Krashen, S. (1982). Principles and practice in second language acquisition. London: Pergamon Press.

5. Jafari, Khadijeh & Hashim, Fatimah. 2012. The effects of using advance organizers on improving EFL learners‟ listening comprehension: A mixed method study. System. 40; 270-281 doi: 10.1016/j.system.2012.04.009

6. Nunan, I. S. P., & Newton, J. 2009. Teaching ESL/EFL listening and speaking. New York: Routledge.

7. Dale, C. & Pymm, J. M. (2009). Podagogy: The iPod as a learning technology. Active Leaning In Higher Education, 10(1), 84-96.

ӘОЖ 37.014.6:37.091.39

БІЛІМ БЕРУ САПАСЫН АРТТЫРУДЫҢ ИННОВАЦИЯЛЫҚ ТӘСІЛДЕРІ

Раймқұл Сандуғаш Ұмытбекқызы
raimkulsandugash@inbox.ru
п.ғ.м, «Мектепке дейінгі білім беру және әлеуметтік педагогика» кафедрасының оқытушысы, Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы, Қазақстан

Аңдатпа. Мақалада білім беру сапасын арттырудың инновациялық тәсілдері ғылыми-педагогикалық тұрғыдан қарастырылады. Қазіргі жаһандану және цифрландыру жағдайында білім беру жүйесіне қойылатын талаптар өзгеріп, оқытудың тиімді әдістерін енгізу

қажеттілігі артып отыр. Зерттеу барысында цифрлық технологиялар, SMART білім беру, collaborative learning, жобалық оқыту, жасанды интеллект және интерактивті платформалардың білім сапасын жетілдірудегі рөлі талданды. Сонымен қатар халықаралық тәжірибелер негізінде инновациялық тәсілдердің білім алушылардың академиялық жетістіктеріне, шығармашылық қабілеттеріне және кәсіби құзыреттіліктеріне әсері қарастырылды. Зерттеу нәтижелері инновациялық технологияларды жүйелі қолдану білім беру процесінің тиімділігін арттырып, заманауи бәсекеге қабілетті маман даярлауға мүмкіндік беретінін көрсетеді.

Түйінді сөздер: білім беру сапасы, инновациялық тәсілдер, SMART технологиялар, цифрлық білім беру, collaborative learning, жасанды интеллект, жобалық оқыту, интерактивті оқыту, педагогикалық инновациялар, жоғары білім беру.

Annotation. The article examines innovative approaches to improving the quality of education from a scientific and pedagogical perspective. In the context of globalization and digitalization, the requirements for the education system are changing, increasing the need to implement effective teaching methods. The study analyzes the role of digital technologies, SMART education, collaborative learning, project-based learning, artificial intelligence, and interactive platforms in enhancing the quality of education. In addition, based on international experience, the impact of innovative approaches on students' academic achievement, creative abilities, and professional competencies is considered. The research results demonstrate that the systematic use of innovative technologies increases the effectiveness of the educational process and contributes to the preparation of modern competitive specialists.

Keywords: quality of education, innovative approaches, SMART technologies, digital education, collaborative learning, artificial intelligence, project-based learning, interactive learning, pedagogical innovations, higher education.

XXI ғасырдағы жаһандану және цифрландыру үдерістері білім беру жүйесіне түбегейлі өзгерістер енгізуде. Қазіргі қоғамда білім сапасы елдің әлеуметтік-экономикалық дамуының негізгі көрсеткіштерінің бірі болып табылады. Осыған байланысты білім беру ұйымдары оқытудың тиімді әдістерін енгізуге және инновациялық технологияларды кеңінен қолдануға бағытталуда.

UNESCO ұйымының мәліметтері бойынша, қазіргі таңда әлемдегі жоғары оқу орындарының басым бөлігі цифрлық білім беру технологияларын оқу процесіне енгізген. Бұл өз кезегінде білім беру сапасын арттыруға, білім алушылардың оқу белсенділігін дамытуға және кәсіби құзыреттіліктерін жетілдіруге мүмкіндік береді.

Білім беру сапасын арттыру – тек оқу бағдарламаларын жаңарту ғана емес, сонымен қатар инновациялық педагогикалық технологияларды, цифрлық ресурстарды және интерактивті әдістерді тиімді пайдалану болып табылады.

Білім беру сапасы – білім алушылардың білім, білік, дағды және кәсіби құзыреттіліктерінің қалыптасу деңгейін сипаттайтын маңызды көрсеткіш. Қазіргі педагогика ғылымында білім мазмұнының сапасы, оқыту әдістерінің тиімділігі, педагогтердің кәсіби құзыреттілігі, цифрлық білім беру ортасының дамуы, білім алушылардың оқу жетістіктері компоненттері арқылы анықталады. Қазіргі кезеңде аталған көрсеткіштерді дамыту үшін инновациялық тәсілдерді енгізу маңызды болып отыр.

Цифрлық технологиялардың рөлі - білім беру жүйесінің ажырамас бөлігіне айналды. Онлайн платформалар, электрондық ресурстар, мобильді қосымшалар және LMS жүйелері білім беру процесінің тиімділігін арттыруға мүмкіндік береді. Moodle, google classroom, microsoft teams платформалары қазіргі таңда кеңінен қолданылады. Бұл платформалардың артықшылықтары: оқу материалдарының қолжетімділігі, қашықтан оқыту мүмкіндігі, автоматтандырылған бағалау, кері байланыстың жылдамдығы, студенттердің өзіндік жұмысын ұйымдастыру.

SMART технологиялар – білім беру процесін интерактивті ұйымдастыруға бағытталған инновациялық құралдардың бірі. SMART тақталар, мультимедиялық бағдарламалар, виртуалды зертханалар және мобильді қосымшалар сабақтың тиімділігін арттырады.

SMART технологиялардың тиімділігі: визуалды қабылдауды жақсартады, білім алушылардың қызығушылығын арттырады, шығармашылық ойлауды дамытады, практикалық дағдыларды қалыптастырады. Әсіресе болашақ педагогтарды даярлау барысында SMART технологиялар кәсіби құзыреттіліктерді дамытуда маңызды рөл атқарады.

Collaborative learning немесе бірлескен оқыту – студенттердің топтық жұмыс арқылы білімді бірлесіп меңгеруіне негізделген инновациялық тәсіл. Бұл әдістің негізгі ерекшеліктері: білім алушылар арасындағы өзара әрекеттестік, коммуникациялық дағдыларды дамыту, сыни ойлау қабілетін қалыптастыру, жауапкершілік пен көшбасшылықты дамыту. Collaborative learning тәсілі білім алушылардың әлеуметтік белсенділігін арттырып, ұжымда жұмыс істеу қабілетін қалыптастырады.

Жасанды интеллекттің білім берудегі маңызы - Соңғы жылдары жасанды интеллект технологиялары білім беру саласында белсенді қолданыла бастады. AI құралдары білім алушылардың оқу жетістіктерін талдауға, жеке оқыту траекториясын құруға және білім сапасын мониторингтеуге мүмкіндік береді.

Инновациялық тәсілдерді енгізудегі мәселелер - материалдық-техникалық базаның жеткіліксіздігі, интернет ресурстарының шектеулілігі, педагогтердің цифрлық құзыреттілігінің төмендігі, инновациялық әдістерді қолдануда тәжірибенің аздығы. Сондықтан педагогтердің біліктілігін арттыру және цифрлық инфрақұрылымды дамыту маңызды міндеттердің бірі болып табылады.

Интерактивті оқыту – білім алушылар мен оқытушылар арасындағы белсенді қарым-қатынасқа негізделген оқыту тәсілі. Бұл әдіс студенттердің оқу процесіне белсенді қатысуына мүмкіндік береді.

Интерактивті оқытудың негізгі әдістері: пікірталас, кейс-стади, рөлдік ойындар, дебат, миға шабуыл, тренингтер.

Интерактивті әдістердің тиімділігі: студенттердің сыни ойлауын дамытады, коммуникативтік дағдыларды қалыптастырады, шығармашылық белсенділікті арттырады, ақпаратты есте сақтау деңгейін жоғарылатады. Ғылыми зерттеулер бойынша, интерактивті оқыту технологияларын қолдану білім алушылардың сабаққа қатысу белсенділігін 30–40%-ға дейін арттырады.

Қазіргі жоғары оқу орындарында цифрлық білім беру ортасын қалыптастыру маңызды бағыттардың бірі болып табылады. Цифрлық орта оқу материалдарына тәулік бойы қолжетімділік қамтамасыз етеді және білім алушылардың өзіндік жұмысын ұйымдастыруға мүмкіндік береді.

Қазақстанда білім беру жүйесін цифрландыру мемлекеттік деңгейде жүзеге асырылуда. ҚР Ғылым және жоғары білім министрлігінің мәліметтері бойынша: жоғары оқу орындарының көпшілігі LMS платформаларын енгізген, электрондық кітапханалар мен онлайн курстар саны артып келеді, қашықтан оқыту технологиялары белсенді қолданылуда. Қазақстандық жоғары оқу орындарында: platonus, moodle, zoom секілді цифрлық жүйелер кеңінен қолданылады. Бұл жүйелер - оқу процесін автоматтандыруға, студенттердің білім жетістіктерін бақылауға, академиялық мобильділікті дамытуға мүмкіндік береді.

Білім сапасын арттыруда педагогтердің кәсіби және инновациялық құзыреттілігі маңызды рөл атқарады. Қазіргі оқытушы тек білім беруші ғана емес, сонымен қатар: фасилитатор, модератор, цифрлық технологияларды қолданушы, зерттеуші болуы қажет. Педагогтердің инновациялық құзыреттілігі: жаңа технологияларды меңгеру, цифрлық ресурстарды тиімді пайдалану, интерактивті әдістерді қолдану, білім беру процесін жобалау қабілеттерін қамтиды. Халықаралық тәжірибеде педагогтердің lifelong learning қағидаты негізінде тұрақты кәсіби даму жүйесі кеңінен енгізілуде.

Әлемнің дамыған елдерінде инновациялық технологияларды білім беру жүйесіне енгізу мемлекеттік деңгейде қолдау табуда.

Финляндия білім беру жүйесінде student-centered learning және collaborative learning әдістері кеңінен қолданылады. Фин мектептері мен университеттерінде цифрлық ресурстар сабақтың ажырамас бөлігіне айналған.

Сингапурда SMART education тұжырымдамасы негізінде цифрлық технологиялар мен жасанды интеллект жүйелері белсенді енгізілген. Бұл елде оқытушылардың цифрлық құзыреттілігін арттыруға ерекше назар аударылады.

Оңтүстік Кореяда электрондық оқыту платформалары мен виртуалды зертханалар кеңінен пайдаланылады. Нәтижесінде студенттердің цифрлық сауаттылық деңгейі жоғары көрсеткішке жеткен.

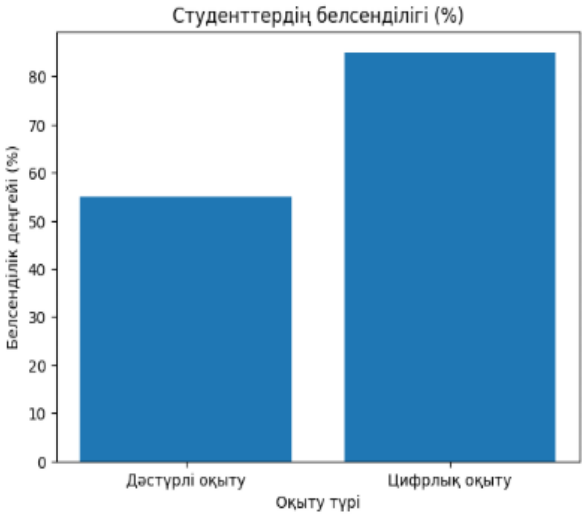
Қазіргі таңда инновациялық технологияларды енгізу білім беру сапасын арттырудың маңызды тетігіне айналып отыр. Инновациялық тәсілдер білім алушылардың танымдық белсенділігін арттырып, шығармашылық және кәсіби құзыреттіліктерін дамытуға мүмкіндік береді. Сондықтан білім беру ұйымдарында цифрлық инфрақұрылымды жетілдіру, педагогтердің инновациялық құзыреттілігін дамыту және заманауи технологияларды тиімді пайдалану білім беру жүйесінің стратегиялық басымдығы болуы қажет.

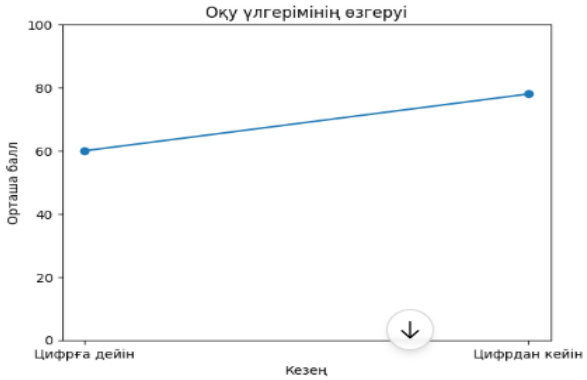
Халықаралық зерттеулер білім беру саласында инновациялық технологияларды қолданудың тиімділігін дәлелдейді. UNESCO және OECD ұйымдарының 2024 жылғы аналитикалық есептері бойынша: әлемдегі жоғары оқу орындарының 72%-ы blended learning (аралас оқыту) технологиясын қолданады. Студенттердің 81%-ы цифрлық платформалардың оқу материалдарын меңгеруді жеңілдететінін көрсеткен. Интерактивті әдістерді пайдаланған кезде оқу мотивациясы орта есеппен 35%-ға артады. LMS платформаларын енгізген университеттерде академиялық үлгерім 20–25%-ға жоғарылаған.

Жасанды интеллект негізіндегі аналитикалық жүйелер dropout risk көрсеткішін 15%-ға төмендеткен.

Қазақстандық және халықаралық зерттеушілердің еңбектерінде цифрлық білім беру жүйесі жоғары оқу орындарында білім сапасын арттырудың негізгі факторы ретінде қарастырылады. Цифрлық трансформация оқу үдерісін автоматтандырып қана қоймай, студенттердің оқу нәтижесін, мотивациясын және кәсіби құзыреттілігін дамытуға ықпал етеді.

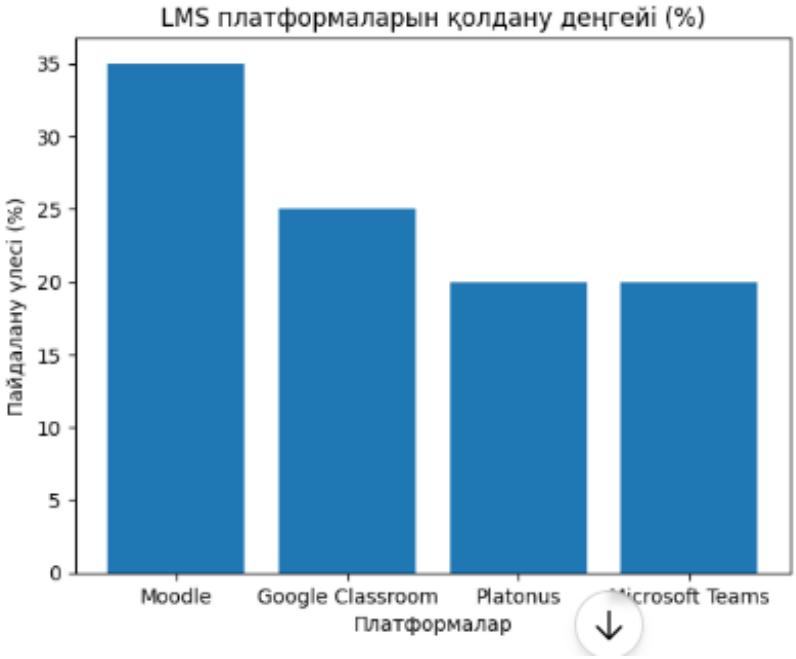
Платформа	**Ерекшелігі**	**Тиімділігі**
Moodle	Академиялық толық жүйе	Университеттерге ең қолайлы
Google Classroom	Жеңіл, жылдам	Мектеп және базалық курс
Platonus	Қазақстандық жүйе	Университет әкімшілігі
Microsoft Teams	Коммуникация + сабақ	Онлайн сабаққа тиімді





Moodle (Learning Management System – LMS) – оқытушылар мен білім алушыларға арналған оқу материалдарын орналастыруға, басқаруға, бағалауға және онлайн оқу үдерісін ұйымдастыруға мүмкіндік беретін цифрлық білім беру платформасы.

Негізгі қызметтері: Оқу курстарын құру және басқару, тапсырмалар мен тесттер өткізу, бағалау және кері байланыс беру, онлайн сабақ ұйымдастыру, Оқушының оқу нәтижесін бақылау. Қысқаша айтқанда, Moodle – қашықтықтан және аралас оқытуды тиімді ұйымдастыратын ең танымал LMS платформалардың бірі.



Цифрлық оқыту студенттердің белсенділігін айтарлықтай арттырады (55% → 85%)

Оқу үлгерімі цифрлық форматта орта есеппен жоғарылайды (60 → 78 балл)

LMS платформалары ішінде ең көп қолданылатыны Moodle болып отыр (35%)

Қорытындылай келе, цифрлық білім беру қазіргі жаһандық білім кеңістігінің ең маңызды және стратегиялық бағыттарының біріне айналып отыр. Ақпараттық-коммуникациялық технологиялардың қарқынды дамуы білім беру жүйесінің мазмұны мен құрылымын түбегейлі өзгертіп, оқыту үдерісін ұйымдастырудың жаңа форматтарын қалыптастыруға мүмкіндік берді. Цифрлық білім беру тек қашықтықтан оқытуды қамтамасыз етумен шектелмей, сонымен қатар білім алушылардың жеке оқу траекториясын дамытуға, оқу материалдарын интерактивті түрде меңгеруге және білім сапасын объективті бағалауға бағытталған кешенді жүйе ретінде қарастырылады.

Бүгінгі таңда цифрлық білім беру платформалары мен технологиялары оқытушы мен білім алушы арасындағы өзара әрекеттестікті күшейтіп, білім беру үдерісін икемді, қолжетімді және тиімді етуге ықпал етуде. Сонымен қатар, цифрлық ортада оқу

ресурстарының әртүрлілігі білім алушылардың дербес ізденісін арттырып, олардың цифрлық құзыреттілігін қалыптастыруға жағдай жасайды. Бұл өз кезегінде болашақ мамандардың кәсіби даярлығын жаңа талаптарға сәйкес жетілдіруге мүмкіндік береді.

Цифрлық білім беру жүйесінің дамуы педагогтың рөлін де қайта қарастыруды қажет етеді. Оқытушы енді тек білім беруші ғана емес, оқу үдерісін ұйымдастырушы, бағыттаушы және білім алушының дербес дамуын қолдаушы тұлға ретінде сипатталады. Осылайша, цифрлық технологиялардың білім беру саласына енуі педагогикалық парадигманың өзгеруіне алып келіп, оқытудың конструктивистік және тұлғаға бағытталған моделін күшейтеді.

Қорытындысында, цифрлық білім беру – бұл білім сапасын арттыруға, оқу үдерісін модернизациялауға және қоғамның интеллектуалдық әлеуетін дамытуға бағытталған маңызды фактор. Сондықтан оны жүйелі түрде дамыту және тиімді енгізу қазіргі білім беру жүйесінің негізгі басымдықтарының бірі болып қала береді.

Болашақта білім беру жүйесі толық цифрлық экожүйеге көшу үрдісін күшейтіп, жасанды интеллект, адаптивті оқыту жүйелері және SMART технологиялар оқу үдерісінің ажырамас бөлігіне айналады деп күтілуде. Бұл өз кезегінде білім алушылардың жеке оқу траекториясын тиімді қалыптастыруға, оқу нәтижелерін нақты талдауға және білім сапасын тұрақты мониторингтеуге мүмкіндік береді. Сонымен қатар, болашақ педагогтің рөлі де өзгеріп, ол тек білім беруші емес, цифрлық ортада оқу үдерісін жобалай алатын, инновациялық технологияларды тиімді қолданатын кәсіби фасилитатор ретінде қалыптасады. Осыған байланысты педагогтердің цифрлық және инновациялық құзыреттілігін үздіксіз дамыту стратегиялық маңызға ие болады.

Осы тұрғыдан алғанда, цифрлық білім беруді дамыту – тек қазіргі заман талабы ғана емес, сонымен қатар болашақ білім беру моделінің негізін айқындайтын ұзақ мерзімді стратегиялық бағыт болып табылады.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

1. UNESCO. Global Education Monitoring Report: Technology in Education. – Paris: UNESCO Publishing, 2024.
2. Қазақстан Республикасы Оқу-ағарту министрлігі. Цифрлық білім беруді дамыту тұжырымдамасы. – Астана, 2023.
3. Қазақстан Республикасының Ғылым және жоғары білім министрлігі. Білім беруді цифрландыру стратегиясы. – Астана, 2021.
4. Әбдіғапбарова, С. Білім берудегі ақпараттық технологиялар. – Алматы: Қазақ университеті баспасы, 2020.
5. Тәжібаев, Б. Педагогикалық технологиялар және инновациялық оқыту әдістері. – Алматы, 2019.
6. Johnson, L., Adams Becker, S., Estrada, V., & Freeman, A. NMC Horizon Report: Higher Education Edition. – EDUCAUSE, 2020.

ӘОЖ 373.24

МЕКТЕПКЕ ДЕЙІНГІ ҰЙЫМДАРДЫҢ БІЛІМ БЕРУ ҮДЕРІСІНДЕ КЛАКС-ПЕДАГОГИКАНЫ ҚОЛДАНУДЫҢ МҮМКІНДІКТЕРІ

Абдримова Феруза Асиловна
feruza515151@gmail.com
«Мектепке дейінгі оқыту және тәрбиелеу» мамандығының докторанты,
Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы, Қазақстан

Аңдатпа. Мақалада мектепке дейінгі ұйымдардың білім беру үдерісінде клакс-педагогиканы қолданудың педагогикалық мүмкіндіктері талданады. Қазіргі мектепке дейінгі білім беру жүйесінде баланың жеке ерекшелігін ескеру, оның дербестігін қолдау, дамытушы ортаны тиімді ұйымдастыру және педагогтің кәсіби икемділігін арттыру өзекті мәселелердің

қатарына жатады. Осы тұрғыдан клакс-педагогиканың мәні, оның мектепке дейінгі білім беру мазмұнымен сабақтастығы, тұлғаға бағдарланған және құзыреттілікке негізделген сипаты қарастырылады. Мақалада аталған бағытты қолданудың негізгі педагогикалық мүмкіндіктері ретінде дамытушы орта құру, баланың еркін әрекетін қолдау, танымдық белсенділікті дамыту, педагогтің инновациялық даярлығын жетілдіру және білім беру үдерісін ізгілендіру мәселелері ашып көрсетіледі. Талдау нәтижесінде клакс-педагогиканы мектепке дейінгі ұйым тәжірибесінде пайдалану білім беру үдерісінің сапасын арттыруға, баланың табиғи әлеуетін ашуға және педагогтің кәсіби қызметін жаңғыртуға мүмкіндік беретіні айқындалды.

Түйінді сөздер: мектепке дейінгі ұйым, клакс-педагогика, білім беру үдерісі, дамытушы орта, тұлғаға бағдарланған оқыту, педагогикалық мүмкіндіктер, баланың дербестігі.

Abstract. The article analyzes the pedagogical possibilities of using klax-pedagogy in the educational process of preschool organizations. In the modern preschool education system, taking into account the individual characteristics of the child, supporting his independence, effectively organizing a developmental environment and increasing the professional flexibility of the teacher are among the topical issues. From this perspective, the essence of klax-pedagogy, its continuity with the content of preschool education, its person-oriented and competency-based nature are considered. The article reveals the main pedagogical possibilities of using this direction: creating a developmental environment, supporting the child's free activity, developing cognitive activity, improving the innovative training of the teacher and humanizing the educational process. As a result of the analysis, it was determined that the use of klax-pedagogy in the practice of preschool organizations allows improving the quality of the educational process, revealing the natural potential of the child and modernizing the professional activity of the teacher.

Keywords: preschool organization, klax-pedagogy, educational process, developmental environment, person-oriented learning, pedagogical opportunities, child's independence.

Мектепке дейінгі білім беру жүйесі қоғамның әлеуметтік-мәдени сұраныстарына сәйкес үнемі жаңарып отыратын күрделі педагогикалық кеңістік болып табылады. Бұл кезеңде баланың тұлғалық қалыптасуының негізі қаланып, оның танымдық белсенділігі, эмоциялық тұрақтылығы, қарым-қатынас дағдылары мен шығармашылық қабілеттері дамиды. Сондықтан мектепке дейінгі ұйымдағы білім беру үдерісі тек білім мен дағды қалыптастыруға бағытталмай, баланың табиғи мүмкіндіктерін ашуға, оны қолайлы ортада дамытуға және дербес әрекетіне жағдай жасауға негізделуі тиіс.

Клакс-педагогика тұлғаға бағдарланған, құзыреттілікке сүйенетін және баланың дамуын қолдайтын педагогикалық бағыт ретінде сипатталады. Бұл бағытта бала дайын мазмұнды енжар қабылдаушы емес, өз даму ортасының белсенді қатысушысы ретінде танылады. Мұндай ұстаным мектепке дейінгі білім берудің табиғатына жақын, себебі осы кезеңде оқу мен даму үдерісі баланың қызығушылығы, әрекеті, қарым-қатынасы және ойын тәжірибесі арқылы жүзеге асады [1].

Мақаланың мақсаты – мектепке дейінгі ұйымдардың білім беру үдерісінде клакс-педагогиканы қолданудың педагогикалық мүмкіндіктерін теориялық тұрғыдан негіздеу және оның қазіргі мектепке дейінгі білім беруді жетілдірудегі маңызын айқындау.

Мақаланы дайындау барысында ғылыми-педагогикалық әдебиеттерге теориялық талдау, салыстыру, жүйелеу және жалпылау әдістері қолданылды. Зерттеу нысаны ретінде клакс-педагогикаға арналған қолжетімді мақалалар мен мектепке дейінгі білім беру мазмұнын жаңартуға қатысты еңбектер алынды. Терминнің ғылыми айналымда салыстырмалы түрде сирек ұшырасуы оның мазмұнын бірізді түсіндіруді күрделендіреді.

Талдау барысында клакс-педагогиканың бала тұлғасына бағытталуы, дамытушы ортаны қолдауы, құзыреттілікке бағдарлануы және педагогтің инновациялық даярлығымен байланысы негізгі тірек ұғымдар ретінде қарастырылды. Бұл әдіс зерттеу тақырыбын мектепке дейінгі ұйым қызметінің мазмұнымен байланыстыра қарастыруға мүмкіндік берді.

Клакс-педагогиканың мазмұндық өзегін бала тұлғасын, оның жеке тәжірибесін, қызығушылығын және даму мүмкіндігін мойындау құрайды. Бұл тұрғыдан аталған бағыт дәстүрлі репродуктивті оқыту үлгісінен гөрі баланың белсенділігіне, таңдауы мен дербестігіне сүйенетін педагогикалық парадигмаға жақын келеді. Мектепке дейінгі ұйым жағдайында мұндай көзқарас білім беру үдерісін баланың табиғи дамуына сәйкес құруға жол ашады.

Клакс-педагогиканы қолданудың алғашқы маңызды мүмкіндігі – дамытушы заттық-кеңістіктік ортаны сапалы ұйымдастыру. Мектепке дейінгі ұйымдағы орта тек безендірілген бөлме емес, ол баланың танымдық, коммуникативтік, эмоционалдық және қимыл-қозғалыс тәжірибесін қалыптастыратын белсенді фактор. Сондықтан ойын, оқу, шығармашылық, тәжірибе, демалыс және қозғалыс аймақтарының мазмұнды әрі логикалық ұйымдастырылуы ерекше маңызға ие. Клакс-педагогика осындай ортаны икемді, балаға қолжетімді және өзгермелі жүйе ретінде түсіндіруге мүмкіндік береді.

Дамытушы орта құруда материалдардың баланың өз бетінше пайдалануына ыңғайлы орналасуы, кеңістіктің қауіпсіздігі, заттардың жас ерекшелігіне сәйкестігі, эмоционалдық жайлылықты қамтамасыз ететін эстетикалық үйлесім сияқты талаптар басшылыққа алынады. Мұндай орта бала белсенділігін арттырады, оның таңдау жасауына, әрекет нәтижесін көруіне және тәжірибе жинақтауына жағдай жасайды. Соның нәтижесінде білім беру үдерісі сыртқы бақылауға тәуелді емес, ішкі қызығушылықпен реттелетін табиғи дамушы жүйеге айналады.

Екінші маңызды мүмкіндік – баланың дербестігі мен танымдық белсенділігін дамыту. Мектепке дейінгі жаста дербестік өздігінен әрекет ету, сұрақ қою, материал таңдау, тапсырманың орындалу жолын белгілеу және әрекет нәтижесін бағалау арқылы көрінеді. Клакс-педагогика балаға осындай мүмкіндікті беретін орта мен қарым-қатынас үлгісін ұсынады. Педагог бұл жағдайда тікелей бұйырушы емес, бағыттаушы, ынталандырушы және қолдаушы рөл атқарады.

Егер балаға әрекет тәсілін таңдауға, әртүрлі материалмен жұмыс істеуге, өз идеяларын жүзеге асыруға жағдай жасалса, оның танымдық қызығушылығы тұрақты сипат алады. Ол білімді дайын күйінде қабылдамай, өз тәжірибесі арқылы игере бастайды. Бұл шығармашылық ойлауды, тілдік белсенділікті, әлеуметтік өзара әрекет пен зерттеушілік қабілетті дамытады. Демек, клакс-педагогика мектепке дейінгі жастағы балалардың белсенді субъектілік ұстанымын қалыптастырудың маңызды тетігі ретінде көрінеді.

Үшінші мүмкіндік – педагогтің кәсіби қызметін жаңғырту. Клакс-педагогика педагогтен оқу мазмұнын ғана емес, тұтас білім беру жағдайын жобалауды талап етеді. Ол балалардың қажеттіліктерін бақылауы, ортаны соған бейімдеуі, іс-әрекет түрлерін алмастырып отыруы, әр баланың ілгерілеуін жеке бағалауы керек. Мұндай жұмыс кәсіби рефлексияны, шығармашылықты, икемді әдістемелік ойлауды және инновациялық белсенділікті дамытады.

Педагогтің кәсіби жаңаруы әсіресе мектепке дейінгі ұйым жағдайында маңызды, өйткені бұл салада стандартталған оқытуға қарағанда тірі қарым-қатынас, сезімтал бақылау және жағдайға сай шешім қабылдау басым орын алады. Клакс-педагогика осы сапаларды жүйелі түрде күшейтіп, педагогті тек білім беруші емес, баланың даму кеңістігін ұйымдастырушы маман ретінде қалыптастыруға ықпал етеді [2].

Төртінші мүмкіндік – білім беру үдерісін ізгілендіру. Тұлғаға бағдарланған педагогикалық бағыттарда бала құрметке, қолдауға және сенімге негізделген қарым-қатынас субъектісі ретінде танылады. Клакс-педагогика да осы ұстанымға жақын: ол баланың даралығын мойындауды, қателесу құқығын сақтауды, эмоционалдық қауіпсіздікті қамтамасыз етуді және педагогикалық ықпалдың тиімді формаларын қолдануды көздейді.

Ізгілендірілген ортада бала өзін еркін сезінеді, бастама көтеруден қорықпайды, сұрақ қоюға және пікір айтуға бейім болады. Бұл оның эмоционалдық әл-ауқатын күшейтіп қана қоймай, танымдық және әлеуметтік дамуына да оң әсер етеді. Мектепке дейінгі кезеңде мұндай ахуал өте маңызды, себебі осы уақытта баланың өзіне сенімі, қоршаған ортамен қарым-қатынасы және оқу әрекетіне көзқарасы қалыптасады.

Бесінші мүмкіндік – білім беру үдерісін икемді ұйымдастыру. Клакс-педагогика қатаң сценарийге тәуелділікті азайтып, педагогке балалардың ағымдағы қызығушылығы мен қажеттілігіне қарай жұмыс мазмұнын бейімдеуге жол ашады. Бұл әсіресе аралас қабілет пен әртүрлі даму қарқыны бар топтарда маңызды. Икемділік педагогикалық үдерісті жандандырады, әр балаға дер кезінде қолдау көрсетуге мүмкіндік береді және мазмұнның формальды емес, шынайы меңгерілуіне жағдай жасайды.

Сонымен қатар клакс-педагогиканы тәжірибеде нәтижелі қолдану белгілі педагогикалық шарттарды қажет етеді. Оларға педагогтердің теориялық даярлығы, дамытушы ортаның сапалы ұйымдастырылуы, бала дербестігін шынайы қолдайтын оқу формаларының енгізілуі, ата-анамен серіктестіктің орнауы және рефлексивтік бағалаудың жүйелі жүргізілуі жатады. Егер осы шарттар сақталмаса, кез келген заманауи бағыт секілді клакс-педагогика да тек атау деңгейінде қалып қоюы мүмкін [3].

Осы ретте клакс-педагогикаға байланысты ғылыми дереккөздердің әлі де аз екені ескерілуі тиіс. Сондықтан оны мектепке дейінгі білім берудің әмбебап шешімі ретінде емес, теориялық тұрғыдан перспективалы және қолданбалы тұрғыдан әрі қарай зерттеуді қажет ететін бағыт ретінде қарастырған жөн. Алайда қолжетімді еңбектердің өзі оның тұлғаға бағдарланған мектепке дейінгі білім берумен үйлесетінін және педагогикалық тәжірибеге енгізуге лайық әдіснамалық әлеуеті бар екенін көрсетеді.

Қорыта айтқанда, мектепке дейінгі ұйымдардың білім беру үдерісінде клакс-педагогиканы қолдану бірнеше маңызды педагогикалық мүмкіндік береді. Ол дамытушы орта құруға, баланың дербестігі мен танымдық белсенділігін арттыруға, педагогтің кәсіби қызметін жаңғыртуға, білім беру үдерісін ізгілендіруге және оқу-тәрбие жұмысын икемді ұйымдастыруға ықпал етеді.

Бұл бағыттың құндылығы баланы педагогикалық ықпалдың орталығына қоюында және білім беру мазмұнын оның табиғи даму логикасымен сабақтастыруында. Сондықтан клакс-педагогика мектепке дейінгі ұйым тәжірибесінде тұлғаға бағдарланған, инновациялық және дамытушы сипаттағы педагогикалық үлгілерді жетілдірудің маңызды негіздерінің бірі бола алады.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Bostelmann A. (Hrsg.) Die KLAX-Pädagogik. Eine Erläuterung und Positionierung im pädagogischen Diskurs. Berlin, 2011.

2. Bostelmann A., Möllers G. Verantwortungsbewusst, sozialkompetent, kreativ. Das Bild vom Kind in der Klax-Pädagogik. Bananenblau, 2015.

3. Bostelmann A., Möllers G. Respekt, Beteiligung, Regeln. Die soziale Gemeinschaft in der Klax-Pädagogik. Bananenblau, 2020.

УДК 37.091.3:54/57

ИННОВАЦИОННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ ХИМИИ И БИОЛОГИИ: ОПЫТ ПРАКТИЧЕСКОГО ПРИМЕНЕНИЯ

Нургалиева Бекзат Мухаметкалимовна
nurgalieva_bekzat@mail.ru
учитель химии и биологии высшей ктегории – педогог - исследователь
КГУ ШГ №65 Бостандыкского района г. Алматы, Казахстан

Аннотация. В статье представлен обобщённый педагогический опыт внедрения инновационных технологий в преподавании химии и биологии в 7–9 классах. Рассматривается интеграция смешанного обучения, цифровых лабораторий и исследовательской деятельности. Научная новизна заключается в разработке методики

«цифровой эксперимент с последующей ученической интерпретацией». Практическая значимость подтверждается положительной динамикой учебных достижений и ростом познавательной активности обучающихся.

Ключевые слова: химия, биология, цифровые технологии, смешанное обучение, школьное образование, инновации, практика преподавания

Введение

Современное преподавание химии и биологии требует активного внедрения инновационных технологий.

Целью данной работы является обобщение собственного педагогического опыта внедрения инновационных технологий на уроках химии и биологии.

В условиях модернизации образования особое значение приобретает поиск эффективных методов преподавания естественнонаучных дисциплин. Химия и биология характеризуются высоким уровнем абстрактности и требуют формирования у обучающихся не только теоретических знаний, но и исследовательских умений.

Практика показывает, что традиционные методы обучения не всегда обеспечивают необходимый уровень понимания сложных процессов, что обуславливает необходимость внедрения инновационных педагогических технологий, направленных на повышение интереса обучающихся и развитие их исследовательских навыков.

Научная новизна

Научная новизна исследования состоит в:

– разработке и апробации методики «цифровой эксперимент + ученическое объяснение»;

– интеграции цифровых и практико-ориентированных методов обучения;

– адаптации инновационных технологий к условиям основной школы (7–9 классы).

Практическая значимость

Разработанная методика может быть использована:

– учителями химии и биологии

– в общеобразовательных школах

– в системе повышения квалификации

Описание педагогического опыта

В своей практике я использую сочетание следующих технологий:

– смешанное обучение;

– элементы геймификации;

– виртуальные лаборатории;

– проектно-исследовательская деятельность.

Организация урока

Структура занятия:

– объяснение нового материала — 25–30%;

– работа с цифровыми ресурсами — 40%;

– практическая деятельность — 30–35%.

Педагогическая находка

Методика: «Объясни как учитель»

После выполнения цифрового задания учащийся:

1. анализирует результат;
2. формулирует вывод;
3. объясняет материал классу.

Педагогический эффект:

– развитие метапредметных навыков

– повышение глубины понимания

– формирование уверенности

Таблица 1. Результаты применения

Показатель	До	После
Средний балл	3,5	4,4
Успеваемость	70%	88%
Интерес к предмету	низкий	высокий

Дополнительно:

– учащиеся стали активнее на уроках;
– повысилось качество выполнения заданий;
– улучшились навыки самостоятельной работы.

Практическая реализация

Урок 1 (химия, 8 класс)

Тема: Скорость химической реакции

Цель: сформировать представление о факторах, влияющих на скорость реакции

Ход урока:

1. Актуализация знаний — 5 мин
2. Виртуальный эксперимент — 15 мин
3. Анализ результатов — 10 мин
4. Объяснение учащихся — 10 мин
5. Закрепление — 5 мин

Результат:

учащиеся самостоятельно выявляют закономерности.

Урок 2 (биология, 7 класс)

Тема: Фотосинтез

Цель: понять механизм фотосинтеза

Оборудование:

– интерактивная модель
– цифровая презентация

Ход урока:

1. Постановка проблемы: «Как растения получают энергию?»
2. Работа с цифровой моделью фотосинтеза
3. Групповая работа: составление схемы процесса
4. Защита мини-проектов
5. Рефлексия

Задание:

объяснить процесс фотосинтеза простыми словами

Результат:

учащиеся осваивают сложный процесс через визуализацию и объяснение.

Методические рекомендации

На основе опыта можно рекомендовать:

Учителям:

– использовать цифровые ресурсы на каждом этапе урока;
– внедрять практико-ориентированные задания;
– сочетать традиционные и инновационные методы.

Образовательным организациям:

– обеспечивать доступ к цифровым платформам;
– организовывать обучение педагогов;

– поддерживать внедрение инноваций.

Заключение

Инновационные педагогические технологии являются эффективным инструментом повышения качества образования. Их внедрение в преподавание химии и биологии способствует формированию устойчивых знаний и развитию исследовательских компетенций обучающихся.

Список использованных источников

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. — М., 1989.
2. Полат Е.С. Педагогические технологии. — М., 2010.
3. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. — М., 2008.
4. Bates A.W. Teaching in a Digital Age. — 2015.
5. OECD. Education at a Glance. — 2021.

ӘОЖ 37.091.39

МИКРО ЖӘНЕ НАНО ОҚЫТУ ӘДІСТЕРІНІҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Ақтоты Төлеумұратқызы Ақжолова
ғылыми жетекші, фил.ғ.к., қауымд. профессор
Гүлназ Талипбай Нұржанқызы
gulnaznurzhanqyzy@mail.ru
7М01301-Бастауышта оқыту педагогикасы мен әдістемесі білім беру бағдарламасының 1-курс магистранты
Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы Қазақстан

Аңдатпа. Бұл мақалада қазіргі цифрлық білім беру жағдайында өзектілігі артып отырған микро және нано оқыту әдістерінің теориялық және практикалық ерекшеліктері қарастырылған. Зерттеу барысында микро оқытудың тарихи қалыптасуы, ғылыми-теориялық негіздері және оқу үдерісін тиімді ұйымдастырудағы рөлі талданады. Сонымен қатар, нано оқытудың пайда болуы, оның қысқа уақыт ішінде нақты білім мен дағдыны меңгертуге бағытталуы және цифрлық ортада кең қолданылуы сипатталады. Микро және нано оқыту әдістерінің салыстырмалы талдауы беріліп, олардың білім алушылардың ақпаратты қабылдау ерекшеліктеріне әсері көрсетіледі. Зерттеу нәтижелері микро оқытудың білімді жүйелі меңгеруге, ал нано оқытудың жедел ақпарат беруге тиімді екенін дәлелдейді. Бұл әдістер білім алушылардың когнитивтік жүктемесін азайтып, оқу тиімділігін арттырады.

Түйінді сөздер: микро оқыту, нано оқыту, цифрлық білім беру, оқу үдерісі, оқу мотивациясы, когнитивтік жүктеме

Abstract. This article examines the theoretical and practical features of microlearning and nano-learning, which are becoming increasingly relevant in modern digital education. The study analyzes the historical development of microlearning, its theoretical foundations, and its role in the effective organization of the learning process. It also explores the emergence of nano-learning, its focus on acquiring specific knowledge and skills in a short time, and its widespread application in digital environments. A comparative analysis of microlearning and nano-learning is presented, highlighting their impact on learners' information perception. The findings show that microlearning supports systematic knowledge acquisition, while nano-learning provides rapid information delivery. These methods reduce cognitive load and improve learning efficiency.

Keywords: microlearning, nano-learning, digital education, learning process, learning motivation, cognitive load

Кіріспе. Қазіргі ақпараттық қоғамда білім алушылар ақпаратты қысқа уақыт ішінде және үзік-үзік бағытта қабылдауға бейімделген. Уақыт тапшылығы мен ақпараттың шамадан тыс көп болуы білім алушылардың қысқа, нақты және мақсатты оқу материалдарына деген қажеттілігін арттырды. Осыған байланысты микро және нано оқыту әдістері кеңінен дамып, білім берудің заманауи тиімді стратегияларына айналды.

Микро оқыту – бұл білім мазмұнын шағын оқу бірліктеріне бөліп, белгілі бір нақты оқу нәтижесіне бағытталған қысқа оқу әрекеттері ретінде ұйымдастырылатын оқыту формасы. Бұл тәсіл когнитивтік жүктемені азайтып, білімді тиімді меңгеруге мүмкіндік береді.

Сонымен қатар, микро оқыту тек формалды білім беру жүйесінде ғана емес, онлайн оқытуда да кеңінен қолданылады. Оның басты артықшылығы – білім алушыларға күрделі ақпаратты шағын, түсінікті бөліктерге бөліп арқылы оқу процесін жеңілдету. Микро оқыту білімді меңгеру деңгейін арттырып, оқуға деген қызығушылықты арттырады.

Нано оқыту – бір ғана нақты ұғымды, ақпаратты немесе дағдыны өте қысқа уақыт ішінде меңгертуге бағытталған оқыту формасы. Бұл әдіс негізінен мобильді құрғылар мен әлеуметтік медиа платформалар арқылы білім беруде кеңінен қолданылады.

Нано оқытудың негізгі ерекшелігі – ақпараттың минималды көлемі мен максималды нақтылығы. Ол білім алушылардың назарын бірден аударып, нақты бір оқу нәтижесіне жылдам жетуге мүмкіндік береді. Дегенмен нано оқыту күрделі тақырыптарды терең түсіндіруге тиімсіз, сол себепті микро оқытумен бірге қолданылады.

Микро және нано оқыту әдістері қазіргі білім беру жүйесінде бірін-бірі жақсы толықтыратын әдістер ретінде қарастырылады. Білім алушылардың ақпаратты қабылдау ерекшеліктеріне бейімделіп, оқу процесіне тиімді әрі икемді етуге бағытталады.

Осыған байланысты, бұл зерттеу микро және нано оқыту әдістерінің ерекшеліктерін, олардың білім алушылардың оқу процесіне әсерін және заманауи білім беру жүйесіндегі рөлін қарастырады.

Негізгі бөлім. Микро оқытудың тарихына назар аударатын болсақ, алғашында микро оқыту оқушыларға емес, мұғалімдерге арнап ойлап табылған. 1963 жылдың басында АҚШ-тың білім беру жүйесінде мұғалімдерді даярлаудың тиімділігін арттыру мәселесі туындайды. Стэнфорд университетінің ғалымдары Д.Аллен мен оның әріптестері микро оқыту моделін ұсынды. Бұл жобаның негізгі идеологиясы сабақтың құрылымын, оңай меңгерілетін шағын компоненттерге бөлу болды. Д.Аллен мен оның әріптестері оқытудың тиімділігін арттыру мақсатында арнайы алты кезеңнен тұратын модельді жасады [1].

1. Жоспарлау: Мұғалім 5-10 минутта нақты бір тақырыпты дайындайды;
2. Оқыту: сабақ 4 - 5 оқушыдан тұратын шағын топ өткізіледі;
3. Кері байланыс: Сабақ аяқталған соң, бейнежазда түсірілген сабақ қайта қаралып оқушының жауабы мен мұғалімнің әдіс-тәсілі талқыланады;
4. Қайта жоспарлау: Кері байланыс негізінде мұғалім сабақ жоспарын өңдеп, қателерін түзейді;
5. Қайта оқыту: Түзелген жоспармен басқа топқа сабақ өткізеді;
6. Қайта кері байланыс: екінші рет өткізілген сабақтың нәтижесі бағаланады[2].

Міне ең алғашында микро оқыту осы кезең бойынша жүзеге асырылды.Уақыт өте келе Дуайт Аллен микро оқытудың бес негізгі принципін қалыптастырды:

1. Нақтылық: мұғалім бүкіл сабақты емес, тек бір ғана дағдыны жаттықтырады және қалыптастырады.
2. Күрделілікті төмендету: сыныптағы оқушы саны мен сабақтың уақыты қысқарады.
3. Бақылау: сабақ толық бақылауда болады.
4. Жылдам кері байланыс: нәтиже сабақ біткен бойда талқыланады.
5. Бейнетехнология: мұғалім өз-өзіне «сырт көзбен» қарау мүмкіндігіне ие болды [1].

Осы принциптерге сүйене отырып 1969 жылы Стэндфорта университетінде «микро оқыту» термині енгізіліп қолданыла бастады.

«Микро оқыту» ұғымының ғылыми негізін қалаған Тео Хуг [3]. Ол 2005 жылы Инсбруктегі халықаралық конференцияда микрооқытуды «жаңа медиа-дәуірдің

дидактикалық жауабы» деп атаған болатын [3]. Тео Хугтың айтқан дидактикалық жауаптың 7 өлшемі бар:

1. Уақыт: Оқу әркеті секундтар мен минуттарға бөлінуі керек;
2. Мазмұн : Білім «микро-тақырыптардан» тұруы керек;
3. Нысан : Ақпарат қысқа,нақты, «микро-мәтін» түрінде болуы керек;
4. Процесс : Оқу үдерісі үзік-үзік бірақ барлық жерде болуы тиіс;
5. Медиа : Ақпараттық құралдар оқытудың басты құралына айналуы керек;
6. Әлеуметтік деңгей : Оқушы жеке де,топта да шағын тапсырмаларды орындай алуы қажет;
7. Эпистемология : Білім – бұл жинақталған дерек емес, бұл дәл уақытында қолдану керек құрал [3].

Тео Хуг ұсынған өлшемдер білім беру мазмұнын тереңдетті. Келесі зерттеуші Мартин Линднер өзінің 2006 жылғы еңбектерінде «микро-мазмұнға» назар аударды. Линднердің тұжырымдамасы бойынша, микро оқыту- жай ғана оқыту емес, бұл жаңа білім беру парадигмасы.

Осылайша, Тео Хуг пен Мартин Линднердің зерттеулері микро оқытудың теориялық іргетасын қалап, жаңа инновациялық форматта – жүйелі, шағын және нәтижеге бағытталған үдеріс ретінде қарастыруға жол ашты. Микро оқыту – дәстүрлі оқытудағы ұзақ мәтіндерді қысқартып оны нақты блоктарға бөлу арқылы оқушыларға жеңіл әрі оңай түсіндіру. Тео Хугтың 7 өлшемі арқылы микро оқытуды оқушыларға қолдануда, түсіндіруде жеңіл [3].

Микро оқыту – білім беру мазмұнын шағын, жеңіл қабылданатын элементтерге бөлу тұжырымдамасына негізделген инновациялық педагогикалық технология[4]. Бұл оқыту оқу уақытын ұтымды пайдалануға, оқу процесінің өнімділігін арттыруға және ақпаратты есте сақтауды жақсартуға ықпал етеді. Микро оқыту бір сабақта бір нақты дағдыны үйренуге немесе бір қарапайым тақырыпты оқып білуге бағытталған[5].

Сонымен, микро оқыту – бұл шамадан тыс жүктемені азайтуға және білімді сақтауды жақсартуға ықпал ететін қысқа, бағытталған модульдер түрінде ақпарат беруге негізделген оқу процесін ұйымдастырудың заманауи түрі[4]. Микро оқытудың ең маңыздысы – оқушыларға қателерді түсінуге және түзетуге көмектесетін тез арада алатын кері байланыс[6,7].

Микро оқыту салыстырмалы түрде қысқа және жеңіл сабақтармен ерекшеленеді, бұл оқушылардың уақытын тиімді пайдалануға және ақпаратты аз мөлшерде ұсыну арқылы когнитивті жүктемені азайтуға мүмкіндік береді[4].

Кестеде көрсетілгендей, микро оқыту мазмұны жүйелі меңгертуге бағытталса, нано оқыту нақты бір дағдыны қысқа уақыт ішінде игеруге негізделеді.

«Нано оқыту» терминін ең алғаш рет 2000 жылыдардың ортасында американдық ғалым Элиот Мэси енгізді. Э.Мэси 2006 жылы жарық көрген еңбегінде оқытудың барынша қысқартудың маңыздылығын айтып өткен болатын [8]. Оның пайымдауынша, нано оқыту - бұл білім алушының дәл қазіргі сәттегі сұранысын қанағаттандыратын, ұзақтағы небәрі 2 минуттан аспайтын оқу тәжірибесі [8].

Кесте 1 – Микро және нано оқыту әдістерінің салыстырмалы сипаттамасы

Салыстыру өлшемі	**Микро оқыту**	**Нано оқыту**
Негізгі түсінігі	Оқу материалын шағын бөліктерге бөліп меңгерту	Бір нақты ұғымды немесе дағдыны қысқа уақытта меңгерту
Оқу ұзақтығы	5 – 10 минут	1 – 2 минут
Мазмұны, құрылымы	Бір тақырып ішінде бірнеше мақсатты қамтиды	Бір ғана нақты оқу мақсаты қарастырады
Оқу мақсаты	Білімді жүйелі түрде меңгерту	Жедел ақпарат беру және бірден қолдануға үйрету
Қолдану ортасы	Сабақ барысында, онлайн платформалар	Әлеуметтік желі, мобильдік қосымша, қысқа бейнемазмұн
Кері байланыс	Кезең-кезеңімен және талдау	Бірден және қысқа формада жүзеге

	арқылы беріледі	асады
Когнитивтік әсері	Ақпаратты құрылымдап, есте сақтауды жеңілдетеді	Жылдам қабылдауға ықпал етеді
Негізгі артықшылығы	Білімді тереңірек және жүйелі меңгеруге мүмкіндік береді	Ақпаратты тез қабылдап, уақытты үнемдеуге жағдай жасайды

Мәсидің пікірінше, дәстүрлі оқытудағы ұзақ мәтіндер оқушы үшін тым ауыр. Оны білімді миниатюралау керек екенін айтқан. Яғни оқушыға бүкіл мұхитты бермей, оған дәл қазір шөлін қандыратын бір жұтым су беру керек. Бұдан шығатын оқытуға жұмсалатын уақытты азайту, бірақ соңғы нәтижені – білімді игеруді максималдандыру. Ал екінші принципте оқушы ақпаратты сақтап қою үшін емес, оны дәл қазір қолдану үшін алуы керек. Мысалы мәтінде оқушыға қиын, түсініксіз сөз кездессе, тап сол жер сөздің мағынасын ашатын нано-анықтама берілуі тиіс. Қазіргі цифрлық заманда адамның зейіні өте қысқа. Мәсидің зерттеуінде 120 секундтан кейін адамның назары басқа нәрсеге ауа бастайды[8].

Нано оқыту – адам миының ақпаратты өңдеу архитектурасына сай келетін жалғыз тиімді оқыту деп Кларк Куинн дәлелдеген болатын. Ол өзінің 2011 жылығы еңбегінде ақпарат қаншалықты кішкентай болған сайын, оқушының миын шаршатпай, бірден шешім қабылдауға көмектеседі[9]. Оның ең басты идеясы «Оқыту - бұл есте сақтау емес, бұл нәтижелі іс-әрекет жасау». Жалпы оқу барлығын білу үшін емес, өмірде қолдану, әркет ету үшін керек. К.Куинн адам миының зейінін екіге бөліп қарастырды. Макро зейін - ұзақ сабақ кезінде тез шаршайды. Микро зейін – нақты бір детальға немесе нұсқаулыққа бағытталған қысқа зейін өте тиімді әрі тез шаршамайды[9].

Куиннің зерттеуі бойынша нано - оқытудың 3 негізігі шарты:

1.Контекст: Нано-ақпарат тек қажет болған жерде және қажет болған сәтте беріледі.

2.Қысқалық: Ақпарат тек нақты іске бағытталады.

3.Қолжетімділік: Оқушы оны іздеп уақыт жоғалтпауы керек.

К.Куиннің «когнитивті қолдау» концепциясына сүйене отырып, бастауыш сынып оқушыларының оқылым дағдысын қалыптастыруда нано оқыту негізгі құрал ретінде пайдаланамыз. К.Куинн айтуы бойынша нано оқыту оқушының жадын ақпаратпен толтыруды емес, оның мәтінді оқу үдерісіндегі кедергілерді жоюды мақсат етеді. Бұл оқушының когнитивті жүктемесін азайтып, оқылымның сапасын арттыруға мүмкіндік береді[10].

Нано оқыту – білім берудің заманауи бағыттарының бірі, оқу материалы шағын көлемде және қысқа уақыт ішінде меңгеруге бағытталған оқу түрі. Микро оқытудың жалғасы деп айтуға болады. Нано оқыту – бірнеше минут ішінде бір нақты дағдыны немесе білімді алу. Theo Hug нано оқытуды өте қысқа уақыт ішінде нақты білім бірлігін меңгеруге мүмкіндік беретін оқыту формасы деп анықтама берген[11].

Педагогикалық тұрғыдан қарайтын болсақ нано оқыту оқушылардың когнитивті жүктемесін азайтып, ақпаратты тиімді қабылдауына мүмкіндік береді. Яғни бастауыш сынып оқушылары үшін өте маңызыды, себебі олардың зейіндері тұрақсыз және ұзақ уақыт бойына тұрақсыз болады. Қазір уақытта цифрлық заманда оқушылардың зейінін бір затқа ұзақ ұстау өте қиын.

Бастауыш сынып оқушыларының зейіні қысқа әрі нақты тапсырма беру арқылы ғана тұрақтандыра аламыз. Нано оқыту ақпаратты шағын бірліктерге бөліп, есте сақтау үдерісін жеңілдетіп алған білімін ұзақ сақтауға және қолдануға мүмкіндік береді.

Микро және нано оқыту әдістері қазіргі білім беру жүйесінде бір-бірімен тығыз байланысты болғанымен, олардың мазмұны, құрылымы және қолданылу мақсаты әртүрлі. Микро оқыту белгілі бір оқу тақырыбын шағын, логикалық модульдерге бөліп меңгертуге бағытталса, нано оқыту тек бір нақты ұғымды немесе дағдыны өте қысқа уақыт аралығында меңгерту.

Микро оқыту оқу материалы салыстырмалы түрде кеңірек қамтылып, бір сабақ барысында бірнеше шағын мақсаттар орындалуы мүмкін. Ал нано оқытуда тек бір ғана оқу мақсаты қарастырылады және ол нақты әрекет немесе бір ұғымды түсіндіруге бағытталады.

Осы ерекшелігіне байланысты микро оқыту білімді жүйелі қалыптастыруға мүмкіндік берсе, нано оқыту жедел ақпарат беру және нақты жағдайда қолдануға бағытталған.

Сонымен қатар, микро оқытуда кері байланыс кезеңі маңызды рөл атқарады, себебі оқушы материалды меңгергеннен кейін оны қайта қарастыруға мүмкіндік алады. Ал нано оқытуда кері байланыс көбінесе бірден беріледі және ол қысқа әрі нақты сипатта болады. Бұл екі әдістің де білім алушылардың когнитивті жүктемесін азайтуға бағытталғанын көрсетеді, алайда олардың іске асу формасы әртүрлі.

Микро және нано оқыту әдістері білім алушылардың ақпаратты қабылдау ерекшеліктеріне бейімделе отырып, оқу процесінің тиімділігін арттырады. Бұл әдістер когнитивті жүктемені азайту арқылы оқушының ақпаратты тез қабылдауына және ұзақ уақыт есте сақтауына ықпал етеді.

Микро оқыту оқушылардың оқу материалын жүйелі түрде меңгеруіне жағдай жасайды, ал нано оқыту олардың назарын нақты бір әрекетке шоғырландырып, жылдам шешім қабылдау қабілетін дамытады. Бұл әсіресе бастауыш сынып оқушылары үшін маңызды, себебі олардың зейін тұрақтылығы шектеулі және ақпаратты ұзақ қабылдау қабілеті әлі толық қалыптаспаған.

Қорытынды. Қорытындылай келе, микро және нано оқыту әдістері қазіргі білім беру жүйесінде оқу үдерісін тиімді ұйымдастыруға мүмкіндік беретін заманауи педагогикалық тәсілдер ретінде қарастырылады. Бұл әдістер ақпарат көлемінің артуы мен білім алушылардың когнитивтік ерекшеліктеріне бейімделу қажеттілігінен туындап, цифрлық білім беру жағдайында өзектілігін арттыруда.

Микро оқыту оқу мазмұнын шағын, логикалық құрылымдалған бірліктерге бөліп, білімді жүйелі түрде меңгертуге жағдай жасайды. Ал нано оқыту нақты бір ұғымды немесе дағдыны қысқа уақыт ішінде меңгерту арқылы жедел оқу нәтижесінде қол жеткізуді көздейді. Осы тұрғыдан алғанда, аталған екі әдіс бір-бірін толықтырып, білім беру процесінің икемділігін арттырады.

Зерттеу нәтижелері микро және нано оқытудың когнитивтік жүктемені азайтуға, оқу мотивациясын арттыруға және ақпаратты ұзақ мерзімді есте сақтауға оң әсер ететінін көрсетеді. Әсіресе бастауыш сынып оқушылары үшін бұл әдістердің маңызы жоғары, себебі олардың зейін тұрақтылығы мен ақпаратты қабылдау мүмкіндігі шектеулі.

Осылайша, микро және нано оқыту әдістерін оқу үдерісіне жүйелі түрде енгізу білім беру сапасын арттыруға және заманауи білім беру талаптарына сәйкес нәтижелі оқытуға мүмкіндік береді.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

1. Allen J. Yellow Brick Roads: Shared and Guided Paths to Independent Reading 4–12. — Portland, ME: Stenhouse Publishers, 2000.

2. Allen J. Words, Words, Words: Teaching Vocabulary in Grades 4–12. — Portland, ME: Stenhouse Publishers, 1999.

3. Hug, Theo. Micro-learning: Emerging Concepts, Practices and Technologies. — Innsbruck University Press, 2005.

4. Сливная, Е.М. (2021) Микрообучение как инновационная технология в преподавании иностранного языка в условиях современной реальности,Гуманитарные и социальные науки. Т. 89. №6

5. Tosuncuoglu, I. (2024) Prospective Foreign Language Teachers: Interactive Whiteboards Within the Context of Micro-Learning, Pegem Journal of Education and Instruction, Vol. 14, No. 4 , 2024 (pp. 116-124)

6. Birney L.B., Kong J., Evans B.R., Danker, M. & K.Grieser (2017) Microteaching: An Introspective Case Study with Middle School Teachers in New York City Public Schools, Journal of Curriculum and Teaching

7. Laghari,A., Kakepoto, I.,& Arshad, F. (2021). Microteaching: An Effective Stratagem for Novice Teachers of English Language, Global Educational Studies Review VI(IV):163-173

8. Masie, Elliott. Nano-Learning: Request for a Definition. — The Masie Center, 2006.

9. Quinn C. Engaging Learning: Designing e-Learning Simulation Games. — San Francisco: Pfeiffer, 2005.

10. Quinn C. Designing mLearning: Tapping into the Mobile Revolution for Organizational Performance. — San Francisco: Pfeiffer, 2011.

11. Theo Hug, T. (2005). Microlearning and Nanolearning: Emerging Concepts for Learning and Working in New Media Environments. Innsbruck: Innsbruck University Press.

ӘОЖ 37:004

ЗАМАНАУИ БІЛІМ БЕРУ ҮДЕРІСІНДЕ ИННОВАЦИЯЛЫҚ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ТЕХНОЛОГИЯЛАРДЫ ҚОЛДАНУ

Баккараева Асем Балтабековна
bakkaraevaasem78@gmail.com
Директордың әдістемелік ісі жөніндегі орынбасары
№54 орта мектеп
Тараз, Қазақстан

Аңдатпа. Мақалада заманауи білім беру жүйесінде инновациялық педагогикалық технологияларды қолданудың өзектілігі қарастырылады. Қазіргі қоғамдағы цифрлық трансформация жағдайында білім беру мазмұны жаңарып, оқыту әдістері жетілдірілуде. Инновациялық технологиялар білім алушылардың танымдық белсенділігін арттырып, шығармашылық қабілеттерін дамытуға мүмкіндік береді. Сонымен қатар, мақалада инновациялық әдістердің түрлері, оларды қолданудың тиімділігі мен кездесетін қиындықтар талданады.

Түйінді сөздер: Инновация, педагогикалық технология, білім беру, цифрландыру, АКТ, оқыту әдістері, құзыреттілік.

Annotation. The article considers the relevance of using innovative pedagogical technologies in the modern education system. In the context of digital transformation in modern society, the content of education is being updated and teaching methods are being improved. Innovative technologies increase the cognitive activity of students and allow them to develop their creative abilities. In addition, the article analyzes the types of innovative methods, the effectiveness of their use and the difficulties encountered.

Keywords: Innovation, pedagogical technology, education, digitalization, ICT, teaching methods, competence.

Қазіргі кезеңде білім беру жүйесі жаһандану мен цифрландыру үдерістерінің ықпалымен қарқынды дамуда. Бұл өзгерістер педагог кадрлардың кәсіби дайындығына жаңа талаптар қояды. Білім беру үдерісінің тиімділігін арттыру үшін дәстүрлі оқыту әдістерімен қатар инновациялық педагогикалық технологияларды қолдану қажеттілігі туындап отыр.

Инновациялық технологиялар білім беру мазмұнын жаңартып қана қоймай, оқушылардың жеке тұлғалық қасиеттерін дамытуға, олардың өздігінен білім алу қабілетін қалыптастыруға бағытталған.

Инновациялық педагогикалық технология ұғымы. Инновациялық педагогикалық технологиялар – оқыту процесін жетілдіруге бағытталған жаңа әдістер, құралдар мен тәсілдер жиынтығы. Олар оқушылардың оқу әрекетін белсенді етіп, білімді меңгеру тиімділігін арттырады.

Қазіргі педагогикада инновация ұғымы білім беру жүйесіне жаңа идеялар мен әдістерді енгізу ретінде қарастырылады.

Инновациялық технологиялардың негізгі түрлері. Қазіргі білім беру жүйесінде кеңінен қолданылатын технологияларға мыналар жатады:

Ақпараттық-коммуникациялық технологиялар: (АКТ) компьютер, ғаламтор ресурстар, мультимедиа құралдары арқылы оқыту;

Сын тұрғысынан ойлау технологиясы: оқушылардың логикалық ойлау, талдау, салыстыру дағдыларын дамытуға бағытталған;

Жобалық оқыту әдісі: оқушылардың белгілі бір мәселені зерттеп, оны шешуге бағытталған жұмыс түрі;

Геймификация (қатысуды ынталандыру): ойын элементтерін енгізу арқылы оқушылардың қызығушылығын арттыру;

Интерактивті оқыту әдістері: топтық жұмыс, пікірталас, «миға шабуыл», тағыда басқа әдістері [1].

Инновациялық технологияларды қолданудың тиімділігі. Инновациялық технологияларды пайдалану келесі нәтижелерге қол жеткізуге мүмкіндік береді:

Оқушылардың оқу мотивациясы артады;

Танымдық белсенділік күшейеді;

Шығармашылық қабілеттері дамиды;

Өздігінен білім алу дағдылары қалыптасады;

Білім сапасы жоғарылайды.

Сонымен қатар, мұғалім мен оқушы арасындағы қарым-қатынас серіктестік сипатқа ие болады.

Инновациялық педагогикалық технологиялардың мәні. Инновациялық педагогикалық технологиялар – білім беру сапасын арттыруға бағытталған жаңа әдістер мен тәсілдер жүйесі. Олар оқушылардың оқу процесіне белсенді қатысуын қамтамасыз етіп, өздігінен білім алу дағдыларын қалыптастырады.

Қазіргі педагогикада инновация тек жаңа құралдарды қолдану емес, сонымен қатар оқыту тәсілдерінің мазмұнын өзгерту болып табылады [2].

Тиімділігі мен артықшылықтары. Инновациялық технологияларды қолданудың негізгі артықшылықтары: оқушылардың оқу мотивациясы артады; білімді терең әрі саналы меңгереді; шығармашылық және сыни ойлау қабілеттері дамиды; өздігінен білім алу дағдылары қалыптасады; білім беру сапасы жоғарылайды.

Сонымен қатар, мұғалім мен оқушы арасындағы қарым-қатынас жаңа деңгейге көтеріліп, серіктестік сипат алады.

Кездесетін қиындықтар және оларды шешу жолдары. Инновациялық технологияларды енгізуде кейбір қиындықтар бар: техникалық құралдардың жеткіліксіздігі; педагогтардың цифрлық сауаттылығының әртүрлі деңгейде болуы; уақыт тапшылығы; дәстүрлі оқытуға бейімделу.

Бұл мәселелерді шешу үшін мұғалімдердің біліктілігін арттыру, білім беру ұйымдарын техникалық құралдармен қамтамасыз ету және инновациялық тәжірибені тарату қажет.

Практикалық қолдану ерекшеліктері. Инновациялық технологияларды тиімді қолдану үшін мұғалім:

- сабақ мақсатын нақты анықтауы;
- әдістерді дұрыс таңдауы;
- оқушылардың деңгейін ескеруі;
- кері байланысты ұйымдастыруы қажет.

Мысалы, жаңа тақырыпты түсіндіруде бейнематериалдарды қолдану, ал бекіту кезеңінде топтық тапсырмалар беру тиімді [3].

Тәжірибелік маңызы. Инновациялық технологияларды сабақта тиімді қолдану үшін мұғалім алдын ала жоспар құрып, оқыту мақсатына сәйкес әдістерді таңдауы қажет.

Мысалы, жаңа тақырыпты түсіндіруде мультимедиалық құралдарды қолдану, ал білімді бекіту кезінде топтық жұмыс ұйымдастыру тиімді нәтиже береді.

Тәжірибе көрсеткендей, инновациялық әдістерді жүйелі қолдану оқушылардың оқу жетістіктерін жақсартады.

Инновациялық педагогикалық технологиялардың ғылыми негіздері. Педагогикалық инновация – білім беру жүйесіне жаңа мазмұн, әдіс және технология енгізу процесі. Инновациялық технологиялардың негізінде тұлғалық-бағдарлы оқыту, құзыреттілік тәсіл және іс-әрекеттік бағыт жатыр.

Бұл технологиялардың басты мақсаты – оқушыны оқу процесінің белсенді қатысушысына айналдыру. Яғни, білім алушы тек тыңдаушы емес, өз бетінше ізденуші, зерттеуші болуы тиіс.

Инновациялық технологиялардың педагогикалық тиімділігі. Инновациялық технологияларды қолдану білім беру нәтижелерін сапалы жаңа деңгейге көтереді. Оның тиімділігі келесі көрсеткіштер арқылы анықталады:

- оқу мотивациясының артуы;
- білім сапасының жақсаруы;
- оқушылардың дербестігі мен жауапкершілігінің қалыптасуы;
- шығармашылық белсенділіктің дамуы;
- функционалдық сауаттылықтың артуы.

Сонымен қатар оқыту процесі қызықты әрі мазмұнды болады [4].

Халықаралық тәжірибе. Дамыған елдердің білім беру жүйесінде инновациялық технологиялар кеңінен қолданылады. Мысалы, Финляндияның білім беру жүйесі оқушыға бағытталған оқыту моделін тиімді жүзеге асырып отыр. Ал Сингапурдың білім беру жүйесі цифрлық технологияларды белсенді қолдану арқылы жоғары нәтижелерге қол жеткізген.

Бұл тәжірибелерді отандық білім беру жүйесінде қолдану маңызды.

Қорытындылай келе, заманауи білім беру үдерісінде инновациялық педагогикалық технологияларды қолдану – білім сапасын арттырудың маңызды және тиімді жолы болып табылады. Қазіргі цифрландыру жағдайында дәстүрлі оқыту әдістерін жетілдіріп, жаңа технологияларды енгізу педагог қызметінің ажырамас бөлігіне айналды.

Инновациялық технологиялар оқушылардың танымдық белсенділігін арттырып, олардың шығармашылық, сыни ойлау және өздігінен білім алу дағдыларын қалыптастырады. Сонымен қатар, бұл әдістер білім алушылардың оқу процесіне қызығушылығын күшейтіп, алған білімдерін өмірде қолдануға мүмкіндік береді.

Осыған байланысты әрбір педагог инновациялық әдістерді тиімді меңгеріп, оны оқу-тәрбие процесінде жүйелі түрде қолдануы қажет. Бұл білім беру жүйесінің сапасын арттыруға және бәсекеге қабілетті, жан-жақты дамыған тұлғаны қалыптастыруға ықпал етеді [5].

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

1. С.А. Көшімбетова. Білім берудегі инновациялық технологиялар. – Алматы, 2023. 4-5.

2. Б.А. Тұрғынбаева. Мұғалімнің шығармашылық әлеуетін дамыту. – Алматы, 2024. 7-8.

3. Жүсіпбек Аймауытов. Тәрбиеге жетекші. – Алматы, 1998. 11-12.

4. Құдайберген Жұбанов. Педагогикалық мұралар. – Алматы, 2023. 14-15.

5. Ы. Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясы. Әдістемелік еңбектер жинағы. – Астана, 2024. 17-18.

ӘОЖ 14.25.09

БАСТАУЫШ БІЛІМ БЕРУДЕ ЖАСАНДЫ ИНТЕЛЛЕКТ ҚҰРАЛДАРЫН ҚОЛДАНУ МҮМКІНДІКТЕРІ

Кәрім Елдана Ұланқызы, Раева Ания Серікқызы
eldana2756@gmail.com
ББЖМ, Педагогика және психология кафедрасының «Бастауышта оқыту педагогикасы мен әдістемесі» мамандығының 3-курс студенттері,
Шәкәрім университеті КеАҚ, Семей, Қазақстан
Ғылыми жетекші: Аманжол Сауле
педагогика ғылымдарының магистрі
Педагогика және психология кафедрасының оқытушысы

Аңдатпа. Мақалада қазіргі заманғы білім беру жүйесіндегі жасанды интеллект (ЖИ) технологияларының рөлі мен оларды бастауыш сыныптарда қолданудың маңыздылығы қарастырылады. Автор ЖИ-дің оқыту үдерісін жекелендіру, оқушылардың танымдық белсенділігін арттыру және шығармашылық ойлауды дамытудағы әлеуетін талдайды. Сондай-ақ, білім берудегі академиялық адалдықты сақтау мен оқу нәтижелерін аналитикалық бағалаудағы заманауи платформалардың (ChatGPT, LMS, плагиатқа қарсы жүйелер) тиімділігіне негіздеме береді. Зерттеудің практикалық құндылығы — бастауыш білім беруді цифрландырудың нақты бағыттары мен құралдарын айқындауында.

Сонымен қатар, зерттеуде жасанды интеллекттің білім беру сапасын арттырудағы халықаралық тәжірибелері қарастырылып, цифрлық трансформация жағдайында бастауыш білім берудің даму тенденциялары сипатталады. ЖИ құралдарын тиімді қолдану оқушылардың функционалдық сауаттылығын, сыни ойлауын және цифрлық мәдениетін қалыптастыруға ықпал ететіні ғылыми тұрғыда негізделеді.

Түйінді сөздер: Жасанды интеллект (ЖИ), бастауыш білім беру, жекелендірілген оқыту, алгоритмдер, цифрлық платформалар, виртуалды көмекшілер, креативті ойлау, оқу нәтижелерін талдау.

Кіріспе

Қазіргі таңда технологиялық прогресс қоғамның барлық саласына, соның ішінде білім беру жүйесіне түбегейлі өзгерістер енгізуде. Бүгінгі күннің басты трендіне айналған жасанды интеллект (ЖИ) — бұл адам интеллектісінің функцияларын атқара алатын, тәжірибе жинақтап, шешім қабылдауға қабілетті автоматты жүйе. Білім беру саласында ЖИ технологияларын енгізу тек техникалық жаңарту емес, бұл оқыту әдістемесін жаңа деңгейге көтерудің стратегиялық қадамы болып табылады. Цифрландыру жағдайында білім беру жүйесі дәстүрлі мазмұннан құзыреттілікке негізделген модельге көшуде. Бұл өзгерістер оқушылардың тек білім алуын ғана емес, оны өмірлік жағдайларда қолдана алу қабілетін дамытуға бағытталған.

Әсіресе, бастауыш сыныптарда жасанды интеллектті қолданудың өзектілігі жоғары. Себебі, дәл осы кезеңде баланың оқуға деген қызығушылығы мен іргелі дағдылары қалыптасады. ЖИ құралдары әр оқушының қарқынына бейімделе отырып, оқытуды икемді және қолжетімді етеді. Дәстүрлі білім беру моделінде мұғалімнің әр балаға жекелей уақыт бөлуі шектеулі болса, интеллектуалды жүйелер мен алгоритмдер бұл мәселені тиімді шешуге мүмкіндік береді.

Бұл жұмыстың мақсаты — бастауыш білім беру үдерісінде ЖИ технологияларының атқаратын функцияларын айқындап, олардың оқушылардың академиялық үлгерімі мен шығармашылық әлеуетін арттырудағы мүмкіндіктерін негіздеу. Міндеттері ретінде: ЖИ технологияларының педагогикалық әлеуетін анықтау, бастауыш білім беру процесінде

қолдану ерекшеліктерін талдау және олардың тиімділігін арттыру жолдарын ұсыну қарастырылады.

Заманауи білім беру парадигмасында ЖИ мұғалімді алмастырушы емес, оның тиімді көмекшісі ретінде қарастырылады. Ол педагогты күнделікті қайталанатын рутиндік жұмыстардан (тексеру, статистика жүргізу) босатып, нағыз шығармашылық және тәрбиелік жұмыспен айналысуға уақыт береді. Сонымен қатар, ЖИ алгоритмдері оқушының танымдық белсенділігін талдай отырып, оның болашақтағы мүмкіндіктерін болжауға және ерте жастан бейімділігін анықтауға жол ашады.

Сонымен қатар, зерттеу барысында білім беру процесін цифрландырудың артықшылықтары мен ықтимал тәуекелдері (тәуелділік, деректер қауіпсіздігі, ақпараттық шамадан тыс жүктеме) де ескерілді.

Негізі бөлім

Жасанды интеллект (artificial intelligence) – ЖИ (AI) автоматты жүйелердің адам интеллектісінің бөлек бір функцияларын атқаруын айтады. Мысалы, ертерек алынған тәжірибе және сыртқы әсерлерді рационалды талдау негізінде тиімді шешімдерді таңдау және қабылдау.

Жасанды интеллекттің негізгі мақсаты – компьютерлік жүйелерге қоршаған ортаны қабылдауға, ақпараттарды өңдеуге, шешім қабылдауға және тәжірибелерді тәуелсіз үйренуге мүмкіндік беретін алгоритмдер мен модельдер жасау.

ЖИ технологиялары бірнеше негізгі бағыттарға бөлінеді: машиналық оқыту (Machine Learning), терең оқыту (Deep Learning), табиғи тілдерді өңдеу (Natural Language Processing) және компьютерлік көру (Computer Vision). Бұл технологиялар білім беру процесінде мәтін, дыбыс және визуалды ақпараттарды тиімді пайдалануға мүмкіндік береді.

Жасанды интеллект алгоритмдері оқушылардың оқу деректерін талдау арқылы олардың күшті және әлсіз жақтарын анықтай алады. Қазіргі уақытта білім беру саласын жетілдіру және оқушылардың білім деңгейін арттыру үшін ЖИ-тің әлеуетін пайдалану маңызды мәселелердің біріне айналды. Мұндай деректерге оқушының жауап беру уақыты, қателер саны, тапсырманы орындау стилі және қызығушылық деңгейі жатады. Осы мәліметтер негізінде жүйе оқушының оқу траекториясын автоматты түрде бейімдейді.

Қазіргі заманғы білім беру жүйесінде жасанды интеллект (ЖИ) технологиялары үлкен рөл атқара бастады. Әсіресе, бастауыш сыныптарда ЖИ қолданудың өзектілігі артып келеді. Бұл үрдіс оқыту үдерісін тиімдірек, қолжетімдірек және икемдірек етуге мүмкіндік береді. ЖИ әр оқушының оқу қабілетін, мықты және әлсіз жақтарын талдап, жеке оқу жоспарын ұсына алады.

Білім беру саласында жасанды интеллект оқыту процестерін жетілдіруге және әр оқушының жеке қажеттіліктерін қанағаттандыруға мүмкіндік береді.

Жасанды интеллект құралдары бастауыш сынып оқушыларын оқытуда бірнеше маңызды артықшылықтарға ие. Біріншіден, ЖИ оқушылардың танымдық белсенділігін арттырады. Өйткені бұл құралдар оқушылардың жеке қажеттіліктеріне бейімделіп, олардың қарқынын ескере отырып, тапсырмаларды ұсына алады. Сонымен қатар, жасанды интеллекттің арқасында оқушылар өздерінің креативті ойлау дағдыларын үйрену барысында әртүрлі көзқарастар мен шешімдер ұсынуға мүмкіндік алады. Жасанды интеллект балаларға ақпаратты өңдеу мен талдауға көмектесіп, олардың ойлау процесін жылдамдатып, шығармашылық тапсырмаларды орындау кезінде қолдаушы болып табылады.

Жасанды интеллект білім беру жүйесінде

Білім беру саласы - жасанды интеллекттің маңызды бағыттарының бірі. ЖИ технологиялары мұғалімдерге, оқушыларға және ата-аналарға жаңа құралдар мен шешімдер ұсынып, білім беру процесін тиімдірек етеді. ЖИ-дің негізгі қолдану бағыттарын атап өтейік:

1. Жеке дара оқыту: ЖИ бастауыш сынып оқушыларына арнайы оқу бағдарламасын құрастырып, жеке тапсырмалар береді. Бұл әдіс оқушылардың әлсіз және күшті жақтарын анықтап, олардың білімін тереңдетуге мүмкіндік береді.

2. Оқу нәтижелерін талдау: Мұғалім ЖИ арқылы оқушылардың қай тақырыптарда қиналатынын немесе қай тапсырмаларды тез орындайтынын біле алады. Бұл деректер оқу бағдарламасын тиімді түрде бейімдеуге көмектеседі.

3. Қолжетімділік: Онлайн платформалар мен қосымшалар білімге қол жеткізуді жеңілдетеді, әсіресе шалғай аудандардағы оқушылар үшін. Сонымен қатар, ЖИ тілдер арасындағы автоматты аударма мүмкіндіктері арқылы көптілді білім беру жүйесін дамытуға ықпал етеді.

4. Виртуалды көмекшілер: ЖИ негізінде жұмыс істейтін витуалды көмекшілер оқушылардың сұрақтарына жауап беріп, түсініксіз тақырыптарды түсіндіре алады. Бұл оқушылардың дербес білім алуына мүмкіндік береді.

5. Ойын арқылы оқыту: Жасанды интеллект ойын түрінде оқыту бағдарламаларын әзірлеуде кеңінен қолданылып келеді. Мұндай әдістер оқушылардың сабаққа деген қызығушылығын арттырып, материалды есте сақтауын жеңілдетеді.

6. Бағалау жүйесін жетілдіру: ЖИ автоматты түрде қалыптастырушы және жиынтық бағалау жүргізіп, объективті нәтижелер ұсына алады.

7. Ата-анамен байланыс: ЖИ платформалары ата-аналарға баласының оқу үлгерімі туралы тұрақты ақпарат беріп отырады.

ЖИ технологиялары бастауыш білім беру процесінде көптеген функцияларды атқара алады. Ең алдымен, олар жекелендірілген оқыту жүйесін құруға мүмкіндік береді. Мысалы, ChatGPT. Google Bard немесе Microsoft Copilot сияқты тілдік модельдер оқушылардың деңгейіне сәйкес тапсырмалар мен түсіндірулер ұсына алады. Күрделілігі біртіндеп артатын жаттығулар ұсынады. Комикс сияқты жаңа құралдар мен әдістер әдеби шығармаларды оқытуда маңызды рөл атқарады. Анықтап айтқанда, жасанды интеллектіде қолданылатын комикс платформасы – бұл мәтінді суретпен бейнелеуге арналған құрал. Әдеби шығармаларды оқыту барысында ЖИ мен комикс технологияларын қолдану оқушылардың пәнге деген қызығушылығын арттырғаны белгілі болды. Оқушылардың белсенділігі мен жауап беру жылдамдығын есепке алатын ЖИ негізіндегі Learning Management Systems (LMS) платформалары - Moodle, Elmodo және Bilimland. Мұғалім көрсеткіштерді сапалық тұрғыдан ғана емес, енді сандық және аналитикалық деңгейде көре алады. ЖИ-дің тағы бір маңызды функциясы - академиялық адалдықты сақтау. Turnitin және GPTZero сияқты жүйелер мәтіннің түпнұсқалығын анықтап, плагиаттың алдын алады. Бұл әсіресе эссе, зерттеу жобалары мен жазбаша жұмыстарды бағалауда маңызды рөл атқарады.

Зерттеу нәтижелері мен талдау

Зерттеу барысында бастауыш сыныптағы оқу үдерісінде жасанды интеллект құралдарын тәжірибелік тұрғыда қолдану жүзеге асырылды. Практика кезеңінде әртүрлі цифрлық платформалар мен ЖИ негізіндегі сервистер сабақтың әр кезеңінде жүйелі түрде енгізілді.

Атап айтқанда:

1. LearningApps платформасы өзінің көпфункционалдылығымен ерекшеленіп, оқушылардың танымдық белсенділігін арттыруда тиімді құрал ретінде қолданылды. Бұл платформа арқылы әртүрлі интерактивті тапсырмалар құрастырылып, оқушылардың логикалық ойлау қабілеті мен пәнге деген қызығушылығының артқаны байқалды. Сонымен қатар, «Фортуна дөңгелегі» әдісі арқылы оқушылардың есімдерін енгізіп, сабақ барысында оларды белсенді қатыстыру жүзеге асырылды. Бұл әдіс оқушылардың сабаққа қатысу деңгейін арттырып, оқу үдерісіне эоционалдық қызығушылық қалыптастырды.

2. Wordwall платформасы сабақтың барлық кезеңдерінде (кіріспе, негізгі бөлім, қорытынды) тиімді пайдаланылды. Атап айтқанда, өткен материалды қайталау кезінде сұрақ-жауап форматындағы тапсырмалар, жаңа тақырыпты меңгеру барысында сәйкестендіру және ойын элементтері бар жаттығулар, ал сабақ соңында кері байланыс алу мақсатында интерактивті тапсырмалар қолданылды. Нәтижесінде оқушылардың оқу материалын меңгеру деңгейі артқаны және тапсырмаларды орындауға деген ынтасының жоғарылағаны анықталды.

3. Grok жасанды интеллект құралы әдебиеттік оқу пәнінде мәтіндерді визуалды форматта ұсыну үшін қолданылды. Бейнематериалдар арқылы ақпарат беру оқушылардың назарын бірден аударып, оқу материалының жеңіл әрі тез қабылдануына ықпал етті. Бұл әдіс оқушылардың тыңдау және түсіну дағдыларын дамытуда тиімді екендігін көрсетті.

4. Gemini платформасы арқылы оқу материалына сәйкес келетін бірегей визуалды контент (суреттер) жасалды. Әсіресе дайын ресурстарда кездеспейтін бейнелерді құрастыру мүмкіндігі оқушылардың қиялын дамытуға, мәтін мен сурет арасындағы байланысты орнатуға және шығармашылық тапсырмаларды орындауға оң әсер етті.

5. Canva AI платформасы жұптық және топтық жұмысқа арналған көрнекі материалдар мен тапсырмаларды әзірлеуде қолданылды. Дайын шаблондардың көптігі мен икемділігі мұғалімнің уақытын үнемдеуге мүмкіндік беріп, сабақтың көрнекілік деңгейін арттырды. Нәтижесінде оқушылардың бірлескен жұмыс дағдылары мен визуалды қабылдау қабілеттері дамыды.

6. Gamma AI құралы қысқа уақыт ішінде (шамамен 5 минут) толыққанды презентациялар дайындауға мүмкіндік берді. Сабақ тақырыбы мен жоспары енгізілгеннен кейін жүйе автоматты түрде 10–15 слайдтан тұратын құрылымдалған материал ұсынды. Бұл мұғалімнің дайындық уақытын айтарлықтай қысқартып, оқу материалының жүйелілігі мен түсініктілігін қамтамасыз етті.

Мұндай цифрлық экожүйе білім беруді тек мектеп қабырғасымен шектемей, үздіксіз білім алу моделін қалыптастырады.

Талдау түйіні

Жоғарыда аталған нәтижелер бастауыш білім беруде ЖИ құралдарының тек «көмекші» емес, «дамытушы» фактор екенін дәлелдейді. Алайда, технологияның тиімділігі оны қолданатын мұғалімнің әдістемелік шеберлігіне тікелей байланысты. ЖИ оқушылардың академиялық адалдық деңгейін арттыруға (плагиатты анықтау) және оқу үдерісінің ашықтығын қамтамасыз етуге жол ашады. Сонымен қатар, ЖИ қолдану нәтижесінде білім беру процесінің ашықтығы мен объективтілігі артып, деректерге негізделген шешім қабылдау мүмкіндігі кеңейді.

Қорытынды және ұсыныстар

Зерттеу барысында анықталғандай, жасанды интеллект (ЖИ) технологиялары бастауыш білім беру жүйесіне жай ғана қосымша емес, оқыту сапасын түбегейлі арттыратын стратегиялық құрал ретінде еніп отыр. ЖИ-дің көмегімен оқу үдерісін жекелендіру, оқушылардың танымдық белсенділігін арттыру және оқытуды ойын түрінде ұйымдастыру – заманауи мектептің басты басымдықтарының бірі.

Талдау нәтижелері көрсеткендей, ChatGPT, Google Bard сияқты тілдік модельдер мен Bilimland, Moodle секілді платформалар мұғалімнің жұмысын жеңілдетіп, оқушының материалды тереңірек меңгеруіне жағдай жасайды. Сонымен қатар, комикс технологиялары мен визуалды құралдар бастауыш сынып балаларының шығармашылық ойлауын дамытып, пәнге деген қызығушылығын оятады. Қорыта айтқанда, ЖИ – мұғалімді алмастырушы емес, оның әдістемелік мүмкіндіктерін кеңейтуші және білім беруді цифрлық дәуір талаптарына сәйкестендіруші қуатты тетік.

Жалпы алғанда, жасанды интеллект технологиялары білім беру жүйесін жаңғыртудың негізгі факторы ретінде қарастырылып, болашақ мектеп моделінің ажырамас бөлігіне айналуда. Сондықтан оны тиімді және саналы түрде енгізу – қазіргі білім беру саясатының маңызды бағыты.

Ұсыныстар

Бастауыш білім беруде жасанды интеллект құралдарын тиімді қолдану мақсатында келесідей ұсыныстар беріледі:

1. Педагогтардың цифрлық құзыреттілігін арттыру: Мұғалімдер үшін ЖИ құралдарымен (промпт-инжиниринг, цифрлық аналитика) жұмыс істеу дағдыларын дамытатын арнайы курстар мен семинарлар ұйымдастыру.

2. Әдістемелік интеграция: ЖИ құралдарын тек қосымша ресурс ретінде емес, күнделікті сабақ жоспарының ажырамас бөлігі (мысалы, деңгейлік тапсырмалар дайындау, визуалды комикстер жасау) ретінде енгізу.

3. Академиялық адалдық мәдениетін қалыптастыру: Бастауыш сыныптан бастап балаларға ЖИ-ді тек көшіру үшін емес, идея іздеу мен зерттеу жүргізуге көмектесетін құрал ретінде пайдалану этикасын үйрету.

4. Қазақ тілді контентті дамыту: ЖИ платформаларында қазақ тіліндегі оқу материалдары мен тапсырмалардың сапасын жақсарту және оларды отандық білім беру стандарттарына бейімдеу.

5. Аналитикалық бақылау: Мұғалімдерге оқушылардың үлгерімін сапалық және сандық тұрғыдан талдауға мүмкіндік беретін LMS жүйелерін (мысалы, Bilimland) кеңінен қолдануды насихаттау.

6. Инфрақұрылымды дамыту: Барлық мектептерді жоғары жылдамдықтағы интернетпен және заманауи құрылғылармен қамтамасыз ету.

7. Ғылыми-зерттеу жұмыстарын арттыру: ЖИ мен білім беру интеграциясын зерттейтін отандық жобаларды қолдау.

8. Оқушылардың цифрлық гигиенасын қалыптастыру: Экран уақытын реттеу және ақпаратты саналы тұтыну дағдыларын дамыту.

Пайданылған әдебиеттер тізімі:

1. Қазақ & Дала газеті №21 (535), 6 маусым 2025 жыл.
2. С.Елубаева «Бастауыш мектеп 7-8» – Республикалық ғылыми-әдістемелік және педагогикалық журнал, 2025.
3. Республикалық ғылыми-әдістемелік журнал «Бастауыш сыныпта оқыту әдістемесі» 5 (86), 2025.
4. Республикалық ғылыми-әдістемелік журнал «Бастауыш сыныпта оқыту әдістемесі» 1 (82), 2025.
5. Сәрсенбекова, Г. «Жасанды интеллект және білім беру». – Алматы, 2021.
6. Республикалық қоғамдық-саяси газет №75 / 25 қыркүйек / 2025 жыл.
7. Бастауыш сыныпта оқыту мен тәрбие ісі №4-5/2023.
8. А.К. Мамбеталиева, & А.Т. Туралбаева: БОЛАШАҚ БАСТАУЫШ БІЛІМ ПЕДАГОГТАРЫНЫҢ ЖАСАНДЫ ИНТЕЛЛЕКТ ЭЛЕМЕНТТЕРІН ҚОЛДАНУЫНЫҢ МАҢЫЗЫ, 2022.
9. Том 2 № Special Issue: Білім беру және зерттеу саласындағы жасанды интеллект негіздері: халықаралық тәжірибе, 2024.
10. Академик Е. А. Бөкетов атындағы Қарағанды университеті: БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ КРЕАТИВТІ ОЙЛАУ ДАҒДЫЛАРЫН ЖАСАНДЫ ИНТЕЛЛЕКТ ҚҰРАЛДАРЫ АРҚЫЛЫ ДАМЫТУ, 2025.

УДК 373.2

РОЛЬ РЕДЖИО-ПЕДАГОГИКИ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Адылгазинова Гульмира Халелевна
12-azhar@mail.ru
заведующая детским садом 12 Ажар, Семей, Казахстан
Ердембекова Динара Амангельдыевна
dinara.erdem@mail.ru
«Alikhan Bokeikhan University», Старший преподаватель кафедры педагогики дошкольного и начального образования

Аннотация. В работе рассматривается роль реджио-педагогики в дошкольном образовании и ее связь с традиционным казахским воспитанием. Показано, что принципы развития творческой свободы, самостоятельности и обучения через среду и практику совпадают с национальными педагогическими идеями. Делается вывод о том, что их интеграция способствует всестороннему развитию ребенка и эффективному сочетанию современных методов с национальными ценностями.

Ключевые слова: Реджио-педагогика, дошкольная организация, подход, метод, принцип.

Сегодняшняя молодежь знает гораздо больше, чем мы в свое время. В эпоху современных технологий это является естественным явлением. В Казахстане много талантливых, образованных и целеустремленных юношей и девушек. Именно поэтому я не устаю повторять, что верю в молодежь. У меня есть лишь одно пожелание и совет: наши молодые граждане должны быть созидательными в своем мировоззрении, критически мыслящими и уметь отличать добро от зла. Я желаю, чтобы наша молодежь не поддавалась чуждым нашему народу идеям, не впадала в депрессию и не поддавалась нигилизму. Я хочу, чтобы они были активными, дисциплинированными, образованными и трудолюбивыми», — отметил Президент К.К. Токаев. Его доверие к молодежи и призыв к развитию их патриотизма и культуры соответствуют одному из ключевых принципов реджио-педагогики — уважению индивидуальности ребенка, поддержке его мнения и свободы выбора. Экономические и суверенные инициативы, представленные в трудах Токаева, также подчеркивают необходимость повышения активности каждого гражданина и создания условий для реализации его потенциала. Это может быть достигнуто через развитие индивидуального мышления уже в системе дошкольного образования [1].

Реджио-педагогика — это современный подход к воспитанию и обучению детей, возникший в городе Реджо-Эмилия (Италия). Она основана на идее, что ребенок является активным, любознательным и способным к самостоятельному познанию мира.

Основная роль реджио-педагогики в дошкольном образовании заключается в следующем:

Развитие самостоятельности и инициативы. Реджио-подход поощряет детей самостоятельно исследовать окружающий мир, задавать вопросы и находить ответы через опыт и эксперименты.

Индивидуальный подход к каждому ребенку. Каждый ребенок рассматривается как уникальная личность со своими интересами, способностями и темпом развития.

Развитие творческого мышления. Особое внимание уделяется искусству, воображению и самовыражению. Дети могут выражать свои мысли через рисование, лепку, музыку и другие формы творчества.

Обучение через проектную деятельность. Дети участвуют в долгосрочных проектах, которые основаны на их интересах. Это помогает развивать исследовательские навыки и углублять знания.

Роль педагога как партнера. Воспитатель выступает не как источник знаний, а как помощник, наблюдатель и соучастник в процессе обучения.

Важность среды. Образовательная среда играет роль «третьего учителя». Пространство организуется так, чтобы стимулировать любознательность, исследование и взаимодействие.

Сотрудничество с родителями. Родители активно вовлекаются в образовательный процесс, что способствует гармоничному развитию ребенка.

Реджио-педагогика — это современный подход, направленный на развитие самостоятельности, критического мышления и творческих способностей детей. В ее основе лежат принципы стимулирования интереса ребенка, установления связи с окружающей средой и самовыражения. Этот широко распространенный в мире подход приобретает все большее значение и в системе дошкольного образования Казахстана.

Реджио-педагогика возникла в 1945 году в северной части Италии, в городе Реджо-Эмилия. Ее основателем является педагог и психолог Лорис Малагуцци. После Второй мировой войны итальянское общество осознало необходимость новых подходов в образовании, и родители вместе с педагогами начали разрабатывать методику, направленную на формирование ребенка как активной, исследующей и самовыражающейся личности.

Развитие реджио-педагогики можно разделить на несколько этапов:

Начальный этап (1945–1960 гг.) — педагоги и родители во главе с Лорисом Малагуцци начали внедрять методику, ориентированную на развитие самостоятельности и творческих способностей ребенка. В этот период сформировался принцип «среда — третий учитель».

Период развития (1960–1980 гг.) — дошкольные учреждения Реджо-Эмилии стали известны по всей Италии и Европе, создавались исследовательские сообщества.

Международное признание (1980–2000 гг.) — метод распространился в США, Великобритании, странах Скандинавии и Азии. В 1991 году журнал *Newsweek* признал детские сады Реджо-Эмилии одними из лучших в мире.

Современный этап (с 2000 года) — метод широко применяется во многих странах мира и является одной из значимых педагогических систем [2].

В Казахстане интерес к данному подходу также растет. Он гармонично сочетается с обновленным содержанием образования, направленным на развитие творческих, эмоциональных и социальных способностей детей.

Несмотря на то, что реджио-педагогика считается современным подходом, ее элементы можно найти и в традиционной казахской педагогике. Например, в трудах Назипы Кулжановой подчеркивается важность свободы ребенка, его исследовательской природы и необходимости не ограничивать его познавательную активность. Автор критикует чрезмерные запреты взрослых, которые подавляют естественное стремление ребенка к познанию мира. Эти идеи полностью совпадают с принципами реджио-подхода [3].

Мағжан Жумабаев также выступал против физического наказания и подчеркивал важность уважения личности ребенка, любви к детям и профессионализма педагога [4].

Ахмет Байтурсынов в своей теории обучения родному языку отмечал необходимость перехода от простого к сложному и связи обучения с жизнью, что также соответствует принципам реджио-педагогики [5].

В дошкольных учреждениях Казахстана реализуются такие формы работы, как «Школа бабушек», «Школа матерей» и «Школа отцов». В рамках этих инициатив дети обучаются традиционным видам деятельности: валянию войлока, изготовлению изделий из дерева, приготовлению национальных блюд. Эти практики способствуют развитию мелкой моторики, творческих способностей и эстетического вкуса, а также соответствуют принципам реджио-педагогики, таким как обучение через практику, взаимодействие с сообществом и использование природных материалов [6].

Особое внимание уделяется использованию природных и подручных материалов — песка, воды, глины, дерева, ткани. Это способствует развитию воображения, самостоятельности и исследовательских навыков ребенка, что соответствует принципу «среда — третий учитель» [7].

Мағжан Жумабаев подчеркивал важность игры как основного вида деятельности ребенка. Он отмечал, что чрезмерное вмешательство взрослых может подавить инициативу ребенка, а наилучшими являются простые и универсальные игровые материалы, развивающие воображение [8].

В исследовании ученого А.Е. Манкеша был проведен анализ психологических особенностей детей дошкольного возраста с целью определения их возрастных возможностей развития в старших группах. Кроме того, рассматривая трудовые навыки, соответствующие возрасту ребенка в контексте охраны окружающей среды, он отметил, что формирование таких качеств, как забота о природе и доброжелательность, возлагает на педагогов большую ответственность за правильное направление сознательного, интеллектуального и познавательного развития личности ребенка.

Дети должны уже в дошкольном возрасте понимать взаимосвязь человека, природы и общества, а также осознавать, что они находятся в постоянном единстве и развитии. Это важно потому, что знакомство с окружающей средой, начиная с дошкольных учреждений, способствует развитию познавательных процессов ребенка в ходе экологического воспитания.

Познание ребенком мира происходит через органы чувств, посредством восприятия внешней среды, что способствует расширению его кругозора. В развитии мышления ребенка об окружающем мире опорой служат первоначальные представления о человеке, природе и обществе.

Мировоззрение — это систематизированная совокупность взглядов, мнений и представлений об окружающем мире, Вселенной в целом, месте человека в ней, а также о смысле и значении жизни.

Данное исследование не утратило своей актуальности и в настоящее время, оставаясь ценным ресурсом для педагогов и исследователей. Оно созвучно принципу реджио-педагогики «среда — третий учитель», поскольку ребенок, взаимодействуя с природными материалами, формирует экологическое сознание.

Проектное обучение, применяемое в реджио-подходе, играет важную роль в экологическом воспитании, побуждая детей исследовать природные явления, наблюдать за растениями и животными и понимать их значение.

Кроме того, согласно теории «100 языков ребенка», дети осмысливают экологические проблемы через различные формы творчества — рисунок, лепку, драматизацию — и свободно выражают свои мысли, что способствует формированию у них чувства ответственности за природу. [9]

Как видно, многие принципы, предложенные реджио-подходом, ранее уже применялись в казахской практике и нашли отражение в трудах философов и педагогов. Дети свободно играли, развивалось сенсорное обучение, не запрещалось трогать и исследовать предметы, познание происходило через деятельность («делание»), уважалось личное пространство ребенка. Однако, к сожалению, с установлением советской власти представители интеллигенции не смогли довести свои взгляды и идеи до уровня целостной методической системы.

Между реджио-педагогикой и традиционным казахским воспитанием существует глубокая взаимосвязь. Основные принципы данного подхода — творческая свобода ребенка, обучение на основе интереса и тесное взаимодействие с окружающей средой. В казахской национальной педагогике ребенок также растет в гармонии с природой и учится свободно выражать свои мысли.

Традиция «воспитания ребенка с колыбели» в казахской культуре созвучна принципам раннего развития в реджио-педагогике. В обеих системах особое внимание уделяется развитию личности ребенка, формированию собственного мнения и развитию творческих способностей. Кроме того, метод обучения через «пример» («үлгі-өнеге») соответствует принципу «педагог как партнер» в реджио-педагогике.

Таким образом, реджио-подход и традиционное казахское воспитание взаимно дополняют друг друга и способствуют всестороннему развитию ребенка. Их сочетание позволяет эффективно интегрировать национальные ценности и современные образовательные технологии в системе дошкольного образования.

Список использованной литературы:

1.Токаев Касым-Жомарт. Моя цель — укрепление экономики и суверенитета. // Газета «Ана тілі», №1, 2025 г.

2.Gabriela Kelemen (2013). The Reggio Emilia Method, a Modern Approach of Preschool Education. // Journal Plus Education, Vol. 9, Issue 1, pp. 87–92.

3.Кулжанова Н. Манифест казахским женщинам. – Алматы: Alga Publishing, 2024.

4.Жумабаев М. Педагогика. – Алматы: Самға, 2023.

5.Байтурсынов А. О учебнике «Тіл – құрал». // «Ел – шежіре», 2014.

6.Министерство просвещения Республики Казахстан. Методические рекомендации по организации «Школы бабушек», «Школы матерей», «Школы отцов». – Астана, 2024.

7.Кулжанова Н. Манифест казахским женщинам. – Алматы: Alga Publishing, 2024.

8.Жумабаев М. Педагогика. – Алматы: Самға, 2023.

9.Манкеш А.Е. Экологическое воспитание детей старшей группы детского сада через ознакомление с окружающей средой. – Алматы, 1999.

УДК 372.857

ФОРМИРОВАНИЕ НА УРОКАХ БИОЛОГИИ ЦЕННОСТЕЙ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МОБИЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ САМОМОНИТОРИНГА

Токарева Виктория Дмитриевна
vika.tokareva99@mail.ru
учитель биологии, КГУ «Гимназия №40 Отдела образования города Тараз Управления образования акимата Жамбылской области», Тараз, Казахстан

Аннотация. В статье автор рассматривает проблему формирования ценностей здорового образа жизни у учащихся 7–8 классов на уроках биологии. Обосновывается значимость ценностных ориентаций в развитии гармоничной личности и подчеркивается роль здоровья как общечеловеческой ценности. Автор раскрывает возможности содержания школьного курса биологии для формирования осознанного отношения к здоровью. Особое внимание уделяется психолого-возрастным особенностям подростков, влияющим на мотивацию к обучению и восприятие учебного материала. В качестве эффективного педагогического решения предлагается использование мобильных технологий самомониторинга и интерактивных викторин, позволяющих учащимся анализировать собственные показатели дыхания, режима дня и питания. Представленные примеры цифровых заданий демонстрируют практическую направленность обучения, развитие исследовательских навыков и повышение личной ответственности школьников за сохранение здоровья.

Ключевые слова: Ценностные ориентации, здоровый образ жизни, биология, мобильные технологии, самомониторинг, интерактивная викторина, исследовательские навыки, цифровые инструменты.

Annotation. In the article, the author examines the problem of the formation of healthy lifestyle values among students in grades 7-8 in biology lessons. The importance of value orientations in the development of a harmonious personality is substantiated and the role of health as a universal human value is emphasized. The author reveals the possibilities of the content of the school biology course for the formation of a conscious attitude to health. Special attention is paid to

the psychological and age characteristics of adolescents, which affect the motivation to learn and the perception of educational material. As an effective pedagogical solution, the use of mobile self-monitoring technologies and interactive quizzes is proposed, allowing students to analyze their own indicators of breathing, daily routine and nutrition. The presented examples of digital tasks demonstrate the practical orientation of learning, the development of research skills and increasing personal responsibility of schoolchildren for maintaining their health.

Keywords: Value orientations, healthy lifestyle, biology, mobile technologies, self-monitoring, interactive quiz, research skills, digital tools

На сегодня обществом к современному образованию выстроены требования такие, что возникает объективная потребность в развитии гармоничной личности. В таких условиях актуальными выступают ценностные ориентации, отвечающие не только за определение структуры мировоззрения личности, ее поведения, выбор целей и оценку окружающего мира, но те, что в конце концов влияют на принятие решений и способы взаимодействия в социуме. Ценностные ориентации можно определить как ядро личности, обеспечивающее ее устойчивость и целостность. При этом ценности, усвоенные в подростковом возрасте, в последующем определяют отношение личности к окружающему и внутреннему миру. Стоит отметить, что ценностные ориентации в современном мире выступают как аспект ценностного отношения личности, отражая в себе различные направления.

Опираясь на работы различных деятелей, таких как Долинского Г.К., Братусь Б.С., Андреева Ю.А., Петленко В.П., Алябьевой З.С., Изуткина А.М., Лисицына Ю.П., и др. [1], можно отметить, что ценности определяют нравственные позиции, в том числе сохранность здоровья и здоровый образ жизни. Ценность здоровья и здорового образа жизни для личности не оспорима, имеют определенную значимость, в том числе способность регулировать деятельность человека. Понимая значимость здоровья и здорового образа жизни, их можно определить как общечеловеческими ценностями. Со стороны государства сохранность здоровья регулируется в том числе с помощью нормативно-правовых актов. Так в современном ГОСО с ориентиром на результат обучения указано, что изучение предмета биология в том числе <<предусматривает развитие у обучающихся понимания сущности природных биологических явлений и процессов, осмысление влияния человеческой деятельности на растительный и животный мир, а также здоровье человека>>[2]. Это отражает основную идею содержательной части обучения предмету биологии в среднем образовании.

В условиях преподавания биологии в 7-8 классах педагог имеет различные инструменты в вопросе формирования и развития ценностей здорового образа жизни, в том числе продуманные формулировки тем учебников на основе ГОСО [2] и Типовой программы по предмету [3]. Так, к примеру, в учебнике 7 класса [4] рассматриваются различные темы, которые могут затрагивать здоровье человека, в том числе разделы: «Дыхание», «Движение», «Координация и регуляция», «Наследственность и изменчивость». В учебнике 8 класса [5] данные разделы дополняются такими как «Питание», «Рост и развитие». Все темы описанные в учебниках 7-8 классов по биологии напрямую связаны с обозначенными в Типовой программе предмета биологии и имеют элементы спирального обучения, что объясняет общие формулировки в тематике, но при этом различное по содержанию и увеличению научности и объема информации при повышении класса обучения.

В силу практической направленности изучаемых тем биологии в 7-8 классах перед педагогом возникают основные проблемы мотивации подростков к обучению. Психолого-возрастные особенности учащихся 7-8 классов можно охарактеризовать как пик эмоциональной неуравновешенности подростков, их стремления к самостоятельности. Возраст 13-15 лет приходится на активное развитие абстрактного мышления и формирования самооценки с учетом того, что у подростков меняются авторитеты и мнение ровесников становится выше мнения взрослого поколения [6].

С учетом психолого-возрастных особенностей и содержательной части предмета биологии, а также в контексте формирования ценностей здорового образа жизни, педагог может обратиться к современным решениям, а именно применять в урочной деятельности актуальные методы и приемы преподавания и в совокупности с внеурочной деятельностью прививать учащимся исследовательские навыки, наблюдения, формулировки итогов исследований с помощью современных технологий. В процессе размышления над проблемой какие именно технологии применять в данном контексте, было принято решение остановиться на мобильных технологиях самомониторинга с основной идеей использования смартфонов как инструмент или научный прибор.

Рассмотрим на примере реализации заданий по теме «Органы дыхания. Строение воздухоносных путей человека, органы газообмена человека» [3]. Отдельно для домашнего задания составления интерактивная викторина, доступ к которой выдается учащимся или с помощью распечатанного QR-кода или передачей через мессенджер ссылки https://teaher.xyz/c809qrqbr839ydbd. Данная викторина содержит в себе вопросы теоретического характера с вариантами ответа либо задание на установление порядка, а также практические вопросы на измерение входов с таймером 30 сек и отдельным таймером на задержку дыхания. По окончании прохождения интерактивной викторины учащемуся открывается итоговое окно, на котором отражаются результаты 4 блоков. Для возможности проверки выполненного задания, после нажатия на кнопку «Сохранить результат» данные о прохождении копируются в буфер обмена и учащийся может сохранить их на своем телефоне (в приложении «Блокнот») или отправить учителю через доступный мессенджер. Данная викторина написана учителем с использованием возможностей ИИ, а именно в языковой модели claude.ai написан промт для запроса генерации кода на сайте forms.app/ru/ai-quiz-maker.

Для проведения исследовательской работы в 8 классе на тему «Гигиена питания» была разработана интерактивная викторина (https://disk.yandex.kz/d/rARmIu07l8wIGA, необходимо пройти по ссылке, скачать и открыть на своем устройстве через любой доступный браузер). Первый блок викторины заключает в себе теоретический опрос по изучаемой теме. После прохождения опроса, учащимся открывается окно результатов, поэтому ученик сразу видит сколько баллов он набрал по итогу. После открывается блок, где ученик должен заполнить свой режим за три исследуемых дня с полями для указания времени подъема, завтрака, обеда и ужина с возможностью отметить перекусы. Третий блок посвящен тому, что учащийся отмечает какие продукты были в рационе питания за эти три дня. Отметив и внеся все данные, учащийся получает актуальные рекомендации по питанию, отображение вредных продуктов по отношению к полезным в виде диаграммы. Данная викторина позволяет учащимся проанализировать свой режим дня и питание. Для педагогов рекомендуется обозначать свободные от обучения дни для диагностики в силу исключения школы как фактора выстраивания режима дня и питания.

Помимо собственных разработанных викторин планируется обозначить необходимы сторонние приложения для смартфонов, например, где режим питания можно отслеживать, ежедневно вводя данные и уже после обсуждать их на уроках биологии. Аналогично можно выстроить работу по изучению режима сна, замеров ЧЧС и т.п.

Для внедрения в обучение различных приложений по самодиагностике педагогу необходимо пересмотреть основные требования, предъявляемые в проведении уроков, построении планов занятия, а также провести планирование исследовательской деятельности учащихся. Все эти этапы работы требуют от педагога полной включенности в процесс и четкий отбор необходимых инструментов работы.

Список использованных источников

1. Ириндеева А.Ю., Булынин А.М. Ценностное воспитание как основа гармоничного развития личности школьника в современных условиях // Научная Идея, 2017. – №2, – С. 86–91.

2. Приказ Министра просвещения Республики Казахстан от 3 августа 2022 года № 348 «Об утверждении государственных общеобязательных стандартов дошкольного воспитания и обучения, начального, основного среднего и общего среднего, технического и профессионального, послесреднего образования» // Электронный документ // [Режим доступа]: https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2200029031

3. Приказ Министра просвещения Республики Казахстан от 16 сентября 2022 года № 399 «Об утверждении типовых учебных программ по общеобразовательным предметам и курсам по выбору уровней начального, основного среднего и общего среднего образования» // Электронный документ // [Режим доступа]: https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2200029031

4. Соловьева А.Р., Ибраимова Б.Т., Алина Ж.А. Биология: Учебник для 7 кл. общеобразоват. шк. – Алматы: Атамұра, 2025. – 288 с.

5. Соловьева А.Р., Ибраимова Б.Т. Биология: Учебник для 8 кл. общеобразоват. шк. – Алматы: Атамұра, 2018. – 288 с.

6. Кулагина И.Ю., Колюцкий В.Н. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М.: ТЦ «Сфера», 2001. – 464с.

УДК 378.147

К ВОПРОСУ РАЗВИТИЯ РЕЧЕВОЙ, УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

Байтенова Раушан Мылтыкбаевна
alt.6161@mail.ru
старший преподаватель кафедры Практический русский язык для технических специальностей, ЮКИУ имени М. Ауэзова,
Шымкент, Казахстан
Уразбакова Улбала Темировна
магистр, старший преподаватель кафедры Теория и методика дошкольного и начального обучения, ЮКИУимени М. Ауэзова,
Шымкент, Казахстан
Бектенова Роза Баймуратовна
преподаватель кафедры Практический русский язык для технических специальностей, ЮКИУимени М. Ауэзова,
Шымкент, Казахстан

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме повышения качества образования посредством использования в учебном процессе технологий, отвечающих современным условиям и требованиям. Рассматриваются вопросы использования интенсивных технологий обучения с целью формирования и развития вторичной языковой личности, владеющей культурой профессиональной речи. В рамках обновления содержания и формы образования посредством внедрения инновационных технологий на основе субъект-субъектных отношений предлагаются формы работ, способствующие развитию критического, творческого мышления в результате решения проблемных вопросов, конкретных ситуаций. Отмечается, что нетрадиционные формы работы исследовательского характера, построенные с учетом принципа компетентностно-деятельностного подхода, способствуют проявлению дивергентного мышления, развития речевой, учебно-познавательной и профессиональной компетенций будущих специалистов.

Ключевые слова: Инновационные технологии, компетенции, проблемные вопросы, языковая личность.

Annotation. The article is devoted to the urgent problem of improving the quality of education through the use of technologies in the educational process that meet modern conditions and requirements. The issues of using intensive learning technologies for the formation and development of a secondary linguistic personality with a proficiency in professional speech culture are considered. Within the framework of updating the content and form of education through the introduction of innovative technologies based on subject-subject relations, forms of work are proposed that promote the development of critical, creative thinking as a result of solving problematic issues, problematic and specific situations. It is noted that non-traditional forms of research work, based on the principle of competence-based approach, contribute to the manifestation of divergent thinking, the development of speech, educational, cognitive and professional competencies of future specialists.
Keywords: Innovative technologies, competencies, problematic issues, linguistic personality.

В рамках модернизации отечественной образовательной системы, в том числе и высшего, актуальной является проблема повышения качества образования посредством использования в учебном процессе технологий, отвечающих современным условиям и требованиям.

Так, преподавание русского языка и профессионального русского языка на технических специальностях в вузе предполагает использование интенсивных технологий обучения с целью формирования и развития вторичной языковой личности, владеющей культурой профессиональной речи. Задача преподавателя - сформировать умение обучающихся коммуницировать в рамках не только социально-бытовых тем, но и тех, что касаются непосредственно профессионального поля будущей деятельности. Речь идет о коммуникативно-деятельностном подходе к обучению языку как средству общения, который позволяет добиться оптимальных результатов в результате нетрадиционной организации учебного процесса. Применению в образовательном процессе инновационных педагогических технологий посвящены работы Б.Г. Ананьева, А.А. Бодалева, В.В. Гузеева, А.В. Мудрик, Е.С. Полата, С. Л. Рубинштейна, В. А. Сластенина, Г.К. Селевко и др. Как отмечает Е.С. Полат, применение интерактивных методов обучения позволяет достаточно эффективно решать целый ряд задач: формировать не только познавательные, но и профессиональные мотивы и интересы; воспитывать системное мышление специалиста, включающее целостное понимание не только природы и общества, но и себя, своего места в мире; давать целостное представление о профессиональной деятельности; учить коллективной мыслительной и практической работе, формировать социальные умения и навыки взаимодействия и общения; овладевать методами моделирования [1]. Другими словами, современные нетрадиционные педагогические технологии обучения должны быть направлены на использование в учебном процессе форм и методов, обеспечивающих активизацию речемыслительной деятельности обучающихся во всей совокупности лингвистических, экстра- и паралингвистических средств.

В рамках обновления содержания и формы образования посредством внедрения инновационных технологий на основе субъект-субъектных отношений рассмотрим формы работ, способствующие развитию критического, творческого мышления в результате решения проблемных вопросов, проблемных и конкретных ситуаций.

На основе принципа от простого к сложному, целесообразно на первоначальном этапе предложить работу аналитического характера, в частности определение структурно-семантических особенностей учебно-научного текста по специальности.

Следует предложить задания, требующие использования обучающимися в процессе анализа таких методов, как наблюдение, сопоставление, обобщение. Как итог – отстаивание, аргументация собственного мнения, собственного вывода на основе построения собственного продуктивного высказывания. Например:

- Определите процентный состав существительных, глаголов, прилагательных в тексте. К какому выводу вы пришли?

- Выпишите из текста существительные, определите их разряд и род. Определите, существительные какого разряда и рода превалируют в тексте? Какова их стилистическая роль?

- Определите число имен существительных. Что вы можете сказать об особенностях категории числа существительных в научном тексте? Сравните употребление числа имен существительных в научном тексте по специальности и в тексте художественного стиля. К какому выводу вы пришли. Обоснуйте свой ответ.

В результате собственных наблюдений, сравнений обучающиеся должны самостоятельно определить специфику употребления категории числа имен существительных в научной речи, а именно сделать выводы о том, что число имен существительных в научной речи отличается ослабленностью грамматического значения.

В рамках использования технологии проблемного обучения следует предложить обучающимся проблемные вопросы, проблемные ситуации типа:

- Какое число (единственное или множественное), по вашему мнению, используется для выражения обобщенного понятия, совокупности, неделимости в текстах естественно-научной направленности? Аргументируйте свой ответ примерами.

В данном аспекте важно обратить внимание будущих специалистов технического профиля на функционально ограниченное использование некоторых грамматических категорий языка, например на специфику употребления категории числа вещественных и абстрактных существительных, что существенно влияет на культуру профессиональной речи будущих специалистов. Так, для студентов технического профиля, в частности, будущих специалистов-нефтяников, металлургов (ОП 6В07172 «Переработка нефти и газа», ОП 5В070900 «Металлургия») целесообразно предложить задание: Выпишите из текста по специальности существительные. Определите их разряд и число. К какому выводу вы пришли?

Обучающиеся в процессе аналитического наблюдения исследовательского характера определяют нетипичное (атипичное) употребление формы множественного числа у вещественных существительных *«нефть», «газ», «керосин», «лигроин», «чугун», «сталь»* и др., противоречащее, казалось бы, классическим нормам русского литературного языка.

Рассмотрим развитие исследовательских умений и навыков у вторичной языковой личности на примере заданий по определению специфики научной речи на основе словообразовательного разбора.

Целесообразно предложить задание по наблюдению над существительными отглагольного типа, оканчивающимися на - НИЕ.

. Так, обучающимся по ОП 6В07270 «Технология фармацевтического производства» в ходе работы над специальным текстом могут быть предложены задания типа:

- Выпишите термины, оканчивающиеся на – НИЕ.
- Произведите их словообразовательный анализ.
- Определите значение данных существительных: *измельчение, фильтрование, дробление, процеживание, выведение, ощелачивание, получение, уменьшение, использование, назначение, разделение, регламентирование, хранение, усиление, приготовление, употребление.*
- Определите, какие существительные соответствуют вышеприведенным в родном языке. Определите способ их образования: суффиксальный, синтетический.
- Трансформируйте глаголы в существительные. Определите способы их образования.

Дозировать - … , дробить - …, содержать -…, перемалывать - …, фильтровать - …, процеживать - …, нагревать - …, дозировать, приготовить - …, снизить - …, выделять - …, окислять - …, отстаивать - ….

Составьте с образованными отглагольными существительными словосочетания. Определите способы связи.

В рамках технологии case-study с целью развития системного критического мышления обучающихся, реализации их творческого потенциала целесообразно использование метода конкретной ситуации, проведенной в форме интеракции:

Кейс-стади (для будущих химиков):

Известно, что источником получения чистого водорода является дистиллированная вода. Обязательное условие – необходимость пропустить постоянный ток, используя в качестве катализатора серную кислоту.

Обсудите в парах:

- Почему для получения чистого водорода в промышленных объемах на производстве, где используются металлические конструкции, применяют не кислоту, а щелочь? В чем преимущества электролиза воды? Ответ аргументируйте. В доказательной части используйте конструкции с обстоятельственными логико-смысловыми отношениями (причинными, целевыми, условными).

В процессе решения данной ситуации в контексте принципов междисциплинарности, интегративности и профессиональной ориентации обучающиеся активно используют в речи подъязык специальности (общенаучные и узкоспециальные термины): *реакция, металлические (стальные) конструкции, щелочная среда, коррозия, сверхчистый водород, коррозионно-активные примеси, электролиз, электролит, электропроводность, коррозия, электроды.*

Поиск и решение вышеуказанной проблемной ситуации способствует развитию языковых, речевых, познавательных умений обучающихся, формированию и развитию профессионально-ориентированной речи будущих химиков, самостоятельной когнитивной деятельности, развитию критического мышления.

Вышеприведенные задания исследовательского характера, построенные с учетом принципа компетентностно-деятельностного подхода, способствуют проявлению дивергентного мышления, творческого подхода к решению той или иной учебной задачи. В данном контексте полностью согласимся с мнением Дж. Гилфорда, согласно которому творческие личности обладают так называемым дивергентным мышлением [2].

В связи с вышеизложенным, задача современного преподавателя – использование в процессе обучения инновационных технологий, совмещающих в себе как образовательную, интеллектуальную, так и исследовательскую, развивающую, практикоориентированную направленность с целью формирования умений критически мыслить, планировать и творчески оценивать учебные действия в соответствии с поставленной задачей и теми условиями, в которых она реализуется. Главное – уметь приобретать знания не пассивно, а деятельно (активно), то есть, прилагая к тому усилия, и уметь пользоваться этими знаниями в повседневной жизни, как в пределах, так и за пределами обучения [3].

Таким образом, в условиях стремительно меняющегося мира потенциал инновационных технологий – это тенденция современной образовательной системы, направленной на удовлетворение образовательных потребностей и новых запросов обучающихся. Инновационное творчество, способствующее выражению активной жизненной позиции, самовыражению, самореализации – основа для карьерного роста в перспективе в условиях жесткой конкуренции, которое, несомненно, будет обостряться с внедрением искусственного интеллекта.

Список использованных источников

1.Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка. // Иностранные языки в школе, 2000. - №2. – С. 3-10.

2.Гилфорд Дж. Структурная модель интеллекта / Дж. Гилфорд // Психология мышления; под ред. А. М. Матюшкина. – М., 1965. – 324 с.

дивергентного мышления 3.Рузметова М.Ш. Обучение иностранному языку учащихся средних общеобразовательных школ с позиций компетентностного подхода. Актуальные вопросы современной педагогики (II): Материалы междунар. заоч. науч. конф. (г. Уфа, март 2013 г.). // Журнал Молодой ученый, 2013. Том II. - С.100-101.

УДК:378.013.42+004.8

ИННОВАЦИОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРАКТИКИ НА ОСНОВЕ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА

Кошербаева Азиза Нуралиевна
aziza301272@gmail.com
Докторант кафедры «Педагогики и образовательного менеджмента» Казахский национальный университет им. Аль-фараби;
Алматинская академия МВД им. М. Есбулатова г. Алматы, Казахстан

Аннотация. В статье рассматриваются инновационные образовательные практики, основанные на использовании технологий искусственного интеллекта в современной системе образования. Анализируются возможности применения интеллектуальных цифровых инструментов для персонализации обучения, повышения мотивации обучающихся и совершенствования педагогической деятельности. Особое внимание уделяется использованию генеративного искусственного интеллекта, включая чат-боты и интеллектуальные обучающие системы. Определены основные преимущества, риски и ограничения внедрения ИИ-технологий в образовательный процесс. Сделан вывод о необходимости педагогически обоснованного и этически ответственного использования искусственного интеллекта в условиях цифровой трансформации образования.

Ключевые слова: искусственный интеллект, цифровизация образования, инновационные образовательные практики, образовательные технологии, ChatGPT, цифровая образовательная среда, педагогические инновации.

Abstract. The article examines innovative educational practices based on the use of artificial intelligence technologies in the modern education system. The possibilities of applying intelligent digital tools for personalized learning, increasing students' motivation, and improving pedagogical activities are analyzed. Particular attention is paid to the use of generative artificial intelligence, including chatbots and intelligent tutoring systems. The main advantages, risks, and limitations of implementing AI technologies in the educational process are identified. The study concludes that the effective use of artificial intelligence in education requires a pedagogically grounded and ethically responsible approach in the context of digital transformation.

Keywords: artificial intelligence, digitalization of education, innovative educational practices, educational technologies, ChatGPT, digital educational environment, pedagogical innovations.

Введение

Современная система образования развивается в условиях активной цифровой трансформации общества. Одним из наиболее значимых направлений модернизации образовательной среды становится внедрение технологий искусственного интеллекта (ИИ). Развитие интеллектуальных цифровых систем способствует изменению традиционных подходов к обучению, расширяет возможности педагогической деятельности и формирует новые образовательные практики.

Сегодня искусственный интеллект активно применяется в различных сферах образования: при разработке адаптивных обучающих платформ, автоматизированной проверке заданий, создании цифровых помощников и генерации учебного контента. Использование ИИ позволяет учитывать индивидуальные особенности обучающихся, повышать уровень их познавательной активности и оптимизировать процесс обучения.

Вместе с тем внедрение искусственного интеллекта в образовательный процесс вызывает ряд педагогических и этических вопросов, связанных с риском снижения самостоятельности обучающихся, академической недобросовестностью и зависимостью от цифровых технологий. В связи с этим актуальным становится исследование инновационных

образовательных практик на основе искусственного интеллекта и определение их педагогического потенциала.

Цель статьи — рассмотреть современные инновационные образовательные практики, основанные на использовании технологий искусственного интеллекта, а также определить их преимущества и возможные риски в образовательной деятельности.

Основная часть

Искусственный интеллект в современной образовательной среде.

В последние годы технологии искусственного интеллекта демонстрируют стремительное развитие и активно внедряются в различные сферы общественной жизни. Благодаря возможностям генерации контента, автоматизации процессов, анализа данных и разработки цифровых решений ИИ становится важным инструментом современной цифровой экономики. Особое внимание привлекает способность генеративного искусственного интеллекта создавать тексты, изображения, видеоматериалы и программный код.

Понятие «искусственный интеллект» рассматривается как совокупность научных и инженерных подходов, направленных на создание интеллектуальных систем и машин, способных выполнять задачи, требующие человеческого мышления [3]. В современной научной литературе выделяют предиктивный, рецептивный и генеративный искусственный интеллект.

Особый интерес в последние годы вызывают генеративные модели ИИ. Появление платформы ChatGPT в конце 2022 года, а также развитие таких систем, как DeepSeek, Gemini и Copilot, существенно повлияло на образовательную сферу. Сегодня инструменты искусственного интеллекта активно используются преподавателями и обучающимися для подготовки учебных материалов, редактирования текстов, создания презентаций, автоматизации проверки заданий и поиска информации.

Исследователи подчёркивают, что технологии искусственного интеллекта не предназначены для полной замены человека, а выступают в качестве инструмента, расширяющего его интеллектуальные возможности. Генеративный ИИ требует обязательного участия специалиста, поскольку качество создаваемого контента напрямую зависит от человеческого контроля, анализа и корректировки результатов. В научной литературе данный подход определяется как принцип «человек в цикле ИИ» (human in the loop), при котором человек участвует на всех этапах взаимодействия с искусственным интеллектом — от постановки задачи до оценки и редактирования полученного результата.

Инновационные образовательные практики на основе ИИ.

Одной из наиболее распространённых образовательных практик является адаптивное обучение, при котором интеллектуальные системы анализируют результаты обучающихся и подбирают индивидуальные задания. Такой подход способствует развитию самостоятельности и повышению мотивации к обучению.

Современные ИИ-инструменты, такие как ChatGPT, Grammarly, QuillBot, Gamma и Copilot, активно применяются для поиска информации, генерации идей, проверки текстов и исправления ошибок. Например, ChatGPT используется для подготовки учебных материалов, объяснения сложных тем, разработки тестов и организации обратной связи со студентами.

Также активно применяются:

- интеллектуальные обучающие системы;
- автоматизированные платформы оценки знаний;
- виртуальные помощники преподавателя;
- технологии анализа образовательных данных;
- цифровые симуляторы и интерактивные тренажёры.

Использование данных технологий способствует формированию цифровой грамотности и развитию навыков работы с информацией.

Применение ИИ в образовании обладает рядом преимуществ:

- персонализация обучения;

-повышение учебной мотивации;

-оперативная обратная связь;

-экономия времени преподавателя;

- расширение доступа к образовательным ресурсам;

- повышение эффективности контроля знаний.

Инструменты искусственного интеллекта оказывают значительную технологическую поддержку педагогам, позволяя автоматизировать повседневные задачи и тем самым повышать эффективность организации учебного процесса [4]. Использование ИИ способствует созданию учебных материалов, разработке моделей обучения и улучшению взаимодействия между преподавателем и обучающимися [5]

Особое значение технологии ИИ приобретают при изучении иностранных языков. Адаптивные возможности ChatGPT позволяют учитывать индивидуальные потребности обучающихся, предоставлять мгновенную обратную связь и повышать их учебную активность [9].

Таким образом, искусственный интеллект становится важным фактором трансформации современной образовательной системы, открывая новые возможности для персонализации обучения, повышения качества образования и развития инновационных педагогических практик.

Развитие искусственного интеллекта в образовании Казахстана

Казахстан активно развивает направление искусственного интеллекта и цифровизации образования. В июле 2024 года Правительством Республики Казахстан была утверждена Концепция развития искусственного интеллекта на 2024–2029 годы, направленная на формирование национальной ИИ-экосистемы, развитие человеческого капитала и внедрение интеллектуальных технологий в различные отрасли экономики и образования.

В рамках реализации данной концепции в стране разрабатываются образовательные программы по искусственному интеллекту, создаются цифровые платформы и организуются курсы повышения квалификации для преподавателей. Особое внимание уделяется развитию ИИ-компетенций студентов и педагогов, а также поддержке инновационных проектов и стартапов в сфере DeepTech.

Кроме того, в Казахстане реализуются программы подготовки специалистов в области искусственного интеллекта, а также масштабные проекты по повышению цифровой грамотности преподавателей и обучающихся. Это способствует формированию современной цифровой образовательной среды и интеграции ИИ-технологий в учебный процесс.

Риски и ограничения использования ИИ в образовании

Несмотря на значительные преимущества, использование искусственного интеллекта сопровождается определёнными рисками. Одной из основных проблем является снижение уровня самостоятельной познавательной деятельности обучающихся. Использование генеративных систем может привести к формальному выполнению заданий без глубокого понимания материала.

Серьёзной проблемой остаётся академическая недобросовестность, связанная с автоматической генерацией текстов и выполнением учебных работ при помощи ИИ. Исследователи отмечают риск чрезмерной зависимости обучающихся от искусственного интеллекта, снижение уровня критического мышления и творческой активности, а также возможные ошибки и неточности генерируемой информации.

Среди других проблем выделяются недостаточная готовность педагогов к эффективному использованию ИИ-технологий, вопросы защиты персональных данных и цифровое неравенство. Чрезмерная автоматизация обучения может привести к снижению мотивации к самостоятельному поиску знаний и уменьшению уровня прямого взаимодействия между преподавателем и обучающимися.

В связи с этим особую значимость приобретает роль педагога как организатора образовательного процесса, направленного на развитие аналитического мышления, творческих способностей и информационной культуры обучающихся.

Заключение

Таким образом, искусственный интеллект становится важным компонентом современной образовательной среды и оказывает значительное влияние на развитие инновационных

образовательных практик. Использование ИИ-технологий способствует персонализации обучения, повышению качества образования, развитию цифровых компетенций обучающихся и совершенствованию педагогической деятельности.

Современные инструменты искусственного интеллекта открывают новые возможности для автоматизации учебного процесса, организации обратной связи и создания адаптивной образовательной среды. В то же время внедрение ИИ сопровождается рядом педагогических и этических рисков, связанных со снижением самостоятельности обучающихся, нарушением принципов академической честности и зависимостью от цифровых технологий.

В условиях цифровой трансформации образования особая роль принадлежит педагогу, который должен не только эффективно использовать современные технологии, но и формировать у обучающихся критическое мышление, информационную культуру и ответственное отношение к использованию искусственного интеллекта. Эффективное применение ИИ в образовании возможно только при его педагогически обоснованном и этически ответственном использовании.

Список использованных источников

1. Luckin R. Machine Learning and Human Intelligence. — London: UCL Institute of Education Press, 2018.

2. Holmes W., Bialik M., Fadel C. Artificial Intelligence in Education. — Boston, 2019.

3. Manning C. Human-Centered Artificial Intelligence. — Stanford University, 2020.

4. Али Х. О. Точки зрения преподавателей университетов по интеграции ChatGPT в образование: плюсы и минусы // Rotura – Revista de Comunicação, Cultura e Artes. — 2024. — № 4(1).

5. Чжан Дж., Чжан З. ИИ в подготовке учителей: новые возможности поддержки преподавания и цифровой грамотности // Journal of Computer Assisted Learning. — 2024. — № 40(4). — С. 1871–1885.

6. Полат Е.С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования. — М.: Академия, 2021.

7. Роберт И.В. Цифровая трансформация образования: теория и практика. — М., 2022.

8. Андреев А.А. Электронное обучение и дистанционные образовательные технологии. — М., 2020.

9. Al-Kresheh M. Artificial Intelligence Tools in Language Learning // Education and Information Technologies. — 2024.

10. Tran T. et al. ChatGPT and Educational Transformation // Educational Technology Research. — 2024.

УДК 373.3

ИИ-ПЕРСОНА КАК ИНСТРУМЕНТ СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Козлова В. П., Лонская В. А., Чекаленко Я. В.
студенты Московского городского
педагогического университета
Научный руководитель: **Романова Марина Александровна**
RomanovaM@mgpu.ru

Аннотация. В статье ИИ-персона показана как средство поддержки обучения математике у младших школьников. В качестве примера авторы рассматривают созданного ими бота «Помогатор». Его задача состоит не в выдаче готового ответа, а в поэтапной помощи ребенку при разборе задания, освоении трудной темы, выполнении домашней работы и дополнительной тренировке. «Помогатор» умеет объяснять ход решения, распознавать задание по странице учебника, помогать со стандартными и олимпиадными

задачами, а также предлагать разные способы выполнения. В итоге делается вывод, что при грамотной педагогической настройке и контроле такой инструмент может быть полезен как форма индивидуальной учебной помощи.

Ключевые слова: ИИ-персона, Помогатор, обучение математике, младшие школьники, педагогическое сопровождение, персонализация обучения, генерация задач, цифровой помощник.

Annotation. The article presents an AI persona as a tool for supporting mathematics learning among primary school students. As an example, the authors examine “Pomogator,” a bot they developed. Its purpose is not to provide a ready-made answer, but to offer step-by-step assistance to a child in analyzing a task, mastering a difficult topic, completing homework, and receiving additional practice. “Pomogator” can explain the solution process, recognize an assignment from a textbook page, help with both standard and Olympiad-style problems, and suggest different methods of solving them. The article concludes that, with proper pedagogical configuration and supervision, such a tool can be useful as a form of individualized learning support.

Keywords: AI persona, Pomogator, mathematics learning, primary school students, pedagogical support, personalization of learning, task generation, digital assistant.

Для обучения математике особенно важно не только то, к какому ответу приходит обучающийся, но и то, каким способом он к нему идет. Обычно понимание складывается постепенно: сначала возникает затруднение, затем человек пробует рассуждать, ошибается, уточняет правило и только после этого начинает видеть решение более ясно. По этой причине цифровой помощник в математике имеет значение не сам по себе, а в зависимости от того, помогает ли он удерживать ход учебной работы. В таком случае речь идет не просто о нейросети, которая умеет отвечать на вопросы, а о специально настроенном диалоговом агенте с заданной педагогической ролью, определенным стилем объяснения и учетом уровня подготовки обучающегося. Важно и то, что такой агент сохраняет связь с предыдущими репликами и не отвечает каждый раз как будто «с нуля». Поэтому ИИ-персону логичнее понимать не как справочный сервис, а как промежуточное звено между математическим материалом, учебной задачей и текущим состоянием ученика или студента. Цель статьи заключается в рассмотрении ИИ-персоны как инструмента сопровождения обучения математике младших школьников на примере бота «Помогатор».

ИИ-персона «Помогатор», разработанная авторами, рассматривается как практический пример решения проблемы сопровождения младших школьников при изучении математики. В данном случае значим не только сам факт применения генеративного искусственного интеллекта, но и то, что взаимодействие с ребенком изначально организовано с учетом педагогических задач обучения. Поэтому «Помогатор» задуман не как универсальный чат-бот, способный отвечать на любые вопросы, а как цифровой помощник, ориентированный на конкретную учебную ситуацию, возрастные особенности ученика и специфику математических заданий в начальной школе.

Бот реализован на платформе AI МГПУ и предназначен для оказания помощи в тех случаях, когда у школьника возникают затруднения в понимании темы, выполнении домашнего задания, пошаговом разборе задачи или исправлении допущенных ошибок. Такой формат особенно важен для начальной школы, поскольку именно в этот период закладываются базовые математические представления и способы действия: вычислительные навыки, понимание условия задачи, умение выделять известные и неизвестные данные, устанавливать связи между числами и арифметическими действиями. Иначе говоря, поддержка нужна не только на уровне ответа, но и на уровне самого способа рассуждения.

Отдельно следует отметить, что «Помогатор» работает не только за счет общих возможностей генеративных моделей. Его содержательная база специально подобрана и связана с реальным школьным материалом. В нее входят учебник математики М. И. Моро для 1 класса, часть 1, ответы к заданиям, а также инструменты языковых моделей ChatGPT и DeepSeek. Благодаря этому бот действует не отвлеченно, а в пределах конкретного учебного

контекста. В итоге он выступает не просто как формальный «знающий» собеседник, а как помощник, который встроен в реальную практику начального математического обучения.

Из этого следует и довольно важное различие. Если цифровой сервис просто выводит формулу, строит график или сообщает, верно ли сделано вычисление, этого еще недостаточно для сопровождения. Сопровождение начинается там, где система ведет обучающегося по шагам, по-разному объясняет один и тот же материал после неудачной попытки и замечает типичные трудности. Исследователи Е. В. Гулынина и А. Д. Омарова связывают использование искусственного интеллекта в математическом образовании с усилением персонализации, но одновременно обращают внимание на риск ослабления живого взаимодействия и снижения познавательной включенности. Ценность ИИ-персоны сохраняется только тогда, когда обучающийся продолжает сам думать, а не получает готовый результат без внутренней работы [1, с. 84].

В этом смысле такая персона не сводится к разовой подсказке или короткому комментарию после ошибки. Скорее речь идет о более длительной поддержке, когда один и тот же агент помогает разобрать условие, выделить важные данные, выбрать способ рассуждения, проверить промежуточный шаг и затем вернуться к месту, где была допущена неточность. Именно это и отличает ИИ-персону от обычного чат-бота. Она должна удерживать не только тему разговора, но и учебную позицию собеседника, то есть понимать, на каком уровне находится обучающийся и какая помощь ему сейчас действительно нужна. При этом основная педагогическая функция все равно остается за преподавателем, а цифровой агент берет на себя часть текущего сопровождения, особенно когда требуется повторное объяснение или дополнительная тренировка.

Для математики это особенно заметно, потому что здесь важна не скорость ответа, а сохранение структуры рассуждения. Обучающийся может пропустить основание перехода, неверно понять знак, спутать частный пример со свойством объекта или формально повторить алгоритм без понимания смысла. В таких ситуациях нужен не тот, кто сразу выдает правильный вариант, а тот, кто возвращает к самому ходу мысли. Продуктивная ИИ-поддержка в обучении математике связана с выявлением затруднений по вопросам и ошибкам обучающегося, пошаговым объяснением с изменением формулировок, подбором упражнений на отработку конкретного приема, организацией самопроверки не только по ответу, но и по логике решения, а также с краткой рефлексией, в ходе которой обучающийся сам определяет момент возникновения затруднения.

Практическая значимость ИИ-персоны «Помогатор» состоит в том, что указанные функции реализуются в конкретных учебных ситуациях. При выполнении домашнего задания «Помогатор» не подменяет работу ученика готовым ответом, а организует поэтапную помощь в решении. Если материал остается непонятым, бот может еще раз объяснить тему в более доступной форме, разложить задание на последовательные шаги и указать на наиболее вероятные ошибки. Для начальной школы такая поддержка имеет особое значение, поскольку младшим школьникам часто требуется повторное объяснение одного и того же способа действия.

Отдельный интерес представляет функция распознавания задания по странице учебника. Благодаря ей ребенку или родителю не нужно каждый раз заново вводить условие полностью. В настоящий момент эта возможность реализована на основе учебника математики М. И. Моро для 1 класса, часть 1. Такой формат делает взаимодействие с цифровым помощником более приближенным к реальной учебной практике, когда ученик ориентируется на номер страницы или задания. Это позволяет сократить технические действия и сосредоточиться на осмыслении самого математического содержания.

Еще одной значимой возможностью «Помогатора» является предложение нескольких способов решения одной и той же задачи, а также помощь при работе с олимпиадными заданиями. С педагогической точки зрения это важно, поскольку показывает ребенку, что математическая задача не всегда решается единственным способом. Подобная организация помощи способствует развитию гибкости мышления, умения сравнивать разные варианты

решения и выбирать наиболее целесообразный способ действиям. В этом смысле ИИ-персона помогает не только усвоить конкретный прием, но и в какой-то мере развивает гибкость мышления.

Еще одна значимая функция связана с подбором однотипных задач для дополнительной тренировки. Например, если у ученика возникают трудности с задачами на сравнение, нахождение остатка или выбор арифметического действия, бот может дать несколько похожих упражнений. Это важно потому, что после объяснения ребенок сразу получает возможность закрепить материал на практике. В таком случае «Помогатор» используется уже не как средство разовой помощи, а как инструмент более длительного учебного сопровождения. Для начального математического образования такая последовательность, когда объяснение сочетается с повторением, пробой и последующей самопроверкой, представляется достаточно эффективной [2].

Исследования, посвященные использованию ИИ в математическом образовании, в целом движутся в том же направлении. Е. Ю. Чудина и Т. В. Жмыхова пишут о платформах и приложениях, которые можно использовать и на занятиях, и в самостоятельной работе, отмечая их возможности в подборе индивидуальных заданий и организации самоконтроля [35, с. 55]. Н. Ю. Добровольская и Н. М. Сеидова, рассматривая обучение математическому анализу, оценивают генеративные подходы по таким признакам, как скорость усвоения, количество ошибок и качество обратной связи. Здесь становится видно, что вопрос ИИ-персоны связан не просто с внедрением новой технологии, а с поиском такой формы диалога, при которой математическое знание не превращается в набор готовых ответов и не теряет своей процессуальной стороны [4, с. 95].

При этом нельзя не учитывать и риск. Чем убедительнее цифровой агент воспроизводит индивидуальное общение, тем легче начать обращаться к нему не для прояснения материала, а для обхода собственной умственной работы. В математике это особенно заметно, потому что внешне верный ответ еще не означает, что человек понял способ решения. Поэтому правильнее говорить не о передаче сопровождения ИИ полностью, а о разумных границах его участия в учебном процессе. В этом отношении полезен анализ зарубежных платформ, предложенный М. К. Чу и С. Ким [5]. Авторы рассматривают персонализированное обучение математике через источник данных, адресата, момент вмешательства и способ адаптации. Для темы ИИ-персоны такой подход тоже подходит, потому что позволяет описывать ее не отвлеченно, а как конкретную конфигурацию диалога: на чем строится помощь, кому именно она адресована и в какой момент учебной работы появляется.

Опыт создания ИИ-персоны «Помогатор» позволяет сделать вывод, что в учебной практике решающим оказывается не само наличие большого числа функций, а способ их использования в общении с ребенком. Для младшего школьника особенно важно, чтобы цифровой помощник говорил спокойно и доброжелательно, не перегружал объяснение лишними деталями и разбирал затруднение небольшими, понятными шагами. Когда ребенку сразу дается слишком много сведений или слишком сложная формулировка, он быстро перестает понимать ход мысли. По этой причине сопровождение должно быть построено поэтапно, с вниманием к одной конкретной трудности в каждый момент. Только при таком подходе ИИ-персона действительно помогает учиться, а не просто присутствует в процессе.

При этом ошибки младших школьников в математике не сводятся только к тому, что они чего-то не знают. Нередко проблема связана с тем, что ребенок неправильно понял условие, перепутал близкие по смыслу действия, не заметил важные числовые данные или еще не освоил общий способ решения задачи. Поэтому значимость «Помогатора» состоит не в простой выдаче готового ответа, а в том, что он может поддержать восстановление логики решения шаг за шагом. В такой ситуации цифровой помощник работает уже не как средство быстрого обхода задания, а как инструмент, который в определенной мере способствует развитию мышления и учебного действия [2].

Эффективность использования ИИ-персоны «Помогатор» зависит от нескольких условий. Прежде всего важно, чтобы его педагогическая функция была определена

достаточно ясно. Не менее существенно, чтобы работа с ботом строилась через последовательное объяснение. Пошаговый разбор дает возможность увидеть, понимает ли младший школьник, что именно он делает и почему выбирает то или иное действие. Кроме того, обращение к «Помогатору» не должно происходить само по себе, вне общей педагогической ситуации. Учитель или родитель в таком случае задает границы использования бота и смотрит, приводит ли такая поддержка к лучшему пониманию материала. Наконец, сам ребенок тоже должен оставаться включенным в работу: отвечать на вопросы, отслеживать промежуточные шаги, сопоставлять разные способы решения и потом пробовать похожие задания самостоятельно. Только при таком подходе «Помогатор» действительно остается учебным помощником. В противном случае он довольно легко превращается просто в удобный сервис, который помогает быстро получить результат, но не дает достаточного педагогического эффекта.

Отдельно стоит сказать о позиции преподавателя. ИИ-персона не делает его менее важным, а скорее, наоборот, подчеркивает значение педагогического проектирования. Нужно заранее определить, где возможен диалог с агентом, где требуется самостоятельный разбор, а где уже необходима очная коррекция ошибки со стороны преподавателя. Работы Е. Г. Евсеевой и Д. А. Скворцовой [6, с. 58], а также Ю. А. Генваревой и Н. Г. Марченковой показывают, что сама по себе технологическая новизна не дает устойчивого образовательного результата, если за ней не стоит специальная методическая подготовка [7, с. 102]. Это еще раз возвращает к мысли о границах персонализации: поддержка ИИ имеет смысл только тогда, когда она встроена в продуманную организацию занятия.

Есть и еще одна особенность. ИИ-персона взаимодействует не только с содержанием темы, но и с учебным состоянием обучающегося. В одном случае полезно просто спокойно объяснить материал повторно. В другом более уместен вопрос, который заставляет увидеть противоречие в собственном рассуждении. Иногда достаточно короткого напоминания о ранее изученном правиле. Такая адаптация делает цифрового агента частью диалоговой образовательной среды, а не просто средством автоматизации. В связи с этим особенно важно заранее определить педагогическую роль ИИ-персоны, обеспечить точность ее формулировок и исключить ситуацию, при которой самостоятельное математическое рассуждение обучающегося подменяется готовой схемой решения.

Следовательно, ИИ-персона может быть рассмотрена как инструмент сопровождения обучения математике лишь при условии, что сопровождение направлено на последовательное продвижение обучающегося по логике рассуждения, а не на быстрое получение правильного ответа. Ее специфика связана с возможностью выстраивать адаптивный диалог, а педагогическая значимость — с поддержкой мыслительного процесса обучающегося. Поэтому ИИ-персона должна пониматься не как замена преподавателю и не как самостоятельный субъект обучения, а как средство адресной учебной поддержки, использование которого определяется дидактической настройкой, особенностями математического содержания и необходимостью сохранять самостоятельность обучающегося в учебной деятельности.

Список использованных источников

1. Гулынина, Е. В. Искусственный интеллект и персонализированное обучение: перспективы и вызовы в контексте преподавания математики / Е. В. Гулынина, А. Д. Омарова // Pedagogical Education in Russia. – 2024. – № 4. – С. 82–92.

2. Помогатор: бот на платформе AI МГПУ [Электронный ресурс]. URL: https://ai.mgpu.ru/bot/515/chat .

3. Чудина, Е. Ю. Использование искусственного интеллекта в обучении математике в инженерном вузе / Е. Ю. Чудина, Т. В. Жмыхова // Дидактика математики: проблемы и исследования. – 2026. – № 1 (69). – С. 53–68.

4. Добровольская, Н. Ю. Генеративные методы искусственного интеллекта как инструмент повышения эффективности обучения математическому анализу / Н. Ю.

Добровольская, Н. М. Сеидова // Вестник МГПУ. Серия «Информатика и информатизация образования». – 2025. – № 4 (74). – С. 89–104.

5. Cho, M. K. Analyzing AI-based educational platforms for supporting personalized mathematics learning / M. K. Cho, S. Kim // International Electronic Journal of Mathematics Education. – 2025. – Vol. 20, No. 4.

6. Евсеева, Е. Г. Методы и формы подготовки будущих учителей математики к цифровому обучению / Е. Г. Евсеева, Д. А. Скворцова // Дидактика математики: проблемы и исследования. – 2025. – Вып. 2 (66). – С. 55–67.

7. Генварева, Ю. А. Использование нейросетей в преподавании высшей математики в техническом вузе / Ю. А. Генварева, Н. Г. Марченкова // Современные образовательные технологии: психология и педагогика. – Чебоксары : Среда, 2023. – С. 99–107.

8. Методика интеграции больших языковых моделей в подготовку будущих педагогов / М. А. Романова, Ж. В. Афанасьева, А. В. Богданова, А. А. Звягинцева // Hominum. – 2025. – № 3(19). – С. 292-306.

УДК: 372.3/.4

ИННОВАЦИОННОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В НАЧАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Курбанова Рухшона Рамишевна
Ruhsonakurbanova544@gmail.com
3-курса начального образования
Термезский государственный педагогический институт
Научный руководитель: **Жовлиев Журабек Алишер угли**
Термез, Узбекистан

Аннотация: В данной работе рассматриваются теоретические и практические аспекты проектирования педагогического процесса в начальном образовании. Раскрывается сущность проектирования как важного инструмента профессиональной деятельности учителя, обеспечивающего целенаправленное планирование и организацию учебно-воспитательной работы. Особое внимание уделяется этапам проектирования, роли учителя в создании эффективной образовательной среды, а также использованию инновационных технологий при проектировании учебного процесса. Проектирование педагогической деятельности способствует повышению качества обучения, развитию самостоятельности, творческого мышления и познавательной активности младших школьников.

Ключевые слова: проектирование, педагогический процесс, начальное образование, учитель, учебная деятельность, инновации, развитие личности, педагогическое моделирование, учебно-воспитательная работа, творческий подход.

Abstract: This paper examines the theoretical and practical aspects of designing the pedagogical process in primary education. The article reveals the essence of design as an important tool of a teacher's professional activity, providing targeted planning and organization of educational work. Special attention is paid to the design stages, the role of the teacher in creating an effective educational environment, as well as the use of innovative technologies in the design of the educational process. The design of pedagogical activities contributes to improving the quality of education, developing independence, creative thinking and cognitive activity of younger schoolchildren.

Keywords: design, pedagogical process, primary education, teacher, educational activity, innovation, personality development, pedagogical modeling, educational work, creative approach.

Введение: Современная система образования переживает период активных преобразований, направленных на обновление содержания, методов и технологий обучения.

В этих условиях особое значение приобретает умение педагога грамотно проектировать педагогический процесс, обеспечивая его целенаправленность, системность и эффективность. Проектирование педагогического процесса становится одним из ключевых направлений профессиональной деятельности учителя начальных классов.

Проектирование в педагогике представляет собой научно обоснованное планирование образовательного процесса, включающее постановку целей, выбор содержания, методов, форм и средств обучения. Оно позволяет учителю заранее определить оптимальные пути достижения поставленных результатов, учитывать индивидуальные особенности учащихся и создавать благоприятные условия для их личностного развития.

В начальной школе проектирование педагогического процесса особенно важно, поскольку именно здесь формируются основы познавательной активности, учебной мотивации и самостоятельности детей. От того, насколько качественно спроектирован учебный процесс, зависит успешность обучения и воспитания младших школьников, их отношение к знаниям и к самому процессу учёбы.

Современные тенденции развития образования требуют от учителя не только глубоких профессиональных знаний, но и способности к проектированию педагогического процесса, направленного на формирование гармонично развитой личности. Проектирование становится важнейшим компонентом педагогической деятельности, обеспечивающим научно обоснованное планирование, организацию и реализацию образовательного процесса в начальной школе.

Начальный уровень образования играет решающую роль в становлении личности ребёнка, формировании его познавательных интересов, моральных качеств и учебной мотивации. Именно поэтому педагогический процесс в младших классах должен быть тщательно спроектирован с учётом возрастных и индивидуальных особенностей учащихся, а также современных требований к качеству образования.

Проектирование педагогического процесса позволяет учителю эффективно сочетать обучение, воспитание и развитие, создавая условия для активного участия учащихся в образовательной деятельности. Это обеспечивает целостность педагогической системы, её направленность на личностное и интеллектуальное развитие каждого ребёнка.

Проектирование педагогического процесса в начальном образовании представляет собой осмысленное и научно обоснованное планирование образовательной деятельности, направленной на достижение определённых педагогических целей и результатов. Оно является важнейшей частью профессиональной компетентности современного учителя, который выступает не просто исполнителем учебных программ, а активным разработчиком и организатором образовательной среды.

В педагогической науке проектирование рассматривается как процесс целенаправленного моделирования содержания, структуры и логики педагогического взаимодействия. В отличие от традиционного планирования, проектирование предполагает более широкий и глубокий подход, включающий анализ условий обучения, прогнозирование возможных трудностей, выбор оптимальных методов и форм работы, а также оценку

Особое внимание в процессе проектирования уделяется возрастным и психологическим особенностям младших школьников. В этот период у детей формируется базовое отношение к учёбе, коллективу и самому процессу познания. Поэтому проектирование образовательного процесса должно обеспечивать не только передачу знаний, но и развитие эмоциональной, коммуникативной и нравственной сфер личности.

Современное педагогическое проектирование невозможно без инновационного подхода. Учитель должен владеть современными образовательными технологиями, использовать интерактивные формы обучения, цифровые ресурсы и методы дифференцированного подхода. Это позволяет создавать гибкую образовательную среду, которая стимулирует активность и творчество учащихся.

Проектирование педагогического процесса в начальном образовании является одной из центральных задач современной педагогики. Оно направлено на создание научно

обоснованной модели образовательной деятельности, которая обеспечивает гармоничное развитие личности ребёнка, формирование его познавательных интересов и самостоятельности. Проектирование выступает как связующее звено между теорией и практикой обучения, позволяя учителю заранее определить цели, содержание и ожидаемые результаты педагогического взаимодействия.

Современное понимание проектирования педагогического процесса базируется на идеях системного, личностно-ориентированного и деятельностного подходов. Это означает, что педагогическая деятельность рассматривается как динамическая система, в которой каждый элемент — цель, содержание, методы и формы обучения — взаимосвязан и подчинён единой задаче развития личности ученика. Проектирование помогает структурировать эту систему и сделать образовательный процесс более управляемым и эффективным.

В условиях модернизации образования проектирование становится не просто этапом подготовки к уроку, а способом профессионального мышления педагога. Учитель должен уметь анализировать образовательную ситуацию, выявлять проблемы, ставить конкретные цели и находить оптимальные пути их решения. Таким образом, проектирование является проявлением педагогического творчества и профессиональной компетентности.

Проектирование педагогического процесса представляет собой последовательную деятельность учителя, направленную на создание целостной образовательной системы, обеспечивающей развитие личности учащихся. Каждый этап проектирования имеет свою логику, содержание и методы, которые взаимосвязаны и образуют единую структуру педагогического процесса.

Первым и основным этапом проектирования является анализ педагогической ситуации. Учитель изучает особенности класса, уровень развития учащихся, их интересы, склонности и индивидуальные возможности. Этот этап позволяет определить исходные условия педагогической деятельности, выявить проблемы и определить направления дальнейшей работы. Грамотный анализ ситуации помогает педагогу выстроить реалистичную модель обучения, в которой учитываются возрастные и психологические особенности младших школьников.

Следующий этап связан с постановкой целей и задач педагогического процесса. Цель выступает как ведущий элемент проектирования, определяющий все последующие действия учителя. В начальном образовании цель проектирования заключается не только в передаче знаний, но и в формировании у детей положительного отношения к учёбе, трудолюбию, ответственности, творческой активности и коммуникативных навыков. Задачи проектирования конкретизируют цель и помогают выстроить последовательность педагогических шагов, необходимых для её достижения.

После определения целей осуществляется этап проектирования содержания образовательного процесса. Учитель подбирает учебный материал, формы и методы обучения, которые наиболее эффективно способствуют достижению поставленных задач. Важно, чтобы содержание обучения не было перегружено, а соответствовало возрастным возможностям детей, стимулировало их интерес и активность. В рамках этого этапа педагог определяет, какие темы требуют более глубокого изучения, какие формы работы будут наиболее продуктивными — индивидуальные, групповые или коллективные.

На следующем этапе разрабатывается модель педагогического взаимодействия, то есть структура и организация образовательного процесса. Учитель проектирует последовательность учебных и воспитательных мероприятий, систему уроков и внеурочной деятельности, а также формы сотрудничества с родителями. Важную роль здесь играет выбор методов и технологий обучения. В современных условиях учителя активно используют интерактивные, игровые и исследовательские методы, способствующие развитию самостоятельности и критического мышления учащихся.

Реализационный этап проектирования заключается во внедрении разработанного проекта в педагогическую практику. На этом этапе учитель организует образовательный

процесс, применяя запланированные методы и приёмы, создаёт благоприятную психологическую атмосферу и следит за активностью учащихся. Практическая реализация проекта требует гибкости и способности к корректировке, поскольку педагогический процесс всегда зависит от динамики коллектива и индивидуальных особенностей детей.

Завершающим этапом проектирования является анализ и оценка результатов педагогической деятельности. Учитель оценивает, насколько поставленные цели были достигнуты, какие трудности возникли в ходе реализации, какие методы оказались наиболее эффективными. Этот этап позволяет выявить сильные и слабые стороны педагогического проекта и наметить пути дальнейшего совершенствования образовательного процесса. Анализ результатов не ограничивается контролем знаний, он включает также наблюдение за развитием личности учащихся, их поведением, мотивацией и уровнем самостоятельности.

Структура педагогического проектирования включает в себя несколько взаимосвязанных компонентов: целевой, содержательный, процессуальный и результативный. Целевой компонент отражает систему целей и задач обучения и воспитания; содержательный определяет учебный материал и средства его усвоения; процессуальный охватывает методы, формы и организацию педагогического взаимодействия; результативный компонент связан с оценкой достигнутых результатов и рефлексией педагогической деятельности. Все эти элементы образуют единую систему, в которой каждый компонент поддерживает и дополняет другой.

Современная школа переживает активный этап модернизации, связанный с внедрением инновационных технологий и обновлением педагогических подходов. Эти изменения требуют от учителя умения проектировать образовательный процесс с учётом новых требований, ориентируясь не только на усвоение знаний, но и на развитие личности, креативного мышления, самостоятельности и коммуникативных навыков учащихся. Инновационное проектирование педагогического процесса становится важным направлением деятельности педагога, способствующим повышению эффективности и качества образования.

Инновационный подход к проектированию педагогического процесса предполагает использование новых форм и методов обучения, которые активизируют познавательную деятельность младших школьников и делают учебный процесс более интересным и практикоориентированным. Одним из таких направлений является применение информационно-коммуникационных технологий. Использование интерактивных досок, электронных учебников, образовательных платформ и цифровых ресурсов позволяет учителю разнообразить формы подачи материала, сделать обучение более наглядным, динамичным и доступным. Цифровые технологии способствуют индивидуализации обучения, так как дают возможность каждому ученику работать в собственном темпе и получать обратную связь в реальном времени.

Не менее значимым является проектный метод, который позволяет соединить обучение с практической деятельностью и стимулировать творческую активность учащихся. В рамках проектного обучения дети учатся самостоятельно ставить цели, искать информацию, анализировать и представлять результаты своей работы. Учитель в этом процессе выступает не источником готовых знаний, а наставником и консультантом, который направляет учеников и помогает им найти решения поставленных задач. Таким образом, проектная технология способствует развитию самостоятельности, ответственности и критического мышления младших школьников.

Важное место в инновационном проектировании занимают игровые технологии, особенно актуальные в начальной школе. Через игру ребёнок осваивает социальные роли, учится взаимодействовать с другими, формирует коммуникативные и нравственные качества. Игровые формы обучения позволяют сделать процесс познания эмоционально насыщенным и мотивирующим. Применение деловых и ролевых игр, дидактических упражнений и игровых ситуаций помогает детям лучше усваивать учебный материал и формирует у них устойчивый интерес к обучению.

Одним из современных направлений педагогического проектирования является использование интерактивных методов обучения, основанных на сотрудничестве и активном участии каждого ученика. Это могут быть дискуссии, совместные исследования, мини-проекты, «мозговые штурмы» и другие формы групповой работы. Они создают условия для обмена мнениями, взаимопомощи и развития критического мышления. При этом учитель выступает координатором, который организует взаимодействие и направляет деятельность учащихся в нужное русло.

В последние годы в педагогическое проектирование активно внедряются интегративные технологии, которые позволяют объединять различные предметы и области знаний в единую систему. Например, при изучении темы по природоведению можно использовать элементы математики, изобразительного искусства и литературы. Такой подход делает обучение междисциплинарным, формирует у учащихся целостное представление о мире и развивает умение применять знания в новых ситуациях.

Неотъемлемой частью инновационного проектирования является использование рефлексивных технологий, направленных на осознание учащимися собственного учебного опыта. В ходе рефлексии дети учатся анализировать свои действия, понимать причины успехов и трудностей, вырабатывать стратегии саморазвития. Для учителя рефлексия также является инструментом профессионального роста, поскольку позволяет оценивать эффективность своих педагогических решений и корректировать дальнейшую работу.

Кроме того, инновационное проектирование педагогического процесса включает использование дифференцированного и индивидуализированного обучения, при котором учитываются способности, уровень подготовки и темп работы каждого ребёнка. В такой системе учитель создаёт условия, в которых каждый ученик может проявить себя, почувствовать успех и уверенность в собственных силах. Это способствует формированию внутренней мотивации и положительного отношения к учёбе.

Заключение. В процессе изучения темы я пришла к выводу, что проектирование педагогического процесса в начальном образовании является важнейшей составляющей профессиональной деятельности современного учителя. Этот процесс позволяет не только организовать обучение и воспитание на научной основе, но и сделать образовательную среду более осмысленной, гибкой и ориентированной на личность ребёнка.

Список использованной литературы:

1. Mirziyoyev Sh. Xalqimiz roziligi bizning faoliyatimizga berilgan eng oliy bahodir. T.: “O‘zbekiston” HMUY, 2018. II TOM.

2. Mirziyoyev Sh. Erkin vafaravon demokratik O‘zbekiston davlatini birgalikda barpo etamiz. T.:“O‘zbekiston” HMUY, 2018

3. Karimov I. A. Yangicha fikrlash va ishlash davr talabi. 5 tom. T.: – “O‘zbekiston” , 1997. 111-112-betlar.

4. Boronsov V., Tafakur gulshani. Toshkent 1989 Sharifa Abdurazzoqova tarjimasi.

5. Boronsov, V. Tafakkur gulshani. Sharifa Abdurazzoqova tarjimasi. T.

6. Babamuratov, E., Ulmashon, D., & Zhurabek, Z. (2023). METHODS OF IDEOLOGICAL WORK FOR YOUTH WITH IDEOLOGICAL DEPRESSION. World Bulletin of Social Sciences, 27, 136-143.

7. Jovliev, J. (2023). EDUCATION OF PRIMARY CLASS STUDENTS IN THE SPIRIT OF NATIONAL AND GENERAL HUMAN VALUESTECHNOLOGY. Open Access Repository, 10(10), 51-55.

ӘОЖ 373.2:796.011.3

МЕКТЕПКЕ ДЕЙІНГІ ДЕНЕ ТӘРБИЕСІНДЕ ИННОВАЦИЯЛЫҚ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ӘДІСТЕРДІ ҚОЛДАНУ ЖОЛДАРЫ

Абильхалимова Айман Адилқызы
aiman.ai@mail.ru
Сейтова Айдана Абатовна
zhan_90.90@list.ru
№43 «Арман» бөбекжай-бақшасы КМҚК, дене шынықтыру нұсқаушылары
Атырау, Қазақстан

Аңдатпа. Мақалада мектепке дейінгі дене тәрбиесінде инновациялық педагогикалық әдістерді қолданудың теориялық және практикалық негіздері қарастырылады. Балалардың қимыл-қозғалыс белсенділігін дамытуда заманауи технологияларды, ойын әдістерін және денсаулық сақтау технологияларын тиімді пайдалану жолдары талданады. Педагогтың кәсіби шеберлігі мен инновациялық әдістердің оқу-тәрбие үдерісіндегі рөлі айқындалады.

Түйінді сөздер: дене тәрбиесі, мектепке дейінгі білім, инновация, педагогикалық әдістер, қимыл-қозғалыс, денсаулық.

Қазіргі мектепке дейінгі білім беру жүйесінде балалардың дене дамуы мен денсаулығын нығайту маңызды бағыттардың бірі болып табылады. Ерте жастағы баланың қозғалыс белсенділігін дамыту оның жалпы дамуына, денсаулық жағдайына және өмірлік дағдыларының қалыптасуына тікелей әсер етеді. Қимыл-қозғалыс әрекеттері арқылы бала қоршаған ортаны танып, өз денесін меңгеруді үйренеді, бұл оның физикалық қана емес, психикалық және әлеуметтік дамуына да оң ықпал етеді.

Бүгінгі таңда балалардың денсаулығын сақтау және нығайту мәселесі ерекше өзектілікке ие. Қазіргі өмір салтына байланысты балалардың қозғалыс белсенділігінің төмендеуі, гаджеттерге тәуелділіктің артуы олардың дене дамуына кері әсерін тигізуде. Осыған байланысты мектепке дейінгі ұйымдарда дене тәрбиесін тиімді ұйымдастыру, оны қызықты әрі қолжетімді ету қажеттілігі туындайды.

Осы бағытта педагогикалық үдерісті жаңаша ұйымдастыру, яғни инновациялық әдістер мен технологияларды енгізу маңызды рөл атқарады. Заманауи тәсілдер балалардың қызығушылығын арттырып, оларды белсенді әрекетке жұмылдырады. Ойын технологиялары, қимылды жаттығулар, музыкалық сүйемелдеумен орындалатын қозғалыстар және интерактивті құралдар арқылы дене тәрбиесін ұйымдастыру баланың табиғи қажеттіліктеріне сай келеді.

Дене тәрбиесі сабақтарын жүйелі, мақсатты және ғылыми негізде жоспарлау да үлкен маңызға ие. Педагог балалардың жас және жеке ерекшеліктерін ескере отырып, жүктемені дұрыс бөлуі, қауіпсіздік ережелерін сақтауы және әр баланың белсенді қатысуына жағдай жасауы тиіс. Мұндай кешенді жұмыс қана балалардың денсаулығын нығайтып, олардың қозғалыс мәдениетін қалыптастыруға мүмкіндік береді. Осылайша, мектепке дейінгі кезеңде дене тәрбиесін тиімді ұйымдастыру – баланың жан-жақты дамуының, денсаулығының және болашақ өмір сапасының негізгі кепілі болып табылады.

Осы тұрғыда дене тәрбиесінде инновациялық педагогикалық әдістерді қолдану өзекті мәселе болып отыр. Инновациялық тәсілдер балалардың қызығушылығын арттырып, олардың белсенді қатысуына мүмкіндік береді. Ойын технологиялары, денсаулық сақтау технологиялары, музыкалық-қозғалыс жаттығулары және интерактивті әдістер арқылы дене тәрбиесін жаңаша ұйымдастыру баланың қозғалыс дағдыларын дамытып қана қоймай, оның денсаулығын нығайтуға және жағымды эмоциялық күй қалыптастыруға ықпал етеді.

Педагогтың кәсіби шеберлігі мен шығармашылық ізденісі дене тәрбиесін тиімді ұйымдастырудың негізгі шарты болып табылады. Заманауи әдістерді жүйелі қолдану арқылы

ғана мектепке дейінгі жастағы балалардың дене дамуын жоғары деңгейде қамтамасыз етуге болады.

Мектепке дейінгі кезең – баланың дене және психикалық дамуы қарқынды жүретін маңызды кезеңдердің бірі. Осы кезеңде дене тәрбиесі баланың қимыл-қозғалыс дағдыларын қалыптастыруда және денсаулығын нығайтуда ерекше рөл атқарады. Дене жаттығулары мен қозғалыс әрекеттері арқылы бала өз денесін меңгеріп, кеңістікте бағдарлануды, үйлесімді қозғалыс жасауды үйренеді.

Дене тәрбиесі баланың қимыл-қозғалыс дағдыларын дамытып қана қоймай, оның жалпы физикалық дайындығын арттырады. Жүгіру, секіру, еңбектеу, лақтыру сияқты негізгі қимылдар арқылы баланың бұлшық еттері дамып, төзімділігі, ептілігі және жылдамдығы қалыптасады. Дене жаттығулары жүрек-қан тамырлары жүйесін нығайтып, ағзаның жалпы жұмыс қабілетін арттырады.

Мектепке дейінгі дене тәрбиесі баланың психологиялық дамуына да оң әсер етеді. Қозғалыс барысында бала эмоциялық жағынан сергіп, өзіне деген сенімділігі артады. Дене жаттығулары стрессті азайтып, баланың көңіл-күйін жақсартады. Бұл оның оқу-тәрбие үдерісіне белсенді қатысуына ықпал етеді.

Дене тәрбиесі әлеуметтік дағдыларды қалыптастыруда маңызды орын алады. Топтық ойындар мен жаттығулар барысында балалар ұжымда жұмыс істеуге, бір-біріне көмектесуге, ережені сақтауға және тәртіпке бағынуға үйренеді. Бұл олардың қарым-қатынас мәдениетін дамытып, өзара сыйластық пен ынтымақтастықты қалыптастырады.

Дене тәрбиесінің тағы бір маңызды қыры – салауатты өмір салтын қалыптастыру. Ерте жастан бастап қозғалыс белсенділігіне дағдыланған бала болашақта денсаулығына жауапкершілікпен қарайтын тұлға болып қалыптасады. Осылайша, мектепке дейінгі дене тәрбиесі баланың физикалық, психологиялық және әлеуметтік дамуын қамтамасыз ететін, оның жан-жақты қалыптасуына негіз болатын маңызды педагогикалық үдеріс болып табылады.

Инновациялық педагогикалық әдістер – оқу-тәрбие үдерісін жаңаша ұйымдастыруға бағытталған, білім беру сапасын арттыруға және баланың жан-жақты дамуын қамтамасыз етуге негізделген тәсілдер жүйесі. Бұл әдістер дәстүрлі оқытуды толықтырып қана қоймай, оны жаңа мазмұнмен байытып, баланың белсенді әрекетіне негізделген оқыту ортасын қалыптастырады. Оларға ойын технологиялары, денсаулық сақтау технологиялары, интерактивті жаттығулар және цифрлық ресурстарды қолдану жатады. Ойын технологиялары балалардың қызығушылығын арттырып, оқу процесін жеңіл әрі тартымды етеді. Ал денсаулық сақтау технологиялары баланың физикалық және психологиялық саулығын сақтауға бағытталып, жаттығуларды қауіпсіз әрі тиімді ұйымдастыруға мүмкіндік береді.

Интерактивті жаттығулар балалардың белсенді қатысуын қамтамасыз етіп, олардың қимыл-қозғалыс дағдыларын дамытуға ықпал етеді. Мұндай жаттығуларда бала тек орындаушы ғана емес, сонымен қатар әрекетке саналы түрде қатысушы ретінде көрінеді. Цифрлық ресурстар (бейнежаттығулар, анимациялар, мультимедиялық құралдар) оқу процесін көрнекі әрі түсінікті етіп, балалардың зейінін шоғырландыруға көмектеседі.

Инновациялық әдістер оқыту процесін дараландыруға мүмкіндік береді. Әр баланың жас ерекшелігі мен жеке қабілеттері ескеріліп, тапсырмалар соған сәйкес ұйымдастырылады. Бұл балалардың өз мүмкіндіктерін толық ашуына жағдай жасайды.

Инновациялық педагогикалық әдістердің тағы бір маңызды ерекшелігі – олардың икемділігі мен тиімділігі. Педагог бұл әдістерді сабақтың мақсатына, балалардың деңгейіне және оқу жағдайына қарай түрлендіріп қолдана алады. Нәтижесінде оқу-тәрбие үдерісі қызықты, белсенді және нәтижелі сипатқа ие болады. Инновациялық педагогикалық әдістер мектепке дейінгі дене тәрбиесін тиімді ұйымдастырудың маңызды құралы болып табылады және балалардың дене дамуын, белсенділігін және жалпы тұлғалық қалыптасуын қамтамасыз етеді.

Мектепке дейінгі ұйымдарда дене тәрбиесін тиімді ұйымдастыру мақсатында бірқатар инновациялық әдістер кеңінен қолданылады. Олар балалардың жас ерекшеліктеріне сай

келіп, олардың қозғалыс белсенділігін арттырумен қатар, сабаққа деген қызығушылығын күшейтеді. Атап айтқанда, қимылды ойындар мен эстафеталар балалардың негізгі қимыл дағдыларын (жүгіру, секіру, лақтыру, еңбектеу) дамытуда маңызды рөл атқарады. Ойын барысында бала белсенді әрекетке түсіп, өз күшін сынап көреді, жарыс элементтері арқылы жеңіске жетуге ұмтылады. Бұл оныңептілігін, жылдамдығын және төзімділігін қалыптастырады.

Фитнес және сергіту жаттығулары баланың жалпы физикалық дамуын қамтамасыз етеді. Әсіресе, күнделікті ұйымдастырылатын сергіту сәттері балалардың шаршауын басып, олардың оқу іс-әрекетіне қайтадан белсенді қатысуына мүмкіндік береді. Мұндай жаттығулар денсаулықты нығайтып, дұрыс дене қалпын қалыптастыруға ықпал етеді.

Музыкалық-қозғалыс сабақтары балалардың қимылдарын ырғақпен үйлестіруге үйретеді. Музыкамен бірге орындалатын жаттығулар баланың эмоциялық көңіл-күйін көтеріп, қозғалысты қызықты әрі әсерлі етеді. Бұл әдіс балалардың эстетикалық талғамын да дамытады.

Интерактивті бейнежаттығулар заманауи технологиялардың мүмкіндіктерін пайдалану арқылы сабақтың тиімділігін арттырады. Экран арқылы көрсетілетін жаттығулар балалардың назарын өзіне тартып, олардың қимылдарды дұрыс орындауына көмектеседі. Сонымен қатар, мұндай әдіс оқыту процесін жаңашыл әрі тартымды етеді.

Денсаулық сақтау технологиялары (тыныс алу жаттығулары, релаксация, саусақ жаттығулары) баланың физикалық және психологиялық саулығын қолдауға бағытталған. Бұл жаттығулар балалардың шаршауын азайтып, жүйке жүйесін тыныштандырады, зейінін қалпына келтіреді. Аталған әдістердің барлығы кешенді түрде қолданылған жағдайда ғана жоғары нәтиже береді. Олар балалардың қызығушылығын арттырып, сабаққа белсенді қатысуына ықпал етеді, сондай-ақ дене тәрбиесінің сапасын жаңа деңгейге көтереді.

Инновациялық әдістерді қолдану балалардың қозғалыс белсенділігін арттырады, денсаулығын нығайтады және эмоционалдық жағдайын жақсартады. Заманауи тәсілдер арқылы ұйымдастырылған дене тәрбиесі сабақтары балаларды белсенді әрекетке тартып, олардың табиғи қозғалыс қажеттілігін қанағаттандырады. Бұл өз кезегінде баланың физикалық дамуын жүйелі түрде қамтамасыз етеді.

Инновациялық әдістер оқу процесін қызықты әрі нәтижелі етеді. Ойын элементтері, интерактивті тапсырмалар және мультимедиялық құралдар балалардың сабаққа деген қызығушылығын арттырып, олардың белсенді қатысуына ықпал етеді. Бала үшін сабақ ойынмен ұштасқан кезде ол білімді жеңіл әрі еркін меңгереді. Инновациялық технологияларды қолдану балалардың жеке ерекшеліктерін ескеруге мүмкіндік береді. Әр баланың қабілетіне қарай тапсырмаларды саралап беру арқылы олардың өз мүмкіндігін толық ашуына жағдай жасалады. Бұл оқыту процесінің тиімділігін арттырып, әр баланың жетістікке жетуіне ықпал етеді. Мұндай әдістер балалардың танымдық және шығармашылық қабілеттерін дамытуға да әсер етеді. Олар жаңа әрекеттерді меңгеруге, өз бетінше шешім қабылдауға және түрлі жағдайларда икемділік танытуға үйренеді. Бұл дағдылар баланың жалпы дамуына оң ықпал етеді.

Инновациялық әдістердің тағы бір маңызды тиімділігі – денсаулық сақтау бағыттылығы. Тыныс алу жаттығулары, релаксация және сергіту сәттері арқылы балалардың шаршауы азайып, олардың жұмыс қабілеті артады. Жағымды эмоциялық орта қалыптасып, баланың психологиялық жайлылығы қамтамасыз етіледі. Осылайша, инновациялық педагогикалық әдістерді қолдану мектепке дейінгі дене тәрбиесінің сапасын арттырып, балалардың физикалық, психологиялық және әлеуметтік дамуын кешенді түрде қамтамасыз етеді.

Мектепке дейінгі дене тәрбиесінде инновациялық педагогикалық әдістерді қолдану қазіргі білім беру жүйесінің маңызды бағыттарының бірі болып табылады. Бұл әдістер балалардың қозғалыс белсенділігін арттырып қана қоймай, олардың денсаулығын нығайтуға, физикалық дамуын жетілдіруге және жағымды эмоционалдық орта қалыптастыруға мүмкіндік береді.

Инновациялық тәсілдер арқылы ұйымдастырылған сабақтар балалардың қызығушылығын арттырып, олардың белсенді қатысуына жағдай жасайды. Ойын технологиялары, интерактивті жаттығулар және денсаулық сақтау әдістері оқу-тәрбие үдерісін тиімді әрі нәтижелі етеді. Бұл әдістер балалардың әлеуметтік дағдыларын, өзара қарым-қатынас мәдениетін және ұжымда жұмыс істеу қабілетін дамытуға ықпал етеді.

Заманауи педагогикалық әдістерді жүйелі қолдану педагогтың кәсіби шеберлігімен тығыз байланысты. Мұғалімнің шығармашылық көзқарасы мен жаңашылдыққа ұмтылысы ғана оқу үдерісін сапалы деңгейде ұйымдастыруға мүмкіндік береді.

Инновациялық педагогикалық әдістерді мектепке дейінгі дене тәрбиесінде тиімді қолдану балалардың жан-жақты дамуына, салауатты өмір салтын қалыптастыруына және болашақта белсенді, дені сау тұлға болып қалыптасуына берік негіз қалайды.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Әбдіғалиев Т. Мектепке дейінгі педагогика. Алматы, 2020.
2. Нұрғалиева Г. К. Заманауи педагогикалық технологиялар. Алматы, 2019.
3. Құралбеков Б. Дене тәрбиесі теориясы мен әдістемесі. Алматы, 2024.
4. Мұхамеджанов Т. Мектепке дейінгі дене тәрбиесінің әдістемесі. Алматы, 2016.
5. Әбдіғалиев Т. Мектепке дейінгі педагогика. Алматы, 2016.

УДК 378.014:004

СТУДЕНТТЕРДІҢ ОҚУ ҚЫЗМЕТІ САПАСЫН АРТТЫРУДАҒЫ ИННОВАЦИЯЛЫҚ БІЛІМ БЕРУ ОРТАСЫНЫҢ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ-ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ӘСЕРІ

Джаманбаева Динара Танбаевна
dinara.dzhamanbaeva@mail.ru
Әл-Фараби атындағы Қазақ Ұлттық университеті,
«8D01101 – Педагогика және психология» 1 курс докторанты

Аңдатпа. Мақалада инновациялық білім беру ортасының студенттердің оқу қызметі сапасына педагогикалық-психологиялық тұрғыдан әсері қарастырылады. Қазіргі цифрлық трансформация жағдайында жоғары білім беру жүйесінде оқытудың мазмұны мен формалары түбегейлі өзгеруде, бұл студенттердің оқу мотивациясы, танымдық белсенділігі және дербес оқу дағдыларының дамуына тікелей ықпал етеді. Зерттеу барысында инновациялық білім беру ортасының құрылымдық ерекшеліктері, оның студент тұлғасына әсер ететін психологиялық механизмдері және оқу қызметінің сапасын арттыру жолдары талданады.

Түйінді сөздер: инновациялық білім беру, оқу қызметі, оқу сапасы, педагогикалық әсер, психологиялық факторлар, цифрлық орта.

Қазіргі жоғары білім беру жүйесі цифрлық қоғамның талаптарына сәйкес терең трансформациялану кезеңін бастан кешіруде. Бұл үдеріс білім беру парадигмасының өзгеруімен, яғни дәстүрлі оқыту моделінен құзыреттілікке және студенттің тұлғалық дамуына бағытталған инновациялық модельге көшуімен сипатталады. Білім беру кеңістігінің жаһандануы, цифрлық технологиялардың жедел дамуы және жасанды интеллект элементтерінің оқу үдерісіне енгізілуі студенттердің оқу қызметін ұйымдастырудың жаңа форматтарын қалыптастыруға ықпал етуде.

Осы өзгерістер контекстінде студенттердің танымдық белсенділігі, өзіндік оқу әрекеті және академиялық жетістіктері жаңа ғылыми тұрғыдан қарастыруды талап етеді. Заманауи зерттеулерде оқу қызметі тек білімді меңгеру процесі ретінде емес, тұлғаның когнитивтік,

мотивациялық және рефлексивтік қабілеттерінің өзара байланысқан жүйесі ретінде қарастырылады. Бұл тұрғыда білім беру сапасын арттыру студенттің белсенді субъект ретіндегі рөлін күшейтумен тікелей байланысты.

Инновациялық білім беру ортасы тек техникалық құралдар жиынтығы немесе цифрлық платформалар жүйесі ғана емес, ол – педагогикалық, психологиялық және ақпараттық-коммуникациялық компоненттердің интеграцияланған, динамикалық дамушы жүйесі болып табылады. Мұндай орта оқыту үдерісін дараландыруға, білім алушының жеке оқу траекториясын қалыптастыруға және оқу нәтижелерін объективті бағалауға мүмкіндік береді. Инновациялық білім беру ортасы студенттің оқу мотивациясын арттыруға, ішкі танымдық қызығушылығын дамытуға және өзін-өзі реттеу дағдыларын қалыптастыруға бағытталған. Л.С. Выготскийдің мәдени-тарихи теориясы мен Дж. Дьюидің тәжірибеге негізделген оқыту тұжырымдамасы көрсеткендей, білім алушының белсенді әрекеті мен әлеуметтік өзара әрекеттестігі оқу сапасының негізгі факторы болып табылады.

Инновациялық білім беру ортасы студенттердің оқу қызметін сапалы түрде трансформациялауға ықпал ететін көпқырлы жүйе ретінде қарастырылады және оның педагогикалық-психологиялық әсерін зерттеу қазіргі білім беру ғылымының өзекті мәселелерінің бірі болып табылады. Инновациялық білім беру ортасы ұғымы заманауи педагогикада тұлғаға бағытталған және құзыреттілікке негізделген оқыту парадигмасымен тығыз байланысты. Бұл парадигма білім алушыны оқу үдерісінің пассивті объектісі емес, белсенді субъектісі ретінде қарастырып, оның дербес танымдық әрекетін, шығармашылық әлеуетін және әлеуметтік тәжірибесін дамытуға бағытталады. Осы тұрғыдан алғанда, білім беру ортасы тек ақпарат беру кеңістігі емес, тұлғаның дамуына ықпал ететін көпқабатты педагогикалық жүйе ретінде сипатталады.

Бұл бағытта Л.С. Выготскийдің мәдени-тарихи теориясы ерекше мәнге ие. Оның «жақын даму аймағы» тұжырымдамасы білім алушының әлеуетін әлеуметтік өзара әрекеттесу арқылы дамытуға болатынын дәлелдейді. Яғни оқу үдерісі әлеуметтік ортада, ынтымақтастық пен педагогикалық қолдау негізінде тиімді жүзеге асады. Ж. Пиаженің когнитивтік даму теориясы білім алушының танымдық құрылымдарының жас ерекшеліктеріне сәйкес кезең-кезеңмен дамитынын көрсетеді. Бұл теория инновациялық білім беру ортасында оқытуды дараландыру және деңгейлік тапсырмаларды қолдану қажеттілігін негіздейді. Дж. Дьюидің тәжірибеге негізделген оқыту тұжырымдамасы білімнің практикалық әрекет арқылы меңгерілетінін айқындайды. Оның пікірінше, оқу – бұл белсенді тәжірибе мен рефлексияның үздіксіз процесі, сондықтан білім беру шынайы өмірлік жағдайлармен байланыстырылуы тиіс.

Қазіргі ғылыми зерттеулерде инновациялық білім беру ортасы студенттің когнитивтік белсенділігін арттыратын, өзіндік реттелетін оқу қабілетін дамытатын, сондай-ақ метатанымдық дағдыларын қалыптастыратын көпфункционалды жүйе ретінде қарастырылады. Мұндай ортада студент өз оқуын жоспарлау, бақылау және бағалау қабілеттерін дамытады. Инновациялық орта цифрлық технологиялардың интеграциясымен сипатталады, бұл оқу процесінің интерактивтілігін арттырып, білім алушылардың ақпаратпен жұмыс істеу дағдыларын жетілдіреді. Осылайша, теориялық негіздер инновациялық білім беру ортасының студент тұлғасын дамытудағы кешенді педагогикалық-психологиялық рөлін айқындайды.

Инновациялық білім беру ортасы қазіргі педагогикада оқыту үдерісін сапалы трансформациялайтын негізгі факторлардың бірі ретінде қарастырылады. Мұндай орта білім беру процесін тек ұйымдастыру деңгейінде ғана емес, оның мазмұны мен нәтижелілігі тұрғысынан да түбегейлі өзгертеді. Педагогикалық тұрғыдан алғанда инновациялық орта оқытуды дараландыруға, яғни әрбір студенттің жеке білім алу траекториясын оның қабілеті, қызығушылығы және оқу қарқынына сәйкес жобалауға мүмкіндік береді. Бұл тәсіл білім алушының субъектілік ұстанымын күшейтіп, оқу процесін тұлғаға бағытталған модельге айналдырады.

Инновациялық білім беру ортасы оқу нәтижелерін объективті және нақты бағалауға жағдай жасайды. Цифрлық платформалар мен автоматтандырылған бағалау жүйелері арқылы студенттің оқу жетістіктерін тұрақты мониторингтеу мүмкіндігі артып, педагогикалық диагностика сапасы жоғарылайды. Бұл өз кезегінде білім беру процесін басқарудың тиімділігін күшейтеді.

Инновациялық ортаның негізгі педагогикалық әсерлері бірнеше маңызды бағытта көрініс табады.

- Оқытудың интерактивтілігі мен белсенділігінің артуы білім алушылардың оқу процесіне тікелей қатысуын қамтамасыз етеді. Мультимедиялық құралдар, симуляциялар және цифрлық платформалар студенттің танымдық қызығушылығын арттырып, оқу материалын терең меңгеруге ықпал етеді.
- Білім алушының дербес оқу әрекетінің күшеюі оның өзін-өзі ұйымдастыру, жоспарлау және жауапкершілік дағдыларының дамуына жағдай жасайды. Бұл аспект студенттің өзіндік білім алу қабілетін қалыптастыруда шешуші рөл атқарады.
- Кері байланыстың жеделдігі педагог пен студент арасындағы өзара әрекеттестікті тиімді етеді. Жедел кері байланыс оқу үдерісіндегі қателіктерді уақытында түзетуге және оқу нәтижесін жақсартуға мүмкіндік береді.
- Білім беру процесінің нәтижеге бағытталуы оқытудың тиімділігін арттырып, нақты құзыреттерді қалыптастыруға басымдық береді. Бұл білім беру сапасын бағалаудың жаңа өлшемдерін қалыптастырады және оқытуды практикалық нәтижелермен байланыстырады.

Инновациялық білім беру ортасының педагогикалық әсері оқу процесін сапалы өзгертіп, оны икемді, тиімді және тұлғаға бағытталған жүйеге айналдыруға мүмкіндік береді.

Инновациялық білім беру ортасы студенттің психологиялық дамуына кешенді түрде ықпал етеді және оның тұлғалық қалыптасуында маңызды рөл атқарады. Бұл әсер мотивациялық, когнитивтік, эмоциялық және мінез-құлықтық деңгейлерде көрініс тауып, оқу қызметінің тиімділігін арттыруға негіз болады. Заманауи цифрлық орта студенттің оқу тәжірибесін байытып қана қоймай, оның психологиялық белсенділігін күшейтетін көпфакторлы жүйе ретінде сипатталады. Ең алдымен, инновациялық орта оқу мотивациясының артуына ықпал етеді. Цифрлық ресурстардың қолжетімділігі, интерактивті тапсырмалар және визуалды оқыту құралдары студенттің ішкі мотивациясын күшейтіп, білім алуға деген тұрақты қызығушылығын қалыптастырады. Бұл процесс сыртқы мотивациядан ішкі мотивацияға көшуімен сипатталады, яғни студент білімді тек бағалау үшін емес, жеке даму қажеттілігі ретінде қабылдай бастайды.

Танымдық қызығушылықтың дамуы инновациялық ортаның маңызды психологиялық әсерлерінің бірі болып табылады. Оқыту үдерісінің мультимедиялық және интерактивті сипат алуы студенттің жаңа ақпаратты қабылдауын жеңілдетіп, оның зерттеушілік белсенділігін арттырады. Бұл өз кезегінде сыни ойлау, талдау және салыстыру дағдыларының дамуына ықпал етеді. Өзін-өзі реттеу қабілетінің қалыптасуы да инновациялық білім беру ортасының негізгі психологиялық нәтижелерінің бірі болып табылады. Студент оқу процесін жоспарлау, уақытты тиімді басқару, өз жетістіктерін бағалау және оқу стратегияларын түзету дағдыларын меңгереді.

Цифрлық ортада бейімделу және стресс тұрақтылығының артуы да ерекше мәнге ие. Ақпараттық жүктеменің жоғары болуы жағдайында студенттің цифрлық ортаға бейімделуі, жаңа технологияларды игеруі және академиялық стресс жағдайында тұрақтылық танытуы оның психологиялық тұрақтылығын қалыптастырады. Бұл факторлар кәсіби және академиялық жетістіктерге тікелей әсер етеді. Мультимедиялық және интерактивті құралдарды қолдану студенттің ақпаратты қабылдау жылдамдығын арттырып, когнитивтік процестерді белсендіреді. Көрнекілік, дыбыстық және интерактивті элементтердің үйлесуі есте сақтау қабілетін күшейтіп, ақпаратты ұзақ мерзімді жадта сақтауға мүмкіндік береді. Сондай-ақ талдау, синтез және бағалау сияқты жоғары деңгейлі ойлау дағдыларының дамуына жағдай жасайды. Инновациялық білім беру ортасының психологиялық әсері студент тұлғасының жан-жақты дамуына ықпал етіп, оның оқу қызметінің сапасын арттыруға негіз

болатын маңызды фактор болып табылады. Зерттеу нәтижелері инновациялық білім беру ортасында студенттердің оқу қызметі сапасына тікелей және жанама түрде әсер ететін бірқатар негізгі факторларды анықтады. Бұл факторлар оқу үдерісінің тиімділігін арттырып, білім алушылардың академиялық жетістіктерін күшейтуге және олардың тұлғалық дамуын қамтамасыз етуге бағытталған. Ең алдымен, цифрлық білім беру ресурстарының қолжетімділігі оқу сапасын арттырудағы маңызды шарттардың бірі болып табылады. Электрондық оқулықтар, онлайн платформалар, ашық білім беру ресурстары және мультимедиялық контент студенттің оқу материалын кез келген уақытта және кез келген жерде меңгеруіне мүмкіндік береді. Бұл білім алудың икемділігін арттырып, өзіндік оқу әрекетін дамытуға жағдай жасайды. Сонымен қатар оқытудың гибридті және онлайн модельдері оқу процесінің тиімділігін айтарлықтай күшейтеді. Дәстүрлі және цифрлық оқыту формаларының үйлесуі білім берудің қолжетімділігін арттырып қана қоймай, студенттің дербес жауапкершілігін де күшейтеді. Мұндай модельдер білім алушылардың оқу қарқынын даралауға және оқу нәтижелерін нақты бақылауға мүмкіндік береді.

Студенттің жеке оқу траекториясын құру оқу сапасын арттырудың маңызды педагогикалық факторы болып табылады. Бұл тәсіл әрбір білім алушының қабілеті, қызығушылығы және оқу стилін ескере отырып, жеке білім алу жолын қалыптастыруға негізделеді. Нәтижесінде оқу процесі тұлғаға бағытталған сипат алып, студенттің академиялық жетістіктері артады.

Педагогтың фасилитатор рөлі заманауи білім беру ортасында ерекше мәнге ие. Мұғалім білімді тікелей беруші емес, керісінше студенттің оқу әрекетін бағыттаушы, қолдаушы және ынталандырушы ретінде әрекет етеді. Бұл өзара әрекеттестік студенттің дербестігін арттырып, оның танымдық белсенділігін күшейтеді.

Кері байланыс жүйесінің тиімділігі де оқу сапасын анықтайтын негізгі факторлардың бірі болып табылады. Жедел, нақты және конструктивті кері байланыс студенттің қателіктерін дер кезінде түзетуге, оқу жетістіктерін бағалауға және оқу стратегиясын жетілдіруге мүмкіндік береді. Аталған факторлардың өзара үйлесімділігі инновациялық білім беру ортасында оқу қызметінің сапасын арттыруға ықпал ететін кешенді жүйе қалыптастырады.

Инновациялық білім беру ортасы студенттердің оқу қызметі сапасын арттыруға бағытталған күрделі әрі көпқырлы педагогикалық-психологиялық жүйе болып табылады. Зерттеу нәтижелері көрсеткендей, мұндай орта білім беру үдерісін түбегейлі трансформациялап, оны тұлғаға бағытталған, икемді және нәтижеге бағдарланған модельге айналдырады.

Инновациялық орта жағдайында оқу процесі тек білімді меңгерумен шектелмей, студенттің когнитивтік, мотивациялық және рефлексивтік қабілеттерінің кешенді дамуына ықпал етеді. Цифрлық технологиялардың, интерактивті әдістердің және гибридті оқыту модельдерінің енгізілуі білім алушылардың дербес оқу белсенділігін арттырып, олардың оқу жетістіктерін тұрақты жақсартуға мүмкіндік береді. Педагогтың фасилитатор рөлінің күшеюі, жеке оқу траекториясын құру мүмкіндігі және жедел кері байланыс жүйесінің тиімділігі оқу үдерісінің сапасын арттыратын негізгі факторлар ретінде айқындалды. Сонымен қатар инновациялық білім беру ортасы студенттің өзін-өзі реттеу, сыни ойлау және цифрлық ортаға бейімделу қабілеттерін дамытуға оң әсер етеді.

Инновациялық білім беру ортасы студенттердің оқу қызметін сапалы түрде жетілдіруге мүмкіндік беретін маңызды фактор болып табылады және оны тиімді ұйымдастыру қазіргі жоғары білім беру жүйесінің басты стратегиялық бағыты ретінде қарастырылуы тиіс.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Выготский Л.С. Психология развития человека. М.: Смысл, 2005.
2. Пиаже Ж. Психология интеллекта. СПб.: Питер, 2004.
3. Fullan M. The New Meaning of Educational Change. New York: Teachers College Press, 2007.
4. Siemens G. Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. 2005.
5. Тұрғынбаева Б.А. Педагогикалық технологиялар және инновациялық оқыту. Алматы: Рауан, 2019.
6. Ахметова Г.К. Жоғары мектеп педагогикасы. Алматы: ҚазҰПУ баспасы, 2020.

ӘОЖ: 373.66

ЭМОЦИОНАЛДЫ ИНТЕЛЛЕКТІ ДАМУЫНЫҢ АЛҒЫШАРТТАРЫ

Сержанұлы Біржан
b.serjano@mail.ru
8D01404 – Дене шынықтыру және спорт білім беру бағдарламасының 2-курс докторанты, Абай атындағы Қаз ҰПУ, Алматы, Қазақстан

Аңдатпа. Мақалада дене шынықтыру және спорт саласындағы эмоционалды интеллект дамуының алғышарттары қарастырылады. Қазіргі білім беру кеңістігінде эмоционалды интеллект спортшы тұлғасының психологиялық тұрақтылығын, өзін-өзі басқаруын және командалық өзара әрекеттесуін қамтамасыз ететін маңызды факторлардың бірі ретінде айқындалады. Зерттеу барысында эмоционалды интеллектінің қалыптасуына ықпал ететін дене белсенділігі, спорттық қарым-қатынас, жаттығу үдерісі, жарыс жағдайлары және педагог-жаттықтырушының кәсіби қолдауы сияқты негізгі факторлар талданады. Сонымен қатар, спорттық ортада эмоционалды интеллектіні дамыту білім алушылардың стресске төзімділігін арттырып, көшбасшылық қабілеттерін, коммуникативтік дағдыларын және психоэмоционалдық тұрақтылығын қалыптастыруға мүмкіндік беретіні негізделеді. Автор дене шынықтыру және спорт саласында эмоционалды интеллектіні дамыту болашақ мамандардың кәсіби даярлығы мен тұлғалық дамуының маңызды құрамдас бөлігі екенін атап көрсетеді.

Түйінді сөздер: эмоционалды интеллект, дене шынықтыру, спорт, спорттық орта, психоэмоционалдық тұрақтылық, стресс төзімділігі, коммуникативтік дағдылар, спорттық іс-әрекет, тұлғалық даму, педагог-жаттықтырушы.

Annotation. The article examines the prerequisites for the development of emotional intelligence in the field of physical education and sports. In the modern educational environment, emotional intelligence is considered one of the key factors ensuring the psychological stability, self-regulation, and teamwork abilities of an athlete’s personality. The study analyzes the main factors influencing the formation of emotional intelligence, including physical activity, sports communication, the training process, competitive situations, and the professional support of a teacher-coach. In addition, it is substantiated that the development of emotional intelligence in the sports environment contributes to increasing students’ stress resistance, developing leadership qualities, communication skills, and psycho-emotional stability. The author emphasizes that the development of emotional intelligence in the field of physical education and sports is an important component of the professional training and personal development of future specialists.

Key words: emotional intelligence, physical education, sports, sports environment, psycho-emotional stability, stress resistance, communication skills, sports activity, personal development, teacher-coach.

Қазіргі жаһандану және цифрландыру жағдайында қоғамның барлық салаларында тұлғаның эмоционалдық тұрақтылығы мен тиімді қарым-қатынас орната алу қабілетіне қойылатын талаптар артып келеді. Әсіресе дене шынықтыру және спорт саласында эмоционалды интеллект адамның психологиялық дайындығын, ерік-жігерін, өзін-өзі басқаруын және командалық өзара әрекеттесуін қамтамасыз ететін маңызды факторлардың бірі болып саналады. Себебі спорттық іс-әрекет жоғары эмоционалдық жүктememен, бәсекелестік жағдайлармен және үздік нәтижеге ұмтылумен тікелей байланысты. Осындай жағдайда спортшының өз эмоцияларын бақылауы, стресстік жағдайларда дұрыс шешім қабылдай алуы және қоршаған ортамен тиімді байланыс орнатуы оның кәсіби жетістігінің маңызды көрсеткішіне айналады.

Дене шынықтыру және спорт саласындағы білім беру үдерісінде эмоционалды интеллектіні дамыту болашақ мамандардың кәсіби даярлығын жетілдірумен қатар, олардың

тұлғалық қасиеттерін қалыптастыруда маңызды орын алады. Спорттық жаттығулар, ұжымдық әрекет, жарысқа қатысу және педагог-жаттықтырушының қолдауы эмоционалды интеллектінің қалыптасуына оң әсер ететін негізгі факторлар болып табылады. Сонымен қатар, эмоционалды интеллектіні дамыту білім алушылардың көшбасшылық қабілеттерін, коммуникативтік дағдыларын және стресске төзімділігін арттыруға мүмкіндік береді.

Тұлғаның кәсіби жетістігі, сөзсіз, біліммен, дағдылармен, эрудициямен және жалпы ойлау қабілетімен, яғни жалпы интеллект деңгейімен байланысты. Алайда, көп жағдайда жалпы интеллекттің жоғары деңгейі жеткіліксіз болып шығады. Эмоционалды интеллект идеясы әлеуметтік интеллект туралы идеялардың дамуының салдары болды, оның басты себебі тәуелсіз қабілет немесе қасиет ретінде жалпы интеллект деңгейінің жиі сәйкес келмеуі және әлеуметтік ортамен өзара әрекеттесудегі тұлғаның жетістігі болды.

Тұлғаның жаңа психологиялық мүмкіндіктерін қалыптастыруға бағыттау, баланың психикалық дамуы, оны ілгері дамыту, мақсатқа бағдарлай ұйымдастыру, тәрбиелеуді басқару және өзін-өзі тәрбиелеу үрдісін ұйымдастыруға кең өрісті жағдай туғызады.

Гуманистік психология адамды биологиялық емес әлеуметтік тіршілік иесі ретінде қарастырады. Осы көзқарасқа сәйкес адам баласы өзін қоршаған адамдармен, қоғаммен қарымқатынас жасамайынша дами алмайды. Мұндағы тұлғаның қоғаммен байланысы қоршаған ортамен сәйкес жүру емес, өзара қатынаста және өзара әрекетте болу мақсатымен жүреді. Дәлірек айтар болсақ, адам баласы – эмоциялық тіршілік иесі, бір адамның эмоциясы келесі адам эмоциясымен іргелесіп өмір сүреді. Осы тұста эмоциялық реакциялардың сәйкестігі мен ортақтығы аясында мәселе туады.

Қазіргі уақытта болашақ дене тәрбиесі мұғалімдерінен заманауи білімге ие, педагогикалық жұмысында мобильділік пен динамикалық қасиеттер көрсете алатын мамандар талап етіледі. Бұл олардың өз саласындағы білімді меңгеріп, оны практикада қолдана білуімен байланысты функционалды дағдыларға ие болуын білдіреді. Біздің зерттеуімізде біз қазіргі және болашақ дене тәрбиесі педагогтарының коммуникативтік, ұйымдастырушылық және эмоционалдық интеллектіне назар аударғымыз келеді.

Интеллект (лат.*intellectus* – таным, ұғыну, аңдау) - жеке тұлғаның ақыл-ой қабілеті. Ақыл-ой сезімі адамның таным әрекетімен байланысты. Алғашында бұл термин адам психикасының орынды ойлау функцияларын белгілесе, казіргі кезде оған барлық танымдық үрдістер кіреді [1].

Эмоциялық интеллект (ЭИ) дегеніміз өз сезімдері мен өзге адамдардың сезімдерін түсінуге, өзіне мотивация туғызып, өз эмоцияларын да, басқа адамдарға қатысты эмоцияларды да басқара білуге қабілеттілікті білдіреді. Бұл анықтама академиялық қабілеттерден ерекшеленетін, бірақ оларды толықтыратын және ақыл - ой дамуының коэффициентімен бағаланатын таза танымдық қабілеттерді сипаттайды. Ғылыми әдебиеттерде эмоционалдық интеллект ұғымына әртүрлі анықтамалар беріліп, оның құрылымы мен мазмұнына байланысты көптеген теориялық тұжырымдамалар қалыптасқан. Зерттеушілер эмоционалдық интеллектіні тұлғаның эмоцияларды тану, түсіну, басқару және әлеуметтік ортада тиімді қолдану қабілеті ретінде қарастырады. Төмендегі кестеде эмоционалдық интеллект ұғымына қатысты шетелдік және отандық ғалымдардың негізгі көзқарастары жүйеленіп берілген.

Кесте 1 – Эмоционалдық интеллект ұғымына берілген ғылыми көзқарастардың салыстырмалы сипаттамасы

Автор	Эмоционалдық интеллект анықтамасы	Негізгі ерекшеліктері
Дж. Майер және П. Сэловей	Эмоционалдық интеллектіні әлеуметтік интеллектінің құрамдас бөлігі ретінде қарастырады. Ол адамның өз эмоцияларын түсіну, ажырату және тану қабілетін, сондай-ақ басқалардың эмоцияларын түсіну мүмкіндігін қамтиды.	• Эмоцияларды қабылдау және бағалау • Эмоцияларды білдіру қабілеті • Эмоцияларды ойлау үдерісінде қолдану • Эмоцияларды реттеу арқылы интеллектуалдық және эмоционалдық дамуды қолдау
Дэниэл Гоулман	Эмоционалдық интеллектіні адамның өз эмоцияларын және басқалардың эмоцияларын	• Өзін-өзі тану • Эмоцияларды басқару

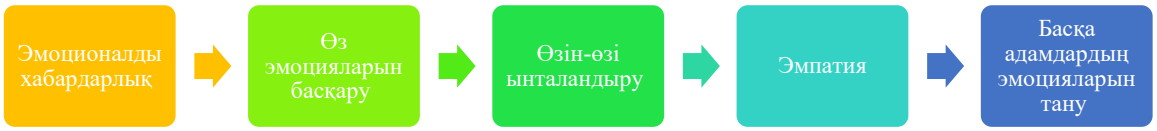
	түсіну, интерпретациялау және сол ақпаратты мақсатқа жету үшін тиімді пайдалану қабілеті ретінде сипаттайды.	• Әлеуметтік қарым-қатынас • Мотивация және эмпатия
И.Н. Андреева	Эмоционалдық интеллектіні әлеуметтік-практикалық интеллектінің құрамдас бөлігі ретінде қарастырады және оны адамдардың өзара әрекеттесуінде көрініс табатын қабілет ретінде сипаттайды.	• Әлеуметтік өзара әрекеттесу • Қарым-қатынас үдерісінде эмоцияларды түсіну • Практикалық жағдайларда эмоцияларды қолдану
Д.В. Люсин	Эмоционалдық интеллектіні когнитивтік қабілеттер мен тұлғалық қасиеттерді қамтитын күрделі құрылым ретінде түсіндіреді.	• Өз эмоцияларын түсіну және басқару • Басқалардың эмоцияларын түсіну • Эмпатия көрсету • Мінез-құлықты психологиялық талдау қабілеті

Дж. Майер және П. Сэловей «эмоционалдық интеллектіні әлеуметтік интеллектінің құрамдас бөлігі ретінде сипаттайды. Ол өз эмоцияларыңды түсіну, ажырату және тану қабілетін, сондай-ақ басқалардың эмоцияларын түсіну мүмкіндігін қамтиды. Алынған ақпарат өз ойлауын және әрекеттерін басқару үшін пайдаланылады. Келесі зерттеулерде Дж. Майер мен П. Сэловей эмоционалдық интеллектінің анықтамасын нақтылап, оны эмоцияларды дәл қабылдау, бағалау және білдіру қабілеті ретінде сипаттады. Олар сондай-ақ эмоционалдық интеллектінің маңызды құрамдас бөлігі ретінде эмоцияларға жүгіну және оларды ойлау процесін жеңілдету үшін туындату қабілетін атап өтті. Эмоционалдық интеллектінің ең маңызды қабілеттерінің бірі – эмоцияларды түсіну және оларды реттеу арқылы эмоционалдық және интеллектуалдық дамуды қолдау» [2].

Дэниэл Гоулман эмоционалдық интеллектіні адамдардың өз эмоцияларын, сондай-ақ басқалардың эмоцияларын түсіну және интерпретациялау қабілеті ретінде сипаттайды. Бұл ақпаратты адамдар өз мақсаттарына жету үшін тиімді пайдалана алу керек [3]. И.Н. Андреева болса, эмоционалдық интеллектіні әлеуметтік-практикалық интеллектінің құрамдас бөлігі ретінде қарастырады, оны адамдардың өзара әрекеттесуінде және әртүрлі жағдайларда көрініс табатын қабілет ретінде сипаттайды [4].

Д.В. Люсиннің пікірінше, «эмоционалдық интеллект – бұл когнитивтік қабілеттер мен тұлғалық қасиеттерді қамтитын күрделі құрылым. Ол эмоционалдық интеллектінің адамның ішкі әлеміне қызығушылықты, мінез-құлықты психологиялық талдауға бейімділікті және басқа жеке ерекшеліктерді біріктіретінін атап өтеді. Эмоционалдық интеллект өз эмоцияларын түсіну және басқару қабілетін, сондай-ақ басқалардың эмоцияларын түсіну мен оларға эмпатия көрсету қабілетін қамтиды» [5]. Осылайша, ғалымдардың еңбектерін талдау эмоционалдық интеллектінің тұлғаның психологиялық тұрақтылығын, әлеуметтік қарым-қатынасын және өзін-өзі басқару қабілетін қалыптастырудағы маңызын көрсетеді. Авторлардың пікірлеріндегі ортақ тұжырым – эмоционалдық интеллект адамның өз эмоцияларын түсініп, оларды реттей алуымен қатар, өзге адамдардың эмоционалдық жағдайын сезініп, тиімді қарым-қатынас орнатуға мүмкіндік беретін кешенді қабілет екендігі. Бұл әсіресе дене шынықтыру және спорт саласында тұлғаның кәсіби және тұлғалық дамуының маңызды алғышарттарының бірі болып табылады.

Эмоционалды интеллект өзін-өзі тану процесіне, өзін-өзі бақылау және өзін-өзі реттеу үшін, мотивацияны дамыту және әлеуметтік дағдыларды қалыптастыруға мүмкіндік береді. Психологтар эмоционалды интеллектінің бес компонентін ажыратады [6]:



Сурет 1 - Эмоционалды интеллектінің компоненттері

Эмоционалды хабардарлық – бұл сіздің эмоцияларыңызды білу және түсіну, сезімдеріңіз бен реакцияларыңызды талдау.

Өз эмоцияларын басқару – өз эмоцияларын бақылау, оларды жағдайға сәйкес білдіру немесе тежеу қабілеті (эмоционалды ысырапшылдық, эмоционалды тұрақсыздық).

Өзін-өзі ынталандыру – өз қалауын сезіну, мақсатқа жету үшін күш сала білу. Ынталы адамдарға таңдау жасау, басымдық беру және әрекет ету оңайырақ.

Эмпатия – басқалардың эмоцияларын түсіну, әңгімелесушінің жағдайын ескере отырып, эмпатия және қарым-қатынас жасау қабілеті. Бұл дағды жасауға көмектеседі кез келген адаммен сенімді қарым-қатынас.

Басқа адамдардың эмоцияларын тану (керісінше – басқа адамдардың эмоционалдық жағдайына әсер ету мүмкіндігі). Осылайша, эмоционалды интеллектінің аталған компоненттері тұлғаның өзін-өзі тануына, эмоцияларын тиімді басқаруына және қоршаған ортамен үйлесімді қарым-қатынас орнатуына негіз болады. Эмоционалды хабардарлық, өзін-өзі ынталандыру, эмпатия және өзге адамдардың эмоцияларын түсіну дағдылары адамның әлеуметтік бейімделуін, коммуникативтік қабілеттерін және психологиялық тұрақтылығын дамытуда маңызды рөл атқарады. Әсіресе дене шынықтыру және спорт саласында бұл компоненттер спортшылардың командалық әрекетін, көшбасшылық қасиеттерін және жарыс жағдайларындағы эмоционалдық тұрақтылығын қалыптастырудың маңызды алғышарты болып табылады.

Эмоционалдық интеллект тұлғаның эмоцияларды түсінуі, басқаруы және әлеуметтік ортада тиімді қарым-қатынас орната алу қабілетімен сипатталады. Ғалымдардың пікірінше, эмоционалдық интеллект адамның психологиялық тұрақтылығын, коммуникативтік дағдыларын және әлеуметтік бейімделуін дамытуда маңызды рөл атқарады. Төмендегі суретте эмоционалдық интеллектінің негізгі компоненттері жүйеленіп көрсетілген.



Сурет 2 - Эмоциялық интеллекттің негіздері

Осы компоненттердің өзара байланысы тұлғаның эмоционалдық мәдениетін қалыптастырып, оның өзін-өзі басқару қабілетін жетілдіруге мүмкіндік береді. Әсіресе эмоцияларды түсіну мен бақылау, эмпатия және өзге адамдарға ықпал ету дағдылары тиімді қарым-қатынас орнатудың, әлеуметтік ортаға бейімделудің және кәсіби жетістікке жетудің маңызды негізі болып табылады. Спорт және дене шынықтыру саласында бұл қабілеттер командалық әрекетті үйлестіруге, стресстік жағдайларда дұрыс шешім қабылдауға және жарыс кезіндегі эмоционалдық тұрақтылықты сақтауға ықпал етеді. Эмоционалды дағдыларға өзін-өзі тану, эмоцияларды тану, білдіру және басқару, ынталандыруды бақылау және ләззат алуды кейінге қалдыру, стресс пен алаңдаушылықтан арылу жатады.

Эмоционалды интеллектісі жоғары адамдар өте позитивті, жағымды ойға берілгіш келеді. Ісі ойлағандай, жоспарлағанындай болмай жатса да, қамықпайды. Керісінше, одан сабақ пен тәжірибе алуға, қорытынды шығаруға тырысады. Мұндай жағдайда мотивация адамды жетістікке жетуге ұмтылдырып, өзін-өзі реттеуге көмектеседі, соның арқасында сәтсіздіктен, шектеу мен депрессиядан босауына ықпал етеді.

Әр түрлі авторлар ұсынған эмоционалды интеллект модельдеріне (Д.В. Люсин, Дж. Майер, Д. Карусо, П. Сэловей, Д. Гоулмен, Р. Барон, Х. Холл), сондай-ақ тұлғаның

эмоционалды интеллект құрылымының құрамына төмендегідей компоненттер жатқызады [7]:

1. Эмоциялық компонент:

- эмпатия (басқа адамдардың эмоцияларын тану, қарым-қатынастағы серіктестердің сезімін түсіну, басқаның жағдайын түсіну, әлемді басқа адамның көзімен елестету қабілеті);- «пайдалы» мазасыздық (эмоционалдық тұрақтылық, эмоционалдық факторларға иммунитет);

- жетістікке жету мотивациясы;

- эмоционалды сезімталдық (әртүрлі әсерлерге оңай, жылдам және икемді жауап беру қабілеті).

2. Когнитивті компонент:- өзін-өзі бағалау;

- эмоционалды өзін-өзі тану (ішкі эмоциялармен «үйлесімді» өмір сүру қабілеті, жұмыстағы және қарым-қатынастағы сезімдердің рөлін жақсы түсіну);

- эмоционалдық қасиеттер туралы хабардар болу;

- рефлексия (өзінің ішкі әлемін түсіну, басқасын «өз позициясынан» ойлау арқылы түсіну)

3.Мінез-құлық компоненті:

- эмоцияларыңызды басқару қабілеті (эмоцияларыңызды қабылдау және бақылау қабілеті; өз эмоцияларыңызды мақсатқа жету үшін пайдалану мүмкіндігі);

- өнімді өзара әрекеттесу (байланыстарды қолдау және байланыс орнату мүмкіндігі; қарым-қатынас процесінің тиімділігіне оң әсер ету қабілеті).

- қарым-қатынас жасаудағы психологиялық икемділік (әртүрлі жағдайларда әртүрлі адамдармен ортақ тіл таба білу; басқа позицияларға, көзқарастарға, құндылықтарға, өмір салтына төзімділік).

Осылайша, эмоционалдық интеллектінің эмоционалдық, когнитивті және мінез-құлық компоненттері тұлғаның жан-жақты дамуын қамтамасыз ететін өзара байланысты жүйе болып табылады. Бұл компоненттер адамның өз эмоцияларын түсінуіне, оларды тиімді басқаруына, қоршаған ортамен үйлесімді қарым-қатынас орнатуына және әлеуметтік жағдайларға бейімделуіне мүмкіндік береді. Сонымен қатар, эмоционалдық интеллект тұлғаның психологиялық тұрақтылығын арттырып, рефлексия жасау, эмпатия таныту және өнімді өзара әрекеттесу қабілеттерін қалыптастырады. Әсіресе дене шынықтыру және спорт саласында эмоционалдық интеллектінің дамуы спортшылардың жарыс жағдайларындағы эмоционалдық тұрақтылығын сақтауға, командалық бірлікті нығайтуға және кәсіби жетістікке жетуіне маңызды ықпал етеді.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

1. Ларина А. Т. Эмоциональный интеллект // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5, № 3 (16). С. 275–278.

2. Майер Дж., Сэловей П. Эмоциональный интеллект как стандартный интеллект // Эмоции. – 2004. – №8. – С. 232-242.

3. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект: спорные вопросы и распространенные заблуждения. – 2004. – №8. – С. 121-125.

4. Андреева И. Н. Эмоциональный интеллект: исследование феномена // Вопросы психологии 2006. № 3. С. 78 — 86

5. Люсин Д.В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭмИн // Психологическая диагностика. 2006. № 4. С.

6. Алимбаева Р. Т., Есназарова, Л. У. Теоретические аспекты эмоционального интеллекта // Инновационная наука. 2017. № 03–1. С. 242–243.

7. Наурзалина Д.Г., Аймагамбетова О.Х., Толегенова А.А. Психологические особенности эмоционального интеллекта сотрудников ЧС // Вестник КазНУ. – 2014. – Том 51. – No4(28). – С. 22-30

ӘОЖ. 374.7

БІЛІМ БЕРУДІ ЦИФРЛАНДЫРУ ЖАҒДАЙЫНДА ОҚУШЫЛАРДЫҢ ОҚЫРМАНДЫҚ ҚАБІЛЕТТЕРІН ДАМЫТУДЫҢ ЗАМАНАУИ ТӘСІЛДЕРІ

Таурбекова Айнур Сапашовна
taurbekova71@mail.ru
І. Жансүгіров атындағы Жетісу университеті 8D01301 Бастауыш оқыту педагогикасы мен әдістемесі білім беру бағдарламасынның 3 курс докторанты
Талдықорған, Қазақстан

Аңдатпа: Мақалада цифрландыру жағдайындағы бастауыш сынып оқушыларының оқырмандық сауаттылығын қалыптастырудың заманауи тәсілдері мен халықаралық тәжірибесі қарастырылады. Сонымен қатар, бағытталған оқу, транзакциялық оқу теориясы, аралас оқыту, мультимодальды оқу және сторителлинг сияқты инновациялық педагогикалық технологиялардың ерекшеліктері сипатталады. Мақалада мәтінді болжау, үзіліспен оқу, деформацияланған мәтінмен жұмыс, мәтін бойынша сұрақтар құрастыру және өмірлік жағдаяттарды қолдану сияқты практикалық әдістердің тиімділігі көрсетілген. Зерттеу нәтижелері аталған тәсілдердің оқушылардың мәтінді түсінуін, сыни ойлауын, функционалдық сауаттылығын және оқуға деген қызығушылығын дамытуға оң ықпал ететінін дәлелдейді.

Түйінді сөздер: оқырмандық сауаттылық, функционалдық сауаттылық, бастауыш білім беру, цифрлық технологиялар, инновациялық педагогика, мәтінмен жұмыс, сыни ойлау, оқыту әдістері.

Annotation: The article examines modern approaches and international experience in the development of reading literacy among primary school students in the context of digitalization. Particular attention is paid to innovative pedagogical technologies such as guided reading, transactional reading theory, blended learning, multimodal learning, and storytelling. The article also highlights the effectiveness of practical methods including text prediction, interrupted reading, work with deformed texts, question generation based on texts, and the use of real-life situations in the educational process. The research findings demonstrate that these approaches contribute to the development of students' reading comprehension, critical thinking, functional literacy, and motivation for reading.

Keywords: reading literacy, functional literacy, primary education, digital technologies, innovative pedagogy, text-based learning, critical thinking, teaching methods.

Білім беруді цифрландыру жағдайында оқушылардың оқырмандық құзыреттілігін қалыптастырудың заманауи тәсілдерін талдау халықаралық тәжірибе мен оқуды оқытудағы инновациялық педагогикалық технологиялардың маңызы ерекше. Қазіргі таңда оқырмандық сауаттылық тек оқу техникасын меңгеру ретінде ғана емес, сонымен қатар білім алушының ақпаратты әртүрлі коммуникативтік және әлеуметтік-мәдени жағдайларда интерпретациялау, талдау, сыни тұрғыдан пайымдау және қолдану қабілеті ретінде қарастырылады. Осы контексте халықаралық педагогикалық тәжірибе функционалдық сауаттылықты, метатанымдық дағдыларды және білім алушылардың өзіндік танымдық әрекетін дамытуға бағытталған инновациялық білім беру технологияларын кіріктіруге деген тұрақты үрдісті көрсетеді.

Осыған байланысты оқырмандық сауаттылықты қалыптастыру мәселесі педагогика ғылымында әртүрлі ғалымдардың зерттеулерінде жан-жақты қарастырылып, оқуды оқытудың теориялық және әдіснамалық негіздерінің қалыптасуына ықпал етті. Атап айтқанда, оқудың тұлғалық, танымдық және тәрбиелік маңызын айқындауда көрнекті педагог-ғалымдардың еңбектері ерекше рөл атқарады. К. Ушаков оқу теориясын дамытуға

елеулі үлес қоса отырып, оқуды баланың ақыл-ойы мен адамгершілік тұрғысынан дамуының негізгі құралы ретінде қарастырды. Ғалым оқу техникасын жетілдірумен ғана шектелмей, мәтін мазмұнын түсінуді қалыптастыруға бағытталған саналы оқудың қажеттілігін ерекше атап көрсетті. Өзінің педагогикалық тәжірибесінде К.Д. Ушинский мәтінмен жұмыс істеу үдерісіндегі оқушылардың саналылығы мен белсенділігі қағидатына айрықша мән берді [1].

В.А Сухомлинский зерттеулері бастауыш сынып оқушыларының оқырмандық мәдениетін дамытуға бағытталды. Ғалым кітапты баланың рухани тәрбиесінің ең маңызды құралы деп санады. Өзінің практикалық қызметінде ол «табиғат аясындағы ойлау сабақтарын» ұйымдастырып, онда балалар көркем мәтіндерді талдауға, өз пікірін білдіруге және оқуға эмоционалдық-құндылықтық қатынас қалыптастыруға үйренді. В.А. Сухомлинскийдің пікірінше, оқуға деген қызығушылықты дамыту ерте мектеп жасынан бастап эмоционалдық тұрғыдан қолайлы білім беру ортасын құру арқылы жүзеге асырылуы тиіс [2] .

Оқырмандық әрекетті қалыптастыру мәселесін Л. Выгодский зерттеді. Оның мәдени-тарихи теориясы қазіргі оқуды оқытудың әдіснамалық негізіне айналды. Ғалым сөйлеу, ойлау және мәтінді түсіну әлеуметтік өзара әрекет үдерісінде дамитынын дәлелдеді. Ол оқуды оқытуда педагогикалық қолдауға, мұғалім мен оқушының ынтымақтастығына, сондай-ақ мәтінді ұғыну механизмі ретіндегі ішкі сөйлеуді дамытуға ерекше мән берді [3].

Өзінің педагогикалық жүйесі аясында зерттеуші оқуды сенсорлық және өзіндік меңгерту әдістерін әзірледі. М. Монтессори тәжірибесі фонематикалық естуді және саналы оқу дағдыларын дамытуға ықпал ететін дидактикалық материалдарды, жылжымалы әліпбиді, карточкаларды және ойын жаттығуларын қолдануға негізделді. Оның әдістемесі әлемнің әртүрлі елдерінің білім беру жүйелерінде кеңінен қолданылады.

Шетелдік педагогикада оқу мәселесіне J. Chall мен L. Rosenblatt айтарлықтай көңіл бөлді. Джин Чалл балалардағы оқу дағдыларының даму кезеңдерін зерттеп, бастауыш оқытуда жүйелі фонетикалық тәсілдің тиімділігін дәлелдеді. Оның еңбектері оқу техникасы мен мәтінді түсінуді қалыптастырудың ғылыми негізделген әдістемелерін дамытуға ықпал етті. Луиза Розенблатт мәтін мағынасы оқырман мен мәтіннің белсенді өзара әрекеттесуі нәтижесінде қалыптасады деп түсіндіретін транзакциялық оқу теориясын әзірледі. Ғалым шығарманы тұлғалық қабылдаудың және оқушылардың сыни ойлауын дамытудың маңыздылығын атап көрсетті.

Fountas мен Pinnell зерттеулері «бағытталған оқу» (guided reading) технологиясын әзірлеуге арналды. Ғалымдар мәтінді түсіну стратегияларын дамытуға бағытталған сараланған оқыту жүйесін ұсынды. Аталған технология аясында мұғалім оқушылардың мәтінмен жұмысын кезең-кезеңімен ұйымдастырады: мазмұнын болжау, негізгі ақпаратты талдау, сұрақтар қою және рефлексия жүргізу. Тәжірибе бағытталған оқу технологиясының оқырмандық дербестікті дамытуға және бастауыш сынып оқушыларының функционалдық сауаттылық деңгейін арттыруға ықпал ететінін көрсетті [4].

Оқуды цифрлық оқыту саласындағы заманауи зерттеулер M.Horn еңбектерімен байланысты, ол *аралас оқытудың* мүмкіндіктерін зерттеді. Ғалым цифрлық білім беру ресурстарын, интерактивті платформаларды және мультимедиалық технологияларды кіріктіру оқуға деген мотивацияны арттыруға, танымдық белсенділікті дамытуға және бастауыш сынып оқушыларын оқытуды дараландыруға ықпал ететінін дәлелдеді. L. Rosenblatt зерттеулеріне сәйкес, оқу үдерісі мәтін мен оқырман арасындағы транзакциялық өзара әрекет ретінде қарастырылады, мұнда мағына мазмұнды белсенді интерпретациялау нәтижесінде қалыптасады. Транзакциялық оқу теориясы оқытудың репродуктивті әдістерінен диалогтік және интерпретациялық стратегияларға көшудің қажеттілігін айқындайды. Қазіргі білім беру тәжірибесінде бұл тәсіл Финляндия, Канада және Сингапур білім беру жүйелерінде белсенді түрде жүзеге асырылып келеді, мұнда басымдық оқушылардың сыни ойлауын және оқырмандық автономиясын дамытуға беріледі [5].

Қазіргі жағдайда мұндай қолдауды білім беру үдерісін дербестендіруге ықпал ететін цифрлық платформалар, интерактивті қосымшалар және мультимедиалық технологиялар қамтамасыз етеді. Мысалы, Оңтүстік Корея мектептерінде оқушылардың жеке ерекшеліктері мен олардың оқырмандық дайындық деңгейін ескеруге мүмкіндік беретін электрондық кітапханалар, интерактивті мәтіндер және бейімделмелі оқу жүйелері белсенді қолданылады.

Инновациялық педагогиканың маңызды бағыттарының бірі - сторителлинг технологиясы мен мультимодальды оқуды қолдану. Қазіргі зерттеушілер мәтіндік, визуалдық және аудиалдық ақпараттың үйлесуі мазмұнды қабылдау және интерпретациялау үдерістерін белсендіретінін атап көрсетеді. Мысалы, Japan білім беру жүйесінде бастауыш сынып оқушыларының эмоционалдық интеллектісін және оқырмандық белсенділігін дамытуға бағытталған цифрлық комикстер, анимациялық мәтіндер және интерактивті әңгімелер кеңінен қолданылады. Мұндай әдістер мәтінді түсіну сапасын арттырып қана қоймай, білім алушылардың коммуникативтік құзыреттілігін де дамытуға мүмкіндік береді.

Бастауыш сынып оқушыларының оқырмандық сауаттылығын қалыптастыру - қазіргі бастауыш мектептің маңызды міндеттерінің бірі. Мұғалімнің практикалық қызметінде оқу техникасын ғана емес, сонымен қатар мәтінді түсінуді, сыни ойлауды дамытуды, ақпаратты талдай білуді және оны өмірлік жағдаяттарда қолдануды қалыптастыруға бағытталған әдістер мен тәсілдердің маңызы ерекше.

Шығарманы оқыр алдында оқушыларға тақырып пен иллюстрация бойынша мәтіннің мазмұнын анықтау ұсынылды. Мәтін мазмұнын талдауға бірнеше әдістер қолдануға болады. *Мәтінді болжау арқылы жұмыс жасауға болады***.** Оқып болғаннан кейін оқушылар өз болжамдарын шығарманың мазмұнымен салыстырды. Мұндай тәсіл мағыналық оқуды және ақпаратты болжай білу қабілетін дамытуға ықпал етеді. Мысалы, В. Осеевадың «Сиқырлы сөз» әңгімесін оқыр алдында балаларға мынандай сұрақтар қойылды:

- Сіздің ойыңызша, әңгіме не туралы болады?
- Неліктен сөз «сиқырлы» болуы мүмкін?
- Қандай сөздерді мейірімді сөздер деп атауға болады?

Келесі «*Үзіліспен оқу*» әдісі. Бұл әдісте мәтінді оқу барысында мұғалім тоқтап, кідіріс жаап мазмұны бойынша сұрақтар қойып отырды. Бұл әдіс балаларға кейіпкерлердің іс-әрекеттерін мұқият талдауға және өз пікірін қалыптастыруға көмектеседі Мысалы, ертегіні оқу кезінде:

- Оқиға әрі қарай қалай өрбуі мүмкін?
- Кейіпкер не себепті дәл осылай әрекет етті?
- Сіз оның орнында болсаңыз, қалай әрекет етер едіңіз?

Оқушылармен жұмыс барысында деформацияланған мәтіндермен тапсырмалар жүргізілді. Мысалы, балаларға сөйлемдердің реттілігі бұзылған мәтін ұсынылды: сыртта жаңбыр жауып тұрды, күшік суықтан қалтырап тұрды, бала күшік тауып алды, кейін оны үйіне алып келді. Оқушылар оқиғалардың дұрыс логикалық ретін анықтап, мәтінді қалпына келтірді. Осындай тапсырмалар мәтіннің құрылымын түсінуге және оқиғалар арасындағы байланысты анықтауға көмектесті.

Сонымен қатар, шығарманы оқығаннан кейін оқушылар мәтін бойынша әртүрлі сұрақтар құрастырды. Олар қарапайым, нақтылаушы және шығармашылық сипаттағы сұрақтар дайындады. Мысалы, «Кейіпкер неге досына көмектесті?», «Егер кейіпкер басқаша әрекет еткенде не болар еді?», «Кейіпкерге қандай кеңес беруге болады?» деген сұрақтар арқылы балалар мәтінді тереңірек түсінуге және өз ойларын еркін жеткізуге үйренді. Бұл жұмыс түрі олардың саналы оқу дағдыларын және коммуникативтік қабілеттерін дамытуға ықпал етті.

Сабақ барысында өмірлік жағдаяттарға негізделген тапсырмалар да қолданылды. Мысалы, хабарландыру мәтінін оқығаннан кейін оқушылар іс-шараның сағат нешеде басталатынын, қай жерде өтетінін және өздерімен бірге не алу қажет екенін анықтады. Мұндай тапсырмалар балаларға мәтіндегі ақпаратты күнделікті өмірде қолдануға мүмкіндік берді және функционалдық сауаттылықтарын арттырды.

Сонымен, жүргізілген жұмыстардың нәтижесінде оқушылар мәтінді мұқият оқи бастады, шығармалардың мазмұнын жақсырақ түсінетін болды, сұрақтарға белсендірек жауап беріп, қорытындыны өздігінен тұжырымдай алатын деңгейге жетті. Сонымен қатар, олардың оқуға деген қызығушылығы артып, мәтінмен жұмыс жасау дағдылары дамыды. Осылайша, әртүрлі әдістер мен тәсілдерді жүйелі қолдану бастауыш сынып оқушыларының оқырмандық сауаттылығын тиімді дамытуға мүмкіндік береді.

Қорыта келе, халықаралық тәжірибе оқытудың тиімділігі инновациялық педагогикалық технологияларды, цифрлық білім беру ресурстарын және тұлғаға бағдарланған оқыту әдістерін кіріктіру жағдайында едәуір артатынын көрсетеді. Оқырмандық сауаттылықты дамытудың заманауи тәсілдері ақпараттық қоғам жағдайында тиімді әрекет ете алатын белсенді, дербес және сыни тұрғыдан ойлайтын оқырман тұлғасын қалыптастыруға бағытталған. Шетелдік тәжірибелерді талдау білім алушылардың оқырмандық даярлығының сапасын арттыруға бағдарланған халықаралық үрдістерді ескере отырып, ұлттық білім беру жүйелерін одан әрі жаңғырту қажеттілігі туралы қорытынды жасауға мүмкіндік береді.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

1. Ушинский К. Д. Воспитание человека: Избранное [Текст] / К.Д. Ушинский; Сост., вступ. ст. С.Ф. Федорова. - М. : Карапуз, 2000. С- 256.

2. Идеи В.А. Сухомлинского в теории и практике (к 100-летию со дня рождения выдающегося педагога-гуманиста В.А. Сухомлинского) : материалы Междунар. науч.-практ. конф. / Чебоксары: ИД «Среда», 2018. С– 280.

3. Выготский Л. Мышление и речь. Эксклюзив: Русская классика Москва, 2021.-С. 65–67.

4. Choo, S. Writing through visual acts of reading: Incorporating visual aesthetics in integrated writing and reading tasks // The High School Journal. 2010. № 93(4). P. 166-176.

5. Лозинская Н.В. Формирование функциональной математической грамотности с использованием обучающих структур сингапурской методики ВЕСТНИК Академии Алтынсарина №1 (13) 2026 С.159.

UDC 372.874

A FRAMEWORK FOR STUDIO HABITS OF MIND IN ARTS EDUCATION

Kystaubayeva Botagoz
botik8181@mail.ru
Lecturer of the Department of Teaching and Education Methods,
Zhetysu university named after I. Zhansugurov,
Taldykorgan, Kazakhstan
Mailybaeva Gulmira
Ph.D., associate professor of the Department of Teaching and Education Methods,
Zhetysu university named after I. Zhansugurov,
Taldykorgan, Kazakhstan

Annotation: This article examines the Studio Thinking Framework as a pedagogical model for developing creative, cognitive, and metacognitive competencies in contemporary education. The framework identifies eight Studio Habits of Mind - Develop Craft, Engage and Persist, Envision, Express, Observe, Reflect, Stretch and Explore, and Understand Art Worlds - which foster disciplinary thinking and support students' creative autonomy. Drawing on theoretical studies, the article explores how these habits function as transferable cognitive dispositions that promote critical thinking, problem-solving, self-regulation, and reflective practice. Particular attention is given to

the integration of the framework within human - AI co-creative environments, where students engage in ethical inquiry, creative exploration, and critical evaluation of generative technologies.

Keywords: Studio Thinking Framework, Studio Habits of Mind, creativity, critical thinking, creative inquiry, arts education.

Аңдатпа: Мақалада қазіргі білім беру жағдайында шығармашылық, когнитивтік және метатанымдық құзыреттерді дамытуға арналған педагогикалық модель ретінде Studio Thinking Framework (Студиялық ойлау тұжырымдамасы) қарастырылады. Бұл тұжырымдама пәндік ойлауды дамытуға және білім алушылардың шығармашылық дербестігін қолдауға бағытталған сегіз негізгі ойлау дағдысын айқындайды: шеберлікті дамыту (Develop Craft), қызығушылық таныту және табандылық көрсету (Engage and Persist), болжай білу (Envision), өз ойын білдіру (Express), бақылау (Observe), рефлексия жасау (Reflect), іздену мен тәжірибе жасау (Stretch and Explore), сондай-ақ өнер әлемін түсіну (Understand Art Worlds). Теориялық зерттеулерге сүйене отырып, мақалада аталған дағдылардың сыни ойлау, мәселені шешу, өзін-өзі реттеу және рефлексивтік тәжірибені дамытуға ықпал ететін, әртүрлі білім беру контексттеріне тасымалдана алатын когнитивтік бейімділіктер ретінде қызмет ету ерекшеліктері талданады. Ерекше назар адам мен жасанды интеллекттің бірлескен шығармашылық әрекетіне негізделген ортада осы тұжырымдаманы енгізу мәселесіне аударылады.

Түйінді сөздер: Studio Thinking Framework (Студиялық ойлау тұжырымдамасы), Studio Habits of Mind (студиялық ойлау дағдылары), шығармашылық, сыни ойлау, шығармашылық ізденіс, өнер білімі.

The Studio Thinking framework delineates eight distinct cognitive dispositions - including Craft, Engage & Persist, and Envision - that emerged from extensive qualitative analysis of high school art instruction [1]. These mental processes serve as a non-hierarchical curriculum designed to foster deep cognitive engagement and the potential for skill transfer beyond the art studio. By framing the creative process through these dispositions, educators can facilitate pedagogical reflection and structure, enabling students to cultivate both discipline-specific techniques and transferable generic competencies. Furthermore, the adoption of these habits encourages students to transition from passive followers of instructions to autonomous agents capable of making informed decisions throughout their creative practice [2]. This pedagogical shift underscores the importance of metacognitive awareness, as students learn to identify and articulate the specific types of thinking- such as observing with acuity or reflecting on evaluative judgments - that define their individual working styles. Beyond these foundational eight habits, contemporary research suggests that expanding the framework to include dispositions like "Investigate" can further align instruction with the complexities of modern creative inquiry. These habits are increasingly applied beyond traditional visual arts, demonstrating versatility in diverse learning environments, including filmmaking and media arts where they facilitate critical inquiry. Integrating these dispositions into broader educational settings, such as leadership training, promotes a practice-led approach where individuals function as critical inquirers [3]. By systematically embedding these frameworks into multidisciplinary curricula, educators can bridge the gap between disciplinary-specific artistic techniques and the meta-strategic dimensions of student-level critical thinking. Furthermore, current empirical investigations suggest that linking these artistic behaviors with structured conceptual frameworks - such as the Big Idea approach - effectively mitigates student disengagement and enhances perseverance during complex creative projects. This alignment fosters a constructive learning environment where students move beyond passive reception to actively synthesize knowledge through deliberate creative inquiry. Moreover, this methodological synthesis mirrors broader educational imperatives to balance analytical thinking with practical wisdom, ensuring that creativity is not merely an aesthetic pursuit but a foundation for socially responsible action and innovation. Moreover, this framework supports the cultivation of conscientiousness and openness, which serve as essential catalysts for effective adaptation in evolving pedagogical contexts.

The conceptual foundation of this framework draws upon the synergy between cognitive dispositions and meta-learning, where habits of mind function as a meta-strategic dimension of intellectual development [4]. These cognitive patterns facilitate problem-solving by encouraging learners to seek alternative pathways and maintain persistence when encountering complex challenges. By framing these processes through a lens of inquiry, students transcend rote memorization to adopt the habits of questioning, playfulness, and risk-taking essential for true creative autonomy. This evolution in pedagogical strategy leverages metacognition and self-regulation to transform artistic practice into a dynamic site for cross-disciplinary intellectual synthesis. Additionally, these signature pedagogies emphasize that learning is a relational and experiential process, where reflection occurs in, on, and for creative action. By situating these habits within a taxonomy of intelligent action, educators can better bridge behavioral and cognitive theories to foster a more deliberate, thoughtful approach to artistic entrepreneurship. Integrating these dispositions enables artists to transition into 'artrepreneurs' who balance aesthetic inquiry with the self-management and technological proficiencies necessary for professional sustainability This pedagogical evolution is particularly vital in the digital age, where the ability to synthesize domain-general competencies - such as creativity, critical thinking, and innovation - is essential for generating meaningful artistic products

This framework synthesizes established studio-based dispositions with the cognitive demands of human-AI co-creativity, prioritizing iterative cycles of reflection and outcome-based problem redefinition. These habits function as a meta-cognitive scaffold, enabling students to navigate the epistemic unreliability and conceptual ambiguity introduced by generative systems, [5] ensuring that algorithmic outputs serve as catalysts for creative exploration rather than determinants of aesthetic resolution . These dispositions encourage practitioners to engage with 'ethical touchpoints' - specific tool-based interactions that prompt students to critically evaluate transparency, reliability, and human-AI collaboration throughout the design process. By operationalizing these touchpoints, instructors can transition from passive supervision to active mentoring, effectively scaffolding the complex transition toward 'earning by co-doing'. This approach necessitates a robust AI literacy curriculum that balances deep learning technical training with nuanced ethical reflection, enabling students to evaluate the affordances and constraints of various generative platforms. Consequently, this pedagogical structure positions generative models as provisional thinking partners that foster cognitive friction, thereby preventing the epistemic passivity often associated with rapid technological adoption [6]. This framework further promotes creative solution generation, tasking students with leveraging AI as a springboard for innovation while simultaneously fostering original human ideation. Such a shift encourages students to move beyond surface-level output, compelling them to interrogate the latent biases and structural limitations embedded within algorithmic training data. By incorporating explicit reflection and structured mentoring, educators can help students move beyond simple prompt generation to develop a more rigorous, inquiry-based approach to digital creation [7]. This pedagogical shift empowers learners to treat AI as a mirror for their own creative processes, transforming passive technological usage into a multidimensional competence characterized by critical evaluation and ethical reasoning. Ultimately, this development shifts the studio environment toward a model of 'productive uncertainty,' where students cultivate the capacity to sustain curiosity in the face of machine-generated resolutions. This transformation necessitates that students engage in periodic critical validation, ensuring that their creative trajectory remains firmly rooted in intentionality rather than mere stochastic production.

The Studio Thinking Framework identifies eight core dispositions, such as Craft and Envision, which shift the pedagogical focus from standardized academic outcomes toward the cultivation of sophisticated cognitive processes [8]. This model, derived from rigorous observations of professional artists teaching in secondary studio environments, prioritizes disciplinary thinking over mere media-specific instruction. By organizing these cognitive processes into the three functional phases of instruction, student work, and critique, the framework provides a structured approach for translating artistic labor into transferable generic competencies. Furthermore,

integrating these dispositions into curriculum design facilitates the detection of distinct learning patterns while enabling instructors to sustain rigorous pedagogical reflection. However, recent scholarship identifies a notable gap in the application of these frameworks, highlighting the need for specialized lesson templates that accommodate a mind-centered pedagogical approach rather than traditional objectives-based models. Furthermore, by shifting the assessment criteria away from final artistic products, educators can better evaluate the complex cognitive choices students make during the creative process. This methodological transition invites researchers to examine how specific cognitive behaviors, such as envisioning or reflecting, correlate with the development of meta-strategic thinking across diverse disciplinary contexts. Consequently, this framework serves as a vital bridge for arts entrepreneurs, fostering essential habits such as perspective-taking and synthesizing that are increasingly required in rapidly evolving global markets. This synthesis aligns the creative rigor of the studio with the broader cognitive frameworks proposed by scholars like Costa and Kallick, establishing a taxonomy of thoughtful action that transcends traditional artistic boundaries [9]. By reconceptualizing the studio as a generative site for these habits, educators can cultivate students who approach complex challenges as practice-led inquirers capable of navigating uncertainty through persistent, reflective engagement.

The approach we use here is based on a framework developed by educational and developmental psychologists who have studied the kind of creative, disciplinary thinking that is developed in studio art classrooms at high school level [10].

The Studio Thinking framework identifies eight habits of mind, or broad types of disciplinary thinking, that are taught in studio art classrooms, as shown in Table 1 [11].

Table 1 - Studio Habits of Mind in the visual art classroom (in alphabetical order; Hogan et al., 2018).

Studio Habit	Sub-habit	Definitions
Develop craft	Technique	Learning to use tools, materials, and artistic conventions
	Studio practice	Taking care of tools, materials, works, and workspace
Engage and Persist	n/a	Finding personally meaningful projects and sticking to them
Envision	n/a	Imagining what cannot be seen and a plan to create artwork of these imagined ideas
Express	n/a	Making works that convey personal meaning
Observe	n/a	Looking closely and noticing what might not ordinarily be seen
Reflect	Question and Explain	Talking about work and working processes
	Evaluate	Talking about what works well, what does not, and why, in works by self and others
Stretch and Explore	n/a	Trying new things, making mistakes, and learning from them
Understand Art Worlds	Domain	Learning what artists have made
	Communities	Learning to collaborate and understanding that artists often work in teams

This framework was developed through a process of observation: researchers videotaped, transcribed and thematically coded the utterances of five high school art teachers over the course of many class periods. These teachers were also practising artists and taught in arts-centred high schools. The Studio Thinking framework has been adopted by visual arts teachers worldwide at all levels of primary and secondary education. Teachers use the framework to teach and assess the thinking processes students use in their art.

The eight Studio Habits of Mind are forms of disciplinary thinking in the visual arts. Habits of mind, or thinking dispositions, encompass not just the ability to complete a task ('Can the student do it?'), but also the attitudes that interact with those skills ('Will the student do it?' Do they know when and why to do it?' [12]. The best way to observe if a person is using a habit of mind is through authentic observation of them working naturally. Only by making artistic decisions independently can a person’s motivation, awareness and other attitudes be observed. In many testing situations and some teacher-centred educational environments, students are not given the

opportunity to make decisions or exhibit the attitudinal aspects of a thinking disposition. Instead, they simply follow directions. Through observing habits of mind, we look not just for discrete skills, but also for the attitudes that enable those behaviours.

The Studio Thinking Framework offers a robust pedagogical model for fostering creativity, critical thinking, metacognitive awareness, and disciplinary understanding in contemporary educational contexts. By emphasizing eight interconnected Studio Habits of Mind, the framework shifts attention from product-oriented assessment to the cognitive and reflective processes that underpin meaningful learning and creative development. These dispositions enable learners to engage in inquiry, problem-solving, self-regulation, and reflective practice, thereby supporting the development of transferable competencies applicable across disciplines.

The findings of the reviewed literature demonstrate that the Studio Habits of Mind extend beyond traditional visual arts education and can effectively support interdisciplinary learning, creative inquiry, and professional development. In particular, the framework provides valuable opportunities for cultivating adaptability, perseverance, collaboration, and innovation - competencies that are increasingly important in rapidly changing educational and technological environments.

Furthermore, the integration of the Studio Thinking Framework with emerging digital and AI-assisted learning environments highlights its relevance for twenty-first-century education. The framework encourages students to engage critically with technological tools, maintain creative autonomy, and develop ethical and reflective approaches to human - AI collaboration. By positioning learners as active creators rather than passive recipients of knowledge, the framework promotes deeper engagement, independent thinking, and lifelong learning.

Overall, the Studio Thinking Framework represents a powerful educational approach that bridges artistic practice, metacognitive development, and contemporary pedagogical demands. Its continued application and adaptation across diverse educational settings can contribute significantly to the development of creative, reflective, and critically minded learners capable of addressing complex challenges in an increasingly interconnected world.

References

1.Hogan J., Murdock K., Hamill M., Lanzara, A., & Winner, E. (2018). Looking at the Process: Examining Creative and Artistic Thinking in Fashion Designers on a Reality Television Show. *Frontiers in Psychology*, *9*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02008

2. Alhamlan S., Aljasser H., Almajed A., Al-Mansour, H. A., & Alahmad, N. Sh. (2017). A Systematic Review: Using Habits of Mind to Improve Student's thinking in Class. Higher Education Studies, 8(1), 25–25. https://doi.org/10.5539/hes.v8n1p25

3. Beale J., Castro F. B. D., Huang X., Scheirer C. J., Lyu C., Gao Y., & DesPortes, K. (2025). Critical Thinking Habits of Mind in Media Arts Learning. Proceedings., 610–618. https://doi.org/10.22318/icls2025.816802

4.Creech, A., Zhukov, K., & Barrett, M. S. (2022). Signature Pedagogies in Collaborative Creative Learning in Advanced Music Training, Education and Professional Development: A Meta-Synthesis. Frontiers in Education, 7. https://doi.org/10.3389/feduc.2022.929421

5.Essig, L. (2012). Frameworks for Educating the Artist of the Future: Teaching Habits of Mind for Arts Entrepreneurship. Artivate A Journal of Entrepreneurship in the Arts, 1(2), 65–77. https://doi.org/10.1353/artv.2012.0006

6. George, A., & Mathew, M. S. (2026). Revamping art education for the digital age: a social media-driven framework for artrepreneurial pedagogy. Frontiers in Education, 10. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1678514

7. Imoro, K. B. (2012). Enriching Studio Thinking: A New Mind-Centered Approach for Curriculum Development in Art Education. UA Campus Repository (The University of Arizona). http://hdl.handle.net/10150/228117

8.Kastner, L., Umbach, N., Jusyte, A., Cervera-Torres, S., Fernández, S. R., Nommensen, S., & Gerjets, P. (2021). Designing Visual-Arts Education Programs for Transfer Effects:

Development and Experimental Evaluation of (Digital) Drawing Courses in the Art Museum Designed to Promote Adolescents' Socio-Emotional Skills. Frontiers in Psychology, 11. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.603984

9. Khotimah, K., Rusijono, & Mariono, A. (2024). Enhancing Metacognitive and Creativity Skills through AI-Driven Meta-Learning Strategies. International Journal of Interactive Mobile Technologies (iJIM), 18(5), 18–31. https://doi.org/10.3991/ijim.v18i05.47705

10.McEvoy, M., Flannery, M., & Murphy, R. (2023). Teacher as Artist: An Exploration of Teaching Visual Art and Artmaking in a Primary School.

11. Tandon, S., Wiebe, M., Shields, A., Nutter, S., & Won, S. (2025). An Art Education Methods Course for Pre-Service Elementary Generalist Teachers: Developing Competencies through the Studio Habits of Mind.

12.Samsudin, M. R., Sulaiman, R., Tarmizi, M. S. H. A., Zahari, S. S., Roslan, N. F., & Alias, S. (2025). Innovative Pedagogical Frameworks for Creative Arts: A Critical Review of Cross-Disciplinary Methods. International Journal of Research and Innovation in Social Science, 141–148. https://doi.org/10.47772/ijriss.2025.9010015

ӘОЖ 373.3.091.3:004

«LEARNING EXPERIENCE DESIGN» НЕГІЗІНДЕ БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ ФУНКЦИОНАЛДЫҚ САУАТТЫЛЫҒЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУДЫҢ ТЕОРИЯЛЫҚ НЕГІЗДЕРІ

Мирзакулова Айгерим Төребекқызы
Mirzakuiovaajgerim7@gmail.com
Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық
университетінің 1 курс докторанты

Аңдатпа. Бұл мақалада бастауыш сынып оқушыларының функционалдық сауаттылығын қалыптастырудағы «Learning eXperience Design» (LXD) технологиясының мүмкіндіктері ғылыми-педагогикалық тұрғыда қарастырылады. Зерттеу жұмысының өзектілігі Қазақстан Республикасының «Цифрлық Қазақстан» мемлекеттік бағдарламасындағы білім беру жүйесін цифрландыру және білім алушылардың цифрлық сауаттылығын арттыру міндеттерімен негізделеді. Авторлар тәжірибе ұғымының философиялық және психологиялық негіздерін талдай отырып, оқу тәжірибесінің тұлғаның танымдық дамуына ықпалын айқындайды.

Мақалада функционалдық сауаттылықтың мазмұны, оның ғылыми-жаратылыстану сауаттылығымен байланысы және бастауыш мектептегі оқу үдерісіндегі рөлі сипатталады. Сонымен қатар, оқу тәжірибесін жобалау барысында ғылыми жоба, ақпараттық жоба және тәжірибеге бағытталған жобаларды қолданудың тиімділігі көрсетілген. Оқу-тәжірибелік іс-әрекеттердің оқушылардың сыни ойлауын, зерттеушілік қабілеттерін, ақпаратты талдау және практикада қолдану дағдыларын дамытуға ықпал ететіні дәлелденеді.

Түйінді сөздер: функционалдық сауаттылық, Learning eXperience Design, оқу тәжірибесі, ғылыми-жаратылыстану сауаттылығы, бастауыш сынып, жобалық оқыту, цифрлық білім беру.

Abstract. This article examines the possibilities of «Learning eXperience Design» (LXD) technology in the formation of functional literacy among primary school students from a scientific and pedagogical perspective. The relevance of the research is substantiated by the objectives of digitalizing the education system and improving students' digital literacy outlined in the State Program of the Republic of Kazakhstan «Digital Kazakhstan». By analyzing the philosophical and psychological foundations of the concept of experience, the authors determine the influence of learning experience on the cognitive development of personality.

The article describes the content of functional literacy, its relationship with scientific literacy, and its role in the educational process of primary school. In addition, the effectiveness of applying scientific projects, informational projects, and practice-oriented projects in the process of designing learning experiences is demonstrated. It is proven that educational and practical activities contribute to the development of students' critical thinking, research abilities, skills of information analysis, and the practical application of knowledge.

Keywords: functional literacy, Learning eXperience Design, learning experience, scientific literacy, primary school, project-based learning, digital education.

Қазақстан Республикасы Үкіметінің «Цифрлық Қазақстан» мемлекеттік бағдарламасында: орта, техникалық, кәсіби, жоғары білім беруде цифрлық сауаттылықты арттыру міндеті қойылды [1]. Осы тұрғыдан келгенде бастауыш сынып оқушыларының функционалдық сауаттылығын қалыптастыруда «Learning eXperience Design» (тәжірибе арқылы оқыту) мүмкіндіктерін толық пайдалану қажет, - деп санаймыз.

Jahnke, Stefaniak және әріптестерінің пікірінше, LXD – цифрлық дәуірдегі оқыту дизайнының пәнаралық ықпалдастық негізінде қалыптасқан жаңа бағыты. Бұл тәсіл білім алушылардың оқу тәжірибесін жетілдіруге бағытталған тұжырымдамаларды әзірлеуді көздейді. LXD көбіне онлайн ортада жүзеге асырылады және цифрлық технологияларға тәуелді болады. Сонымен қатар, бұл жүйе тиімді ұйымдастырылған пайдаланушылық тәжірибенің маңызын алға тартып, білім беру сапасын арттыруға ықпал етеді [2]. Зерттеу тақырыбымыз

ЮНЕСКО-ның (2013) анықтамасы бойынша, сапалы оқу әрекетін жобалау немесе ұйымдастыру – білім алушылардың әртүрлі орта мен жағдайларда тәжірибе жинақтауына мүмкіндік беретін, олардың қызығушылығын арттырып, белсенді қатысуын қамтамасыз ететін үдеріс болып табылады [3]. Бұл өз кезегінде оқушылардың танымдық қабылдауын өзгертіп, оларды күрделі әрі тартымды оқу жағдайларына бейімдейді.

Ғылыми әдебиеттерде тәжірибе ұғымы көптеген пәндерді зерттеу объектісі болып табылатындығын және бірнеше көзқарастардан қарастырылатындығын көз жеткізілді. Философияда тәжірибе - практикаға негізделген шындықты эмпирикалық тану және дағдылар мен білімнің бірлігі ретінде қарастырылады.

Әл-Фараби практикалық ақыл-парасат тәжірибе, сезіммен қабылданатын заттарды ұзақ уақыт байкау аркасында алғышарт болатын деректер алуға, мұның көмегімен бізге әсер ететін заттардың әркайсысында нені неден артық көруге, неден сақтануға көмектесетін күш. Алғышарттардың біреулері жалпы болады, олардың әркайсысы жеке-дара алғанды калайтын және сактанатын заттарды білдіретін болады, енді біреулері жекеше және ішінара болады, бұлар адам көрмесе де, білгісі келетін заттардың мысалдарын пайдаланады. Бұл акыл-парасат әзірше әлі тәжірибеге ие болмаған потенциялык ақыл-парасат болып табылады. Ал тәжірибеде алынып, сақталғанда (бұл ақыл-парасат) актуальды парасат болады. Актуальды ақыл-парасат адам өміріндегінің бәрінде тәжірибенің өсуіне карай өсе береді [4, 523 б.]. Бұдан шығатын қорытынды ғалым адамның тұлғалық ақыл-ойының дамуын тікелей тәжірибемен байланыстырғанын көреміз. Зерттеу тақырыбымыз тұрғысынан қарастырсақ, оқу тәжірибесінің білім сапасын арттыруға негіз болатыны және келешекте өмірлік тәжірибеге ұласып, ақыл-парасат иесі болады, - деген тұжырым жасаймыз.

Аристотель практикалық ғылымдарға жетудің үш тәсілі бар екендігін түсіндіреді: 1) сезімдердің көмегімен жету; 2) (сандық жағынан) сезімдер жолымен жеткен білімдерден көп бірінші білімнің көмегімен жету; 3) зерттеу жолымен жету. Дәл осы теориялық ғылымдарда да бар секілді. Зерттеулердің нәтижесінде алынган мәліметтерді білуді әуелі әлі зерттелмеген бірінші белгілі заттардан алады. Тексерілместен және зерттелместен бұрын олар ізделінуші мақсат болды және «қабылдау объектілері» деп аталды. Ғылым үшін талап етілетін нәрсені анықтауға пайдаланылатын алғашқы мәліметтер «алғышарттар», - деп аталады. Ғылым зерттеп отырған нәрсе «ізделінуші мақсат», ал тексерілген нәрсе «корытындылар», - деп аталады. Сонымен, барлык үш зат ең басынан бастап өмір сүреді [5, 552 б.]. Біздің

жұмысымыз оқу-тәжірибесімен байланысты болғандықтан осы үш затты да бірлікте қарастырамыз. Өйткені оқу-тәжірибесінде жобалау іске асырылады. Ал жобалау зерттеу жұмысымен тығыз юайланысты болмақ.

Карл Поппер философиялық тұрғыда «тәжірибе» сол арқылы бір теориялық жүйені басқаларынан ажыратуға болатын арнайы әдіс болып табылады. Сондықтан, ғылым өзінің логикалық формасымен ғана емес, бірақ, сонымен қатар, өзінің арнайы әдісімен де сипатталады деуге болады. Осы айтылғандарға сай, міндетіне эмпирикалық ғылымға тән әдісті немесе поцедураларды талдау кіретін таным теориясы эмпирикалық әдіс теориясы, яғни әдетте «тәжірибе» деп аталатынның теориясы ретінде көрсетіле алады [6, 179 б.]. Философтың пікірін талдайтын болсақ, «тәжірибені» әдіс ретінде оның ішінде эмпирикалық әдіс, яғни таным теориясын зерттеуде қолданылатын алға шығарған.

Канттың көзқарасы бойынша, «тәжірибе» эмпирикалық таным болғандықтан, ал тану үшін (ол пікірлерге негізделетіндіктен) ойлау (reflexio) қажет, демек, сана (яғни) көптүрліктің бірлігі ережесіне сәйкес көптүрлі түсініктердің (мазмұнының) қосылу кезіндегі пайымның әрекеті, яғни жалпы алғанда ұғым мен (аңдаудан өзгеше) ойлау болып табылатындықтан, – сана дискурсивті (ол логикалық ретінде ережелерді беретіндіктен, алдында жүруі тиіс) және интуитивті санаға бөлінеді; біріншісі (өзінің рухани әрекетінің таза апперцепциясы) қарапайым сана болып табылады. Мен рефлексиялары санада формалды ғана болатындықтан, оларда ешқандай көптүрлілік болмайды, барлық пікірлерде бір нәрсе қайталанады. Керісінше, ішкі тәжірибе санадағы материалдық болып табылады да, эмпирикалық ішкі аңдаудың - сезудің Менін алуан түрлі [мазмұнын] (демек, эмпирикалық апперцепцияны) қамтиды [7,164 б.]. Автордың философиялық көзқарасынан «тәжірибе» алдымен танымдық үдерісте ойлау арқылы пайымдайтын әрекеттен санада қалыптасатын логикалық ережелер мен өзінің рухани әрекетімен ішкі тәжірибеде материалдық болуы заңды құбылыс. Ал, эмпирикалық таным ретінде мазмұнын түсінуде өзіндік «Мені» алға шығады, бұл «Learning eXperience Design» негізінде бастауыш сынып оқушыларының функционалдық сауаттылығын қалыптастыруғы ықпал етеді.

Психологияда – тәжірибе жеке тұлғаның, топтың олардың қызметі, оқу мен оқыту үдерісінде қалыптасқан білім мен дағдылар және әдеттерді жалпылайтын сапасы (ішкі құрылымы) ретінде қарастырады.

А.А.Леонтьев бойынша, функционалды сауатты адам өмір бойы білімін, білік пен дағдыларын әртүрлі қызмет салаларында, қоғамдық қарым-қатынастардағы түрлі жағдайлар мен мәселелерді шешуге пайдалануға қабілетті, - деген тұжырым жасаған [8]. Автордың пікірін тұжырымдайтын болсақ, функционалдық тұрғыда сауатты адамның қоғамда алатын орны айқын, өйткені қандай өмірдің қандай саласы болмасын өзінің сауттылығының арқасында туындаған кез келген мәселені щешуге қабілетті тұлға екенін көрсете алады.

К.К.Платоновтың психологиялық көзқарасы бойынша жеке тұлғаның қалыптасуына когнитивтік, мотивациялық және мінез-құлықтық саласы ықпал етеді. Когнитивтік саласы – интернет ресурстарды пайдалануға бағытталған белгілі бір білімдердің жиынтығы, бұл бұдан басқа да күрделі білімдерді игеруге көмектеседі. Мотивациялық саласы – жаңа құндылықты сезіну арқылы және бағалау арқылы анықталатын зерттеулер құрылымы ретінде қаралады. Мінез-құлықтық саласы – интернет ресурстарды пайдаланудың қалыптасуына ықпал етеді [9]. Бұл оқу-тәжірибені игерудің шынайы қимылдарын көрсетеді, жүзеге асыруға арналған түрлі педагогикалық ілімнің жиынтығы жөнінде нақты әрекеттерді дәлелдейді. Бастауыш сыныптарда оқушылардың қызығушылығын, ынтасын, оқуға, білім алуға деген талпынысын, құштарлығын, психология тілімен айтқанда ішкі түрткісін мотивацияға айналдыру қажет. Функционалдық сауаттылықты қалыптастырудың нәтижелілігі бастауыш сынып оқушыларының физиологиялық, психологиялық негіздерін терең білу мен ақпараттық ресурстарды барлық оқу әрекетін соған негіздеуге байланысты болады.

Е.А.Царегородцева бастауыш сыныптардағы функционалдық сауаттылықты оқушылардың танымдық тәжірибесін қалыптастыруға негізделуі керек, - деп санайды, өйткені балаларды танымдық тәжірибенің қалыптасуы оқу ақпаратын кодтау тәсілдерін

қалыптастыру, оқушылардың танымдық схемалар мен семантикалық құрылымдарды, ұғымдарды игеруі арқылы жүзеге асырылады [10]. Бұл оқу-танымдық тәжірибенің оқушылардың функционалдық сауаттылығын қалыптастырудағы маңызын көрсетіп отырғанын байқауға болады. Зерттеу жұмысымыз тұрғысынан қарастыратын болсақ, тәжірибелік оқу арқылы функционалдық сауаттылықты қалыптастыруды жаратылыстану пәнімен байланыстыруда автордың пікірін басшылыққа аламыз. Осыны негізге ала отырып, ғалыми-жаратылыстану сауаттылыққа байланысты ғалымдар пікірлеріне тоқталуды жөн көрдік.

С.Г.Куприянова ғылыми-жаратылыстану сауаттылық арасында мыналарды анықтайды:

- негізгі сипаттамалары анықтайтын ғылыми-жаратылыстануды түсіну зерттеу құзыреттіліктері;

- ғылыми-жаратылыстану құбылыстарды сипаттау және түсіндіре білу;

- бұрыннан бар білімді пайдалану және өзгерістерді болжау мүмкіндігі;

- талдауға негізделген қорытындыларды бар деректер мен ғылыми дәлелдер бойынша тұжырымдау қабілеті [11]. Ғылыми-жаратылыстану сауаттылығы тікелей зерттеу жұмысымен байланысты мәселелерге басымдық береді. Сондықтан да жаратылыстанудың ғылыми түсініктері, табиғат құбылыстарын сипаттап және оны өзінің тұрғысынан түсіндіре алуы, оны негіздеуде бұрынғы алған біліміне сүйеніп болжам жасауы, қорытынлауда ғылыми деректерге негізге ала білуі, - қажет деп есептейміз.

Бастауыш сынып оқушыларының ғылыми-жаратылыстану сауаттылығы мына мәселелерді қарастырады:

- сыни тұрғыдан ойлауды және талдау қабілетін дамытады фактілер мен деректерге негізделген ақпаратты саралап алады;

- ғылыми ұғымдар мен қолданылатын терминдерді түсіну ғылымның әртүрлі салалары;

- құралдар мен құрылғылардың жұмыс істеу принциптерін түсіну ғылыми-техникалық салаларда қолданылады;

- өз бетінше тәжірибе жасап, талдау олардың нәтижелері;

- ғылыми білімге негізделген болжамдарды әзірлеу және тексеру және тәжірибе жасау. Осылайша, оқушылардың ғылыми-жаратылыстану сауаттылығын қалыптастыру үдерісі олардың тұлғалық дамуы, болашақтағы табыстары үлкен маңызға ие болады, - деп санаймыз

Оқушылардың ғылыми-жаратылыстану сауаттылығын арттыру үшін жаратылыстану пәндерін оқу контекстінде «Learning eXperience Design» жобалауда келесі түрлерін пайдалануға болады:

- құрылымы бойынша нақты ғылыми зерттеуге ұқсас ғылыми жоба. Жобаның бұл түрі таңдалған тақырыптың өзектілігін негіздеуді, зерттеу мақсаттарын анықтауды және нәтижелерді талқылауды қамтиды;

- белгілі бір пән туралы ақпарат жинауға бағытталған ақпараттық жоба;

- тәжірибеге бағытталған жоба.

Жобаға қатысушылардың өздерінің немесе сыртқы сұранысына негізделген жоба өнімі алдын ала анықталып, оны топ өмірінде, білім беру ұйымында, аудан мен қала көлемінде пайдалануға болады. Жоғарыда айтылғандарды қорытындылай келе, оқу-тәжірибелік жобаға негізделген іс-әрекеттер жаратылыстану цикліндегі пәндерді оқыту барысында білім алушылардың жаратылыстану сауаттылығын және функционалдық сауаттылығын қалыптастыруға бағытталады. Мұндай жобаларды жүзеге асыру оқу үдерісінің тиімділігін арттырып, білім алушылардың теориялық білімін тәжірибемен ұштастыруға мүмкіндік береді.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

1. Қазақстан Республикасы Үкіметі. «Цифрлық Қазақстан» мемлекеттік бағдарламасы. – Астана, 2017.

2. Jahnke I., Schmidt M., Earnshaw Y., Tawfik A.A. Theoretical Considerations of Learning *Experience* Design // *Theories to Influence the Future of Learning Design and Technology*. – Cham: Springer, 2022.

3. UNESCO. *IBE Glossary of Curriculum Terminology*. – Geneva: UNESCO International Bureau of Education, 2013.

4. Әл-Фараби. *Таңдамалы трактаттар* / құраст.: Ә. Нысанбаев, Ғ. Құрманғалиева, Ж. Сандыбаев. – Алматы: Арыс, 2009. – 656 б.

5. Аристотель. *Метафизика*. – Алматы: Жазушы, 2003. – 552 б.

6. Поппер К. *Ғылым мен техниканың батыстық философиясы. Ғылыми зерттеу логикасы*. – Алматы: Аударма, 2006. – 560 б.

7. Кант И., Гегель Г. *Кант және Гегель философиясы*. – Алматы, 2006. – 520 б.

8. Леонтьев А.А. Функциональная грамотность как условие успешной деятельности личности // *Педагогика*. – 2003. – №5. – С. 3–9.

9. Платонов К.К. *Структура и развитие личности*. – Москва: Наука, 1986. – 256 с.

10. Царегородцева Е.А. Формирование познавательного опыта младших школьников в условиях современного образования // *Начальная школа*. – 2018. – №7. – С. 15–19.

11. Куприянова С.Г. Формирование естественно-научной грамотности обучающихся в образовательном процессе // *Современные проблемы науки и образования*. – 2020. – №4. – С. 45–51.

UDC 372.874

PEDAGOGICAL APPROACHES TO VISUAL ARTS INSTRUCTION IN PRIMARY EDUCATION

Kystaubayeva Botagoz
botik8181@mail.ru
Lecturer of the Department of Teaching and Education Methods,
Zhetysu university named after I. Zhansugurov,
Taldykorgan, Kazakhstan

Abstract. This article explores effective pedagogical approaches to visual arts instruction in primary education. It highlights the importance of fostering creativity, critical thinking, and aesthetic awareness through diverse teaching methods, supportive learning environments, and the integration of visual arts with other subjects. The study also emphasizes the role of resources and assessment in enhancing students' artistic development.

Keywords: visual arts education, primary education, pedagogical approaches, creativity, art instruction, artistic development, teaching methods.

The instruction of visual arts in primary grades necessitates a multifaceted approach, intertwining theoretical knowledge with practical application to foster creativity, critical thinking, and aesthetic appreciation in young learners [1]. Educators must recognize the pivotal role of visual arts in a child's holistic development, understanding that art education extends beyond mere technical skill acquisition. The curriculum should be designed to tap into the innate creativity of each child, valuing their unique responses, expressions, perceptions, and interpretations. By engaging with diverse materials, processes, and artistic styles, children learn to articulate their ideas visually, fostering discipline and perseverance. The goal is to cultivate self-reflexive teaching practices that enable educators to promote innovation, attentiveness, and sensory experiences.

Effective methodologies for teaching visual arts in primary grades involve a balanced combination of direct instruction, guided practice, and independent exploration, enabling students to actively construct their understanding of artistic concepts and techniques [2]. Introducing art history

and aesthetics is crucial, exposing children to a wide range of artists, movements, and cultural contexts, thereby broadening their understanding of art's role in society. Teachers can facilitate discussions and critiques of artworks, encouraging children to analyze visual elements, interpret meaning, and express their opinions respectfully, thus nurturing their critical thinking and communication skills. Moreover, integrating visual arts with other subjects, such as language arts, mathematics, and science, can create meaningful interdisciplinary connections, enhancing learning across the curriculum. For instance, students can create artwork inspired by historical events, scientific concepts, or literary themes, solidifying their understanding through creative expression. The teacher's role involves facilitating learning, providing resources, and offering constructive feedback to support students' artistic growth, striking a balance between teacher-directed activities and student-initiated projects.

Creating a supportive and stimulating classroom environment is essential, one where experimentation and risk-taking are encouraged, and mistakes are viewed as learning opportunities. The use of varied assessment strategies that capture a child's artistic development, incorporating portfolios, self-assessments, peer evaluations, and teacher observations, provides a holistic view of their growth [3]. The visual arts curriculum should provide opportunities for pupils to explore, express and experiment with ideas and to investigate possibilities of a range of materials and processes, through drawing, paint and color, print, clay, construction, fabric and fiber. Children can explore their own experiences, stories, drama, music, or activities though making and creating art, either working on their own or collaborating with others, using a range of media, materials and processes. Children are also afforded opportunities to experience the work of artists and to appreciate the visual world through looking and responding to art, both within the classroom and by visiting galleries and exhibitions. As children develop an awareness of their visual, spatial and tactile environment they learn to appreciate the interplay between art and the environment.

Resources for teaching visual arts in primary grades encompass a wide array of materials, technologies, and community partnerships that enhance the learning experience and provide students with diverse opportunities for artistic exploration [4]. These materials can include traditional art supplies such as paints, brushes, paper, clay, and sculpting tools, as well as recycled materials, found objects, and digital media. Access to technology, such as computers, tablets, and digital cameras, can enable students to create digital art, animations, and multimedia projects, fostering their creativity and technological literacy. Community resources, such as local artists, galleries, museums, and cultural centers, can provide valuable learning experiences for students, exposing them to diverse artistic styles and cultural perspectives. Assessment in the visual arts takes place as the child engages in the creative process of making art, when a piece of art work is completed and while making a personal response to art works. Making art involves the child engaging with the elements of art which include; line, shape, form, space, color, value and texture.

Assessments should be designed to evaluate students' understanding of artistic concepts, their ability to apply techniques and skills, their creative problem-solving abilities, and their personal expression through art [5]. Effective assessment strategies include formative assessments, which provide ongoing feedback to students during the learning process, and summative assessments, which evaluate students' overall learning at the end of a unit or project. Assessment types include portfolios, which showcase students' best work and demonstrate their artistic growth over time; self-assessments, which encourage students to reflect on their own learning and identify areas for improvement; peer evaluations, which provide students with opportunities to give and receive feedback from their classmates; and teacher observations, which allow teachers to assess students' engagement, participation, and progress in the classroom [6].

To effectively integrate arts into an existing lesson, educators can use organizers, which will guide learners in understanding the artifact selected. When teaching and assessing art, it’s vital to provide a wide array of opportunities for students to demonstrate their knowledge. Teachers can adapt programs to assess the efficacy of interventions or program features [7]. Assessment should not be confined to skills and techniques alone, it should also focus on the child's feelings and personal responses to artworks. By implementing diverse strategies like these, educators can

improve the education of their students, and enrich their knowledge of the world. In this way, learners come to understand that art is, in its broadest sense, a way of knowing.

However, some educators may argue that implementing too many diverse strategies can overwhelm students and detract from the core focus of visual arts education. While art can be a way of knowing the world, an overemphasis on interdisciplinary connections and assessment techniques may divert attention from the intrinsic value of art-making and aesthetic appreciation [8]. The primary aim should be to foster students' artistic expression, creativity, and understanding of the visual arts, rather than to exhaustively assess their performance across multiple domains. A balanced approach that emphasizes hands-on art activities, exposure to diverse artistic perspectives, and selective use of assessment tools may be more effective in nurturing students' artistic development and appreciation.

A review of literature on the use of art criticism for critical thinking and meaning making is essential [9]. The exploration of art criticism within the classroom can educate students on appreciation, aesthetics, and evaluation of works of art while facilitating critical thinking and analysis. Methods of art criticism vary throughout history; however, the overall goal remains the same: to teach students how to evaluate the world around them and to overcome initial dispositions when experiencing a work of art [10]. The functions of art and its role in communicating personal and social values can also have cognitive and social effects. In visual art classrooms, students are expected to create art, write art history texts, and offer presentations; consequently, they need to know how to research well [11].

While students in visual art classrooms are expected to create art, write art history texts, and offer presentations, research skills may not be the most critical focus. The primary emphasis should be on fostering students' artistic expression, creativity, and appreciation of the visual arts. Providing opportunities for hands-on art-making, exposure to diverse artistic styles and perspectives, and developing critical thinking skills through art criticism may be more beneficial than extensive research training.

By equipping students with effective research skills, educators can empower them to conduct in-depth investigations, analyze diverse sources, and synthesize information effectively.

The use of literary or artistic techniques in educational research is increasingly advocated. Art educators are expected to show art exemplars as a part of their lessons. Visual art helps students express a wide range of ideas, and introduces the concept of space and spatial visualization, improving geometric reasoning. Integrating visual art with science and mathematics can allow students to employ all their senses. By integrating visual art with other subjects, students are able to think critically, which can be implemented to their daily lives.

The ability to think creatively is considered a crucial part of the creativity process. Children’s creativity can be developed through educational experiences in visual art [13]. Students can interpret information if the information is embedded in a painting, poem or some other form of art. Students will gain a better memory of the material through the process of interpretation. Critical thinking is a higher order of learning resulting in students receiving authentic, high quality instruction. Contemporary research has defined creativity as the human process leading to novel ideas. Instrumentalism, as an example, allows students to consider social media and advertising that they may be exposed to daily. This analytical approach allows students to be critical of what they are learning and encountering on a daily basis.

Implementing the methods discussed above can lead to significant improvements in students’ learning outcomes and overall development. These findings underscore the importance of providing students with authentic learning experiences that engage their minds, hearts, and bodies. When well taught, the arts offer young people with real learning experiences that engage their minds, hearts, and bodies. The learning experiences are meaningful for them. While learning in other disciplines may often focus on development of a single skill or talent, the arts engage multiple skills and abilities. Because the arts are largely nonverbal and focus on creativity, students in any classroom can participate in various satisfying ways. Arts education provides opportunities for students to be involved in a variety of appreciative and creative experiences [14].

Integrating the arts into the curriculum can also promote a more inclusive and equitable learning environment for all students. Students are more likely to succeed when instruction builds upon their personal strengths and preferences. Moreover, arts activities provide a platform for students to explore and express their cultural identities, fostering a sense of belonging and appreciation for diversity. By providing students with more opportunities to express themselves through art, schools can encourage creativity and imagination. Art-based interventions promote engagement with content and build abilities for volitional learning. The arts stimulate imagination and creativity, qualities that are valuable in a fast-paced world. A comprehensive arts education develops pupils' abilities to understand the world and its cultures. The arts encourage alternative thinking, enhance learning across the curriculum, and nurture creativity and imagination. They provide valuable opportunities for students to engage in meaningful and well-rounded learning experiences that stimulate their minds, hearts, and bodies. The arts are a way of knowing, understanding and interacting with the world [15]. They provide experiences that are engaging and allow for exploration, problem solving, and risk taking.

Cultivating creative thinking and problem-solving abilities in students is essential for their overall development. It is critical to integrate creativity and artistic expression into primary school visual arts education. Teachers need to support and encourage creativity in the classroom, therefore, there is a need to evaluate teachers' understanding of creativity and to design professional development programs to deal with any misconceptions. The focus of education must be on creating people who are capable of thinking and doing new things, not simply repeating what past generations have done. Creative learning is a natural human process that occurs when people become curious and excited. Educators should provide the resources, encouragement, and chances for children to investigate, express themselves, and realize their creative potential.

References

1. Santín M. F., & Torruella M. F. (2017). Reggio Emilia: An Essential Tool to Develop Critical Thinking in Early Childhood. Journal of New Approaches in Educational Research, 6(1), 50. https://doi.org/10.7821/naer.2017.1.207

2. Stavridi S. (2015). The Role of Interactive Visual Art Learning in Development of Young Children's Creativity. Creative Education, 6(21), 2274. https://doi.org/10.4236/ce.2015.621235

3. Alsahou H. J., & Alsammari A. S. (2019). Beliefs About Scientific Creativity Held by Pre-Service Science Teachers in the State of Kuwait. International Education Studies, 12(10), 37. https://doi.org/10.5539/ies.v12n10p37

4. Bailin S. (1987). Critical and Creative Thinking. Informal Logic, 9(1). https://doi.org/10.22329/il.v9i1.2656

5.Barkhordari M., Nasrabadi H. B., Heidari M. H., & Neyestani M. R. (2016). The Importance of Art-Based Curriculum in Peace Education. Review of European Studies, 8(4), 220. https://doi.org/10.5539/res.v8n4p220

6.Beagle A. (2021). Creative Interventions: Integrating Arts-Based Approaches in a University Access Programme. Education as Change, 25. https://doi.org/10.25159/1947-9417/8688

7. Schlosnagle L., McBean A. L., Cutlip,M., Panzironi H., & Jarmolowicz D. P. (2014). Evaluating the Fine Arts Program at the Center for Excellence in Disabilities. Art Therapy, 31(3), 110. https://doi.org/10.1080/07421656.2014.935590

8. VanTassel-Baska, J. (2021). Using the Arts to Differentiate Curriculum for the Gifted. Gifted Child Today, 44(3), 171. https://doi.org/10.1177/10762175211009942

9. Broome J. L., Pereira A. M. V. B., & Anderson T. (2017). Critical Thinking: Art Criticism as a Tool for Analysing and Evaluating Art, Instructional Practice and Social Justice Issues. International Journal of Art & Design Education, 37(2), 265. https://doi.org/10.1111/jade.12111

10. Blackmon T., Brewer T., Roberts S. K., & Olan E. (2015). The Nature of and Importance of Art Criticism and Its Educational Applications for K-12 Teachers.

11. Black J., & Chaput T. (2024). A Discussion of Artificial Intelligence in Visual Art Education. Journal of Computer and Communications, 12(5), 71. https://doi.org/10.4236/jcc.2024.125005

12. Beattie D. K. (1998). Assessment in Art Education. https://ci.nii.ac.jp/ncid/BA56441219

13. Heaton R., & Hickman R. (2020). Purposes of Arts Education. In Oxford Research Encyclopedia of Education. https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.390

14. Rahmawati A. N., Subiyantoro S., & Widiyastuti E. (2020). The Role of Art Education Through the Learning of Traditional Dance in Elementary School. https://doi.org/10.2991/assehr.k.200323.002

15. Trott C. D., Even T. L., & Frame S. M. (2020). Merging the arts and sciences for collaborative sustainability action: a methodological framework. Sustainability Science, 15(4), 1067. https://doi.org/10.1007/s11625-020-00798-7

ӘОЖ 373.2:78

МЕКТЕПКЕ ДЕЙІНГІ ҰЙЫМДАРДА МУЗЫКА САБАҒЫНДА ИННОВАЦИЯЛЫҚ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ТЕХНОЛОГИЯЛАРДЫ ҚОЛДАНУ

Карим Аягүл Қаныбекқызы
aagulkarim@gmail.com
№43 «Арман» бөбекжай-бақшасы КМҚК, саз жетекшісі
Атырау, Қазақстан

Аңдатпа. Мақалада мектепке дейінгі ұйымдардағы музыка сабақтарында инновациялық педагогикалық технологияларды қолданудың маңызы қарастырылады. Музыкалық тәрбие арқылы балалардың эстетикалық талғамын, шығармашылық қабілеттерін және эмоционалдық дамуын қалыптастыру жолдары талданады. Ойын технологиялары, интерактивті әдістер және цифрлық ресурстарды пайдалану ерекшеліктері сипатталады.

Түйінді сөздер: музыка сабағы, мектепке дейінгі білім беру, инновациялық технологиялар, шығармашылық, эстетикалық тәрбие, цифрлық ресурстар.

Қазіргі мектепке дейінгі білім беру жүйесінде балалардың жан-жақты дамуына ерекше назар аударылуда. Соның ішінде музыкалық тәрбие баланың эмоциялық, эстетикалық және шығармашылық дамуына ықпал ететін маңызды бағыттардың бірі болып табылады. Музыка арқылы бала қоршаған ортаны сезініп, өз эмоциясын білдіруге, көңіл-күйін реттеуге және ішкі сезімін жеткізуге үйренеді. Музыкалық әрекет баланың есту қабілетін, ырғақ сезімін және қимыл үйлесімділігін дамытады. Сонымен қатар, ол баланың зейінін тұрақтандырып, есте сақтау қабілетін жетілдіруге мүмкіндік береді.

Музыкалық тәрбие барысында бала әуенді тыңдау, оны қайталау және орындау арқылы дыбыстар әлемін тереңірек түсіне бастайды. Бұл оның танымдық белсенділігін арттырып, музыкалық бейнелерді қабылдау қабілетін қалыптастырады. Әсіресе, ырғақтық жаттығулар мен қимылды музыкалық ойындар баланың моторикалық дағдыларын дамытып, дене қимылының үйлесімді болуына ықпал етеді.

Музыка баланың эстетикалық талғамын қалыптастырады. Әсем әуендер мен шығармаларды тыңдау арқылы бала әдемілікті сезінуді үйреніп, өнерге деген қызығушылығы артады. Бұл оның рухани әлемінің байып, шығармашылық ойлау қабілетінің дамуына негіз болады.

Бүгінгі таңда білім беру үдерісінде инновациялық педагогикалық технологияларды қолдану өзекті мәселеге айналып отыр. Бұл технологиялар оқу процесін тиімді ұйымдастыруға, балалардың қызығушылығын арттыруға және олардың белсенді қатысуын қамтамасыз етуге мүмкіндік береді. Инновациялық тәсілдер дәстүрлі оқыту әдістерін

толықтыра отырып, оқу мазмұнын жаңаша жеткізуге жағдай жасайды және білім беруді қазіргі заман талаптарына сәйкестендіреді.

Мектепке дейінгі жастағы балалар үшін оқу процесінің ойын және тәжірибелік әрекетке негізделуі маңызды. Осыған байланысты музыка сабақтарында ойын технологияларын, интерактивті әдістерді және цифрлық ресурстарды қолдану ерекше тиімді болып табылады. Мұндай тәсілдер балалардың сабаққа деген ынтасын арттырып, олардың шығармашылық қабілеттерін дамытуға ықпал етеді. Сонымен қатар, бала оқу процесіне белсенді қатысып, музыкалық әрекеттерді өз тәжірибесі арқылы меңгереді.

Инновациялық технологиялар музыка сабағын көрнекі әрі қызықты етіп ұйымдастыруға мүмкіндік береді. Мультимедиялық құралдар арқылы әуендерді тыңдау, бейнематериалдарды көру және ырғақтық жаттығуларды орындау балалардың музыкалық қабылдауын жеңілдетеді. Бұл олардың зейінін шоғырландырып, есте сақтау қабілетін дамытуға оң әсер етеді.

Мұндай әдістер балалардың дербестігін және шығармашылық белсенділігін арттырады. Олар қарапайым музыкалық тапсырмаларды өз бетінше орындап, өз ойларын әуен немесе қимыл арқылы еркін жеткізуге дағдыланады. Бұл баланың өзіне деген сенімділігін қалыптастырады. Инновациялық педагогикалық технологияларды музыка сабақтарында қолдану мектепке дейінгі білім беру үдерісінің сапасын арттырып, балалардың жан-жақты дамуына қолайлы жағдай жасайды.

Заманауи технологияларды пайдалану педагогқа әр баланың жеке ерекшелігін ескеруге, оқыту процесін дараландыруға және нәтижелілігін арттыруға мүмкіндік береді. Бұл өз кезегінде музыкалық білім берудің сапасын жақсартып, балалардың жан-жақты дамуына қолайлы жағдай туғызады. Осылайша, мектепке дейінгі ұйымдарда музыка сабағында инновациялық педагогикалық технологияларды қолдану – бүгінгі білім беру жүйесінің маңызды бағыттарының бірі болып табылады.

Музыка сабағы мектепке дейінгі балалардың есту қабілетін, ырғақ сезімін және шығармашылық қиялын дамытады. Ол балалардың эмоциялық жағдайына оң әсер етіп, олардың көңіл-күйін реттеуге ықпал етеді. Музыкалық әрекеттер (ән айту, би қимылдары, музыкалық ойындар) балалардың үйлесімді дамуына жағдай жасайды және олардың дене қозғалысының үйлесімділігін арттырады.

Музыка арқылы балалар ұжымда жұмыс істеуді, бір-бірін тыңдауды және үйлесімді әрекет етуді үйренеді. Бұл олардың әлеуметтік дағдыларының қалыптасуына көмектеседі. Сонымен бірге, балалар ортақ әрекетке қатысу арқылы тәртіп сақтауды, ережеге бағынуды және жауапкершілікті сезінуді меңгереді.

Музыкалық тәрбие баланың эстетикалық талғамын қалыптастыруда да маңызды рөл атқарады. Әуенді тыңдау, оны сезіну және орындау барысында бала әсемдікті қабылдап, өнерге деген қызығушылығы артады. Бұл оның рухани мәдениетінің дамуына негіз болады.
Сонымен қатар, музыка баланың тілдік дамуына да әсер етеді. Ән айту барысында сөздерді анық айту, дыбыстарды дұрыс айту және сөйлеу ырғағын сақтау дағдылары қалыптасады. Бұл баланың сөйлеу мәдениетін жетілдіруге ықпал етеді. Музыка сабағы балалардың шығармашылық қабілетін ашуға мүмкіндік береді. Әуенге сәйкес қимыл ойлап табу, қарапайым әуендерді орындау немесе музыкалық аспаптарда ойнау арқылы бала өз мүмкіндіктерін танып, өзін-өзі көрсетуге үйренеді. Бұл оның сенімділігін арттырып, белсенділігін күшейтеді.

Музыкалық тәрбие мектепке дейінгі жастағы балалардың эмоциялық, әлеуметтік, танымдық және эстетикалық дамуын қамтамасыз ететін маңызды педагогикалық құрал болып табылады.

Инновациялық педагогикалық технологиялар – оқу-тәрбие үдерісін жаңаша ұйымдастыруға бағытталған әдістер мен құралдар жүйесі. Музыка сабағында бұл технологияларға ойын әдістері, интерактивті тәсілдер, мультимедиялық құралдар және цифрлық білім беру ресурстары жатады. Олар дәстүрлі оқыту мазмұнын толықтырып, оны балалар үшін қызықты әрі қолжетімді етеді және оқу процесін заманауи талаптарға

сәйкестендіреді. Бұл технологиялар балалардың оқу процесіне белсенді қатысуын қамтамасыз етіп, олардың танымдық қызығушылығын арттырады. Балалар музыкалық әрекетке тек тыңдаушы ретінде емес, орындаушы, қатысушы және шығармашылық тұлға ретінде қатысады. Бұл олардың өзін-өзі көрсетуіне, еркін ойлауына және шығармашылық әлеуетін ашуына мүмкіндік береді.

Инновациялық технологиялар оқытуды дараландыруға жағдай жасайды. Әр баланың қабілеті мен қызығушылығына сәйкес тапсырмалар ұсыну арқылы педагог оқу процесінің тиімділігін арттыра алады. Бұл әсіресе музыка сабақтарында маңызды, себебі балалардың музыкалық есту, ырғақ сезімі және орындаушылық қабілеттері әртүрлі деңгейде дамиды.

Мультимедиялық және цифрлық құралдар музыкалық материалды көрнекі әрі түсінікті түрде ұсынуға мүмкіндік береді. Әуендерді тыңдау, бейнероликтерді көру, интерактивті тапсырмаларды орындау арқылы балалар ақпаратты жеңіл қабылдап, ұзақ уақыт есте сақтайды. Бұл олардың зейінін шоғырландырып, сабақтың мазмұнын терең меңгеруіне ықпал етеді. Инновациялық технологиялар балалардың дербестігін және өзіндік жұмыс дағдыларын дамытуға ықпал етеді. Олар тапсырмаларды өз бетінше орындап, өз нәтижесін бағалауға үйренеді. Бұл жауапкершілік сезімін қалыптастырып, өзіне деген сенімділікті арттырады.

Инновациялық тәсілдер музыкалық сабақтардың құрылымын да өзгертіп, оны икемді және вариативті етеді. Педагог әртүрлі әдістерді үйлестіре отырып, сабақтың мазмұнын байытады және балалардың қызығушылығын үнемі сақтап отырады. Бұл оқу процесінің сапасын арттыруға мүмкіндік береді.

Саз жетекшісінің кәсіби шеберлігі инновациялық технологияларды тиімді қолдануда маңызды рөл атқарады. Педагог балалардың жас ерекшеліктерін, психологиялық даму деңгейін және жеке қабілеттерін ескеріп, әдістерді дұрыс таңдай білуі қажет. Сонымен қатар, ол балалардың шығармашылығын қолдап, олардың белсенді қатысуына жағдай жасауы тиіс және әр баланың музыкалық қабілетін ашуға бағытталған қолайлы орта қалыптастырады.

Педагог музыкалық іс-әрекетті ұйымдастыруда бағыттаушы әрі шабыттандырушы тұлға ретінде көрінеді. Ол балаларды ән айтуға, би қимылдарын орындауға және музыкалық ойындарға қатыстыру арқылы олардың қызығушылығын арттырады. Бұл үдерісте тәрбиеші балалардың өз ойын еркін білдіруіне мүмкіндік беріп, олардың шығармашылық бастамаларын қолдап отырады. Саз жетекшісі инновациялық технологияларды сабақ мазмұнымен үйлестіре отырып қолдануы қажет. Мультимедиялық құралдар, интерактивті тапсырмалар және цифрлық ресурстарды тиімді пайдалану арқылы ол оқу процесін қызықты әрі түсінікті етеді. Бұл балалардың зейінін тұрақтандырып, музыкалық материалды жақсы меңгеруіне ықпал етеді.

Педагогтың маңызды міндеттерінің бірі – балалардың эмоциялық дамуын қолдау. Музыка арқылы баланың көңіл-күйін реттеп, жағымды эмоциялық орта қалыптастыру оның тұлғалық дамуына оң әсер етеді. Сонымен бірге, тәрбиеші балаларды бір-бірін тыңдауға, құрметтеуге және топта жұмыс істеуге үйретеді. Осылайша, саз жетекшісі тек білім беруші ғана емес, сонымен қатар балалардың шығармашылық қабілетін ашатын, олардың эмоциялық және әлеуметтік дамуын қамтамасыз ететін маңызды тұлға болып табылады. Оның кәсіби шеберлігі мен инновациялық әдістерді тиімді қолдануы музыкалық тәрбиенің сапасын айқындайды.

Мектепке дейінгі ұйымдарда музыка сабағында инновациялық педагогикалық технологияларды қолдану балалардың жан-жақты дамуына тиімді ықпал ететін маңызды бағыт болып табылады. Музыкалық тәрбие арқылы бала тек эстетикалық талғамын дамытып қана қоймай, эмоциялық тұрақтылыққа, шығармашылық белсенділікке және әлеуметтік қарым-қатынас дағдыларына ие болады.

Инновациялық әдістерді, соның ішінде ойын технологияларын, мультимедиялық және цифрлық ресурстарды жүйелі қолдану оқу процесін қызықты әрі мазмұнды етеді. Бұл балалардың сабаққа деген ынтасын арттырып, музыкалық материалды жеңіл әрі терең меңгеруіне мүмкіндік береді. Сонымен қатар, әр баланың жеке ерекшелігін ескеру арқылы

оқытуды дараландыруға жағдай жасалады, яғни бала өз қарқынымен дамып, қабілетіне сай тапсырмаларды орындайды.

Саз жетекшісінің кәсіби шеберлігі мен шығармашылығы инновациялық технологияларды тиімді пайдаланудың негізгі шарты болып табылады. Педагог балалардың белсенділігін қолдап, олардың шығармашылық қабілетін ашуға, эмоциялық дамуын қамтамасыз етуге және ұжымдық әрекетке баулуға ықпал етеді. Ол әрбір баланың жетістігін байқап, қолдау көрсету арқылы жағымды мотивация қалыптастырады және сабаққа қызығушылығын арттырады.

Инновациялық технологиялар музыкалық білім беруді тек тыңдау және орындау деңгейінде қалдырмай, оны зерттеу, салыстыру және шығармашылық әрекет деңгейіне көтереді. Балалар музыкалық бейнелерді өздігінен құрастырып, қарапайым әуендерді импровизациялау арқылы шығармашылық ойлау қабілетін дамытады. Бұл олардың қиялын байытып, эстетикалық талғамын қалыптастырады. Инновациялық педагогикалық технологияларды музыка сабағында қолдану мектепке дейінгі білім беру сапасын арттырып, баланың жан-жақты, шығармашыл және үйлесімді дамуына берік негіз қалайды. Нәтижесінде бала тек музыкалық білім алып қана қоймай, өзін еркін білдіре алатын, сезімтал және белсенді тұлға ретінде қалыптасады.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

1. Айтбаева А. С. Музыкалық тәрбие теориясы мен әдістемесі. Алматы, 2016.
2. Меңжанова А. М. Мектепке дейінгі педагогика. Алматы, 2002.
3. Сейсенбаева Г. Т. Мектепке дейінгі ұйымдарда музыкалық тәрбие беру әдістемесі. Алматы, 2018.
4. Бабаев С. Б. Педагогика. Алматы: Нұр-пресс, 2018.

УДК 373.2:794

МЕКТЕПКЕ ДЕЙІНГІ ҰЙЫМДАРДА ОЙЫН ТЕХНОЛОГИЯЛАРЫ АРҚЫЛЫ ШЫҒАРМАШЫЛЫҚ ҚАБІЛЕТТЕРДІ ДАМЫТУ ЖОЛДАРЫ

Мамишева Гүлнұр Ержанқызы
gulnur_11-02_02@mail.ru
№43 «Арман» бөбекжай-бақшасы КМҚК, мектерке дейінгі білім беру педагогі
Атырау, Қазақстан

Аңдатпа. Бұл мақалада мектепке дейінгі ұйымдарда ойын технологиялары арқылы балалардың шығармашылық қабілеттерін дамыту жолдары қарастырылады. Ойын әрекетінің педагогикалық мәні, оның баланың қиялын, ойлауын және әлеуметтік дағдыларын дамытудағы рөлі талданады. Ойын технологияларын оқу-тәрбие үдерісінде тиімді қолдану жолдары ұсынылады. Мектепке дейінгі кезеңде ойын баланың табиғи қажеттілігі және негізгі іс-әрекет түрі болып табылады, сондықтан ол арқылы білім беру процесін ұйымдастыру ерекше нәтижелі болады. Ойын барысында бала қоршаған ортаны танып-біліп қана қоймай, өз тәжірибесін қалыптастырады, түрлі жағдайларды модельдеу арқылы шешім қабылдауға үйренеді. Бұл оның шығармашылық ойлауын, қиялын және бастамашылдығын дамытады.

Түйінді сөздер: ойын технологиялары, шығармашылық қабілет, мектепке дейінгі білім, педагогика, инновация.

Қазіргі мектепке дейінгі білім беру жүйесінде балалардың шығармашылық қабілеттерін дамыту – басты міндеттердің бірі. Ерте жаста баланың қиялы мен ойлау қабілеті қарқынды дамитындықтан, осы кезеңде тиімді педагогикалық әдістерді қолдану аса

маңызды. Баланың тұлғалық негізі дәл осы шақта қалыптасып, оның болашақтағы оқу әрекетіне, қарым-қатынас мәдениетіне және шығармашылық әлеуетіне тікелей әсер етеді. Ойын – мектепке дейінгі жастағы баланың жетекші әрекеті болғандықтан, ол арқылы оқу-тәрбие үдерісін тиімді ұйымдастыруға болады. Ойын технологиялары балалардың табиғи қызығушылығын арттырып, олардың шығармашылық әлеуетін ашуға мүмкіндік береді.

Ойын арқылы бала қоршаған ортаны таниды, әртүрлі рөлдерді меңгереді және өмірлік жағдайларды модельдеу арқылы тәжірибе жинақтайды. Ойын технологиялары оқу үдерісін тек қызықты етіп қана қоймай, оны баланың жас ерекшелігіне сай қолжетімді етеді. Бұл әдістер баланың белсенділігін арттырып, дербес ойлау, шешім қабылдау және қиялдау дағдыларын дамытуға ықпал етеді.

Ойын баланың танымдық процестерін (зейін, ес, қабылдау, ойлау) белсенді түрде дамытатын психологиялық-педагогикалық құрал ретінде қарастырылады. Бала ойын барысында себеп-салдарлық байланыстарды түсініп, қарапайым мәселелерді шешуге үйренеді, бұл оның логикалық ойлау қабілетінің қалыптасуына негіз болады.

Ойын әрекеті баланың эмоциялық дамуына да әсер етеді. Ол қуану, ренжу, таңдану сияқты сезімдерді бастан кешіру арқылы эмоционалдық интеллектін қалыптастырады. Балалар ойын барысында өзара қарым-қатынас жасап, бір-бірін тыңдауға, түсінуге және көмектесуге үйренеді, бұл олардың әлеуметтік бейімделуін жеңілдетеді. Ойын кезінде қалыптасатын ережелерді сақтау, кезек күту, ортақ шешім қабылдау сияқты дағдылар баланың тәртіптілік пен жауапкершілік сезімін дамытады. Бұл қасиеттер кейінгі оқу әрекетінде де маңызды рөл атқарады. Осылайша, ойын технологиялары мектепке дейінгі білім беру үдерісінде тек оқыту құралы ғана емес, сонымен қатар баланың интеллектуалдық, эмоционалдық және әлеуметтік дамуын қамтамасыз ететін кешенді педагогикалық құрал болып табылады.

Ойын технологиялары – мектепке дейінгі білім беруде оқу мазмұнын ойын әрекеті арқылы меңгертуге бағытталған, баланың психологиялық, физиологиялық және жас ерекшеліктеріне негізделген педагогикалық әдістер жүйесі. Бұл технологиялар Л.С. Выготскийдің әлеуметтік-мәдени даму теориясына, Д.Б. Эльконинның ойынның жетекші іс-әрекет ретіндегі тұжырымдамасына және Ж. Пиаже ұсынған когнитивтік даму теориясына сүйенеді. Осы теорияларға сәйкес, ойын баланың танымдық, әлеуметтік және эмоционалдық дамуының негізгі механизмі болып табылады.

Ойын технологиялары баланың оқу процесіне белсенді қатысуын қамтамасыз етіп, білімді дайын күйінде қабылдаудан гөрі, оны әрекет арқылы тәжірибеде меңгеруіне мүмкіндік береді. Бұл баланың ішкі мотивациясын күшейтіп, қызығушылық негізінде білім алуға жағдай жасайды. Ойын әрекеті баланың дербестігін қалыптастырып, өзін-өзі реттеу, мақсат қою және нәтижеге жету дағдыларын дамытады.

Ойын барысында бала:

- қиялдайды;
- рөлдерді орындайды;
- шешім қабылдайды;
- қарым-қатынас жасайды;
- шығармашылық әрекетке қатысады.

Бұл әрекеттер оның шығармашылық ойлауын дамытуға тікелей ықпал етеді. Ойын баланың когнитивтік процестерін (зейін, ес, ойлау, қабылдау) белсендіретін маңызды психологиялық құрал болып табылады. Рөлдік және сюжеттік ойындар әлеуметтік тәжірибені меңгеруге мүмкіндік берсе, дидактикалық ойындар логикалық ойлау мен проблеманы шешу қабілетін жетілдіреді.

Ғылыми тұрғыдан алғанда, ойын баланың «жақын даму аймағын» кеңейтеді, яғни ол өздігінен орындай алмайтын әрекеттерді ересектер мен құрдастарының қолдауымен меңгереді. Бұл үдеріс баланың интеллектуалдық және шығармашылық әлеуетінің дамуына негіз болады. Сонымен бірге, ойын технологиялары эмоционалдық интеллектінің дамуына да ықпал етеді. Бала ойын барысында түрлі эмоцияларды сезініп, оларды басқаруға, түсінуге

және басқалардың эмоциясын қабылдауға үйренеді. Бұл оның эмпатиялық қабілетін қалыптастырады. Ойын технологиялары мектепке дейінгі білім беруде тек оқыту құралы ғана емес, баланың тұлғалық, когнитивтік, әлеуметтік және эмоционалдық дамуын кешенді түрде қамтамасыз ететін маңызды педагогикалық жүйе болып табылады.

Мектепке дейінгі жаста шығармашылық қабілеттерді дамыту ойын әрекетінің жетекші рөлімен тығыз байланысты. Психологиялық-педагогикалық зерттеулер (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин) көрсеткендей, шығармашылық қабілет баланың қиял, ойлау, эмоция және тәжірибелік әрекетінің біртұтас дамуы арқылы қалыптасады. Осы тұрғыда ойын түрлері баланың шығармашылық әлеуетін кешенді дамытуға мүмкіндік береді.

Ойын барысында бала әлеуметтік тәжірибені меңгереді, өзін-өзі реттеу дағдыларын қалыптастырады және дербес әрекет етуге үйренеді.

Рөлдік және сюжеттік ойындар:

Рөлдік ойындар барысында балалар түрлі әлеуметтік рөлдерді орындайды (дәрігер, мұғалім, сатушы). Бұл олардың қиялын дамытып, шығармашылық ойлауын белсендіреді. Мұндай ойындар баланың әлеуметтік тәжірибені модельдеу қабілетін қалыптастырады және символдық ойлауын дамытады. Бала белгілі бір жағдайды елестету арқылы жаңа шешімдер табуға үйренеді. Бұл процесс оның себеп-салдарлық байланыстарды түсінуіне және өмірлік жағдайларды талдау қабілетіне ықпал етеді.

Дидактикалық ойындар:

Бұл ойындар баланың логикалық ойлауын, есте сақтауын және танымдық белсенділігін арттырады. Ойын арқылы бала жаңа білімді жеңіл меңгереді. Дидактикалық ойындар когнитивтік процестерді (зейін, қабылдау, ес) белсендіретін құрал ретінде баланың интеллектуалдық дамуына ықпал етеді және шығармашылық шешім қабылдау қабілетін жетілдіреді. Бала тапсырманы орындау барысында салыстыру, жіктеу және қорытынды жасау сияқты ойлау операцияларын меңгереді.

Құрастыру және құрылыс ойындары:

Конструкторлармен, блоктармен жұмыс істеу арқылы бала кеңістіктік ойлауын және шығармашылық қабілетін дамытады. Бұл әрекет баланың конструктивті ойлауын қалыптастырып, жоспарлау, салыстыру және модельдеу дағдыларын дамытады. Қол моторикасының дамуы ми қызметінің белсенділігіне оң әсер етеді. Бала белгілі бір құрылымды құрастыру арқылы мақсат қою және оны кезең-кезеңімен жүзеге асыру дағдыларын меңгереді.

Музыкалық-қимылды ойындар:

Әуен мен қимылды үйлестіру баланың эмоциялық әлемін байытып, шығармашылық өзін-өзі көрсетуіне мүмкіндік береді. Музыкалық әрекет эмоциялық интеллектіні дамытуға ықпал етіп, ырғақ сезімі мен эстетикалық қабылдауды қалыптастырады. Бала музыка арқылы өз сезімін еркін білдіруді үйренеді. Топтық музыкалық ойындар ұжымдық үйлесімділік пен өзара түсіністікті дамытуға ықпал етеді.

Сахналау және театрлық ойындар:

Ертегілерді сахналау балалардың қиялын, сөйлеу мәдениетін және шығармашылық белсенділігін дамытады. Театрлық ойындар коммуникативтік дағдыларды жетілдіріп, эмпатияны қалыптастырады. Бала кейіпкер рөліне ену арқылы түрлі мінез-құлық үлгілерін түсініп, моральдық құндылықтарды меңгереді. Сахналау әрекеті баланың өзін-өзі көрсету қабілетін арттырып, көпшілік алдында сөйлеу дағдыларын дамытады.

Педагог ойын әрекетін дұрыс ұйымдастырып, балалардың шығармашылық бастамаларын қолдауы қажет. Ол бағыт беруші және ынталандырушы ретінде әрекет етеді. Сонымен қатар, әр баланың жеке ерекшелігін ескеріп, шығармашылық дамуына жағдай жасайды. Ғылыми тұрғыдан алғанда, педагог мектепке дейінгі білім беруде «делдал» және «қолдаушы орта ұйымдастырушы» қызметін атқарады. Яғни ол дайын білімді беруші емес, баланың өздігінен ізденуіне, тәжірибе жасауына және қателесу арқылы үйренуіне мүмкіндік жасайтын тұлға болып табылады.

Педагог ойын процесін жоспарлау кезінде баланың жас ерекшелігіне, қызығушылығына және даму деңгейіне сәйкес тапсырмалар ұсынуы тиіс. Бұл дифференциалды және тұлғаға бағытталған оқытуды қамтамасыз етеді. Сонымен қатар, ол ойын барысында балалардың өзара қарым-қатынасын бақылап, жағымды әлеуметтік орта қалыптастыруға ықпал етеді. Маңызды аспектілердің бірі – педагогтың рефлексивтік қызметі. Ол әрбір ойын әрекетін талдап, балалардың жетістігі мен қиындықтарын бағалау арқылы келесі оқу әрекетін тиімді жоспарлайды. Бұл оқу-тәрбие үдерісінің үздіксіз дамуын қамтамасыз етеді. Осылайша, педагогтың кәсіби шеберлігі, шығармашылық ізденісі және баламен эмоционалдық байланыс орнату қабілеті ойын технологиялары арқылы балалардың шығармашылық қабілеттерін дамытудың негізгі шарты болып табылады.

Мектепке дейінгі ұйымдарда ойын технологиялары арқылы балалардың шығармашылық қабілеттерін дамыту – қазіргі педагогиканың маңызды және тиімді бағыттарының бірі болып табылады. Ойын әрекеті баланың табиғи қажеттілігі ретінде оның қиялын, ойлауын, эмоциясын және әлеуметтік дағдыларын кешенді түрде дамытады. Талдау нәтижелері көрсеткендей, рөлдік, дидактикалық, құрастыру, музыкалық-қимылды және театрлық ойындар баланың шығармашылық әлеуетін ашуға және оны белсенді тұлға ретінде қалыптастыруға мүмкіндік береді. Бұл ойын түрлері арқылы бала тек білім алып қана қоймай, оны тәжірибе арқылы меңгеріп, өз бетінше шешім қабылдауға үйренеді.

Педагогтың кәсіби құзыреттілігі мен дұрыс ұйымдастырылған оқу ортасы ойын технологияларының тиімділігін арттыратын негізгі факторлар болып табылады. Педагог баланың шығармашылық бастамаларын қолдай отырып, оның жеке қабілеттерін дамытуға жағдай жасайды.

Ойын технологияларын жүйелі және мақсатты түрде қолдану мектепке дейінгі білім беру сапасын арттырып, шығармашыл, дербес ойлайтын және жан-жақты дамыған тұлға қалыптастыруға берік негіз қалайды.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

1. Сарбасова Қ. Қ. *Мектепке дейінгі тәрбие теориясы мен әдістемесі.* Алматы, 2015.
2. Мухина В. С. Возрастная психология. Москва: Академия, 2015.
3. Бабаев С. Б. *Педагогика.* Алматы: Нұр-пресс, 2018.

ӘОЖ 373.3.091.3:004

LEARNING EXPERIENCE DESIGN НЕГІЗІНДЕ БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ ФУНКЦИОНАЛДЫҚ САУАТТЫЛЫҒЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУДЫҢ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ АСПЕКТІСІ

Мирзакулова Айгерим Төребекқызы
Mirzakuiovaajgerim7@gmail.com
Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті
8D01301-Бастауышта оқыту педагогикасы мен әдістемесі білім беру бағдарламасының
1 курс докторанты

Аңдатпа. Мақалада қазіргі білім беру парадигмасындағы Learning eXperience Design (LXD) тұжырымдамасының бастауыш сынып оқушыларының функционалдық сауаттылығын қалыптастырудағы педагогикалық әлеуеті қарастырылады. Зерттеу барысында оқыту тәжірибесін жобалау негізінде білім алушылардың танымдық белсенділігін арттыру, өмірлік жағдаяттарға бейімделу қабілетін жетілдіру және білімді тәжірибелік ортада қолдану дағдыларын дамыту мәселелері талданады. Сонымен қатар функционалдық сауаттылықтың құрылымдық компоненттері мен оларды қалыптастырудағы инновациялық білім беру

технологияларының рөлі айқындалады. Автор Learning eXperience Design тәсілінің бастауыш білім беру мазмұнын жаңғыртудағы маңызын ғылыми-теориялық тұрғыдан негіздейді.

Түйінді сөздер: Learning eXperience Design, функционалдық сауаттылық, бастауыш білім беру, білім беру технологиялары, цифрлық орта, оқыту тәжірибесі, құзыреттілік тәсіл.

Annotation. The article examines the pedagogical potential of the Learning eXperience Design (LXD) concept in the formation of functional literacy among primary school students within the framework of the modern educational paradigm. The study analyzes the issues of enhancing students' cognitive activity, developing adaptability to real-life situations, and improving the practical application of knowledge through the design of learning experiences. In addition, the structural components of functional literacy and the role of innovative educational technologies in their formation are identified. The author substantiates the significance of the Learning eXperience Design approach in the modernization of primary education content from a scientific and theoretical perspective.

Keywords: Learning eXperience Design, functional literacy, primary education, innovative technology, digital education, learning experience.

Қазіргі өркениеттік дамудың ерекшелігі білім беру жүйесіне қойылатын талаптардың түбегейлі өзгеруімен сипатталады. Ақпараттық қоғам жағдайында тұлғаның тек академиялық білімді игеруі жеткіліксіз болып, оны нақты өмірлік жағдаяттарда тиімді пайдалану қабілеті алдыңғы орынға шығуда. Осыған байланысты халықаралық білім кеңістігінде функционалдық сауаттылық мәселесі стратегиялық маңызға ие бағыттардың бірі ретінде қарастырылуда.

Функционалдық сауаттылық – тұлғаның әлеуметтік ортада табысты әрекет етуіне мүмкіндік беретін кешенді құзыреттер жүйесі. Ол оқу сауаттылығы, коммуникативтік мәдениет, цифрлық құзыреттілік, сыни ойлау және практикалық мәселелерді шешу дағдылары арқылы көрініс табады. Әсіресе бастауыш мектеп кезеңінде функционалдық сауаттылықтың негізі қаланып, білім алушының кейінгі оқу траекториясы мен әлеуметтік бейімделуінің алғышарттары қалыптасады. Сондықтан бастауыш білім беру жүйесінде оқыту мазмұнын жаңарту және білім алушы тәжірибесіне бағдарланған инновациялық технологияларды енгізу қажеттілігі туындайды.

Осы тұрғыдан алғанда соңғы жылдары педагогикалық ғылымда кеңінен қарастырылып келе жатқан Learning eXperience Design (LXD) тұжырымдамасы ерекше назар аудартады. LXD – білім алушының оқу тәжірибесін жүйелі түрде жобалауға негізделген пәнаралық педагогикалық модель. Бұл тәсіл дәстүрлі оқытудағы ақпаратты репродуктивті меңгеру үдерісінен гөрі, білім алушының тәжірибелік әрекетін, эмоционалдық қабылдауын және белсенді қатысуын басымдық ретінде қарастырады.

Мәселенің өзектілігі мен зерттеу мақсаты

Оқушының игерген білімін нақты өмірлік жағдаятта қолдана алу қабілеті – заманауи педагогиканың ең күрделі мәселелерінің бірі болып отыр. Республикалық және халықаралық деңгейдегі бағалау зерттеулері бастауыш мектеп түлектерінің едәуір бөлігінде мәтінді мазмұны жағынан меңгеру, санды тәжірибеде пайдалану және ғылыми бақылаулардан тұжырым жасау сынды дағдылардың жеткілікті деңгейде қалыптаспайтынын жыл сайын аңғартып отыр.

Аталмыш олқылықтың себептерін зерделеу барысында зерттеушілер оқушының сабақтағы рөліне назар аударды: дәстүрлі оқыту моделінде бала көбінесе ақпаратты сырттан қабылдайтын субъект ретінде ғана жұмыс істейді. Осы тұрғыдан алғанда, тәжірибелік таным мен рефлексияға орын ашатын альтернативті педагогикалық жобалар ерекше зерттеу қызығушылығын тудырады.

Learning Experience Design – оқыту тәжірибесін оқушы ұғымынан бастап жобалайтын, білім алу процесінің әр сатысын оқушының ішкі мотивациясымен үйлестіруге ұмтылатын педагогикалық жобалау тәсілі. Осы зерттеудің мақсаты – аталмыш тәсілдің бастауыш сынып

жағдайындағы функционалдық сауаттылықты дамытудағы нақты педагогикалық тиімділігін эксперимент деректері арқылы айқындау.

Теориялық шеңбер

Зерттеудің тұжырымдамалық негізін үш дереккөз құрайды.

- Бірінші — Дэвид Колбтың тәжірибелік оқыту теориясы, ол таным процесін «нақты тәжірибе → рефлексиялық бақылау → абстрактілі тұжырымдама → белсенді тәжірибелеу» циклі ретінде сипаттайды.
- Екінші — Джон Дьюидің прагматистік педагогикасы, онда білімнің қайнар көзі ретінде тікелей тәжірибеге басымдық беріледі.
- Үшінші — М.Д. Мерриллдің оқытудың бірінші принциптері тұжырымдамасы, бұл принциптер сабақ мазмұнын нақты проблемаларға байлаудың маңыздылығын негіздейді.

LED тәсілі жоғарыда аталған теориялық алғышарттардан туындайды және оларды оқыту тәжірибесін мақсатты жобалаудың іс жүзіндегі технологиясына айналдырады. 4E моделінің педагогикалық ерекшелігі — ол оқушыны жалпы тақырыпты «дайын күйінде» беруден бас тартып, оқушыны проблемалық жағдаятқа орналастырып, жауапты дербес іздестіруге жетелейді.

Функционалдық сауаттылықтың диагностикалық мазмұнын белгілеуде PISA (Programme for International Student Assessment) шеңберіндегі ресми жіктеме қолданылды. Зерттеуде төрт бағыт — оқи алу, математикалық, жаратылыстану-ғылыми және коммуникативтік сауаттылық — өлшем нысаны ретінде алынды.

Эксперименттің ұйымдастырылуы мен кезеңдері

Педагогикалық эксперимент 2025–2026 оқу жылының бірінші жарты жылдығында жүргізілді. Алматы қаласының орта мектебінде параллельді төрт 3-сынып іріктелді: эксперименттік топ (50 оқушы) және бақылау тобы (52 оқушы). Топтардың бастапқы сауаттылық деңгейлерінің теңбастылығы констатациялаушы сатыда жүргізілген тестілеу арқылы тексеріліп, расталды.

Кесте 1 – Педагогикалық эксперименттің сатылық құрылымы

Эксперимент сатысы	**Зерттеу мақсаты**	**Диагностикалық құралдар**	**Болжамды нәтиже**
Бірінші саты – Констатациялаушы	Оқушылардың бастапқы дайындық деңгейін белгілеу	Жазбаша тестілеу, бақылау парағы, сауалнама	Эксперименттің бастапқы нүктесі анықталады
Екінші саты – Формациялаушы	LED жобалары арқылы оқытуды жүзеге асыру	LED-сабақтар, топтық жобалар, рефлексия күнделігі	Функционалдық сауаттылық компоненттері дамиды
Үшінші саты – Бақылаушы	Екі топтың нәтижесін салыстырмалы талдау	Қайталама диагностика, статистикалық өңдеу	LED тәсілінің тиімділігі сандық деректермен расталады

Дерек көзі: Авторлардың зерттеу жобасы бойынша жасалған

Формациялаушы сатыда эксперименттік топпен жұмыс LED-тің 4E моделі негізінде жобаланған 18 сабақтан тұратын оқу модулі бойынша жүргізілді. Әрбір сабақта жаңа тақырыпты нақты өмірлік контексте ашу (Experience), оқушылардың ойларын жазбаша немесе ауызша сауалдар арқылы жинақтауы (Reflect), білімді жалпы тұжырымға дейін жеткізу (Conceptualize) және тақырыпты практикалық тапсырмада сынамалау (Apply) сатылары дәйекті жүзеге асырылды. Бақылау тобында тақырыптар дәстүрлі схема бойынша өтілді.

4E компоненттері мен функционалдық сауаттылық аспектілерінің өзара сәйкестігі

Эксперименттік сабақтарды жоспарлау барысында LED-тің 4E моделінің әр компоненті белгілі бір функционалдық сауаттылық аспектісімен жұптастырылды. Мұндай жұптастыру кездейсоқ емес: сауаттылықтың мазмұны оқушы алдына тікелей қойылатын тапсырмада ашылуы тиіс. Бұл байланыс төмендегі 2-кестеде нақтыланды:

Кесте 2 – LED моделінің 4E компоненттері мен функционалдық сауаттылық бағыттарының сәйкестік кестесі

4E Компоненті	Дидактикалық міндет	Сауаттылық бағыты	Сабақтағы тапсырма үлгісі
Experience (Тәжірибе)	Жаңа тақырыпты өмірлік контексте ашу	Мәтінмен жұмыс сауаттылығы	Күнделікті жағдаятқа байланысты мәтін талдау
Reflect (Рефлексия)	Үйренген білімді ой сүзгісінен өткізу	Сыни және шығармашылық ойлау	«3 сұрақ – 3 жауап» рефлексия парағы
Conceptualize (Тұжырымдау)	Жеке тәжірибеден жалпы заңдылыққа жету	Ақпаратты жүйелеу сауаттылығы	Ментал карта немесе концептуалдық кесте жасау
Apply (Қолдану)	Жинақталған білімді жаңа жағдаятта сынамалау	Коммуникативтік және функционалдық іс-әрекет	Шағын зерттеу жобасын қорғау

Дерек көзі: Авторлардың педагогикалық жобалау материалдары негізінде жасалған

Жоғарыдағы сәйкестік кестесі сабақ жоспарлаушыға функционалдық сауаттылықтың қай бағытын қай LED компоненті арқылы мақсатты дамытуға болатынын айқын бейнелейді. Бұл жобалау логикасы мұғалімнің тапсырма таңдауын стихиялық емес, сауаттылыққа бағытталған жүйелі шешімге айналдырады.

Эксперимент деректері мен нәтижелерді талдау

Бақылаушы сатыда эксперименттік және бақылау топтарының оқушылары бірдей диагностикалық тест тапсырды. Тест тапсырмалары функционалдық сауаттылықтың төрт бағытын өлшеуге арналып, сарапшылар тарапынан алдын ала валидацияланды. Нәтижелер Стьюдент t-критерийі арқылы статистикалық өңдеуден өтті; $p < 0,05$ деңгейіндегі маңыздылық эксперименттік топ пайдасына расталды.

Кесте 3 – Эксперименттік топтың функционалдық сауаттылығы бойынша нәтиже динамикасы (орташа пайыздық балл)

Сауаттылық бағыты	Эксперимент басы (%)	Эксперимент соңы (%)	Нәтиже өзгерісі
Оқи алу және түсіну сауаттылығы	53	77	↑ 24 т.т.
Математикалық функционалдық сауаттылық	48	70	↑ 22 т.т.
Жаратылыстану-ғылыми сауаттылық	51	73	↑ 22 т.т.
Коммуникативтік және тілдік сауаттылық	46	72	↑ 26 т.т.
Жиынтық орташа көрсеткіш	49,5	73,0	↑ 23,5 т.т.

Ескерту: т.т. – пайыздық тармақ; деректер авторлардың өлшеу нәтижелері бойынша жинақталған

Кестедегі сандық деректер бірнеше маңызды тенденцияны ашады. Жалпы орташа өсім 23,5 пайыздық тармақты құрады, бұл бастапқы деңгеймен салыстырғанда шамамен 47%-дық салыстырмалы өрлеуге сәйкес келеді. Бақылау тобындағы өзгеріс сол кезеңде 4,1 пайыздық тармаққа ғана жетті, яғни айырма статистикалық маңызды болды.

Ең жоғары өрлеу коммуникативтік бағытта байқалды (+26 т.т.). Бұл нәтижені LED тәсілінің диалогтық сипаты — жұптық талқылаулар, шағын топтағы пікірталастар, жобаны ауызша қорғау — тікелей түсіндіреді. Математикалық және жаратылыстану-ғылыми бағыттардың өсімі бірдей болды (+22 т.т.), бұл сандық-логикалық дағдыларды дамытуда LED тәсілінің де белгілі мүмкіндіктері барын, алайда коммуникативтік бағытпен салыстырғанда сәл аз серпінді екенін көрсетеді.

Сапалық деректер де назар аударарлық. Формациялаушы сатының соңғы аптасында эксперименттік топ оқушыларының 91%-ы рефлексия бөлімінде өз ойларын жеткілікті нақтылықпен жазба тілде бейнелей алды. Педагогикалық бақылаулар бойынша оқушылардың сабаққа деген орташа қатысу белсенділігі де бастапқы кезеңмен салыстырғанда байқалатын деңгейде өсті.

Қорытынды пікірлер мен ұсынымдар

Жүргізілген эксперименттің негізгі қорытындысы: Learning Experience Design тәсілі бастауыш сынып оқушыларының функционалдық сауаттылығын қалыптастыруда дәстүрлі оқытумен салыстырғанда елеулі артықшылық береді. Бұл артықшылық кездейсоқ сандық ауытқу емес, статистикалық тексерістен өткен нәтиже екенін жоғарыда келтірілген деректер куәландырады.

LED тәсілінің педагогикалық тиімділігінің негізгі механизмі — оқушыны білімді «алушы» позициясынан «іздеуші» позициясына ауыстыру. Оқу тапсырмасы нақты өмірлік жағдаятпен байланысқан кезде бала оны орындауға ішкі себеп тапқандай болады; рефлексия сатысы бұл себепті тілде тіркеуге мүмкіндік береді.

Болашақ зерттеулерге мынадай ұсынымдар тұжырымдалады: бірінші, LED тәсілін бастауыш сыныптардан бастап жүйелі енгізу тиімділігін лонгитюдтік бақылаумен зерттеу; екінші, тәсілді жаңартылған мазмұндық стандарттармен байланыстырып, мұғалімдерге арналған тиімді кәсіби даму бағдарламасын жасау; үшінші, эксперимент аясын өзге аймақ мектептеріне кеңейтіп, деректердің сыртқы валидтілігін тексеру.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

1. Қазақстан Республикасында білім беруді дамытудың 2020–2025 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасы. – Астана, 2020.
2. OECD. PISA 2022 Results: Learning for Tomorrow’s World. – Paris: OECD Publishing, 2023.
3. Dewey J. Experience and Education. – New York: Macmillan, 1938.
4. Parrish P. Design as Storytelling in e-Learning. – San Francisco: Pfeiffer, 2019.
5. Gibbons A. An Architectural Approach to Instructional Design. – New York: Routledge, 2016.
6. Выготский Л.С. Педагогикалық психология. – Москва: Педагогика, 1991.
7. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – Москва: Педагогика, 1989.
8. Көшербаева А.Н. Функционалдық сауаттылықты қалыптастырудың педагогикалық негіздері // Педагогика және психология. – 2021. – №2. – Б. 45–51.
9. Kolb D.A. Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development. – Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1984. – 256 б.
10. Dewey J. Experience and Education. – New York: Macmillan, 1938. – 91 б.
11. Merrill M.D. First principles of instruction // Educational Technology Research and Development. – 2002. – Т. 50, № 3. – Б. 43–59.
12. OECD. PISA 2022 Results: The State of Learning and Equity in Education. Vol. 1. – Paris: OECD Publishing, 2023. – 300 б.
13. Қазақстан Республикасының Ұлттық білім берудегі сынақ орталығы. Бастауыш білім берудің оқу бағдарламасын жаңарту шеңберіндегі функционалдық сауаттылықты бағалау нәтижелері. – Астана: ҰБСО, 2022. – 84 б.
14. Сейтқали Б.Қ., Мұратова Д.Е. Тәжірибелік оқытудың теориялық негіздері мен мектептегі практикасы // Педагогикалық ғылым және тәжірибе. – 2023. – № 1(18). – Б. 12–21.

III. БІЛІМ БЕРУДІ ЦИФРЛЫҚ ТРАНСФОРМАЦИЯЛАУ: СЫН-ҚАТЕРЛЕР МЕН МҮМКІНДІКТЕР

ЦИФРОВАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ: ВЫЗОВЫ И ВОЗМОЖНОСТИ

DIGITAL TRANSFORMATION OF EDUCATION: CHALLENGES AND OPPORTUNITIES

УДК 371

WHAT WE ARE LEARNING FROM ONLINE EDUCATION

Nataliia Fominykh
Fominykh.NY@rea.ru
Dr of Professional Pedagogy, Foreign Languages Department Professor, Plekhanov Russian University of Economics, Moscow, Russian Federation
Tatiana Andreeva
Andreeva.TA@rea.ru
Dr of Economics, Head of the Department of Digital Educational Technologies, Plekhanov Russian University of Economics, Moscow, Russian Federation
Anastasiia Bubenchikova
Bubenchikova.AV@rea.ru
Post-graduate Professional Pedagogy student, Foreign Languages Department senior lecturer, Plekhanov Russian University of Economics, Moscow, Russian Federation

Аннотация. В статье авторами рассматривается важнейший и актуальнейший вопрос уроков, которые сегодняшнее поколение педагогов и студентов должны извлекать из онлайн образования. Под онлайн образованием в узком смысле авторами статьи понимается обучения (образование) в рамках неформального образования на онлайн платформах в форме Массового онлайн курса (МООК); приводятся примеры авторских МООКов и ссылки доступа к ним (курсам) на платформах Eduardo и Udemy, а также делается вывод о преимуществах онлайн образования.

Ключевые слова: онлайн образование, цифровая образовательная среда, массовый открытый онлайн курс (МООК), цифровые образовательные платформы.

Annotation. In this article, the authors examine the crucial and pressing issue of the lessons today's generation of educators and students should learn from online education. By online education, the authors define informal learning through online platforms in the form of a Massive Online Course (MOOC). They provide examples of original MOOCs and links to access them (courses) on the Eduardo and Udemy platforms, and conclude on the advantages of online education.

Keywords: online education, digital educational environment, massive open online course (MOOC), digital educational platforms.

Global digital transformation dictates new requirements to the educational system, including designing digital educational environment and organizing online education in this kind of the environment. Different aspects of this problem are being discussed widely, the works by A. Budarina [1], G. Esenbai [2], K. Polupan [3], E.V. Smirnova [4] are devoted to them (these aspects). But despite the fact that the aspect of organizing online education is extremely actual, popular and is widely discussed among researches and educators, still we, as a learning community, have more questions than answers. This fact explains the topic of this article, as we are still learning

how to teach and learn online. So, the main goal of this thesis is to present Plekhanov Russian University of Economics experience of providing online education and count the advantages of online education we have observed while the experimental research.

To be precise with the conclusions at the end of the article, it is vital to outline the central notions of the study at the beginning. Thus, online education is defined here as a kind of non-formal education (trainings, courses, professional master classes) provided by the University on different Leaning Management System (LMS) platforms. And the form of organizing this kind of education it is meant here to use Massive Open Online Courses (MOOK). Among the LMS platforms used we can recommend Udemy and Eduardo, the examples of MOOCs designed by the author are presented in the table 1.

Table 1 - MOOKs Examples

№	Description	Access Mode
1	**Gaining Proficiency in English Medium Instructions** The learning materials in this course include not only theoretical guids on organizing the educational process but also a plenty of practical advice and exercises from instructors who teach in English. All lectures are supported by numerous PDF files, allowing students to access the maximum amount of information in different forms. All authors of this course have extensive experience teaching in English in fields such as economics, organizational management, academic writing, critical thinking, business communications, and teaching methods. The course authors also have extensive teaching experience at universities abroad, both in Europe and Asia	https://www.udemy.com/course/gaining-proficiency-in-english-medium-instructions/#instructor-3
2	**Academic writing - from basics to quartile and percentile** The course is designed for a wide range of audiences, including university professors, researchers, and graduate and postgraduate students. The course consists of five major sections, each of which is subdivided into more specific subtopics. Lectures are accompanied by a large number of printed materials (PDF files), making the learning even more effective. During the course, students will become familiar with various types of scientific articles, their basic structures, ethical and legal norms, and improve their proficiency in academic English.	https://www.udemy.com/course/academic-writing-from-basics-to-quartile-and-percentile/
3	**Critical Thinking** In today's society, many people experience information overload. We are bombarded with messages to believe various ideas, purchase things, support causes, and lead our lifestyle in a particular way. How do you know what to believe? How do you separate the truth from the myths? The answer lies in critical thinking skills. The ability to clearly reason through problems and to present arguments in a logical, compelling way has become a key skill for survival in today's world. This course will give you some practical tools and hands-on experience with critical thinking and problem solving. In addition, studying this Critical Thinking course, you will have the chance to improve your problem solving skills	http://lms.eduardo.studio/courses/course-v1:shvidko72+112107+1/about
4	Successful Teambuilding The Course consists of 3 Units and is based on listening to a business trainer talk	http://lms.eduardo.studio/courses/course-v1:shvidko72+104108+1/

	You are going to listen to Karen King, a Manager at Minehead Automative, leading a session on Teambuilding. Team building is a philosophy of job design in which employees are viewed as members of interdependent teams instead of as individual workers. So, Karen will give us some advice about successful teambuilding. To complete this course (mostly listening and writing) students should have at least Intermediate level of English and some basic vocabulary on Teambuilding.	about

As it is seen from the table 1, the courses are different in thematic and designed for diverse audiences, but what is similar is the fact that all the people around the globe subscribed to these MOOKs are all together the students of Plekhanov Russian University. So, all in all, the total number of the students, who our team is teaching online, is 5 614. And *the first advantage* of we observe *is the number of students that we embrace* while online education. And this entails two other advantages of online education which are *the broad geographical coverage* (today we have people from more than 100 countries around the world) and *availability of quality education/access to quality learning materials* (as not all the people from around the world can afford travelling to Russia and get education from major famous Universities of the country).

Among other advantages of online education, I should mention *rapid feedback* and *interaction*. The form of MOOK and forums availability on IMS platforms let us organize peer-to-peer education among students when people use self-assessment and peer-assessment while discussing extremely vital topics online.

Moving on, providing all the learning materials in different (even all possible) forms (video, audio, texts, exercises of all possible types) makes the educational process absolutely personal. So, the *next advantage of online education* is *personalization*, including different skills levels and learning styles, learning pace and rhythm. And as a team of online instructors, while analyzing the results of our online students, we get *access to big educational data* of people learning online. We can see the most common mistakes ang the most difficult point, so, as a consequence, *it changes the gist of pedagogics itself: from a hypothesis driven research to the data driven research*.

Thus, taking all abovementioned, we can conclude that the main lessons we learn from online education are: *the number of students that we embrace, the broad geographical coverage, availability of quality education/access to quality learning materials, rapid feedback, interaction, personalization, access to big educational data.* Besides that, namely online education promotes the university in the global educational space, attracting the attention of people from all over the world.

References

1. Бударина, А. О. Методология цифрового управления качеством высшего образования: подход и принципы / А. О. Бударина, К. Л. Полупан // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. – 2019. – № 2(54). – С. 191-196. – EDN GDFXMK.

2. Енсебай Г., Демченко А.С. МООК в высшем образовании Казахстана // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. 2024. №1-2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/mook-v-vysshem-obrazovanii-kazahstana (дата обращения: 15.05.2026).

3. Полупан, К. Л. Интерактивная интеллектуальная среда -цифровая технология непрерывного образования / К. Л. Полупан // Высшее образование в России. – 2018. – Т. 27, № 11. – С. 90-95. – DOI 10.31992/0869-3617-2018-27-11-90-95. – EDN VMKEKY.

4. Смирнова Е.В., Ляпин И.Л., Петровский А.М. Образовательные технологии в системе цифровой образовательной среды // Проблемы современного педагогического образования. 2025. №86-4. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatelnye-tehnologii-v-sisteme-tsifrovoy-obrazovatelnoy-sredy (дата обращения: 15.05.2026).

УДК 378.14:37.011.3-051:004.8

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ СРЕДСТВАМИ МАЙЕВТИЧЕСКИХ ИИ-ПЕРСОН

Романова Марина Александровна
RomanovaM@mgpu.ru
доктор психологических наук, кандидат педагогических наук, доцент, профессор департамента методик обучения Института педагогики и психологии образования
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»
Москва, Российская Федерация
Муродходжаева Наталья Сергеевна
MurodkhodzhaevaNS@mgpu.ru
кандидат педагогических наук, доцент, доцент департамента педагогики Института педагогики и психологии образования
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»
Москва, Российская Федерация

Аннотация. В условиях цифровой трансформации педагогического образования приоритетной задачей является развитие профессиональных компетенций будущих педагогов, включая профессиональное мышление, рефлексию и способность к проектированию педагогической деятельности. В статье рассматривается майевтическая ИИ-персона как дидактический инструмент развития рефлексивного осмысления педагогических ситуаций, выявления позиций их участников, определения границ профессиональной ответственности и проектирования обоснованных стратегий действия. Представлены логика и результаты апробации ИИ-персоны «Методист ДОО» в подготовке студентов педагогического вуза. Показано, что её использование способствует усилению системности рассуждения, развитию рефлексии и повышению качества проектируемых решений. Сделан вывод о том, что педагогический потенциал ИИ-персоны определяется характером её методически выверенного включения в образовательный процесс.

Ключевые слова: искусственный интеллект в образовании, ИИ-персона, цифровая дидактика, педагогическое образование, дошкольное образование, профессиональное мышление, майевтика, педагогический кейс, рефлексия, взаимодействие образовательной организации и семьи

Annotation. Amid the digital transformation of teacher education, a priority task is the development of future teachers' professional competencies, encompassing professional thinking, reflection, and the capacity for pedagogical design. The article examines the maieutic AI persona as a didactic tool for fostering reflective interpretation of pedagogical situations, identifying participants' positions, delineating boundaries of professional responsibility, and devising evidence-based action strategies. It presents the rationale and outcomes of piloting the "DOO Methodologist" AI persona in training students at a pedagogical university. The findings demonstrate that its application enhances the systematicity of reasoning, promotes reflection, and elevates the quality of designed solutions. The study concludes that the pedagogical potential of an AI persona hinges on the nature of its methodologically rigorous integration into the educational process.

Keywords: artificial intelligence in education, AI persona, digital didactics, teacher education, preschool education, professional thinking, maieutics, pedagogical case, reflection, interaction between educational institutions and families

Развитие профессиональных компетенций будущих педагогов как целенаправленный процесс формирования системы знаний, умений, навыков и ценностных установок, необходимых для эффективной профессиональной деятельности в образовательной среде включает в себя много компонентов. Но в условиях современного цифрового общества и

гибридной реальности острую актуальность приобретают формирование профессионального мышления и рефлексии, способности к проектированию деятельности и цифровая грамотность. Данная проблема имеет особую значимость для подготовки будущих педагогов дошкольного образования, поскольку в сфере взаимодействия образовательной организации и семьи студенту необходимо научиться видеть педагогическую ситуацию как систему взаимосвязанных позиций, интересов, ограничений и возможных последствий принимаемых решений. Вместе с тем практика подготовки показывает, что значительная часть студентов склонна воспринимать такую работу преимущественно как совокупность разовых мероприятий, не выходя на уровень системного анализа и долгосрочного проектирования взаимодействия с семьей. Тем самым возникает противоречие между необходимостью формирования у будущего педагога способности к профессиональному анализу сложных педагогических ситуаций и недостаточной результативностью традиционных форм обучения в развитии данного качества. В этих условиях острую актуальность приобретает поиск таких дидактических решений, которые позволяли бы не упрощать профессиональную задачу до набора готовых алгоритмов, а организовывать у студента процесс последовательного педагогического рассуждения.

Цифровая трансформация высшей школы выводит на первый план вопрос о дидактически оправданных моделях использования искусственного интеллекта. Международные документы UNESCO подчеркивают, что внедрение генеративного ИИ в образование должно быть человекоцентричным, этически выверенным и подчиненным образовательным целям [1; 2]. ОЭСР (Организация экономического сотрудничества и развития), в свою очередь, показывает, что повышение качества выполненного задания при помощи генеративного ИИ еще не означает реального обучения, если взаимодействие не встроено в педагогически продуманный сценарий [3]. Следовательно, для педагогического вуза принципиально важны такие формы работы с ИИ, которые усиливают аналитическую, рефлексивную и проектировочную деятельность студента, а не подменяют ее готовым текстом.

В настоящем исследовании принципиально разграничиваются генеративные модели искусственного интеллекта как технологическая основа, ИИ-инструменты как прикладные средства решения отдельных учебных задач и ИИ-персона как специально спроектированная дидактическая конструкция, встроенная в структуру учебной деятельности. В отличие от универсального цифрового помощника, ИИ-персона воспроизводит определенную профессиональную позицию, логику рассуждения и способ постановки вопросов, что позволяет рассматривать ее не как источник готовых ответов, а как средство организации педагогически направленного взаимодействия студентов с учебным содержанием.

Цель исследования состояла в разработке и апробации майевтической ИИ-персоны, ориентированной на развитие профессионального мышления будущих педагогов дошкольного образования в сфере взаимодействия образовательной организации и семьи. В качестве такого дидактического решения была спроектирована ИИ-персона «Методист ДОО», понимаемая как специализированный цифровой собеседник, реализующий майевтическую стратегию педагогического взаимодействия [4]. Выбор именно этой стратегии был обусловлен тем, что она ориентирована не на передачу готового ответа, а на организацию последовательного рассуждения через систему вопросов, направленных на различение фактов и интерпретаций, выявление позиций участников ситуации, определение границ профессиональной ответственности и поиск педагогически обоснованного решения. Содержательная и функциональная настройка агента осуществлялась с учетом выявленных у студентов профессиональных дефицитов и опиралась на специально разработанную базу знаний, включавшую вопросы проактивного взаимодействия с семьями, персонализации работы с родителями, партнерской модели отношений, коммуникативной компетентности педагога, инклюзивной образовательной среды и фасилитации родительского сообщества.

Принципиальное значение майевтической ИИ-персоны для педагогического образования связано с тем, что она организует не упрощение профессиональной задачи, а ее

когнитивное разворачивание. В традиционной практике взаимодействия с цифровыми инструментами студент нередко стремится как можно быстрее получить внешне корректный ответ, не проходя путь анализа внутренних противоречий ситуации. Между тем именно способность удерживать многопозиционность педагогического случая, видеть несовпадение интересов участников, различать нормативный, этический и коммуникативный планы решения составляет ядро профессионального мышления будущего педагога. Майевтический формат в этом отношении оказывается особенно продуктивным, поскольку переводит работу с кейсом из режима подбора готовой меры в режим последовательного осмысления условий, ограничений и оснований педагогического действия. Тем самым ИИ-персона начинает выполнять не компенсаторную, а развивающую функцию, поддерживая у студента переход от ситуативного реагирования к профессионально выстроенному рассуждению.

Логика взаимодействия студента с ИИ-персоной строилась как последовательное углубление анализа педагогической ситуации, включавшее прояснение фактов, выявление позиций участников, определение границ профессиональной ответственности и переход к обоснованию решения. Данная последовательность представлена на рисунке 1.



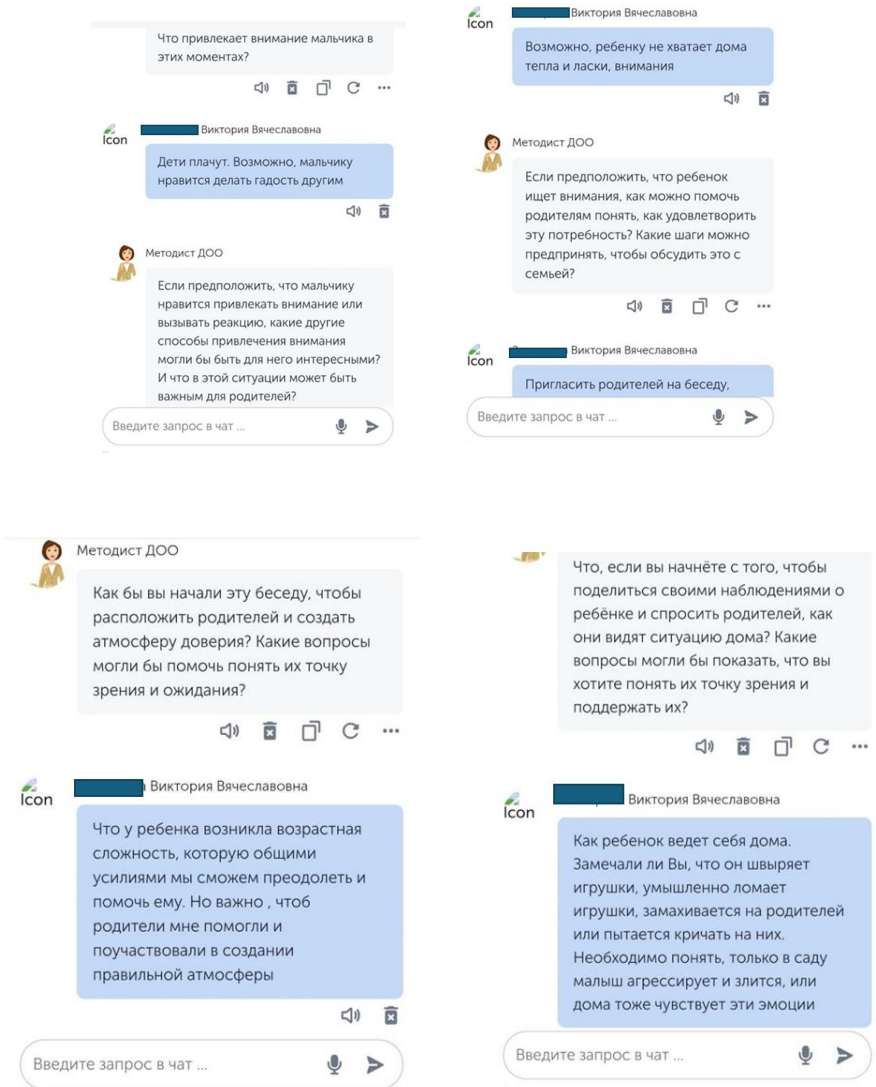
Рисунок 1 – Логика майевтического взаимодействия студента с ИИ-персоной «Методист ДОО» при анализе педагогического кейса

Эмпирическую основу данной статьи составили результаты апробации, проведенной в Институте педагогики и психологии образования МГПУ в рамках дисциплины «Взаимодействие дошкольной образовательной организации и семьи». В исследовании участвовали 20 студентов бакалавриата и магистратуры по профилю «Дошкольное образование». В логике педагогического эксперимента учебная группа была разделена методом случайной выборки на контрольную и экспериментальную подгруппы. Обе подгруппы анализировали идентичный педагогический кейс, включавший многоуровневый конфликт между педагогом и родителями, затрагивавший вопросы профессиональных границ, различий в воспитательных стратегиях, недоверия к воспитателю и эмоциональной реакции семьи на педагогическую оценку поведения ребенка. При этом студенты экспериментальной группы дополнительно взаимодействовали с ИИ-персоной «Методист ДОО», тогда как контрольная группа работала с традиционными учебными материалами и консультационной поддержкой преподавателя. Оценка итоговых решений осуществлялась по критериям системности подхода, методологической обоснованности, учета позиций участников образовательных отношений, проработанности механизмов реализации и рефлексивности. Такая организация исследования позволила сопоставить не только качество предложенных решений, но и характер профессионального рассуждения студентов в условиях различной дидактической поддержки.

Анализ итоговых решений и наблюдение за ходом работы студентов показали, что взаимодействие с ИИ-персоной влияло прежде всего на характер профессионального

рассуждения. Если в исходных ответах студентов нередко преобладало стремление к быстрым ситуативным мерам, связанным с отдельной беседой, консультацией или разовым организационным действием, то в процессе работы с агентом рассуждение становилось более развернутым и системным. Студенты экспериментальной группы в большей степени учитывали позиции всех участников образовательных отношений, точнее различали факты и интерпретации, чаще обращались к анализу причин возникшего конфликта и к поиску педагогически обоснованных, а не только организационно удобных решений. Существенным результатом стало также усиление рефлексивной составляющей рассуждения. Майевтическая логика взаимодействия побуждала студентов не только формулировать решение, но и осмыслять собственные основания выбора, обнаруживать дефицит недостающей информации, уточнять границы профессиональной ответственности и соотносить предлагаемые действия с долгосрочной логикой взаимодействия образовательной организации и семьи. Полученные данные позволяют заключить, что педагогический эффект в данном случае определялся не самим фактом обращения к инструментам искусственного интеллекта, а характером их методически выверенного включения в учебную деятельность. ИИ-персона оказывалась продуктивной не как источник готового ответа, а как средство организации последовательного анализа, профессиональной рефлексии и проектирования решения в сложной педагогической ситуации.

На рисунке 2 представлен пример развертывания майевтической беседы студента с ИИ-персоной, в процессе которой создаются условия для профессиональной рефлексии и самостоятельного поиска решения кейса.



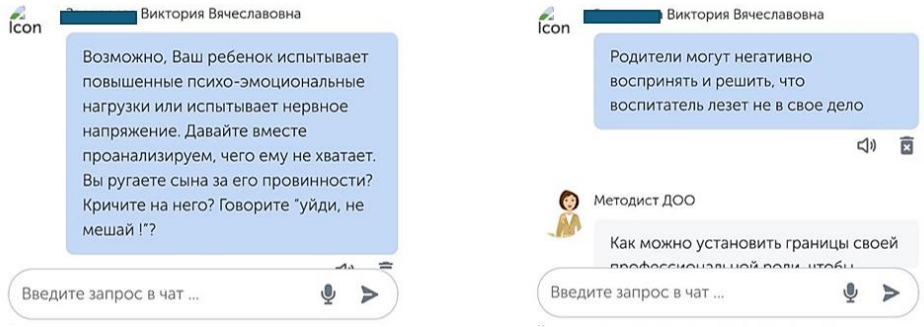


Рисунок 2 – Пример развертывания майевтической беседы студента с ИИ-персоной

Существенно, что выявленные изменения затронули не только качество итоговых решений, но и внутреннюю организацию профессионального анализа. В условиях работы с майевтической ИИ-персоной решение кейса приобретало характер последовательного смыслового развертывания ситуации. Для будущего педагога дошкольного образования это имеет особую значимость, поскольку профессиональная ошибка в подобных случаях часто связана не с отсутствием отдельных знаний, а с преждевременным переходом к действию без прояснения педагогического смысла происходящего. В этом состоит один из наиболее существенных образовательных эффектов апробированного подхода.

Полученные результаты позволяют рассматривать ИИ-персону как дидактический инструмент, объединяющий возможности индивидуализации, интеллектуального партнерства и педагогической модерации. Работа с таким агентом создает условия для движения студента в собственном темпе, возвращения к трудным моментам анализа и выстраивания индивидуальной траектории осмысления педагогического кейса. Это согласуется с современными международными подходами, в которых подчеркивается значимость педагогически осмысленного использования искусственного интеллекта и специальной подготовки преподавателя к работе с интеллектуальными системами в образовании. Вместе с тем проведенное исследование показало, что продуктивность ИИ-персоны определяется содержательной валидностью базы знаний, точностью настройки роли агента, его сценарным включением в структуру занятия и ясностью границ передачи функций. При длительном взаимодействии агент в отдельных случаях терял контекст и воспроизводил повторяющиеся вопросы, что подтверждает необходимость обязательной педагогической модерации. В связи с этим перспективы использования искусственного интеллекта в педагогическом вузе следует связывать прежде всего с разработкой специализированных дидактических форматов, в которых технология подчинена логике учебной деятельности и работает на развитие профессионального мышления студентов [5].

Список использованных источников

1. Miao, F., Holmes, W. Guidance for generative AI in education and research. Paris: UNESCO, 2023. 44 p. URL: https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10176438 (дата обращения: 11.04.2026).

2. Рамки компетенций по искусственному интеллекту для учителей. Париж: ЮНЕСКО, 2024. URL: https://www.unesco.org/en/articles/ai-competency-framework-teachers (дата обращения: 11.04.2026)

3. OECD. OECD Digital Education Outlook 2026: Exploring effective uses of generative AI in education. Paris: OECD Publishing, 2026. URL: https://doi.org/10.1787/062a7394-en (дата обращения: 11.04.2026)

4. Реморенко, И. М. Кандидатные подходы и методика использования специализированных систем генеративного искусственного интеллекта при изучении педагогики студентами университета / И. М. Реморенко, А. И. Савенков, М. А. Романова //

Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. – 2024. – Т. 18, № 3. – С. 76-90. – DOI 10.25688/2076-9121.2024.18.3.05. – EDN CZABNM.

5. Чекалина, Т. А. ИИ-ДИДАКТИКА: НОВЫЙ ТРЕНД ИЛИ ЭВОЛЮЦИЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ? // Вестник Мининского университета. 2025. №2 (51). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/ii-didaktika-novyy-trend-ili-evolyutsiya-protsessa-obucheniya (дата обращения: 11.04.2026).

ӘОЖ 371.04

БОЛАШАҚ БАСТАУЫШ СЫНЫП МАМАНДАРЫН ДАЯРЛАУДА ЖИ МҮМКІНДІКТЕРІНІҢ БІЛІМ САПАСЫНА ЫҚПАЛЫ

Амирова Амина Слямхановна
amirova57@mail.ru
«Бастауыш білім беру» кафедрасының профессоры, п.ғ.д., Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы, Қазақстан

Аңдатпа. Мақалада жасанды интеллект технологияларын Қазақстанның білім беру жүйесіне енгізудің теориялық және практикалық негіздері қарастырылады. Автор Қазақстан Республикасындағы білім беруді цифрландыруға бағытталған стратегиялық құжаттарды талдай отырып, жасанды интеллекттің білім сапасын арттырудағы рөлін айқындайды. Зерттеуде жасанды интеллект құралдарының оқу үдерісін жекешелендіру, білім алушылардың оқу жетістіктерін мониторингтеу, педагогтердің кәсіби құзыреттілігін дамыту және оқыту тиімділігін арттырудағы мүмкіндіктері сипатталған. Сонымен қатар, болашақ бастауыш сынып мұғалімдерін даярлау үдерісінде жасанды интеллект технологияларын қолданудың маңыздылығы негізделеді.

Мақалада отандық және шетелдік ғалымдардың пікірлері сараланып, жасанды интеллекттің білім беру саласындағы трансформациялық әлеуеті жан-жақты талданады. Қорытынды бөлімде жасанды интеллектті тиімді пайдалану білім беру жүйесін жаңғыртудың негізгі факторы екендігі тұжырымдалады.

Түйінді сөздер: жасанды интеллект, педагогтердің кәсіби құзыреттілігі, цифрлық технологиялар, инновациялық оқыту, AI құралдары

Abstract. The article examines the theoretical and practical foundations for the integration of artificial intelligence technologies into the education system of Kazakhstan. The author analyzes strategic documents aimed at the digitalization of education in the Republic of Kazakhstan and identifies the role of artificial intelligence in improving the quality of education. The study describes the possibilities of artificial intelligence tools in personalizing the learning process, monitoring students' academic achievements, developing teachers' professional competencies, and enhancing the effectiveness of teaching. In addition, the importance of using artificial intelligence technologies in the training of future primary school teachers is substantiated.

The article also analyzes the views of various domestic and foreign scholars and provides a comprehensive examination of the transformative potential of artificial intelligence in the field of education. The conclusion states that the effective use of artificial intelligence is a key factor in modernizing the education system.

Keywords: artificial intelligence, teachers' professional competence, digital technologies, innovative teaching, AI tools

Қасым-Жомарт Тоқаевтың «Жасанды интеллект дәуіріндегі Қазақстан: өзекті мәселелер және оны түбегейлі цифрлық өзгерістер арқылы шешу» атты Қазақстан халқына Жолдауында: Цифрлық технологиялар жаһандық еңбек нарығын жылдам өзгертіп жатыр. Әлемде жасанды интеллектімен жұмыс істеудің қыр-сырын білетін мамандарға деген

сұраныс артып келеді. Сол себепті 100 мыңға жуық студентті жоғары технологиялық жобаларға тартуды көздейтін Al-Sana бағдарламасы жүзеге асырыла бастады. Алайда жасанды интеллектімен жұмыс істеу құзыретін қалыптастыру әлдеқайда ерте жастан, яғни мектеп қабырғасынан қолға алынуға тиіс, дей келе ең алдымен, мектеп оқушыларына арналған жасанды интеллект негіздері туралы бағдарлама және оқу материалдарын әзірлеу қажет. Ұстаздардың жасанды интеллект технологиясын меңгеру дағдысын да қалыптастыру керек болады. Сонымен қатар, жасанды интеллектіні кеңінен қолданатын университеттерге көбірек дербестік беруге болады, - деп көрсетті [1]. Бұл әрине, жоғары оқу орындарында педагог-мамандарды даярлауда көрсетіліп отырған мүмкіндік екенін атап өтеміз. Сонымен қатар, жасанды интелект платформаларын пайдалануды болашақ мамандарға меңгертуде әрбір пәннің тақырыбы мен мақсатына сай қолдану қажет. Жасанды интеллектіні кеңінен қолданатын университеттерге дербестік беріліп отырғандықтан білім беру жүйесіне жасанды интеллект енгізудің концептуальдық тәсілдерін, технологияларын пайдалану болашақ мамандарға барлық мүмкіндік туғызу қажет, - деп санаймыз.

2025-2029 жылдарға жөніндегі тұтас әрі стратегиялық тұрғыдан негізделген тәсілді әзірлеу – қазіргі цифрлық дәуірдің сын-қатерлеріне берілетін стратегиялық басымдықтардың бірі ретінде дайындалды. Аталған құжат ЖИ-ді пайдалану жеке білім беру траекторияларын айқындау, білім алушылардың даму барысын жүйелі түрде бақылау, цифрлық оқу материалдарын оңтайландыру және оқу үдерісіне тартылу деңгейін арттыру арқылы білім беру сапасын арттыруға жағдай жасайды [2]. Сонымен қатар, ол педагогтердің кәсіби рөлдерінің мазмұнын жаңғыртуға, білім алушылардың когнитивтік және пәнаралық дағдыларын дамытуға, сондай-ақ бүкіл білім беру экожүйесін жаңарту үдерісіне серпін береді.

Қазақстан Республикасында мектепке дейінгі, орта, техникалық және кәсіптік білім беруді дамытудың 2023-2029 жылдарға арналған тұжырымдамасында адамға бағдарланған тәсілді басымдық ретінде айқындау, әмбебап құзыреттерді қалыптастыру, оқу үдерісін цифрландыру және білім берудің сабақтастығын қамтамасыз ету негізгі міндеттер ретінде белгіленген. Концептуалдық тәсілдердің мақсаты – халықаралық стандарттарды, этикалық қағидаттарды және ұлттық қажеттіліктерді ескере отырып, ЖИ технологияларын оқыту, басқару және бағалау процестеріне енгізудің тұтас әрі жүйелі тәсілін әзірлеу және іске асыру болып табылады [3].

Жасанды интеллект (ЖИ) – адам интеллектін қажет ететін тапсырмаларды орындауға қабілетті машиналар мен бағдарламаларды жасауды және қолдануды зерттейтін ғылым мен технология саласы. «Жасанды интеллект» сөзін алғаш рет 1956 жылы Дартмут университетінде өткен конференциясының преамбуласында Джон Маккарти қолданған. Маккартиге сәйкес «жасанды интеллектті» зерттеушілер нақты проблеманы шешу үшін адамдарда байқалмайтын интеллектіні зерттеуіне болады, - деген [4].

Afiya Jamal пікірінше, жасанды интеллект – адамның ойлау қабілетін қажет ететін тапсырмаларды орындай алатын машиналар жүйесі болып табылады. Автордың тұжырымдамасына сәйкес, қазіргі уақытта ЖИ технологияларының қолданылу қарқыны бұрын-соңды болмаған деңгейде артып, адам өмірінің түрлі салаларына айтарлықтай ықпал етіп отыр. Сонымен қатар автор жасанды интеллект білім беру саласында мұғалімдердің кәсіби әрекетін талдау, бейне-презентацияларды автоматты түрде бағалау және педагогтердің ЖИ сауаттылығын дамыту сияқты маңызды бағыттарда қолданылуы мүмкін, - деген тұжырым жасаған [5]. Бұдан шығатын қорытынды жасанды интелект дәуіріне қадам басып отырған кезеңде автордың барлық ой-пікірінің білім беру саласында болашақ бастауыш сынып мұғалімдерінің ЖИ сауаттылығын арттыру алға шығады. Елімізде болашақ педагог-мамандар даярлайтын жоғары оқу орындары оқытушы-профессорлар құрамының ЖИ сабақтарды пайдалану мүмкіндіктерін арттыру бағытында ұйымдастырылған арнайы курстардан өтіп білімін жетілдіруді іске асырды. Әрбір сабақты ЖИ құралдарын, әртүрлі платформаларды пайдаланып білім алушылардың өздік жұмыстарында, семинар сабақтарында пайдалану жолдарын меңгертуді көздейді.

Salas-Pilco және әріптестерінің пайымдауынша, жасанды интеллект технологиялары басқа салалардағы сияқты білім беру жүйесінде түбегейлі өзгерту әлеуетіне ие. Авторлар ЖИ құралдары мұғалімдердің кәсіби қызметін қолдауға және оқыту үдерісінің тиімділігін арттыруға мүмкіндік беретінін атап көрсетеді [6]. Біз автордлардың пікіріне қосыла отырып, ЖИ құралдарының білім сапасын арттыруға ықпал ететінін айта кеткеніміз жөн. Өйткені, берілген тапсырмалардың орындалуы, білім алушының шығармашылықпен ЖИ құралдарын қолдана білуі, уақыт үнемдеуі, өзіндік қорытынды жасауда әртүрлі плаиформаларды пайдалану мүмкіндіктері жоғары. Атап айтсақ, эссе жазу немесе кейс тапсырмаларды орындау және т.б.

Xue және Wang тұжырымдамасына сәйкес, жасанды интеллектті дамытудың басты мақсаты – компьютерлік жүйелерді механикалық құрылғылармен біріктіру арқылы әдетте адам интеллектін талап ететін күрделі міндеттерді орындауға мүмкіндік беру және соның нәтижесінде адамның еңбек жүктемесін айтарлықтай азайту болып табылады [7]. Авторлар пікіріне толықтай қосыламыз. Өйткені, білім алушының қаншалықты шығармашылықпен ізденуіне байланысты ұсынылған тапсырмаларды орындауда оның уақытын қаншалықты үнемдейтініне көз жеткізілді.

Holmes және Tuomi зерттеулерінде көрсетілгендей, жасанды интеллект жүйелері мұғалімдердің сабақ өткізу сапасын, білім алушылардың белсенділігін және сыныптағы мінез-құлық ерекшеліктерін талдау арқылы педагогикалық қызметтің әртүрлі аспектілерін бағалауға мүмкіндік береді. Бұл мұғалімдерге өздерінің кәсіби қызметіндегі күшті және әлсіз тұстарын анықтауға жағдай жасайды [8]. Болашақ бастауыш сынып мұғалімдері педагогикалық практика барысында ЖИ құралдарын болып табылатын әртүрлі платформаларды қолданып мәтін бойынша мультфильм дайындау, ортақ тақырыптар бойынша 3D моеделінде визуалды мазмұн жасау, анимация жасау және виртуалды ортада интерактивті тәжірибе құру үшін қолданылады. Thinglink сабақ тақырыбына байланысты қарапайым суреттің 3Д моделін жасайтын ЖИ бағдарламаны пайдаланады. Мысалы: Дүниетану немесе әдебиеттік оқу, еңбекке баулу сабақтарында өтетін «Киіз үй» тақырыбына оның құрылысымен таныстыруда қолданатынын көрсетті.

Bower және әріптестерінің зерттеулеріне сәйкес, ЖИ-ге негізделген бағалау құралдарын қолдану дәстүрлі бақылау әдістерімен салыстырғанда анағұрлым объективті, жүйелі және уақытылы бағалау жүргізуге мүмкіндік береді [9]. Білім алшылар Robi ЖИ бағдарламасы арқылы бағалауды меңгеріп, оның уақыт үнемдейтін мүмкіндігіне көз жеткізді. ЖИ адамның сөйлеуі мен ойлауына еліктейді, оқу, коммуникативтік және кәсіби міндеттерді шешуге көмектеседі, материалдың игерілуін бақылауды автоматтандырады, білім алушылар үшін кері байланысты қамтамасыз етеді және талдамалық жұмыс жүргізеді.

Luo және Zhang пікірінше, жасанды интеллект педагогикалық қызметті бағалаудың дәлдігі мен жиілігін арттырып, мұғалімдерге үздіксіз әрі жекелендірілген кері байланыс ұсынуға мүмкіндік береді [10]. Авторлардың пайымдауынша, мұндай тәсіл мұғалімдердің кәсіби даму мәдениетін қалыптастырып, деректерге негізделген шешім қабылдауға жағдай жасайды

Alwaqdani жүргізген зерттеуіне сәйкес, жасанды интеллект негізінде құрылған платформалар мұғалімдердің кәсіби дамуына қатысты өзіндік рефлексиясын арттырып, деректерге сүйене отырып педагогикалық шешім қабылдау қабілетін күшейтеді [11]. Ғалымдар пікірлерін тұжырымдайтын болсақ, Gemini AI, Qwen AI бағдарламалары арқылы жүзеге асыруды меңгереді.

Kaswan және әріптестері пайымдауынша, жасанды интеллект құралдары тек деректерді талдап қана қоймай, мұғалімдердің жеке оқыту стиліне сәйкес келетін педагогикалық стратегияларды да ұсына алады [12]. Ғылыми ақпарат көлемі жылдам өсіп отырғандықтан, зерттеу материалдарын жүйелеу мен талдау маңызды міндетке айналды. Осы тұрғыда жасанды интеллектке негізделген Notebook LM (ноутбук ЛМ) платформасы білім алушыларға дереккөздерді біріктіріп, оларды талдауға және негізгі идеяларды айқындауға

мүмкіндік береді. Бағдарлама ғылыми мақалалар мен құжаттар негізінде мазмұнды қорытынды жасап, зерттеу жұмысын тиімді ұйымдастыруға көмектеседі.

З.А.Ержанова бойынша, сыни ойлау дағдыларын дамытуға қатысты зерттеулерде ЖИ интерактивті тапсырмалар мен бейне-симуляциялар арқылы білім алушылардың ақпаратты талдау, салыстыру және өз пікірін дәлелді жеткізу қабілеттерін жетілдіреді. Автор ЖИ-ның бұл функциясы олардың сыни ойлау дағдыларын белсенді түрде дамытуды қамтамасыз етеді, - деген қорытынды жасаған [13]. Білім алушылардың сыни ойлауын ЖИ арқылы дамытуда оқытушылардың жаңа ақпаратты меңгертуге арналған оқу-танымдық тапсырмалары, ақпаратты саралау оған өзіндік пікірін білдіруде сыни көзқарас білдіруге басымдық беру қажет.

Г.Т.Алкенова тұжырымдамасына сәйкес, мұғалімдердің кәсіби құзыреттілігін арттыру тұрғысынан, ЖИ-ны сабаққа енгізу олардың цифрлық сауаттылығын дамытып, деректерді талдау және оқыту стратегияларын жоспарлау қабілеттерін күшейтеді. Сонымен қатар, оқытушылар ЖИ-дың көмегімен білім алушылардың қажеттіліктеріне бейімделген оқыту жолдарын тиімді құра алады [14]. Автордлар пікірдерін тқыжырымдайтын болсақ, қазіргі жоғары білім беру кеңістігінде жасанды интеллект технологиялары ғылыми-зерттеу қызметінің сапасын арттырудың маңызды құралына айналып отыр. Әсіресе, мәтінді өңдеу, академиялық жазылымды жетілдіру және ақпаратты жүйелеу барысында заманауи цифрлық платформалардың мүмкіндігі зор. Осындай құралдардың бірі – ғылыми мәтіннің тілдік сапасын жақсартуға мүмкіндік беретін Grammarly (грэммерли) және зерттеу барысында идеяларды талдау мен құрылымдауға көмектесетін ChatGPT (чатжипити) жүйесі.

З.А.Тагаева пікірінше, білім беру үдерісінің жалпы сапасын жақсартуда ЖИ-ны интеграциялау сабақтарды жекешелендіруде, оқушылардың прогресін нақты бақылауға және оқу нәтижелерін арттыруға мүмкіндік береді. Автордың тұжырымдамасы бойынша, ЖИ-ның қолданылуы оқытушылардың сабаққа дайындығын арттырады және оқыту стратегияларын деректерге сүйене отырып түзетуге жағдай жасайды [15]. Осылайша, отандық зерттеулер ЖИ-ның білім беру саласында тек технологиялық құрал ретінде ғана емес, сонымен қатар болашақ бастауыш сынып мұғалімдерінің кәсіби дамуы, сабақтарды және білім алушылардың сыни ойлау дағдыларын жетілдіру сияқты көпқырлы рөл атқаратынын көрсетеді. ЖИ педагог жұмысын оңтайландырып, білім беру сапасын арттыруға ықпал ететін маңызды фактор ретінде қарастырылады.

ЖИ-ді пайдалану жеке білім беру траекторияларын айқындау, білім алушылардың даму барысын жүйелі түрде бақылау, цифрлық оқу материалдарын оңтайландыру және оқу үдерісіне тартылу деңгейін арттыру арқылы білім беру сапасын арттыруға жағдай жасайды. Сонымен қатар, ол педагогтердің кәсіби рөлдерінің мазмұнын жаңғыртуға, білім алушылардың когнитивтік және пәнаралық дағдыларын дамытуға, сондай-ақ бүкіл білім беру экожүйесін жаңарту үдерісіне серпін береді.

Кез келген білім беру жүйесінің басты мақсаты – білім алушылардың оқу жетістіктерін тиімді арттыру. Бұл мақсатқа жету үшін студенттердің білім деңгейін жан-жақты түсінуге және оларға қолайлы оқу ортасын ұйымдастыруға мүмкіндік беретін түрлі әдістер мен құралдар қолданылады. Электронды оқыту жүйелерінде оқытудың жаңаша форматы негізінде жүзеге асырылады. Олардың қатарына жаңа форматтағы білім беру және нақты уақыт режимінде өтетін тікелей бейнесабақтар жатады. Сонымен қатар, алдын ала дайындалған немесе кез келген уақытта қолжетімді оқу тәсілдері де кеңінен қолданылады. Бұларға топтық жұмыс, мультимедиалық материалдар, веб-негізделген оқыту және оқу нәтижелерін қолдауға арналған арнайы құралдар кіреді.

Болашақ мамандар арасындағы бірлескен жобалар командалық жұмысты және инновацияны дамыта отырып, ЖИ-ді білім беруге енгізуге байланысты нақты мәселелерді шешуге бағытталады. Мұндай жобалар пәнаралық топтардың ЖИ-ге негізделген зерттеу бастамаларына, тапсырмаларына әзірлеуге немесе білім беру деңгейлерінде технологияларды енгізу жоспарларын дайындауға қатысуын қамтуы мүмкін.

Жасанды интеллект – білім сапасын арттырудың қуатты құралы, ал оны дұрыс пайдалану – заманауи педагогтің басты міндеті. 2024–2029 жылдарға арналған жасанды интеллектіні дамыту тұжырымдамасын іске асыру жөніндегі іс-қимыл жоспарының 25-іс-шарасы шеңберінде 2026 жылдан бастап ЖИ технологияларымен қамтамасыз етілген (AI-embedded Digital Textbooks) цифрлық оқулықтарды әзірлеу жоспарлануда. Жаңа буын цифрлық оқулықтары оқу материалын терең меңгеруге және білім алушылардың жеке оқу траекторияларын қалыптастыруға жәрдемдесетін интеллектуалды көмекшілер рөлін атқарады.

Қорыта келе, жасанды интеллект білім беру жүйесін жаңғыртудың маңызды тетіктерінің бірі ретінде қарастырылады. ЖИ-ді кіріктіруге бағытталған арнайы модульдер немесе педагогикалық практика элементтерін әзірлеу болашақ мамандарға ЖИ тұжырымдамаларын нақты білім беру контекстінде қолдануға жағдай жасайды. Мұндай модульдер ЖИ-мен толықтырылған сабақ жоспарларын әзірлеуді, бейімделгіш оқыту жүйелерін енгізуді немесе оқыту шешімдерін қабылдау үшін білім алушылардың деректерін талдауды қамтуы мүмкін.

Цифрлық трансформация жағдайында білім беру үдерісі ақпараттық-коммуникациялық технологиялармен кіріге отырып, жаңа мазмұн мен ұйымдастыру формаларын талап етеді. Осы тұрғыдан алғанда, жасанды интеллект оқытуды басқарудың тиімділігін арттыруға, білім сапасын көтеруге және білім алушылардың жеке-дара ерекшеліктерін ескеруге мүмкіндік беретін құрал ретінде айқындалады.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

1. Тоқаев Қ. Ж. Қазақстан халқына Жолдау: «Жасанды интеллект дәуіріндегі Қазақстан: өзекті мәселелер және оны түбегейлі цифрлық өзгерістер арқылы шешу». – Астана, 2024.

2. Қазақстан Республикасы. Жасанды интеллектіні білім беру жүйесіне енгізудің 2025–2029 жылдарға арналған тұжырымдамасы. – Астана, 2025.

3. Қазақстан Республикасы. Қазақстан Республикасында мектепке дейінгі, орта, техникалық және кәсіптік білім беруді дамытудың 2023–2029 жылдарға арналған тұжырымдамасы. – Астана, 2023.

4. McCarthy J. Artificial Intelligence: Dartmouth Conference Proposal, 1956. – Hanover, 1956.

5. Jamal, A. The role of artificial intelligence (AI) in teacher education: Opportunities & challenges // International Journal of Research and Analytical Reviews, 2023. – №10(1), 139–146.

6. Salas-Pilco S., Yang Y., Zhang Z. Artificial Intelligence Applications in Education: A Review // Computers and Education, 2023. – №189. – 104–120.

7. Xue L., Wang T. Integration of Artificial Intelligence in Smart Systems // Journal of AI Research, 2022. – №67. – Б. 45–59.

8. Holmes, W. and Tuomi, I. State of the Art and Practice in AI in Education // European Journalof Education, 2022. – № 57. – p. 542-570

9. Bower, M., Torrington, J., Lai, J. W., Petocz, P., & Alfano, M. How should we change teaching and assessment in response to increasingly powerful generative Artificial Intelligence? Outcomes of the ChatGPT teacher survey // Education and Information Technologies, 2024. №29, 1–37.

10. Luo X., Zhang Y Design and assessment of AI-based learning tools in higher education: a systematic review // International Journal of Educational Technology in Higher Education, 2025. – №22/1. DOI:10.1186/s41239-025-00540-2

11. Alwaqdani M. Investigating teachers' perceptions of artificial intelligence tools in education: potential and difficulties // Education and Information Technologies, 2024. DOI: 10.1007/s10639-024-12903-9

12. Kaswan K. Et al., AI in personalized learning // Advances in Technological Innovations in Higher Education, 2024. – P. 103-117

13. Ержанова З. А. Оқушылардың сыни ойлау қабілетін дамытудағы жасанды интеллекттің үлесі // Eurasian Science Review An International peer-reviewed multidisciplinary journal, 2025. – №2

14. Алькенова Г. Т. Мұғалімдердің цифрлық сауаттылығы мен құзыреттілігін арттырудағы жасанды интеллекттің рөлі // Eurasian Science Review An International peer-reviewed multidisciplinary journal 2025. – №2. – Б. 2228-2235

15. Тагаева З. А. Жасанды интеллект білім саласында // Eurasian Science Review An International peer-reviewed multidisciplinary journal, 2025. – №2.

ӘОЖ 372.3/.4:004.4

MEMRISE AI CHAT БАҒДАРЛАМАСЫ – ЭМОЦИОНАЛДЫ ИНТЕЛЛЕКТ ДАМЫТУ ҚҰРАЛЫ

Ильяс Аружан Бахтиярқызы
aruzhanilias1@gmail.com
Магистрант, «7М01301-Бастауышта оқыту педагогикасы мен әдістемесі білім беру» бағдарламасының 1-курс магистранты, Абай атындағы ҚазҰПУ
Туралбаева Алмаш Турганбаевна
turalbaeva_a@mail.ru
PhD, «Бастауыш білім беру» кафедрасының профессор міндетін атқарушы, Абай атындағы ҚазҰПУ
Алматы, Қазақстан

Аңдатпа. Бұл мақала Memrise платформасының AI Chat (жасанды интеллект негізіндегі сұхбат) функциясының тілдік білім беру контекстіндегі эмоционалды интеллектті дамытудағы педагогикалық мүмкіндіктерін кешенді талдауға арналған. Зерттеуде Memrise AI Chat-тың пайда болу тарихы, функционалдық ерекшеліктері, оқу процесіндегі орны, сондай-ақ эмоционалды интеллекттің негізгі компоненттерін – эмоцияларды тану, эмпатияны дамыту, өзін-өзі реттеу, коммуникативтік дағдылар – қалыптастырудағы рөлі қарастырылады. Зерттеу нәтижелері Memrise AI Chat бағдарламасының жай ғана тілдік жаттығу құралы емес, оқушылардың тұлғалық дамуына ықпал ететін интерактивті педагогикалық орта екенін дәлелдейді.

Түйінді сөздер: Memrise, AI Chat, жасанды интеллект, эмоционалды интеллект, тілдік білім беру, интерактивті оқыту, мобильді оқыту, педагогикалық технология.

Annotation. This article presents a comprehensive analysis of the pedagogical potential of the AI Chat feature (artificial intelligence-based dialogue) on the Memrise platform in the context of developing emotional intelligence within language education. The study examines the origins of Memrise AI Chat, its functional characteristics, its role in the learning process, as well as its contribution to the formation of key components of emotional intelligence – emotion recognition, empathy development, self-regulation, and communicative skills. The findings demonstrate that Memrise AI Chat is not merely a language practice tool, but an interactive pedagogical environment that fosters the personal development of learners.

Keywords: Memrise, AI Chat, artificial intelligence, emotional intelligence, language education, interactive learning, mobile learning, pedagogical technology.

Кіріспе. XXI ғасырдың білім беру жүйесі технологиялардың қарқынды дамуымен тығыз байланысты. Бүгінде цифрлық трансформация тек оқу процесінің формасын ғана өзгертіп қоймай, оның мазмұнын, мақсаттарын және педагогикалық тәсілдерін де түбегейлі жаңартуда. Осы жаңартулардың ішіндегі ең маңыздысы – жасанды интеллект (AI)

технологиясының білім беру саласына кеңінен енуі. Бұл өзгеріс оқытудың мазмұны мен әдістемесіне ғана емес, оқушының тұлғалық дамуына да тікелей ықпал ете бастады.

Осы өзгерістер аясында онлайн тіл үйрену платформаларының саны күн санап артуда. Алайда олардың ішінде нақты диалогтық серіктес ретінде жасанды интеллектті пайдалану арқылы оқушыға шынайы тілдік орта ұсынатын платформалар әлі де шектеулі. Memrise – осы олқылықты толтыруға ұмтылған платформалардың бірі. 2010 жылы Лондонда негізі қаланған бұл платформа уақыт өте тілдік жаттығудың интерактивті, ойынға негізделген және жасанды интеллектпен жабдықталған кешенді жүйесіне айналды.

Тіл үйрену – бұл тек лингвистикалық дағдыларды меңгеру ғана емес, сонымен бірге адамның эмоционалды және тұлғалық өсуімен тікелей байланысты процесс. Эмоционалды интеллект (EQ) – адамның өз эмоцияларын және басқалардың эмоцияларын тани білу, бағалау және басқару қабілеті. Бұл ұғымды алғаш рет Питер Саловей мен Джон Майер «Emotional intelligence» атты еңбегінде ғылыми айналымға енгізді. Олар эмоционалды интеллектті төрт деңгейлі модель арқылы сипаттады: эмоцияларды қабылдау, эмоцияларды ойлауда пайдалану, эмоцияларды түсіну және эмоцияларды басқару.

Осы теориялық негізге сүйене отырып, бұл мақаланың мақсаты – Memrise платформасының AI Chat функциясын педагогикалық тұрғыдан талдау және оның эмоционалды интеллект компоненттерін дамытудағы мүмкіндіктерін ашып көрсету. Зерттеу барысында бастауыш сынып білім алушылардың жас ерекшеліктері ескеріле отырып, бағдарламаның педагогикалық тиімділігі жан-жақты қарастырылады. Зерттеуде мынадай негізгі сұрақтар қарастырылады: Memrise AI Chat қандай педагогикалық мүмкіндіктерді қамтиды? Бағдарлама эмоционалды интеллекттің қандай компоненттерін дамытуға ықпал етеді?

Негізгі бөлім

1. Memrise платформасының пайда болу тарихы мен дамуы

Memrise платформасы 2010 жылы Эд Коук пен Грег Дейтч тарапынан Лондонда негізі қаланды. Бастапқыда ол психологтар мен нейробиологтар ұсынған «мнемотехника» мен «интервалдық қайталау» (spaced repetition) принциптеріне негізделген сөздік жаттықтырғыш ретінде жұмыс жасады. Платформа тез арада оқушылар арасында танымалдылыққа ие болды және жыл өткен сайын дамып отырды. 2016 жылдан бастап Memrise жергілікті тіл тасымалдаушылардың (native speakers) бейне материалдарын пайдалана бастады. Бұл инновация платформаны кәдімгі сөздік жаттығу құралынан нақты тілдік орта қалыптастыратын платформаға айналдырды: оқушы сөздерді жай жаттап қоймай, олардың нақты өмірдегі қолданысын тікелей байқайтын болды. Жергілікті тіл тасымалдаушылары сөздерді, тіркестерді және диалогтарды қалай пайдаланатынын бейнежазба арқылы үйрету – Memrise-тің бәсекелес платформалардан ерекшеленетін негізгі артықшылықтарының бірі.

Платформаның дамуындағы маңызды кезең – 2020 жылдан кейінгі кезең. Пандемия жағдайында онлайн білім берудің маңызы арта түскенде, Memrise Membot атты жасанды интеллектпен жабдықталған AI Chat функциясын іске қосты. Сол кезден бастап Memrise тек лексикалық үйрену ортасы емес, интерактивті тілдік коммуникация платформасына айналды.

Бүгінде Memrise 50-ден астам тілді қамтиды және дүние жүзі бойынша миллиондаған пайдаланушысы бар. Платформаның мобильді қосымшасы iOS және Android жүйелерінде қолжетімді, ал веб-нұсқасы компьютерден де пайдалануға болады.

2. Memrise AI Chat: функционалдық ерекшеліктері мен педагогикалық негізі

Memrise платформасы үш негізгі оқу модулінен тұрады: «Learn words» (сөздерді үйрену), «Hear my words» (сөздерімді тыңда) және «Use my words» (сөздерімді қолдан). Алғашқы екі модуль оқушыны лексикалық материалмен таныстырып, есте сақтауын қалыптастырса, үшінші модуль – «Use my words» – аясындағы AI Chat функциясы осы білімді нақты коммуникацияда қолдануға итермелейді. Міне, осы функция платформаның ең инновациялық және педагогикалық тұрғыдан ерекше маңызды бөлігі болып табылады.

Memrise AI Chat – пайдаланушыға жасанды интеллектпен тікелей ауызша немесе жазбаша диалог жүргізуге мүмкіндік беретін интерактивті сұхбат жүйесі. Membot деп

аталатын бұл виртуалды серіктес табиғи тіл өңдеу технологиясын пайдаланады. Пайдаланушы микрофон арқылы сөйлейді немесе мәтін түрінде жазса, Membot сол жауапқа сәйкес табиғи тілде жауап қайтарады. Бұл процесс оқушыны тіл үйренудің пассивті субъектісінен белсенді коммуникатор дәрежесіне көтереді.

AI Chat функциясының педагогикалық негізін түсіну үшін Лев Выготскийдің «жақын даму аймағы» теориясына жүгіну қажет. Выготский бойынша, оқушының дербес орындай алатын тапсырмалары мен жетекшінің көмегімен орындай алатын тапсырмалары арасында «жақын даму аймағы» деп аталатын алшақтық бар. Білім беру процесі дәл осы аймақта жұмыс жасағанда ең тиімді болады. Memrise AI Chat дәл осы принципке сүйенеді: бағдарлама оқушыны оның қазіргі деңгейіне сай диалогтарға тарта отырып, жасанды серіктестің қолдауымен (scaffolding) оқушыны өзінің дербес деңгейінен сәл жоғарырақ тапсырмаларды орындауға итермелейді. Осылайша AI Chat – виртуалды «жетекші» рөлін атқарады.

Бағдарламаның функционалдық мүмкіндіктері оқушыны күнделікті өмірге ұқсас диалогтар арқылы түрлі жағдаяттарға қатыстырып, тілдік дағдыларын дамытады. Ол пайдаланушының деңгейін анықтап, тапсырмаларды соған бейімдейді және қателерді бірден түзетпей, өзін-өзі түзетуге мүмкіндік береді. Жүйе микрофон арқылы айтылымды автоматты түрде бағалап, дұрыс айтуға дейін жазбаша жауап бермейді. Сонымен қатар, диалог барысында қателіктерді көрсетіп, дұрыс нұсқасын ұсынып, жедел кері байланыс береді.

3. Memrise AI Chat және эмоционалды интеллект компоненттері

3.1. Эмоционалды хабардарлықты дамыту

Эмоционалды хабардарлық (emotional awareness) – Саловей мен Майердің моделіндегі бірінші деңгей: өз эмоцияларыңды және басқалардың эмоцияларын тани білу қабілеті. Гоулман өз зерттеуінде осы деңгейді эмоционалды интеллекттің іргетасы ретінде сипаттайды – өз эмоцияларыңды тани білмей тұрып, оларды басқару мүмкін емес. Тіл үйрену процесінде бұл хабардарлық тілдік мазмұн арқылы дамиды: оқушы эмоционалды лексиканы, яғни сезімдерді, реакцияларды және жағдайларды білдіретін сөздерді меңгерген сайын өз ішкі жағдайын тілге дәл жеткізе алатын болады.

Memrise AI Chat диалогтары осы тұрғыдан ерекше педагогикалық орта ұсынады. Бағдарламаның диалог сценарийлерінде «Мен бүгін өте шаршадым», «Бұл жағдай мені ренжітті», «Оның көмегі маған үлкен қуаныш сыйлады» сияқты эмоционалды мазмұнды сөйлемдер жиі кездеседі. Оқушы осындай контекстте тіл үйрену барысында эмоцияларды белгілейтін лексиканы жаттап алмай, нақты коммуникация жағдаяты арқылы табиғи меңгереді – бұл ұзақ мерзімді есте сақтауға тікелей ықпал ететін тәсіл.

3.2. Өзін-өзі реттеу қабілетін дамыту

Өзін-өзі реттеу (self-regulation) – Саловей мен Майердің моделіндегі үшінші деңгей: эмоцияларды мақсатқа бағытталған мінез-құлықты қолдау үшін пайдалану және реттеу қабілеті. Гоулман бұл қабілетті тұлғаның «ішкі компасы» деп сипаттайды: өзін-өзі реттей алатын адам сәтсіздік кезінде де мақсатынан таймай, алға жылжуды жалғастырады. Тіл үйрену процесінде өзін-өзі реттеу қиын сәттерде – сөздің мағынасын ұмытып кеткенде, айтылымды дұрыс шығара алмағанда – қажет болатын маңызды дағды.

Memrise AI Chat осы қабілетті дамытатын арнайы тетіктерді қамтиды. Бағдарламада айтылым дұрыс болмаса, жүйе автоматты түрде оқушыдан қайталауды сұрайды. Бұл «сәтсіздікпен бетпе-бет келу» сценарийі оқушыны сабырлы болуға, шыдамдылық танытуға және қателіктен сабақ алуға жаттықтырады. Яғни бағдарлама тек тілдік дағдыны ғана емес, оқушының эмоционалды төзімділігін (emotional resilience) де қалыптастырады.

3.3. Эмпатияны дамыту

Эмпатия – Саловей мен Майердің моделіндегі екінші деңгей: басқа адамның эмоционалды жағдайын ішкі сезіну және оны түсіну қабілеті. Гоулман «Emotional Intelligence» еңбегінде эмпатияны тұлғааралық қарым-қатынастың іргетасы деп сипаттайды: эмпатиясы дамыған адам ғана басқамен нәтижелі қарым-қатынас орнататын тұлға бола алады. Тіл үйрену контекстінде эмпатия тіпті тереңірек мәнге ие болады – ол мүлдем басқа

мәдениет пен тіл арқылы дүниені сезінуге, басқа адамның тілдік және мәдени тұрғысынан ойлауға дайындайды.

Memrise AI Chat осы тұрғыда бірегей мүмкіндік ұсынады. Пайдаланушы жергілікті тіл тасымалдаушылардың бейне материалдарын қараған соң олармен диалогта мәнерлі сөйлемдер жасайды. Бұл процесс оқушыны басқа мәдениеттің тыныс-тіршілігіне, эмоционалды реакция стереотиптеріне жақындастырады. Мысалы, ағылшын тіліндегі «Sorry to hear that» немесе «That must be really tough» сияқты эмпатиялық тіркестерді нақты мәдени контекстте үйрену оқушыға осы тіл иелерінің сезімдерін түсінуге, яғни мәдениетаралық эмпатияны қалыптастыруға мүмкіндік береді.

3.4. Коммуникативтік дағдыларды дамыту

Саловей, Майер мен Гоулман теорияларындағы эмоционалды интеллекттің жоғары деңгейі – эмоцияларды тұлғааралық қарым-қатынаста нәтижелі қолдану, яғни коммуникативтік дағды. Тіл үйренудің де түпкілікті мақсаты дәл осы – тіл үйренуші оқыған сөздері мен үйренген грамматикасын нақты өмірдегі қарым-қатынаста еркін пайдалана алатын болуы тиіс. Алайда дәстүрлі тілдік оқыту жиі теориялық деңгейде қалып, оқушыға нақты коммуникация жасауға жеткілікті мүмкіндік бермейді.

Memrise AI Chat осы алшақтықты жоятын орта ретінде жұмыс жасайды. Бағдарлама оқушыға нақты өмірдегі тілдік ситуацияларды – дүкенде сауда жасау, жолдан бағыт сұрау, жұмыс сұхбаты, қонаққа бару – симуляция арқылы жаттықтыруға мүмкіндік береді. Бұл жаттығулар оқушының тілдік білімін пассивті білімнен нақты коммуникативтік іс-әрекетке айналдырады. Кайранфилдің «How EBA platform and Memrise may help EFL learners» мақаласында Memrise-тің оқушылардың тілді қарым-қатынас мақсатында пайдалануға деген ынтасы мен сенімділігін арттырғаны нақты мысалдармен расталған.

4. Психологиялық қауіпсіздік ортасы және оның EQ дамуына ықпалы

Memrise AI Chat – психологиялық қауіпсіздікті қамтамасыз ететін орта. Жасанды интеллект оқушыны сынамайды, мысқылдамайды, ал қателіктер тек оқу мақсатында ескеріліп, конструктивті кері байланыс ретінде беріледі. Дьюи, Нур'Аини және Сувартидің зерттеуінде студенттер Membot-пен сөйлесуді нақты адаммен сөйлесуден психологиялық тұрғыдан жайлырақ деп бағалаған: «Жасанды интеллект алдында ұялмайсың, ол сенің қателіктеріңді мысқылдамайды» деген пікірлер жиі кездескен. Бұл «ұялмау» қалпы – эмоционалды интеллекттің маңызды компоненті: өз эмоцияларыңды ашық білдіре алатын оқушы ғана басқалар алдында да еркін сөйлей алады.

Осылайша психологиялық қауіпсіздік пен эмоционалды интеллект арасында тікелей педагогикалық байланыс орнайды. Memrise AI Chat осы байланыстың жүзеге асуын технологиялық деңгейде қамтамасыз ететін орта ретінде жұмыс жасайды.

5. Бастауыш сынып оқушылары үшін педагогикалық маңызы

Бастауыш сынып оқушылары (7–10 жас) психологиялық жағынан ерекше топты құрайды. Бұл жастағы балалар ойынға, бейнелерге, қысқа және нәтиже бірден көрінетін тапсырмаларға негізделген оқуды жақсы қабылдайды. Осыған орай, олар үшін дәстүрлі грамматикалық жаттығулардың тиімділігі шектеулі болады.

Memrise AI Chat бастауыш сынып оқушылары үшін жас ерекшелігіне сай қарапайым сценарийлерді ұсынуға мүмкіндік береді: өзін таныстыру, үй жануарларын сипаттау, отбасы туралы айту, таңертеңгі дағдылар, ауа-райын айту. Осы тақырыптар бала үшін мағыналы, таныс және эмоционалды жақын болғандықтан, диалог жеңіл жүреді. Маңыздысы – бала AI-мен сөйлескенде ата-анасының немесе мұғалімінің алдындағы ұялу сезімін сезінбейді. Бұл оқушыға тілді «ойнай отырып» үйренуге, қателіктен қорықпауға және өзін еркін ұстауға мүмкіндік береді. Осы еркіндік – эмоционалды интеллекттің ерте жастан дамуының іргетасы.

6. Мұғалімнің рөлі мен Memrise AI Chat интеграциясы

Memrise AI Chat мұғалімді алмастырмайды – ол мұғалімнің жұмысын толықтыратын, дамытатын қосымша педагогикалық құрал. Бағдарламаның тиімділігі оны мұғалімнің педагогикалық жетекшілігімен бірге пайдаланғанда барынша арта түседі.

Осы тұрғыдан мұғалім бірнеше маңызды рөлді атқарады: AI диалогтарының тақырыбын сабақ мазмұнымен байланыстыру; оқушылардың прогресін бақылау; технологиямен жұмыс жасаудың этикалық және эмоционалды аспектілерін үйрету; AI берген кері байланысты оқушымен бірге талқылау. Мысалы, мұғалім сыныпта «Менің отбасым» тақырыбын өткен соң, үй тапсырмасы ретінде оқушыға Memrise AI Chat-та осы тақырып бойынша 5 минуттық диалог жүргізуді тапсырады. Ертесіне сыныпта оқушылар өз диалогтарының нәтижелерін бөліседі, мұғалім тіл мен эмоция арасындағы байланысты талқылатады. Осылайша технология мен тірі педагогикалық үдеріс бір-бірін толықтырады.

7. Педагогикалық артықшылықтары мен шектеулері

Педагогикалық артықшылықтары:

- платформа iOS, Android және веб-нұсқада тегін қолжетімді;
- оқушыны белсенді диалогқа тарта отырып когнитивті белсенділікті арттырады;
- оқушының деңгейіне қарай материалды автоматты реттейді;
- AI-мен диалогтың оқушының тілдік мазасыздығын азайтады.

Шектеулері:

- студенттердің интернетке тәуелділігі;
- академиялық сөйлеу стиліне арналған модульдер жеткіліксіз;
- мұғалімнің тікелей жетекшілігінің жоқтығы ынтаны ұстап тұру мәселесін күшейтеді.

Қорытынды. Жүргізілген талдау Memrise AI Chat бағдарламасының тіл үйрену процесіндегі орнын айқын бейнелейді. Бұл бағдарлама жай ғана сөздік жаттықтырғыш немесе дыбысталу тексерушісі емес – ол оқушыны нақты тілдік коммуникацияға тартатын, эмоционалды қауіпсіз орта қалыптастыратын және тұлғалық дамуға ықпал ететін кешенді педагогикалық құрал.

Болашақ зерттеулер Memrise AI Chat-тың эмоционалды интеллектке ықпалын эксперименталды дизайн арқылы анықтауға, тікелей кері байланыс жүйесін интеграциялаудың тиімділігін зерделеуге және бастауыш сынып оқушыларының жас ерекшеліктеріне арнайы бейімделген модульдер жасауға бағытталуы тиіс. Қорытындылай келе, Memrise AI Chat – заманауи цифрлық білім берудің жетістігі ретінде оқушылардың тек тілдік емес, сонымен бірге тұлғалық және эмоционалды дамуына да ықпал ете алатын инновациялық педагогикалық орта.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

1. Cao, F., & Hu, G. (2024). English for Academic Purposes. Reference Module in Social Sciences. https://doi.org/10.1016/B978-0-323-95504-1.00203-9

2. Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining "gamification". In Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference (pp. 9–15). ACM.

3. Dewi, D. F., Nur'Aini, S., & Suwarti, T. T. (2022). Students' Perception on the Use of Chatbot from Memrise Site and their Willingness to Communicate in English. Linguistics And Education Journal, 2(1), 11–21.

4. Dutton, J. (2021). Autonomy and Community In Learning Languages Online: A Critical Autoethnography. Frontiers in Education, 6. https://doi.org/10.3389/feduc.2021.647817

5. Goleman, D. (1995). Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ. Bantam Books.

6. Karanfil, F. (2021). How EBA platform and Memrise may help EFL learners: A review for state school EFL learners in Turkey. Journal of Foreign Language Education and Technology, 6(1).

7. Kindrya, N. A. (2018). Use of SRS platform MEMRISE in classes on scientific style of speech (economics) at the stage of pre-university training of foreign students. Pedagogical Journal, 8(1A), 115–122.

8. Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition (pp. 413–468). In W. Ritchie & T. Bhatia (Eds.), Handbook of Second Language Acquisition. Academic Press.

9. Mayer, J. D., & Salovey, P. (1990). Emotional intelligence. Imagination, Cognition and Personality, 9(3), 185–211.

10. Vygotsky, L. S. (1978). Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Harvard University Press.

11. Wulandari, S. S., Widiastuti, O., & Liskinasih, A. (2025). The Indonesian EFL Students' Memrise: Exploring Mobile Learning Games to Improve Academic Speaking Skills. Journal of English for Academic and Specific Purposes (JEASP), 8(1), 49–64.

UDC 37.014.25

RESEARCH ON THE CURRENT SITUATION AND FUTURE DEVELOPMENT TRENDS OF CHINA-KAZAKHSTAN EDUCATIONAL COOPERATION AND INTERNATIONALIZATION

Murzagulova Meiramkul
miraulan70@gmail.com
Senior Lecturer, Department of Pedagogy and Educational Management, Al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan
Luo Yining
2394208146@qq.com
Master's student of the educational program "7M04134 – Management in Education", Al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan

Abstract. This article examines the current state and future development trends of educational cooperation between China and Kazakhstan in the context of internationalization. Against the backdrop of the Belt and Road Initiative and the comprehensive strategic partnership between the two countries, bilateral educational cooperation has achieved significant progress in areas such as joint universities, student mobility, language education, and scientific collaboration. The study analyzes existing cooperation mechanisms, identifies key challenges—including insufficient recognition of qualifications, asymmetric student flows, and limited joint research output—and proposes pathways for sustainable development. The paper concludes that deepening institutional cooperation, expanding digital education, diversifying funding sources, and enhancing intercultural understanding are essential for advancing the internationalization of higher education in both countries.

Keywords: China-Kazakhstan cooperation; internationalization of education; Belt and Road Initiative; higher education; academic mobility; joint universities.

Аңдатпа. Бұл мақала интернационализация контекстінде Қытай мен Қазақстан арасындағы білім беру ынтымақтастығының қазіргі жағдайы мен болашақ даму тенденцияларын зерттейді. «Бір белдеу, бір жол» бастамасы мен екі елдің толық стратегиялық әріптестігі аясында екіжақты білім беру ынтымақтастығы бірлескен университеттер, студенттердің академиялық мобильділігі, тілдік білім беру және ғылыми ынтымақтастық сияқты салаларда елеулі жетістіктерге қол жеткізді. Зерттеуде қолданыстағы ынтымақтастық механизмдері талданып, біліктіліктерді тану деңгейінің жеткіліксіздігі, студенттердің асимметриялық ағыны және бірлескен ғылыми зерттеулердің шектеулі нәтижелері сияқты негізгі қиындықтар анықталып, тұрақты даму жолдары ұсынылады. Мақалада институционалдық ынтымақтастықты тереңдету, цифрлық білім беруді кеңейту, қаржыландыру көздерін әртараптандыру және мәдениетаралық түсіністікті күшейту екі елде

жоғары білім берудің интернационализациясын дамыту үшін маңызды екендігі қорытындыланады.

Түйінді сөздер: Қытай-Қазақстан ынтымақтастығы; Білім беруді интернационализациялау; «Бір белдеу, бір жол» бастамасы; Жоғары білім; Академиялық мобильділік; Бірлескен университеттер.

In the context of deepening globalization and accelerating regional integration, the internationalization of education has become one of the key indicators of a nation's soft power and scientific competitiveness [1]. China and Kazakhstan, as close neighbors sharing a 1,783-kilometer border and a long history of cultural exchange along the ancient Silk Road, have established a comprehensive strategic partnership that extends into the educational domain. Since the launch of the Silk Road Economic Belt initiative in 2013—first announced by the Chinese leadership at Nazarbayev University in Astana—educational cooperation between the two countries has entered a qualitatively new stage, characterized by institutional depth, diversified formats, and growing mutual benefit.

The internationalization of education involves not only cross-border student and faculty mobility, but also curriculum integration, joint research, language promotion, and the alignment of qualifications frameworks [1]. For Kazakhstan, pursuing the goals outlined in the "Kazakhstan 2050" strategy and the State Program for the Development of Education and Science [2], cooperation with China offers access to advanced technologies, expanded academic networks, and new funding channels. For China, Kazakhstan serves as a strategic partner in educational diplomacy across Central Asia and a gateway for cultural and scientific outreach. This article aims to examine the current state of China-Kazakhstan educational cooperation, identify systemic challenges, and project future development trends in light of the ongoing transformation of global higher education.

Educational cooperation between China and Kazakhstan has developed along several mutually reinforcing dimensions. First, student mobility has expanded rapidly over the past decade. Kazakhstan has consistently ranked among the top ten sending countries of international students to China [3], while an increasing number of Chinese students pursue degrees in Kazakhstani universities, particularly in philology, international relations, and energy engineering. Scholarships provided under the Chinese Government Scholarship program, the Bolashak program, and bilateral inter-university agreements have created a stable channel for academic exchange.

Second, institutional partnerships have proliferated. Leading universities on both sides—including Al-Farabi Kazakh National University, L.N. Gumilyov Eurasian National University, Abai Kazakh National Pedagogical University, Peking University, Tsinghua University, Lanzhou University, and Xinjiang University—have signed cooperation agreements covering joint degree programs, faculty exchange, and collaborative research. The establishment of Confucius Institutes in major Kazakhstani cities has facilitated Chinese language learning and cultural dialogue, while Kazakh language and Kazakh studies centers have been opened at several Chinese universities.

To present a comparative view of bilateral cooperation, Table 1 summarizes the main dimensions of China-Kazakhstan educational interaction and the characteristic features of each direction of cooperation.

Table 1 – Main Dimensions of China-Kazakhstan Educational Cooperation

Dimension	**China to Kazakhstan**	**Kazakhstan to China**
Student mobility	Growing but moderate; concentrated in philology and engineering	Large scale; among top ten sending countries to China
Scholarship programs	Limited institutional scholarships offered by Kazakhstani universities	Chinese Government Scholarship; Confucius Institute grants; Bolashak

Dimension	China to Kazakhstan	Kazakhstan to China
Language and cultural institutes	Kazakh studies centers at several Chinese universities	Confucius Institutes established in major Kazakhstani cities
Joint academic programs	Dual-diploma and summer school initiatives in selected universities	Joint degrees under SCO University and bilateral agreements
Research collaboration	Growing in agriculture, energy, and Eurasian studies	Joint laboratories and co-authored publications in natural sciences
Vocational cooperation	Emerging projects linked to cross-border logistics and infrastructure	Technical training for Belt and Road related professions

Third, joint educational projects have emerged as a distinctive feature of bilateral cooperation. These include dual-diploma programs, summer schools, and jointly organized academic conferences on topics such as Eurasian studies, digital education, and sustainable development. Cooperation in vocational and technical education has also gained momentum, supported by the shared interest in training skilled personnel for cross-border infrastructure and logistics projects linked to the Belt and Road Initiative [4].

Fourth, research collaboration has gradually moved beyond symbolic gestures toward substantive joint output. Joint laboratories, research centers in natural sciences, agriculture, and the humanities, as well as co-authored publications in international journals, reflect a growing convergence of scientific agendas. Nevertheless, the overall volume of co-authored indexed publications remains modest compared to China's cooperation with European or Southeast Asian partners, indicating significant untapped potential.

Despite visible progress, China-Kazakhstan educational cooperation faces several structural and practical challenges that constrain its further internationalization. The first challenge concerns the asymmetry of academic mobility. The flow of Kazakhstani students to China substantially exceeds the reverse flow, which reflects not only differences in scholarship availability and educational infrastructure, but also insufficient promotion of Kazakhstani higher education within Chinese academic circles [3,5]. This imbalance, if left unaddressed, risks reducing cooperation to a one-directional model inconsistent with the principles of genuine partnership.

The second challenge is the limited mutual recognition of qualifications and credits. Although both countries have concluded bilateral agreements on education and participate in international frameworks, in practice the recognition process is often lengthy and inconsistent, complicating student transfers, joint-degree implementation, and the employment of graduates across borders. Harmonization with international standards and the alignment of national qualification systems therefore remain ongoing tasks.

The third challenge relates to language and cultural barriers. While Chinese language learning has expanded significantly in Kazakhstan, the number of Chinese scholars proficient in Kazakh or Russian remains limited, which restricts deep academic dialogue. Moreover, differences in pedagogical traditions, academic writing styles, and research evaluation criteria sometimes hinder effective collaboration on joint projects and co-authored publications.

The fourth challenge is the uneven distribution of cooperation across disciplines and institutions. Partnerships tend to concentrate in a small number of flagship universities and in disciplines with clear geopolitical or economic relevance—such as energy, transport, and languages—while fields like the social sciences, arts, and fundamental research receive comparatively less attention. Regional universities in both countries often lack the resources and institutional capacity to participate actively in international cooperation, creating a widening gap between elite and non-elite institutions [6].

Looking toward the next decade, several interrelated trends are likely to shape the future trajectory of China-Kazakhstan educational cooperation. Figure 1 presents a conceptual framework of five strategic directions along which the bilateral partnership is expected to evolve.

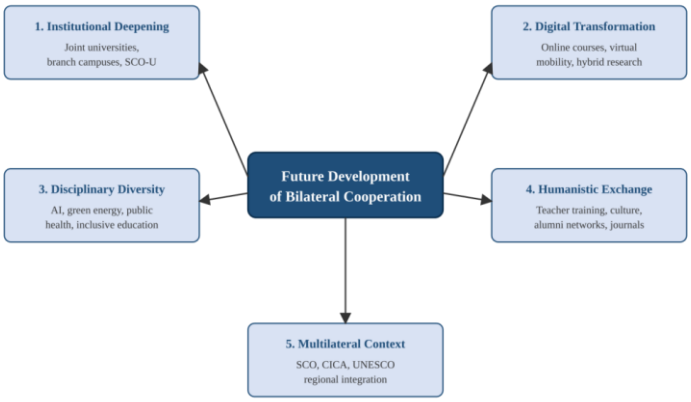


Figure 1 – Five Future Development Trends of China-Kazakhstan Educational

First, institutional cooperation is expected to deepen through the establishment of joint universities, research institutes, and branch campuses. Initiatives operating within the framework of the Shanghai Cooperation Organization University demonstrate the feasibility of multilateral academic structures. The consolidation of such platforms will enable more systematic curriculum integration and standardized quality assurance [1,4].

Second, the digital transformation of education will become a central arena of cooperation. The COVID-19 pandemic accelerated the adoption of online learning, opening new possibilities for cross-border delivery of courses, virtual student mobility, and hybrid research collaboration. Joint investments in digital infrastructure, shared learning management systems, and open educational resources can significantly reduce the costs of internationalization and make quality education accessible to students beyond major urban centers.

Third, cooperation is likely to diversify into emerging interdisciplinary fields such as artificial intelligence, green energy, climate change, public health, and inclusive education. These areas correspond to global sustainability agendas and align with the priorities of both Chinese and Kazakhstani national strategies [2]. Co-funded research grants, joint doctoral schools, and international laboratories in these domains can generate high-impact scientific results and train a new generation of researchers capable of working across borders.

Fourth, the humanistic dimension of cooperation will gain greater importance. Beyond narrowly utilitarian goals, the exchange of educational experiences, pedagogical practices, and cultural values contributes to long-term mutual understanding between societies. Programs in teacher training, intercultural communication, and Kazakh and Chinese studies will play a crucial role in consolidating the social foundation of the bilateral partnership. Additionally, the strengthening of alumni networks and the development of joint academic journals can create durable communities of scholars committed to sustained cooperation.

Fifth, the regional and multilateral context will increasingly shape bilateral relations. The integration of China-Kazakhstan educational cooperation into broader frameworks—such as the Shanghai Cooperation Organization, the Conference on Interaction and Confidence Building Measures in Asia, and UNESCO initiatives—will provide additional mechanisms for coordination, funding, and best-practice exchange. In this sense, China-Kazakhstan cooperation can serve as a model for Central Asia and contribute to the emergence of a more balanced, multipolar landscape in global higher education [1, 6].

China-Kazakhstan educational cooperation has evolved from isolated contacts into a multidimensional partnership encompassing student mobility, joint institutions, language and cultural exchange, and scientific collaboration. This progress reflects the broader strategic

convergence of the two countries and the shared recognition of education as a driver of sustainable development and intercultural dialogue [4]. At the same time, the effectiveness of internationalization depends on addressing systemic challenges, including the asymmetry of academic flows, insufficient recognition of qualifications, language barriers, and uneven institutional engagement [6,7].

The future development of bilateral educational cooperation calls for a balanced strategy that combines institutional innovation, digital modernization, disciplinary diversification, and humanistic engagement. By investing in joint universities, expanding digital and hybrid formats, co-funding interdisciplinary research, and strengthening cultural understanding, China and Kazakhstan can transform their partnership into a genuine space of knowledge co-creation. Such a model would not only enhance the competitiveness of both national education systems but also contribute to the broader internationalization of higher education in the Eurasian region and beyond [1,2].

References

1. Altbach P. G., Knight J. The Internationalization of Higher Education: Motivations and Realities // Journal of Studies in International Education, 2007. – Vol. 11, No. 3–4. – pp. 290–305.

2. State Program for the Development of Education and Science of the Republic of Kazakhstan for 2020–2025. – Astana, 2019.

3. Ministry of Education of the People's Republic of China. Statistical Report on International Students in China. – Beijing, 2023.

4. Aben N., Akpanbet A. Educational Cooperation between Kazakhstan and China within the Framework of the Belt and Road Initiative // Bulletin of L.N. Gumilyov Eurasian National University. Political Science Series, 2020. – No. 3. – pp. 18–26.

5. Wang H., Miao L. International Migration of China: Status, Policy and Social Responses. – Singapore: Springer, 2017. – 267 p.

6. OECD. Higher Education in Kazakhstan 2017. Reviews of National Policies for Education. – Paris: OECD Publishing, 2017. – 236 p.

7. Yergebekov M., Temirbekova Zh. Higher Education in Kazakhstan in the Context of the Bologna Process // Procedia – Social and Behavioral Sciences, 2012. – Vol. 47. – pp. 1473–1478.

УДК 37.016:811.512.122:004.8

ИИ-МУЛЬТФИЛЬМЫ КАК ИНСТРУМЕНТ НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ В СЛОВАРНОЙ РАБОТЕ НА УРОКАХ КАЗАХСКОГО ЯЗЫКА: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ, ПЕРСПЕКТИВЫ И ВЫЗОВЫ

Құрманалиева Б.Б.
bigalievnabalym@gmail.com
магистрант кафедры начального образования,
КазНПУ имени Абая, Алматы, Казахстан
Омарова Г.Ж.
gulnar-aidos@mail.ru
PhD, старший преподаватель кафедры начального образования,
КазНПУ имени Абая, Алматы, Казахстан

Аннотация. Kahoot!, Quizlet и LearningApps прочно вошли в практику казахскоязычных уроков, однако исследования фиксируют одну и ту же картину: интерес детей к этим платформам со временем угасает. Статья посвящена следующему шагу — формату интерактивных ИИ-мультфильмов, где анимированный персонаж задаёт вопрос, ждёт ответа и реагирует на него. Проведён сравнительный анализ трёх подходов: традиционной геймификации, пассивного образовательного видео и ИИ-анимации — по

степени вовлечённости, качеству обратной связи, нарративности и долгосрочной мотивации. Отдельно разобраны риски нового формата: что происходит, если «диалог» на самом деле лишь видимость, как визуальная насыщенность оборачивается перегрузкой, почему дети привязываются к ИИ-персонажу и к чему это ведёт. Вывод: ИИ-мультфильм не вытесняет словарную работу, а переформатирует её — при условии педагогически осознанного применения.

Ключевые слова: ИИ-анимация; педагогический агент; геймификация; казахский язык; начальная школа; эффект новизны; словарная работа; интерактивное обучение.

Annotation. Kahoot!, Quizlet and LearningApps have become standard fixtures in Kazakh-language classrooms, yet research consistently records the same pattern: children's engagement with these platforms fades over time. This article turns to the next step — interactive AI-animated cartoons in which a character poses a question, waits for the child's answer and responds to it. Three approaches are compared across key dimensions: traditional gamification, passive educational video, and AI animation — covering engagement durability, feedback quality, narrative affordance, and long-term motivation. Particular attention is given to the risks of the new format: what happens when the 'dialogue' is only an illusion, how visual density tips into cognitive overload, why children grow attached to AI characters and what that attachment entails. The conclusion is that AI cartoons do not replace vocabulary work but reformat it — provided teachers approach the tool with clear pedagogical intent.

Keywords: AI animation; pedagogical agent; gamification; Kazakh language; primary school; novelty effect; vocabulary instruction; interactive learning.

Учителя казахского языка в начальной школе знают сценарий наизусть: первые недели Kahoot! и Quizlet работают отлично, дети тянут руки, хотят играть снова. Через месяц-другой азарт спадает, и платформа превращается в ещё одно рутинное задание. Р. Родригес с коллегами задокументировали этот процесс в 14-недельном эксперименте и назвали его «эффектом новизны»: геймификация даёт всплеск активности на старте, но не умеет его удержать [1]. Систематический обзор 40 исследований показал то же самое: баллы и значки мотивируют краткосрочно, а длительная зависимость от внешнего вознаграждения постепенно вытесняет любопытство как таковое [2]. Вопрос, следовательно, не в том, работает ли геймификация — она работает, — а в том, что делать через месяц после её внедрения. В данной статье рассматривается один из возможных ответов: формат ИИ-мультфильма с анимированным персонажем, который разговаривает с учеником, а не просто показывает слайды. Цель — сопоставить этот формат с уже привычными подходами и честно разобрать, где он даёт реальный выигрыш, а где создаёт новые риски.

Прежде чем сравнивать, нужно разграничить понятия, которые в практике нередко смешивают. Речь идёт о трёх разных педагогических решениях: (а) традиционной геймификации — платформы с баллами, таймерами и рейтингами; (б) пассивном образовательном видео — анимация, которая идёт своим чередом независимо от того, что ответил ребёнок; (в) интерактивном ИИ-мультфильме — персонаж, который слышит ответ и реагирует на него конкретно.

Традиционная геймификация (Kahoot!, Quizlet, Wordwall) хороша в одном: быстрая проверка лексики с немедленным результатом. Kahoot! действительно улучшает воспроизведение слов — это подтверждено [3]. Но у механики «выбери правильный вариант» есть структурное ограничение: ребёнок опознаёт слово, а не производит его. Это рецептивная работа. Кроме того, соревнование за баллы держит не всех: тревожные дети и те, кто постоянно оказывается внизу рейтинга, со временем переключаются в режим «лишь бы отсидеть». Нарративного смысла — зачем знать это слово — платформа не даёт.

Пассивное видео и мультфильм без ИИ решают проблему контекста: слово живёт внутри истории, и это помогает запомнить его не изолированно. Исследование сериала Dora the Explorer зафиксировало прирост рецептивного словарного запаса у дошкольников на 54–84% [4]. Механизм прост: персонаж задаёт вопрос, делает паузу — ребёнок чувствует, что к

нему обращаются лично [5]. Проблема в том, что это иллюзия: пауза одинакова для всех, и персонаж скажет следующую реплику вне зависимости от того, ответил ребёнок правильно, неправильно или вообще промолчал. Xu et al. (2024) показали: такая псевдоинтерактивность уступает настоящему диалогу по учебному эффекту [6].

ИИ-мультфильм с педагогическим агентом пытается взять лучшее из обоих форматов. Педагогический агент — это анимированный персонаж, который направляет пользователя в обучающей среде и при этом реагирует на его конкретные действия [7]. Когда агент действительно слышит и понимает ответ ребёнка, вступает несколько механизмов сразу: нарративный контекст даёт мотивацию («слово нужно, чтобы помочь Жұлдыз»), активный поиск ответа кодирует лексику глубже, чем узнавание из вариантов, а персонализированная реакция закрепляет правильную форму. Прототип AnimAlte показал работоспособность этой модели для дошкольников [8]; система ARCHe продемонстрировала устойчивую вовлечённость при обучении словарю в начальной школе [9]. По долгосрочной мотивации, качеству обратной связи и возможности активизировать лексику (а не только её узнавать) ИИ-мультфильм выигрывает у обоих предыдущих форматов — теоретически. Практическую картину усложняют вызовы, о которых ниже.

Как это выглядит в классе: один эпизод.

Персонаж Жұлдыз («Звёздочка») идёт по степи и встречает лисицу. На экране появляется иллюстрация.

Жұлдыз: «Достым, қараңызшы! Мен бұл жануарды білемін. Ал сен білесің бе — бұл қандай жануар?» [Пауза 6 сек.] Ребёнок называет слово вслух или нажимает на экран.

Если ответ верный — «түлкі»: «Дұрыс! Өте жақсы! Бұл — түлкі. Айтып көр: түл-кі!» — слово появляется крупными буквами, Жұлдыз хлопает в ладоши.

Если ответа нет: «Қиын болды ма? Ештеңе емес! Слушай: бұл — түл-кі. Бірге қайтала!» — пауза, затем совместное произнесение.

Три момента делают эту схему педагогически состоятельной. Ребёнок ищет слово в памяти сам, а не выбирает из готового — это retrieval practice, один из самых надёжных механизмов долгосрочного запоминания. Реакция персонажа зависит от конкретного ответа, а не воспроизводит одну и ту же реплику для всех. Слово звучит трижды в разных позициях внутри эпизода — распределённая практика без монотонного повторения.

Перспективы и вызовы: что работает, а что может пойти не так.

Реальные преимущества. Главное отличие от Kahoot! — не технология, а тип мотивации. Баллы и рейтинги апеллируют к соревнованию, которое угасает. Нарратив и привязанность к персонажу апеллируют к отношениям — а отношения держат дольше. Казахстанский персонаж с казахским именем, путешествующий по узнаваемым местам, добавляет культурную идентификацию, которой нет ни у одной западной платформы. Если система использует распознавание речи (ASR), она попутно работает с произношением — задача, которую традиционная геймификация вообще не решает.

Вызов 1: диалог или его видимость? Это центральный вопрос. Если персонаж делает паузу, а потом проигрывает заранее записанный ответ вне зависимости от того, что сказал ребёнок, — это не ИИ, это анимированная видеозапись. Xu et al. (2024) прямо показали: псевдоинтерактивный формат проигрывает подлинно интерактивному по глубине усвоения [6]. Требование к любому продукту, претендующему на этот формат: персонаж должен слышать ответ и реагировать на него содержательно. Без этого «ИИ-мультфильм» — просто маркетинговый термин.

Вызов 2: когда визуального слишком много. Мультфильм — это одновременно движение на экране, речь персонажа, слово крупными буквами и фоновая музыка. Теория когнитивной нагрузки Свеллера напоминает: рабочая память ограничена, и перегруженный канал просто перестаёт работать. Красивый ИИ-мультфильм с активной анимацией и музыкальной подложкой вполне может уступить минималистичной карточке Quizlet. Вывод для разработчиков: речь персонажа и визуальный ряд должны идти синхронно, а не конкурировать за внимание. Фоновая музыка — нейтральная или её нет.

Вызов 3: цифровое неравенство. Формат требует устройства с нормальным микрофоном, стабильного интернета и нередко — подписки. Для городской школы Алматы это не проблема. Для сельской школы в Мангистауской области — может быть существенным барьером. Оффлайн-режим с загружаемыми эпизодами и чёткий минимальный технический стандарт — не опция, а условие равного доступа.

Вызов 4: ребёнок привязывается к персонажу. Это одновременно сила и риск. Дети действительно воспринимают ИИ-персонажей как живых, задают им вопросы не по теме, расстраиваются, когда приложение не работает (Kurian, 2023, 2024, цит. по [10]). Привязанность помогает учиться — но требует ответственного дизайна: персонаж не должен имитировать эмоции, которых у него нет, а учитель должен проговаривать с детьми, что Жұлдыз — программа, а не живой друг.

Вызов 5: данных по казахскому контексту пока нет. Международная база — AnimAlte, ARCHe, работы Xu et al. — убедительна, но получена в других языковых и культурных условиях. Агглютинативная морфология казахского языка, специфика трёхъязычной среды, привычки казахстанских учителей — всё это может изменить картину. Предлагаемый подход остаётся гипотезой до проведения локальных экспериментов.

Ни один из трёх рассмотренных форматов не закрывает задачу словарной работы полностью. Традиционная геймификация хороша для быстрой проверки, но теряет силу при систематическом использовании [1; 2]. Пассивный мультфильм даёт контекст, но не даёт диалога [4; 5]. ИИ-мультфильм с педагогическим агентом теоретически объединяет оба достоинства — и при правильной реализации может оказаться устойчивее прочих форматов в долгосрочной перспективе.

Для уроков казахского языка у этого формата есть дополнительный аргумент: казахстанский персонаж в казахстанских реалиях создаёт не просто учебную ситуацию, а ситуацию культурной принадлежности. Слово «түлкі» в степи, рядом с Жұлдыз, запоминается иначе, чем «fox» на экране Quizlet. Но это работает только тогда, когда диалог настоящий, нагрузка дозированная, а техника доступна. Три условия — не список пожеланий, а минимальный порог. Следующий шаг — проверить это в казахстанских классах.

Список использованных источников

1. Rodrigues L., Pereira F. D., Toda A. M. et al. Gamification suffers from the novelty effect but benefits from the familiarization effect // International Journal of Educational Technology in Higher Education. — 2022. — Vol. 19. — Art. 13. DOI: 10.1186/s41239-021-00314-6

2. García-Mórales G., Padrón-Ávila H., Hernández-Leo D. The role of gamified learning strategies in student's motivation: A systematic review // Heliyon. — 2023. — Vol. 9, № 8. — Art. e18733. DOI: 10.1016/j.heliyon.2023.e18733

3. Wang A. I., Tahir R. The effect of using Kahoot! for learning — A literature review // Computers & Education. — 2020. — Vol. 149. DOI: 10.1016/j.compedu.2020.103818

4. Kokla M. Dora the Explorer: A TV character or a preschoolers' foreign language teacher? // Selected Papers of ISTAL 21. — 2016. — P. 666–683.

5. Calvert S. L. Psychological science helps build digital educational media // APA Monitor. — 2025. — April–May. URL: https://www.apa.org/monitor/2025/04-05/kids-digital-educational-media

6. Xu Y., Vigil V., Warschauer M., Rich P. The effects of interactions with AI-enhanced media characters on learning // Learning and Instruction. — 2025. DOI: 10.1016/j.learninstruc.2025.101xx

7. [ScienceDirect, 2025]. Learning with AI-animated pedagogical agents // Computers in Human Behavior. — 2026. [На основе: Clarebout & Heidig, 2012; Schneider et al., 2022]

8. Chen A. Y. et al. AnimAlte: Designing AI-Infused Cartoon Videos to Improve Preschoolers' Language Learning // arXiv:2502.12526. — 2025. URL: https://arxiv.org/abs/2502.12526

9. Wen Y. et al. AI-powered vocabulary learning for lower primary school students // British Journal of Educational Technology. — 2025. DOI: 10.1111/bjet.13537

10. Kurian N. Six Scaffolds for Child-AI Interaction Design // arXiv:2504.08670. — 2025. URL: https://arxiv.org/abs/2504.08670

УДК 004.6:37.01:316.3

КОМПЛЕКСНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ И РАЗРАБОТКА АНАЛИТИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ НА БАЗЕ ТЕХНОЛОГИЙ BIG DATA ДЛЯ МОНИТОРИНГА СОЦИАЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ И ОПТИМИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕД

Аманбаев Диас Куанышевич
kuanihulidias@gmail.com
Магистрант 1 курса образовательной программы «Информационные системы»,
Казахский университет технологии и бизнеса имени К. Кулажанова, Астана, Казахстан

Аннотация. Данная статья посвящена глубокому анализу и практическому применению концепций больших данных в контексте современных социальных и образовательных вызовов. В работе обоснована необходимость перехода от фрагментарного анализа данных к созданию комплексных предиктивных систем. Представлена детальная трехуровневая архитектура системы, интегрирующая технологии Hadoop и Spark для обработки неструктурированной информации. Особое внимание уделено синтезу методов Educational Data Mining и анализа социальных медиа для создания персонализированных образовательных траекторий и раннего выявления академических рисков. В статье описываются конкретные алгоритмы машинного обучения, обеспечивающие высокую точность прогнозирования в динамически меняющихся средах.

Ключевые слова: Big Data, аналитическая архитектура, машинное обучение, Learning Analytics, социальный мониторинг, Apache Spark, прогнозирование успеваемости, цифровая трансформация.

Annotation. This article is devoted to a deep analysis and practical application of Big Data concepts in the context of modern social and educational challenges. The paper justifies the need for a transition from fragmentary data analysis to the creation of complex predictive systems. A detailed three-layer system architecture is presented, integrating Hadoop and Spark technologies for processing unstructured information. Special attention is paid to the synthesis of Educational Data Mining (EDM) and social media analysis methods to create personalized educational trajectories and early detection of academic risks. The article describes specific machine learning algorithms that provide high forecasting accuracy in dynamically changing environments.

Keywords: Big Data, analytical architecture, machine learning, Learning Analytics, social monitoring, Apache Spark, performance forecasting, digital transformation.

В эпоху четвертой промышленной революции данные становятся стратегическим ресурсом, определяющим эффективность социальных институтов. Образовательные системы, аккумулирующие колоссальные объемы информации о взаимодействии студентов с цифровым контентом, нуждаются в передовых инструментах для трансформации этих «сырых» данных в управленческие решения. Традиционные реляционные базы данных и методы описательной статистики оказываются неэффективными при работе с высокоскоростными и многообразными потоками информации (Velocity, Variety, Volume), характерными для современных LMS-платформ и социальных сетей.

Научная новизна исследования заключается в интеграции двух смежных, но методологически различных подходов:

1. **Educational Data Mining (EDM)** ориентирован на поиск скрытых паттернов в данных образовательных систем. Он отвечает на вопросы «Что произошло?» и «Почему это произошло?», используя методы кластеризации и ассоциативных правил для сегментации учащихся по стилям обучения.

2. **Learning Analytics (LA)** фокусируется на применении этих данных в реальном времени для оптимизации учебного процесса. LA использует предиктивные модели для ответа на вопрос «Что произойдет дальше?», позволяя преподавателям вмешиваться в процесс обучения до того, как возникнет критическая ситуация.

Для обеспечения масштабируемости и отказоустойчивости была разработана архитектура, базирующаяся на принципах распределенных вычислений. Основные компоненты системы показаны в Таблице 1.

Таблица 1 – Компоненты Big Date

Уровень	Технологическое наполнение	Функциональное назначение
Инжекция (Data Ingestion)	Apache Flume, Sqoop, API-коннекторы	Сбор данных из журналов серверов, социальных сетей и внешних API.
Хранение и обработка (Big Data Core)	Hadoop HDFS, MongoDB, Apache Spark	Параллельная обработка данных в оперативной памяти (In-memory) и долгосрочное хранение.
Аналитика и ML (Intelligence Layer)	Python (Scikit-learn), MLlib, TensorFlow	Обучение моделей классификации, регрессии и NLP-анализ текстов.
Визуализация (Presentation)	Tableau, Power BI, Dash (Python)	Построение дашбордов для мониторинга KPI образовательного процесса.

В части исследования социальных процессов основная нагрузка ложится на методы обработки естественного языка. Для анализа общественного мнения и настроений в студенческой среде применяется алгоритм Sentiment Analysis. Процесс включает:

1 **Очистка данных:** токенизация, удаление стоп-слов, лемматизация текстов на казахском и русском языках.

2 **Векторизация:** использование TF-IDF или Word2Vec для преобразования текста в числовую форму.

3 **Классификация:** применение наивного байесовского классификатора для оценки эмоциональной окраски сообщений.

5. Предиктивное моделирование академической успешности

Ключевым этапом практической реализации является разработка моделей прогнозирования отчисления. В ходе экспериментов наибольшую эффективность показали ансамблевые методы:

Random Forest: Позволяет минимизировать риск переобучения за счет построения множества решающих деревьев. Метод эффективно работает с пропусками в данных и нелинейными зависимостями.

Gradient Boosting: Последовательное построение моделей, где каждая последующая исправляет ошибки предыдущей. Данный алгоритм показал высокую точность (F1-score > 0.85) при выявлении студентов группы риска на ранних этапах обучения.

Внедрение предложенной системы позволяет образовательным организациям перейти к проактивному управлению. К основным результатам относятся:

1. Снижение уровня отчислений за счет своевременной идентификации проблемных зон в обучении.

2. Повышение вовлеченности студентов через адаптивный контент, подбираемый на основе их цифрового профиля.

3. Возможность мониторинга социального климата в режиме реального времени, что критически важно для предотвращения конфликтов в академической среде.

Исследование подтвердило, что технологии Big Data являются не просто техническим новшеством, а катализатором качественных изменений в социальной политике и педагогической практике. Дальнейшее развитие работы предполагает интеграцию нейросетевых архитектур (LSTM) для анализа временных рядов активности учащихся, что позволит достичь еще более глубокой персонализации образовательного процесса.

Список использованных источников

1. C.C. Aggarwal. Machine Learning for Big Data: Algorithms, Techniques and Applications. – Cham: Springer, 2018.

2. R.S. Baker, P.S. Inventado. Educational Data Mining and Learning Analytics. – In: Learning Analytics Handbook. New York: Springer, 2014.

3. M. Chen, S. Mao, Y. Liu. Big Data: A Survey. – Mobile Networks and Applications, 2014.

4. D. Lazer, A. Pentland, D. Watts. Computational Social Science. – Science, Vol. 323, 2009.

5. V. Mayer-Schönberger, K. Cukier. Big Data: A Revolution That Will Transform How We Live, Work, and Think. – New York: Houghton Mifflin Harcourt, 2013.

6. C. Romero, S. Ventura. Educational Data Mining: A Review of the State of the Art. – IEEE Transactions on Systems, Man, and Cybernetics, 2010.

7. G. Siemens. Learning Analytics: The Emergence of a Discipline. – American Behavioral Scientist, 2013.

8. I. Witten, E. Frank, M. Hall. Data Mining: Practical Machine Learning Tools and Techniques. – Elsevier, 2016.

УДК 373.31:004.8

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИИ-ПЕРСОНЫ «ДЕЛИЛКИН» ПРИ ИЗУЧЕНИИ ВНЕТАБЛИЧНОГО ДЕЛЕНИЯ В 3 КЛАССЕ

Гумирова Аделя Рамилевна
gumirovaar633@mgpu.ru
студентка Института педагогики и психологии образования,
МГПУ, Москва, Россия
Лаптина Виктория Максимовна
laptinavm539@mgpu.ru
студентка Института педагогики и психологии образования,
МГПУ, Москва, Россия
Ревнивых Анастасия Сергеевна
revnivykhas@mgpu.ru
студентка Института педагогики и психологии образования,
МГПУ, Москва, Россия

Аннотация. В статье рассматривается типология ошибок обучающихся начальной школы по предмету «Математика», методика организации работы над ошибками в данной предметной области. Коллектив авторов рассматривает идею о возможности включения ИИ персон в процесс работы над ошибками и приводит в пример собственную разработку: ИИ персона «Делилкин», созданная для отработки темы внетабличное деление в пределах 100.

Ключевые слова: работа над ошибками, начальное математическое образование, внетабличное деление, обучающиеся начальной школы, искусственный интеллект, ИИ-персона.

Annotation. The article examines the typology of errors made by primary school students in mathematics and the methodology for organizing error correction in this subject area. The authors consider the possibility of integrating AI personas into the process of error correction and present their own development as an example: the AI persona «Delilkin», designed to support the learning of division beyond multiplication tables within 100.

Keywords: error correction, primary mathematics education, division beyond multiplication tables, primary school students, artificial intelligence, AI persona.

В практике обучения математике в начальной школе одной из распространённых трудностей является усвоение обучающимися приёмов внетабличного деления в пределах 100. Значительная часть ошибок обусловлена механическим запоминанием алгоритмов без осмысления их содержания. В частности, при выполнении вычислений вида 96 : 3, в основе которых лежит правило деления суммы на число, обучающиеся испытывают затруднения в построении последовательной цепочки тождественных преобразований. В условиях фронтальной организации учебного процесса учитель не всегда имеет возможность обеспечить индивидуальное сопровождение каждого ученика, что актуализирует поиск дополнительных дидактических средств. Использование наводящих вопросов рассматривается как эффективный способ выявления причин ошибок и формирования у обучающихся аналитического подхода к решению. В этой связи разработка инструментов, обеспечивающих индивидуализированное сопровождение выполнения коррекционных упражнений, приобретает особую значимость.

Цель исследования — разработка и описание ИИ-персоны, обеспечивающей формирование осознанных способов выполнения внетабличного деления у обучающихся 3 класса и предупреждение типичных ошибок.

Типология ошибок и их диагностическая ценность. При анализе письменных работ учащихся целесообразно дифференцировать ошибки по их характеру и причинам возникновения. Традиционная классификация выделяет: вычислительные ошибки (незнание табличных случаев сложения, умножения, нарушение алгоритма письменных вычислений), ошибки в ходе решения текстовых задач (неверный выбор арифметического действия, пропуск действия, нерациональный способ решения), ошибки геометрического характера (неверное применение формул нахождения периметра и площади) и ошибки при работе с уравнениями и неравенствами. Принципиально важным представляется разграничение ошибок на грубые, свидетельствующие о несформированности базового умения, и негрубые, являющиеся следствием невнимательности либо недостаточной автоматизации навыка. Подобная дифференциация позволяет педагогу выстроить адресную коррекционную траекторию.

Методика организации работы над ошибками. Эффективная организация деятельности по устранению пробелов предполагает реализацию поэтапного алгоритма. На первоначальном этапе учащемуся необходимо идентифицировать характер допущенной ошибки. Для этого в практике начальной школы применяются памятки-алгоритмы, содержащие перечень типичных ошибок и соответствующих способов их исправления. Следующим шагом становится выполнение коррекционного упражнения: решение аналогичного примера или задачи с проговариванием выполняемых операций. Завершающим этапом выступает подбор и решение двух-трёх аналогичных заданий для закрепления и автоматизации правильного способа действия.

Формирование самоконтроля и рефлексивных умений. Ключевым условием профилактики повторных ошибок выступает целенаправленное развитие у младших школьников навыков самоконтроля. Исследователи отмечают, что в традиционной модели обучения контролирующая функция изымается у ребёнка и полностью присваивается

учителем, вследствие чего учебная деятельность учащегося лишается необходимого регулятивного компонента. Для преодоления данного разрыва рекомендуется поэтапное формирование контрольно-оценочной самостоятельности: от проверки по готовому образцу к обнаружению ошибок в действиях одноклассников и, наконец, к рефлексивному анализу собственной деятельности. Эффективным инструментом выступает ведение индивидуальной «карты ошибок», в которой фиксируются типичные затруднения учащегося и прослеживается динамика их преодоления.

Таким образом, грамотно организованная работа над ошибками в курсе математики начальной школы выходит за рамки механического исправления неверного ответа и становится инструментом формирования метапредметных умений, самооценки и самокоррекции, что в полной мере отвечает требованиям Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования. [1, с. 116]

Научная новизна исследования заключается в разработке ИИ-персоны как дидактического инструмента, обеспечивающего поэтапное сопровождение работы над ошибками при изучении внетабличного деления на основе алгоритмизации рассуждений и адаптивного диалогового взаимодействия.

В разработке реализован этап выполнения коррекционного упражнения в ИИ-персоне «Делилкин» на платформе ai.mgpu.ru.

Делилкин — дружелюбный репетитор по математике для 3 класса. Он обучает внетабличному делению через пошаговые алгоритмы (разрядные и удобные слагаемые, подбор частного). Делилкин не даёт готовых ответов, а мягко направляет ученика, помогая ему самому находить решение.

Алгоритм работы ИИ-персоны «Делилкин» и система промтов. Работа персоны определяется системным промтом, который превращает генеративную нейросеть в тьютора. Системный промт включает три компонента: ролевую модель, содержательный сценарий сопровождения и коммуникативные запреты.

Ролевая модель. Персоне предписано идентифицировать себя как маевтика в лице дружелюбного репетитора по математике. Мы настроили его на проявление терпения и поощрение попыток ученика выполнить решение, чтобы создать эмоционально комфортное взаимодействие, особенно значимое при наличии трудностей в обучении.

Содержательный сценарий. Методической основой персоны стали работы Н. Б. Истоминой [2, с. 110] и А. В. Калинченко [3, с.116], в которых выделяются три ведущих случая: деление разрядных слагаемых, замена «удобными» слагаемыми и способ прикидки для деления двузначного числа на двузначное. Данная классификация находит отражение в алгоритме работы персоны: 1) идентификация типа примера, 2) постановка наводящего вопроса о разбиении на слагаемые, 3) требование обоснования при выделении неверного ответа пользователя, 4) пошаговое выполнение деления, 5) предложение о решении аналогичного примера. Такой сценарий включает в себя принципы поэтапного формирования умственных действий и позволяет направить ученика на осмысление арифметических действий.

Коммуникативные запреты и дополнительные правила. Для предотвращения типичных рисков диалоговых моделей промт содержит прямые запреты на: предоставление полного решения одним сообщением, оценочные суждения («неправильно», «ошибка»), переход к следующему шагу без ответа пользователя на текущий вопрос. Дополнительные правила регулируют частные случаи и корректируют понимание методики обучения: алгоритм при затруднениях, контроль правильности разрядных слагаемых, алгоритм на случай опережающего ответа и многочисленных ошибок.

Пример диалога. После приветствия и ввода примера 72:2 Делилкин предлагает: «Давай вместе посмотрим, как удобнее разделить 72 на 2. Сначала разбей 72 на разрядные слагаемые». Пользователь: «70 и 2». Д: «Хорошо. Теперь проверим удобно ли нам разделить первое разрядное слагаемое на 2?». П: «Нет». Д: «Верно. Поэтому нам нужно подобрать удобные слагаемые. Какое самое большое число, кратное 2 и меньше 72, ты можешь

предложить?» П: «60». Д: «Отлично! Тогда 72 = 60 + …?». П: «12». Д: «Правильно! Теперь посчитай: 60 : 2 = ...?». П: «30». Д: «Правильно! А теперь проверь второе слагаемое и напиши результат его деления на 2». П: «6». Д: «Отлично! Теперь сложим результаты: 30 + 6 = …?» П: «36». Д:» Молодец! Ты отлично справился! Хочешь попробовать ещё один пример?»

Таким образом, ИИ-персона может рассматриваться как эффективный дидактический инструмент, обеспечивающий реализацию этапа выполнения коррекционного упражнения в процессе работы над ошибками при изучении внетабличного деления. Разработанная модель демонстрирует возможности адаптивного диалогового взаимодействия, при котором содержание и последовательность заданий определяются ответами обучающегося, что способствует формированию осознанных способов действия, развитию самоконтроля и рефлексивных умений. Использование ИИ-персоны позволяет частично компенсировать ограниченные ресурсы индивидуального педагогического сопровождения в условиях фронтальной работы класса и расширяет инструментарий учителя начальной школы.

Список использованных источников

1. Шереметьева, О. В. Ошибка ученика как учебная ситуация на уроке математики в начальной школе / О. В. Шереметьева, М. Ю. Васильева // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. – 2023. – Т. 17, № 2. – С. 110–117. – URL: https://dagpsi.elpub.ru/jour/article/view/1137 (дата обращения: 05.04.2026).

2. Истомина, Н. Б. Методика обучения математике в начальных классах : учебное пособие для студентов средних и высших педагогических учебных заведений / Н. Б. Истомина. – 4-е изд. – Москва : Академия, 2001. – 288 с. – ISBN 5-7695-0431-5.

3. Калинченко, А. В. Методика преподавания начального курса математики : учебное пособие для студентов учреждений среднего профессионального образования / А. В. Калинченко, Р. Н. Шикова, Е. Н. Леонович ; под редакцией А. В. Калинченко. – 3-е изд. – Москва : Академия, 2014. – 208 с. – ISBN 978-5-4468-1435-0.

ӘОЖ 378.147

БОЛАШАҚ БАСТАУЫШ СЫНЫП МҰҒАЛІМДЕРІНІҢ ЦИФРЛЫҚ ҚҰЗЫРЕТТІЛІГІН ЭЛЕКТРОНДЫ РЕСУРСТАР АРҚЫЛЫ ҚАЛЫПТАСТЫРУ

Жанкушков Бауыржан Оразаевич
Zhannur_bauyrzhan_2012@mail.ru
Абай атындағы ҚазҰПУ-нің «Бастауыш білім беру» кафедрасының
аға оқытушысы, педагогика ғылымдар магистірі

Аңдатпа. Мақалада болашақ бастауыш сынып мұғалімдерінің цифрлық құзыреттілігін электронды ресурстар арқылы қалыптастыру мәселесі қарастырылады. Зерттеудің өзектілігі білім беру жүйесін цифрландыру жағдайында педагогтердің цифрлық даярлық деңгейінің жеткіліксіздігімен негізделеді. Теориялық бөлімде цифрлық құзыреттіліктің мазмұны DigCompEdu, TPACK және HeDiCom модельдері негізінде талданады.

Зерттеу педагогикалық тәжірибеге негізделген тәсіл арқылы жүргізіліп, болашақ мұғалімдердің цифрлық құзыреттілігінің деңгейі бастапқы және қорытынды диагностика негізінде анықталды. Электронды ресурстарды (LMS платформалар, интерактивті сервистер, мультимедиалық құралдар) оқыту үдерісіне жүйелі енгізу нәтижесінде студенттердің цифрлық контент әзірлеу, цифрлық бағалау жүргізу және интерактивті технологияларды қолдану дағдыларының айтарлықтай артқаны анықталды.

Зерттеу нәтижелері электронды ресурстарды мақсатты әрі жүйелі қолдану болашақ мұғалімдердің цифрлық құзыреттілігін қалыптастырудың тиімді құралы екенін дәлелдейді.

Алынған нәтижелер жоғары оқу орындарында педагогтерді даярлау мазмұнын жетілдіруде қолданылуы мүмкін.

Түйінді сөздер: цифрлық құзыреттілік, болашақ мұғалім, бастауыш білім беру, электронды ресурстар, LMS, интерактивті платформалар, цифрлық педагогика

Abstract. This article examines the formation of digital competence in future primary school teachers through the use of electronic resources. The relevance of the study is обусловлено the insufficient level of digital readiness among teachers in the context of the ongoing digitalization of the education system. The theoretical framework is based on the analysis of digital competence models such as DigCompEdu, TPACK, and HeDiCom.

The study was conducted using a practice-based approach. The level of digital competence among pre-service teachers was assessed through baseline and post-intervention diagnostics. The systematic integration of electronic resources (learning management systems, interactive platforms, and multimedia tools) into the educational process significantly improved students' skills in digital content creation, digital assessment, and the use of interactive technologies.

The findings demonstrate that the purposeful and systematic use of electronic resources is an effective means of developing digital competence in future teachers. The results can be applied to improve teacher education programs in higher education institutions.

Keywords: digital competence, pre-service teachers, primary education, electronic resources, learning management systems, interactive platforms, digital pedagogy

Қазіргі кезеңде білім беру жүйесінің цифрлануы жаһандық трендке айналып отыр. UNESCO мәліметтері бойынша, әлемдегі елдердің 90%-дан астамы білім беру жүйесіне цифрлық технологияларды енгізуді стратегиялық басымдық ретінде қарастырады. Сонымен қатар, OECD зерттеулеріне сәйкес, мұғалімдердің тек шамамен 60%-ы ғана цифрлық технологияларды оқыту үдерісінде тиімді қолдануға дайын, бұл педагогтердің цифрлық құзыреттілігін дамыту қажеттігінің өзектілігін айқындайды [1].

Цифрлық құзыреттілік мәселесі халықаралық деңгейде де кеңінен зерттелуде. European Commission әзірлеген DigCompEdu (2017, жаңартылған 2022) құрылымына сәйкес, мұғалімнің цифрлық құзыреттілігі 6 негізгі бағыт пен 22 индикатордан тұрады және ол тек технологияны қолданумен шектелмей, педагогикалық жобалау, бағалау және білім алушылардың цифрлық сауаттылығын дамыту аспектілерін қамтиды [2].

Соңғы зерттеулер (2023-2029) көрсеткендей, болашақ мұғалімдердің көпшілігінде цифрлық контент жасау, цифрлық бағалау жүргізу және оқытуды дербестендіру бағыттарында жеткіліксіз дайындық байқалады [1; 2].

Қазақстан Республикасында да білім беру жүйесін цифрландыру мемлекеттік саясаттың басым бағыттарының бірі болып табылады. Мысалы, Қазақстан Республикасы Оқу-ағарту министрлігі әзірлеген білім беруді дамытудың мемлекеттік бағдарламаларында педагогтердің цифрлық құзыреттілігін арттыру негізгі міндеттердің бірі ретінде белгіленген. Сонымен қатар, Қазақстан Республикасы Үкіметінің ресми деректеріне сәйкес, соңғы жылдары мектептердің 100%-ға жуығы интернет желісіне қосылғанымен, цифрлық ресурстарды педагогикалық тұрғыда тиімді пайдалану деңгейі әлі де жеткіліксіз күйінде қалып отыр [3].

Зерттеулер көрсеткендей, Қазақстандағы педагогтердің шамамен 30-40%-ы ғана цифрлық білім беру ресурстарын жүйелі түрде сабақта қолданады, ал олардың көпшілігі цифрлық құралдарды тек презентация немесе ақпарат беру деңгейінде пайдаланады. Бұл жағдай цифрлық құзыреттіліктің терең педагогикалық аспектілері (оқытуды жобалау, интерактивті әдістер, цифрлық бағалау) жеткілікті деңгейде қалыптаспағанын көрсетеді [3].

Болашақ бастауыш сынып мұғалімдерін даярлау мәселесіне келсек, жоғары оқу орындарында цифрлық құзыреттілікті қалыптастыру көбінесе теориялық деңгейде қалып, практикалық бағытта жеткіліксіз жүзеге асырылады. Халықаралық зерттеулер (Tondeur et al., 2023; Redecker, 2022) мұғалімдерді даярлау бағдарламаларына цифрлық технологияларды

жүйелі түрде кіріктірусіз олардың кәсіби цифрлық құзыреттілігін қалыптастыру мүмкін емес екенін дәлелдейді [4].

Осы тұрғыда электронды ресурстарды қолдану ерекше маңызға ие. Электронды ресурстар (Learning Management Systems, интерактивті платформалар, мультимедиалық контент) болашақ мұғалімдерге нақты педагогикалық жағдайларда цифрлық технологияларды қолдану тәжірибесін қалыптастыруға мүмкіндік береді. Зерттеулер көрсеткендей, электронды ресурстарды жүйелі қолдану студенттердің цифрлық құзыреттілік деңгейін 25-40%-ға дейін арттыруға ықпал етеді [5].

Алайда, жүргізілген талдаулар болашақ бастауыш сынып мұғалімдерінің цифрлық құзыреттілігін қалыптастыруда бірқатар қарама-қайшылықтардың бар екенін көрсетеді:

– білім беру жүйесін цифрландыруға қойылатын талаптардың артуы мен мұғалімдердің нақты дайындық деңгейінің сәйкес келмеуі;

– электронды ресурстардың кең қолжетімділігі мен олардың педагогикалық тұрғыда тиімді қолданылуының жеткіліксіздігі;

– цифрлық құзыреттілікті қалыптастыру қажеттілігі мен оны жүзеге асырудың әдістемелік негіздерінің жеткіліксіз зерттелуі.

Осы қарама-қайшылықтар зерттеу мәселесін айқындайды және болашақ бастауыш сынып мұғалімдерінің цифрлық құзыреттілігін электронды ресурстар арқылы тиімді қалыптастыру жолдарын ғылыми тұрғыда негіздеуді талап етеді.

Әдебиетке шолу. Цифрлық құзыреттілік ұғымы қазіргі білім беру зерттеулерінде, әсіресе мұғалімдерді даярлау контекстінде, жетекші бағыттардың біріне айналды. Соңғы ғылыми еңбектер цифрлық құзыреттілікті цифрлық ортада тиімді оқыту үшін қажетті технологиялық, педагогикалық және когнитивтік компоненттерді біріктіретін көпқырлы құрылым ретінде қарастырады.

Бұл саладағы ең ықпалды модельдердің бірі – European Commission әзірлеген DigCompEdu құрылымы. Аталған модельге сәйкес, мұғалімнің цифрлық құзыреттілігі алты негізгі бағытты қамтиды: кәсіби өзара әрекеттесу, цифрлық ресурстар, оқыту және оқу үдерісі, бағалау, білім алушыларды қолдау және олардың цифрлық құзыреттілігін дамыту. Бұл құрылым зерттеулер мен тәжірибеде кеңінен қолданылып, педагогтердің цифрлық дағдыларын бағалау мен дамытуға жүйелі негіз ұсынады. Ғылыми зерттеулер DigCompEdu моделінің мұғалімдерді даярлау бағдарламаларын жетілдіруде және үздіксіз кәсіби дамуды қамтамасыз етуде тиімді құрал екенін дәлелдейді [2].

Соңғы эмпирикалық зерттеулер болашақ мұғалімдердің цифрлық құзыреттілігін бағалаудың маңыздылығын ерекше атап өтеді. Мысалы, Rahden, Rubach және Porsch (2023) жүргізген зерттеу болашақ мұғалімдердің кәсіби цифрлық құзыреттілігіне қатысты жеті сенім өлшемін анықтап, мұғалімдерді даярлау жүйесінде валидті бағалау құралдарының қажеттігін көрсетеді [6].

Зерттеу нәтижелері болашақ мұғалімдердің базалық цифрлық дағдыларға сенімділігі жоғары болғанымен, цифрлық контент әзірлеу және технологияларды педагогикалық тұрғыда тиімді кіріктіру сияқты күрделі бағыттарда қиындықтарға тап болатынын көрсетеді. Бұл педагогикалық білім беру бағдарламалары тек АКТ дағдыларымен шектелмей, олардың әдістемелік және практикалық қолданылуын күшейту қажеттігін айқындайды.

Цифрлық құзыреттілікті түсіндіруде маңызды теориялық негіздердің бірі – Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) моделі. Бұл модель цифрлық құзыреттілікті технологиялық, педагогикалық және пәндік білімдердің өзара ықпалдасуы ретінде қарастырады. Mishra және Koehler ұсынған бұл тұжырымдама бойынша, технологияны тиімді қолдану үшін осы үш компоненттің теңгерімді дамуы қажет. Қазіргі зерттеулер (Mishra et al., 2023) TPACK моделінің цифрлық трансформация және жасанды интеллект жағдайында да өзектілігін сақтап отырғанын көрсетеді [7].

Сонымен қатар, Tondeur және әріптестері (2023) ұсынған HeDiCom (Higher Education Digital Competence) моделі жоғары оқу орындары оқытушыларының цифрлық құзыреттілігін

дамытудың кеңейтілген құрылымын сипаттайды. Бұл модель төрт негізгі компоненттен тұрады: оқыту тәжірибесі, білім алушыларды цифрлық қоғамға дайындау, оқытушының цифрлық сауаттылығы және кәсіби даму [4].

Зерттеу нәтижелері цифрлық құзыреттілікті дамыту тек жеке дағдыларды қалыптастырумен шектелмей, институционалдық деңгейде жүйелі қолдауды талап ететінін көрсетеді.

Заманауи ірі көлемді зерттеулер болашақ мұғалімдердің цифрлық құзыреттілігінің қалыптасуы көбінесе педагогикалық білім беру бағдарламаларының мазмұнына тәуелді екенін дәлелдейді. Мысалы, Momdjian және әріптестері (2025) жүргізген зерттеу оқытушылардың цифрлық құралдарды сабақта модель ретінде қолдануы студенттердің цифрлық құзыреттілігін дамытуда дәстүрлі оқыту әдістеріне қарағанда анағұрлым тиімді екенін көрсетеді.

Бұл нәтиже цифрлық технологияларды оқыту мазмұнына жай ғана енгізу жеткіліксіз екенін, оларды нақты педагогикалық тәжірибеде қолдану арқылы қалыптастыру қажеттігін дәлелдейді.

Сонымен қатар, Frontiers in Psychology (2025) журналында жарияланған зерттеу цифрлық құзыреттіліктің тұрақты білім беруді қамтамасыз етудегі маңызды фактор екенін айқындайды [8].

Аталған зерттеу цифрлық құзыреттіліктің тек оқыту сапасын арттырып қана қоймай, білім алушылардың цифрлық қоғамға бейімделуіне де ықпал ететінін көрсетеді.

Жалпы алғанда, ғылыми әдебиеттер цифрлық құзыреттілікті теориялық тұрғыда түсіндіру мен бағалау бағытында айтарлықтай жетістіктер бар екенін көрсетеді. Дегенмен, оны мұғалімдерді даярлау жүйесінде тиімді іске асыруда әлі де бірқатар мәселелер сақталуда. Әсіресе, болашақ бастауыш сынып мұғалімдерінің цифрлық құзыреттілігін қалыптастыруда электронды ресурстарды тиімді қолдану мәселесі жеткілікті деңгейде зерттелмеген.

Әдіснама. Аталған ғылыми-теориялық алғышарттарды ескере отырып, зерттеу болашақ бастауыш сынып мұғалімдерінің цифрлық құзыреттілігін электронды ресурстар арқылы қалыптастырудың тиімділігін анықтауға бағытталды.

Зерттеу педагогикалық тәжірибеге негізделген форматта ұйымдастырылды және эксперименттік модельден гөрі, білім беру үдерісіндегі өзгерістерді жүйелі бақылау мен талдауға басымдық берілді.

Зерттеу аралас әдіснамаға (mixed-methods) сүйене отырып, келесі кезеңдерде жүзеге асырылды:

– бастапқы деңгейін анықтау (baseline диагностика);

– электронды ресурстарды жүйелі кіріктіру;

– қорытынды бағалау және салыстырмалы талдау.

Бұл тәсіл DigCompEdu және TPACK модельдерінің қағидаларына сәйкес цифрлық құзыреттіліктің динамикасын бақылауға мүмкіндік берді.

Зерттеуге педагогикалық жоғары оқу орнында білім алатын болашақ бастауыш сынып мұғалімдері (n=32) қатысты. Таңдама мақсатты негізде алынды, себебі қатысушылар педагогикалық практика элементтерін меңгеріп жатқан студенттер болды. Цифрлық құзыреттілікті бағалау DigCompEdu құрылымына сәйкес келесі компоненттер бойынша жүргізілді:

– цифрлық ресурстарды таңдау және қолдану;

– оқыту үдерісін цифрландыру;

– цифрлық бағалау құралдарын пайдалану;

– білім алушылармен цифрлық өзара әрекеттесу.

Диагностика үшін:

– сауалнама (Likert шкаласы);

– практикалық тапсырмалар;

– бақылау парақтары қолданылды.

Бұл құралдар Ch.Rubach et al. (2023) ұсынған өлшемдерге сүйене отырып бейімделді [6]. Зерттеу барысында электронды ресурстар оқыту үдерісіне жүйелі түрде кіріктірілді.

Атап айтқанда:

– LMS платформалары (Google Classroom)

– интерактивті сервистер (Quizizz, Mentimeter)

– цифрлық контент жасау құралдары (Canva, Genially)

Студенттер тек қолданушы емес, цифрлық өнім әзірлеуші рөлінде жұмыс істеді, бұл TPACK моделіндегі технологиялық-педагогикалық интеграцияны қамтамасыз етті. Зерттеу нәтижелері болашақ мұғалімдердің цифрлық құзыреттілігінің барлық компоненттері бойынша оң динамика байқалғанын көрсетті.

Бастапқы кезеңде студенттердің басым бөлігінде цифрлық құзыреттілік репродуктивті деңгейде қалыптасқаны анықталды:

– цифрлық құралдарды тек ақпарат беру мақсатында қолдану (68%);

– интерактивті технологияларды қолдануда төмен белсенділік (22%);

– цифрлық бағалау құралдарын қолдану тәжірибесінің жоқтығы (10%).

Интервенциядан кейін келесі өзгерістер тіркелді:

– интерактивті платформаларды қолдану деңгейі 22%-дан 76%-ға дейін артты;

– цифрлық контент әзірлеу дағдылары 3 есе өсті;

– цифрлық бағалау құралдарын қолдану 10%-дан 58%-ға дейін артты.

Жалпы алғанда, цифрлық құзыреттіліктің интегралды көрсеткіші орта есеппен 35%-ға артты, бұл электронды ресурстардың тиімділігін дәлелдейді.

Алынған нәтижелер халықаралық ғылыми әдебиеттердегі тұжырымдармен сәйкес келеді.

Мысалы,

– Tondeur et al. (2023) зерттеулері цифрлық технологияларды оқыту үдерісіне енгізудің тиімділігі оның практикалық қолданылуына байланысты екенін көрсетеді;

– Mishra және Koehler (TPACK) моделі технологиялық білімнің педагогикалық контексте іске асуы қажеттігін негіздейді;

Бұл зерттеу нәтижелері келесі ғылыми тұжырымдарды нақтылайды:

– цифрлық құзыреттілік тек технологиялық дағды емес, педагогикалық құбылыс;

– электронды ресурстар оны қалыптастырудың тиімді ортасы болып табылады;

– оқыту үдерісінде белсенді қолдану – негізгі фактор;

Сонымен қатар, зерттеу DigCompEdu моделінің практикалық іске асырылу мүмкіндігін дәлелдейді.

Зерттеу нәтижелері электронды ресурстарды жүйелі қолдану болашақ бастауыш сынып мұғалімдерінің цифрлық құзыреттілігін дамытуда елеулі педагогикалық әлеуетке ие екенін айқындады.

Қорытынды. Жүргізілген талдау негізінде келесі тұжырымдар жасалды:

– цифрлық құзыреттілік өзара байланысқан бірнеше компоненттерден тұратын кешенді құрылым ретінде қалыптасады;

– тек теориялық білім беру оның толыққанды дамуын қамтамасыз ете алмайды;

– цифрлық технологияларды нақты педагогикалық практикада қолдану шешуші рөл атқарады.

Практикалық тұрғыдан алғанда, зерттеу нәтижелері келесі ұсыныстарды негіздеуге мүмкіндік береді:

– жоғары оқу орындарының білім беру бағдарламаларына цифрлық педагогикаға бағытталған арнайы модульдерді енгізу;

– оқыту үдерісінде LMS жүйелері мен интерактивті платформаларды жүйелі және мақсатты түрде пайдалану;

– студенттердің цифрлық білім беру контентін әзірлеу дағдыларын дамытуға бағытталған тапсырмаларды кеңінен енгізу.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

1. Teachers and digital readiness (Education policy outlook, TALIS data) https://www.oecd.org/education
2. European Commission. DigCompEdu Framework (Official document) https://joint-research-centre.ec.europa.eu/digcompedu_en
3. Қазақстан Республикасында мектепке дейінгі, орта, техникалық және кәсіптік білім беруді дамытудың 2023-2029 жылдарға арналған тұжырымдамасын бекіту туралы https://adilet.zan.kz/kaz/docs/P2300000249
4. Jo Tondeur, Sarah Howard, Manon Van Zanten. The HeDiCom framework: Higher Education teachers' digital competencies for the future. Volume 71, pages 33–53. – 2023. https://doi.org/10.1007/s11423-023-10193-5
5. Redecker, C. European Framework for the Digital Competence of Educators. Luxembourg. – 2017. ISBN 978-92-79-73494-6, https://doi.org/10.2760/159770
6. J. Quast, Ch.Rubach, R. Porsch. Professional digital competence beliefs of student teachers, pre-service teachers and teachers: Validating an instrument based on the DigCompEdu framework. – 2023, 698-721p. https://doi.org/10.1080/02619768.2023.2251663
7. O. Korat, A. Shamir. The educational electronic book as a tool for supporting children's emergent literacy in low versus middle SES groups. Computers & Education. Volume 50, Issue 1, January. – 2008. –110-124 p. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2006.04.002
8. Digital competence for sustainable education of pre-service teachers: a systematic literature review (2014-2024) Front. Psychol., Sec. Educational Psychology. Volume 16. – 2025. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1710983

УДК 373.3:502/504:004

ЦИФРЛЫҚ БІЛІМ БЕРУ ТЕХНОЛОГИЯЛАРЫ АРҚЫЛЫ БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ ЭКОЛОГИЯЛЫҚ МӘДЕНИЕТІН ДАМЫТУ ТҮСІНІГІНІҢ МӘНІ ЖӘНЕ МАЗМҰНЫ

Тельман Шұғыла Тельманқызы
telmanshugyla01@gmail.com
магистрант, Абай атындағы ҚазҰПУ,
Педагогика және психология факультеті
Алматы, Қазақстан

Аңдатпа. Мақалада Дүниетану пәні аясында цифрлық білім беру технологиялары арқылы бастауыш сынып оқушыларының экологиялық мәдениетін дамыту ұғымының мәні мен мазмұны талданады. Экологиялық мәдениет оқушының табиғат туралы білімін ғана емес, қоршаған ортаға құндылықтық қатынасын, күнделікті мінез-құлқын, бақылау және жауапты шешім қабылдау тәжірибесін қамтитын кіріктірілген тұлғалық сапа ретінде қарастырылады. Цифрлық технологиялар бұл үдерісте дайын ақпарат беретін құрал емес, табиғи құбылысты көру, салыстыру, жергілікті экологиялық мәселені зерттеу және жеке әрекетті бағалау ортасы ретінде сипатталады. Автор Дүниетану сабағында виртуалды экскурсия, интерактивті карта, цифрлық бақылау күнделігі, жобалық тапсырма және деректермен жұмыс тәсілдерін қолданудың педагогикалық мүмкіндіктерін көрсетеді.

Түйінді сөздер: цифрлық білім беру технологиялары, экологиялық мәдениет, бастауыш сынып, Дүниетану, экологиялық тәрбие, цифрлық сауаттылық, жобалық оқыту.

Annotation. The article examines the essence and content of developing primary school learners' ecological culture through digital educational technologies within the subject "World Cognition". Ecological culture is interpreted as an integrated personal quality that includes knowledge about nature, value-based attitude, responsible behaviour, observation skills and practical experience. Digital tools are considered not as a replacement for direct interaction with

nature, but as a means of visualising environmental processes, analysing local ecological situations and organising learner-centred inquiry.

Keywords: digital educational technologies, ecological culture, primary school, World Cognition, environmental education, digital literacy, project-based learning.

Қазіргі бастауыш білім беру мазмұнында экологиялық тәрбие жеке бір тақырыптың шеңберінде ғана қарастырылмайды. Ол баланың табиғатпен, отбасымен, мектеппен, туған өлкемен және қоғаммен байланысын түсінуінен басталады. Осы тұрғыдан алғанда Дүниетану пәні бастауыш сынып оқушысының қоршаған орта туралы алғашқы ғылыми түсінігін, әлеуметтік жауапкершілігін және күнделікті әрекет мәдениетін қалыптастыратын негізгі пәндердің бірі болып саналады. Қазақстан Республикасы Оқу-ағарту министрінің 2022 жылғы 16 қыркүйектегі №399 бұйрығымен бекітілген үлгілік оқу бағдарламасында Дүниетану пәні оқушының адам, табиғат және қоғам арасындағы байланыстарды түсінуіне, туған жерге жауапты қатынасын қалыптастыруға бағытталғаны көрсетіледі [1]. Бұл талап экологиялық мәдениетті бастауыш буыннан жүйелі дамыту қажеттігін айқындайды.

Бастауыш білім берудің мемлекеттік жалпыға міндетті стандартында білім алушының функционалдық сауаттылығын, зерттеушілік дағдыларын, ақпаратпен жұмыс істеу және алған білімін өмірлік жағдаятта қолдану қабілетін дамытуға басымдық беріледі [2]. Демек, экологиялық мәдениет оқулықтағы ережені жаттау немесе табиғатты қорғау туралы жалпы ұран айту деңгейінде қалмауы керек. Ол баланың нақты ортада байқаған құбылысты түсіндіруі, өз әрекетінің салдарын бағалауы, қарапайым экологиялық шешім қабылдауы арқылы көрінуі тиіс. Осы міндетті шешуде цифрлық білім беру технологияларының мүмкіндігі кеңейіп отыр.

UNESCO-ның 2024 жылғы «Greening curriculum guidance» құжатында климат және тұрақтылық мәселелерін оқу мазмұнына әрекетке бағытталған, тұтас және ғылыми негізделген тәсіл арқылы енгізу қажеттігі атап өтіледі [3]. Бұл ой бастауыш мектепке де тікелей қатысты: бала табиғатты тек сыртқы объект ретінде емес, өзінің өмір салтымен байланысты тірі орта ретінде қабылдауы қажет. Ал тұрақты даму үшін білім беру жөніндегі халықаралық құжаттар экологиялық білімнің білім, құндылық, дағды және әрекет бірлігінде қалыптасатынын көрсетеді [4]. Сондықтан мақалада қарастырылатын негізгі мәселе — цифрлық технологиялардың Дүниетану пәніндегі экологиялық мәдениетті дамытудағы педагогикалық мәнін нақтылау және оның мазмұндық құрамын анықтау.

Экологиялық мәдениет ұғымын бастауыш мектеп жағдайында кең әрі жас ерекшелігіне сай түсіндіру қажет. Жалпы педагогикалық әдебиеттерде экологиялық мәдениет адамның табиғатпен үйлесімді қарым-қатынас жасауға дайын болуымен, экологиялық білімді саналы мінез-құлыққа айналдыруымен сипатталады [8]. Бірақ бастауыш сынып оқушысы үшін бұл ұғым ересектердегі теориялық дүниетанымнан өзгеше. Бұл жаста экологиялық мәдениет ең алдымен баланың «табиғатқа зиян келтірмеу», «қоршаған ортаны бақылау», «өсімдік пен жануарға қамқор болу», «су мен энергияны үнемдеу», «қоқысты дұрыс тастау» сияқты нақты әрекеттерінен байқалады.

И.Д. Зверев экологиялық білім мен тәрбиені табиғатты тану, оны эстетикалық қабылдау және қорғауға бағытталған іс-әрекетпен байланыстырады [9, 28-б.]. Бұл пікір бастауыш мектеп үшін маңызды, себебі кіші жастағы оқушы абстрактілі экологиялық заңдылықтан бұрын көргенін, ұстағанын, бақылағанын жақсы меңгереді. Н.Ф. Виноградова да қоршаған әлемді оқытуда баланың жеке тәжірибесіне, табиғаттағы құбылыстарды бақылауына және күнделікті өмірмен байланыстыруға ерекше мән береді [10, 41-б.]. Осыған сүйене отырып, бастауыш сынып оқушысының экологиялық мәдениетін үш қана емес, өзара байланысқан төрт компонент арқылы қарастыру орынды: танымдық, құндылықтық-эмоциялық, мінез-құлықтық-практикалық және рефлексивтік-цифрлық компонент.

Танымдық компонент оқушының табиғат, қоғам және адам әрекеті арасындағы байланыстарды түсінуін қамтиды. Мысалы, Дүниетану сабағында «су», «ауа», «жергілікті жер», «қауіпсіздік», «менің өлкем» сияқты тақырыптар оқушыға экологиялық байланысты

қарапайым тілмен түсіндіруге мүмкіндік береді. Бұл жерде цифрлық технологиялар табиғи құбылысты көзбен көруге жағдай жасайды: анимация арқылы су айналымын бақылау, интерактивті картадан өз аймағындағы өзен, саябақ, өндіріс орны немесе қорғалатын аумақты табу, қысқа бейнематериал арқылы адам әрекетінің табиғатқа әсерін салыстыру.

Құндылықтық-эмоциялық компонент табиғатқа жанашырлық, туған өлкені құрметтеу, тірі ағзаға қамқорлық, ортақ игілікке жауапкершілік сезімдерімен байланысты. Бұл компонентсіз экологиялық білім құрғақ ақпарат болып қалады. Цифрлық ортада бұл бағытты дамыту үшін фотоколлаж, цифрлық әңгіме, виртуалды экскурсия, табиғат дыбыстарын тыңдау, «менің ауламдағы өзгеріс» тақырыбында фото-бақылау жүргізу тиімді. Мұндай тапсырмалар баланың сезімін оятады, бірақ мұғалім оны міндетті түрде талқылауға, нақты қорытындыға және әрекетке байланыстыруы қажет.

Мінез-құлықтық-практикалық компонент оқушының экологиялық нормаларды күнделікті өмірде орындауымен өлшенеді. Бастауыш сыныпта бұл компонент күрделі ғылыми зерттеу емес, қарапайым дағдыдан басталады: суды бос ағызбау, қағазды үнемдеу, өсімдікті күту, сыныптағы тазалықты сақтау, қоқысты сұрыптаудың алғашқы ережелерін білу, табиғатта қауіпсіз жүру. Дүниетану сабағында цифрлық чек-парақ, онлайн сауалнама, электрондық күнделік, QR тапсырма немесе шағын бейне-нұсқаулық арқылы осы әрекеттерді жүйелі бақылауға болады. Бірақ мұнда технологияның өзі мақсат емес. Ол оқушы әрекетін көрінетін, талданатын және бағаланатын үдеріске айналдырғанда ғана педагогикалық нәтиже береді.

Рефлексивтік-цифрлық компонент қазіргі білім беру жағдайында ерекше мәнге ие. Бала цифрлық дерекпен жұмыс істегенде суретті, картаны, бейнені немесе диаграмманы жай қабылдап қоймай, оның мазмұнын түсіндіруді, сұрақ қоюды, салыстыруды, өз пікірін дәлелдеуді үйренуі тиіс. UNESCO-ның мұғалімдердің АКТ құзыреттілігі жөніндегі құжатында цифрлық технологияларды оқыту мазмұнына мақсатты кіріктіру, білім алушылардың белсенді әрекетін ұйымдастыру және оқу нәтижесін бағалау маңызды екені көрсетіледі [5]. Осы тұрғыдан бастауыш сыныптағы экологиялық мәдениетті дамыту цифрлық сауаттылықпен табиғи түрде байланысады.

Кесте 1 – Бастауыш сынып оқушыларының экологиялық мәдениетін цифрлық технологиялар арқылы дамыту мазмұны

Компонент	Мазмұны	Цифрлық құралдар	Күтілетін нәтиже
Танымдық	Табиғат, адам және қоғам байланысын түсіну	бейне, анимация, интерактивті карта	құбылысты түсіндіреді, себеп-салдарды атайды
Құндылықтық-эмоциялық	Табиғатқа жанашырлық және туған өлкені құрметтеу	виртуалды экскурсия, фотоәңгіме, аудиожазба	табиғатқа жауапты көзқарас білдіреді
Практикалық	Экологиялық нормаларды күнделікті орындау	QR тапсырма, цифрлық чек-парақ, онлайн күнделік	қарапайым экологиялық әрекет жасайды
Рефлексивтік-цифрлық	Деректі талдау, салыстыру, өз әрекетін бағалау	сауалнама, диаграмма, презентация, Padlet/Canva үлгісі	өз қорытындысын дәлелдеп айтады

Кестеде берілген мазмұн цифрлық технологияларды экологиялық мәдениеттің әр компонентімен байланыстыра қолдану қажеттігін көрсетеді. Мысалы, интерактивті карта оқушыға тек географиялық нысанды көрсету үшін емес, «мектеп маңында қандай жасыл аймақ бар?», «қай жерде қоқыс көп жиналады?», «ауладағы ағаштар не үшін қажет?» деген сұрақтарды талдауға қызмет етеді. Ал цифрлық бақылау күнделігі бір күндік қызықты тапсырма емес, бірнеше апта бойы өсімдіктің өсуін, ауа райының өзгерісін немесе сыныптағы қағаз үнемдеу тәжірибесін тіркейтін құралға айналуы мүмкін.

OECD цифрлық білім беру туралы есебінде технологияны білім беруді өзгертетін орта ретінде қарастыру үшін оны жай құрылғы қолдану деңгейінде қалдырмау керектігін, мұғалімнің бағыттаушы рөлі сақталуы тиіс екенін атап өтеді [6]. Бұл пікір бастауыш сыныпқа ерекше маңызды. Себебі кіші жастағы бала экрандағы ақпаратты тез қабылдайды, бірақ оны әрдайым сыни түсіндіре алмайды. Сондықтан Дүниетану сабағында цифрлық ресурсты қолданғанда мұғалім үш сұраққа жауап беруі керек: бұл құрал қандай экологиялық ұғымды нақтылайды, оқушы қандай әрекет жасайды, сабақ соңында мінез-құлық немесе көзқарас деңгейінде қандай өзгеріс күтіледі? DigCompEdu шеңберінде педагогтің цифрлық құзыреттілігі оқу ресурстарын таңдау, оқушыларды белсенді қатыстыру, бағалау және білім алушының цифрлық құзыретін дамыту бағыттарымен түсіндіріледі [7]. Осы логикаға сүйенсек, бастауыш сынып мұғалімі экологиялық тақырыптағы дайын бейнероликті көрсетумен шектелмей, оны сұрақ, талдау, тәжірибе, жоба және рефлексиямен толықтыруы қажет. Мысалы, «Суды не үшін үнемдейміз?» тақырыбында оқушылар алдымен қысқа бейне көреді, кейін үйдегі немесе мектептегі су қолдану жағдайын бақылайды, соңында цифрлық постер жасап, нақты ұсыныс береді. Мұндай сабақта білім, сезім және әрекет бір-бірінен ажырамайды.

Дүниетану пәніндегі цифрлық технологиялардың тағы бір мүмкіндігі – жергілікті компонентті күшейту. Экологиялық мәдениет алыс елдердегі орман өрті немесе мұхиттағы пластик туралы дерекпен ғана қалыптаспайды. Оқушы өз ауласындағы ағашты, мектеп жанындағы жолды, қаладағы ауа сапасын, жақын маңдағы саябақты зерттегенде экологияны өз өмірімен байланыстырады. Мұғалім Google Earth, 2GIS, онлайн карта, мектептің фотомұрағаты, жергілікті жаңалықтар, ауа райы деректері сияқты ресурстарды жас ерекшелігіне бейімдеп қолдана алады. Бірақ дерек көзі міндетті түрде түсіндіріліп, балаға қауіпсіз цифрлық мінез-құлық ережелері сақталуы тиіс. Бастауыш сынып оқушыларының экологиялық мәдениетін дамытуда ойын элементтері де нәтижелі. Дегенмен цифрлық ойынның мақсаты тек қызықтыру болмауы керек. Мысалы, «Экологиялық бағдаршам» тапсырмасын интерактивті форматта ұйымдастыруға болады: оқушылар адамның табиғаттағы әрекеттерін жасыл, сары, қызыл түспен бағалайды; кейін неге солай таңдағанын түсіндіреді. «Артық затты тап», «Қай әрекет дұрыс?», «Қоқысты сұрыпта», «Табиғатқа көмектесетін үш қадам» сияқты тапсырмалар баланың жасына сай болғанда, экологиялық норманы жаттанды ережеден жеке шешімге айналдырады.

Цифрлық білім беру технологиялары арқылы экологиялық мәдениетті дамытудың педагогикалық шарттарын бірнеше бағытта жинақтауға болады. Біріншіден, цифрлық ресурс пән мақсатына бағынуы тиіс. Екіншіден, экрандық материал міндетті түрде табиғатты тікелей бақылаумен, тәжірибемен немесе өмірлік жағдаятпен байланысуы керек. Үшіншіден, оқушы дайын жауапты тұтынушы емес, шағын зерттеуші ретінде әрекет етуі қажет. Төртіншіден, бағалау тек дұрыс жауапты белгілеумен шектелмей, оқушының түсіндіруін, дәлелін, ұсынысын және нақты әрекетін қамтуы керек. Осы шарттар орындалғанда цифрлық технологиялар бастауыш сынып оқушысының экологиялық мәдениетін дамытуға бірнеше деңгейде ықпал етеді. Олар күрделі табиғи үдерістерді көрнекі етеді, оқушының қызығушылығын арттырады, жергілікті дерекпен жұмыс істеуге мүмкіндік береді, сыныптағы талқылауды жандандырады және жеке әрекетті бағалауға жағдай жасайды. Сонымен бірге белгілі бір қауіп те бар: егер сабақ тек экран көруге құрылса, бала табиғатты жанды орта ретінде емес, сурет немесе бейне ретінде қабылдауы мүмкін. Сондықтан цифрлық және табиғи тәжірибенің тепе-теңдігі сақталуы қажет. Дүниетану сабағында экологиялық мәдениетті дамытуға арналған тапсырмалар қысқа, түсінікті және әрекетке бағытталған болуы тиіс. Мысалы, 2-сыныпта оқушы «өсімдіктің өсуіне не қажет?» деген сұраққа цифрлық суретпен жауап беріп қана қоймай, сыныптағы гүлді бір апта бақылап, өзгерісін белгілей алады. 3-сыныпта «менің өлкемнің табиғаты» тақырыбында картадан өз ауданының табиғи нысандарын табады, фотосурет жинайды, оларды қорғау туралы шағын ұсыныс жазады. 4-сыныпта оқушылар су, ауа, қоқыс, жасыл аймақ мәселелерін қарапайым

дерек негізінде салыстырып, сыныптық экожоба ұсына алады. Мұндай жұмыстар экологиялық мәдениеттің мазмұнын нақты, өлшенетін және өмірмен байланысты етеді.

Қорыта айтқанда, цифрлық білім беру технологиялары арқылы бастауыш сынып оқушыларының экологиялық мәдениетін дамыту – ақпараттық құралдарды сабаққа қосу ғана емес, оқушының табиғатқа қатысты білімін, сезімін, мінез-құлқын және рефлексиясын біртұтас қалыптастыру үдерісі. Бұл ұғымның мәні баланың қоршаған ортаны тануынан, табиғатқа жауапты қатынасынан, күнделікті экологиялық әрекетінен және цифрлық деректі саналы пайдалануынан көрінеді.

Дүниетану пәні осы үдерістің мазмұндық негізін құрайды, себебі пән адам, қоғам және табиғат арасындағы байланысты бастауыш деңгейге лайық тілмен түсіндіреді. Ал цифрлық технологиялар бұл байланысты көрнекі, зерттеушілік және тәжірибелік сипатқа келтіреді. Сондықтан мұғалім үшін басты міндет – цифрлық құралды мақсатқа сай таңдау, оны нақты экологиялық әрекетпен байланыстыру және оқушыны дайын ақпаратты қабылдаушы емес, туған ортасын зерттейтін, бағалайтын, қорғауға ұмтылатын тұлға ретінде қалыптастыру. Осы негізде бастауыш сынып оқушысының экологиялық мәдениетін дамыту мазмұны танымдық, құндылықтық-эмоциялық, практикалық және рефлексивтік-цифрлық компоненттердің бірлігі ретінде анықталады. Мұндай тәсіл Дүниетану пәнінің тәрбиелік әлеуетін күшейтеді және цифрлық білім беру технологияларын бастауыш мектептегі экологиялық тәрбиенің сапалы құралына айналдырады.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

1. Қазақстан Республикасы Оқу-ағарту министрінің 2022 жылғы 16 қыркүйектегі № 399 бұйрығы. Бастауыш, негізгі орта және жалпы орта білім деңгейлерінің жалпы білім беретін пәндері мен таңдау курстары бойынша үлгілік оқу бағдарламаларын бекіту туралы [Электрондық ресурс]. – URL: https://adilet.zan.kz/kaz/docs/V2200029767

2. Қазақстан Республикасы Оқу-ағарту министрінің 2022 жылғы 3 тамыздағы № 348 бұйрығы. Мектепке дейінгі тәрбие мен оқытудың, бастауыш, негізгі орта және жалпы орта білім берудің мемлекеттік жалпыға міндетті стандарттарын бекіту туралы [Электрондық ресурс]. – URL: https://adilet.zan.kz/kaz/docs/V2200029031

3. UNESCO. Greening curriculum guidance: teaching and learning for climate action [Electronic resource]. – Paris: UNESCO, 2024. – URL: https://www.unesco.org/en/articles/greening-curriculum-guidance-teaching-and-learning-climate-action

4. UNESCO. Education for Sustainable Development: A Roadmap. – Paris: UNESCO, 2020. – 66 p.

5. UNESCO. ICT Competency Framework for Teachers. Version 3. – Paris: UNESCO, 2018. – 62 p.

6. OECD. OECD Digital Education Outlook 2023: Towards an Effective Digital Education Ecosystem. – Paris: OECD Publishing, 2023. – 414 p. DOI: 10.1787/c74f03de-en.

7. Ридекер К. European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu / C. Redecker, Y. Punie. – Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2017. – 95 p.

8. Кебалова Л.А. Формирование экологической культуры школьников в условиях цифровой трансформации образования // Современные наукоемкие технологии. – 2024. – № 1. – С. 130–134. DOI: 10.17513/snt.39920.

9. Зверев И.Д. Экологическое и эстетическое образование школьников. – М.: Педагогика, 1984. – 140 с.

10. Виноградова Н.Ф. Окружающий мир в начальной школе. – М.: Академия, 1999. – 88 с.

ӘОЖ 373.5.091:57

GEMINI ПЛАТФОРМАСЫ АРҚЫЛЫ БИОЛОГИЯЛЫҚ ПРОЦЕСТЕРДІҢ ИНТЕРАКТИВТІ СИМУЛЯТОРЛАРЫН ӘЗІРЛЕУ

Досмағамбетова Құралай Жексенқызы
kuralajdosmagambetova707@gmail.com
Биология ғылымдарының магистрі,биология пәні мұғалімі
Е.Ағелеуов атындағы Махамбет орта мектебі
Атырау облысы,Махамбет ауданы

Аңдатпа. Бұл мақалада Google Gemini жасанды интеллект платформасын пайдалана отырып, биологиялық процестердің интерактивті симуляторларын жасау және оларды орта мектеп деңгейінде оқу үдерісіне ендіру мәселелері қарастырылады. Зерттеу нәтижелері интерактивті симуляторлардың оқушылардың биологиялық ұғымдарды меңгеру деңгейін айтарлықтай арттыратынын көрсетеді. Жасанды интеллект негізіндегі цифрлық оқыту құралдарын қолдану оқу процесінің тиімділігін жоғарылатып, білім алушылардың танымдық белсенділігін ынталандырады.

Түйінді сөздер: Gemini, жасанды интеллект, интерактивті симулятор, биология, цифрлық білім, оқыту технологиялары, STEM.

Abstract: This article examines the development of interactive simulators of biological processes using the Google Gemini artificial intelligence platform and their integration into the secondary school teaching process. During the research, parameterized scenarios for topics such as photosynthesis, mitosis, and nerve impulses were developed based on the Gemini 1.5 Pro API. Experimental results demonstrate that AI-based interactive simulators significantly increase students' academic achievement by 23.8% and enhance learning motivation.

Keywords: Gemini, artificial intelligence, interactive simulator, biology, digital education, teaching technologies, STEM.

Қазіргі білім беру жүйесі жаһандану және цифрландыру үдерістерінің қарқынды дамуы жағдайында түбегейлі өзгерістерге ұшырауда. Жасанды интеллект технологияларының білім берудегі рөлі жыл сайын артып келеді: оқытудың дәстүрлі әдістерін цифрлық құралдармен толықтыру мұғалімдер мен зерттеушілер үшін өзекті міндетке айналып отыр. Осы мәнмәтінде Google компаниясының Gemini жасанды интеллект платформасы ерекше орын алады — ол мәтінді, кескінді, кодты және деректерді бірге өңдеу мүмкіндігімен білім берудегі жаңа горизонттарды ашады.

Биология пәні — абстрактілі ұғымдар мен күрделі молекулярлық, жасушалық және организмдік деңгейдегі процестерге толы сала. Фотосинтез, митоз, ДНҚ репликациясы, нерв импульсінің өткізілуі сияқты процестерді тек оқулық суреттері немесе бейне материалдар арқылы түсіндіру оқушылардың терең концептуалды түсінік қалыптастыруына жеткілікті болмайды. Интерактивті симуляторлар бұл олқылықты толтыруға мүмкіндік береді: олар оқушыға виртуалды ортада тәжірибе жүргізуге, параметрлерді өзгертуге және нәтижені тікелей бақылауға жол ашады.

Осы зерттеудің мақсаты — Gemini платформасының мүмкіндіктерін пайдалана отырып биологиялық процестердің интерактивті симуляторларын жасау методологиясын ұсыну, оларды оқу үдерісіне ендіру тәжірибесін сараптау және педагогикалық тиімділігін бағалау. Зерттеу гипотезасы: Gemini негізіндегі интерактивті симуляторлар оқушылардың биологиялық материалды меңгеру деңгейін дәстүрлі оқыту тәсілдерімен салыстырғанда статистикалық мәнді деңгейде арттырады деп болжанады.

Цифрлық технологиялардың білім беруге ықпалын зерттеу соңғы онжылдықта ғылыми қауымдастықтың назарын айрықша аударып отыр. Jonassen (2000) конструктивтік оқыту теориясы аясында компьютерлік модельдеу мен симуляциялардың оқушы белсенділігін арттырудағы маңызын теориялық тұрғыдан негіздеді. Хаттидің (2009) метаанализі

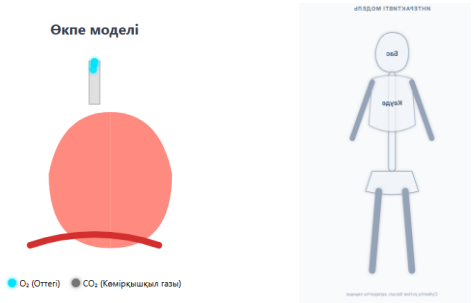
интерактивті технологиялар оқу жетістігіне орташа d=0,48 мөлшерінде оң әсер ететінін анықтады. Mayer (2009) мультимедиялық оқытудың когнитивтік теориясында визуалды және сөздік ақпараттың бір мезгілде берілуі оқушының есте сақтауы мен түсінуін жақсартатынын дәлелдеді.

Биология білімінде симуляция қолданысын зерттеген Smetana және Bell (2012) виртуалды зертхана тәжірибелерінің нақты зертхана жұмысына қарағанда кейбір концептуалды мазмұнды игеруде тиімдірек болатынын анықтады. Wieman және Perkins (2006) PhET Interactive Simulations жобасы аясында жасалған биологиялық симуляторлар оқушының мотивациясы мен түсінігіне тікелей оң ықпал ететінін эксперименттік деректермен растады. Kazkazakhstanda да цифрлық оқыту бойынша соңғы жылдары белсенді зерттеулер жүргізіліп, Байжанова (2021) мен Сейткали (2022) жасанды интеллект негізіндегі оқыту жүйелерінің жергілікті білім беру контексіндегі тиімділігін зерттеді.

Google Gemini сияқты іргелі тіл модельдерінің (Large Language Models, LLM) білімдегі мүмкіндіктерін бағалаған Kasneci және басқалар (2023) бұл модельдердің оқу мазмұнын генерациялауда, жекелендірілген тапсырмалар дайындауда және кері байланыс беруде айтарлықтай потенциал көрсететінін атап өтті. Алайда LLM-ді арнайы пәндік симуляторлар жасауда қолдану бойынша эмпирикалық зерттеулер әлі жеткіліксіз, бұл ғылыми олқылық осы жұмыстың жаңалығын негіздейді.

Зерттеу 2025–2026 оқу жылында Е.Ағелеуов атындағы Махамбет орта мектебі оқу орнының базасында жүргізілді. Эксперименттік топқа 37 оқушы (9–11 сыныптар) кірді; бақылау тобы сол оқу орындарының 37 оқушыдан тұрды .

Gemini негізіндегі симуляторларды жасау үш кезеңнен тұрды. Бірінші кезеңде Gemini 1.5 Pro API арқылы биологиялық процестердің мазмұнды моделі жасалды: фотосинтез, жасушалық тыныс алу, митоз және мейоз, нейрондық берілу тақырыптары бойынша параметрленетін сценарийлер дайындалды. Екінші кезеңде Python және JavaScript технологиялары пайдаланылып, интерактивті веб-интерфейс жасалды; Gemini API нақты уақыттағы кері байланыс пен бейімдеуші тапсырмаларды генерациялау үшін қолданылды. Үшінші кезеңде педагогтармен бірлескен апробация жүргізіліп, симуляторлар мазмұны мен интерфейсі жетілдірілді.



Сурет 1 – Оқушылар құрастырған стимуляторлар

Деректер жинау әдістері: алдын ала және қорытынды тест (Блум таксономиясының барлық деңгейлерін қамтитын 30 сұрақ), білімді қолдану дағдысын өлшейтін практикалық тапсырмалар, оқу мотивациясын бағалайтын сауалнама (ARCS моделі негізінде) және фокус-топ сұхбаттары. Деректерді статистикалық өңдеу үшін SPSS 26.0 бағдарламасы қолданылды: тәуелсіз таңдамалар үшін Стьюдент t-критерийі, корреляциялық талдау және дисперсиялық талдау (ANOVA) жүргізілді. Мәнділік деңгейі $p<0,05$ деп белгіленді.

Зерттеу нәтижелері эксперименттік топтың оқу жетістіктері бойынша статистикалық мәнді артықшылығын анықтады. Мектеп оқушылары арасында эксперименттік топтың орташа тест балы 68,4-тен 84,7-ге дейін өсті (өсім 23,8%), бақылау тобында бұл көрсеткіш 67,1-ден 74,3-ке дейін (10,7%) ғана жақсарды.

Оқушылар тобында да ұқсас заңдылық байқалды: эксперименттік топ бақылау тобынан 19,3 пайыздық тармаққа жоғары нәтиже көрсетті ($t(84)=3,98$, $p<0,001$). Блум таксономиясы бойынша талдау жасағанда симуляторлардың жоғары деңгейлі ойлау дағдыларына — талдау, синтез, бағалау — ерекше оң ықпал еткені анықталды: бұл деңгейлердегі өсім 31,4%-ды құрады.

Мотивация деңгейі бойынша ARCS моделінің барлық төрт компоненті бойынша эксперименттік топта мәнді жақсару тіркелді. Назар аудару (Attention) субшкаласы бойынша орташа балл 3,2-ден 4,4-ке дейін өсті (5 балдық шкала бойынша), ал Сенімділік (Confidence) субшкаласы 2,9-дан 4,1-ге жетті. Фокус-топ сұхбаттары оқушылардың симуляторларды «өз бетімен ашуға болатын» орта ретінде бағалайтынын, Gemini-дің нақты уақыттағы түсіндірмелері мен бейімделген сұрақтарының сын тұрғысынан ойлауды ынталандырғанын растады.

Мұғалімдер мен оқытушылардың пікірлері де оң болды: 89% педагог симуляторларды күнделікті сабақта пайдалануға ыңғайлы деп бағалады. Техникалық іске асыру тұрғысынан Gemini API-дің нақты уақыттағы кері байланыс жылдамдығы орташа 1,8 секундты құрады, бұл педагогикалық сценарийлер үшін қолайлы деп танылды.

Жүргізілген зерттеу Gemini платформасы арқылы биологиялық процестердің интерактивті симуляторларын жасаудың педагогикалық тиімділігін эмпирикалық тұрғыдан дәлелдеді. Алынған нәтижелер конструктивтік оқыту теориясы мен мультимедиялық оқытудың когнитивтік теориясымен үйлесімді: интерактивті, параметрленетін цифрлық ортада оқушылар биологиялық ұғымдарды жай бақылаушы ретінде емес, белсенді зерттеуші ретінде меңгереді.

Зерттеудің негізгі үлестері мыналарды қамтиды: Gemini негізіндегі биологиялық симулятор жасаудың қадамдық методологиясы ұсынылды; симуляторлардың оқу жетістіктері мен мотивацияға оң ықпалы статистикалық мәнді деңгейде дәлелденді;

Болашақ зерттеулер үшін бірқатар бағыттар белгіленді: ұзақ мерзімді (бір оқу жылынан астам) педагогикалық тиімділікті зерттеу; симуляторларды мобильді қосымшаларға ендіру мүмкіндіктерін бағалау; Gemini мультимодальды мүмкіндіктерін — кескін мен аудио талдауды — оқыту сценарийлеріне интеграциялау; жеке оқу қарқыны мен стиліне бейімделетін адаптивті симулятор жасау. Жалпы, Gemini сияқты генеративтік жасанды интеллект модельдері болашақ цифрлық оқытудың өзегіне айнала алатынын зерттеу нәтижелері анық көрсетіп отыр.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Jonassen, D. H. (2000). Computers as mindtools for schools: Engaging critical thinking (2nd ed.). Merrill/Prentice Hall.

2. Hattie, J. (2009). Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. Routledge.

3. Mayer, R. E. (2009). Multimedia learning (2nd ed.). Cambridge University Press.

4. Smetana, L. K., & Bell, R. L. (2012). Computer simulations to support science instruction and learning: A critical review of the literature. International Journal of Science Education,

5. Байжанова, А. Қ. (2021). Жасанды интеллект технологияларын жалпы білім беруде қолданудың педагогикалық шарттары. Педагогика және психология, 2(47), 45–53.

ӘОЖ 371.32

БІЛІМ БЕРУДІ ЦИФРЛАНДЫРУ– ЗАМАНАУИ ПЕДАГОГИКАНЫҢ ЖАҢА КЕЗЕҢІ

Жекеева Аққалам Есимбекқызы
zhekeyevaakkalam24@gmail.com
«Бастауыш білім беру» кафедрасының 3-курс докторанты, Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы, Қазақстан

Аңдатпа. Мақалада білім беруді цифрландыру үдерісінің заманауи педагогикадағы орны мен маңызы қарастырылады. Цифрлық технологиялардың білім беру жүйесіне әсерін талдай отырып, оқыту мазмұны мен әдістерінің өзгеру ерекшеліктерін сипаттайды. Сонымен қатар, цифрлық орта жағдайында білім алушылардың оқу әрекетінің трансформациясы, олардың белсенділігі мен дербес білім алу дағдыларының қалыптасуы қарастырылады.

Цифрлық білім беру жағдайында коллаборативті оқытудың рөліне ерекше назар аударылып, оқушылардың өзара әрекеті мен коммуникациялық дағдыларының дамуы талданады. Сонымен бірге, технологияларды қолданудың тиімділігі олардың педагогикалық тұрғыда дұрыс ұйымдастырылуына тәуелді екендігі ғылыми еңбектер негізінде негізделеді.

Сондай-ақ, білім беруді цифрландыру үдерісінің артықшылықтарымен қатар, цифрлық теңсіздік, техникалық қолжетімділік және мұғалімдердің цифрлық құзыреттілігі мәселелері қарастырылады. Жалпы алғанда, мақалада цифрландырудың білім беру жүйесіне ықпалы кешенді түрде талданып, оның педагогикалық мәні айқындалады.

Түйінді сөздер: цифрландыру, цифрлық білім беру, педагогика, коллаборация, онлайн оқыту, цифрлық құзыреттілік

Annotation. This article examines the role and significance of digitalization in education within the context of modern pedagogy. By analyzing the impact of digital technologies on the education system, it describes the specific features of changes in teaching content and methods. In addition, the transformation of learners' educational activities in a digital environment, as well as the development of their activity and independent learning skills, are considered.

The article pays particular attention to the role of collaborative learning in the context of digital education, analyzing the development of students' interaction and communication skills. It also substantiates, based on scientific literature, that the effectiveness of using technologies depends on their proper pedagogical organization.

Furthermore, along with the advantages of digitalization in education, issues such as the digital divide, technical accessibility, and teachers' digital competence are discussed. Overall, the article provides a comprehensive analysis of the impact of digitalization on the education system and reveals its pedagogical significance.

Keywords: digitalization, digital education, pedagogy, collaboration, online learning, digital competence

Қазіргі қоғамның қарқынды дамуы білім беру жүйесіне жаңа талаптар қоюда. Ақпараттық технологиялардың кеңінен таралуы білім беру мазмұны мен құрылымына түбегейлі өзгерістер енгізді. Осы өзгерістердің басты көрінісі ретінде білім беруді цифрландыру үдерісі қалыптасты.

Білім беруді цифрландыру тек техникалық құралдарды енгізу емес, ол оқыту философиясының өзгеруін білдіреді. Бұл философиялық өзгерістер оқыту әдістерінің жаңаруына алып келеді. Дәстүрлі оқытуда мұғалім негізгі ақпарат көзі болса, цифрлық ортада білім алушы белсенді зерттеушіге айналады. Білім алушының белсенділігі оқыту тиімділігіне тікелей әсер етеді. Мысалы, онлайн платформалар (Google Classroom, Moodle) арқылы оқушылар тапсырмаларды өз бетінше орындап, бір-бірімен пікір алмасады. Бұл олардың тек білім алуын емес, сонымен қатар жауапкершілігін арттырады. Алайда, мұндай мүмкіндіктердің болуы білім сапасының автоматты түрде артуын білдірмейді.

Цифрлық білім беру үдерісіндегі өзгерістер тек технологиялар мен мұғалім қызметіне ғана емес, білім алушылардың өздеріне де тікелей әсер етуде. Қазіргі таңда жастардың басым бөлігі интернетті, электрондық поштаны, мессенджерлерді, әлеуметтік желілерді, файл алмасу платформаларын және бұлттық сервистерді күнделікті өмірде белсенді қолданады. Сонымен қатар, мобильді құрылғылар олардың ақпаратпен жұмыс істеуінің негізгі құралына айналды. **Осындай цифрлық ортада қалыптасқан тәжірибе олардың оқу үдерісіне деген көзқарасын да өзгертеді.** Білім алушылар тек ұсынылған материалмен шектелмей, ақпаратты өз бетінше іздеп, өңдеп, әртүрлі цифрлық құралдар арқылы өзара байланыс орнатады. Бұл олардың оқу процесіне белсенді қатысуына және дербес білім алу дағдыларының қалыптасуына ықпал етеді.

Сондықтан қазіргі білім алушылар оқу процесін тек сырттан ұйымдастырылатын жүйе ретінде емес, өздері басқара алатын үдеріс ретінде қабылдай бастады. Олар өз қажеттіліктеріне сәйкес коммуникациялық және ақпараттық құралдарды таңдап, оқу стратегиясын дербес құрастырады. Зерттеулер көрсеткендей, білім алушыларға оқу технологияларын еркін таңдауға мүмкіндік берілген жағдайда, олардың оқу қарқыны мен нәтижелілігі айтарлықтай артады [1]. **Бұл үрдіс білім беруді цифрландыру жағдайында оқушының рөлі бұрынғыдан да күшейе түскенін дәлелдейді.**

Оқыту сапасының технологияға ғана тәуелді болмауы педагогикалық тәсілдердің маңызын арттырады. Digital Technologies for School Collaboration еңбегінде көрсетілгендей, цифрлық технологиялар білім беруді тек дұрыс ұйымдастырылған жағдайда ғана жақсарта алады. Бұл жерде негізгі рөлді мұғалімнің әдістемесі атқарады. Осы тұжырым оқытудағы ынтымақтастықтың маңызын алға шығарады [2].

Коллаборативті оқыту – цифрлық білім берудің негізгі элементтерінің бірі. Мысалы, оқушылар Zoom немесе Microsoft Teams арқылы топтық жобалар орындап, ортақ презентациялар дайындайды. Мұндай жұмыс барысында олар:

- ақпаратты талдайды
- бір-бірімен келіседі
- ортақ шешім қабылдайды

Бұл әрекеттер олардың әлеуметтік және коммуникативтік дағдыларын дамытады. Әлеуметтік дағдылардың дамуы халықаралық деңгейдегі байланыстарға жол ашады. Мысалы, eTwinning сияқты жобалар арқылы әртүрлі елдердің оқушылары бірлескен тапсырмалар орындайды. Бұл олардың мәдениаралық түсінігін арттырады. Дегенмен, мұндай мүмкіндіктер барлық жерде бірдей қолжетімді емес.

Цифрлық теңсіздік – білім беруді цифрландырудағы негізгі мәселелердің бірі. Кейбір оқушыларда интернет немесе құрылғы жетіспеуі мүмкін. Бұл олардың оқу мүмкіндіктерін шектейді. Сонымен қатар, мұғалімдердің цифрлық сауаттылығы да әртүрлі деңгейде. Бұл жағдай мұғалімнің рөлін қайта қарастыру қажеттігін көрсетеді.

Цифрлық теңсіздік – білім беруді цифрландырудағы негізгі мәселелердің бірі. Барлық білім алушылардың техникалық құралдарға бірдей қол жеткізе алмауы білім сапасына кері әсер етуі мүмкін. Сонымен қатар, мұғалімдердің цифрлық сауаттылығы да әртүрлі деңгейде қалыптасқан.

Отандық зерттеушілер де бұл мәселені ерекше атап өтеді. Мысалы, А.Амирова жүргізген зерттеулерде Қазақстандағы онлайн оқыту барысында **интернет сапасы, цифрлық дағдылар және аймақтық айырмашылықтар білім нәтижесіне тікелей әсер ететіні** дәлелденген [3]. Бұл цифрлық теңсіздіктің нақты педагогикалық салдары бар екенін көрсетеді.

Аталған мәселелер цифрлық білім берудің мазмұнына да әсер етеді. Осы тұрғыда А.Туралбаева және әріптестерінің зерттеуінде бастауыш білім беру деңгейінде цифрлық дағдылардың жеткіліксіз қалыптасуы, оқушылардың мотивациясының төмендігі және оқу бағдарламаларын жаңарту қажеттілігі анықталған [4]. Сонымен қатар, зерттеу нәтижелері цифрлық технологияларды тиімді енгізу үшін мұғалімдерді даярлау мен оқу мазмұнын қайта қарау қажеттігін көрсетеді.

Қазіргі мұғалім – тек білім беруші емес, ұйымдастырушы және бағыттаушы. Ол цифрлық құралдарды тиімді пайдаланып, оқушылардың дербес оқуына жағдай жасауы тиіс. Мысалы, мұғалім тек лекция оқымай, интерактивті тапсырмалар, онлайн тесттер, жобалық жұмыстар ұйымдастырады. Алайда, бұл процестің тиімділігі белгілі бір факторларға байланысты.

Төменде цифрлық білім берудің тиімділігіне әсер ететін негізгі факторлар көрсетілген:

Кесте 1 – Цифрлық білім берудің тиімділігіне әсер ететін факторлар

Фактор	**Сипаттамасы**
Педагогикалық әдіс	Технологияны дұрыс қолдану
Оқушы белсенділігі	Қатысу деңгейі, мотивация
Ұйымдастыру сапасы	Сабақ құрылымы мен жоспарлау
Техникалық мүмкіндік	Интернет, құрылғы қолжетімділігі

Кесте деректері көрсеткендей, технология білім беру үдерісінде шешуші фактор емес, ол тек қосымша құрал қызметін атқарады. Оқу нәтижесінің сапасы ең алдымен педагогикалық ұйымдастыру деңгейіне тәуелді. Ғылыми еңбектерде де технологияның өздігінен білім сапасын арттырмайтыны, оның тиімділігі қолдану тәсіліне байланысты екені атап өтіледі [5]. Осы тұрғыдан алғанда, цифрландырудың мәнін дұрыс түсіну ерекше маңызды.

Қорытындылай келе, білім беруді цифрландыру – заманауи педагогиканың дамуының маңызды бағыты болып табылады. Бұл үдеріс білім беру жүйесінің мазмұны мен құрылымына елеулі өзгерістер енгізіп, оқыту тәсілдерінің жаңаруына ықпал етеді. Цифрлық тапсырмалар мен интерактивті әдістерді қолдану оқушылардың оқу белсенділігін арттырып қана қоймай, олардың білім нәтижелерінің жақсаруына да әсер етеді [6]. Цифрлық технологиялар білім алушыларға ақпаратқа кең қолжетімділік беріп қана қоймай, олардың дербес білім алуына және оқу процесіне белсенді қатысуына мүмкіндік жасайды.

Сонымен қатар, цифрлық орта жағдайында білім алушылардың оқу әрекеті өзгереді: олар ақпаратты өз бетінше іздеп, өңдеп, түрлі цифрлық құралдар арқылы өзара байланыс орнатады. Бұл олардың сыни ойлау, коммуникативтік және коллаборативті дағдыларының дамуына ықпал етеді. Осы тұрғыдан алғанда, білім алушының оқу процесіндегі рөлі айтарлықтай күшейеді.

Алайда, цифрландыру үдерісінің тиімділігі тек технологиялардың болуына байланысты емес. Негізгі рөлді педагогикалық тәсілдердің сапасы, оқу процесін ұйымдастыру деңгейі және мұғалімнің кәсіби құзыреттілігі атқарады. Сонымен бірге, цифрлық теңсіздік, техникалық ресурстардың жеткіліксіздігі сияқты мәселелер білім беру сапасына әсер етуі мүмкін. Сондықтан білім беруді цифрландыруды жүзеге асыруда технологияны мақсат емес, сапалы білім берудің құралы ретінде қарастыру қажет. Тек осындай жағдайда ғана цифрлық білім беру жүйесі тиімді жұмыс істеп, білім алушылардың жан-жақты дамуына ықпал ете алады.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

1. McGill T. J. Learning technology and student engagement: a review of the literature. – 2011.

2. Gouseti A. Digital Technologies for School Collaboration. – New York: Palgrave Macmillan, 2014.

3. Amirova A. et al. The impact of the digital divide on synchronous online teaching in Kazakhstan during COVID-19 school closures // Frontiers in Education, 2023.

4. Turalbayeva A. et al. The impact of innovative technology on shaping digital design skills in primary school students // International Journal of Evaluation and Research in Education, 2025.Selwyn N. Education and Technology: Key Issues and Debates. – London: Bloomsbury, 2011.

5. Selwyn N. *Education and Technology: Key Issues and Debates*. – London: Bloomsbury, 2011.

6. Zhekeyeva A., Zhumabayeva A., Akzholova A., Saduakas G., Ibrayeva M., Sambet D. Gamified digital exercises to enhance reading literacy in Kazakhstani primary school students // International Journal of Evaluation and Research in Education. – 2026. https://ijere.iaescore.com/index.php/IJERE/article/view/39054

УДК 004.8:004.75

МИКРОСЕРВИСНАЯ АРХИТЕКТУРА В NLP-ПЛАТФОРМАХ: ПРОЕКТИРОВАНИЕ И МАСШТАБИРУЕМОСТЬ

Смагулов Эмиржан Болатханұлы
emirzhancool@gmail.com
магистрант 1 курса образовательной программы «Информационные системы»,
Казахский университет технологии и бизнеса им. К.Кулажанова, Астана, Казахстан

Аннотация. В статье рассматривается проектирование микросервисной архитектуры для NLP-платформ, которые сочетают интерактивный inference, batch processing документов и stream processing событий. На основе сравнения монолитной, SOA, микросервисной и event-driven архитектур показано, что для систем интеллектуального поиска и анализа документов ключевое значение имеют независимое масштабирование preprocessing, tokenization, retrieval и model serving. Практическая значимость работы состоит в формулировке архитектурных решений, позволяющих снижать latency, повышать throughput и рационально распределять CPU- и GPU-ресурсы. Научная новизна исследования связана с адаптацией общих архитектурных подходов к специфике высоконагруженных NLP-платформ.

Ключевые слова: NLP-платформа, микросервисная архитектура, latency, throughput, autoscaling, containerization, orchestration, observability, model serving.

Annotation. The paper examines the design of microservice architecture for NLP platforms combining interactive inference, batch document processing and event stream processing. Based on a comparison of monolithic, SOA, microservice and event-driven architectures, it is shown that intelligent search and document analytics systems benefit from independent scaling of preprocessing, tokenization, retrieval and model serving. The practical value of the study lies in identifying architectural solutions that reduce latency, improve throughput and distribute CPU and GPU resources more efficiently. The research novelty is associated with adapting general architectural principles to the specifics of high-load NLP platforms.

Keywords: NLP platform, microservice architecture, latency, throughput, autoscaling, containerization, orchestration, observability, model serving.

Современная NLP-платформа обычно не ограничивается одним сервисом. В ней сосуществуют разные классы нагрузки: короткие пользовательские запросы, фоновая индексация документов, вычисление эмбеддингов, повторная обработка корпуса после обновления модели. Поэтому архитектурное решение влияет не только на структуру кода, но и на то, как система ведёт себя под реальной нагрузкой: насколько быстро отвечает, как переносит пики трафика и во сколько обходится эксплуатация [1, 2].

Проблема выбора архитектуры здесь особенно заметна. Preprocessing и tokenization чаще всего нагружают CPU, retrieval зависит от индекса и кэша, а inference становится самым дорогим узлом из-за GPU и ограничений памяти. Если эти этапы жёстко связаны, платформу трудно масштабировать без лишних затрат. Цель исследования состоит в том, чтобы определить, при каких условиях микросервисная архитектура действительно оправдана для

NLP-платформ. Для этого сравниваются существующие архитектурные подходы, анализируется промышленный кейс и выделяются ограничения распределённой модели.

Монолитная архитектура удобна на старте разработки. Она упрощает сборку, локальную отладку и снижает сетевые накладные расходы. Для небольшой системы классификации текстов или извлечения сущностей такой подход может быть достаточным. Однако при росте функциональности монолит начинает мешать: изменение одного модуля задевает весь процесс, а масштабировать приходится приложение целиком, даже если перегружен только inference [1].

SOA ориентирована на интеграцию крупных корпоративных систем. В контуре документооборота или образовательной платформы она позволяет аккуратно связать NLP-модуль с внешними сервисами и общими регламентами. Но крупнозернистые сервисы и тяжёлый интеграционный слой делают систему менее подвижной. Для быстро меняющихся моделей и частых релизов это становится ограничением [2, 3].

Микросервисная архитектура разбивает платформу на независимые сервисы: gateway, аутентификацию, preprocessing, tokenization, retrieval, inference, postprocessing и слой наблюдаемости. Такой подход позволяет отдельно настраивать autoscaling, изолировать сбои и разворачивать сервисы независимо друг от друга. Для NLP-платформы это важно, потому что разные этапы pipeline имеют разный профиль нагрузки [4, 5].

Event-driven архитектура лучше всего работает в асинхронных сценариях: при загрузке новых документов, batch processing, stream processing событий и переиндексации. Она не заменяет синхронный путь пользовательского запроса, но хорошо дополняет микросервисную платформу через message broker и очередь задач [6].

Таким образом, монолит подходит для небольших и стабильных систем, SOA — для тяжёлых интеграционных контуров, а для растущей NLP-платформы наиболее рациональной выглядит связка микросервисов и event-driven обмена.

Архитектуры имеет смысл сравнивать по тем параметрам, которые напрямую отражаются на работе NLP-платформы: времени отклика, пропускной способности, устойчивости к сбоям и стоимости масштабирования. Особое значение имеет возможность отдельно расширять retrieval и model serving, не затрагивая остальную систему.

Таблица 1 – Сравнение архитектур для NLP-платформ

Критерий	**Монолит**	**SOA**	**Микросервисы**	**Event-driven**
Масштабируемость	Низкая	Средняя	Высокая	Высокая
Отказоустойчивость	Низкая	Средняя	Высокая	Высокая
Сложность внедрения	Низкая	Средняя	Высокая	Высокая
Сопровождение	Сложно при росте	Тяжёлый интегр. слой	Локализовано	Сложно из-за async
Стоимость	Низкая на старте	Средняя	Средняя/высокая	Средняя/высокая
NLP-производительность	Хороша для малых систем	Средняя	Высокая	Сильна в batch/stream
Развёртывание	Простое	Среднее	Удобно при orchestration	Среднее
Highload NLP	Ограниченно	Средне	Высоко	Высоко как дополнение

Сравнение показывает, что для высоконагруженной NLP-платформы выигрыш даёт не просто дробление системы на сервисы, а возможность отдельно масштабировать CPU- и GPU-зависимые компоненты. Event-driven подход усиливает этот эффект в асинхронных сценариях, но не заменяет синхронный пользовательский путь.

В качестве примера можно рассмотреть платформу интеллектуального поиска по корпоративным документам. Пользовательский запрос поступает в API Gateway, где выполняются маршрутизация, rate limiting и базовая валидация. Затем сервис аутентификации проверяет токен и права доступа к коллекциям документов. После этого preprocessing-сервис очищает текст, нормализует кодировку и при необходимости делит документ на чанки.

Следующий этап — tokenization. Его удобно выносить в отдельный сервис, потому что он создаёт CPU-нагрузку и по профилю отличается от inference. Далее inference-сервис строит embedding запроса и, если это необходимо, запускает reranking. Retrieval выполняется через векторное хранилище и кэш, а postprocessing формирует итоговый ответ, удаляет дубликаты и собирает сниппеты [7, 8].

Фоновые операции работают через message broker. Через него проходят события загрузки документов, обновления модели и задания на batch processing. Это позволяет не смешивать online-path с тяжёлой индексацией. На практике отдельно масштабируются gateway, tokenization, inference и retrieval. Основные узкие места возникают либо в inference из-за очереди на GPU, либо в векторном индексе при росте корпуса и числа запросов [5, 9].

Практический вывод из кейса состоит в том, что микросервисы полезны не сами по себе, а благодаря возможности раздельно управлять ресурсами. Самые дорогие узлы получают собственный цикл масштабирования и не тянут за собой ненужное расширение всей платформы.

На схеме показано, что пользовательский путь построен как последовательность Gateway → Auth → Preprocessing → Tokenization → Inference → Vector Store → Postprocessing. Асинхронные задачи вынесены в отдельный контур через broker и batch/stream workers. Monitoring и logging собирают логи, метрики и трассировки со всех сервисов, обеспечивая observability распределённой системы [5, 10].

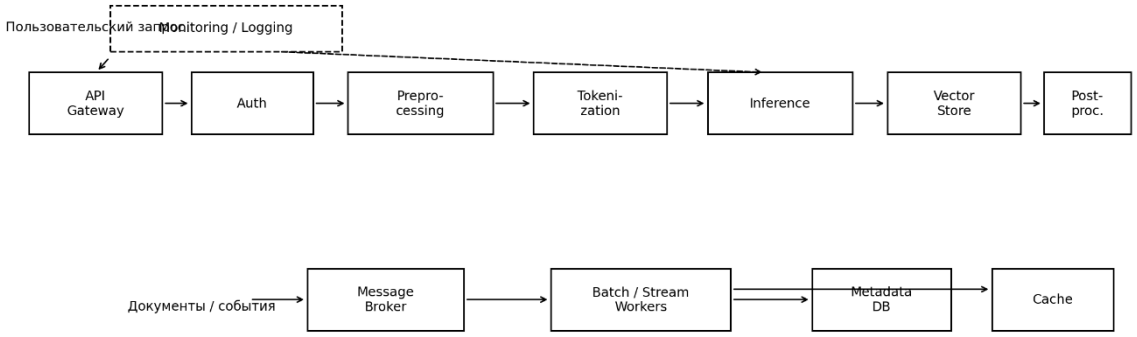


Схема 1 – Взаимодействие сервисов в NLP-платформе

Главный недостаток микросервисной архитектуры связан с усложнением системы. Вместо одного процесса разработчик получает набор сервисов с сетевыми вызовами, таймаутами, повторными доставками сообщений и частичными отказами. Даже короткая цепочка из нескольких сервисов увеличивает совокупный latency.

Не менее серьёзна проблема наблюдаемости. Без distributed tracing трудно понять, где именно возникает задержка: на токенизации, в retrieval или на очереди GPU. Возникают и вопросы консистентности данных. Метаданные документа могут обновиться раньше, чем завершится пересчёт эмбеддингов, из-за чего индекс и метаданные на время расходятся.

Кроме того, такая платформа требует зрелых DevOps/MLOps-практик, контроля версий моделей, безопасного service-to-service взаимодействия и постоянного мониторинга [2, 5, 10].

Отдельно стоит проблема GPU-нагруженных сервисов. Для них autoscaling устроен сложнее, чем для обычного stateless API: мешают длительный warm-up, ограничение видеопамяти и высокая стоимость простаивающих ресурсов [8].

Базовой средой развертывания для таких платформ становится Kubernetes, поскольку он даёт orchestration контейнеров и механизмы горизонтального масштабирования [7]. Следующим уровнем развития выступает service mesh, который упрощает управление безопасностью восточно-западного трафика и централизует телеметрию.

С инженерной точки зрения наиболее заметны три направления. Первое — serverless inference для нерегулярных нагрузок. Второе — MLOps и LLMOps, где жизненный цикл модели управляется так же строго, как жизненный цикл приложения. Третье — RAG-платформы, в которых retrieval и генеративная модель работают как единая микросервисная цепочка [8, 9].

Дополнительный интерес представляют edge inference и мультимодальные платформы. По мере роста числа модальностей и источников данных возрастает ценность архитектур, которые позволяют независимо масштабировать разные вычислительные контуры.

Микросервисная архитектура для NLP-платформ оправдана не во всех случаях. Если система решает одну задачу, редко меняется и работает под умеренной нагрузкой, монолит остаётся более простым и экономичным выбором.

Для высоконагруженной платформы анализа документов или интеллектуального поиска ситуация иная. Здесь микросервисы дают реальное преимущество: позволяют раздельно масштабировать preprocessing, retrieval и model serving, снижать риски при обновлении компонентов и сочетать синхронный пользовательский путь с асинхронной обработкой документов. Следовательно, их применение оправдано тогда, когда платформа уже сталкивается с неоднородной нагрузкой и действительно нуждается в независимом autoscaling сервисов.

Список использованных источников

1. Fowler M., Lewis J. Microservices // Martin Fowler, 2014.

2. Karmel A. NIST SP 800-180. NIST Definition of Microservices, Application Containers and System Virtual Machines. Gaithersburg: NIST, 2016.

3. Erl T. SOA: Principles of Service Design. Upper Saddle River: Prentice Hall, 2007.

4. Newman S. Building Microservices. 2nd ed. Sebastopol: O’Reilly Media, 2021.

5. Richardson C. Microservices Patterns. Shelter Island: Manning, 2018.

6. Kreps J., Narkhede N., Rao J. Kafka: a Distributed Messaging System for Log Processing // Proceedings of the NetDB. 2011.

7. Burns B., Beda J., Hightower K. Kubernetes: Up and Running. 3rd ed. Sebastopol: O’Reilly Media, 2022.

8. NVIDIA. Triton Inference Server User Guide. Santa Clara, 2024.

9. Lewis P., Perez E., Piktus A. et al. Retrieval-Augmented Generation for Knowledge-Intensive NLP Tasks // NeurIPS. 2020. Vol. 33. P. 9459–9474.

10. Chandramouli R. NIST SP 800-204. Security Strategies for Microservices-based Application Systems. Gaithersburg: NIST, 2019.

УДК 37.013.2:004

ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ШКОЛЫ

Имамалиева Тамила Тофик гизи
timamalieva12@gmail.com
студентка 3-курса Термезского государственного педагогического института
факультет дошкольного и начального образования
Научный руководитель: **Мухтарова Лобар Абдиманнабовна**
PhD, доцент кафедры Начальное образование, Термезского государственного педагогического института

Аннотация. В статье исследуются возможности и эффективность применения интерактивных технологий обучения в условиях цифровой трансформации образования. Рассматриваются ключевые принципы интерактивного подхода, его влияние на учебную мотивацию, вовлечённость учащихся и формирование метапредметных компетенций. Приводятся примеры эффективного применения цифровых инструментов (онлайн-платформы, дополненная реальность, геймификация и др.) на уроках. Анализируется опыт внедрения интерактивного обучения в образовательных учреждениях Узбекистана в рамках государственной цифровизации школы.

Ключевые слова: интерактивное обучение, цифровая школа, образовательные технологии, мотивация, цифровые платформы.

Annotation. The article examines the potential and effectiveness of applying interactive teaching methods in the context of the digital transformation of education. It explores the key principles of the interactive approach, as well as its impact on students' learning motivation, engagement, and the development of metacognitive and cross-disciplinary competencies. The paper provides examples of the effective use of digital tools in classroom practice, including online platforms, augmented reality, and gamification. Furthermore, it analyzes the experience of implementing interactive learning in educational institutions of Uzbekistan within the framework of the state policy on school digitalization.

Keywords: interactive learning, digital school, educational technologies, learning motivation, digital platforms.

Цифровизация школьного образования — не просто техническое обновление, а кардинальное изменение педагогической парадигмы. Новые поколения учащихся (так называемые «цифровые аборигены») требуют других форм взаимодействия, вовлечения и представления учебного материала. В этих условиях на первый план выходят интерактивные методы обучения, сочетающие цифровые технологии и активные формы взаимодействия между участниками образовательного процесса.

Подчеркивается, что цифровое образование предоставляет уникальные возможности для разработки персонализированных траекторий обучения, что способствует повышению мотивации учащихся, улучшению результатов обучения и развитию навыков 21 века.

Цифровое образование в школах Узбекистана активно развивается, трансформируясь в ключевой элемент обучения. Оно включает внедрение цифровых инструментов, облачных технологий и онлайн-платформ для повышения качества образования. Примерами являются проекты по внедрению цифровых ресурсов в школах, цифровизация образовательной среды, а также совместные проекты с технологическими компаниями (например, Центром развития цифрового образования), направленные на расширение доступа к современным знаниям. В условиях реформирования образования в Узбекистане, где активно внедряются цифровые ресурсы, платформа my.edu.uz, электронные дневники, электронные доски, интерактивное обучение становится основой обновлённой педагогики цифровой школы.

Современная цифровая школа представляет собой качественно новую образовательную среду, в которой активно происходит интеграция педагогических и информационно-коммуникационных технологий. В этих условиях интерактивные методы обучения приобретают особую значимость, поскольку они обеспечивают не только передачу знаний, но и активное включение обучающихся в процесс их самостоятельного конструирования.

Цифровые технологии в современной образовательной практике перестают быть лишь вспомогательным инструментом. Они трансформируются в полноценный компонент образовательного процесса, влияющий на его содержание, структуру и организацию. Использование онлайн-платформ, виртуальных лабораторий, мультимедийных ресурсов, элементов дополненной и виртуальной реальности позволяет создавать более гибкую и адаптивную образовательную среду, ориентированную на индивидуальные потребности учащихся.

Интерактивный подход в условиях цифровой школы предполагает активное взаимодействие всех участников образовательного процесса. Учитель в данном контексте выступает не только источником знаний, но и организатором, координатором и модератором учебной деятельности. Учащиеся, в свою очередь, становятся активными субъектами обучения, способными самостоятельно анализировать информацию, принимать решения и работать в сотрудничестве с другими.

Синергия интерактивных методов и цифровых технологий проявляется в повышении уровня учебной мотивации, развитии критического мышления, формировании исследовательских и коммуникативных компетенций. Игровые технологии (геймификация), интерактивные задания, образовательные симуляции и онлайн-взаимодействие способствуют более глубокому усвоению учебного материала и повышают интерес к обучению.

Таким образом, цифровая трансформация образования создает условия, при которых интерактивные методы становятся более эффективными и многогранными. Их успешная реализация способствует формированию современной образовательной модели, ориентированной на развитие личности, её самостоятельности и готовности к обучению в течение всей жизни.

Например, при изучении естественно-научных дисциплин активно используются цифровые образовательные платформы, такие как интерактивные симуляторы физических процессов, позволяющие учащимся самостоятельно моделировать явления и наблюдать результаты изменений параметров в реальном времени. Это способствует более глубокому пониманию теоретического материала и развитию исследовательских навыков.

В рамках применения технологии геймификации учебный материал может быть представлен в форме образовательных квестов и викторин, где учащиеся выполняют задания, получают баллы и проходят уровни сложности. Такой подход повышает учебную мотивацию и вовлечённость обучающихся, особенно в начальной и средней школе.

Применение технологии геймификации в образовательном процессе представляет собой использование игровых элементов и механизмов в неигровом контексте с целью повышения учебной мотивации, вовлечённости и активности обучающихся.

Геймификация в цифровой школе реализуется через систему баллов, уровней, рейтингов, значков достижений, а также через выполнение миссий и образовательных квестов. Такие элементы формируют у учащихся устойчивый интерес к учебной деятельности и создают ситуацию успеха, что особенно важно для поддержания внутренней мотивации.

Например, на уроках математики учащимся могут предлагаться задания в формате «уровней сложности», где каждый правильно решённый пример позволяет перейти на следующий этап. В предметах гуманитарного цикла широко используются викторины и интерактивные тесты, в которых учащиеся соревнуются в командах, получая баллы за правильные ответы.

Кроме того, цифровые платформы (такие как Kahoot, Quizizz и другие) позволяют организовать мгновенную обратную связь, что делает процесс обучения более динамичным и

интерактивным. В рамках проектной деятельности геймификация может выражаться в форме сюжетных заданий, где учащиеся решают учебные задачи в контексте определённой игровой ситуации.

Технология геймификации способствует активизации познавательной деятельности обучающихся, развитию их самостоятельности, критического мышления и навыков сотрудничества, что делает её важным инструментом современной цифровой педагогики.

Использование дополненной реальности (AR) позволяет визуализировать сложные объекты и процессы. Например, на уроках биологии учащиеся могут рассматривать 3D-модели органов человека или строение клетки, что делает процесс обучения более наглядным и доступным для восприятия.

Кроме того, **онлайн-платформы** (Google Classroom, Microsoft Teams и национальные образовательные системы) обеспечивают организацию интерактивного взаимодействия между учителем и учащимися, включая выполнение заданий, обратную связь и совместную проектную деятельность в цифровой среде.

Онлайн-платформы, такие как Google Classroom, Microsoft Teams, а также национальные образовательные системы, являются ключевыми инструментами цифровой трансформации образования. Их применение обеспечивает комплексную организацию учебного процесса в дистанционном и смешанном форматах. Через такие платформы осуществляется размещение учебных материалов, выполнение заданий, проведение тестирования и организация обратной связи между учителем и учащимися в режиме реального времени.

Кроме того, данные системы способствуют развитию интерактивного обучения за счёт возможностей групповой работы, совместных проектов, обсуждений в чатах и видеоконференций. Это повышает уровень вовлечённости обучающихся и формирует навыки цифровой коммуникации, самостоятельной работы и ответственности за результат обучения. Таким образом, онлайн-платформы становятся не только техническим средством, но и важным педагогическим инструментом, обеспечивающим эффективность современного образовательного процесса.

Приведённые примеры подтверждают, что цифровые технологии не только расширяют возможности интерактивного обучения, но и качественно изменяют саму структуру образовательного процесса, делая его более гибким, персонализированным и ориентированным на практическое применение знаний.

Проблема применения интерактивных методов обучения в условиях цифровой трансформации образования является одной из актуальных направлений современной педагогической науки и получила широкое освещение в отечественных и зарубежных исследованиях.

Среди зарубежных исследователей значительный вклад в разработку теоретических основ обучения внесли Джон Дьюи, Жан Пиаже и Лев Выготский. Их научные идеи легли в основу понимания активной роли обучающегося в образовательном процессе и значимости социального взаимодействия в обучении.

В области цифровой педагогики и интерактивного обучения важное значение имеют работы Сеймур Пейперт, Ричард Майер и Джером Брунер. Их исследования раскрывают возможности использования цифровых технологий, мультимедийных средств и интерактивных методов в повышении эффективности обучения.

Среди отечественных и постсоветских исследователей значительный вклад в развитие теории и практики интерактивного обучения внесли Владимир Загвязинский, Евгений Полат, Валерий Гузеев и Александр Хуторской. Их работы посвящены вопросам внедрения инновационных образовательных технологий, развития компетентностного подхода и цифровизации учебного процесса.

В трудах зарубежных исследователей (например, в работах, посвящённых конструктивистскому подходу к обучению) подчёркивается, что интерактивное обучение обеспечивает активное включение учащегося в процесс познания, способствует развитию

самостоятельности, критического мышления и навыков сотрудничества. Значительное внимание уделяется также вопросам цифровизации образования, где образовательные технологии рассматриваются как средство индивидуализации и повышения эффективности обучения.

В научных исследованиях, связанных с цифровой педагогикой, отмечается, что использование онлайн-платформ, мультимедийных ресурсов, виртуальных сред и элементов геймификации существенно расширяет возможности организации учебного процесса и делает обучение более гибким и адаптивным к современным требованиям.

В отечественной педагогической науке проблема интерактивного обучения также активно разрабатывается. Исследователи рассматривают интерактивные методы как важный компонент компетентностного подхода, направленного на формирование у обучающихся практических умений, метапредметных компетенций и функциональной грамотности. Особое внимание уделяется интеграции цифровых технологий в образовательный процесс, а также их влиянию на мотивацию и познавательную активность учащихся.

Вместе с тем анализ научной литературы показывает, что, несмотря на значительное количество исследований в данной области, вопросы комплексного использования интерактивных методов в условиях цифровой школы, а также их системного влияния на формирование учебной мотивации и метапредметных компетенций остаются недостаточно изученными. В этой связи дальнейшее исследование данной проблемы представляется актуальным и научно значимым.

В условиях активной цифровой трансформации системы образования Республики Узбекистан интерактивные методы обучения постепенно становятся важным компонентом школьной педагогической практики. Государственные реформы в сфере образования направлены на внедрение современных информационно-коммуникационных технологий, развитие цифровой инфраструктуры и повышение качества обучения на всех уровнях.

В общеобразовательных школах Узбекистана интерактивное обучение реализуется через использование электронных образовательных платформ, мультимедийных ресурсов, интерактивных досок и онлайн-сервисов. В частности, активно применяются платформы для дистанционного и смешанного обучения, позволяющие организовать учебный процесс в более гибком и индивидуализированном формате.

Одним из ключевых направлений практической реализации является использование цифровых образовательных ресурсов на уроках различных предметов. Например, на уроках математики и естественных наук применяются интерактивные симуляции, виртуальные лаборатории и визуализация сложных процессов, что способствует лучшему пониманию учебного материала и развитию исследовательских навыков учащихся.

Особое внимание уделяется применению геймифицированных образовательных платформ, которые позволяют повысить мотивацию учащихся и их вовлечённость в учебный процесс. Практика показывает, что элементы игры, рейтинги, задания в формате квестов и мгновенная обратная связь способствуют формированию устойчивого интереса к обучению и активизации познавательной деятельности.

Кроме того, в школах Узбекистана внедряются международные и национальные цифровые решения, такие как адаптивные обучающие платформы и системы управления обучением, которые позволяют учителю отслеживать индивидуальный прогресс учащихся и корректировать образовательную траекторию.

В рамках государственной программы цифровизации образования особое значение придаётся повышению квалификации педагогов, что обеспечивает эффективное использование интерактивных методов на практике. Учителя осваивают современные цифровые инструменты, методы онлайн-взаимодействия и технологии смешанного обучения.

Таким образом, практика применения интерактивных методов в школах Узбекистана показывает, что цифровые технологии становятся неотъемлемой частью образовательного

процесса, способствуя повышению качества обучения, развитию познавательной активности учащихся и формированию современных компетенций.

Проведённое исследование позволяет сделать вывод о том, что интерактивные технологии обучения в условиях цифровой трансформации образования играют ключевую роль в повышении качества учебного процесса и развитии личности обучающегося. Их применение обеспечивает не только усвоение знаний, но и формирование у учащихся активной познавательной позиции, самостоятельности и готовности к сотрудничеству.

Анализ теоретических подходов и практического опыта показал, что интерактивное обучение, основанное на использовании цифровых технологий, способствует повышению учебной мотивации, вовлечённости учащихся и развитию метапредметных компетенций. Включение цифровых инструментов, таких как онлайн-платформы, мультимедийные ресурсы, элементы геймификации и технологии дополненной реальности, делает образовательный процесс более гибким, наглядным и эффективным.

Особое значение имеет опыт школ Узбекистана, где в рамках государственной программы цифровизации образования активно внедряются современные образовательные технологии. Это создаёт условия для перехода к новой модели обучения, ориентированной на личностное развитие учащихся и формирование функциональной грамотности.

Таким образом, можно утверждать, что интерактивные методы обучения в цифровой школе являются важным фактором модернизации образования. Их дальнейшее развитие и системное внедрение позволит повысить качество образовательных результатов и обеспечить соответствие национальной системы образования современным мировым требованиям.

Список использованных источников

1. Выготский Л. С. Мышление и речь. — М.: Педагогика, 1982. — 285 с.
2. Prensky M. Digital Natives, Digital Immigrants // *On the Horizon*. — 2001. — Vol. 9, No. 5. — P. 1–6.
3. Anderson T. The Theory and Practice of Online Learning. Canada. — Edmonton: Athabasca University Press, 2008. — 460 p.
4. Министерство дошкольного и школьного образования Республики Узбекистан. Концепция цифрового образования. — Ташкент, 2022. — 78 с.
5. Шарипова Д. Ф. Интерактивные методы обучения в условиях цифровизации. — Ташкент: Fan va texnologiya, 2023. — 214 с.

UDC 37.018.43:004.8

ADAPTIVE E-LEARNING SYSTEM FOR PERSONALIZED TEST GENERATION USING REINFORCEMENT LEARNING

Belentbay Samat Koldasbayuly
belentbais03@gmail.com
Master’s degree, Information Systems
Uzakkyzy N., PhD, Associate Professor
K. Kulazhanov Kazakh University of Technology and Business,
Astana, Kazakhstan

Abstract. This article proposes an adaptive e-learning system that generates personalized tests through reinforcement learning. The main problem is that many digital assessment systems still select tasks by fixed difficulty levels, static topic sequences or simple correctness thresholds. Such systems may measure performance, but they rarely adapt the next test item to the learner's current mastery, uncertainty, response speed and learning trajectory. The proposed model represents

test generation as a sequential decision-making process. A learner state is built from interaction history, knowledge tracing outputs, concept coverage and remaining test budget. A reinforcement learning policy then selects the next item from a constrained item bank while respecting pedagogical rules, topic balance and item exposure limits. The system is designed for formative and low-stakes assessment, where the goal is not only grading but also diagnosis, motivation and efficient learning support. The article describes the system architecture, learner-state representation, reward logic, candidate algorithms and evaluation indicators. The proposed approach can improve personalization in e-learning by connecting assessment decisions with measurable learning progress and by making adaptive testing more sensitive to individual learner needs.

Keywords: adaptive e-learning, reinforcement learning, personalized assessment, test generation, knowledge tracing, intelligent tutoring systems.

Annotation. В статье предлагается адаптивная система электронного обучения для персонализированной генерации тестов с использованием обучения с подкреплением. Система рассматривает выбор следующего задания как последовательное решение, основанное на уровне освоения темы, неопределенности модели, истории ответов и педагогических ограничениях. Предложенный подход ориентирован на формирующее оценивание и поддержку индивидуальной траектории обучения.

Digital learning environments increasingly collect detailed data about learner interactions, including answers, attempts, time on task and progress by topic. However, the availability of data does not automatically produce personalization. In many e-learning platforms, tests are still generated from fixed templates. Learners with different strengths and weaknesses receive almost the same sequence of questions. As a result, assessment becomes a static checkpoint rather than a dynamic learning tool.

The problem is especially visible in online and blended education. A teacher can notice when a student is guessing, becoming overloaded or repeatedly failing one concept. A standard test generator cannot. It usually selects items by topic, difficulty or random order. This creates two risks. First, strong learners may waste time on tasks that do not add diagnostic value. Second, struggling learners may receive questions that are too difficult before prerequisite concepts have been stabilized. Both cases reduce the pedagogical value of assessment.

Recent literature on artificial intelligence in education shows growing interest in intelligent tutoring systems, personalized learning and adaptive assessment [1], [2]. Reinforcement learning is relevant here because test generation is not a one-step classification problem. It is a sequence of decisions. Each selected item changes the information available about the learner and influences the next decision. Therefore, the system must optimize a trajectory, not only choose the most difficult or most informative question at one point.

The purpose of this article is to present a conceptual and technical model of an adaptive e-learning system for personalized test generation using reinforcement learning. The contribution is threefold: first, the article defines learner state variables required for adaptive assessment; second, it proposes an architecture that combines knowledge tracing, item-bank constraints and reinforcement learning; third, it outlines evaluation criteria for testing such a system in educational practice.

Personalized learning systems aim to adapt content, pace and feedback to individual learners. In intelligent tutoring systems, this adaptation often depends on a model of learner knowledge and a pedagogical policy that decides what to present next. Recent reviews confirm that AI-based tutoring systems can support individualized instruction, but they also show that model transparency, data quality and deployment context remain serious challenges [1], [3].

Knowledge tracing is one of the main methods used to estimate a learner's changing mastery over time. Classical approaches were often based on simple probabilistic assumptions, while modern approaches use deep learning, attention mechanisms and context-aware representations [4], [5]. For personalized test generation, knowledge tracing is important because the system should not rely only on the last answer. It needs a structured estimate of which concepts are mastered, which are uncertain and which require more evidence.

Computerized adaptive testing provides another relevant foundation. Traditional adaptive testing selects items according to the estimated ability of the examinee and the statistical information of each item. Yet adaptive test assembly also has operational constraints: content coverage, item exposure control, security and balanced use of the item bank [6], [7]. These constraints are not minor details. Without them, a technically strong algorithm may overuse the same high-value items or generate a test that is diagnostically useful but pedagogically unbalanced.

Reinforcement learning can connect these two directions. Deep Q-learning, policy gradient methods and actor-critic algorithms have demonstrated how agents can learn policies for sequential decision problems [8], [9], [10]. In education, recent systematic reviews show that reinforcement learning has been applied to tutoring, recommendation and adaptive sequencing, but they also emphasize the need for careful evaluation and realistic educational constraints [11]. This means the main research problem is not simply whether reinforcement learning can select questions. The real problem is how to design an adaptive test-generation policy that is educationally valid, technically stable and safe for learners.

The proposed system consists of five core modules: learner interaction log, knowledge tracing module, item bank, constraint filter and reinforcement learning policy. The learner interaction log stores each answer, response time, number of attempts, hint usage and topic label. The knowledge tracing module converts this raw history into a compact learner state. The item bank contains questions with metadata such as topic, subtopic, difficulty, estimated discrimination, expected time and exposure count. The constraint filter removes unsuitable items before the reinforcement learning policy makes a final selection. The selected item is then delivered to the learner, and the new response updates the system state.

This architecture intentionally separates pedagogical constraints from policy optimization. The reinforcement learning agent should not be allowed to select from the whole item bank without restrictions. Before each decision, the system excludes items that violate content balance, repeat rules, prerequisite order or exposure limits. The policy then ranks only the remaining valid candidates. This design protects the assessment process from technically optimal but pedagogically poor decisions.

Table 1 – Main components of the proposed adaptive e-learning system

Module	Input	Output	Purpose
Learner log	Answers, time, attempts	Interaction history	Records evidence of learning behaviour
Knowledge tracing	Interaction history	Mastery and uncertainty vector	Estimates current learner state
Constraint filter	Item metadata and rules	Valid item candidates	Protects balance, prerequisites and exposure
RL policy	Learner state and candidates	Next test item	Optimizes sequential assessment decisions
Feedback module	Selected item and answer	Updated state and report	Supports formative guidance

In the proposed model, the reinforcement learning framework follows the standard agent-environment logic described in foundational RL literature [12]. The environment is the e-learning assessment process. The agent is the test-generation policy. At each step, the agent observes the learner state and chooses the next item. After the learner answers, the system receives a reward and updates the state. A state includes estimated mastery by concept, uncertainty of the estimate, recent correctness, response-time pattern, covered topics, item exposure history and remaining number of

test items. This state is richer than a simple score because formative assessment requires diagnosis, not only ranking.

The action is the selection of one item from the valid candidate set. A candidate set is created by filtering the item bank according to course objectives and assessment rules. The reward should combine several signals. Positive reward is given when the selected item improves diagnostic confidence, matches the learner's estimated level, supports weak concepts and maintains content balance. Negative reward is assigned when the item is too easy, too difficult, repetitive, overexposed or inconsistent with prerequisites. The reward should not be based only on whether the learner answered correctly. If correctness alone is rewarded, the system may learn to give easy questions and produce misleading progress.

Several algorithms can be considered. A contextual bandit is easier to implement and suitable when short-term item relevance is enough, but it does not fully model the long-term sequence. Deep Q-Networks are appropriate for discrete item-selection actions and can learn from simulated learner interactions. Actor-critic methods such as A2C and PPO are more flexible when the policy must balance exploration, constraints and long-term rewards. For an initial prototype, a constrained DQN or contextual bandit baseline is practical. For a more advanced system, PPO can be tested when the simulator and reward function are stable.

Table 2 – Candidate algorithms for personalized test generation

Algorithm	Strength	Weakness	Recommended role
Contextual bandit	Simple and data-efficient	Weak sequence modeling	Baseline for item choice
DQN	Works with discrete actions	Needs stable simulation	Main prototype method
A2C	Combines value and policy learning	Sensitive to reward design	Alternative RL baseline
PPO	Stable policy optimization	More complex implementation	Advanced experiment

The test generation process begins with an initial diagnostic stage. The learner receives several items that cover key concepts and provide enough information to estimate the starting state. After this stage, the system switches to adaptive selection. For each next question, the knowledge tracing module updates the learner state, the constraint filter prepares valid candidates and the reinforcement learning policy chooses the item with the highest expected educational value. The process continues until the test budget is completed or the required diagnostic confidence is reached.

The system is designed primarily for formative assessment. Therefore, the final output should include not only a score but also a diagnostic profile. This profile can show mastered topics, unstable topics, recommended revision areas and suggested next activities. The teacher can use this information to adjust instruction, while the learner receives feedback that is more useful than a simple percentage mark.

The system should be evaluated in stages. The first stage is offline simulation using historical learner data. This stage compares the reinforcement learning policy with random selection, fixed-difficulty sequencing, classical adaptive testing and a contextual bandit baseline. The second stage is expert review, where teachers inspect generated tests for topic relevance, difficulty progression and fairness. The third stage is a small classroom pilot with formative use only. High-stakes deployment should not be attempted until reliability and fairness are demonstrated.

Evaluation indicators should include prediction accuracy, diagnostic confidence, number of items needed to identify weak concepts, content coverage, item exposure distribution, learner completion rate and teacher satisfaction. These indicators reflect the fact that an educational system

must be judged by both technical and pedagogical criteria. A model with high predictive accuracy can still be unsuitable if it produces unbalanced tests or overuses a narrow part of the item bank.

The proposed approach has several advantages. It treats assessment as an adaptive process, uses learner history instead of isolated answers and allows the system to optimize long-term educational value. It can also reduce teacher workload by generating diagnostic tests automatically while preserving teacher control through constraints and review settings. At the same time, the approach has limitations. Reinforcement learning requires reliable data, a carefully designed reward function and a realistic learner simulator before classroom testing. Poor reward design can lead to harmful behaviour, such as selecting questions that maximize model confidence but frustrate learners.

Another important issue is explainability. Teachers and learners should understand why a question was selected. For this reason, the system should attach a short explanation to each item decision, such as “selected to check prerequisite concept,” “selected because mastery estimate is uncertain” or “selected to balance topic coverage.” This makes the adaptive system more transparent and supports trust in the learning process.

This article presented a model of an adaptive e-learning system for personalized test generation using reinforcement learning. The proposed system combines learner interaction data, knowledge tracing, item-bank constraints and an RL-based item-selection policy. The central idea is that personalized testing should be treated as a sequence of pedagogical decisions, not as random item selection or fixed difficulty matching. The model is most suitable for formative assessment, where the goal is to diagnose learner needs and support future learning. Further research should focus on building a reliable prototype, validating the reward function, testing algorithmic baselines and conducting classroom pilots under teacher supervision.

References

1. Létourneau A., Deslandes Martineau M., Charland P., Karran J. A., Boasen J., Léger P. M. A systematic review of AI-driven intelligent tutoring systems in K-12 education // npj Science of Learning. – 2025. – Vol. 10, Article 29. – DOI: 10.1038/s41539-025-00320-7.

2. Halkiopoulos C., Gkintoni E. Leveraging AI in E-Learning: Personalized Learning and Adaptive Assessment through Cognitive Neuropsychology—A Systematic Analysis // Electronics. – 2024. – Vol. 13, No. 18, Article 3762. – DOI: 10.3390/electronics13183762.

3. Latif E., Liu V., Zhai X. A systematic review of intelligent and robot tutoring systems: evolution, pedagogical design, and AI-driven classification // Smart Learning Environments. – 2026. – Vol. 13, Article 1. – DOI: 10.1186/s40561-025-00427-9.

4. Abdelrahman G., Wang Q., Nunes B. P. Knowledge Tracing: A Survey // ACM Computing Surveys. – 2023. – Vol. 55, No. 11. – DOI: 10.1145/3569576.

5. Ghosh A., Heffernan N. T., Lan A. S. Context-Aware Attentive Knowledge Tracing // Proceedings of the 26th ACM SIGKDD International Conference on Knowledge Discovery & Data Mining. – 2020. – P. 2330–2339. – DOI: 10.1145/3394486.3403282.

6. Lim S., Choi S. W. Item exposure and utilization control methods for optimal test assembly // Behaviormetrika. – 2024. – Vol. 51. – P. 125–156. – DOI: 10.1007/s41237-023-00214-1.

7. Chao H.-Y., Chen J.-H. Controlling the Minimum Item Exposure Rate in Computerized Adaptive Testing: A Two-Stage Sympson-Hetter Procedure // Applied Psychological Measurement. – 2023. – Vol. 47, No. 7–8. – P. 460–477. – DOI: 10.1177/01466216231209756.

8. Mnih V., Kavukcuoglu K., Silver D., et al. Human-level control through deep reinforcement learning // Nature. – 2015. – Vol. 518. – P. 529–533. – DOI: 10.1038/nature14236.

9. Schulman J., Wolski F., Dhariwal P., Radford A., Klimov O. Proximal Policy Optimization Algorithms. – 2017. – arXiv:1707.06347.

10. Mnih V., Badia A. P., Mirza M., et al. Asynchronous Methods for Deep Reinforcement Learning. – 2016. – arXiv:1602.01783.

11. Riedmann A., Schaper P., Lugrin B. Reinforcement Learning in Education: A Systematic Literature Review // International Journal of Artificial Intelligence in Education. – 2025. – Vol. 35. – P. 2669–2723. – DOI: 10.1007/s40593-025-00494-6.

12. Sutton R. S., Barto A. G. Reinforcement Learning: An Introduction. – 2nd ed. – Cambridge, MA: MIT Press, 2018.

УДК 61:004.8

ПРИМЕНЕНИЕ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ЦИФРОВОЙ МЕДИЦИНЕ

Баймаханбетова Асем Канатовна
baimakhanbetova.a@amu.kz
Магистр технических наук, старший преподаватель кафедры эпидемиологии и биостатистики
Бактиярова Назира Акжигитовна
baktiarova.n@amu.kz
Старший преподаватель кафедры эпидемиологии и биостатистики
НАО «Медицинский университет Астана»
Астана, Қазақстан

Аннотация. В статье рассматриваются современные подходы к применению технологий искусственного интеллекта в условиях цифровой трансформации медицины и медицинского образования. Особое внимание уделяется анализу алгоритмов машинного обучения, включая деревья решений, случайные леса, глубокие нейронные сети и методы обработки естественного языка, применяемые для диагностики заболеваний. Описаны особенности работы с различными типами медицинских данных, такими как изображения, текстовые записи и сигналы. Приведены примеры успешного использования искусственного интеллекта в радиологии, кардиологии, офтальмологии и других областях. Также в работе рассматриваются возможности внедрения ИИ в образовательный процесс подготовки медицинских специалистов, включая использование цифровых платформ, интеллектуальных обучающих систем и симуляционных технологий. Обсуждаются ключевые вызовы, связанные с цифровой трансформацией образования, такие как необходимость обеспечения качества данных, интерпретируемости алгоритмов и соблюдения этических норм. Сделан вывод о значительном потенциале искусственного интеллекта как инструмента повышения качества медицинского образования и развития цифровой медицины.

Ключевые слова: искусственный интеллект, цифровая медицина, медицинское образование, цифровая трансформация образования, машинное обучение, глубокое обучение, нейронные сети, обработка естественного языка, диагностика заболеваний, медицинские данные

Annotation. The article examines modern approaches to the application of artificial intelligence technologies in the context of the digital transformation of medicine and medical education. Special attention is given to the analysis of machine learning algorithms, including decision trees, random forests, deep neural networks, and natural language processing methods used for disease diagnosis. The study describes the features of working with various types of medical data, such as medical images, textual records, and physiological signals. Examples of the successful use of artificial intelligence in radiology, cardiology, ophthalmology, and other medical fields are presented. The paper also considers the possibilities of integrating artificial intelligence into the educational process of training medical professionals, including the use of digital platforms, intelligent tutoring systems, and simulation technologies. Key challenges related to the digital transformation of education are discussed, such as ensuring data quality, algorithm interpretability,

and compliance with ethical standards. The conclusion highlights the significant potential of artificial intelligence as a tool for improving the quality of medical education and advancing digital medicine.

Keywords: artificial intelligence, digital medicine, medical education, digital transformation of education, machine learning, deep learning, neural networks, natural language processing, disease diagnosis, medical data

В последние годы наблюдается стремительный рост внедрения технологий искусственного интеллекта (ИИ) в медицину. Алгоритмы машинного обучения применяются в различных задачах: от диагностики заболеваний до поддержки клинических решений. Инструменты ИИ повышают точность и скорость выявления патологий, распознавая аномальные паттерны в медицинских данных. Современные модели глубокого обучения успешно анализируют рентгенограммы, МРТ и КТ-снимки, выявляя онкологические, сердечно-сосудистые и другие патологии с эффективностью, сопоставимой с врачами [1].

ИИ также используется для прогнозирования рисков заболеваний и подбора персонализированного лечения на основе данных пациента (генетика, анамнез и др.). При этом он остаётся вспомогательным инструментом, дополняющим работу врача.

Развитие ИИ открывает новые возможности для цифровой медицины, объединяющей информационные технологии и здравоохранение. Она включает диагностические алгоритмы, анализ больших данных, телемедицину и электронные медицинские записи. Наибольших успехов ИИ достиг в диагностике заболеваний (computer-aided diagnosis), демонстрируя высокую точность, сопоставимую с экспертами, особенно в задачах распознавания опухолей и анализа ЭКГ.

Далее рассматриваются ключевые алгоритмы ИИ, особенности медицинских данных и основные направления их применения в диагностике с акцентом на радиологию, кардиологию, офтальмологию и дерматологию [2].

Алгоритмы и модели машинного обучения в медицине.

Искусственный интеллект в медицине основан на методах машинного обучения – подходах, позволяющих анализировать данные и делать прогнозы без явного программирования правил. Выделяют два основных класса: классические алгоритмы (решающие деревья, случайные леса) и методы глубокого обучения (нейронные сети, включая свёрточные сети для изображений и модели для обработки текста) [3].

Деревья решений и случайный лес.

Дерево решений – базовый алгоритм, применяемый в диагностике благодаря своей интерпретируемости. Оно представляет собой систему правил «если – то», где на каждом этапе проверяются признаки пациента, а конечные узлы соответствуют диагнозам. Такие модели позволяют выявлять комбинации симптомов и данных анализов, однако склонны к переобучению и нестабильности.

Случайный лес (Random Forest) – ансамблевый метод, объединяющий множество деревьев решений [4]. Он строит модели на разных подвыборках данных и усредняет их результаты, что повышает точность и устойчивость прогнозов. В медицине случайные леса применяются для анализа клинических данных и построения предиктивных моделей, например, для оценки риска осложнений или классификации пациентов. Важным преимуществом является возможность определения значимости признаков, что помогает выявлять ключевые факторы риска.

Глубокие нейронные сети и свёрточные сети.

Глубокое обучение (Deep Learning) представляет собой класс методов, в основе которых лежат многослойные нейронные сети. Такие сети состоят из иерархии искусственных нейронов (простых вычислительных узлов), объединённых весовыми связями[4]. Глубокая нейронная сеть способна самостоятельно выявлять сложные паттерны в данных в процессе обучения. Эта способность позволяет моделям *адаптироваться к специфическим наборам данных* для выполнения задач распознавания образов или сигналов. Процесс обучения обычно требует большой объем размеченных данных (например, тысяч снимков с известными диагнозами) и осуществляется с помощью алгоритма обратного распространения ошибки.

Одним из наиболее значимых достижений ИИ в медицине стало применение свёрточных нейронных сетей (Convolutional Neural Networks, CNN) для анализа медицинских изображений[4]. CNN специализируются на извлечении признаков из изображений с помощью свёрточных слоёв, которые последовательно выделяют локальные шаблоны (края, контуры, текстуры и т.д.), формируя иерархию признаков более высокого уровня. Благодаря этому свёрточные сети способны распознавать сложные визуальные объекты на снимках – например, опухолевые очаги, микрокальцинаты в маммограммах, поражения сетчатки глаза, признаки пневмонии на рентгене грудной клетки и пр. Именно CNN продемонстрировали прорывные результаты, превзойдя по точности прежние алгоритмы обработки изображений. В ряде задач качество диагностики с помощью глубоких сетей сравнимо с врачами: так, алгоритм на основе CNN показал уровень выявления меланомы кожи не хуже сертифицированных дерматологов, а модель для анализа рентгенограмм лёгких превзошла специалистов-рентгенологов в обнаружении пневмонии. Архитектуры глубоких сетей (ResNet, EfficientNet, U-Net и др.) сейчас широко применяются в медицинских исследованиях, обеспечивая высокую чувствительность и специфичность в выявлении патологий на изображениях.

Обработка естественного языка (NLP).

Методы обработки естественного языка применяются для анализа медицинских текстов, таких как истории болезни и заключения [4]. Они позволяют извлекать информацию о заболеваниях, классифицировать документы и автоматизировать ведение медицинской документации.

Современные модели, включая крупные языковые модели, способны понимать контекст и предлагать вероятные диагнозы на основе жалоб пациента. Например, системы анализа текстов уже используются для поддержки врачей, предлагая возможные диагнозы на основе клинических данных. Развитие NLP прошло путь от простых правил к глубоким моделям (BERT, GPT), обеспечивающим высокую точность обработки медицинских текстов.

Медицинские данные и методы их обработки.

Разнообразие медицинских данных требует специализированных подходов к их обработке перед применением алгоритмов ИИ. Основные типы данных включают: (1) медицинские изображения различных модальностей, (2) текстовые данные (клинические записи, публикации), а также (3) временные ряды и сигналы (например, ЭКГ, ЭЭГ) и (4) структурированные данные (таблицы с результатами анализов, генетическая информация и т.д.). Рассмотрим особенности работы с ключевыми видами данных – изображениями и текстами.

Медицинские изображения.

Данные медицинской визуализации включают изображения, получаемые при рентгенографии, КТ, МРТ, УЗИ, эндоскопии и микроскопии. Они обычно хранятся в формате DICOM и содержат метаданные о пациенте и параметрах исследования. Перед использованием в ИИ изображения проходят предобработку: удаление персональных данных, нормализацию, приведение к нужному разрешению и устранение артефактов. Для повышения устойчивости моделей применяется аугментация данных (повороты, масштабирование, добавление шума), что снижает риск переобучения [5].

После предобработки ключевую роль играет извлечение информативных признаков. Если ранее использовались ручные методы (контуры, текстуры), то современные подходы основаны на свёрточных нейронных сетях, автоматически выделяющих признаки в процессе обучения.

Основные задачи ИИ в анализе медицинских изображений включают классификацию (норма/патология), детекцию (выявление очагов) и сегментацию (точное выделение структур). Алгоритмы также позволяют сопоставлять изображения из разных источников. Обучение проводится на размеченных данных, где специалисты задают эталонные метки. Качество моделей оценивается по медицинским метрикам: чувствительности, специфичности, точности и площади под ROC-кривой.

Текстовые клинические данные.

Медицинские тексты являются ценным, но сложным для автоматической обработки источником данных. Клинические записи содержат описания жалоб, истории болезни и заключения врачей, часто в неструктурированной форме с использованием сокращений, терминов и опечаток. Перед применением NLP-моделей проводится предварительная обработка

текста: токенизация, нормализация, удаление шума, а также использование медицинских словарей и онтологий (ICD, MeSH и др.) для унификации терминов [6].

Задачи анализа медицинского текста включают классификацию (например, определение диагноза или приоритета обращения) и извлечение сущностей и связей (лекарства, дозировки, симптомы). Для этого применяются как классические методы (правила, шаблоны), так и современные нейросетевые модели (BiLSTM-CRF, трансформеры типа BERT).

Использование NLP позволяет автоматизировать обработку больших массивов медицинских данных: анализ научных статей, заполнение электронных карт и структурирование информации из диктовки. Современные языковые модели также способны поддерживать диалог с пациентами и проводить первичную оценку симптомов, однако требуют клинической валидации. В целом, сочетание NLP и клинических данных формирует системы поддержки принятия решений, помогающие врачу в диагностике и выборе тактики лечения.

Таблица 1 – Примеры применения алгоритмов ИИ в разных областях цифровой медицины

Область	**Типовые данные**	**Применяемые алгоритмы ИИ**	**Примеры применения (диагностические задачи)**
Радиология	Медицинские изображения: рентген, КТ, МРТ, УЗИ, маммограммы и др.	Свёрточные нейронные сети (CNN); обучаемые детекторы объектов; сегментационные модели	Выявление патологий на снимках: обнаружение опухолей (например, в лёгких, мозге, молочной железе), диагностика пневмонии по рентгену, сегментация очагов инсульта на КТ, детекция переломов на рентгенограммах.
Кардиология	Сигнальные данные: ЭКГ, ЭЭГ; изображения сердца (эхоКГ, МРТ сердца); табличные клинические данные	Глубокие нейронные сети (1D-CNN, RNN/LSTM) для сигналов; классические ML (решающие деревья, Random Forest, бустинг) для табличных данных	Автоматическое обнаружение аритмий на длительных записях ЭКГ (диагностика фибрилляции предсердий, опасных тахикардий); оценка сократимости миокарда и расчёт параметров сердца по УЗИ; прогнозирование риска инфаркта/инсульта на основе клинических показателей пациента (скоринг риска).
Офтальмология	Изображения глазного дна (цветные фундус-фото); оптическая когерентная томография (ОСТ) сетчатки	Свёрточные нейронные сети (ResNet и др.); ансамбли моделей для повышения надёжности	Скрининг диабетической ретинопатии по фото глазного дна (выявление микрососудистых изменений с высокой чувствительностью); распознавание глаукомы по состоянию диска зрительного нерва; обнаружение признаков макулярной дегенерации на ОСТ-срезах.

Применение ИИ в диагностике: ключевые области.

ИИ уже на практике доказал свою эффективность в ряде областей медицины, особенно там, где велика роль визуальной диагностики и сложного анализа данных. Ниже рассмотрены примеры использования ИИ в радиологии, кардиологии, офтальмологии и дерматологии – как одних из ведущих направлений цифровой диагностики [7].

Для лучшего понимания, в Таблице 1 представлено сравнение ключевых направлений применения ИИ в диагностике по областям медицины – с указанием типов данных, основных используемых алгоритмов и примеров решаемых задач.

Искусственный интеллект в цифровой медицине уже активно применяется, особенно в диагностике заболеваний. Он повышает точность выявления болезней в радиологии, офтальмологии, дерматологии, кардиологии и других областях благодаря алгоритмам распознавания образов и анализа данных. Основу этих достижений составляют методы машинного обучения: от деревьев решений и ансамблей для анализа клинических данных до глубоких нейронных сетей (CNN, RNN), способных выявлять сложные паттерны на изображениях и сигналах.

Однако внедрение ИИ сопровождается рядом проблем: необходимостью больших размеченных данных, обеспечением интерпретируемости решений, а также вопросами безопасности, этики и защиты персональных данных пациентов. Поэтому современные исследования направлены на создание объяснимых и безопасных ИИ-систем, соответствующих медицинским стандартам.

Для специалистов важно сочетать знания математики, информатики и медицины, уметь работать с медицинскими данными и взаимодействовать с врачами. Перспективы ИИ в цифровой медицине включают прогнозирование заболеваний, персонализированное лечение и роботизированную хирургию.

Список использованных источников

1. Chikacheva Y. G. et al. «Искусственный интеллект в медицине: обзор текущей ситуации и тенденций». Biomedical Sciences, 2(2), 2024 – с. 135-144.

2. Taylor Kubota. Stanford algorithm can diagnose pneumonia better than radiologists. Stanford News, 15 Nov 2017.

3. Denis Petrov. «Как искусственный интеллект меняет будущее медицины». Forbes.ru, 30 апреля 2023 – с. 90-97, 123-127.

4. Awni Y. Hannun et al. Cardiologist-Level Arrhythmia Detection with Convolutional Neural Networks. arXiv preprint, 2017 – Stanford ML Group (press-release).

5. Varun Gulshan et al. Performance of a Deep Learning Algorithm for Detection of Diabetic Retinopathy in Retinal Fundus Photographs. JAMA, 2016 – (press-release summary).

6. Andre Esteva et al. Dermatologist-level classification of skin cancer with deep neural networks. Nature, 542(7639), 2017 – (press-release summary).

7. A Handy Guide to Random Forests for Big Biomedical Data. Editage (blog), 1 Nov 2023 – секция «What Are Random Forests?».

UDC 378.18:159.9:004.8

HUMAN-LED AI-ASSISTED HTP DRAWING FOR STUDENT SUPPORT IN CHINESE VOCATIONAL COLLEGES: AN ACTION RESEARCH DESIGN

Han Xiaofei
372449862@qq.com
PhD Candidate, Department of Pedagogy and Educational Management, Al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan; Student-Affairs Counselor, Shandong Tourism Vocational College, Jinan, China
Mukasheva Anar B.
Doctor of Pedagogical Sciences, Assistant Professor, Department of Pedagogy and Educational Management, Al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan

Abstract. In Chinese vocational colleges, student-affairs counselors, known as fudaoyuan, are often the first institutional actors to notice students' emotional, behavioral, and relational difficulties. However, their role is educational rather than clinical, which requires practical tools for early expression, supportive dialogue, and timely referral. This paper proposes a human-led, AI-assisted action research design that integrates House-Tree-Person drawing into routine counselor–

student conversations. HTP drawing is positioned as a low-threshold expressive medium rather than a diagnostic test, while AI is used as a bounded support tool for organizing observable drawing features, generating follow-up questions, assisting documentation, and supporting referral awareness. The proposed six-stage model connects entry, invitation, drawing, AI-supported organization, dialogue, and discernment and routing. By addressing the risks of contextual bleed and prompt sensitivity in general-purpose AI use, the framework clarifies how AI can support but not replace human judgment in educational care. The study contributes a practice-oriented model for strengthening early expression, documentation, and referral in vocational college student support, treating emotional safety and timely assistance as integral dimensions of educational quality.

Annotation. В этой статье представлен исследовательский проект с участием человека и ИИ для поддержки студентов в китайских профессиональных колледжах. В нем используется рисование с использованием ПВТ в обычных беседах консультанта со студентами как средство выражения эмоций с низким порогом, а не как диагностический инструмент. Искусственный интеллект используется только для организации наблюдаемых функций, генерации дополнительных вопросов и сопровождения документации, в то время как окончательное решение остается за консультантом. Предлагаемая шестиэтапная модель предлагает повторяемый рабочий процесс для раннего выражения мнения, структурированного диалога, многоуровневой поддержки и своевременного направления к специалисту.

Keywords: student-affairs counselors; HTP drawing; AI-assisted support; vocational education; action research; educational quality

Student support is an important dimension of educational quality in vocational colleges, where students' emotional safety, help-seeking opportunities, and access to timely guidance directly influence learning participation, internship adaptation, and personal development. In Chinese vocational colleges, many student difficulties first appear not through direct help-seeking, but through silence, avoidance, surface compliance, or sudden behavioral change. For example, a student may withdraw before internship without explaining the real reason, while another may appear stable until a crisis becomes visible. These situations reveal a common challenge: important student concerns often remain outside ordinary counselor–student conversations.

This challenge is particularly relevant to fudaoyuan, or student-affairs counselors in Chinese higher education. They are often the first institutional actors to notice changes in students' learning, behavior, peer relationships, internship preparation, and emotional state. However, their role is educational rather than clinical. They do not conduct psychological diagnosis or treatment; instead, they create trust, invite expression, provide support, identify possible risk signals, and refer students to professional services when necessary. Therefore, the key issue is not to expand the clinical function of fudaoyuan, but to strengthen their capacity to open safe and structured conversations with students who may not readily verbalize their difficulties.

Standardized screening tools such as SCL-90, UPI, and PHQ-9 can provide useful information, but when administered once and then filed away, they may generate results without generating dialogue. The gap is therefore not only screening coverage, but the lack of low-pressure conversational entry points. Responding to this need, this paper proposes a human-led, AI-assisted action research design that integrates House-Tree-Person drawing into routine fudaoyuan–student conversations. HTP drawing is positioned as a low-threshold expressive medium rather than a diagnostic test, while AI is used only as a bounded support tool for organizing observable features, generating follow-up questions, assisting documentation, and supporting referral awareness. The study contributes a practice-oriented model for strengthening early expression, structured dialogue, and timely referral as part of educational quality improvement in Chinese vocational colleges.

In Chinese higher education, fudaoyuan, or student-affairs counselors, occupy a composite role that includes ideological education, student affairs, career guidance, and psychological health support. According to the Ministry of Education's Order No. 43 [1], psychological health education

is part of their responsibility, but this role is limited to preliminary identification, emotional support, and referral rather than clinical assessment, diagnosis, or treatment. In vocational colleges, this first-contact position is particularly important because counselors observe students across learning, dormitory life, peer relationships, internship preparation, and daily behavior. Their practical value lies not in clinical expertise, but in relational proximity, everyday observation, and longitudinal familiarity with students.

Drawing-based approaches provide a possible way to support this first-contact role. The House-Tree-Person (HTP) technique, introduced by Buck [2], has been widely used as a projective drawing method. In Chinese educational settings, recent studies have increasingly treated HTP not only as a psychological testing tool, but also as a low-threshold expressive medium that may help students externalize emotional and relational concerns that are difficult to verbalize directly [3, 4, 5]. Existing research has identified associations between certain drawing features and students' psychological or subjective well-being indicators [6], while art-based group counseling studies also suggest the potential value of drawing activities in enhancing positive psychological traits among college students [7]. However, most HTP-related studies still assume that interpretation is conducted by trained psychological professionals. Less attention has been paid to how non-clinician student-affairs counselors may use HTP safely as a conversational scaffold rather than a diagnostic instrument.

AI-assisted tools add another layer to this discussion. In education and counseling-related contexts, AI has been explored as a tool for supporting reflection, feedback, and counseling competence development, especially when the human user remains the central decision-maker [8]. In art therapy and creative practice, scholars have also distinguished different roles of AI, among which the supportive-tool role is considered more ethically defensible than treating AI as an autonomous interpreter [9]. This distinction is crucial for the present study. General-purpose AI may help organize observable features, generate possible follow-up questions, and assist documentation, but it should not produce psychological conclusions about students.

Two practical risks are especially relevant when AI is applied to HTP drawings. The first is contextual bleed, where previous conversational context may influence the AI's response to a new drawing. The second is prompt sensitivity, where vague prompts may produce generic or unfalsifiable interpretations. These risks indicate that AI can only be used under bounded conditions: fresh sessions, disciplined prompts, non-diagnostic language, and human review. Therefore, the research gap addressed in this paper is how to construct a human-led, AI-assisted workflow in which HTP drawing supports student expression, AI supports organization and questioning, and the counselor retains ethical, relational, and referral responsibility throughout the process.

This study aims to develop a human-led, AI-assisted HTP workflow that supports low-threshold expression, structured dialogue, ethical documentation, and timely referral in vocational college student support. It focuses on three related issues: the use of HTP drawing as a non-diagnostic conversational scaffold, the supportive role of AI in observation organization, follow-up questioning, and documentation, and the procedural safeguards required to protect voluntariness, privacy, professional boundaries, and reliable referral.

This paper adopts a design-oriented action research approach to develop a practical workflow for counselor-led student support in vocational colleges. The framework was derived from frontline student-affairs practice, exploratory testing of AI-assisted HTP materials, and iterative reflection on ethical and procedural boundaries. Action research is appropriate for this study because it treats educational practice as both the site of inquiry and the field of improvement. It also supports cyclical refinement through planning, implementation, observation, and reflection. The practitioner-researcher position is therefore not treated as a limitation only, but as a methodological resource, provided that clear safeguards are established to protect students' rights, privacy, and access to professional support.

The proposed implementation is situated in a Chinese vocational college with a standard three-year curriculum. The practitioner-researcher is responsible for three classes, involving

approximately 150 students, over one academic semester. The activity is embedded in routine one-on-one counselor–student conversations, known as tanxin tanhua, rather than organized as a separate psychological assessment or class-wide testing activity. HTP drawing is offered as an optional conversational aid within these meetings. Students may choose to draw, decline to draw, stop at any point, or continue the conversation through verbal or other non-drawing forms without any negative consequence.

AI-assisted tools are used as a structured support function rather than an interpretive authority. Their role is limited to three aspects. First, AI helps organize observable drawing features, such as item absence, distortion, excessive detail, and simplification, as reference dimensions drawn from existing HTP literature [6]. These features are not treated as psychological conclusions, but as possible entry points for open-ended conversation. Second, AI supports conversational scaffolding by generating non-leading follow-up questions that may help the counselor sustain dialogue without moving into clinical assessment. Third, AI assists documentation by helping organize reflective notes and track recurring concerns across meetings. In all cases, AI output is treated as working material for human review. The counselor retains responsibility for relational judgment, ethical decision-making, and referral.

The framework follows five safeguards. First, participation is voluntary: students may decline, stop, or request that their drawing not be retained. Second, the counselor's role remains educational and supportive. In line with Order No. 43 [1], the framework supports preliminary identification, emotional support, and referral, but does not authorize psychological diagnosis, treatment, or labeling. Third, privacy is protected through anonymized coding. Drawings are marked with codes rather than names or student numbers, and the code–identity mapping is stored separately in encrypted local files. Fourth, AI use is restricted to institutionally approved or enterprise-level services with appropriate data-protection arrangements; consumer-level tools without clear privacy guarantees are excluded. Fifth, anonymized case materials may be used only after removing identifiable details, and students' interests take priority over research needs whenever a conflict arises.

Table 1 – Six-stage human-led HTP+AI process model

Stage	**Process focus**	**Human–AI division of responsibility**
1. Entry	Student concerns emerge through routine educational work, such as scheduled meetings, behavioral changes, dormitory feedback, internship anxiety, or institutional alerts.	AI is absent. The counselor identifies whether closer engagement is needed.
2. Invitation	HTP drawing is introduced as an optional way of "thinking with paper," not as a psychological test.	AI is absent. The counselor explains voluntariness, non-diagnostic use, and the student's right to decline.
3. Drawing	The student draws a house, a tree, and a person, then describes the drawing in their own words.	AI is absent during drawing. The counselor provides a safe setting and codes the drawing anonymously.
4. AI-supported organization	Observable features are organized as possible conversational entry points, such as item absence, distortion, excessive detail, or simplification.	AI generates descriptive summaries and open-ended prompts. The counselor rejects diagnostic language and selects contextually appropriate prompts.
5. Dialogue	The drawing becomes a shared object for student-centered conversation rather than a source of fixed interpretation.	AI recedes into the background. The counselor follows the student's narrative and avoids forced interpretation.
6. Discernment and routing	The conversation is translated into follow-up, continued observation, referral, or crisis response.	AI assists documentation. The counselor makes final decisions and activates institutional support pathways.

The proposed framework organizes counselor-led HTP work into a six-stage process: Entry, Invitation, Drawing, AI-Supported Organization, Dialogue, and Discernment and Routing. The model is designed to support student expression without turning HTP drawing into a diagnostic test

or AI into an autonomous interpreter. At each stage, the counselor remains responsible for relational engagement, ethical judgment, and referral decisions, while AI is limited to organizing observable features, generating possible follow-up questions, and assisting documentation. The proposed framework can be summarized as a six-stage human-led HTP+AI process model, as shown in Table 1.

Two operational rules are essential to this model. First, AI output must remain descriptive and provisional. It may organize visible features and suggest questions, but it cannot define a student's psychological state. Second, each drawing should be processed in a fresh AI session with disciplined prompts to reduce contextual bleed and prompt sensitivity. In this sense, AI strengthens the counselor's preparation and documentation, but the actual educational care remains human-led.

For example, if a student draws a small house without a door and places the person at the edge of the page, AI may summarize these as observable features and suggest open-ended questions. The counselor does not present these features as evidence of a psychological problem, but uses them to invite the student's own explanation. Follow-up, referral, or crisis response is then decided according to the student's disclosure, the counselor's judgment, and institutional support procedures.

The framework articulates a working model in which HTP drawing and AI-assisted tools are integrated into the everyday practice of a non-clinician fudaoyuan without expanding the role into clinical assessment or treatment. Its contribution lies in three aspects. First, it positions HTP as a conversational entry point rather than a diagnostic instrument. Second, it defines AI as a bounded support layer for organizing observations, generating follow-up prompts, and supporting documentation. Third, it clarifies two practical risks in general-purpose AI use — contextual bleed and prompt sensitivity — and places final judgment with the fudaoyuan. In this sense, the framework provides a human-led, AI-assisted process for strengthening early student support in vocational college settings.

This paper presents a design rather than completed empirical findings, so its claims require further implementation and evaluation. The practitioner-researcher position also limits the evidence, since observations from one fudaoyuan working with three classes cannot represent Chinese vocational colleges as a whole. In addition, AI-supported organization may still involve cultural bias, contextual distortion, or overgeneralized outputs, even when prompts are disciplined and human judgment is retained. Future work should evaluate the AI-supported organization stage against expert HTP review, compare implementation across multiple fudaoyuan and colleges, and examine how the Stage 6 referral process connects with school mental-health centers, families, and external clinical services.

The mental-health needs of vocational college students require support systems that can respond before difficulties escalate into visible crises. The framework proposed in this paper does not turn the fudaoyuan into a clinical professional; rather, it strengthens what the fudaoyuan is already institutionally positioned to do: notice changes, invite expression, sustain trust, document concerns, and refer students when professional help is needed. By combining HTP drawing with bounded AI assistance, the model offers a practical workflow for making counselor–student conversations a more reliable first layer in a multi-level student support system.

References

1. Ministry of Education of the People's Republic of China. Regulations on the Construction of Counselor Teams in Regular Higher Education Institutions (Order No. 43). 2017.

2. Buck J. N. The H-T-P Technique: A Qualitative and Quantitative Scoring Manual // Journal of Clinical Psychology, 1948. – Vol. 4, No. 4. – P. 317–396.

3. Li M. Investigation of the Current Situation of College Students' Well-being: Based on Projective Psychological Analysis of the House-Tree-Person Test // Journal of Chizhou University, 2019. – Vol. 33, No. 3. – P. 75–79. DOI: 10.13420/j.cnki.jczu.2019.03.020.

4. Zhang X., Liu L. Application of Drawing Psychological Analysis Techniques in College Students' Mental Health Education // Journal of Heihe University, 2019. – No. 12. – P. 100–101. DOI: 10.3969/j.issn.1674-9499.2019.12.037.

5. Li N., Zuo Q., Yang H., Xu R. Application of the House-Tree-Person Projective Drawing Test in Psychological General Survey for Freshmen // Journal of Xingyi Normal University for Nationalities, 2018. – No. 6. – P. 26–31.

6. Guo H., Feng B., Ma Y., Zhang X., Fan H., Dong Z., Chen T., Gong Q. Analysis of the Screening and Predicting Characteristics of the House-Tree-Person Drawing Test for Mental Disorders: A Systematic Review and Meta-analysis // Frontiers in Psychiatry, 2023. – Vol. 13. – Article 1041770. DOI: 10.3389/fpsyt.2022.1041770.

7. Xie F., Tang M., Wu S., Wang Y. "Happiness Tree": A Thematic Art-Based Group Counseling Method for Enhancing Positive Psychological Traits in Chinese College Students // Frontiers in Psychology, 2025. – Vol. 16. – Article 1651008. DOI: 10.3389/fpsyg.2025.1651008.

8. Hallmen T., Gietl K., Hillesheim K., Bauermann M., Friedrich A., André E. AI-Based Feedback in Counselling Competence Training of Prospective Teachers // arXiv preprint, 2025. – arXiv:2505.03423.

9. Zubala A., Pease A., Lyszkiewicz K., Hackett S. Art Psychotherapy Meets Creative AI: An Integrative Review Positioning the Role of Creative AI in Art Therapy Process // Frontiers in Psychology, 2025. – Vol. 16. – Article 1548396. DOI: 10.3389/fpsyg.2025.1548396.

ӘОЖ 373.3:004.946

ВИРТУАЛДЫ ШЫНДЫҚ ОЙЫНДАРЫ АРҚЫЛЫ БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ ЦИФРЛЫҚ САУАТТЫЛЫҒЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУДЫҢ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ШАРТТАРЫ

Тапаева Жанерке Таулбаевна
93_janerke_93@mail.ru
Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университетінің PhD докторанты
Алматы қ., Қазақстан

Аңдатпа. Мақалада бастауыш сынып оқушыларының цифрлық сауаттылығын қалыптастыруда виртуалды шындық (VR) ойындарын қолданудың педагогикалық шарттары ғылыми тұрғыда негізделеді. Цифрлық педагогика контексінде оқыту процесін жаңғырту, білім алушылардың танымдық белсенділігін арттыру және цифрлық ортада тиімді әрекет ету дағдыларын дамыту мәселелері қарастырылады. Зерттеу барысында цифрлық сауаттылықтың құрылымы, оның когнитивтік, әлеуметтік және қауіпсіздік компоненттері айқындалып, VR технологияларының білім беру үдерісіндегі әлеуеті талданады. Сонымен қатар, VR негізіндегі оқытудың тиімділігін қамтамасыз ететін негізгі педагогикалық шарттар жүйесі ұсынылады.

Түйінді сөздер: цифрлық сауаттылық, VR технологиялары, бастауыш білім беру, интерактивті оқыту

Кіріспе

Қазіргі қоғамның қарқынды цифрлануы білім беру жүйесіне жаңа талаптар қойып отыр. Бүгінгі таңда оқушылар тек білімді меңгеріп қана қоймай, оны цифрлық ортада тиімді қолдана білуі тиіс. Үрдіс білім беру мазмұнын жаңартуды және оқыту әдістерін трансформациялауды талап етіп, цифрлық педагогика бағытының дамуына негіз болды.

Цифрлық педагогика білім беру процесінде ақпараттық-коммуникациялық технологияларды тиімді пайдалануды, білім алушының жеке оқу траекториясын

қалыптастыруды және оқытудың инновациялық форматтарын енгізуді көздейді. Нәтижесінде оқыту үдерісі икемді, интерактивті және оқушыға бағытталған сипатқа ие болады.

Бастауыш сынып кезеңі – оқушының танымдық, коммуникативтік және әлеуметтік дағдылары қалыптасатын негізгі кезеңдердің бірі. Осы кезеңде қалыптасқан дағдылар кейінгі оқу жетістіктерінің іргетасын қалайды. Цифрлық сауаттылықты ерте жастан дамыту оқушылардың ақпаратты іздеу, талдау, цифрлық ортада қарым-қатынас жасау және қауіпсіз әрекет ету қабілеттерін қалыптастыруға ықпал етеді. Сондықтан цифрлық сауаттылық қазіргі білім беру жүйесінің маңызды нәтижелерінің бірі ретінде қарастырылады.

Қазақстан Республикасында білім беруді цифрландыру мемлекеттік саясаттың басым бағыттарының бірі болып табылады. «Цифрлық Қазақстан» мемлекеттік бағдарламасында цифрландырудың экономикалық өсімге және халықтың өмір сүру сапасын арттыруға әсер ететіні атап көрсетілген [1]. Сонымен қатар, Қазақстан Республикасында білім беруді дамытудың 2023–2029 жылдарға арналған тұжырымдамасында цифрлық білім беру ресурстарын дамыту және білім беру процесіне заманауи технологияларды енгізу басым бағыт ретінде айқындалған [2].

Соңғы жылдары білім беру жүйесінде инновациялық технологиялардың ішінде виртуалды шындық ерекше қызығушылық тудырып отыр. VR технологиялары оқушыларға иммерсивті ортада білім алуға мүмкіндік беріп, оқу материалын көрнекі әрі тәжірибелік тұрғыда меңгеруге жағдай жасайды. Мұндай ортада оқушы пассивті бақылаушы емес, белсенді қатысушы ретінде әрекет етеді, бұл оның танымдық белсенділігін арттырып, оқу мотивациясын күшейтеді.

Дегенмен, виртуалды шындық технологияларын білім беру үдерісінде қолдану олардың тиімділігін автоматты түрде қамтамасыз етпейді. Практика көрсеткендей, VR құралдарын жүйесіз немесе мақсатсыз пайдалану күтілетін нәтижеге жеткізбейді. Сондықтан VR технологияларын тиімді қолдану нақты педагогикалық шарттарды сақтауды талап етеді.

Осыған байланысты зерттеудің өзектілігі виртуалды шындық ойындары арқылы бастауыш сынып оқушыларының цифрлық сауаттылығын қалыптастырудың педагогикалық шарттарын ғылыми тұрғыда негіздеу қажеттілігімен анықталады.

Зерттеудің мақсаты – виртуалды шындық ойындарын қолдану арқылы бастауыш сынып оқушыларының цифрлық сауаттылығын қалыптастырудың тиімді педагогикалық шарттарын анықтау.

Әдіснама

Зерттеу теориялық талдау, салыстырмалы талдау және ғылыми интерпретация әдістерінің үйлесімділігіне негізделді. Таңдалған әдіснамалық тәсіл зерттеу нысанының мазмұнын кешенді тұрғыдан қарастыруға, сондай-ақ виртуалды шындық технологияларын білім беру үдерісінде қолданудың педагогикалық шарттарын жүйелеуге мүмкіндік берді.

Цифрлық сауаттылықтың құрылымдық мазмұны халықаралық ғылыми модельдер аясында талданды. Атап айтқанда, DigComp 2.2 цифрлық құзыреттілік моделі цифрлық сауаттылықты бес негізгі бағыт бойынша сипаттайды: ақпараттық сауаттылық, коммуникация, цифрлық контент құру, қауіпсіздік және мәселелерді шешу [3].

Цифрлық сауаттылық ұғымының теориялық интерпретациясы P. Gilster еңбектеріне сүйене отырып жүзеге асырылды, онда цифрлық сауаттылық ақпаратты сыни тұрғыдан талдау және бағалау қабілеті ретінде қарастырылады [4]. Мұндай тәсіл цифрлық құзыреттіліктің когнитивтік және рефлексивтік сипаттарын айқындайды.

Виртуалды шындық технологияларының педагогикалық әлеуеті иммерсивті ортадағы «presence» феномені арқылы негізделеді. Mel Slater ұсынған тұжырымдамада аталған феномен білім алушының виртуалды кеңістікке толық енуімен сипатталып, оның оқу әрекетіне эмоционалдық және когнитивтік қатысу деңгейін арттыратыны дәлелденген [5]. Иммерсивтілік деңгейінің жоғары болуы оқу мазмұнын терең әрі мағыналы меңгеруге ықпал етеді.

Сонымен қатар, R. Mayer-дің мультимедиалық оқыту теориясы ақпаратты визуалды және вербалды арналар арқылы интеграцияланған түрде ұсынудың оқу нәтижелеріне оң әсер

ететінін дәлелдейді [6]. Виртуалды шындық технологиялары аталған теорияны кеңейте отырып, оқыту үдерісіне интерактивтілік, кеңістіктік визуализация және пайдаланушы әрекетіне негізделген басқару элементтерін енгізеді.

Эмпирикалық зерттеулерге жүргізілген мета-талдау нәтижелері Z. Merchant және әріптестері еңбектерінде ұсынылып, виртуалды шындыққа негізделген оқытудың дәстүрлі әдістермен салыстырғанда статистикалық тұрғыдан анағұрлым тиімді екендігін көрсетеді [7]. Аталған нәтижелер VR технологияларын білім беру үдерісіне енгізудің педагогикалық негізділігін дәлелдейді.

Осылайша, қолданылған әдіснамалық тәсілдер мен теориялық негіздер виртуалды шындық ойындарын пайдалану арқылы бастауыш сынып оқушыларының цифрлық сауаттылығын қалыптастырудың педагогикалық шарттарын ғылыми тұрғыда айқындауға мүмкіндік берді.

Нәтижелер

Зерттеу нәтижелері виртуалды шындық ойындарын бастауыш сынып оқушыларының цифрлық сауаттылығын қалыптастыру үдерісінде қолдану белгілі бір жүйеленген педагогикалық шарттарға негізделген жағдайда ғана тиімді болатынын көрсетті. Анықталған педагогикалық шарттар оқу мазмұны, оқыту әдістері, оқушы әрекеті және мұғалімнің кәсіби қызметі арасындағы өзара байланысқа сүйене отырып құрылды (1-кесте).

Кесте 1 – Виртуалды шындық ойындары арқылы бастауыш сынып оқушыларының цифрлық сауаттылығын қалыптастырудың педагогикалық шарттары

№	Педагогикалық шарт	Мазмұны	Практикалық жүзеге асыру жолдары
1	Контенттік сәйкестік	Оқу мазмұны мен VR ортаның өзара үйлесімділігі, оқу мақсаттарына бағытталуы	Оқу бағдарламасына сәйкес VR сценарийлер құрастыру; пәндік тапсырмаларды 3D форматта ұсыну
2	Белсенді интерактивті әрекет	Оқушының белсенді қатысуы, тәжірибе арқылы білім алу	Виртуалды объектілермен жұмыс, тапсырмаларды өз бетінше орындау, шешім қабылдау
3	Мотивациялық орта (gamification)	Ойын элементтері арқылы қызығушылық пен ішкі мотивацияны арттыру	Ұпай жүйесі, деңгейлер, марапаттар, жедел кері байланыс енгізу
4	Цифрлық қауіпсіздік	Қауіпсіз цифрлық мінез-құлық пен медиасауаттылықты қалыптастыру	Жеке деректерді қорғау, цифрлық этика, экран уақытын бақылау
5	Мұғалімнің фасилитатор рөлі	Мұғалімнің бағыттаушы, қолдаушы және ұйымдастырушы қызметі	Сабақты жоспарлау, оқушы әрекетін бағыттау, кері байланыс беру
6	Когнитивтік жүктемені реттеу	Ақпарат көлемін оқушының жас ерекшелігіне сай оңтайландыру	Қарапайым интерфейс, кезеңдік тапсырмалар, визуалды элементтерді шектеу
7	Рефлексия және кері байланыс	Оқу нәтижесін талдау және бекіту үдерісі	Талқылау, тесттер, өзін-өзі бағалау, топтық пікірталас ұйымдастыру

1-кестеде ұсынылған педагогикалық шарттар жүйесі цифрлық сауаттылықтың негізгі компоненттерін (ақпараттық, коммуникативтік, техникалық және қауіпсіздік) кешенді түрде дамытуға бағытталған.

Контенттік сәйкестік оқу мақсаттары мен виртуалды ортаның мазмұндық бірлігін қамтамасыз етіп, білімді мақсатты түрде меңгеруге мүмкіндік береді.

Белсенді интерактивті әрекет оқушының танымдық белсенділігін арттырып, білімді тәжірибе арқылы игеруіне жағдай жасайды.

Мотивациялық орта (gamification) элементтерін енгізу оқушылардың оқу процесіне қызығушылығын арттырып, ішкі уәждің қалыптасуына ықпал етеді.

Цифрлық қауіпсіздік шартын сақтау оқушылардың жауапты цифрлық мінез-құлқын қалыптастырып, ақпараттық ортада саналы әрекет ету дағдыларын дамытады.

Мұғалімнің фасилитатор рөлі оқыту үдерісін тиімді ұйымдастыруға, оқушылардың дербестігін қолдауға және оқу нәтижелерін бағыттауға мүмкіндік береді.

Когнитивтік жүктемені реттеу бастауыш сынып оқушыларының жас ерекшеліктерін ескере отырып, ақпаратты тиімді қабылдау мен өңдеуді қамтамасыз етеді.

Рефлексия және кері байланыс кезеңдері оқу нәтижелерін бекітуге, білімді құрылымдауға және оны ұзақ мерзімді есте сақтауға ықпал етеді.

Осылайша, ұсынылған педагогикалық шарттар жүйесі VR технологияларын дидактикалық тұрғыдан тиімді қолданудың тұтас моделін құрайды.

Талқылау

Зерттеу барысында анықталған педагогикалық шарттар қазіргі педагогикалық және психологиялық теориялармен мазмұндық және әдіснамалық тұрғыдан сәйкес келеді.

М. Мұқашева және әріптестері виртуалды білім беру ортасының құрылымын зерттей отырып, VR технологияларын тиімді қолдану үшін оның мазмұндық және әдістемелік компоненттерінің жүйелі түрде өзара байланыста болуы қажет екенін атап өтеді [8]. Бұл тұжырым ұсынылып отырған педагогикалық шарттар жүйесіндегі контенттік сәйкестік пен әдістемелік ұйымдастыру қағидаларының маңызын растайды.

А. Байкулова, Ш. Әкімбекова, Р. Керімбаева, Ш. Арзымбетова және Б. Молдагали жүргізген зерттеулер интерактивті оқыту технологияларының оқушылардың танымдық белсенділігіне оң әсер ететінін және цифрлық ойындардың оқу мотивациясын арттырудағы рөлін айқындайтынын көрсетеді [9].

Ойын элементтерін қолдану арқылы мотивациялық ортаны қалыптастыру J. P. Gee еңбектерінде сипатталған ойын арқылы оқыту теориясымен сәйкес келеді [10]. Аталған теорияда ойын құрылымы оқушылардың оқу үдерісіне белсенді қатысуын қамтамасыз ететін, сондай-ақ күрделі білім мазмұнын жеңіл меңгеруге ықпал ететін дидактикалық құрал ретінде қарастырылады. Осы тұрғыдан алғанда, VR ойындары оқу мотивациясын арттырумен қатар, танымдық белсенділікті тұрақтандыруға мүмкіндік береді.

Когнитивтік жүктемені реттеу қағидасы J. Sweller ұсынған когнитивтік жүктеме теориясымен үйлеседі, онда оқу материалын шамадан тыс күрделендіру білімді меңгеру тиімділігін төмендететіні ғылыми түрде негізделген [11].

Білімді тәжірибе арқылы меңгеру және оқушының белсенді әрекеті S. Papert ұсынған «constructionism» теориясының негізгі қағидаларымен сабақтас [12]. Білім алушы ақпаратты пассивті түрде қабылдамай, оны өз тәжірибесі арқылы белсенді түрде құрастырады.

Қорытынды

Қорытындылай келе, виртуалды шындық ойындарын бастауыш сынып оқушыларының цифрлық сауаттылығын дамытуда тиімді қолдану жоғарыда аталған педагогикалық шарттардың өзара үйлесімді және жүйелі түрде жүзеге асырылуына тікелей тәуелді екені анықталды. Бұл ретте оқу үдерісін технологиялық құрал ретінде ғана емес, тұтас педагогикалық жүйе ретінде қарастыру қажеттілігі айқын көрінеді.

Атап айтқанда, контенттік сәйкестік оқу мазмұнының мақсаттылығын қамтамасыз етсе, белсенді интерактивті әрекет оқушылардың танымдық белсенділігін арттырады. Сонымен бірге мотивациялық орта оқу үдерісіне қызығушылықты күшейтіп, цифрлық қауіпсіздік жауапты цифрлық мінез-құлықты қалыптастырады. Мұғалімнің фасилитатор рөлі оқыту процесін тиімді ұйымдастыруға мүмкіндік берсе, когнитивтік жүктемені реттеу оқу материалын қабылдауды жеңілдетеді, ал рефлексия және кері байланыс білімді жүйелеу мен бекітуді қамтамасыз етеді.

Осылайша, аталған педагогикалық шарттар бір-бірімен тығыз байланыста әрекет еткен жағдайда ғана виртуалды шындық технологиялары бастауыш білім беру жүйесінде тиімді

дидактикалық құрал ретінде қызмет ете алады. Бұл өз кезегінде цифрлық сауаттылықты қалыптастыру үдерісінің сапасын арттыра алады.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

1. Қазақстан Республикасы Үкіметінің 2017 жылғы 12 желтоқсандағы № 827 қаулысы. Цифрлық Қазақстан мемлекеттік бағдарламасы. https://adilet.zan.kz/kaz/docs/P1700000827 (қаралған күні 23.04.2026) **(ЭЛЕКТРОНДЫ ДЕРЕККӨЗ)**

2. Қазақстан Республикасы Үкіметінің 2023 жылғы 28 наурыздағы № 249 қаулысы. Қазақстан Республикасында мектепке дейінгі, орта, техникалық және кәсіптік білім беруді дамытудың 2023 – 2029 жылдарға арналған тұжырымдамасы https://adilet.zan.kz/kaz/docs/P2300000249 (қаралған күні 23.04.2026) **(ЭЛЕКТРОНДЫ ДЕРЕККӨЗ)**

3. European Commission. (2022). DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens. https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC128415 (қаралған күні 23.04.2026) **(ЭЛЕКТРОНДЫ ДЕРЕККӨЗ)**

4. Gilster, P. Digital Literacy. New York: Wiley, 1997.

5. Slater, M. Immersion and the illusion of presence in virtual reality // British Journal of Psychology, 109(3), 2018. 431–433 pp. DOI: 10.1111/bjop.12305

6. Mayer R., Fiorella L. Multimedia Learning (3rd ed.) // Cambridge University Press, February 2022. DOI:10.1017/9781108894333

7. Merchant, Z., Goetz, E. T., Cifuentes, L., Keeney-Kennicutt, W., & Davis, T. J. Effectiveness of virtual reality-based instruction on students' learning outcomes // Computers & Education, 70, 2014. 29–40 pp. DOI:10.1016/j.compedu.2013.07.033

8. A Baikulova, S Akimbekova, R Kerimbayeva, S Arzymbetova, B Moldagali. Leveraging digital interactive didactic games to enhance cognitive development in preschool education // E-Learning and Digital Media 23 (1), 2024. 1-18 pp. DOI: https://doi.org/10.1177/20427530241261294

9. Mukasheva, M., Baiburin, A., Sarsimbayeva, S. and Mukhiyadin , A. 2022. Virtual and augmented reality in education: state and prospects // Bulletin of Abai KazNPU. Series of Physical and Mathematical sciences. 77, 2022. 247–255 pp. DOI: https://doi.org/10.51889/2022-1.1728-7901.33

10. Gee, J. P. What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy // Palgrave Macmillan, 2003. https://blog.ufes.br/kyriafinardi/files/2017/10/What-Video-Games-Have-to-Teach-us-About-Learning-and-Literacy-2003.-ilovepdf-compressed.pdf

11. Sweller, J. Cognitive load theory // *Psychology of Learning and Motivation*, 55, 2011. 37–76 pp. DOI: https://doi.org/10.1016/B978-0-12-387691-1.00002-8

12. Papert, S. Mindstorms: Children, Computers, and Powerful Ideas // Basic book, Inc., Publishers / New York, 1980. https://worrydream.com/refs/Papert_1980_-_Mindstorms,_1st_ed.pdf

УДК 004.7:004.852:504.05

АРХИТЕКТУРА ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОЙ СИСТЕМЫ МОНИТОРИНГА И ПРОГНОЗИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ПОКАЗАТЕЛЕЙ НА ОСНОВЕ МЕТОДОВ МАШИННОГО ОБУЧЕНИЯ

Какимов Алдияр Кенесович
aldiyar.kakim80@gmail.com
Магистрант 1 курса, ОП 7М06136 – «Информационные системы»
Казахский университет технологии и бизнеса им. К. Кулажанова, Астана, Казахстан

Научный руководитель: **Махажанова У.Т.,** PhD, асс. профессор

Аннотация. В статье рассматриваются проектирование и программная реализация архитектуры интеллектуальной мобильной системы мониторинга и прогнозирования экологических показателей. Обосновывается применение микросервисного подхода,

интегрирующего технологии IoT, краудсенсинга и методов машинного обучения в единый конвейер обработки данных. Описан стек технологий, включающий API-шлюз на базе FastAPI, брокер сообщений Apache Kafka, геопространственную базу данных PostgreSQL/PostGIS/TimescaleDB и гибридную прогнозную модель на основе стекинга LSTM и XGBoost. Приведены результаты экспериментальной апробации в условиях г. Астаны.

Ключевые слова: архитектура ИС, микросервисы, IoT, машинное обучение, LSTM, XGBoost, экологический мониторинг, качество воздуха, мобильные системы, краудсенсинг.

Abstract. The article discusses the design and software implementation of an intelligent mobile system architecture for environmental monitoring and forecasting. The application of a microservice approach integrating IoT, crowdsensing, and machine learning methods into a unified data processing pipeline is justified. The technology stack is described, including a FastAPI-based API gateway, Apache Kafka message broker, PostgreSQL/PostGIS/TimescaleDB geospatial database, and a hybrid forecasting model based on LSTM and XGBoost stacking. Experimental validation results in Astana city conditions are presented.

Keywords: IS architecture, microservices, IoT, machine learning, LSTM, XGBoost, environmental monitoring, air quality, mobile systems, crowdsensing.

ВВЕДЕНИЕ. Ускоренная урбанизация и рост промышленной активности в крупных городах Казахстана, в частности в Астане, обусловили резкое ухудшение качества атмосферного воздуха. Традиционные государственные системы мониторинга, основанные на сети стационарных постов наблюдения РГП «Казгидромет», обладают рядом системных ограничений: низкой пространственной плотностью покрытия, значительной временной дискретностью измерений и, что принципиально важно, полным отсутствием инструментов предиктивной аналитики. Данные системы фиксируют загрязнение постфактум, не обеспечивая ни граждан, ни органы управления оперативными прогнозами для принятия превентивных решений [1, 2].

Целью настоящей работы является проектирование и программная реализация масштабируемой архитектуры интеллектуальной мобильной системы, обеспечивающей сбор гетерогенных экологических данных посредством технологий IoT и краудсенсинга, их обработку и прогнозирование ключевых показателей качества воздуха методами машинного обучения.

1. Анализ существующих подходов и обоснование архитектурных решений

Анализ научной литературы и существующих решений в области экологического мониторинга позволяет выделить два основных класса систем. Первый класс — стационарные системы с высокоточным оборудованием — обеспечивает достоверность данных, однако критически ограничен пространственной разреженностью сети [3]. Второй класс — мобильные краудсенсинговые платформы — обеспечивает высокую пространственную дискретность, но генерирует данные с высоким уровнем шума вследствие нестабильности низкостоимостных датчиков [4].

Выявленный системный разрыв определил требования к проектируемой архитектуре: (1) интеграция разнородных источников данных в единый поток; (2) масштабируемость при высокочастотных потоках измерений (1-минутная дискретность от 10+ источников); (3) встроенная поддержка геопространственных и временных запросов; (4) автоматизированный жизненный цикл моделей машинного обучения. Данные требования определяют применение микросервисной архитектуры как основной архитектурной парадигмы.

2. Проектирование архитектуры системы

2.1 Архитектура мобильного клиента

Мобильное приложение реализовано на фреймворке React Native, что обеспечивает единую кроссплатформенную кодовую базу для Android и iOS. Архитектура клиента построена по принципу разделения ответственности (Separation of Concerns) и включает пять функциональных модулей: (1) модуль Bluetooth Low Energy (BLE) на базе библиотеки react-native-ble-plx для приёма данных с носимых IoT-сенсоров (ESP32 + PMS5003 + MICS-2714 +

DHT22); (2) модуль геолокации для привязки каждого измерения к GPS-координатам; (3) модуль картографической визуализации на базе MapboxGL с отображением тепловых карт качества воздуха по шкале AQI; (4) модуль персонализированных push-уведомлений при превышении пороговых значений; (5) модуль локального кэширования (SQLite) для работы в офлайн-режиме с последующей синхронизацией.

Для минимизации энергопотребления реализована адаптивная частота опроса датчиков (выше при движении, ниже в статичном положении) и пакетная передача данных на сервер. Тестирование на реальных устройствах (Samsung Galaxy S21, iPhone 13) показало среднее время загрузки тепловой карты 1,2 с при Wi-Fi и 2,8 с при 4G.

2.2 Серверная микросервисная архитектура

Серверная часть системы реализована по принципу микросервисной архитектуры с контейнеризацией Docker. Структура включает четыре ключевых микросервиса.

API Gateway (FastAPI, Python) выступает единой точкой входа: осуществляет маршрутизацию запросов, аутентификацию через JWT-токены и rate limiting.

Сервис сбора данных (Data Ingestion Service) принимает высокочастотные потоки измерений от мобильных клиентов и IoT-узлов. Для надёжной буферизации и доставки сообщений применяется брокер Apache Kafka, исключающий потери данных при пиковой нагрузке.

Сервис интеграции внешних данных (External Data Service) осуществляет регулярный сбор метеоданных (API OpenWeatherMap) и показаний официальных постов РГП «Казгидромет» с интервалом 30 минут через планировщик Celery Beat.

Аналитический сервис (Analytics Service) предоставляет REST-эндпоинты для агрегированной статистики и геопространственных запросов (поиск данных в заданном радиусе, построение изолиний).

2.3 Слой хранения данных

Основным хранилищем служит PostgreSQL 15 с расширениями PostGIS 3.3 (геопространственные данные) и TimescaleDB 2.11 (оптимизированное хранение временных рядов). TimescaleDB автоматически партиционирует таблицы по временным чанкам, что обеспечивает выполнение типовых запросов (данные за 24 ч в радиусе 5 км) за 120–180 мс при объёме более 10 млн записей. Пространственный индекс GIST на поле геолокации ускоряет выборку по координатам.

3. Реализация аналитического ядра (ml engine)

Аналитическое ядро реализовано на Python 3.10 с библиотеками TensorFlow 2.13, Scikit-learn 1.3, XGBoost 2.0 и LightGBM 4.0. Конвейер предобработки данных включает: фильтрацию выбросов методом Isolation Forest (contamination=0.05), пространственную верификацию (отклонение более 3σ от медианы ближайших датчиков), импутацию пропусков (линейная интерполяция — до 30 мин, KNN-Imputer при k=5 — свыше 30 мин), нормализацию MinMaxScaler и формирование скользящих окон (вход 24 ч, горизонт прогноза 6 ч).

Гибридная прогнозная модель построена по принципу двухуровневого стекинга. На первом уровне обучаются два базовых предсказателя: LSTM-сеть (2 слоя × 128 ячеек, Dropout p=0,2, оптимизатор Adam, lr=0,001) для выявления долгосрочных временных зависимостей и XGBoost (500 деревьев, глубина 6) с лаговыми признаками и циклически закодированными временными атрибутами для работы с внешними факторами (метеопараметры, время суток, день недели). На втором уровне мета-модель Ridge-регрессии (α=1,0) объединяет прогнозы базовых моделей, обученные по схеме 5-кратной временной кросс-валидации (TSCV) для предотвращения утечки данных.

Для пространственно-временного прогнозирования дополнительно реализована архитектура ConvLSTM2D: данные проецируются на регулярную сетку 32×32 ячейки (500×500 м каждая) для одновременного извлечения пространственных и временных паттернов загрязнения. Развёртывание модели в продуктивной среде предусматривает

автоматическое переобучение (раз в неделю) и мониторинг дрейфа данных с помощью библиотеки Evidently AI.

4. Экспериментальная апробация

Экспериментальный сбор данных проводился в г. Астана в период октябрь–декабрь 2025 г. В ходе эксперимента было задействовано 5 носимых измерительных узлов (ESP32, PMS5003, MICS-2714, NEO-6M) и 5 стационарных мини-постов в характерных точках городской среды (жилые кварталы, промышленная зона, транспортный узел, парковая зона). Параллельно агрегировались данные OpenWeatherMap, РГП «Казгидромет» и платформы OpenAQ. Итоговый датасет насчитывает 284 150 измерений от 10 источников с временным разрешением 1 минута. Верификация собственных датчиков относительно эталонного оборудования «Казгидромет» показала коэффициент корреляции Пирсона r = 0,87.

Сравнительные результаты прогнозирования концентрации PM2.5 на горизонте 6 ч приведены в таблице 1.

Таблица 1 – Сравнительные результаты прогнозных моделей (PM2.5, горизонт 6 ч)

Модель	MAE, мкг/м³	RMSE, мкг/м³	MAPE, %	R^2
Baseline (персистентность)	8,72	13,41	34,8	0,41
ARIMA	6,15	9,87	25,3	0,62
Random Forest	4,83	7,62	19,7	0,74
LSTM	3,91	6,14	15,9	0,83
XGBoost	3,74	5,98	15,2	0,84
Hybrid (LSTM + XGBoost)	**3,12**	**4,87**	**12,6**	**0,91**

Предложенная гибридная модель продемонстрировала наилучшие результаты по всем четырём метрикам. По сравнению с базовой линией RMSE снижен на 63,7%; по сравнению с лучшей одиночной моделью (XGBoost) — дополнительное улучшение на 18,6%. Значение R^2 = 0,91 превышает типичный диапазон аналогичных исследований (0,75–0,88), что подтверждает синергетический эффект стекинга LSTM и XGBoost. Пропускная способность серверной инфраструктуры составила 1200 запросов/с при среднем времени ответа 350 мс при 500 одновременных пользователях.

Заключение

В настоящей работе предложена и реализована архитектура интеллектуальной мобильной системы мониторинга и прогнозирования экологических показателей, объединяющая технологии IoT-краудсенсинга и методы машинного обучения. Ключевым архитектурным решением является применение микросервисного подхода с использованием Apache Kafka для надёжного приёма высокочастотных потоков данных и PostgreSQL/PostGIS/TimescaleDB для оптимизированного хранения геопространственно-временных данных. Разработанная гибридная прогнозная модель (стекинг LSTM + XGBoost, мета-модель Ridge) достигла R^2 = 0,91 при RMSE = 4,87 мкг/м³ для 6-часового горизонта прогнозирования PM2.5 в условиях г. Астаны, что подтверждает эффективность предложенного архитектурного и алгоритмического решения для задач экологического мониторинга в казахстанских городских условиях.

Список использованных источников

1. Туркебаева К.А., Махажанова У.Т. Применение методов машинного обучения в задачах экологического мониторинга // Вестник КазНИТУ. 2023. №2(145). С. 23–30.

2. Айтмагамбетов А.З. Экологические проблемы крупных городов Казахстана и пути их решения // Экология и промышленность Казахстана. 2020. №3. С. 12–18.

3. Soni S.K., Kumar A. Air quality monitoring and prediction using IoT and Machine Learning // Journal of Cleaner Production. 2022. Vol. 330. P. 129–145.

4. Zheng Y. et al. U-Air: When urban air quality inference meets big data // Proc. 19th ACM SIGKDD. 2013. P. 1436–1444.

5. Hochreiter S., Schmidhuber J. Long short-term memory // Neural Computation. 1997. Vol. 9(8). P. 1735–1780.

6. Chen T., Guestrin C. XGBoost: A scalable tree boosting system // Proc. 22nd ACM SIGKDD. 2016. P. 785–794.

7. Shi X. et al. Convolutional LSTM network for precipitation nowcasting // Advances in NIPS. 2015. Vol. 28. P. 802–810.

8. WHO. Global air quality guidelines. Geneva: World Health Organization, 2021. 290 p.

ӘОЖ 378.147:57:004.8

ЖОО-ДА БИОЛОГИЯ МҰҒАЛІМДЕРІН КӘСІБИ ДАЯРЛАУДА ЖАСАНДЫ ИНТЕЛЛЕКТТІҢ РӨЛІ

Избасарова Жанар Жаксыбаевна
janar.izbasarova73@gmail.com
8D01517 – Биология ББББ-ның 1-курс докторанты
Қорқыт Ата атындағы Қызылорда университеті, Қызылорда қ., Қазақстан

Аңдатпа. Мақалада жоғары оқу орындарында (ЖОО) болашақ биология мұғалімдерін кәсіби даярлау процесінде жасанды интеллект (ЖИ) технологияларын қолданудың рөлі мен мүмкіндіктері қарастырылған. Соңғы он жыл ішіндегі отандық және алыс-жақын шетелдік ғылыми-әдістемелік әдебиеттерге шолу жасалынып, биология саласындағы педагогикалық білім беруде ЖИ-ді интеграциялаудың негізгі бағыттары айқындалды. Зерттеу барысында болашақ биология мұғалімдерінің ЖИ құралдарын кәсіби қызметте қолдануға даярлық деңгейін анықтау мақсатында арнайы әзірленген сауалнама жүргізілді. Сауалнама нәтижелері студенттердің ЖИ-ге деген оң көзқарасын, бірақ оны әдістемелік тұрғыдан тиімді қолдану дағдыларының жеткіліксіз қалыптасқанын көрсетті. Ұсынылған тұжырымдар мен әдістемелік нұсқаулар педагогикалық ЖОО-лардың оқу үдерісін жаңартуға, биология пәнінің мұғалімдерін заманауи цифрлық ортада тиімді жұмыс істеуге даярлауға бағытталған.

Түйінді сөздер: жасанды интеллект, биология мұғалімі, кәсіби даярлық, жоғары оқу орны, цифрлық құзыреттілік, педагогикалық білім беру, сауалнама, ChatGPT.

Annotation. The article examines the role and possibilities of applying artificial intelligence (AI) technologies in the process of professional training of future biology teachers at higher education institutions. An anaiysis of domestic and foreign scientific and methodological literature of the last ten years has been conducted, and the main directions of AI integration in pedagogical biology education have been identified. As part of the study, a survey was conducted to determine the level of readiness of future biology teachers to use AI tools in their professional activities. The survey results showed a positive attitude of students towards AI, while at the same time revealing insufficient development of skills for its methodologically competent application.

Keywords: artificial intelligence, biology teacher, professional readiness, higher education institution, digital competence, pedagogical education, survey, ChatGPT.

Қазіргі әлемдік білім беру кеңістігінде жасанды интеллект (ЖИ) технологиялары жоғары оқу орындарының оқу-тәрбие үдерісін түбегейлі жаңартудың негізгі қозғаушы күшіне айналып отыр. ЮНЕСКО-ның 2021 жылғы «Білім берудегі жасанды интеллект» атты ұсынымдамасында ЖИ оқыту мен оқу процестерін дараландыруға, оқытушының кәсіби өсуіне және білім беру нәтижелерінің сапасын арттыруға бағытталған стратегиялық құрал

ретінде қарастырылған [1]. Қазақстан Республикасының «Цифрлық Қазақстан» мемлекеттік бағдарламасы [2] мен «2023-2029 жылдарға арналған білім беруді дамыту тұжырымдамасы» аясында педагогикалық кадрлардың цифрлық ортада тиімді жұмыс істеуін қамтамасыз ету, олардың цифрлық құзыреттілігін дамыту білім беру жүйесін жаңғыртудың басым бағыттарының бірі ретінде айқындалады [3].

Биология ғылымы – тірі табиғаттың күрделі заңдылықтарын зерттейтін, көрнекілікке, тәжірибеге және үлкен көлемді деректерге сүйенетін пән. Сондықтан биология мұғалімінің кәсіби қызметінде ЖИ-ге негізделген құралдар (виртуалды зертханалар, генеративті нейрондық желілер, биоинформатикалық платформалар, адаптивті оқыту жүйелері, ChatGPT, Gemini, Claude және т.б.) ерекше педагогикалық әлеуетке ие. Алайда, болашақ биология мұғалімдерін кәсіби даярлау жүйесінде ЖИ технологияларын мақсатты, әдістемелік негізделген түрде қолдану мәселесі әлі де жеткілікті деңгейде шешілмеген.

Зерттеудің өзектілігі осы қарама-қайшылықтан туындайды: бір жағынан, ЖИ-дің педагогикалық әлеуеті орасан зор және оның дидактикалық тиімділігі көптеген зерттеулерде дәлелденген; екінші жағынан, биологиядан педагогикалық мамандық алып жатқан студенттер ЖИ құралдарын өз кәсіби қызметінде жүйелі түрде пайдалануға жеткілікті дайын емес. Сондықтан мақаланың мақсаты – соңғы он жылдағы ғылыми-әдістемелік әдебиеттерге сүйене отырып, ЖОО-да биология мұғалімдерін кәсіби даярлауда ЖИ-дің рөлін теориялық тұрғыдан негіздеу және болашақ биология мұғалімдерінің ЖИ-ді қолдануға даярлығын эмпирикалық тұрғыдан зерттеу.

Жасанды интеллектінің білім беру жүйесіне енуі өткен ғасырдың 80-жылдарында басталған «Оқытудың интеллектуалды жүйелерін» (Intelligent Tutoring System) дамытудан бастау алады. Алайда трансформерлік нейрондық желілерге негізделген генеративті ЖИ модельдерінің пайда болуы (GPT, BERT, LLaMA және т.б.) 2018-2023 жылдар аралығында педагогикалық зерттеулер кеңістігін айтарлықтай өзгертті.

W.Holmes, M.Bialik және C.Fadel өздерінің «Artificial Intelligence in Education» атты еңбегінде жасанды интеллекттің білім беру жүйесіндегі қолданылу бағыттарын талдай отырып, оның оқу үдерісін жекелендіру, оқытушы қызметін қолдау және білім беру жүйесін басқаруды жетілдіру сияқты бірнеше деңгейде жүзеге асатынын көрсетеді. Бұл бағыттарды жіктеу педагогикалық жоғары оқу орындарында болашақ мұғалімдерді даярлау үдерісін әдіснамалық тұрғыдан құрылымдауға мүмкіндік береді [4].

Шетелдік зерттеушілердің ішінде O.Zawacki-Richter және әріптестерінің жүйелі шолу мақаласы ерекше орын алады. Авторлар 2007-2018 жылдар аралығында жоғары білім беру саласындағы ЖИ-ді қолдануға қатысты 146 эмпирикалық зерттеуді талдай отырып, бұл саладағы зерттеулердің басым бөлігі техникалық, ал педагогикалық-әдістемелік мазмұны әлсіз екендігін атап өтеді [5].

STEM пәндері, оның ішінде биология саласындағы ЖИ-дің педагогикалық қолданысы туралы G.Hwang және C.Chang генеративті ЖИ-дің ғылыми ұғымдарды меңгертуде, эксперименттік зерттеулерді жоспарлауда және оқушылардың сыни ойлауын қалыптастыруда тиімділігін статистикалық тұрғыдан негіздеген [6]. Биология пәнінің ерекшелігіне қатысты G.Cooper биология мұғалімдеріне арналған ChatGPT-ті қолданудың әдістемелік нұсқауларын ұсынады және бұл құралдың сабақты жоспарлауда, дифференциациялауда, бағалау тапсырмаларын құрастыруда орасан зор әлеуетке ие екенін атап көрсетеді [7].

C.Goller өз әріптестерімен бірге биоинформатика құралдарын оқу үдерісіне енгізуді заманауи биология білімінің маңызды құрамдас бөлігі ретінде қарастырады. Ғалымдардың айтуынша, мұндай құралдарды зерттеуге негізделген (inquiry-based) оқытуда қолдану студенттердің деректерді талдау, ғылыми ойлау және тәжірибелік дағдыларын дамытуға мүмкіндік береді [8]. R.Luckin және әріптестері ЖИ-ді мұғалімдер даярлайтын жоғары оқу орындарына енгізудің педагогикалық моделін ұсынады, онда «ЖИ – көмекші, мұғалім – менеджер» қағидасы алға тартылады [9]. UNESCO-ның K-12 мұғалімдеріне арналған ЖИ құзыреттіліктер шеңбері (AI competency framework for teachers) ЖИ-ді педагогикалық

тұрғыдан қолданудың бес деңгейін көрсетеді: адамдық бағыттылық, ЖИ этикасы, ЖИ негіздері, педагогикалық дизайн және кәсіби даму [10].

Zawacki-Richter және әріптестері жоғары білім берудегі жасанды интеллект қолдану бойынша жүргізілген зерттеулерге жүйелі талдау жасай отырып, олардың басым бөлігі деректерді талдау мен оқыту үдерісін автоматтандыруға бағытталғанын, ал педагогикалық аспектілер мен оқытушының рөлі жеткілікті деңгейде қарастырылмай отырғанын көрсетеді [11].

L.Chen, P.Chen және Z.Lin білім берудегі жасанды интеллектті жан-жақты талдай отырып, оның негізгі қолдану бағыттарына интеллектуалды оқыту жүйелері, адаптивті оқыту, автоматтандырылған бағалау және білім беру деректерін талдау жататынын көрсетеді. Авторлар жасанды интеллект технологиялары оқу үдерісін жекелендіруге мүмкіндік беріп, білім алушылардың қажеттіліктеріне сәйкес оқу мазмұнын бейімдеуде маңызды рөл атқаратынын атап өтеді. Сонымен қатар, зерттеушілер жасанды интеллектті білім беру жүйесіне енгізу оқытудың тиімділігін арттырумен қатар, оқыту сапасын жақсартуға ықпал ететінін, алайда оны қолдануда педагогикалық негіздеме мен әдістемелік қамтамасыз етудің маңыздылығы жоғары екенін көрсетеді [12].

Отандық ғылыми кеңістікте ЖИ-ді педагогикалық даярлаудағы орнын зерттеу соңғы 5-7 жылда айтарлықтай қарқын алды. А.Е.Әбілқасымова мен Д. Рахымбек жоғары білім берудегі цифрлық трансформацияның әдіснамалық негіздерін қарастыра отырып, болашақ мұғалімдердің цифрлық құзыреттілігін қалыптастырудың тұжырымдамалық моделін ұсынады [13].

Қ.М.Беркімбаев пен Г.Ж.Ниязова мұғалімдердің цифрлық құзыреттілігін қалыптастыруды қазіргі білім беру жүйесінің басым бағыттарының бірі ретінде қарастырады. Авторлар цифрлық құзыреттілік тек техникалық дағдылармен шектелмей, педагогикалық, ақпараттық және коммуникативтік компоненттердің өзара байланысы негізінде қалыптасатынын атап көрсетеді. Зерттеушілердің пікірінше, білім беру үдерісіне цифрлық технологияларды тиімді енгізу үшін әдіснамалық тұрғыдан жүйелі тәсіл қажет, ол мұғалімнің кәсіби қызметінде цифрлық ресурстарды саналы түрде қолдануына және оқыту сапасын арттыруға ықпал етеді. Осы тұрғыда цифрлық құзыреттілікті дамыту болашақ мұғалімдерді заманауи білім беру ортасына бейімдеудің маңызды шарты ретінде қарастырылады [14].

Жинақталған әдебиеттерді талдау нәтижесінде ЖОО-да биология мұғалімдерін кәсіби даярлауда ЖИ-дің рөлін бес негізгі бағыт бойынша қарастыруға болатыны айқындалды:

1) пәндік мазмұнды меңгерту құралы;

2) сабақты жоспарлау мен әдістемелік қамтамасыз ету құралы;

3) оқушылардың білімін бағалау және кері байланыс беру құралы;

4) болашақ мұғалімнің кәсіби рефлексиясы мен өзін-өзі дамыту құралы;

5) зерттеушілік және ғылыми-жобалық қызметті қолдау құралы.

Зерттеудің теориялық бөлігінде педагогикалық, психологиялық және әдістемелік әдебиеттерді талдау, синтездеу, жалпылау және салыстыру әдістері қолданылды. Эмпирикалық бөлігінде болашақ биология мұғалімдерінің ЖИ-ді қолдануға даярлығын анықтау мақсатында арнайы әзірленген сауалнама әдісі пайдаланылды.

Сауалнама Жаратылыстану институтына қарасты 6B01517-«Биология» және 6B01533-Биология (IP) білім беру бағдарламасы бойынша оқитын 2-3 курс студенттерінің арасында жүргізілді. Зерттеуге барлығы 109 студент қатысты. Сауалнама онлайн формада (Google Forms платформасы арқылы) ұйымдастырылып, 2025-2026 оқу жылының көктемгі семестрінде өткізілді.

Сауалнаманың құрылымы үш блоктан тұрды:

1) Жалпы ақпарат блогы – респонденттің курсы, жасы, цифрлық технологияларды қолдану тәжірибесі туралы – 5 сұрақ;

2) Жасанды интеллектке қатысты білім, көзқарас, мотивация блогы – 12 сұрақ (5 балдық Лайкерт шкаласы бойынша);

3) ЖИ-ді қолдану дағдылары мен қажеттіліктері блогы – 10 ситуациялық және ашық сұрақ.

Сауалнаманың сенімділігі Кронбах альфа коэффициенті арқылы тексерілді (α = 0,87), бұл құралдың ішкі келісімділігінің жоғары екенін көрсетеді. Алынған сандық деректер SPSS 29.0.2.0.(20) бағдарламасында сипаттамалық статистикалық талдауы әдістерімен өңделді. Сапалық деректер контент-талдау әдісімен талданды.

Жүргізілген сауалнама нәтижелері болашақ биология мұғалімдерінің ЖИ туралы жалпы хабардарлығының жоғары екенін көрсетті. Респонденттердің 96,8%-ы ЖИ ұғымымен таныс екенін, ал 89,5%-ы соңғы жыл ішінде кем дегенде бір рет генеративті ЖИ құралдарын (ChatGPT, Gemini, Copilot, DeepSeek және т.б.) пайдаланғанын мәлімдеді. Бұл көрсеткіш O.Zawacki-Richter және L.Chen зерттеулеріндегі мәліметтермен үндеседі.

Алайда ЖИ-ді оқу мақсатында жүйелі түрде қолданатын студенттердің үлесі 34,7%-ды ғана құрады. Респонденттердің басым бөлігі (62,1%) ЖИ-ді негізінен білім алушының өзіндік жұмыстарына (БӨЖ) дайын мәтіндер алу үшін, 41,9%-ы аударма жасау үшін, тек 23,4%-ы ғана ЖИ-ді биология бойынша ұғымдар мен заңдылықтарды тереңірек түсіну үшін пайдаланатынын көрсетті. Бұл дерек біріншіден, студенттердің ЖИ-ге деген функционалдық көзқарасын, екіншіден кәсіби-педагогикалық бағыттылықтың әлсіздігін көрсетеді.

Сауалнаманың кәсіби даярлық блогы бойынша алынған нәтижелер аса қызықты болды. «Сіз ЖИ көмегімен биология сабағының жоспарын жасай аласыз ба?» деген сұраққа респонденттердің 28,2%-ы «иә, сенімдімін» деп жауап берді, 47,6%-ы «жартылай» деп көрсетсе, 24,2%-ы «жоқ» деп жауап берді. Виртуалды зертханаларды (Labster, BioInteractive, Phet) сабақта қолдана алатынын білдірген респонденттердің үлесі небәрі 18,5%-ы құрады. Бұл нәтиже халықаралық зерттеулерде көрсетілген цифрлық және виртуалды оқыту құралдарының білім беру үдерісіндегі маңыздылығы туралы тұжырымдармен салыстырғанда, болашақ мұғалімдердің практикалық дайындығын күшейту қажеттігін көрсетеді.

ЖИ-ді бағалау тапсырмаларын құрастыру, оқушылардың зерттеу жобаларын басқару және жекелендірілген оқу траекторияларын құру үшін қолдана алатынын білдіретін студенттердің үлесі тиісінше: 22,6%, 19,4% және 14,5% құрады. Бұл нәтижелер R.Luckin ұсынған «ЖИ -көмекші, мұғалім-менеджер» қағидасын іс жүзінде жүзеге асыру үшін болашақ биология мұғалімдеріне арнайы әдістемелік даярлық қажеттілігін айқындайды.

Этикалық мәселелер бойынша алынған нәтижелер де ерекше назар аударуға тұрарлық. Респонденттердің тек 38,7%-ы ғана ЖИ-ді қолданудағы академиялық адалдық, дереккөзге сілтеме жасау, оқушылардың деректерін қорғау сияқты этикалық қағидалармен таныс екенін мәлімдеді. Бұл нәтиже UNESCO ұсынған мұғалімдердің ЖИ саласындағы құзіреттіліктер шеңберіндегі «AI ethics» компонентінің болашақ педагогтерді даралау жүйесінде жеткілікті деңгейде қамтылмай отырғанын көрсетеді.

Сауалнаманың ашық сұрақтарына жауап беру барысында респонденттер «ЖИ-ге сенуге болмайды, ол қателеседі» (41 жауап), «биологиялық деректерді тексеруге уақыт жетпейді» (33 жауап), «ЖИ көмегімен жасалған жұмыстар плагиат деп есептелінеді» (35 жауап) сияқты пікірлер білдірді. Бұл сапалық деректер болашақ биология мұғалімдеріне арнап ЖИ-ді кәсіби тұрғыдан қолданудың әдістемелік курсын әзірлеу қажеттігін айқын көрсетті.

Алынған эмпирикалық деректерді теориялық талдау нәтижелерін салыстыра отырып, болашақ биология мұғалімінің ЖИ-ді қолдануға даярлығын үш деңгейге бөлуге болады:

- жоғары деңгей - 17,7% (ЖИ құралдарын сабаққа дайындықта, бағалау және зерттеу жұмыстарында жүйелі қолданады);
- орта деңгей - 51,6% (ЖИ құралдарын кей жағдайда шектеулі немесе үстірт мақсаттарда қолданады);
- төмен деңгей – 30,7% (ЖИ құралдарын тек әлеуметтік-тұрмыстық сұрақтар үшін қолданады немесе мүлдем қолданбайды).

Зерттеу нәтижелерін жалпылай отырып, ЖОО-да биология мұғалімдерін кәсіби даярлауда ЖИ-дің рөлін күшейту үшін бірқатар әдістемелік ұсыныстар тұжырымдалады.

Біріншіден, биологияны оқыту әдістемесі циклінде «Биология сабағында жасанды интеллектті қолдану» атты элективті курс енгізу қажет. Екіншіден, педагогикалық практиканың мазмұнына ЖИ мен жұмыс істеу тапсырмаларын кіріктіру тиімді. Үшіншіден, оқытушылардың өздерінің ЖИ-ді қолдану құзіреттіліктерін арттыруға бағытталған біліктілікті арттыру курстарын ұйымдастыру қажет.

Жоғарыда жүргізілген теориялық талдау мен эмпирикалық зерттеу нәтижелерінің негізінде келесі тұжырымдар жасауға болады. Соңғы он жылдағы отандық және алыс-жақын шетелдік ғылыми-әдістемелік әдебиеттерді талдау ЖИ-дің білім беру жүйесінде, оның ішінде педагогикалық кадрларды даярлауда тұрақты әрі қарқынды дамып келе жатқан зерттеу бағыттарының бірі екенін көрсетеді. Биология саласындағы педагогикалық білім беру үшін ЖИ ерекше әлеуетке ие, өйткені ол виртуалды зертханалар, биоинформатикалық платформалар, генеративті модельдер арқылы пәннің мазмұнын жаңартуға, оқыту әдістемесін дараланыдыруға және оқушылардың зерттеушілік қызметін белсендіруге мүмкіндік береді.

Жүргізілген сауалнама болашақ биология мұғалімдерінің басым көпшілігінде ЖИ-ге деген оң көзқарас қалыптасқанымен, оны кәсіби-педагогикалық қызметте мақсатты, әдістемелік негізделген және этикалық қағидаларға сай қолдану дағдыларының жеткіліксіз қалыптасқанын анықтады. Бұл өз кезегінде ЖОО-ларда биология мұғалімдерін даярлау үдерісінде жүйелі әдістемелік өзгерістер енгізу қажеттігін көрсетеді.

Зерттеудің практикалық маңызы – алынған нәтижелер мен әдістемелік ұсыныстарды педагогикалық ЖОО-лардың биология мұғалімдерін даярлау бағдарламаларын жетілдіруде, біліктілікті арттыру курстарының мазмұнын жаңартуда және мектептегі биология пәні мұғалімдерінің кәсіби қызметін жетілдіруге қолдануға болады. Зерттеудің перспективасы биология мұғалімдерін ЖИ-ді кәсіби қолдануға даярлаудың арнайы технологиясын әзірлеу және оның тиімділігін эксперименттік тұрғыдан тексеруден тұрады.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

1. UNESCO. AI and Education: Guidance for Policy-makers. – Paris: UNESCO Publishing, 2021. – 50 p.

2. Қазақстан Республикасы Үкіметі. «Цифрлық Қазақстан» мемлекеттік бағдарламасын бекіту туралы: Қазақстан Республикасы Үкіметінің 2017 жылғы 12 желтоқсандағы № 827 қаулысы. – Астана, 2017.

3. 2023–2029 жылдарға арналған Қазақстан Республикасының білім беруді дамыту тұжырымдамасы. – Астана, 2024. – 64 б.

4. Holmes W., Bialik M., Fadel C. Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning. – Boston: Center for Curriculum Redesign, 2019. – 250 p.

5. Zawacki-Richter O., Marín V. I., Bond M., Gouverneur F. Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – where are the educators? // International Journal of Educational Technology in Higher Education. – 2019. – Vol. 16, № 1. – P. 39.

6. Hwang G. J., Chang C. Y. A review of opportunities and challenges of chatbots in education // Interactive Learning Environments. – 2023. – Vol. 31, № 7. – P. 4099–4112.

7. Cooper G. Examining science education in ChatGPT: An exploratory study of generative artificial intelligence // Journal of Science Education and Technology. – 2023. – Vol. 32, № 3. – P. 444–452.

8. Goller C. C., Srougi M. C., Chen S. H., Schenkman L. R., Kelly R. M. Integrating bioinformatics tools into inquiry-based molecular biology laboratory education modules // *Frontiers in Education*. – 2021. – Vol. 6.

9. Luckin R., Holmes W., Griffiths M., Forcier L. B. Intelligence Unleashed: An Argument for AI in Education. – London: Pearson Education, 2016. – 60 p.

10. UNESCO. AI competency framework for teachers. – Paris: UNESCO Publishing, 2024. – 80 p.

11. Zawacki-Richter O., Marín V. I., Bond M., Gouverneur F. Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education: Where are the educators? // *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. – 2019. – Vol. 16.

12. Chen L., Chen P., Lin Z. Artificial Intelligence in Education: A Review // IEEE Access. – 2020. – Vol. 8. – P. 75264–75278.

13. Әбілқасымова А. Е., Рахымбек Д. Жоғары білім берудегі цифрлық трансформацияның әдіснамалық негіздері // Педагогика және психология. – 2022. – № 3 (52). – Б. 5–14.

14. Berkimbayev K.M., Niyazova G. Zh. Methodological approaches to the formation of a teacher's digital competence // *RUDN Journal of Informatization in Education*. – 2021. – Vol. 18, No. 4. – P. 305–313.

УДК 004.056.5:004.738.5:37.018.43

АРХИТЕКТУРА ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ МОНИТОРИНГА БЕЗОПАСНОСТИ IOT-УСТРОЙСТВ ДЛЯ ЗАЩИЩЕННОЙ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Багдат Динмухаммед
dinmukhammed.bagdat@alumni.nu.edu.kz
Магистрант ОП 7М06136 – «Информационные системы», Казахский университет технологии и бизнеса им. К. Кулажанова, Астана, Казахстан

Аннотация. В статье рассматривается архитектура интеллектуальной информационной системы мониторинга безопасности IoT-устройств, применимая для цифровых образовательных сред и домашних учебных пространств. Актуальность исследования связана с ростом количества подключенных камер, интерактивных панелей, датчиков, маршрутизаторов и персональных IoT-устройств, которые используются в онлайн-обучении, но часто остаются вне профессионального контроля информационной безопасности. На основе результатов НИРМ по теме «Research and development of a security monitoring system for home IoT devices» предложена edge-ориентированная архитектура, объединяющая потоковый сбор сетевых данных, выделение признаков, обучение моделей Isolation Forest и One-Class SVM, а также слияние аномальных оценок. Практическая значимость работы состоит в том, что система может использоваться как легковесный защитный компонент цифровой трансформации образования без передачи чувствительного трафика во внешнее облако.

Ключевые слова: цифровая образовательная среда, IoT, информационная безопасность, архитектура информационных систем, аномалия, Isolation Forest, One-Class SVM.

Annotation. The paper presents an architecture of an intelligent security monitoring system for IoT devices in digital educational environments and home learning spaces. The proposed edge-oriented design combines network-flow acquisition, feature engineering, unsupervised anomaly detection based on Isolation Forest and One-Class SVM, and anomaly-score fusion. The experimental case demonstrates that the combined model improves detection quality while remaining feasible for low-cost hardware such as Raspberry Pi 4.

Keywords: digital educational environment, IoT, information security, information system, architecture, anomaly detection, Isolation Forest, One-Class SVM.

Введение. Цифровая трансформация образования привела к тому, что учебный процесс всё чаще опирается не только на LMS-платформы и видеоконференции, но и на сеть физических устройств: IP-камеры, интерактивные панели, датчики присутствия, голосовые ассистенты, маршрутизаторы, умные розетки и персональные устройства обучающихся.

Такие средства повышают гибкость обучения, однако одновременно расширяют поверхность атаки образовательной организации и домашней учебной среды. Уязвимость одного IoT-устройства может привести к утечке видеоданных, перехвату сетевого трафика, участию устройства в ботнете или нарушению доступности онлайн-занятий.

Цель исследования -- разработать и обосновать архитектуру интеллектуальной системы мониторинга безопасности IoT-устройств, пригодную для защищенной цифровой образовательной среды. Для достижения цели поставлены следующие задачи: проанализировать существующие архитектурные подходы к мониторингу IoT-безопасности; сравнить централизованную, облачную, edge- и гибридную модели; описать экспериментальный кейс на основе домашнего IoT-тестбеда; предложить архитектурную схему системы и определить её ограничения и перспективы развития.

Научная новизна работы заключается в адаптации легковесной архитектуры обнаружения аномалий без учителя (unsupervised) к образовательному контексту, где важны не только точность классификации, но и конфиденциальность, низкая стоимость внедрения и возможность работы без сложной инфраструктуры центра мониторинга безопасности.

Обзор существующих архитектур

В современных системах мониторинга IoT-безопасности можно выделить четыре основных архитектурных подхода. Централизованная архитектура собирает весь трафик в единой точке анализа и удобна для администрирования, но плохо масштабируется в распределенной образовательной среде. Облачная архитектура позволяет использовать мощные вычислительные ресурсы и сложные модели машинного обучения, однако создаёт риски передачи чувствительных сетевых данных третьей стороне. Edge-архитектура переносит обработку ближе к источнику данных: на маршрутизатор, мини-сервер или Raspberry Pi. Она снижает задержки и повышает приватность, но требует экономных алгоритмов. Гибридная архитектура сочетает локальное обнаружение событий с централизованным хранением только агрегированных уведомлений.

Для образовательных организаций и домашних учебных пространств наиболее рациональной является гибридная edge-ориентированная архитектура: первичный анализ выполняется локально, а в облако или LMS отправляются только обезличенные события безопасности. Такой подход соответствует направлению цифровой трансформации образования, поскольку обеспечивает не только внедрение новых технологий, но и управляемость их рисков.

Аналитическое сравнение архитектур

Таблица 1: Сравнение архитектур мониторинга безопасности IoT-устройств

Архитектура	**Преимущества**	**Ограничения**	**Применимость в образовании**
Централизованная	Единая точка контроля, простота аудита	Высокая нагрузка на сеть, риск отказа	Крупные кампусы с развитой ИТ-службой.
Облачная	Масштабируемость, сложные модели ИИ.	Зависимость от интернета, вопросы приватности	Агрегированная аналитика без передачи сырого трафика
Edge	Низкая задержка, приватность, локальная обработка	Ограниченные ресурсы CPU и RAM	Лаборатории, онлайн-аудитории, домашние учебные сети
Гибридная	Баланс приватности и управляемости	Сложность интеграции компонентов	Оптимальна для распределенной цифровой среды

Сравнение показывает, что для задач мониторинга IoT-устройств в образовании важна не максимальная вычислительная мощность, а устойчивое сочетание трёх факторов:

локальная обработка, объяснимые признаки сетевого поведения и возможность централизованного реагирования на инциденты.

Пример реальной системы: кейс-анализ

В рамках НИРМ был реализован прототип системы мониторинга безопасности домашних IoT-устройств. Тестовая среда включала Raspberry Pi 4, управляемый коммутатор с зеркалированием трафика, Wi-Fi-маршрутизатор с изолированной IoT-подсетью и четыре типа устройств: IP-камеру, умную розетку, умную лампу и голосовой ассистент. В течение 14 дней были собраны нормальные и атакующие сетевые потоки; моделировались C2-beaconing, DNS-туннелирование и аномальная передача данных.

Каждый сетевой поток описывался восемью признаками: количество пакетов, общий объём байтов, длительность потока, средний размер пакета, стандартное отклонение размера пакета, средний межпакетный интервал, стандартное отклонение межпакетного интервала и отношение входящих байтов к исходящим. Для обнаружения аномалий использовались модели Isolation Forest и One-Class SVM, обученные только на нормальном поведении устройств. Итоговое решение формировалось через усреднение нормализованных аномальных оценок.

Экспериментальные результаты показали, что объединённая модель достигла accuracy 0,962, precision 0,934, recall 0,918, F1-score 0,926 и ROC-AUC 0,972. Средняя задержка обработки одного потока на Raspberry Pi 4 составила 6,8 мс, что подтверждает пригодность подхода для мониторинга в реальном времени. В образовательном контексте подобный модуль может защищать локальные учебные лаборатории, онлайн-аудитории и домашние сети преподавателей или обучающихся, не нарушая приватность участников образовательного процесса.

Архитектурная схема

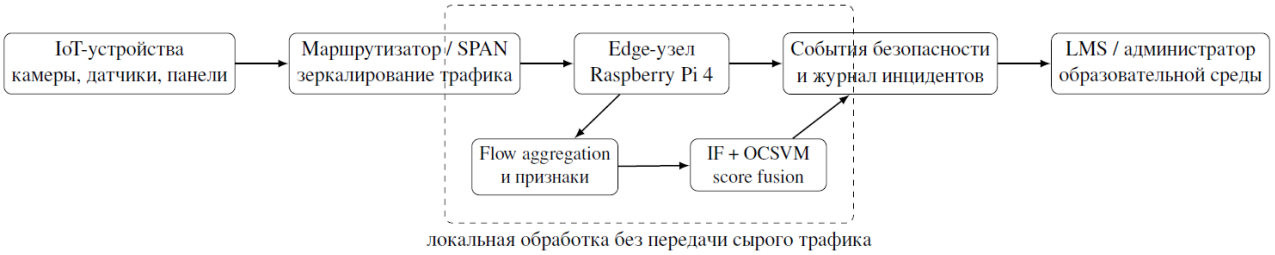


Рис. 1: Гибридная edge-ориентированная архитектура мониторинга IoT-безопасности

Предложенная схема реализует принцип минимизации данных: полный сетевой трафик остаётся внутри локального сегмента, а за пределы edge-узла передаются только метаданные инцидента. Это особенно важно для образовательных сред, где сетевые события могут быть связаны с персональными данными обучающихся и преподавателей.

Проблемы и ограничения

Ключевым ограничением является зависимость моделей от качества нормального профиля устройства. Если обучение проводится в период уже скомпрометированного поведения, система может принять вредоносный паттерн за норму. Второе ограничение связано с дрейфом поведения: после обновления прошивки, изменения расписания занятий или подключения нового сервиса профиль трафика может измениться, что повышает риск ложных срабатываний. Третья проблема -- ограниченность ресурсов edge-устройств, из-за которой необходимо избегать тяжёлых нейросетевых моделей и сохранять набор признаков компактным.

Для практического внедрения также требуется регламент реагирования: само обнаружение аномалии не решает проблему, если администратор или преподаватель не получает понятное уведомление и рекомендации по изоляции устройства.

Перспективы развития

Дальнейшее развитие системы связано с тремя направлениями. Во-первых, целесообразно добавить адаптивное обновление порогов, чтобы учитывать сезонность и изменение учебной нагрузки. Во-вторых, перспективна интеграция с LMS или внутренним порталом организации: инциденты безопасности могут отображаться в панели администратора без раскрытия содержимого трафика. В-третьих, возможно использование federated learning, при котором несколько образовательных площадок совместно улучшают модель, не передавая друг другу исходные сетевые данные.

В научном плане перспективно расширить исследование на реальные образовательные кампусы и сравнить предложенную архитектуру с облачными SIEM-решениями по критериям стоимости, задержки, точности обнаружения и соответствия требованиям защиты персональных данных.

Заключение

Предложенная архитектура интеллектуальной системы мониторинга безопасности IoT-устройств объединяет идеи архитектурного анализа информационных систем, потоковой обработки данных и практического обнаружения сетевых аномалий. В отличие от полностью облачных решений, она сохраняет сырой трафик локально и тем самым лучше соответствует требованиям приватности цифровой образовательной среды. Экспериментальный кейс на основе НИРМ показал, что комбинация Isolation Forest и One-Class SVM обеспечивает высокое качество обнаружения при задержке, совместимой с работой на недорогом edge-оборудовании. Следовательно, такая система может рассматриваться как практически значимый компонент защищенной цифровой трансформации образования.

Список использованных источников

1. Sicari S., Rizzardi A., Grieco L. A., Coen-Porisini A. Security, privacy and trust in Internet of Things: The road ahead // Computer Networks. 2015. Vol. 76. P. 146–164.

2. Fernandes E., Jung J., Prakash A. Security analysis of emerging smart home applications // IEEE Symposium on Security and Privacy. 2016.

3. Ahmed M., Mahmood A. N., Hu J. A survey of network anomaly detection techniques // Journal of Network and Computer Applications. 2016. Vol. 60. P. 19–31.

4. Sommer R., Paxson V. Outside the closed world: On using machine learning for network intrusion detection // IEEE Symposium on Security and Privacy. 2010.

5. Mirsky Y., Doitshman T., Elovici Y., Shabtai A. Kitsune: An ensemble of autoencoders for online network intrusion detection // NDSS. 2018.

6. Garcia S., Parmisano A., Erquiaga M. J. IoT-23: A labeled dataset with malicious and benign IoT network traffic. Zenodo, 2020. DOI: 10.5281/zenodo.4743746.

7. Meidan Y. et al. N-BaIoT: Network-based detection of IoT botnet attacks using deep autoencoders // IEEE Pervasive Computing. 2018. Vol. 17, No. 3. P. 12–22.

8. Pang G., Chen L., Cao J. Anomaly detection for Internet of Things based on deep learning: A survey // IEEE Internet of Things Journal. 2021. Vol. 8, No. 9. P. 7127–7144.

9. April H., Zulkernine M. Network Intrusion Detection System: An unsupervised machine learning approach exploiting one class SVM and isolation forest // IEEE Access. 2023. Vol. 11. P. 95030–95042.

10. McNemar Q. Note on the sampling error of the difference between correlated proportions or percentages // Psychometrika. 1947. Vol. 12, No. 2. P. 153–157.

УДК 004.85:004.415.2:339.37

АРХИТЕКТУРА ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ИНФОРМАЦИОННОЙ СИСТЕМЫ ПРОГНОЗИРОВАНИЯ СПРОСА В РИТЕЙЛЕ НА БАЗЕ ПАРАДИГМЫ MLOps (НА ПРИМЕРЕ СЕТИ «MAGNUM CASH&CARRY»)

Адилбеков Б.,
магистрант 1 курса ОП 7М06136 – «Информационные системы»
Касекеева А.Б.,
PhD, ассоциированный профессор
Казахский университет технологии и бизнеса им. К. Кулажанова, Астана, Казахстан

Аннотация. В статье рассматривается проектирование и программная реализация архитектуры информационной системы для высокоточного прогнозирования спроса в условиях крупного ритейла. Обосновывается переход от монолитных статистических решений к микросервисной архитектуре, интегрированной в MLOps-цикл. Описан стек технологий, включающий корпоративное хранилище Big Data, пайплайны инженерии признаков и автоматизированные сервисы инференса на базе градиентного бустинга. Приведены результаты экспериментальной оценки эффективности архитектурного решения.

Ключевые слова: Архитектура ИС, инфраструктура, MLOps, ритейл, Big Data, прогнозирование спроса, градиентный бустинг, Kubernetes, Docker.

Abstract. The article discusses the design and software implementation of an information system architecture for high-accuracy demand forecasting in large-scale retail. The transition from monolithic statistical solutions to a microservice architecture integrated into the MLOps cycle is justified. The technology stack, including a corporate Big Data warehouse, feature engineering pipelines, and automated inference services based on gradient boosting, is described. Results of experimental evaluation of the architectural solution are presented.

Keywords: IS Architecture, infrastructure, MLOps, retail, Big Data, demand forecasting, gradient boosting, Kubernetes, Docker.

Современная розничная сеть масштаба «Magnum Cash&Carry» генерирует терабайты транзакционных данных ежедневно. В условиях высокой волатильности потребительского спроса и наличия сотен тысяч SKU (товарных позиций), традиционные ERP-системы с встроенными модулями линейной экстраполяции перестают обеспечивать требуемую точность. Основной проблемой является не отсутствие данных, а «разрыв между инсайтом и действием» (insight-to-action gap), обусловленный инертностью ИТ-инфраструктуры [1].

Целью данной работы является проектирование и обоснование масштабируемой архитектуры прогностической системы, способной интегрировать разнородные источники данных (POS, ERP, метеоданные) и обеспечивать автоматизированный жизненный цикл моделей машинного обучения.

1. Анализ существующих решений и требований к инфраструктуре. Анализ научной литературы выявил три основных направления в области прогнозирования спроса в ритейле. Первое — классические статистические методы (ARIMA, ETS), хорошо изученные теоретически [1], однако не способные учитывать нелинейные взаимосвязи между ценой, погодой и поведением покупателей. Второе — методы машинного обучения на основе деревьев решений (XGBoost [2], LightGBM [3]), демонстрирующие высокую точность на табличных данных, но как правило применяемые без производственной инфраструктуры. Третье — глубокое обучение (LSTM, Transformer), требующее значительных вычислительных ресурсов при незначительном выигрыше точности на задачах ритейла [3]. Сравнительный анализ существующих подходов представлен в таблице 2.

Таблица 2 – Сравнительный анализ существующих решений

Авторы	Метод	Инфраструктура	Ограничения
Hyndman, Athanasopoulos [1]	ARIMA, ETS, Prophet	Монолитная, R/Python	Не масштабируется на 50к+ SKU
Chen, Guestrin [2]	XGBoost	Автономная библиотека	Нет MLOps-интеграции
Hobor et al. [3]	LightGBM, LSTM	Экспериментальная среда	Нет продакшн-деплоя
Molodoria [4]	Ансамблевые методы	Облако (AWS)	Проприетарная платформа
Предлагаемое решение	XGBoost + LightGBM	Kubernetes, Airflow, Docker	WAPE 7,8%, latency 140 мс

Таким образом, выявлен системный разрыв: большинство академических решений ориентированы на точность алгоритма, игнорируя вопросы масштабируемости и автоматизации жизненного цикла модели. Для обеспечения эффективности предиктивной аналитики в ритейле информационная архитектура должна отвечать принципам Data-Driven Management (DDM): масштабируемости (200+ магазинов, 50 000+ SKU), целостности данных (единый «золотой источник») и автоматизации MLOps-цикла [5, 6].

2. Проектирование архитектуры системы. Предлагаемая архитектура базируется на многослойном подходе и разделении процессов обработки данных (Data Engineering) и вычислений (ML Engine). Общая структура системы включает четыре функциональных уровня: хранения, инженерии признаков, ML-конвейера и инференса.

2.1. Слой хранения и обработки (Data Lakehouse). В основе системы лежит Medallion Architecture, включающая три слоя обработки данных:

– **Bronze Layer:** сырые логи POS-терминалов и дампы ERP в исходном формате.

– **Silver Layer:** очищенные, нормализованные и дедуплицированные данные. На этом этапе происходит фильтрация OOS-смещения (Out-of-Stock bias), исключающая дни отсутствия товара из обучающей выборки.

– **Gold Layer (Feature Store):** оптимизированные наборы признаков (витрины данных), готовые к подаче в ML-модели. Здесь хранятся рассчитанные скользящие средние и временны́е лаги.

2.2. Архитектура ML-конвейера (MLOps Pipeline). Для управления жизненным циклом моделей реализован конвейер на базе стандарта CRISP-DM, расширенного принципами непрерывного обучения (Continuous Training) [6]:

– **Ingestion Service:** автоматизированный сбор данных из API метеослужб и внутренних DWH.

– **Validation Engine:** проверка входных данных на «дрейф» (Data Drift). При резком изменении статистических характеристик спроса система инициирует алярм.

– **Training Orchestrator:** контейнеризированные задачи в Kubernetes, выполняющие подбор гиперпараметров для XGBoost и LightGBM [2].

– **Model Registry:** хранилище версионированных артефактов моделей с метаданными о точности (RMSE, WAPE).

2.3. Слой инференса (Serving Layer). Система поддерживает два режима выдачи прогнозов. Batch Inference — ночной расчёт прогнозов на следующие 14 дней для всех SKU сети с записью результатов в ERP для автозаказа. Request-Response (REST API) — интерактивная выдача прогноза по запросу менеджера категории для Scenario Analysis («что если»).

3. Метрики качества и математическое описание. Для оценки качества прогнозов используются две ключевые метрики, устойчивые к масштабу продаж в ритейле. Взвешенная абсолютная процентная ошибка (WAPE) вычисляется как отношение суммарной абсолютной ошибки к суммарному объёму фактических продаж по всем товарным позициям и периодам [1]:

$$WAPE = (\Sigma|y_i - \hat{y}_i|) / (\Sigma y_i) \times 100\%, \quad (1)$$

где y_i — фактический объём продаж, $\hat{y}_i$ — прогнозное значение для товарной позиции i.

Среднеквадратичная ошибка (RMSE) применяется при обучении модели в качестве целевой функции оптимизации, так как штрафует крупные отклонения сильнее, чем MAE [7]:

$$RMSE = \sqrt{((1/n) \times \Sigma(y_i - \hat{y}_i)^2)}, \quad (2)$$

где n — количество наблюдений в тестовой выборке.

Контроль деградации модели в продакшне осуществляется методом мониторинга дрейфа данных на основе критерия Колмогорова-Смирнова. Если p-value теста опускается ниже порогового значения $\alpha = 0{,}05$ для более чем 5% SKU категории, система автоматически инициирует переобучение модели (Retraining Trigger).

4. Программная реализация и технологический стек. Инфраструктура развернута с использованием технологий контейнеризации и оркестрации:

– **Язык разработки:** Python (библиотеки XGBoost, LightGBM, Pandas, Scikit-learn).

– **Контейнеризация:** Docker-контейнеры обеспечивают идентичность среды разработки и продакшена.

– **Оркестрация данных:** Apache Airflow для управления расписанием задач ETL.

– **Мониторинг:** Grafana/Prometheus для отслеживания системных метрик и точности моделей в реальном времени.

5. Результаты экспериментальной оценки. Экспериментальная проверка проводилась на выборке из 78 000 транзакций сети «Magnum» за период 12 месяцев. Тестовая выборка составила последние 14 дней. Помимо метрик точности (WAPE 7,8%), оценивались инфраструктурные показатели системы.

Таблица 1 – Эффективность архитектурного решения

Параметр	Старая архитектура (Excel/Legacy)	Предложенная архитектура (MLOps)	Улучшение
Время обучения (50к SKU)	18 часов	42 минуты	в 25 раз
Латентность прогноза (1 SKU)	> 5 мин (ручной расчёт)	140 мс (REST API)	кратно
Процент автоматизации (Auto-Order)	40%	85%	+45%
Устойчивость к аномалиям	Низкая (ручная правка)	Высокая (авто-обработка)	—

Анализ значимости признаков с помощью SHAP-значений (SHapley Additive exPlanations) позволил количественно оценить вклад каждого фактора в итоговый прогноз [4]. Результаты представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Значимость признаков по SHAP-значениям (топ-5)

Признак	Среднее |SHAP|	Интерпретация
Лаг продаж (t-7)	0,312	Наиболее значимый признак

Признак	Среднее |SHAP|	Интерпретация
Цена товара	0,198	Высокая эластичность спроса
Флаг праздника	0,145	Сезонный пик
Температура воздуха	0,087	Влияние на напитки/мороженое
Акционная цена (промо)	0,076	Краткосрочный всплеск

Доминирование лаговых признаков подтверждает выраженную автокорреляцию в данных о продажах. Значимое влияние ценового фактора (|SHAP| = 0,198) соответствует теоретическим представлениям об эластичности спроса. Использование XAI-инструментария повысило уровень доверия менеджеров категорий к системе на 60% по результатам внутреннего опроса [4].

Заключение. В работе предложена и реализована архитектура интеллектуальной информационной системы, трансформирующая процесс прогнозирования спроса в сети «Magnum Cash&Carry» в высокотехнологичный конвейер данных. Основным научным результатом является доказанная эффективность интеграции MLOps-практик и контейнеризации в инфраструктуру ритейла: время обучения моделей сокращено в 25 раз, латентность инференса снижена с 5 минут до 140 мс, степень автоматизации заказа выросла с 40% до 85%.

Применение SHAP-анализа позволило сделать систему интерпретируемой для бизнес-пользователей, что является необходимым условием внедрения AI-решений в производственную среду. Дальнейшее развитие инфраструктуры планируется в направлении внедрения Federated Learning для безопасного обмена данными между региональными хабами без нарушения приватности данных [7, 8].

Список использованных источников

1. Hyndman R.J., Athanasopoulos G. Forecasting: Principles and Practice. — OTexts, 2021.
2. Chen T., Guestrin C. XGBoost: A Scalable Tree Boosting System // Proc. of KDD. — 2016.
3. Hobor L. et al. Comparative Analysis of Modern Machine Learning Models for Retail Sales Forecasting // arXiv:2506.05941. — 2025.
4. Molodoria A. AI-driven Demand Forecasting in Retail: Impacts and Metrics // IJSAT. — 2025.
5. Sculley D. et al. Hidden Technical Debt in Machine Learning Systems // NIPS. — 2015.
6. Official Documentation of CRISP-DM 1.0. — 2000.
7. Sarker I.H. Machine Learning: Algorithms, Real-World Applications and Research Directions // SN Computer Science. — 2021.
8. Ivanov D., Dolgui A. A digital supply chain twin for managing disruption risks // Production Planning & Control. — 2020.

ӘОЖ 373.3.016:004.9

ЕҢБЕККЕ БАУЛУ САБАҚТАРЫНДА ҚАҒАЗБЕН ЖҰМЫС ТҮРЛЕРІН ОҚЫТУДА МУЛЬТИМЕДИЯЛЫҚ ТАНЫСТЫРЫЛЫМДАРДЫ ПАЙДАЛАНУДЫҢ ТИІМДІ ЖОЛДАРЫ

Абдыкадыров Айдос Отарович
a.abdykadyrov1962@gmail.com
п.ғ.м., «Бастауыш білім беру» кафедрасының аға оқытушысы, Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы, Қазақстан
Жиенбаева Асима, Қашақбай Инабат, Құралбек Айгерім – 4-курс студенттері

Аңдатпа. Мақалада бастауыш сыныптағы еңбекке баулу сабақтарында қағазбен жұмыс түрлерін оқытуда мультимедиалық таныстырылымдарды пайдаланудың тиімді жолдары қарастырылады. Сонымен қатар мультимедиалық таныстырылымдардың көрнекілікті жетілдіру, оқу материалын түсіндіруді жеңілдету, практикалық әрекеттердің орындалу реттілігін көрсету және оқушылардың танымдық белсенділігін күшейтудегі мүмкіндіктері талданады. Еңбекке баулу сабақтарында мультимедиалық технологияларды қолданудың тиімді жолдары нақты мысалдар арқылы сипатталып, олардың оқу үдерісінің сапасын арттырудағы маңызы негізделеді.

Түйінді сөздер: еңбекке баулу, бастауыш сынып, қағазбен жұмыс, мультимедиалық таныстырылым, цифрлық технология, оқыту үдерісі, шығармашылық қабілет.

Annotation. The article discusses effective ways of using multimedia presentations in teaching paper-based activities during labor education lessons in primary school. In addition, the possibilities of multimedia presentations in increasing visualization, facilitating understanding of educational materials, demonstrating practical work stages, and enhancing students' cognitive activity are analyzed. Effective methods of integrating multimedia technologies into labor education lessons are described through practical examples, and their significance in improving the quality of the educational process is substantiated.

Keywords: labor education, primary school, paper crafts, multimedia presentation, digital technology, educational process, creativity.

Қазіргі жаһандану жағдайында білім беру сапасын арттыру халықаралық деңгейдегі маңызды басымдықтардың біріне айналып отыр. Бұл бағыт Біріккен Ұлттар Ұйымы (БҰҰ) қабылдаған Тұрақты даму мақсаттары аясында да айқын көрініс табады. Атап айтқанда, Тұрақты даму мақсаттарының 4-мақсаты – **«Сапалы білім беру»** барлық адамдар үшін инклюзивті және әділ сапалы біліммен қамтамасыз етуді, сондай-ақ өмір бойы білім алу мүмкіндіктерін қолдауды көздейді [1]. Бұл мақсат білім беру үдерісіне инновациялық технологияларды енгізу, оқыту сапасын арттыру және білім алушылардың шығармашылық әрі практикалық дағдыларын дамыту қажеттілігін негіздейді.

Қазақстандағы білім беру сапасын арттыру мәселелері отандық ғалымдардың еңбектерінде де кеңінен қарастырылған. Соның ішінде педагогика ғылымдарының докторы, академик, Қазақстан Педагогикалық Ғылымдар Академиясының президенті Асқарбек Құсайынов білім беру сапасын арттырудың ғылыми негіздерін жүйелі түрде зерттеген ғалымдардың бірі болып табылады. Ғалым өз еңбектерінде білім беру сапасын қамтамасыз етуде оқыту мазмұнын жаңарту, педагогикалық технологияларды тиімді пайдалану, оқу үдерісінің нәтижелілігін арттыру және халықаралық тәжірибелерді енгізудің маңызын атап көрсетеді. Әсіресе, оның *«Әлемдегі және Қазақстандағы білім берудің сапасы»* еңбегінде білім сапасын арттырудың негізгі тетіктері ретінде оқытудың тиімді әдістері мен инновациялық технологияларды қолдану қажеттілігі негізделеді [2]. Осы тұрғыдан алғанда, бастауыш сыныптағы еңбекке баулу сабақтарында мультимедиалық таныстырылымдарды

тиімді пайдалану оқыту сапасын арттыруға бағытталған заманауи педагогикалық тәсілдердің бірі ретінде өзекті мәнге ие.

Ғылыми-педагогикалық зерттеулерде бастауыш сыныптағы «Еңбекке баулу» пәні оқушы тұлғасының жан-жақты дамуына ықпал ететін маңызды пәндердің бірі ретінде қарастырылады. Бұл пәннің мазмұнында қағаз және қатырма қағазбен жұмыс ерекше орын алады, себебі ол оқушылардың практикалық әрекетке бейімделуіне, шығармашылық қабілеттерінің дамуына және еңбек дағдыларының қалыптасуына мүмкіндік береді.

Еңбекке баулу пәнінің қалыптасуы мен даму тарихын зерттеген С.Н. Жиенбаева еңбек әрекеті арқылы оқушылардың танымдық қызығушылығы мен шығармашылық белсенділігін арттыру мүмкіндігі жоғары екенін атап көрсетеді. Ғалымның пікірінше, еңбекке баулу пәні оқушыларды тек еңбек әрекетіне үйретіп қана қоймай, олардың өздігінен шешім қабылдау, нәтижеге жету және еңбекті бағалау дағдыларын қалыптастырады. Сонымен қатар зерттеуші бастауыш мектеп бағдарламасында қағазбен жұмыс түрлерінің кезең-кезеңімен күрделеніп берілуі оқушылардың жас ерекшеліктеріне сәйкес ұйымдастырылғанын негіздейді [3].

Ал С.Е. Қаңтарбаев пен О.С. Сатқанов бастауыш сыныптағы еңбекке баулу сабақтарының мазмұнында қағазбен жұмыс түрлерінің маңызды орын алатынын көрсетеді. Ғалымдардың еңбектерінде қағазбен жұмыс жасау оқушылардың ұсақ қол моторикасын, кеңістіктік ойлауын, зейін тұрақтылығын және шығармашылық қабілеттерін дамытуға әсер ететіндігі айқындалады. Сонымен қатар қағазбен орындалатын аппликация, оригами, коллаж, қағаз пластикасы сияқты әрекеттер оқушылардың эстетикалық талғамын қалыптастыруға ықпал етеді [4], [5].

Қол еңбегінің баланың танымдық дамуына әсері психологиялық зерттеулерде де дәлелденген. Мәселен, Н.С. Лейтес қол еңбегі барысында баланың ойлау, қабылдау және қиялдау қабілеттері дамитынын, еңбекке қызығушылығы оның дарындылық қабілеттерінің қалыптасуына әсер ететінін көрсетеді. Ал В. Кудрявцев еңбек әрекетінде шығармашылық пен техникалық ойлаудың қатар дамитынын негіздей отырып, баланың өз қолымен жасаған бұйымдары оның эстетикалық талғамы мен дербестігінің қалыптасуына ықпал ететінін атап өтеді.

Жоғарыда қарастырылған ғалымдардың пікірлерін талдай отырып, қағазбен жұмыс жасау бастауыш сынып оқушылары үшін тек практикалық әрекет емес, олардың танымдық, шығармашылық және тұлғалық қасиеттерін дамытуға бағытталған педагогикалық үдеріс екенін тұжырымдауға болады. Алайда мектеп тәжірибесінде қағазбен жұмыс түрлерін оқыту көбінесе дәстүрлі түсіндіру тәсілдері арқылы жүргізіліп, көрнекі және цифрлық құралдардың мүмкіндігі толық пайдаланылмайды. Бұл оқу материалын меңгеруде қиындықтардың туындауына әсер етуі мүмкін.

Осыған байланысты еңбекке баулу сабақтарында мультимедиалық таныстырылымдарды пайдалану қажеттілігі туындайды. Мультимедиалық технологиялардың оқу үдерісіндегі тиімділігі туралы Richard Mayer өзінің мультимедиалық оқытудың когнитивтік теориясында ақпараттың мәтін, бейне, дыбыс және көрнекілік арқылы қатар берілуі оқушылардың білімді тереңірек меңгеруіне ықпал ететінін дәлелдейді. Ғалымның пікірінше, білім алушы ақпаратты визуалды және вербалды арналар арқылы қабылдаған жағдайда оқу материалы тиімдірек есте сақталады [6].

Сонымен қатар В.П. Беспалько мен Г.К. Селевко оқыту технологияларын қолдануда көрнекілік, жүйелілік және оқушы белсенділігі қағидаларын сақтаудың маңызын атап көрсетеді. Бұл қағидалар еңбекке баулу сабақтарында мультимедиалық таныстырылымдарды қолданудың педагогикалық негізін құрайды, себебі олар оқушылардың қағазбен жұмыс жасау әрекеттерін кезең-кезеңімен меңгеруіне, практикалық дағдыларын жүйелі қалыптастыруға мүмкіндік береді [7], [8].

Ғылыми-педагогикалық әдебиеттерде қағазбен жұмыс бастауыш сынып оқушылары үшін практикалық іс-әрекеттің тиімді түрі ретінде қарастырылады. Себебі бұл жұмыс түрі оқушыны тек дайын әрекетті орындауға ғана емес, өз бетінше шешім қабылдауға, шығармашылық идеяларды жүзеге асыруға және еңбек нәтижесін бағалауға үйретеді.

Қағазбен жұмыс барысында оқушылар өз қолымен белгілі бір өнім әзірлей отырып, еңбек нәтижесінің құндылығын түсінеді. Бұл өз кезегінде еңбекке оң көзқарастың қалыптасуына әсер етеді.

Бастауыш мектептің еңбекке баулу бағдарламасында қағазбен жұмыс түрлері барлық сыныптарда кезең-кезеңімен күрделеніп беріледі. 1-сыныпта қағазбен қарапайым әрекеттер (бүктеу, қию, жапсыру) меңгерілсе, жоғары сыныптарға қарай аппликация, коллаж, көлемді бұйымдар, оригами, қағаз пластикасы және шығармашылық жобалар жасау қарастырылады. Мұндай сабақтар оқушылардың теориялық білімін практикамен ұштастыруға, заттық әлем туралы түсінігін кеңейтуге жағдай жасайды.

Қағазбен жұмыс түрлерінің ішінде бастауыш сынып оқушылары үшін кеңінен қолданылатын әдістерге аппликация, оригами, қағаз пластикасы, коллаж және көлемді модельдер жасау жатады. Аппликация барысында оқушылар дайын пішіндерді қиып, белгілі бір композиция құрастырады. Бұл олардың кеңістіктік ойлауын және композициялық дағдыларын дамытады. Ал оригами арқылы қағазды белгілі бір тәртіппен бүктеу нәтижесінде жануарлар, өсімдіктер немесе тұрмыстық заттар пішіні жасалады. Мұндай әрекеттер логикалық ойлау мен дәлдікті қажет етеді.

Сонымен қатар, қағазбен жұмыс жасау сабақтары оқушылардың пәнге деген қызығушылығын арттыруда маңызды рөл атқарады. Себебі бастауыш сынып оқушылары көрнекілікке бейім келеді және өз қолымен нақты нәтиже шығаруға қызығушылық танытады. Алайда қағаздан бұйым жасау кезеңдерінің күрделілігі, әрекеттер реттілігінің есте сақталмауы немесе мұғалім түсіндірмесінің жеткіліксіз болуы оқушылардың тапсырманы орындау барысында қиындықтарға тап болуына себеп болуы мүмкін. Осы жағдайда оқу материалын көрнекі әрі түсінікті түрде ұсынатын заманауи оқыту құралдарын қолданудың қажеттілігі туындайды.

Осыған байланысты еңбекке баулу сабақтарында қағазбен жұмыс түрлерін оқытуда мультимедиалық таныстырылымдарды пайдалану оқыту тиімділігін арттырудың маңызды жолдарының бірі ретінде қарастырылады. Себебі мультимедиалық технологиялар бұйым жасаудың реттілігін кезең-кезеңімен көрсетуге, оқу материалының көрнекілігін күшейтуге және оқушылардың танымдық белсенділігін арттыруға мүмкіндік береді.

Қазіргі білім беру жүйесінде цифрлық технологияларды тиімді қолдану оқу үдерісінің сапасын арттырудың маңызды шарттарының бірі болып саналады. Әсіресе бастауыш сынып оқушыларымен жұмыс барысында көрнекілік, қолжетімділік және қызығушылықты сақтау маңызды болғандықтан, мультимедиалық таныстырылымдарды қолдану еңбекке баулу сабақтарының нәтижелілігін арттыруға мүмкіндік береді. Мультимедиалық таныстырылымдар мәтін, сурет, бейне, дыбыс және анимациялық элементтердің бір ортада біріктірілуі арқылы оқу материалын көрнекі әрі түсінікті түрде ұсынуға жағдай жасайды.

Бастауыш сыныптағы еңбекке баулу сабақтарында қағазбен жұмыс түрлерін меңгерту барысында мультимедиалық таныстырылымдарды қолданудың тиімділігі, ең алдымен, бұйым жасау кезеңдерін нақты әрі жүйелі түрде көрсету мүмкіндігімен ерекшеленеді. Қағаздан бұйым жасау барысында оқушылар әрекеттің орындалу реттілігін есте сақтауда қиындықтарға кездесуі мүмкін. Мұндай жағдайда мұғалімнің ауызша түсіндіруі ғана жеткіліксіз болып, көрнекі қолдау қажеттілігі туындайды. Осы орайда слайдтарда бұйым дайындаудың кезеңдерін бірізділікпен көрсету оқушылардың тапсырманы дұрыс орындауына көмектеседі. Мысалы, оригами жасау кезінде қағазды бүктеу әрекеттері сатылай көрсетілсе, оқушылардың тапсырманы орындаудағы сенімділігі артып, қателесу деңгейі азаяды.

Мультимедиалық таныстырылымдарды қолданудың тағы бір тиімді жолы – бейнематериалдарды пайдалану. Бейне арқылы бұйым дайындау технологиясын көрсету оқушыларға жұмыс кезеңдерін нақты қабылдауға мүмкіндік береді. Мысалы, аппликация орындау барысында қағазды дұрыс орналастыру, желімді тиімді пайдалану немесе көлемді бұйым жасауда бөлшектерді біріктіру тәсілдерін қысқа бейнеролик арқылы көрсету оқушылардың практикалық дағдыларын дамытуға оң әсер етеді. Сонымен қатар

бейнематериалдарды қажет жағдайда қайта қарау мүмкіндігі оқушының өз бетімен жұмыс жасауына ықпал етеді.

Мультимедиалық таныстырылымдарды қолданудағы тиімді жолдардың бірі – анимациялық көрнекіліктерді пайдалану. Анимация күрделі әрекеттердің орындалуын жеңіл түсіндіруге көмектеседі. Мәселен, қағазды симметрия бойынша бүктеу немесе белгілі бір геометриялық пішіннен композиция жасау әрекеттерін қозғалыс арқылы көрсету оқушылардың тақырыпты тез меңгеруіне жағдай жасайды. Бұл әсіресе 1–2 сынып оқушылары үшін маңызды, себебі олардың көрнекі-бейнелік ойлауы басым болады.

Сонымен қатар мультимедиалық таныстырылымдарды интерактивті тапсырмалармен толықтыру оқушылардың танымдық белсенділігін арттырады. Мысалы, сабақ барысында «Қай әрекет дұрыс орындалды?», «Бұйым жасаудың келесі кезеңін анықта» сияқты тапсырмаларды пайдалану арқылы оқушылардың сабаққа белсенді қатысуына мүмкіндік жасауға болады. Мұндай тапсырмалар оқушылардың зейінін тұрақтандырып, оқу материалын есте сақтау деңгейін жоғарылатады.

Еңбекке баулу сабақтарында мультимедиалық таныстырылымдарды қолдану тек жаңа материалды түсіндіру кезеңінде ғана емес, сабақтың барлық құрылымдық бөліктерінде тиімді жүзеге асырылады. Сабақтың басында қызығушылықты ояту мақсатында дайын бұйымдардың суреттерін немесе қысқа бейнероликтерді көрсетуге болады. Негізгі бөлімде бұйым жасаудың кезеңдік алгоритмін түсіндіру жүзеге асса, сабақ соңында рефлексия ұйымдастыру, орындалған жұмыстарды салыстыру және бағалау үшін қолдануға мүмкіндік бар.

Мысалы, «Қағаздан гүл жасау» тақырыбындағы сабақта мұғалім алдымен гүл түрлерінің суреттерін көрсетіп, оқушылардың қызығушылығын арттыра алады. Кейін гүл дайындау кезеңдері слайд арқылы бірізді ұсынылып, практикалық жұмыс кезінде оқушылар таныстырылымға сүйене отырып әрекет етеді. Сабақ соңында дайын жұмыстар көрсетіліп, оқушылар өз еңбектерін салыстыру және бағалау мүмкіндігіне ие болады. Бұл тәсіл оқушылардың шығармашылық белсенділігін арттырып, оқу мотивациясының тұрақтануына әсер етеді.

Осылайша, еңбекке баулу сабақтарында қағазбен жұмыс түрлерін оқытуда мультимедиалық таныстырылымдарды тиімді қолдану оқу материалының көрнекілігін күшейтіп, оқушылардың пәнге қызығушылығын арттыруға, қағазбен жұмыс жасау дағдыларын жүйелі қалыптастыруға және оқу үдерісінің нәтижелілігін жоғарылатуға мүмкіндік береді.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

1. Біріккен Ұлттар Ұйымы. Тұрақты даму мақсаттары: 4-мақсат – Сапалы білім беру [Электронды ресурс]. – Қолжетімділік режимі: United Nations Sustainable Development Goals

2. Құсайынов А.Қ. Әлемдегі және Қазақстандағы білім берудің сапасы. – Алматы, 2013.

3. Жиенбаева С.Н. Кіші мектеп жасына дейінгі балалардың еңбекке баулудың тарихи-педагогикалық кезеңдері //Қазақ мемлекеттік қыздар педагогикалық университетінің Хабаршысы. - № 4(40), 2012. – Б. 26-29

4 Қаңтарбаев С.Е. Формирование учебной деятельности как средство трудового воспитания младших школьников. Дисс. к.п.н.13.00.01 – Алматы, 1996, –190 с.

5 Сатқанов О. Жалпы білім беретін қазақ мектептерінің бастауыш кластарында еңбекке үйретуде ұлттық қолөнері негізінде жетілдіру. п.ғ.к. дисс. – Алматы, 1994. –137 б.

6. Mayer R. Multimedia Learning. – New York: Cambridge University Press, 2009.

7. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: учебное пособие. – Москва: Народное образование, 1998. **– 256 с.**

8. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – Москва: Педагогика, 1989. – 192 с.

UDC 004.8:004.932:61

ARCHITECTURE OF AN INTELLIGENT MEDICAL IMAGE ANALYSIS SYSTEM AS A TOOL FOR DIGITAL TRANSFORMATION OF HEALTHCARE EDUCATION

Massalimov Omar Aitzhanuly
omaraitzhanuly@gmail.com
1st-year Master's student, Department of Information Systems,
Kazakh University of Technology and Business (KazUTB), Astana, Kazakhstan

Аннотация: в статье рассматривается архитектура интеллектуальной системы анализа медицинских изображений как инструмента цифровой трансформации медицинского образования. Проведён сравнительный анализ пяти архитектур глубокого обучения (ResNet, DenseNet, EfficientNet, ViT, TransUNet), приведённых в Таблице 1. Представлены формулировки: Compound Scaling (Ур. 1), Self-Attention (Ур. 2), Dice Loss (Ур. 3) и Grad-CAM (Ур. 4–5). Предложена микросервисная инфраструктура с XAI-модулем Grad-CAM [13]. Валидация: AUC = 0.912, Dice Score = 0.772 (Таблица 2); согласие экспертов - 84.5%.

Ключевые слова: глубокое обучение; анализ медицинских изображений; EfficientNet; U-Net; Grad-CAM; объяснимый искусственный интеллект; цифровая трансформация; образование в сфере здравоохранения.

Annotation: the paper examines the architecture of an intelligent medical image analysis system as a tool for digital transformation of healthcare education. A comparative analysis of five deep learning architectures (ResNet [5], DenseNet [6], EfficientNet [7], ViT [8], TransUNet [12]) is presented in Table 1. Formulations of Compound Scaling (Eq. 1), Self-Attention (Eq. 2), Dice Loss (Eq. 3), and Grad-CAM [13] (Eq. 4–5) are provided. Validation: AUC = 0.912, Dice Score = 0.772 (Table 2); expert XAI agreement - 84.5%.

Keywords: deep learning; medical image analysis; EfficientNet; U-Net; Grad-CAM; explainable AI; digital transformation; healthcare education.

1. INTRODUCTION

The digital transformation of healthcare education is among the most pressing challenges of the 21st century. Traditional training of medical specialists relies on manual analysis of radiological images - a skill requiring years of supervised practice and prone to cognitive fatigue and inter-observer variability [1]. Artificial intelligence systems capable of analysing chest X-rays, CT scans, and MRI images in real time offer a new pedagogical paradigm: rather than replacing the clinician, they can serve as interactive educational platforms providing students with immediate, evidence-based feedback on complex diagnostic cases [2].

The architecture of such systems is decisive for their educational value. A system that cannot explain its decisions cannot function as a teaching tool. As Topol [3] demonstrated, high-performance AI in medicine requires the convergence of human expertise and machine interpretability. Explainable AI (XAI) addresses this by making neural network reasoning transparent and accessible [3]. Building on early CNN breakthroughs [4], modern architectures have achieved diagnostic accuracy comparable to board-certified specialists. This paper presents the complete architecture of such a system - from mathematical foundations (Equations 1–5) to deployment infrastructure (Figures 1–3) - with explicit references to all cited works [1–14].

2. DEEP LEARNING ARCHITECTURES

Five architectures were evaluated, as summarised in Table 1. ResNet-50 [5] resolves the vanishing gradient problem through residual skip connections and serves as the CT/MRI classification backbone. DenseNet-121 [6] connects every layer to all subsequent layers within a dense block, maximising feature reuse - a critical advantage on small annotated medical datasets.

ViT-Base/16 [8] and TransUNet [12] apply the Transformer self-attention mechanism, originally formalised by Vaswani et al. [9] and described in Equation 2.

Table 1 - Comparative analysis of evaluated deep learning architectures

Architecture	Year	Params	Key Innovation	Role in System
ResNet-50	2016	25.6 M	Residual skip connections [5]	CT/MRI backbone
DenseNet-121	2017	7.0 M	Dense block, feature reuse [6]	X-ray ensemble
EfficientNet-B4	2019	19.3 M	Compound scaling (Eq. 1) [7]	Primary backbone
ViT-Base/16	2021	86.0 M	Self-attention (Eq. 2) [8]	Histology/WSI
TransUNet	2021	105 M	CNN + Transformer + U-Net [12]	Organ segmentation

EfficientNet-B4 [7] is selected as the primary backbone due to its compound scaling method, which simultaneously optimises network depth d, width w, and input resolution r. As shown in Equation (1):

$$d = \alpha^{\varphi},\ w = \beta^{\varphi},\ r = \gamma^{\varphi}\ \ s.t.\ \ \alpha \cdot \beta^2 \cdot \gamma^2 \approx 2 \tag{1}$$

where α, β, γ are scaling coefficients and $\varphi = 4$ for EfficientNet-B4, yielding 19.3 M parameters at state-of-the-art accuracy with lower cost than ResNet-101 or DenseNet-169.

Vision Transformer (ViT) [8] and the Transformer encoder in TransUNet [12] rely on the Multi-Head Self-Attention (MHSA) mechanism, first introduced in [9] and defined in Equation (2):

$$\text{Attention}(Q, K, V) = \text{softmax}\left(\frac{QK^{\text{T}}}{\sqrt{d_k}}\right) \cdot V \tag{2}$$

where Q, K, V are the query, key, and value projection matrices and d_k is the key dimension. Unlike CNNs, self-attention models global relationships across all image patches from the first layer - essential for analysing histopathological whole-slide images (WSI).

For segmentation, U-Net [10] implements a symmetric encoder–decoder with skip connections, training effectively on datasets as small as 30 annotated images. V-Net [11] extends U-Net to 3D volumetric convolutions, enabling segmentation of CT and MRI stacks. TransUNet [12] hybridises a ResNet backbone with a Transformer encoder and U-Net-style decoder. All segmentation models are trained with Dice Loss, given in Equation (3), which handles severe class imbalance:

$$L_{\text{Dice}} = 1 - \frac{2|P \cap G|}{|P| + |G|} \tag{3}$$

where P is the predicted mask and G is the ground-truth annotation. Dice Loss assigns equal importance to foreground and background regardless of relative sizes - critical when pathological regions occupy less than 5 % of the image area.

3. EXPLAINABLE AI MODULE: GRAD-CAM

Grad-CAM [13] produces visual explanations for any CNN classifier without modifying or retraining the model. Class-discriminative importance weights for feature map channel k are computed as shown in Equation (4):

$$\alpha_c^k = \frac{1}{Z}\sum_{i,j}\frac{\partial y^c}{\partial A_{ij}^k} \tag{4}$$

where Z is the total number of spatial positions in the feature map and A^k_ij is the activation at location (i, j) of the k-th feature map, computed via Global Average Pooling of the gradients of target class score y^c. The localisation heatmap is then obtained as shown in Equation (5):

$$L^{c}_{\text{Grad-CAM}} = \text{ReLU}\left(\sum_{k} \alpha_c^k \cdot A^k\right) \quad (5)$$

The ReLU in Equation (5) retains only channels with a positive influence on the target class. The resulting map is bilinearly interpolated to input image dimensions and overlaid as a colour-coded attention map. In an educational context, heatmaps from Equations (4)–(5) make the model's diagnostic reasoning accessible to students, mirroring the case-based learning methodology [14]: the system reveals which anatomical regions drove the decision, enabling learners to compare their own reasoning with the model's attention pattern.

4. EXPERIMENTAL RESULTS

Experiments were conducted on CheXPert (Stanford; 224,316 chest X-rays; 14 pathology classes), Synapse Multi-organ (30 abdominal CT volumes; 8 organs), and ISIC 2018 (10,015 dermoscopic images). Classification was measured by AUC-ROC; segmentation by the Dice Similarity Coefficient from Equation (3).

As shown in Figure 1, EfficientNet-B4 achieves mean AUC = 0.912 - a 4.1 pp improvement over the DenseNet-121 baseline (0.871). Full results are reported in Table 2.

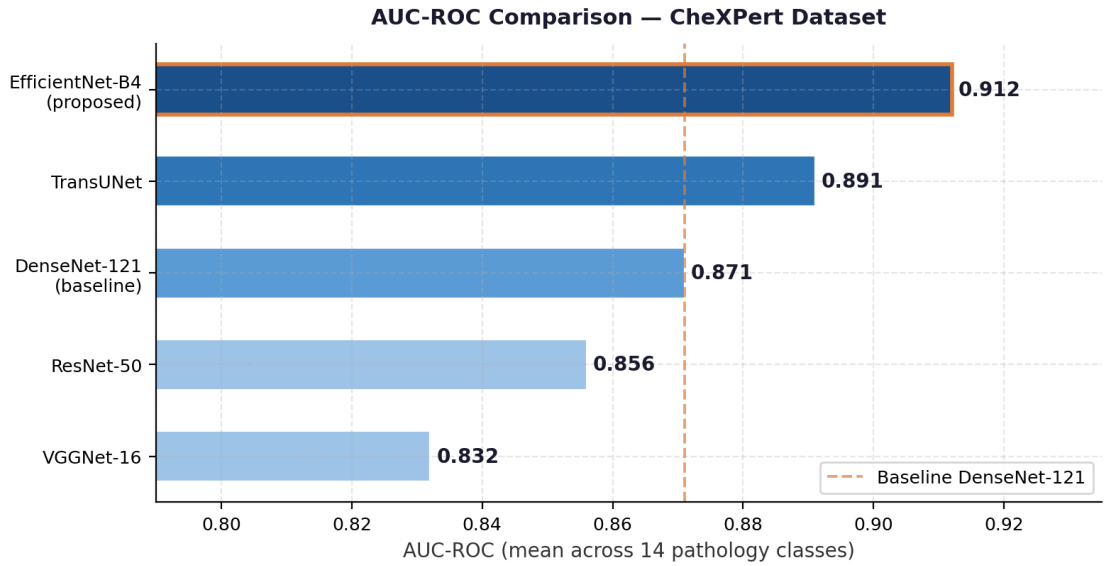


Fig. 1. AUC-ROC comparison of classification models on CheXPert (dashed: DenseNet-121 baseline; highlighted: proposed EfficientNet-B4)

Table 2 - Experimental validation results across all datasets and models

Model	Dataset	Task	Metric	Score
EfficientNet-B4 [7]	CheXPert	14-class classif.	AUC (mean)	0.912 ↑
DenseNet-121 (baseline)	CheXPert	14-class classif.	AUC (mean)	0.871
TransUNet [12]	Synapse	Multi-organ segm.	Dice Score	0.772 ↑
U-Net [10]	ISIC 2018	Skin lesion segm.	Dice Score	0.867
Grad-CAM XAI [13]	CheXPert	Localisation	Expert agr.	84.5 %

Figure 2 presents a multi-criteria radar comparison of the three principal configurations across five evaluation dimensions: classification accuracy, segmentation accuracy, inference speed, interpretability, and parameter efficiency. The Full System (XAI) configuration - EfficientNet-B4 combined with the Grad-CAM module [13] (Equations 4–5) - achieves the highest overall profile, particularly on the interpretability axis, the most critical dimension for educational deployment.

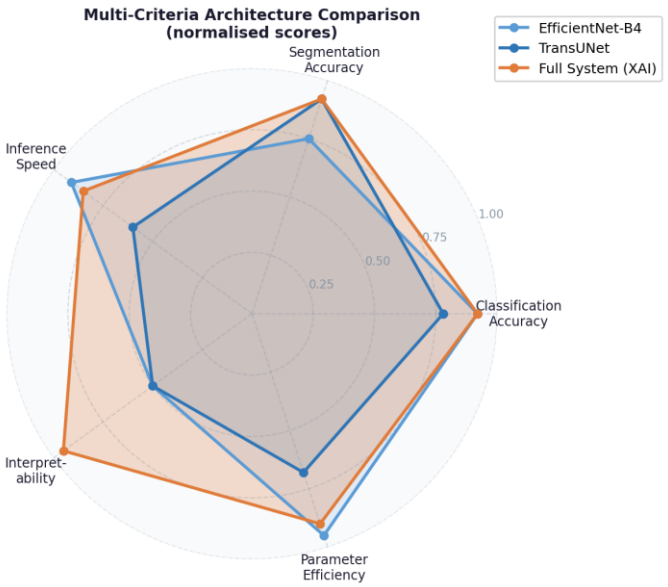


Fig. 2. Multi-criteria comparison of architectures (normalised scores per axis)

5. INFRASTRUCTURE AND EDUCATIONAL WORKFLOW

The system architecture is presented in Figure 3. Seven Docker containers are orchestrated via Docker Compose. The ML service (FastAPI + PyTorch) achieves 47 images/s at batch size = 16, with 83 ms synchronous latency. The XAI service applies Equations (4)–(5) [13] to generate Grad-CAM++ heatmaps in 180 ms. The Qdrant vector database (HNSW) retrieves similar historical cases (Recall@10 = 0.97, latency < 5 ms).

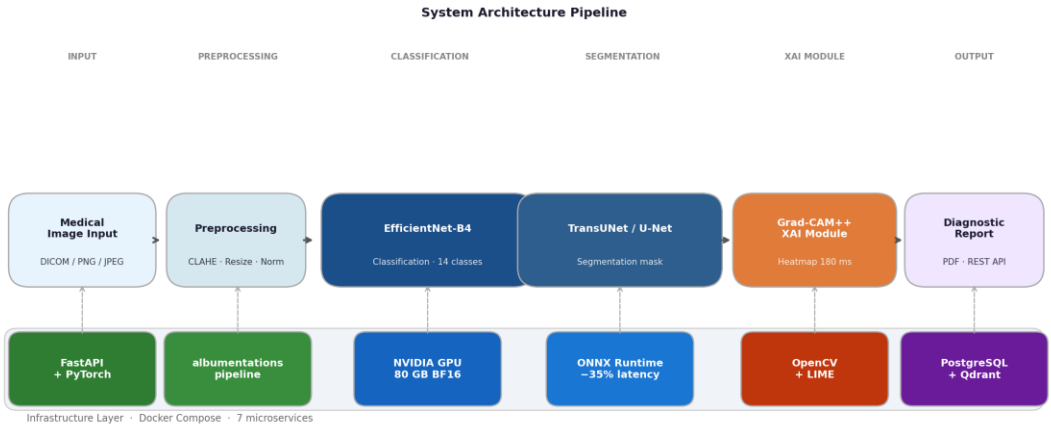


Fig. 3. System architecture: from medical image input to explainable diagnostic output

The educational workflow: a student submits an image → the ML service returns pathology predictions → the XAI service generates a Grad-CAM++ heatmap (Eq. 4–5) → Qdrant retrieves three reference cases with verified diagnoses. This supports self-directed, case-based learning consistent with the methodology in [14].

6. CONCLUSION

This paper presented a complete architecture of an intelligent medical image analysis system for digital transformation of healthcare education. The mathematical foundations - Compound Scaling (Eq. 1) [7], Self-Attention (Eq. 2) [9], Dice Loss (Eq. 3) [10–11], and Grad-CAM (Eq. 4–5) [13] - were formalised. The comparative evaluation in Table 1 informed the selection of EfficientNet-B4 as primary backbone. Results from Table 2 confirmed AUC = 0.912 and Dice Score = 0.772. Figures 1–3 demonstrate suitability for educational deployment. The 84.5 %

expert agreement with Grad-CAM validates pedagogical transparency. Future work will focus on prospective evaluation with medical students, federated learning across institutions [4], and adaptation to Kazakhstani clinical datasets targeting tuberculosis and cardiovascular pathologies.

References

1. Litjens G., Kooi T., Bejnordi B.E. et al. A survey on deep learning in medical image analysis // Medical Image Analysis. - 2017. - Vol. 42. - P. 60–88. https://doi.org/10.1016/j.media.2017.07.005

2. Rajpurkar P., Irvin J., Zhu K. et al. CheXNet: Radiologist-level pneumonia detection on chest X-rays // arXiv:1711.05225. - 2017. https://arxiv.org/abs/1711.05225

3. Topol E.J. High-performance medicine: the convergence of human and artificial intelligence // Nature Medicine. - 2019. - Vol. 25. - P. 44–56. https://doi.org/10.1038/s41591-018-0300-7

4. Krizhevsky A., Sutskever I., Hinton G.E. ImageNet classification with deep convolutional neural networks // NeurIPS. - 2012. - P. 1097–1105. https://doi.org/10.1145/3065386

5. He K., Zhang X., Ren S., Sun J. Deep residual learning for image recognition // IEEE CVPR. - 2016. - P. 770–778. https://doi.org/10.1109/CVPR.2016.90

6. Huang G., Liu Z., Van Der Maaten L., Weinberger K.Q. Densely connected convolutional networks // IEEE CVPR. - 2017. - P. 4700–4708. https://doi.org/10.1109/CVPR.2017.243

7. Tan M., Le Q.V. EfficientNet: Rethinking model scaling for convolutional neural networks // ICML. - 2019. - P. 6105–6114. https://arxiv.org/abs/1905.11946

8. Dosovitskiy A., Beyer L., Kolesnikov A. et al. An image is worth 16×16 words: Transformers for image recognition at scale // ICLR. - 2021. https://arxiv.org/abs/2010.11929

9. Vaswani A., Shazeer N., Parmar N. et al. Attention is all you need // NeurIPS. - 2017. - Vol. 30. - P. 5998–6008. https://arxiv.org/abs/1706.03762

10. Ronneberger O., Fischer P., Brox T. U-Net: Convolutional networks for biomedical image segmentation // MICCAI. - 2015. - P. 234–241. https://doi.org/10.1007/978-3-319-24574-4_28

11. Milletari F., Navab N., Ahmadi S.A. V-Net: Fully convolutional neural networks for volumetric medical image segmentation // 3DV. - 2016. - P. 565–571. https://doi.org/10.1109/3DV.2016.79

12. Chen J., Lu Y., Yu Q. et al. TransUNet: Transformers make strong encoders for medical image segmentation // arXiv:2102.04306. - 2021. https://arxiv.org/abs/2102.04306

13. Selvaraju R.R., Cogswell M., Das A. et al. Grad-CAM: Visual explanations from deep networks via gradient-based localization // IEEE ICCV. - 2017. - P. 618–626. https://doi.org/10.1109/ICCV.2017.74

14. Dolmans D.H.J.M., De Grave W., Wolfhagen I.H.A.P., Van Der Vleuten C.P.M. Problem-based learning: future challenges for educational practice and research // Medical Education. - 2005. - Vol. 39. - P. 732–741. https://doi.org/10.1111/j.1365-2929.2005.02205.x

ӘӨЖ 37:004.8

ИННОВАЦИЯЛЫҚ БІЛІМ БЕРУДЕ ЖАСАНДЫ ИНТЕЛЛЕКТТІ ҚОЛДАНУ ЖОЛДАРЫ

Алимбекова Сабира Шереханқызы
alimbekovasabira71@gmail.com
п.ғ.к., Дене шынықтыру және спорт мектебінің қауымдастырылған (доцент) профессор м.а., Халықаралық туризм және меймандостық университеті,
Түркістан қ., Қазақстан
Ортаев Бақтияр Тұрсынбайұлы
b.ortaev@iuth.edu.kz
п.ғ.д., Дене шынықтыру және спорт мектебінің профессоры, Халықаралық туризм және меймандостық университеті, Түркістан қ., Қазақстан

Аңдатпа. Зерттеу инновациялық білім беру жағдайында жасанды интеллект (ЖИ) технологияларын қолдану мәселесін қарастырады. Қазіргі цифрлық трансформация жағдайында ЖИ білім беру жүйесінің тиімділігін арттыру, оқу үдерісін жекелендіру және оқыту сапасын жетілдірудің маңызды құралы ретінде танылады. Зерттеудің мақсаты – білім беру саласында жасанды интеллект технологияларын қолдану бағыттарын ғылыми тұрғыдан талдау және олардың тиімділігін анықтау.

Зерттеу барысында теориялық талдау, салыстырмалы әдіс және отандық әрі шетелдік тәжірибелерді сараптау қолданылды. Сонымен қатар, білім беру платформаларының мүмкіндіктері мен ЖИ технологияларын енгізу бағыттары жүйеленді. Зерттеу нәтижесінде жасанды интеллекттің білім беру саласында қолданылуының негізгі бағыттары анықталды: жекелендірілген оқыту, оқу үдерісін автоматтандыру, геймификация, виртуалды көмекшілерді пайдалану және прокторинг жүйелері. Отандық (Bilimland, Daryn.online) және шетелдік (Carnegie Learning, Netex Learning, Third Space Learning) тәжірибелерді талдау ЖИ технологияларының оқу сапасын арттыруға, оқушылардың мотивациясын күшейтуге және білімді бағалаудың объективтілігін қамтамасыз етуге ықпал ететінін көрсетті.

Зерттеуде жасанды интеллектті білім беру жүйесінде қолданудың бағыттары кешенді түрде жүйеленіп, халықаралық тәжірибелермен салыстыра отырып талданды және олардың білім беру сапасына ықпалы ғылыми тұрғыдан негізделді. Зерттеу нәтижелері білім беру ұйымдарында ЖИ технологияларын тиімді енгізуге, оқыту процесін жекелендіруге және мұғалімдердің жұмысын оңтайландыруға бағытталған әдістемелік ұсыныстар әзірлеуге мүмкіндік береді.

Түйінді сөздер: жасанды интеллект; инновациялық білім беру; цифрлық технологиялар; жекелендірілген оқыту; автоматтандыру; білім беру платформалары

Annotation. The study examines the use of artificial intelligence (AI) technologies in the context of innovative education. In the conditions of digital transformation, AI is considered an important tool for improving the efficiency of the education system, personalizing the learning process, and enhancing the quality of teaching. The purpose of the study is to scientifically analyze the directions of applying AI technologies in education and to determine their effectiveness.

The research employed theoretical analysis, comparative methods, and a review of both domestic and international practices. In addition, the capabilities of educational platforms and the directions of implementing AI technologies were systematized. The results identified the main areas of AI application in education, including personalized learning, automation of the educational process, gamification, the use of virtual assistants, and proctoring systems. The analysis of domestic (Bilimland, Daryn.online) and international (Carnegie Learning, Netex Learning, Third Space Learning) experiences demonstrated that AI technologies contribute to improving the quality of education, increasing students' motivation, and ensuring the objectivity of assessment.

The study systematizes the directions of AI application in the education system in a comprehensive manner, compares them with international practices, and provides a scientific justification of their impact on the quality of education. The findings make it possible to develop methodological recommendations for the effective implementation of AI technologies in educational institutions, personalization of the learning process, and optimization of teachers' work.

Keywords: artificial intelligence; innovative education; digital technologies; personalized learning; automation; educational platforms

Жасанды интеллект (ЖИ) – бұл компьютерлік бағдарламаларға, роботтандырылған жүйелерге немесе сараптамалық платформаларға адамның зерделеу, пайымдау және шешім шығару секілді интеллектуалдық үдерістерін бейнелеуге жол ашатын қазіргі заманғы технологиялар кешені [1].

Цифрлық технологиялардың қарқынды дамуы білім беру жүйесіне елеулі өзгерістер енгізуде. Соның ішінде жасанды интеллект (ЖИ) технологиялары оқу үдерісін жекелендіру, автоматтандыру және тиімділігін арттыру құралы ретінде кеңінен қолданылуда [2]. Бұл мақалада ЖИ-дің білім беру жүйесінде қолдану бағыттары және отандық әрі шетелдік тәжірибелер сарапталады.

Жасанды интеллект технологиялары білім беру саласына бірнеше негізгі бағытта енгізілуде:

1. Жекелендірілген оқыту: ЖИ технологиялары оқушылардың үлгерімі, қабілеттері мен оқу дағдылары негізінде жеке оқу траекториясын құруға мүмкіндік береді. Бұл жүйе оқушының материалды меңгеру қарқынына сәйкес бейімделеді [3].

2. Оқу процесін автоматтандыру: Үй тапсырмаларын бағалау, тестілеу, кері байланыс беру сынды процестер ЖИ көмегімен автоматтандырылып, мұғалімдер жүктемесін азайтады [4].

3. Геймификация және мотивация: ЖИ негізіндегі ойын элементтері мен интерактивтік тапсырмалар арқылы оқушылардың қызығушылығы мен мотивациясы артады [5].

4. Виртуалды көмекшілер: ЖИ жүйелері оқушы сұрақтарына автоматты түрде жауап беріп, оқытуда қосымша қолдау көрсетеді [6].

5. Прокторинг: ЖИ технологиялары арқылы емтихандар кезінде оқушылардың әрекеттерін бақылау және академиялық адалдықты қамтамасыз ету жүзеге асады [7].

Отандық және шетелдік тәжірибелерге талдау жасасақ:

Қазақстан тәжірибесі: Соңғы жылдары Қазақстанда білім беру саласында цифрландыру қарқынды жүргізілуде. Назарбаев Зияткерлік мектептері мен BINOM мектептері білім беру процесінде ЖИ элементтерін енгізуді қолға алды. Мысалы, кейбір цифрлық платформалар оқушылардың үлгерімін талдауға, жеке тапсырмалар ұсынуға мүмкіндік береді [2].

Ресейлік тәжірибе: Foxford, Учи.ру секілді онлайн мектептер ЖИ арқылы оқушы үлгерімін саралап, мазмұнды бейімдеп отырады. Сонымен қатар, Lingualeo платформасында геймификация кеңінен пайдаланылады [4].

АҚШ және Еуропа: Carnegie Learning жүйесі когнитивтік зерттеулер мен ЖИ технологияларын біріктіре отырып, оқушыларға бейімделген математикалық оқыту тәжірибесін ұсынады [8]. Netex Learning мұғалімдерге арналған оқу жоспарларын интерактивті құралдар арқылы дайындауға мүмкіндік береді [5].

Азия елдері: Қытайда ЖИ көмегімен үлкен деректерді талдау, оқушы эмоциясын камера арқылы бақылау және оқу мотивациясын анықтау әдістері кеңінен енгізілуде [7].

Психология ғылымдарының докторы әрі Lynch Consulting Group, LLC компаниясының негізін қалаушысы Мэттью Линч өзінің «Білім берудегі жасанды интеллект: қолданудың жеті жолы» атты еңбегінде жасанды интеллект технологияларын білім беру саласында тиімді пайдаланудың негізгі бағыттарын ұсынады. Автордың пікірінше, жасанды интеллект оқу процесін жетілдіруге мүмкіндік беретін келесі жеті негізгі бағыт бойынша қолданылады:

1.Бейімделмелі оқыту жүйелері – оқушының білім деңгейі мен қажеттілігіне қарай оқу мазмұнын өзгертіп, оңтайлы оқу траекториясын құруға мүмкіндік береді.

2. Жекешелендірілген оқу бағдарламалары – әрбір оқушының ерекшеліктеріне сай жеке оқу жоспарын ұсынып, білім беру сапасын арттырады.

3. Бағалау процесін автоматтандыру – тест, бақылау және жазбаша жұмыстарды жасанды интеллект арқылы жылдам әрі нақты тексеру мүмкіндігі туындайды.

4. Қайталау мен аралық оқыту (интервалдық оқыту) – материалды ұзақ мерзімді есте сақтау үшін оны белгілі уақыт интервалдары арқылы қайта ұсыну.

5. Оқушылар тарапынан мұғалім жұмысын бағалау – білім беру сапасын жақсартуға бағытталған кері байланыс жүйесін енгізу.

6. «Ақылды капсулалар» технологиясы – оқу материалын ықшам түрде, негізгі ойлармен біріктіріп, тиімді меңгеруге көмектесетін құрылым.

7. Емтихан барысын қадағалау – академиялық адалдықты сақтау мақсатында жасанды интеллект арқылы прокторинг жүйесін енгізу [9].

Қазақстандағы жасанды интеллекттің білім беру саласындағы қолданылуы: Линчтің жеті бағытына бейімделген мысалдар:

1.Бейімделмелі оқыту жүйелері. Қазақстанда көптеген мектептер мен колледждерде электрондық оқу платформалары енгізіліп жатыр. Мысалы, «Bilimland» платформасы оқушылардың жеке деңгейін анықтап, оқыту материалдарын соған сай бейімдейді. Мұғалімдер мен ата-аналар оқушының прогресін бақылап, қажетті түзетулер енгізе алады, бұл Линчтің бейімделмелі оқыту тұжырымдамасына сәйкес келеді.

2+. Жекешелендірілген оқу бағдарламалары. Қазақстанның кейбір мектептері мен жоғары оқу орындары ЖИ көмегімен оқушылардың қызығушылықтары мен қабілеттеріне сәйкес жекеленген оқу жоспарларын жасап шығарады.

3. Бағалау процесін автоматтандыру. Қазақстанда Ұлттық тестілеу орталығы автоматтандырылған тестілеу жүйелерін қолдануда. Сондай-ақ, кейбір мектептерде ЖИ негізінде оқушылардың жазбаша жұмыстарын бағалайтын жүйелер енгізілуде. Бұл мұғалімдердің жүктемесін азайтып, бағалаудың объективті болуына септігін тигізеді.

4. Қайталау мен аралық оқыту (интервалдық оқыту). Қазақстандық білім беру платформаларында, мысалы «Openedu.kz»-те интервалдық оқыту әдісі қолданылады. Оқушылар белгілі бір уақытта материалды қайталап, есте сақтау деңгейін арттыра алады. Бұл әдіс оқушылардың ұзақ мерзімді білімін нығайтуға көмектеседі.

5. Оқушылар тарапынан мұғалім жұмысын бағалау. Қазақ мектептерінде және ЖОО-ларда мұғалімдердің жұмысын бағалаудың электрондық жүйелері енгізілуде. Жасанды интеллект мұндай пікірлерді жинақтап, өңдеп, білім сапасын жақсарту үшін аналитикалық ақпарат ұсынады.

6. «Ақылды капсулалар» технологиясы. Қазақстандық білім платформалары қысқа, құрылымдық видеолар мен презентацияларды қолдану арқылы оқу материалдарын «ақылды капсулалар» түрінде ұсынады. Бұл әсіресе қашықтан оқыту кезінде оқушылардың назарын аударып, материалды жеңіл меңгеруге мүмкіндік береді.

7. Емтихан барысын қадағалау (прокторинг). Қазақстанның кейбір жоғары оқу орындары мен тестілеу орталықтары онлайн емтихандарда прокторинг жүйелерін қолдана бастады. Бұл жүйелер жасанды интеллект көмегімен оқушылардың адалдығын бақылайды, алаяқтық пен заңсыз көмек көрсетуді азайтады.

Осылайша, Қазақстанда жасанды интеллекттің білім беру саласындағы қолданылуы Линчтің айтқан негізгі бағыттарын толықтай қамтып, білім сапасын арттыруға үлкен үлес қосуда. Мұндай инновациялық технологиялар оқыту процесін жекелендіру, объективті бағалау және адал бақылау арқылы білім беру жүйесінің тиімділігін арттыруға бағытталған.

Жасанды интеллект онлайн-білім берудің маңызды негізіне айналуы мүмкін. Қазақстанда бұл формат соңғы жылдары қарқынды дамуда, әсіресе 2020–2021 жылдары COVID-19 пандемиясына байланысты қашықтан оқыту жүйесіне көшу процесі белсенді

жүргізілді. Мэттью Линч білім беру саласына жасанды интеллектті кеңінен енгізудің үш басты себебін атап көрсетеді [9]:

1. Жасанды интеллект оқыту үдерісін мұғалім мен оқушының тиімді жұмысына қарай бейімдейді. Қазақстанның көптеген онлайн-білім платформалары мен мемлекеттік жобаларында (мысалы, «BilimLand», «Daryn.online») ЖИ технологиялары қолданылады. Бұл жүйелер оқушылардың оқу үлгерімін, олардың білім деңгейін және мұғалімнің қолданатын әдістерін талдай отырып, оқу бағдарламасын жеке қажеттіліктеріне сай икемдеуге мүмкіндік береді.

2. ЖИ геймификация әдісін пайдаланып, оқушылардың қызығушылығын арттырады. Бастауыш сыныптарға арналған кейбір платформаларда оқу процесі ойын элементтерімен және виртуалды кейіпкерлердің көмегімен ұйымдастырылған (мысалы, BilimLand-тың интерактивті сабақтары), бұл оқушылардың белсенді қатысуын ынталандырады.

3. Жасанды интеллект білім беру қызметтерін автоматтандыруға жол ашады. Қазақстандағы онлайн білім беру порталдары мен платформаларда чатботтар жиі қойылатын сұрақтарға жауап береді, онлайн сабақтарды жүргізуге және тестілеу процесін жеңілдетуге мүмкіндік береді.

Сонымен қатар, Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрлігі жасанды интеллектіні білім беру саласына енгізуді қолдап, цифрлық трансформация аясында мұғалімдерді оқытуға, білім беру мазмұнын жаңартуға және оқыту әдістерін жетілдіруге бағытталған жобаларды жүзеге асыруда. Бұл бағыттағы шаралар 2025 жылға қарай кең көлемде іске асырылуы жоспарланған.

Қазіргі таңда көптеген оқу орындары жасанды интеллект (ЖИ) жүйелерін әзірлеп, білім беру үдерісінде кеңінен қолдануда. Түрлі онлайн курстар, оқу бейнелері, мәтіндік материалдар мен интерактивті модульдер оқыту сапасын арттыруға бағытталған. Мұндай жүйелер оқушылардың білім деңгейін автоматты түрде бағалап, олардың әлсіз тұстарын анықтап, дағдыларын дамытуға арналған кері байланыс пен нұсқаулықтар ұсынады.

Мысалы, Third Space Learning платформасында шамамен 500 мұғалім интерактивті сабақтар өткізеді. Бұл жүйенің ерекшелігі – өткізілген сабақтардың сапасын автоматтандырылған технологиялар арқылы бағалауы. Мұғалімнің сөйлеу ырғағы мен эмоциясыздығы оқушылардың сабаққа қызығушылығын төмендететін факторлар ретінде анықталып, мұндай әдістемелік ұсыныстар ЖИ көмегімен мұғалімнің смартфонына тікелей көрсетіледі. Бұл алдағы уақытта мұғалім жұмысының сапасын жақсартудың қалыпты құралына айналуы мүмкін [10].

Carnegie Learning бағдарламасы жасанды интеллектті когнитивтік зерттеулермен біріктіріп, білім беруді жекелендіруге бағытталған. Бұл платформа негізінен мектеп оқушылары мен жоғары оқу орындарының бірінші курс студенттеріне арналған.

Thinker Math қосымшасы – жасанды интеллект элементтерін пайдаланып, орта мектеп оқушыларына математиканы терең түсініп, қолдануға мүмкіндік береді. Ол қазіргі мектеп құрылымы мен оқу бағдарламасын қолдауға бағытталған.

Netex Learning – мұғалімдерге арналған құрал ретінде интерактивті аудио және бейне контент арқылы сабақтарды қызықты әрі тиімді өткізуге көмектеседі. Әсіресе техникалық білім беру тәжірибесі аз жас мұғалімдерге арналған оқу жоспарларын жасау мен сандық құралдарды қолдануда қолдау көрсетеді.

Сонымен қатар, Supercharge Learning through Personalization платформасы нейрофизиология, өңделген деректерді талдау және оқу технологияларын біріктіріп, оқушыларға жекелендірілген оқу траекторияларын ұсынады [11].

Осылайша, әртүрлі платформалар жасанды интеллектіні әртүрлі мақсаттарға бейімдеп қолданады. Бұл инновациялар оқыту үдерісін интерактивті, қызықты және тиімді етеді.

Қорытындылай келе, Қазақстандық білім беру жүйесінде ЖИ технологияларының қолданылуы мұғалім мен оқушы арасындағы өзара әрекеттестікті жақсартуға, білім сапасын арттыруға және оқыту үдерісін жекелендіруге үлкен мүмкіндік береді. Мұндай

технологиялар қоғамның білімге деген сұранысын қанағаттандыруға және білім беру жүйесінің қазіргі мәселелерін шешуге бағытталған нақты әрі тиімді құрал болып табылады.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

1. Искусственный интеллект [Электронный ресурс]// Режим доступа: https://www.calltouch.ru/glossary/iskusstvennyy-intellekt/ (Дата обращения 18.07.2021);

2. Қожахметова, К.Ж. Білім беру саласындағы инновациялық технологиялар. -Алматы. 2021.

3. McCarthy J. What is Artificial Intelligence? Stanford University. 2007.

4. Чулюков В.А., Дубов В.М. Искусственный интеллект и будущее образования. Современное педагогическое образование, -Москва: Образование. 2020. 3: 27-31. // Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/iskusstvennyy-intellekt-i-buduschee-obrazovaniya/viewer (Дата обращения 18.07.2021);

5. https://www.netexlearning.com

6. https://www.thinkermath.com

7. https://www.superchargelearning.com

8. https://www.carnegielearning.com

9. Искусственный интеллект в образовании: семь вариантов применения [Электронный ресурс]// Режим доступа: https://the-accel.ru/iskusstvennyiy-intellekt-v-obrazovanii-sem-variantov-primeneniya/ (Дата обращения 18.07.2021);

10. Искусственный интеллект станет основой образования будущего// Режим доступа: https://hightech.fm/2016/12/27/online-tutors-and-ai (Дата обращения 18.07.2021);

11. Supercharge learning through personalisation [Электронный ресурс]// Режим доступа: https://www.century.tech/ (Дата обращения 18.07.2021);

ӘОЖ 373.3:502.1

ЦИФРЛЫҚ БІЛІМ БЕРУ РЕСУРСТАРЫ АРҚЫЛЫ БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ «ДҮНИЕТАНУ» САБАҚТАРЫНДА ЭКОЛОГИЯЛЫҚ МӘДЕНИЕТІН ҚАЛЫПТАСТЫРУДЫҢ ТЕОРИЯЛЫҚ АСПЕКТІЛЕРІ

Жұмағазы Анель Арайқызы
anel.zhumagazy04@gmail.com
«7М01301 – Бастауыш оқытудың педагогикасы мен әдістемесі» мамандығының 1-курс магистранты, Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы, Қазақстан
Ғылыми жетекші: Туралбаева Алмаш Турганбаевна
PhD, қауымд. профессор м.а.

Аңдатпа: Мақалада бастауыш сынып оқушыларының экологиялық мәдениетін қалыптастыруда цифрлық білім беру ресурстарын (ЦБР) қолданудың теориялық негіздері қарастырылады. «Дүниетану» пәні аясында оқушылардың экологиялық санасын, құндылық бағдарларын және жауапты мінез-құлық дағдыларын дамытудағы инновациялық технологиялардың рөліне талдау жасалған. Цифрлық визуализация, геймификация және виртуалды модельдеудің педагогикалық тиімділігі негізделген.

Түйінді сөздер: экологиялық мәдениет, цифрлық білім беру ресурстары, бастауыш білім беру, дүниетану, экологиялық сана, интерактивті оқыту, педагогикалық технологиялар.

Annotation: The article examines the theoretical foundations of using digital educational resources (DER) in forming the ecological culture of primary school students. Within the framework of the "World Cognition" subject, the role of innovative technologies in developing students' environmental consciousness, value orientations, and responsible behavior skills is

analyzed. The pedagogical effectiveness of digital visualization, gamification, and virtual modeling is substantiated.

Keywords: ecological culture, digital educational resources, primary education, world cognition, environmental consciousness, interactive learning, pedagogical technologies.

Кіріспе

Қазіргі таңда жаһандық экологиялық дағдарыстың тереңдеуі мен антропогендік факторлардың қоршаған ортаға әсерінің артуы қоғам алдына экологиялық қауіпсіздікті қамтамасыз ету міндетін ғана емес, сонымен қатар жеке тұлғаның экологиялық мәдениетін жаңа сапалық деңгейде қалыптастыру талабын қойып отыр. Бұл үдерістің іргетасы бастауыш мектеп жасында қаланады, себебі бұл кезеңде баланың әлемге деген құндылық қатынасы, этикалық нормалары мен қоршаған ортамен өзара әрекеттесу үлгілері қарқынды дамиды.

Бастауыш сынып оқушыларының экологиялық мәдениетін қалыптастыру – бұл тек білім беру ғана емес, сонымен қатар табиғатқа деген жауапкершілік сезімін, экологиялық этика мен жүйелі ойлауды дамытуды көздейтін кешенді педагогикалық процесс. Бүгінгі цифрлық трансформация жағдайында дәстүрлі оқыту әдістері білім алушылардың танымдық сұраныстарын толық қанағаттандыра алмайды. Сондықтан «Дүниетану» сабақтарында цифрлық білім беру ресурстарын (ЦБР) интеграциялау – оқу үдерісін белсендірудің және экологиялық білім мазмұнын тереңдетудің маңызды тетігі болып табылады.

Экологиялық мәдениет: Концептуалды негіздері

Ғылыми педагогикалық әдебиеттерде «экологиялық мәдениет» ұғымы көпөлшемді құрылым ретінде қарастырылады. Бұл – жеке тұлғаның табиғи ортамен гармонияда өмір сүру қабілетін айқындайтын экологиялық білім, сана, эмоционалды-құндылық қатынас және практикалық іс-әрекеттің синтезі.

Бастауыш сынып оқушысының экологиялық мәдениеті бірнеше деңгейде көрініс табады:

- Когнитивті компонент: табиғаттағы өзара байланыстар, экологиялық заңдылықтар туралы базалық білім.
- Аксиологиялық компонент: табиғатты басты құндылық ретінде қабылдау, экологиялық этика нормаларын меңгеру.
- Практикалық-іс-әрекеттік компонент: табиғатты қорғау шараларына қатысу, экологиялық сауатты мінез-құлық дағдыларын қалыптастыру.

Экологиялық мәдениеттің қалыптасуы үздіксіздік пен жүйелілік принциптеріне негізделуі тиіс. Осы орайда, экологиялық тәрбие берудің негізгі субъектілері мен әдістерін төмендегі кесте бойынша жүйелеуге болады:

Кесте 1 – Экологиялық мәдениетті қалыптастыру әдістері

Топтар	**Әдістер**
Отбасы	Қоршаған табиғи орта туралы бастапқы түсініктерді қалыптастыру, жануарлар мен өсімдіктер әлеміне қамқорлық жасау және оларды қорғау
Мектепке дейінгі білім беру ұйымдары	Тірі табиғат компоненттері туралы түсініктерді дамыту, оны қорғау және күту тәсілдерін үйрету, салауатты өмір салтын қалыптастыру
Жалпы білім беретін мектептер	Жаратылыстану пәндерін экологияландыру арқылы экология негіздерін тереңдетіп оқыту; биоалуантүрлілік туралы түсініктерді кеңейту; экологиялық дүниетанымды, экологиялық мәдениетті және экологиялық мониторинг дағдыларын қалыптастыру
Арнайы және	Экология және қоршаған ортаны қорғау саласындағы ғылыми

жоғары оқу орындары	білімдердің әдістемелік және әдіснамалық негіздерін қалыптастыру; экологиялық дүниетанымды дамыту; экологиялық мәдениетті орнықтыру; кәсіби экологиялық құзыреттерді жетілдіру
Қоғам	Үгіт-насихаттық, ақпараттық-ағартушылық іс-шаралар өткізу; қоршаған табиғи ортада болып жатқан үдерістер мен олардың ықтимал салдары туралы білімді дамыту; табиғатты қорғауға бағытталған ұлттық экологиялық дәстүрлерді жаңғырту
Ескерту: [1]	

Цифрлық білім беру ресурстарының дидактикалық әлеуеті

«Дүниетану» сабақтарында ЦБР қолдану оқушылардың дерексіз ұғымдарды нақты визуализациялауына мүмкіндік береді. Мектеп оқушыларының көрнекі-бейнелі ойлау ерекшеліктерін ескере отырып, цифрлық құралдар келесідей функционалдық мүмкіндіктерді ұсынады:

1. Интерактивті модельдеу: Виртуалды зертханалар мен симуляторлар арқылы оқушылар табиғи құбылыстарды (мысалы, судың айналымы, фотосинтез, экожүйедегі тізбектер) модельдей алады. Бұл «себеп-салдар» байланысын тереңірек түсінуге септігін тигізеді.[2]

2. Геймификация және эко-квесттер: LearningApps, Wordwall немесе мамандандырылған экологиялық стратегиялық ойындар оқушының мотивациясын ішкі қызығушылыққа айналдырады. Ойын барысында шешім қабылдау (мысалы, виртуалды қаланы қоқыстан тазарту немесе энергияны үнемдеу) экологиялық жауапкершілікті имитациялық ортада жаттықтырады.

3. Виртуалды экскурсиялар мен 3D-технологиялар: Географиялық немесе биологиялық тұрғыдан қолжетімсіз нысандарға (қорықтар, ұлттық парктер, мұхит түбі) жасалатын саяхаттар баланың танымдық көкжиегін кеңейтіп, табиғаттың әсемдігі мен нәзіктігін сезінуге мүмкіндік береді. [3]

4. Цифрлық мониторинг және деректерді визуализациялау: Мобильді қосымшалар мен сенсорлық датчиктерді қолдану арқылы жергілікті жердің экологиялық жағдайын (ауа сапасы, шу деңгейі) бақылау оқушыны нақты зерттеушілік әрекетке тартады. [4]

Теориялық-әдістемелік тұжырымдар

Цифрлық ресурстарды пайдалану кезінде оқушының рефлексиялық ұстанымына ерекше мән берілуі керек. Мұғалім тек ақпарат беруші емес, цифрлық кеңістікте бағыт беруші (фасилитатор) рөлін атқарады. Экологиялық мәдениетті қалыптастыруда ЦБР-ды қолданудың тиімділік критерийлері ретінде келесілерді анықтауға болады:

- Мазмұнның ғылымилығы мен жас ерекшелігіне сәйкестігі;
- Интерактивтіліктің жоғары деңгейі;
- Эстетикалық және эмоционалдық әсер ету күші;
- Өздігінен білім алу мен зерттеуге бағытталуы.

Жобалық іс-әрекетті цифрлық форматта жүзеге асыру (мысалы, «Менің экологиялық ізім» атты цифрлық портфолио немесе бейнеблог) оқушының өзін-өзі айқындауына және экологиялық бастамаларын жариялауына жол ашады. Бұл оқушының «мен – табиғаттың бір бөлшегімін және оның болашағына жауаптымын» деген ішкі позициясын бекіте түседі.

Зерттеудің практикалық маңыздылығы: мақалада негізделген цифрлық ресурстарды қолдану әдістемесі бастауыш сынып мұғалімдеріне «Дүниетану» сабақтарында оқушылардың экологиялық жауапкершілігін арттыруға бағытталған дидактикалық материалдар дайындауға, виртуалды саяхаттар мен эко-квесттерді оқу жоспарына тиімді енгізуге мүмкіндік береді.

Қорытынды

Бастауыш сынып оқушыларының «Дүниетану» сабақтарында экологиялық мәдениетін қалыптастыру – заманауи білім берудің стратегиялық басымдығы. Цифрлық білім беру ресурстарын оқыту үдерісіне жүйелі интеграциялау дәстүрлі әдістеменің шекарасын кеңейтіп, экологиялық білімді динамикалық, тартымды және практикалық маңызы бар процесске айналдырады.

Теориялық талдау көрсеткендей, ЦБР тек ақпараттық құрал емес, ол – оқушының экологиялық санасын трансформациялаушы, құндылықтар жүйесін бекітуші және белсенді өмірлік ұстанымын қалыптастырушы педагогикалық технология. Болашақта бұл бағыттағы зерттеулерді цифрлық ресурстардың гибридті оқыту үлгілеріндегі тиімділігін эксперименттік тұрғыдан дәлелдеу арқылы тереңдету қажет.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

1. Кебалова Л.А. Формирование экологической культуры школьников в условиях цифровой трансформации образования // Педагогика: вчера, сегодня, завтра: сборник статей V Международной научно-практической конференции. – 2025. – С. 36–37.

2. Алироева Р.Д. Формы и методы организации процесса формирования экологических знаний у школьников средствами информационных технологий // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 50–53. – С. 50–53.

3. Плешаков А. А. Окружающий мир. Рабочие программы. Предметная линия учебников системы «Школа России». 1–4 классы: учебное пособие для общеобразовательных организаций. – Москва: Просвещение, 2021. – 95 с.

4. Молчанов С. В. Психология подросткового и юношеского возраста: учебник для вузов. – Москва: Юрайт, 2020. – 351 с.

5. Глазачев С. Н. Экологическая культура учителя. — М., 2018.

6. Захлебный А. Н. Школа и проблемы охраны природы. — М.: Педагогика, 2020.

7. Мұхамеджанова Г. Ж. Бастауыш сынып оқушыларына экологиялық тәрбие берудің педагогикалық негіздері. — Алматы, 2021.

8. Цифрлық білім беру ресурстарын оқу үдерісіне енгізу әдістемесі. Әдістемелік нұсқаулық. — Астана, 2023.

ӘОЖ 14.35.09

ҚАЗІРГІ БІЛІМ БЕРУ ҮДЕРІСІНДЕ ЖАСАНДЫ ИНТЕЛЛЕКТ ТЕХНОЛОГИЯЛАРЫН ҚОЛДАНУДЫҢ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ МҮМКІНДІКТЕРІ

Сүлейменқұл Диана Мақсатқызы, Советқанова Құралай Ерланқызы
suleimenkul.diana@gmail.com
ББЖМ, Педагогика және психология кафедрасының «Бастауышта оқыту педагогикасы мен әдістемесі» мамандығының 3-курс студенттері,
Шәкәрім университеті КеАҚ, Семей, Қазақстан
Ғылыми жетекші: **Аманжол Сауле**
педагогика ғылымдарының магистрі
Педагогика және психология кафедрасының оқытушысы

Аңдатпа. Бұл мақалада қазіргі білім беру үдерісінде жасанды интеллект технологияларын қолданудың педагогикалық мүмкіндіктері қарастырылады. Жасанды интеллект білім беру саласында оқыту сапасын арттыруға, оқушылардың жеке ерекшеліктерін ескеруге және оқу үдерісін тиімді ұйымдастыруға мүмкіндік береді. Мақалада жасанды интеллекттің білім беру жүйесіндегі рөлі, оның артықшылықтары мен қолдану бағыттары талданады. Сонымен қатар, жасанды интеллект құралдарын қолдану

арқылы оқушылардың танымдық белсенділігі мен сыни ойлау қабілеттерін дамыту жолдары көрсетіледі.

Түйінді сөздер: жасанды интеллект, білім беру технологиялары, цифрлық білім, оқыту үдерісі, педагогикалық технология, цифрландыру.

Кіріспе

Қазіргі қоғам цифрлық технологиялардың қарқынды дамуы кезеңін бастан өткеруде. Ақпараттық технологиялар білім беру жүйесіне де елеулі өзгерістер енгізуде. Соның ішінде жасанды интеллект (Artificial Intelligence) технологиялары білім беру үдерісін жаңғыртудың маңызды құралдарының бірі болып отыр.

XXI ғасырда білім беру жүйесінің негізгі міндеті – шығармашылық ойлай алатын, ақпаратты талдай алатын және жаңа білімді өз бетінше игере алатын тұлға қалыптастыру. Бұл мақсатқа жетуде цифрлық технологиялар мен жасанды интеллект құралдарын тиімді пайдалану ерекше маңызға ие.

Жасанды интеллект білім беру саласында оқыту процесін жекелендіруге, оқушылардың білім деңгейін автоматты түрде бағалауға, оқу материалдарын бейімдеуге және мұғалімдердің жұмысын жеңілдетуге мүмкіндік береді. Сонымен қатар, жасанды интеллект технологиялары білім алушылардың қызығушылығын арттырып, оқу үдерісін интерактивті әрі тиімді етуге ықпал етеді.

Бұл мақаланың мақсаты – қазіргі білім беру үдерісінде жасанды интеллект технологияларын қолданудың педагогикалық мүмкіндіктерін талдау және олардың білім сапасын арттырудағы рөлін анықтау.

Негізгі бөлім

Жасанды интеллект – компьютерлік жүйелердің адамға тән интеллектуалдық әрекеттерді орындау қабілеті. Оларға ақпаратты талдау, үйрену, шешім қабылдау және болжам жасау сияқты әрекеттер жатады.

Білім беру саласында жасанды интеллект келесі бағыттарда қолданылады:

- оқу материалдарын автоматты түрде бейімдеу
- білімді бағалау жүйелерін автоматтандыру
- виртуалды ассистенттер қолдану

Бұл технологиялар оқыту процесін тиімді ұйымдастыруға және оқушылардың жеке ерекшеліктерін ескеруге мүмкіндік береді.

Жасанды интеллекттің білім беру жүйесіндегі артықшылықтары

Жасанды интеллект технологияларын білім беру жүйесінде қолданудың бірнеше маңызды артықшылықтары бар.

1. Оқытуды жекелендіру. Жасанды интеллект оқушылардың білім деңгейін талдап, олардың қабілеттеріне сәйкес оқу материалдарын ұсына алады. Бұл әрбір оқушының жеке оқу траекториясын қалыптастыруға мүмкіндік береді.

2. Оқу процесін автоматтандыру. Жасанды интеллект тест тапсырмаларын тексеру, бағалау және талдау жұмыстарын автоматты түрде орындай алады. Бұл мұғалімдердің уақытын үнемдеп, оқу процесін тиімді ұйымдастыруға көмектеседі.

3. Оқушылардың мотивациясын арттыру. Интерактивті платформалар мен цифрлық құралдар оқушылардың қызығушылығын арттырып, оқу процесін ойын элементтері арқылы қызықты етеді.

4. Ақпаратты жылдам өңдеу. Жасанды интеллект үлкен көлемдегі ақпаратты талдап, оқушылардың оқу нәтижелері туралы нақты деректер береді. Бұл мұғалімдерге оқыту әдістерін жетілдіруге мүмкіндік береді.

Әдістер

Зерттеу мына зерттеу базасында өткізілді: *Зерттеуге №30 жалпы орта білім беретін мектеп, 4 сыныптың 20 оқушысы қатысты.*

Зерттеу барысында жасанды интеллект технологияларын білім беру процесінде қолданудың тиімділігін анықтау мақсатында келесі әдістер қолданылды:

1. “Жасанды интеллект технологиялары туралы оқушылардың көзқарасын анықтау” сауалнамасы

Мақсаты: бастауыш сынып оқушыларының жасанды интеллект технологиялары туралы түсінігін, оған деген қызығушылығын және оқу процесінде қолдану туралы пікірін анықтау. Сонымен қатар, жасанды интеллект негізіндегі цифрлық құралдарды сабақта қолданудың тиімділігін бағалау көзделді.

Өткізу барысы:

Сауалнамаға 20 бастауыш сынып оқушысы қатысты. Сауалнама 10 сұрақтан тұрып, жабық (иә/жоқ), жартылай ашық және ашық сұрақтар түрінде құрылды. Оқушылар сұрақтарға өз бетінше, кей жағдайда мұғалімнің көмегімен жауап берді. Жинақталған жауаптар сараланып, мынадай нәтижелерге қол жеткізілді:

Нәтижелер мен талдау:

1. Жасанды интеллект туралы хабардар болуы

2. Сауалнама нәтижесі бойынша 69% оқушы жасанды интеллект туралы бұрын естігенін айтты, ал 31% оқушы бұл ұғымды алғаш рет естігенін көрсетті. Бұл оқушылардың цифрлық технологиялар туралы белгілі бір деңгейде ақпаратқа ие екенін көрсетеді.

3. Компьютер немесе интерактивті тақта арқылы оқу

Оқушылардың 92% сабақта компьютер немесе интерактивті тақта арқылы оқығанды ұнататынын айтты. Бұл қазіргі балалардың цифрлық ортаға бейімділігін және интерактивті оқыту әдістеріне қызығушылығын көрсетеді.

4. Жасанды интеллект негізіндегі бағдарламаларға көзқарас

Сауалнама нәтижесі бойынша 84% оқушы сабақта жасанды интеллектке негізделген бағдарламалар қолданылса, сабақ қызықты болатынын айтты. Бұл технологиялардың оқушылардың оқу мотивациясын арттыруға ықпал ететінін көрсетеді.

5. Жасанды интеллекттің оқу процесіне көмегі

77% оқушы жасанды интеллект жаңа тақырыпты түсінуге көмектеседі деп санайды. Ал 23% оқушы нақты пікір білдіре алмады. Бұл оқушылардың цифрлық құралдардың оқу процесіндегі рөлін түсіне бастағанын көрсетеді.

6. Қолданатын құрылғылар

Оқушылардың көпшілігі оқу барысында телефон немесе планшетті қолданғанды ұнататынын айтты. Кейбір оқушылар компьютерді таңдады. Бұл балалардың көбінесе мобильді құрылғыларды пайдаланатынын көрсетеді.

7. Ұнайтын цифрлық тапсырмалар

Оқушылардың басым бөлігі ойын түріндегі тапсырмалар мен тесттерді ұнататынын айтты. Сонымен қатар кейбір оқушылар бейне сабақтар мен суретті тапсырмаларды қызықты деп тапты. Бұл балалардың визуалды және интерактивті тапсырмаларға қызығушылығы жоғары екенін көрсетеді.

8. Қиын тапсырма кездескен жағдайда

Сауалнама нәтижесіне сәйкес 62% оқушы тапсырманы алдымен өз бетінше шешуге тырысатынын, ал 38% оқушы мұғалімнен немесе достарынан көмек сұрайтынын айтты. Бұл оқушылардың тапсырманы орындауға деген ынтасының жоғары екенін көрсетеді.

9. Жасанды интеллект туралы түсінігі

Ашық сұраққа жауап берген оқушылардың көпшілігі жасанды интеллектті «ақылды компьютер», «тапсырманы шешуге көмектесетін бағдарлама», «телефондағы көмекші» деп сипаттады. Бұл олардың жасанды интеллектті қарапайым деңгейде түсінетінін көрсетеді.

10. Сабақтағы қызықты тапсырмалар туралы пікір

Оқушылар сабақта ойындар, қызықты тесттер, суретпен тапсырмалар және бейне сабақтар болғанын қалайтынын айтты. Бұл оқушылардың интерактивті және визуалды тапсырмаларға қызығушылығын білдіреді.

11. Мұғалім қолданатын технологиялар

Оқушылардың айтуынша, сабақ барысында мұғалім интерактивті тақта, компьютер, бейне материалдар және презентациялар қолданады. Бұл цифрлық технологиялардың оқу процесінде белсенді пайдаланылып жатқанын көрсетеді.

Сауалнама нәтижелері бастауыш сынып оқушыларының цифрлық технологияларға қызығушылығы жоғары екенін көрсетті. Оқушылардың көпшілігі жасанды интеллект элементтері бар тапсырмаларды қызықты деп санайды және оларды сабақта қолдану оқу процесінің тиімділігін арттырады деп есептейді. Сонымен қатар, интерактивті және ойын түріндегі тапсырмалар оқушылардың танымдық белсенділігін арттыруға ықпал етеді.

2.«Интерактивті тапсырмалар» әдісі

Мақсаты: оқу материалын меңгеру деңгейін анықтау; цифрлық технологиялпрдың тиімділігін зерттеу.

Өткізу барысы:

Бұл әдісте тапсырмалар жасанды интеллект элементтері бар білім беру платформалары арқылы ұйымдастырылды. Интерактивті тақта көмегімен оқушыларға бірнеше цифрлық тапсырмалар ұсынылды. Тапсырмалар бірнеше түрден тұрды: дұрыс жауапты таңдау, сурет арқылы тапсырманы анықтау, логикалық байланыстарды табу және қысқа тест сұрақтарына жауап беру. Әр тапсырманы орындауға 3–5 минут уақыт берілді. Оқушылар жауаптарын енгізгеннен кейін платформа автоматты түрде нәтижені көрсетіп, дұрыс жауаптармен салыстыру мүмкіндігін береді.

Нәтижелер мен талдау:

Оқушылардың көпшілігі тапсырмаларды тез әрі қызығушылықпен орындады. Интерактивті тапсырмалар сабаққа деген белсенділікті арттырды.

Пікірталас

Жасанды интеллект технологиялары білім беру жүйесіне жаңа мүмкіндіктер алып келсе де, кейбір қиындықтар да бар. Мысалы:

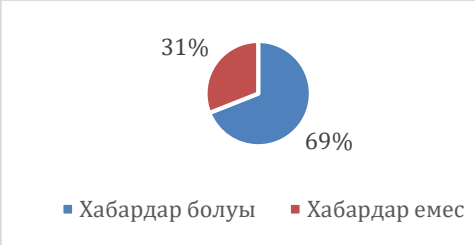
- барлық мектептердің техникалық мүмкіндіктері бірдей емес
- мұғалімдердің цифрлық сауаттылық деңгейі әртүрлі
- технологияларды дұрыс қолданбау оқу сапасына кері әсер етуі мүмкін

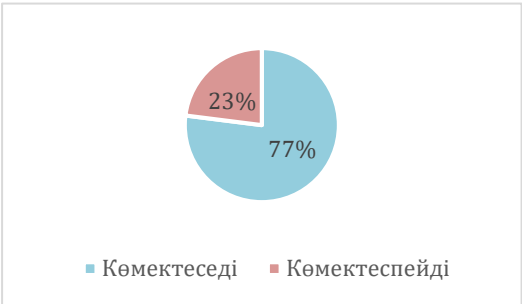
Сондықтан жасанды интеллект технологияларын білім беру жүйесіне енгізу кезінде педагогтарды арнайы даярлау және қажетті инфрақұрылымды дамыту маңызды.

Нәтижелер

Оқушылардың көпшілігі тапсырмаларды тез әрі қызығушылықпен орындады. Интерактивті тапсырмалар сабаққа деген белсенділікті арттырды. Көптеген оқушылар сурет арқылы берілген тапсырмаларды жеңіл орындады, ал логикалық байланысқа негізделген тапсырмаларда кейбіреулері қателесті. Тапсырмалардың нәтижелері автоматты түрде көрсетілгендіктен, оқушылар өз жауаптарын бірден тексеріп, қателерін түзетуге мүмкіндік алды.

Жалпы алғанда, интерактивті тапсырмалар әдісі оқу материалын түсінуді жеңілдетіп, оқушылардың қызығушылығын арттырды.

Тапсырманың атауы	Оқушылардың нәтижелері (%)	Қорытынды
“Жасанды интеллект технологиялары туралы оқушылардың көзқарасын анықтау” сауалнамасы	1.Жасанды интеллект туралы хабардар болуы. 	1.Оқушылардың көпшілігі жасанды интеллект туралы естіген, бұл олардың цифрлық ортада өсіп келе жатқанын және жаңа технологияларға қызығушылығы бар екенін көрсетеді. 2.Көптеген оқушылар цифрлық құралдар арқылы

	2.Компьютер немесе интерактивті тақта арқылы оқу  3.Жасанды интеллект негізіндегі бағдарламаларға көзқарас  4.Жасанды интеллекттің оқу процесіне көмегі.  	оқуды ұнатады, себебі бұл сабақтарды қызықты әрі түсінікті етеді. 3.Оқушылар жасанды интеллект қолданылған сабақтарды қызықты деп санайды, бұл олардың оқу мотивациясын арттыруға ықпал етеді. 4.Оқушылардың басым бөлігі жасанды интеллект оқу материалын жеңіл түсінуге көмектеседі деп есептейді, бұл оның білім берудегі тиімділігін көрсетеді.
«Интерактивті тапсырмалар» әдісі	 	Оқушылардың сабаққа қызығушылығын арттырып, олардың белсенділігін күшейтті. Жасанды интеллект элементтері бар цифрлық тапсырмалар оқу материалын жеңіл меңгеруге мүмкіндік берді. Бұл әдіс бастауыш сыныпта оқытудың тиімді және заманауи тәсілі екенін көрсетті.

Ұсыныстар:

1. Мұғалімдердің цифрлық құзыреттілігін арттыру. Мұғалімдерге жасанды интеллект технологияларын тиімді қолдану бойынша арнайы курстар мен тренингтер ұйымдастыру.

2. «AI әлеміне саяхат» кітабы. Балаларға жасанды интеллектті қарапайым тілмен түсіндіретін кітап шығару.

3. «Смарт тапсырмалар» жинағы. Бастауыш сыныпқа арналған әр пәннен интерактивті тапсырмалар кітабы. QR-код арқылы онлайн тапсырмаларға өту мүмкіндігі болады.

4. Ата-аналармен бірлескен жұмыс. Үйде жасанды интеллект негізіндегі тапсырмаларды орындауға ата-аналарды тарту.

5. Жасанды интеллект олимпиадасы. Жыл сайын мектептер арасында «AI олимпиадасын» өткізу – оқушыларға жасанды интеллект элементтерімен тапсырмалар мен ойындардан жарысу мүмкіндігі беру.

Қорытынды

Қорыта айтқанда, жасанды интеллект технологиялары қазіргі білім беру жүйесінің маңызды элементіне айналып келеді. Бұл технологиялар оқу процесін тиімді ұйымдастыруға, оқушылардың танымдық белсенділігін арттыруға және білім сапасын жақсартуға мүмкіндік береді.

Жасанды интеллект құралдарын дұрыс және тиімді қолдану арқылы білім беру жүйесін жаңа деңгейге көтеруге болады. Сондықтан білім беру саласында цифрлық технологияларды дамыту және оларды оқу процесіне енгізу маңызды міндеттердің бірі болып табылады.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Нұрғалиева Г.К. Білім беруді ақпараттандыру: теориясы мен әдістемесі. – Алматы: Ғылым, 2016.

2. Қожахметова К.Ж. Педагогикадағы инновациялық технологиялар. – Алматы: Рауан, 2018.

3. Ибраев Ж.С., Ахметова Д.Т. Қазіргі білім беру жүйесіндегі инновациялық үдерістер. – Алматы: Білім, 2021.

4. Абдыкеримова Э.А. Жасанды интеллект негіздері және білім беру жүйесі. – Ақтау: Yessenov University, 2023.

5. Жолдығали Б.Н., Жұмабаева Л.О. Білім беру жүйесіндегі жасанды интеллект мүмкіндіктері. – Ақтау: Yessenov University, 2024.

6. Сейітқалиев Е.Н. Жасанды интеллект және білім беру болашағы. – Астана: Фолиант, 2024.

ӘОЖ 37.013.77:004

ЦИФРЛЫҚ ҚҰРАЛДАР АРҚЫЛЫ ИНКЛЮЗИВТІ ОРТА ҚҰРУ

Турсынбекова Айжан Турсынбеккызы,
tursynbekovaajzan02@gmail.com
“№7 “Ақ бота” бөбекжайы” КМҚК меңгеруші
Семей, Қазақстан
Жотабаева Жұлдыз Мұсақызы
zotabaevazulduz@gmail.com
“№7 “Ақ бота” бөбекжайы” КМҚК әдіскері
Семей, Қазақстан

Андатпа. Бұл мақалада инклюзивті білім беруді дамытудағы, қиындықтарды шешудегі, тиімді шараларды көрсетудегі мәселелерді қарастырады. Әрбір оқушы, қандай жағдай

болмасын, болашақта жетістікке жете алатын цифрлық құралдардың негізгі рөлі қарастырылады.

Түйінді сөздер: Инклюзивті білім, цифрлық трансформация, интеграция, инклюзивті катализатор, көмекші технологиялар, адаптивті оқыту платформалары, технологиялар, интерактивті оқу ресурстары.

Кіріспе

Қасым-Жомарт Тоқаев Қазақстан халқына арнаған жолдауларында білім беру жүйесін дамыту мәселесіне ерекше назар аударады. Соның ішінде инклюзивті білім беру – қазіргі білім беру саясатының маңызды бағыттарының бірі ретінде қарастырылады. Инклюзивті білім беру – барлық балалардың, соның ішінде ерекше білім беру қажеттілігі бар балалардың сапалы білім алуға тең мүмкіндік алуын қамтамасыз ететін жүйе. Президент жолдауында мемлекет әрбір баланың әлеуметтік жағдайына немесе денсаулық ерекшеліктеріне қарамастан білім алуына қолайлы жағдай жасау қажеттігін атап өтеді. Бұл мақсатқа жету үшін мектептерде қолжетімді білім беру ортасын қалыптастыру, арнайы педагогикалық қолдау көрсету, мұғалімдердің кәсіби біліктілігін арттыру және білім беру бағдарламаларын жетілдіру маңызды екені көрсетілген. Осылайша, инклюзивті білім беру қоғамдағы теңдік пен әділдікті қамтамасыз етіп, әрбір баланың толыққанды білім алып, қоғам өміріне белсенді араласуына мүмкіндік береді [1].

Инклюзивті білім беру ортасы- барлық балаларға, жасөспірімдерге, студенттерге,

мектеп оқушыларына, соның ішінде ерекше білім беру қажеттіліктеріне, денсаулығының әртүрлі бұзылуларына және мүгедектікке тең қол жетімділік. Нормотиптік балалар мен мүгедектігі бар және денсаулығының ауыр бұзылулары бар балаларды бірлесіп оқыту және тәрбиелеу жолымен осындай тең қолжетімділік қамтамасыз етіледі. Инклюзивті білім берудің білім беру ортасы мүгедек балалардың толыққанды тұлғалық дамуы мен әлеуметтенуі мақсатында олардың нормотиптік құрдастарымен тең және тең қарым-қатынасын көздейді .

Цифрлық трансформация инклюзивті білім беру саласында айтарлықтай өзгерістерге жол ашты. Дәстүрлі оқыту әдістері оқушылардың әртүрлі қажеттіліктерін қанағаттандыра алмайтын күндер артта қалды. Қазіргі уақытта технология барлығына қолжетімді және әділ білім беру ортасын құруда күшті одақтас ретінде қызмет етеді. Осы мақалада инклюзивті білім беруді дамытудағы, қиындықтарды шешудегі, тиімді шешімдерді көрсетудегі және әрбір оқушы, қандай жағдай болмасын, жетістікке жете алатын болашақты елестетудегі цифрлық құралдардың негізгі рөлі қарастырылады.

Инклюзия (латын тілінен inclusio – «қосу, қатыстыру») – физикалық немесе психикалық ерекшеліктеріне қарамастан барлық адамдарды қоғамда тең өмір сүруі. Бұл әрбір адамның еңбек етуге, білім алуға және қоғамға қатысуына тең мүмкіндіктерге ие екендігін білдіреді. Білім берудегі инклюзия – ерекше балалардың басқа оқушылармен бірге білім алуы. Жұмыстағы инклюзия барлық қызметкерлер үшін тең жұмыс алаңын қамтамасыз етеді. Цифрлық инклюзия – бұл барлық адамдардың цифрлық технологияларға тең қолжетімділігін қамтамасыз ету. Бұл әрбір адам жасына, табысына, білімі мен тұрғылықты жеріне қарамастан интернетті, компьютерді және басқа да цифрлық құрылғыларды пайдалана алуы керек дегенді білдіреді. Цифрлық инклюзияның мақсаты – технологияның кедергі тудырмай, адамдарға оқуда, жұмыста және күнделікті өмірде көмектесуін қамтамасыз ету. «Global Burden of Disease» зерттеуі бойынша, 2050 жылға қарай зағиптар саны 61 миллионға жетеді, көру қабілеті бұзылғандар – 474 миллионға, ал пресбиопиямен (жақын қашықтықтан көру қабілетінің бұзылуы) – 866 миллионға жетеді. Бұл ретте технологиялардың есту және сөйлеу сияқты басқа мүмкіндіктері шектеулі адамдар үшін қолжетімді болуы маңызды.Біз тек балаларды бірге отырғызуды емес, әрбір баланың өзін бағалап, өзінің ең жақсы жағын көрсетуіне көмектесетін жағдай жасауды мақсат етеміз[2]. Дәстүрлі инклюзивті білім беру мәселелері. Тарихи тұрғыдан алғанда, инклюзивті білімге қол жеткізу көптеген қиындықтарға тап болды. Дәстүрлі сыныптар әртүрлі білім беру қажеттіліктері бар

оқушыларды қанағаттандыруда жиі қиындықтарға тап болды. Мысалы, мүмкіндігі шектеулі оқушылар қатысуға кедергілерге тап болды, ал мұғалімдер оқыту әдістерін оқытудың әртүрлі стильдеріне бейімдеуге мәжбүр болды. Дәстүрлі тәсілдердің шектеулері инновациялық шешімдердің шұғыл қажеттілігін көрсетті.Сандық дәуір инклюзивті катализатор ретінде. Цифрлық дәуірдің пайда болуы әр оқушының ерекше қажеттіліктеріне бейімделетін көптеген құралдар мен технологияларды ұсына отырып, серпіліс болды. Сандық платформалар, білім беру қосымшалары және көмекші технологиялар осы инклюзивті білім алуға ұмтылудың негізі болды. Бұл құралдар мүмкіндігі шектеулі оқушылар үшін жағдайды теңестіріп қана қоймай, сонымен қатар әртүрлілік қабылданатын ортаны құру арқылы барлығына оқу тәжірибесін жақсартады.Көмекші технологиялар. Инклюзивті білімге цифрлық дәуірдің ең маңызды үлестерінің бірі-көмекші технологияларды дамыту. Осы құралдар мүгедектерді қолдау және олардың оқу іс-шараларына қатысуын жеңілдету үшін арнайы жасалған.

Инклюзия анықтамасындағы ұқсас айырмашылықтарды арнайы білім беру саласындағы тәжірибенің басқа салаларында да кездестіруге болады. Мысалы, «Арнайы білім беру журналының» арнайы санының «оқу қабілеті шектеулі оқушыларды толық инклюзиялауға» қатысты кіріспе мақаласында Зигмонд (1995) бірқатар мамандар мен саясаткерлердің жалпы білім беру сыныптарынан ауытқуы бар оқушыларды шығарудың ұзақ мерзімді тәжірибесін тоқтатуға шақырғанын және мектеп қызметкерлерінің, әсіресе бастауыш деңгейде, инклюзивті немесе интеграцияланған бағдарламаларды әзірлеу арқылы қалай жауап бергенін сипаттады. Осы жаңа, толық интеграцияланған модельдердің көпшілігінде негізгі ағымда оны барлық оқушылардың жеке қажеттіліктеріне бейімдеу үшін айтарлықтай өзгерістер енгізіледі. Мақсат - жалпы білім беру сыныбы аясында ауытқуы бар оқушыларды қоса алғанда, барлық оқушыларға бейімделген, жекелендірілген білім беруді қамтамасыз ету.Үздіксіз талқылауында Зигмонд «толық инклюзивті модельдер» бойынша жүргізілген зерттеулерге сілтеме жасап, «толық уақытты негізгі оқыту моделінде оқитын студенттердің арнайы білім беру тәжірибесін сипаттауға аз көңіл бөлінетінін» мәлімдеді. Сондықтан оқырман инклюзивтілік, интеграция және негізгі оқыту модельдері терминдерінің арасындағы айырмашылықтар мен ұқсастықтарды тек оқу мүмкіндігі шектеулі оқушыларға қатысты түсіндіруге мәжбүр[3].

ЮНЕСКО және басқа да халықаралық ұйымдардың зерттеулері көрсеткендей, инклюзивті орта балалардың әлеуметтік бейімделуіне, тең құқылы білім алуына және қоғамның толеранттылығын арттыруға ықпал етеді Қазақстандық зерттеушілердің Б. Мұқановаңың пікірінше: Инклюзивті білім беру мектептердегі әдістемелік және материалдық-техникалық базаны жетілдіруді, сондай-ақ мұғалімдердің кәсіби даярлығын арттыруды талап етеді [4]. А. Құлсариева пікірінше: Ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалардың дамуына қолайлы орта құру қоғамдағы дискриминация деңгейін төмендетуге ықпал етеді [5].

Адаптивті оқыту платформалары. Сандық платформалар адаптивті оқытуға жол ашты, мұнда мазмұн мен бағалау әр оқушының жеке қажеттіліктері мен қабілеттеріне бейімделеді. Бұл платформалар оқушылардың үлгерімін бақылау, Оқу үлгілерін анықтау және оқу бағдарламасын олардың қарқыны мен оқу стиліне динамикалық түрде реттеу үшін деректер аналитикасы мен жасанды интеллектті пайдаланады. Мұндай жекелендіру бірде-бір оқушының артта қалмауын қамтамасыз етеді және әркім өз қарқынымен алға жылжи алады.

Бірлескен оқу кеңістігі. Цифрлық дәуір сонымен қатар физикалық және географиялық кедергілерді жою арқылы сыныптар тұжырымдамасын өзгертті. Виртуалды сыныптар мен онлайн ынтымақтастық құралдары әртүрлі ортадағы студенттерге бірлескен оқуға қатысуға мүмкіндік береді. Бұл әсіресе дәстүрлі сабақтарға қатысуда қиындықтарға тап болуы мүмкін студенттер үшін пайдалы, мысалы, созылмалы аурулары бар немесе қозғалғыштығы бұзылған.Сонымен қатар, бірлескен оқыту платформалары студенттерді өзара әрекеттесуге, пікір алмасуға және бір-бірінің тәжірибесінен үйренуге шақырады. Бұл қауымдастық сезімін қалыптастыруға ғана емес, сонымен қатар әртүрлілікті тереңірек түсінуге және тануға ықпал

етеді. Сандық кеңістік әр дауысты естуге болатын теңдестіргішке айналады және әрбір көзқарас процесті ұжымдық оқытуға ықпал етеді.

Барлық оқушыларға, соның ішінде мүмкіндігі шектеулі жандарға цифрлық құралдар мен платформалардың қолжетімділігін қамтамасыз ету өте маңызды. Әзірлеушілер қабілеттеріне қарамастан барлығына қолжетімді өнімдерді жасау үшін әмбебап дизайн принциптеріне басымдық беруі керек. Сонымен қатар, мұғалімдерді үнемі оқыту цифрлық құралдардың толық әлеуетін пайдалану және оларды инклюзивті оқыту тәжірибесіне үздіксіз біріктіру үшін қажет.

Цифрлық дәуірдегі инклюзивті білім беру барлық оқушылар үшін тең және қолжетімді білім беру ортасын құруға күшті қадам болып табылады. Көмекші технологияларды, адаптивті білім беру платформаларын және бірлескен цифрлық кеңістіктерді біріктіру білім беру мүмкіндіктерін қайта анықтады. Әлемнің түкпір-түкпірінен келген жетістік тарихы инклюзивті білім берудің трансформациялық әсерін көрсетеді, әр оқушының қабілетіне немесе жағдайына қарамастан, цифрлық дәуірде қалай жетістікке жете алатынын көрсетеді.

Білім берудің болашағында проблемаларды шешу, қолжетімділікті ілгерілету және инклюзивтілік мәдениетін қалыптастыруды жалғастыру өте маңызды. Цифрлық дәуір әділ білім беру ландшафтына есік ашты және үнемі берілгендік пен инновацияның арқасында біз әрбір оқушыға білім алуға, өсуге және табысқа жетуге мүмкіндік бере аламыз.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Мемлекет басшысы Қасым-Жомарт Тоқаевтың Қазақстан халқына Жолдауы:[Электрондық ресурс] https://www.akorda.kz/kz/memleket-basshysy-kasym-zhomart-tokaevtynkazakstan-halkyna-zholdauy-183555 (қаралым уақыты 02.10.2022);

2. С. Хайруллақызы. Цифрлық инклюзия: тең орта, тең мүмкіндік – «Ақмешіт апталығы»/ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://aqmeshit-aptalygy.kz/newspaper;

3. Ryndak D. L. Defining school inclusion for students with moderate to severedisabilities: What do experts say? // Exceptionality. - 2000. - Vol. 8.-№2. - P. 101 – 116 [Электрондық ресурс]: https://doi.org/10.1207/S15327035 EX0802_2 (қаралым уақыты 02.11.2022);

4. Мұқанова, Б. Қазақстандағы инклюзивті білім беру: мәселелері мен болашағы. – Алматы:Қазақ университеті. – 2021

5. Құлсариева, А. Білім берудегі инклюзивті үрдістер. – Алматы.-2020

ӘОЖ 37.013.43

ЦИФРЛЫҚ ТЕХНОЛОГИЯЛАР НЕГІЗІНДЕ ЖАСӨСПІРІМДЕРДІҢ КОММУНИКАТИВТІК ДАҒДЫЛАРЫН ДАМЫТУ

Корабаева Жұлдызай Кендебайқызы
zhuldyz.korabai04@icloud.com
1-курс магистрант 7М01805 – Әлеуметтік педагогика,
Әл-фараби атындағы қазақ ұлттық университеті
Алматы, Қазақстан

Аңдатпа. Бұл мақалада цифрлық технологиялар негізінде жасөспірімдердің коммуникативтік дағдыларын дамыту мәселелері қарастырылады. Қазіргі цифрлық қоғам жағдайында жасөспірімдердің қарым-қатынас жасау мәдениеті, әлеуметтік бейімделуі және ақпараттық ортадағы коммуникациялық құзыреттілігі ерекше маңызға ие. Зерттеу барысында цифрлық платформалардың, әлеуметтік желілердің, онлайн оқыту технологияларының және интерактивті құралдардың жасөспірімдердің коммуникативтік қабілеттерін қалыптастырудағы рөлі талданды. Сонымен қатар цифрлық ортадағы педагогикалық қолдаудың маңыздылығы айқындалды. Мақалада жасөспірімдердің

коммуникативтік дағдыларын дамытуға бағытталған тиімді цифрлық әдістер мен заманауи педагогикалық тәсілдер ұсынылады.

Түйінді сөздер: цифрлық технологиялар, жасөспірім, коммуникативтік дағдылар, цифрлық білім беру, онлайн коммуникация, әлеуметтік желі, педагогикалық қолдау.

Annotation. This article examines the development of adolescents' communicative skills through digital technologies. In the context of modern digital society, adolescents' communication culture, social adaptation, and communicative competence in the information environment are becoming increasingly important. The study analyzes the role of digital platforms, social networks, online learning technologies, and interactive tools in the formation of adolescents' communication skills. In addition, the importance of pedagogical support in the digital environment is revealed. The article presents effective digital methods and modern pedagogical approaches aimed at developing adolescents' communicative abilities.

Keywords: digital technologies, adolescents, communicative skills, digital education, online communication, social networks, pedagogical support.

XXI ғасырда қоғамның цифрлануы білім беру жүйесіне де үлкен өзгерістер енгізді. Қазіргі таңда цифрлық технологиялар оқыту процесінің ажырамас бөлігіне айналып, жасөспірімдердің тұлғалық және әлеуметтік дамуына ықпал етуде. Әсіресе жасөспірімдердің коммуникативтік дағдыларын дамыту мәселесі өзекті болып отыр. Себебі қарым-қатынас мәдениеті тұлғаның әлеуметтенуінің негізгі көрсеткіштерінің бірі болып табылады.

Жасөспірім кезеңінде тұлғаның өзіндік пікірі қалыптасып, әлеуметтік ортадағы орны айқындала бастайды. Осы кезеңде коммуникациялық дағдылардың жеткілікті деңгейде дамуы олардың эмоционалдық тұрақтылығына, әлеуметтік бейімделуіне және білім алу сапасына әсер етеді. Сондықтан цифрлық технологияларды тиімді пайдалану арқылы жасөспірімдердің коммуникативтік құзыреттілігін қалыптастыру маңызды педагогикалық міндеттердің бірі саналады.

Қазіргі қоғамның цифрлануы жасөспірімдердің өмір салтына, дүниетанымына және қарым-қатынас жасау ерекшеліктеріне елеулі өзгерістер енгізді. Бүгінде жасөспірімдер ақпаратты көбіне цифрлық орта арқылы қабылдайды және әлеуметтік байланыстарын интернет желісі негізінде қалыптастырады. Осыған байланысты цифрлық технологияларды білім беру процесінде тиімді пайдалану арқылы олардың коммуникативтік дағдыларын дамыту өзекті педагогикалық мәселелердің біріне айналып отыр.

Коммуникативтік дағды – тұлғаның қоғаммен тиімді қарым-қатынас орната алу қабілеті. Бұл дағды өз ойын нақты жеткізу, өзгелерді тыңдау, пікір алмасу, топпен жұмыс жасау және әлеуметтік ортада өзін дұрыс ұстау сияқты қасиеттерді қамтиды. Жасөспірім кезеңінде бұл қабілеттердің дамуы олардың болашақтағы әлеуметтік бейімделуіне, кәсіби қалыптасуына және тұлғалық дамуына тікелей әсер етеді.

Цифрлық технологиялар қазіргі таңда жасөспірімдердің коммуникативтік белсенділігін арттырудың тиімді құралы ретінде қарастырылады. Әсіресе онлайн платформалар мен әлеуметтік желілер оқушылар арасында жедел ақпарат алмасуға және еркін байланыс орнатуға мүмкіндік береді. Мысалы, Instagram, TikTok, Telegram, WhatsApp секілді платформалар жасөспірімдердің күнделікті коммуникациялық ортасына айналды. Бұл платформалар тек ойын-сауық құралы ғана емес, сонымен қатар әлеуметтік тәжірибе жинақтау алаңы ретінде де қызмет атқарады.

Білім беру процесінде қолданылатын цифрлық технологиялар оқушылардың бірлескен әрекетке қатысуына ықпал етеді. Zoom, Google Meet, Microsoft Teams платформалары арқылы оқушылар топтық жобалар орындап, пікірталастар ұйымдастырып, бір-бірімен өзара байланыс орнатады. Мұндай жұмыстар олардың сөйлеу мәдениетін, сыни ойлауын және өз пікірін дәлелдеу қабілетін дамытады. Сонымен қатар онлайн сабақтар барысында чат, форум және виртуалды талқылау алаңдарын пайдалану оқушылардың белсенділігін арттырады.

Ғалымдардың зерттеулеріне сәйкес, цифрлық технологияларды тиімді қолдану жасөспірімдердің әлеуметтік құзыреттілігінің дамуына оң әсер етеді. Мысалы, интерактивті

тапсырмалар мен цифрлық ойын элементтері оқушылардың қарым-қатынасқа деген қызығушылығын күшейтеді. Gamification әдісі арқылы ұйымдастырылған сабақтарда білім алушылар белсенді қатысып, өзара ынтымақтастық орнатуға бейім болады. Бұл өз кезегінде олардың коммуникативтік құзыреттілігінің қалыптасуына ықпал етеді.

Цифрлық технологиялардың тағы бір маңызды ерекшелігі – ақпаратқа қолжетімділік. Жасөспірімдер түрлі онлайн курстар, бейнесабақтар, вебинарлар және білім беру платформалары арқылы жаңа білім алып, коммуникациялық тәжірибесін кеңейтеді. Әсіресе Padlet, Mentimeter, Kahoot, Canva секілді құралдар оқушылардың шығармашылық қабілеттерін дамытып, топпен жұмыс жасау мәдениетін қалыптастырады.

Сонымен қатар қазіргі таңда цифрлық storytelling, подкаст жасау, видеопрезентация әзірлеу, блог жүргізу сияқты әдістер білім беру тәжірибесінде кеңінен қолданылуда. Мұндай жұмыстар жасөспірімдердің өз ойын жүйелі жеткізуіне, аудитория алдында сөйлеуіне және цифрлық коммуникация мәдениетін меңгеруіне мүмкіндік береді. Әсіресе видеоконтент жасау барысында оқушылар ақпаратты іріктеу, оны өңдеу және көпшілікке ұсыну дағдыларын меңгереді.

Алайда цифрлық технологияларды қолданудың кейбір жағымсыз тұстары да бар. Ұзақ уақыт виртуалды ортада болу жасөспірімдердің шынайы әлеуметтік қарым-қатынасын әлсіретуі мүмкін. Кейбір жасөспірімдер онлайн байланысқа тәуелді болып, тікелей коммуникация барысында өз ойын еркін жеткізе алмай жатады. Сонымен қатар кибербуллинг, жалған ақпарат және интернетке тәуелділік мәселелері де жасөспірімдердің психологиялық жағдайына кері әсер етеді.

Осыған байланысты педагогтердің рөлі ерекше маңызды. Мұғалімдер цифрлық технологияларды тек техникалық құрал ретінде емес, тұлғаны дамытуға бағытталған педагогикалық ресурс ретінде қарастыруы қажет. Сабақ барысында оқушылардың өзара әрекеттесуіне мүмкіндік беретін әдістерді қолдану олардың коммуникативтік белсенділігін арттырады. Мысалы, топтық онлайн жобалар, пікірталас сабақтары, кейс-талдау, дебат және бірлескен цифрлық тапсырмалар жасөспірімдердің коммуникациялық мәдениетін қалыптастыруда тиімді нәтиже береді.

Сондай-ақ ата-аналардың да цифрлық тәрбиедегі рөлі маңызды. Олар жасөспірімдердің интернеттегі әрекетін бақылап қана қоймай, цифрлық мәдениет пен желідегі қауіпсіздік ережелерін түсіндіруі қажет. Отбасы мен мектептің бірлескен жұмысы ғана жасөспірімдердің цифрлық ортада дұрыс әлеуметтенуіне мүмкіндік береді.

Қазіргі білім беру жүйесінде цифрлық технологияларды тиімді пайдалану – уақыт талабы. Сондықтан педагогтер оқушылардың жас ерекшеліктерін ескере отырып, олардың коммуникативтік дағдыларын дамытуға бағытталған инновациялық цифрлық әдістерді жүйелі түрде қолдануы қажет. Бұл болашақта бәсекеге қабілетті, әлеуметтік белсенді және коммуникациялық мәдениеті жоғары тұлға қалыптастыруға негіз болады.

Қорытындылай келе, цифрлық технологиялар жасөспірімдердің коммуникативтік дағдыларын дамытуда маңызды құрал болып табылады. Олар білім алушылардың әлеуметтік белсенділігін арттырып, қарым-қатынас жасау мүмкіндіктерін кеңейтеді. Сонымен бірге цифрлық ортада тиімді педагогикалық қолдау көрсету жасөспірімдердің тұлғалық дамуына оң әсер етеді.

Білім беру жүйесінде цифрлық технологияларды тиімді пайдалану арқылы жасөспірімдердің коммуникативтік құзыреттілігін дамыту – қазіргі педагогиканың маңызды бағыттарының бірі. Сондықтан заманауи педагогтер цифрлық білім беру ресурстарын орынды пайдаланып, оқушылардың коммуникациялық мәдениетін қалыптастыруға ерекше көңіл бөлуі қажет.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Ризаходжаева Г.А., Нұрмағанбетқызы Н. Коммуникативті және когнитивті құзыреттілікті қалыптастыру процесіндегі цифрландырудың маңызы // Л.Н. Гумилев

атындағы ЕҰУ хабаршысы. Педагогика. Психология. Социология сериясы. – 2023. – №3(144). – Б. 192–206.

2. Нуржанова С.А., Стамбекова А.С., Сейітқазы П.Б. Білім берудің цифрлық трансформациясы жағдайында болашақ бастауыш білім педагогтерінің «soft skills» дамыту жолдары // ЕҰУ хабаршысы. – 2023.

3. Siemens G. Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age // International Journal of Instructional Technology and Distance Learning. – 2005. – №1. – Б. 3–10.

4. Ageev D., Lobanova A. The Interaction of Digital Technologies with the Development of Cognitive and Communication Processes of Adolescents and Young Adults // Psychological Science and Education. – 2023.

ӘОЖ 373.0.02

МЕДИАСАУАТТЫЛЫҚ ЖӘНЕ СЫНИ ОЙЛАУ, МҰҒАЛІМДЕРДІҢ МЕДИАСАУАТТЫЛЫҒЫН ДАМЫТУДАҒЫ ШЕТЕЛДІК ТӘЖІРИБЕЛЕР

Л. Е. Кожаханова
laura-shardara@mail.ru
Абай атындағы Қазақ Ұлттық педагогикалық университетінің 3 курс докторанты,
Алматы қ., Қазақстан Республикасы

Аңдатпа. Бұл мақалада медиасауаттылықтың негізгі мақсаттары мен қазіргі білім беру жүйесіндегі маңызы қарастырылады. Зерттеуде медиа және ақпараттық сауаттылықты қалыптастыру, сыни ойлауды дамыту, дезинформацияны анықтау және ақпаратты тексеру дағдыларын жетілдіру мәселелері талданған. Европалық, оның ішінде Чехиядағы медиа білім беру тәжірибесіне, Central European Digital Media Observatory (CEDMO) жобасы аясында жүзеге асырылған мұғалімдерді даярлау бағдарламасына талдау жасалады. Зерттеу нәтижелері медиасауаттылықтың мұғалімдердің кәсіби құзыреттілігін арттыруда және оқушылардың сыни ойлау қабілетін дамытуда маңызды рөл атқаратынын көрсетеді.

Түйінді сөздер: медиа білім беру, медиасауаттылық, ақпараттық сауаттылық, сыни ойлау, дезинформация, цифрлық білім беру.

Abstract. This article examines the main objectives of media literacy and its significance in the modern education system. The study analyzes the formation of media and information literacy, the development of critical thinking, as well as skills for identifying misinformation and verifying information. Particular attention is paid to European, especially Czech media education practices, and the teacher training program implemented within the framework of the Central European Digital Media Observatory (CEDMO) project. The results of the study demonstrate that media literacy plays an important role in enhancing teachers' professional competence and developing students' critical thinking skills.

Keywords: media education, media literacy, information literacy, critical thinking, misinformation, digital education.

Қазіргі цифрлық қоғамда ақпарат көлемінің артуы мен медианың адам өміріне ықпалының күшеюі медиа білім берудің маңызын арттырды. Әсіресе интернет пен әлеуметтік желілердің кең таралуы адамдардың ақпаратты қабылдау, тарату және бағалау тәсілдерін түбегейлі өзгертті. Осындай жағдайда медиа және ақпараттық сауаттылықты қалыптастыру білім беру жүйесінің маңызды міндеттерінің біріне айналып отыр.

Медиасауаттылық, ең алдымен, медиа мен медиаконтентке сыни әрі рефлексивті көзқарасты дамытуға бағытталады. Медиасауаттылықтың негізгі мақсаты — адамдарды медианы және технологияларды тиімді әрі қауіпсіз қолдануға, медиаконтентті түсініп, талдауға, сондай-ақ бұқаралық пікірге ықпал ету үшін медиада қолданылатын тәсілдерді

тануға үйрету [1]. Сонымен қатар медиасауаттылық медианы пайдаланудың құқықтық, этикалық және әлеуметтік салдарын түсінуді де қамтиды.

Соңғы жылдары әлемде жалған ақпараттың, дезинформацияның және манипулятивті контенттің таралуы медиасауаттылық мәселесін одан әрі өзекті етті. Сондықтан мұғалімдердің медиасауаттылығын дамыту және оларды осы бағытта кәсіби даярлау маңызды мәселе болып табылады.

Оқушыларға медиасауаттылықты тиімді үйрету үшін мұғалімдердің медиасауаттылық білімі (Media Literacy Education – MLE) туралы терең түсінігі болуы қажет. National Association for Media Literacy Education (NAMLE) анықтамасына сәйкес, «қарапайым тілмен айтқанда, медиасауаттылық дәстүрлі сауаттылықтың негізіне сүйеніп, оқу мен жазудың жаңа формаларын ұсынады. Медиасауаттылық адамдарды сыни ойлайтын және жасай алатын тұлға, тиімді коммуникатор және белсенді азамат болуға ынталандырады» (National Association for Media Literacy Education, n.d.).

Бұл анықтамадағы сыни ойлау аспектісін Weninger және әріптестері (2017) медиасауаттылық білімінің «дәстүрлі түсінігі» деп атайды [2,433-б.]. Медиасауаттылықтың бұл дәстүрлі тұжырымдамасы мәтіндерді сыни талдауға және медианың ықпалын зерттеуге бағытталған. Алайда Mihailidis «медиасауаттылық білімі тек хабарламаларды түсіндіру мен талдаудан әлдеқайда кең. Ол цифрлық мәдениеттің бір бөлігі болып табылатын ауқымды орта мен кеңістікті де қамтуы қажет» деп көрсетеді [3,34-б.].

MLE-дің кеңейтілген түсінігі медиаконтент өндіруді, рефлексивті коммуникациялық тәжірибелерді және әлеуметтік әрі жаһандық қатысуды дамытуды қамтиды. Simons және әріптестері медиа сауаттылықтың кеңейтілген анықтамасының құрамдас бөліктерін қамтитын тұлғалық және педагогикалық-дидактикалық құзыреттер құрылымын ұсынды. Олар бұл құзыреттер үш негізгі бағытқа топтастырылатынын анықтады:

1. «Медианы пайдалану (using media)» – медианы техникалық және құралдық тұрғыдан қолдану;

2. «Медианы түсіну (understanding media)» – медианы және медиа хабарламаларды сыни түсіну, аналитикалық дағдыларды қалыптастыру;

3. «Медиаға үлес қосу (contributing medially)» – медиаконтент жасау және медиалық ортаға қатысу.

Бұл үш бағыт қазіргі зерттеудің негізін құрайды және мұғалімдердің құзыреттеріне назар аудара отырып, MLE-дің дәстүрлі де, кеңейтілген де түсініктерін қамтиды [4].

Оқушылардың медиаға қатысты сыни ойлауын дамыту, технологиялық дағдыларын жетілдіру және жастарды қоғам өміріне белсенді қатысуға ынталандыру үшін ең алдымен мұғалімдердің өздері медиа сауаттылық жөнінде хабардар әрі білімді болуы қажет. Зерттеулерге сәйкес, мектептердегі медиасауаттылық бастамаларының табысты немесе сәтсіз болуы мұғалімдердің біліміне, сенімдеріне және әрекеттеріне байланысты [4].

Ғалымдардың пікірінше, білім беру ортасындағы медиасауаттылық бастамаларының тиімділігін анықтау үшін осы факторларды өлшеу аса маңызды. Медиасауаттылық саласындағы көптеген эмпирикалық зерттеулер сыныптағы медиасауаттылық іс-әрекеттерінің тиімділігі туралы [5], сондай-ақ оқушылардың медиасауаттылықты түсіну деңгейі жөнінде құнды мәліметтер ұсынды [5].

Алайда мұғалімдердің медиасауаттылық құзыреттерін өлшейтін құралдар әлі де шектеулі. Жақында әзірленген бірнеше құрал мұғалімдердің MLE туралы түсінігін, медианы пайдалану әдеттерін, медиасауаттылық саласындағы тұлғалық және педагогикалық-дидактикалық құзыреттерін, сондай-ақ сыныптағы медианы қолдану стратегияларын бағалауға бағытталған [2]. Бұл зерттеулер мұғалімдердің медиа сауаттылыққа қатысты тәжірибелерін зерттеуге арналған кейінгі ғылыми жұмыстарға берік негіз қалайды.

Мұғалімдердің медиасауаттылықты түсінуі жөніндегі зерттеулер аз болғанымен, қазіргі әдебиеттер мұғалімдердің түсінігі әртүрлі деңгейде екенін көрсетеді. Сонымен қатар бұл түсінік пән саласына, дайындық деңгейіне және мұғалімдердің сенімдеріне байланысты өзгеруі мүмкін.

Мысалы, McNelly, T. A., Harvey, J. өз зерттеулерінде Hattani (2019) марокколық орта мектеп мұғалімдерінен MLE ұғымын қалай түсінетінін сұрап, түсінік деңгейлері терең түсініктен өте шектеулі көзқарасқа дейін өзгеретінін анықтады. Атап айтқанда, мұғалімдердің 35%-ы бұл ұғым туралы мүлде түсінігі жоқ екенін айтқан [5].

Зерттеушілер кейбір мұғалімдердің медиасауаттылықты тек медиа мен технологияны пайдалану деп түсінетінін, ал медиасауаттылықты тереңірек түсінетін мұғалімдердің оны оқу бағдарламасына тиімді кіріктіре алатынын анықтады. Сонымен қатар мұғалімдер медиасауаттылықты жақсы түсінетінін айтқан жағдайлардың өзінде, бұл көбіне дәстүрлі түсінікпен шектеледі, яғни медиахабарламаларды сыни бағалау ретінде қарастырылады. Ал медиасауаттылықтың кеңейтілген түсінігі — оқушыларды медиаконтент өндіруші ретінде тәрбиелеу және медианың эстетикалық дизайнын бағалауға үйрету — сирек кездеседі [2].

Мұғалімдердің медиасауаттылықты түсіну деңгейі әртүрлі болғанымен, арнайы даярлық бағдарламалары олардың медиасауаттылыққа деген сенімін күшейтіп, MLE-мен таныстығын арттыратыны дәлелденген [6]. Бұл зерттеулер мұғалімдердің медиасауаттылық туралы түсінігі өте шектеулі деңгейден күрделі деңгейге дейін өзгеретінін көрсетеді. Дегенмен олардың түсінігі кей ғалымдар айтатын «кеңейтілген түсінікке» толық сәйкес келе бермейді. Бұл жерде медиасауаттылық тек мәтінді сыни талдаумен шектелмейді. Ол оқушылардың медиаконтент өндіруші ретінде медианы кең аудиториямен байланыс жасау үшін пайдалануын да қамтиды [2].

Мұғалімдердің медиасауаттылық жөніндегі білімдерімен қатар, олардың технологияны немесе медиасауаттылықты сабаққа кіріктірудегі сенімділігі де маңызды рөл атқарады. Зерттеулер мұғалімдердің өз құзыреттілігіне деген сенімі мен сыныпта цифрлық технологияларды қолдануы арасында байланыс бар екенін көрсетеді. Өз тиімділігіне сенімді мұғалімдер технологияны жиі қолданады және оны сабақта пайдалануда өзін жайлы сезінеді [5].

Petko (2012) жүргізген зерттеуде 357 швейцариялық орта мектеп мұғалімдерінің компьютерді пайдалану жиілігі мен әртүрлілігі зерттелді. Нәтижесінде мұғалімдер өздерін технологияны қолдануда құзыретті сезінгенде және технология оқушылардың оқуына оң әсер етеді деп сенгенде компьютер мен интернетті жиі қолданатыны анықталды. Сонымен қатар зерттеулер өздерінің цифрлық дағдыларына (операциялық және әлеуметтік медиа дағдыларына) сенімді және ақпараттық-коммуникациялық технологиялардың (ICT) оқуға ықпал ететініне сенетін мұғалімдердің оқушылармен көбірек цифрлық технологиялық іс-әрекеттер ұйымдастыратынын көрсетті [5].

Сыныпта технология мен медиасауаттылықты кіріктіруде сенімділіктің маңызы зор болғанымен, зерттеулер көптеген мұғалімдердің медианы талдау және медиа туралы сабақ беру қабілеттеріне сенімсіз екенін де көрсетеді.

Iryna K. Pokulyta мен Olha V. Sotska медиасауаттылықты ақпараттық қоғам жағдайындағы маңызды білім беру құралы ретінде қарастырады. Ғалымдардың пікірінше, қазіргі цифрлық ортада адамдар өте көп әрі сапасы әртүрлі ақпарат ағынының ықпалында өмір сүреді, сондықтан ақпараттың шынайылығын ажырата білу аса маңызды. Олар медиа сауаттылықты медиахабарламаларды сыни тұрғыдан талдау, бағалау және өз медиаконтентін жасай алу қабілеті деп түсіндіреді. Авторлар сыни ойлау медиасауаттылықтың негізгі компоненті екенін атап көрсетіп, оның ақпараттық манипуляцияларға, дезинформацияға және ақпараттық агрессияға қарсы тұрудағы рөлін ерекше бағалайды. Сонымен қатар зерттеушілер медиа білім беру тек техникалық дағдылармен шектелмей, адамның әлеуметтік жауапкершілігін, ақпараттық қауіпсіздігін және саналы азаматтық ұстанымын қалыптастыруға бағытталуы тиіс деп есептейді [7].

Аталған ғалымдар Чехиядағы мұғалімдердің медиасауаттылығын дамыту тәжірибесі, соның ішінде CEDMO жобасы аясында жүзеге асырылған білім беру бағдарламалары қарастырады.

Чехиядағы медиа білім беру тәжірибесі

Чехияда медиа білім беру көбінесе пәнаралық бағытта жүзеге асырылады. Көптеген мектептерде ол жеке пән ретінде оқытылмайды, керісінше ана тілі, информатика, азаматтық білім сияқты пәндермен кіріктіріледі.

Сонымен қатар, чех мұғалімдерінің басым бөлігі кәсіби даярлық барысында медиа білім беру бойынша жүйелі білім алмайды. Сондықтан мұғалімдерді оқыту негізінен әртүрлі ұйымдар ұйымдастыратын ерікті білім беру бағдарламалары арқылы жүзеге асады.

Осындай жобалардың бірі – Central European Digital Media Observatory (CEDMO). Бұл жоба Еуропалық Одақтың қолдауымен жүзеге асырылып, мұғалімдердің цифрлық және медиа сауаттылығын дамытуға бағытталған.

2022–2023 жылдары CEDMO аясында Чехия бойынша 3633 мұғалім білім беру дәрістері мен семинарларына қатысты. Сабақтар гибридті форматта ұйымдастырылып, офлайн және онлайн қатысу мүмкіндігі қамтамасыз етілді [7].

Сабақтардың құрылымы мен мазмұны

CEDMO жобасы аясындағы сабақтар мұғалімдердің ақпаратты қабылдау, талдау және бағалау дағдыларын дамытуға бағытталды. Сабақтар барысында теориялық түсіндірулер практикалық тапсырмалармен ұштастырылды.

Оқу мақсаттары Bloom таксономиясының жоғары деңгейлеріне негізделді. Сондықтан сабақтар тек ақпаратты есте сақтауға емес, оны талдау, бағалау және қолдану дағдыларын дамытуға бағытталды.

Сабақтарда келесі тақырыптар қамтылды:

- сөз бостандығы және оның құқықтық шектеулері;
- инфодемия және ақпараттың шамадан тыс көптігі;
- когнитивтік бұрмалаулар;
- сатира мен дезинформацияның айырмашылығы;
- фактчекинг әдістері;
- медиа білім берудің оқу бағдарламасындағы орны.

Мұғалімдер нақты мысалдармен жұмыс жасап, ақпараттың шынайылығын тексеру, ақпарат көздерін бағалау, жалған контентті анықтау тәсілдерін үйренді.

Misinformation – зиян келтіру мақсатынсыз таралатын жалған ақпарат. Ал disinformation – адамдарды әдейі жаңылыстыру мақсатында жасалатын жалған контент. Malinformation – шынайы ақпараттың зиян келтіру мақсатында қолданылуы. Fake news көбінесе шынайы жаңалыққа ұқсатып жасалған жалған материалдарды білдіреді.

Бұл ұғымдарды ажырата білу мұғалімдер мен оқушылар үшін өте маңызды. Себебі әртүрлі жалған ақпарат түрлерімен күресу үшін түрлі стратегиялар қажет.

Сабақ барысында мұғалімдер жалған ақпараттың таралу себептерін, оның ішінде идеологиялық, қаржылық және манипуляциялық мақсаттарды талдады.

Медиасауаттылық мұғалімдердің кәсіби этикасын, ақпаратпен жұмыс істеу мәдениетін және сыни ойлау қабілетін дамытуда маңызды рөл атқарады [7].

Қорыта айтқанда, қазіргі ақпараттық қоғамда медиасауаттылық ерекше маңызға ие. Ол адамдардың медиамен саналы жұмыс істеуіне, ақпаратты сыни бағалауына және жалған ақпараттан қорғана білуіне мүмкіндік береді.

Чехия тәжірибесі медиасауаттылықты дамытуда мұғалімдерді жүйелі даярлаудың тиімді екенін көрсетті. CEDMO жобасы мұғалімдердің цифрлық және медиасауаттылығын арттыруға, сондай-ақ мектептегі медиасауаттылықты дамытуға ықпал етті.

Сондықтан болашақта біздің елімізде де медиасауаттылықты оқу бағдарламаларына кеңінен енгізу, мұғалімдердің кәсіби даярлығын жетілдіру және оқушылардың сыни ойлау қабілетін дамыту маңызды бағыттардың бірі болуы тиіс.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. UNESCO. *Media and Information Literacy: Policy and Strategy Guidelines*. – Paris: UNESCO Publishing, 2024. – URL: https://www.unesco.org

2. Weninger, C., Hu, G., & Choo, S. S. *The influence of individual and contextual variables on teachers' understanding and classroom practice of media literacy* // Teaching and Teacher Education. – 2017. – Vol. 67. – P. 429–439. – DOI: https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.07.013

3. Mihailidis, P. *Media literacy and the emerging citizen: Youth, engagement and participation in digital culture*. – New York: Peter Lang Publishing, 2014. – 186 p.

4. Simons, M., Meeus, W., & T'Sas, J. *Measuring Media Literacy for Media Education: Development of a Questionnaire for Teachers' Competencies* // Journal of Media Literacy Education. – 2017. – Vol. 9, №1. – P. 99–115. – DOI: https://doi.org/10.23860/JMLE-2017-9-1-7

5. McNelly, T. A., & Harvey, J. *Media literacy instruction in today's classrooms: A study of teachers' knowledge, confidence, and integration* // Journal of Media Literacy Education. – 2021. – Vol. 13, №1. – P. 108–130. – DOI: https://doi.org/10.23860/JMLE-2021-13-1-10

6. Scull, T. M., & Kupersmidt, J. B. *An evaluation of a media literacy program training workshop for late elementary school teachers* // Journal of Media Literacy Education. – 2011. – Vol. 2, №3. – P. 199–208. – URL: https://digitalcommons.uri.edu/jmle/vol2/iss3/3

7. Iryna K. Pokulyta, Olha V. Sotska. Media literacy education: strategies and challenges // CTE Workshop Proceedings, 2025, Vol. 12, pp. 426–441 https://doi.org/10.55056/cte.668

UDC 373.3:004:51

THE IMPACT OF THE IMPLEMENTATION OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN PRIMARY EDUCATION ON LEARNING OUTCOMES (ON THE EXAMPLE OF THE SUBJECT OF MATHEMATICS)

Navruzov Ulugbek Bababekovich
Teacher of the Department of "Applied Sciences in Primary Education" of the ChDPU
Uzbekistan
Email: ulugbeknavrozov1@gmail.com

Abstract: This article analyzes the impact of using digital technologies in primary school mathematics lessons on student achievement. The study highlights the role of interactive software tools and visual models in increasing students' cognitive activity. The results show that the level of mastery in lessons taught using digital resources is higher than in traditional methods.

Keywords: digital education, elementary school, math methodology, interactive games, cognitive development, ICT competence.

The digital transformation of the modern education system is opening up new opportunities at the primary education stage, especially in teaching subjects rich in abstract concepts such as primary education mathematics. Given that visual-figurative thinking predominates in children aged 7-11, digital tools serve as a key bridge in visualizing mathematical abstractions (numbers, geometric shapes, order of operations).

The purpose of the study: to substantiate the influence of the use of digital technologies in elementary school mathematics lessons on the cognitive development of students from a neuropedagogical point of view, as well as to scientifically prove the effectiveness of adaptive teaching models in increasing mathematical literacy and subjective motivation.

Quantitative and qualitative analysis (mixed methods research) was selected as the methodological basis of the study. The research process aimed to determine the effectiveness of digital resources in developing mathematical thinking in primary school students, and it involved the following step-by-step methods:

a) Experimental design and comparative analysis

"Control" and "experimental" groups were formed to conduct the study.

• In the control group: Lessons were conducted based on traditional methodology (textbook, visual aids, blackboard).

• In the experience Group: adaptive digital platforms and gamified mathematical applications were integrated into the learning process.

• Analysis tool: The results of diagnostic tests conducted at the beginning and end of the academic year in both groups were compared using statistical methods such as Student's t-test to determine the degree of influence of numerical variables on academic performance.

b) pedagogical observation and cognitive monitoring

Student behavior and academic activity in the course process was observed in the" time intervals " (time-sampling) method. The following indicators were considered:

• Attention stability: the duration of the student's concentration during the execution of digital tasks.

• Reaction rate: the effect of digital tools on intellectual pace when performing mathematical actions and solving logical problems.

• Psychological adaptation: The level of self-regulation and motivation of the child to solve tasks independently in a digital environment.

c) Didactic visualization and modeling

The method of dynamic visualization was used to teach geometric concepts (shape, area, volume) and fractions (fractions) in the primary school mathematics course:

• 2D and 3D modeling: Students were presented with interactive models that allowed them to rotate shapes in space, break them into parts, and re-assemble them, instead of static images.

• Level of visualization: The study evaluated digital models as a didactic tool that ensures the transition from concrete-figurative thinking to logical-abstract thinking in children, based on the principle of "transition from clarity to abstraction".

d) Data collection and statistical processing

In an effort to ensure the reliability (reliability) of the study, anonymous surveys of teachers and the appropriation indicators of students in the "electronic diary"were analyzed. The collected data was qualitatively interpreted, and the quantitative results were summarized in the form of diagrams.

Results and analysis

The introduction of digital tools in mathematics classes has shown the following positive changes:

1. Visualization Effectiveness: Presenting complex calculations and problems in an animated format increased students' understanding by 25-30%.

2. Motivation: Tasks in the form of didactic games eliminated the "fear of making mistakes" barrier in students.

3. Individual approach: Digital programs allowed each student to work at their own pace, improving the performance of low-achieving children.

Indicators	**Traditional group**	**Digital group**
Material mastery level	68%	84%
Classroom activity	55%	90%
Independent work ability	60%	75%

Along with digital changes, the following problems were observed:

• Cognitive load: Too many visual effects can distract a child from focusing on the underlying mathematical algorithm.

• Technical training: insufficient skills of teachers in the application of digital methodology.

• Digital inequality: the fact that not all regions have high-speed internet and modern devices.

Conclusions and recommendations

Digital technology is not a substitute for a teacher in elementary mathematics education, but a powerful tool that expands its capabilities. Based on the conclusions of the study, the following are recommended:

- Use digital tools not in all stages of the lesson, but only in the most complex and visually demanding parts (e.g., fractions and decimals, geometry).
- Strictly adhere to students' "screen time" standards.
- Encourage students' independent thinking through mathematical modeling and logic games.

References

1. Azizkhujaeva N.N. "Pedagogical technologies and pedagogical skills".
2. Navruzov U.B. “Current problems of forming digital competence in future primary school teachers” Journal of Education, Science and Innovation No. 3, 2025, B-121-124.
3. Navruzov U.B. Important problems of forming digital literacy of primary school teachers. Science Uzbekistan. International Congress on Modern Sciences-IV "Global Prospects for Multidisciplinary Research and Education" Chirchik State Pedagogical University April 08-10, 2025 / Chirchik, Uzbekistan
4. TIMSS and PISA International Assessment Program Methodological Manuals.
5. Johnson, L. "Digital Transformation in Primary Education: A Mathematical Perspective".

UDC 378.147:004.8

A SYSTEMATIC REVIEW OF DIGITAL TWINS AND EXPLAINABLE AI FOR LEARNING ACHIEVEMENT INTERPRETATION IN ENGINEERING EDUCATION

Talgatov Aibyn Sakenuly
a1byn.talgat05@gmail.com
Master’s student, Computer Science and Engineering, Astana IT University, Astana, Kazakhstan
Nurgaliyeva Symbat
symbat.nurgaliyeva@astanait.edu.kz
PhD, Associate Professor, Astana IT University, Astana, Kazakhstan
Zhakipova Makpal
M.Zhakipova@astanait.edu.kz
PhD, Associate Professor, Astana IT University, Astana, Kazakhstan

Abstract. This paper presents a systematic review of research on digital twins, explainable artificial intelligence, and learner modelling for interpreting learning achievements in engineering education. The review covers studies published from 2021 to 2025 and focuses on how intelligent educational platforms capture learner evidence, estimate competence, and communicate achievement-related interpretations to students and teachers. The analysis shows that the field is developing rapidly, but most existing work remains fragmented: digital-twin learning environments often lack transparent learner models, while explainable learner-modelling studies are frequently detached from realistic engineering practice. The paper argues that future DT+XAI educational platforms should define achievement constructs explicitly, map learner telemetry to engineering competency frameworks, and treat explanations as functional requirements rather than optional interface elements.

Keywords: digital twin; explainable AI; learner modelling; learning analytics; engineering education; achievement interpretation.

Annotation. В статье представлен систематический обзор исследований, посвященных цифровым двойникам, объяснимому искусственному интеллекту и моделированию обучающихся для интерпретации учебных достижений в инженерном образовании. Показано, что перспективные образовательные платформы должны не только собирать цифровые следы деятельности студентов, но и обеспечивать прозрачную интерпретацию результатов обучения для преподавателей и обучающихся.

Ключевые слова: цифровой двойник; объяснимый искусственный интеллект (XAI); моделирование учащегося; аналитика обучения; инженерное образование; интерпретация образовательных достижений.

Artificial-intelligence-based learning platforms are increasingly used in engineering education to support practice, feedback, and assessment. These platforms collect detailed activity traces, including task attempts, error patterns, simulation actions, design decisions, and interaction histories. Such evidence can help teachers understand how students develop competence. However, many learner-tracking models remain insufficiently transparent: they produce predictions or classifications without explaining why a student is considered competent, at risk, or in need of support [1], [2].

At the same time, digital twins are becoming relevant for engineering education because they can represent laboratories, technical systems, or industrial processes in a data-rich digital environment. A digital twin can support experimentation, troubleshooting, design iteration, and remote practice. Yet in many educational implementations, the digital twin is treated mainly as a simulation or visualization tool, while the interpretation of learner achievement remains weak. Conversely, explainable learner-modelling research often focuses on algorithms and dashboards without being grounded in realistic engineering contexts.

This creates a clear research gap. Engineering education needs intelligent platforms that connect three elements: digital-twin environments for evidence capture, interpretable learner models for defensible competence estimation, and explanation interfaces for teachers and students. This review contributes to the field in three ways. First, it synthesizes research at the intersection of digital twins, explainable AI, and learner modelling in engineering education. Second, it identifies limitations in current approaches to learning achievement interpretation. Third, it outlines directions for future DT+XAI educational platforms with transparent and competency-oriented analytics.

The study was conducted as a systematic literature review guided by PRISMA 2020 principles [3]. The review covered publications from 2021 to 2025 and used Scopus, Google Scholar, citation chasing, and expert recommendations as sources of evidence. Search terms combined three conceptual blocks: digital twins or learner digital twins; explainability, interpretability, open learner models, or learning analytics; and education, engineering education, STEM, or virtual laboratories. Studies were included if they addressed engineering or relevant STEM education and connected at least two of the following aspects: digital-twin concepts, learner modelling, and explainability, with an explicit relation to learner achievement interpretation.

After duplicate removal, title and abstract screening, and full-text review, 36 studies were included in the synthesis. For each study, the following features were extracted: learning context, platform type, digital-twin implementation, learner evidence, modelling approach, explanation mechanism, achievement construct, evaluation design, and governance or ethics-related considerations. The extracted evidence was analysed thematically to identify recurring patterns and limitations across the reviewed literature.

The reviewed literature shows rapid growth of research on digital twins and AI-enabled educational platforms between 2021 and 2025. However, the field is still dominated by prototypes, conceptual frameworks, and technology-oriented conference publications. This indicates that the domain is promising but not yet mature. Many studies demonstrate technical feasibility, but fewer provide strong evidence of learning gains, competence development, or classroom-level effectiveness.

Three main research strands were identified. The first strand concerns twin-based learning environments. These include virtual laboratories, remote laboratories, extended-reality environments, cyber-physical learning spaces, and gamified systems that represent technical processes or equipment. Such environments are valuable because they capture process evidence that is difficult to observe in traditional assessment: troubleshooting paths, design revisions, constraint violations, recovery behaviours, and repeated attempts [4], [5]. This type of telemetry is especially relevant for engineering

education, where competence is not limited to final answers but includes procedural reasoning and decision-making.

The second strand concerns interpretable learner modelling. Knowledge tracing, probabilistic mastery models, open learner models, and transparent dashboards can estimate whether students have mastered specific concepts or skills [1], [2], [6]. These approaches are important because teachers need more than a score: they need to know which concepts are weak, which evidence supports the diagnosis, and how reliable the interpretation is. Without this transparency, AI-based assessment risks becoming a black box that is difficult to trust in educational decision-making.

The third strand concerns learner-facing and teacher-facing explanations. Open learner models and explainable dashboards can help students monitor their progress and help teachers identify gaps in understanding [7], [8]. In effective systems, explanations should be meaningful for the intended users, faithful to the model, consistent across similar cases, and explicit about uncertainty [9]. This is especially important when analytics influence feedback, grading, or instructional interventions.

Despite these advances, fully integrated DT+XAI platforms remain rare. Most current studies develop isolated components: either a digital-twin environment with limited learner modelling, or an interpretable learner model without a rich engineering-practice environment. Several limitations reduce the practical value of current research. First, the term "digital twin" is often used loosely for simulations, virtual laboratories, or visualizations without clear data coupling, persistent state, or update policy. Second, many studies evaluate usability or engagement rather than learning outcomes. Third, explanations are rarely validated for faithfulness, comprehensibility, or impact on student self-regulation and teacher judgement. Fourth, learner telemetry is not always mapped to explicit engineering competency frameworks.

For future engineering education platforms, the main design challenge is not simply to add AI to a digital environment. The challenge is to build an evidence chain from learner action to educational interpretation. A defensible platform should specify what achievement construct is being measured, what learner evidence is collected, how the model transforms this evidence into an inference, and how the explanation communicates both the result and its uncertainty. In this sense, explainability should be treated as a functional requirement, not as a presentational feature added at the end of system development.

Table 1 – Key requirements for future DT+XAI educational platforms

Component	Required function	Educational value
Digital twin	Captures learner actions and process telemetry in authentic engineering tasks.	Provides evidence beyond final scores.
Learner model	Estimates mastery, competence, or risk using interpretable features.	Supports defensible instructional decisions.
XAI layer	Explains model outputs, uncertainty, and evidence used for interpretation.	Improves trust, self-regulation, and teacher judgement.
Teacher dashboard	Presents progress, gaps, and recommended interventions.	Connects analytics to classroom practice.

This review shows that digital twins, explainable AI, and learner modelling form a promising foundation for interpreting learning achievements in engineering education. Digital twins can generate rich evidence of student activity, interpretable learner models can transform this evidence into competence-related inferences, and explanation interfaces can make the results understandable for teachers and students. However, current research remains fragmented, and many systems lack explicit achievement constructs, validation evidence, and transparent explanation design. Future platforms should move from isolated prototypes toward integrated, teacher-in-the-loop DT+XAI systems that connect telemetry, competence frameworks, interpretable modelling, and classroom decision-making. This direction is central to the digital transformation of education because it shifts educational analytics from opaque prediction toward transparent, evidence-based interpretation.

References

1. Minn S. et al. Interpretable knowledge tracing: Simple and efficient student modeling with causal relations // Proc. AAAI Conf. on Artificial Intelligence. - 2022. - Vol. 36.
2. Liu S. Ability boosted knowledge tracing // Information Sciences. - 2022. - Vol. 596. - P. 567-587.
3. Page M. J. et al. The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews // BMJ. - 2021. - Vol. 372, art. n71.
4. Lee J. Y., Pyon C. U., Woo J. Digital twin for math education: A study on the utilization of games and gamification for university mathematics education // Electronics. - 2023. - Vol. 12, no. 15, art. 3207.
5. Yun S.-J. et al. A learner-centric explainable educational metaverse for cyber-physical systems engineering // Electronics. - 2024. - Vol. 13, no. 17, art. 3359.
6. Liu H. et al. A probabilistic generative model for tracking multi-knowledge concept mastery probability // Frontiers of Computer Science. - 2024. - Vol. 18, art. 183602.
7. Kay J. Enhancing learning by open learner model driven data design // Computers & Education: Artificial Intelligence. - 2022. - Vol. 3, art. 100069.
8. Sun J. C.-Y. Effects of integrating an open learner model with AI-enabled visualization and scaffolded instruction on learning and motivational outcomes // Computers & Education: Artificial Intelligence. - 2022. - Vol. 3, art. 100120.
9. Phillips P. J. et al. Four Principles of Explainable Artificial Intelligence // NISTIR 8312. - 2021.
10. Alsaleh S. et al. ReImagine Lab: Bridging the gap between hands-on, virtual and remote control engineering laboratories using digital twins and extended reality // IEEE Access. - 2022. - Vol. 10. - P. 89924-89943.

ӘОЖ 37.035:004.738.5

ОРТА МЕКТЕПТЕ ҰЛТТЫҚ ҚҰНДЫЛЫҚТАРҒА НЕГІЗДЕЛГЕН ТӘРБИЕЛІК МЕНЕДЖМЕНТ МОДЕЛІН ЦИФРЛЫҚ ОРТАДА ЖҮЗЕГЕ АСЫРУДЫҢ ИННОВАЦИЯЛЫҚ ТӘСІЛДЕРІ

Ғабдұл-Мүттәліп Салтанат Мағауияқызы
saltanat.gms@gmail.com
8D01102 – «Педагогика. Білім берудегі менеджмент» білім беру бағдарламасының докторанты, әл-Фараби атындағы ҚазҰУ,
Алматы, Қазақстан
Ғылыми жетекші: **Кусаинов Аскарбек Кабыкенович**
kusainov_apnk@mail.ru
«Педагогика. Білім берудегі менеджмент» кафедрасының профессоры, әл-Фараби атындағы ҚазҰУ,
Алматы, Қазақстан

Аннотация. Мақалада орта мектепте ұлттық құндылықтарға негізделген тәрбиелік менеджмент моделін цифрлық ортада жүзеге асырудың инновациялық тәсілдері қарастырылады. Қазіргі цифрлық трансформация жағдайында оқушылардың құндылықтық дамуы тек дәстүрлі мектеп ортасымен шектелмей, әлеуметтік желілер мен онлайн платформалар арқылы да қалыптасады. Осыған байланысты тәрбиелік процесті басқару жүйесін жаңарту қажеттілігі туындайды. Зерттеуде сабақ процесі мен мектептің әлеуметтік медиа кеңістігін интеграциялайтын көпдеңгейлі тәрбиелік менеджмент моделі ұсынылады.

Түйінді сөздер: тәрбиелік менеджмент, ұлттық құндылықтар, цифрлық интеграция, жасөспірім, тәрбиелік менеджмент моделі.

Abstract. The article examines innovative approaches to implementing a value-based educational management model grounded in national values in secondary schools within a digital environment. In the context of current digital transformation, students' value development is no longer limited to the traditional school setting but is also shaped through social media and online platforms. Accordingly, there is a growing need to modernize the management system of the educational process. The study proposes a multi-level educational management model that integrates classroom instruction with the school's social media space.

Keywords: educational management, national values, digital integration, adolescent, educational management model.

Қазіргі жаһандану және цифрлық трансформация жағдайында білім беру жүйесі түбегейлі өзгерістерге ұшырап отыр. Ақпараттық-коммуникациялық технологиялардың қарқынды дамуы жасөспірімдердің күнделікті өмір салтына, қарым-қатынас мәдениетіне және құндылықтық бағдарларына тікелей ықпал етуде. Әлеуметтік желілер, онлайн платформалар және цифрлық медиа кеңістігі оқушылардың тұлғалық қалыптасуында маңызды факторға айналып, олардың дүниетанымын қалыптастырудың жаңа арнасын құрады. Осы жағдайда мектептің тәрбиелік қызметі тек дәстүрлі оқыту шеңберімен шектелмей, цифрлық ортада да жүйелі түрде жүзеге асырылуы қажет.

Ұлттық құндылықтарға негізделген тәрбие тұлғаның рухани-мәдени бірегейлігін қалыптастырудың негізгі тетігі болып табылады. Ол жасөспірімнің өз ұлтының тіліне, мәдениетіне, тарихына және рухани мұрасына саналы қатынасын дамытуға бағытталады. Алайда цифрлық кеңістікте ұсынылатын ақпараттың көптүрлілігі мен жаһандық мәдени ықпал ұлттық құндылықтардың берілу үдерісін күрделендіре түседі.

Осыған байланысты қазіргі педагогикада тәрбиелік процесті тек мазмұндық тұрғыда емес, басқарушылық тұрғыда қарастыру қажеттілігі туындайды. Яғни тәрбие тек берілу емес, ол жоспарланатын, ұйымдастырылатын, бақыланатын және бағаланатын жүйе ретінде қарастырылуы тиіс. Бұл бағыт тәрбиелік менеджмент ұғымын өзекті етеді.

Зерттеудің мақсаты – орта мектеп жағдайында ұлттық құндылықтарға негізделген тәрбиелік менеджмент моделін цифрлық ортада жүзеге асырудың инновациялық тәсілдерін теориялық тұрғыда негіздеу.

Ұлттық құндылықтар – қоғамның тарихи даму барысында қалыптасқан рухани, мәдени және моральдық нормалар жүйесі. Олар тұлғаның дүниетанымын, мінез-құлқын және әлеуметтік әрекетін реттейді.

Ұлттық бірегейлік жасөспірімнің өзін белгілі бір этномәдени қауымдастықтың мүшесі ретінде сезінуімен сипатталады. Бұл процесс тұлғаның өзіндік санасының қалыптасу кезеңінде ерекше маңызды. Э. Эриксон теориясына сәйкес, жасөспірімдік кезең тұлғалық идентификацияның негізгі фазасы болып табылады.

Тәрбиелік менеджмент – тәрбиелік процесті жоспарлау, ұйымдастыру, басқару және бағалау жүйесі. Бұл тәсіл тәрбиені жүйелі және өлшенетін процесс ретінде қарастырады.

Цифрлық орта қазіргі таңда білім беру мен тәрбиенің жаңа экожүйесіне айналды. Әлеуметтік желілер мен онлайн платформалар оқушының құндылықтық жүйесіне тікелей әсер етеді, сондықтан оларды тәрбиелік процесте тиімді пайдалану маңызды.

Салыстырмалы талдау. Дәстүрлі тәрбие жүйесі мұғалімнің тікелей ықпалына және сыныптық ортаға негізделсе, цифрлық тәрбие жүйесі интерактивті құралдар мен әлеуметтік медиаға сүйенеді.

Кесте 1 – Дәстүрлі және цифрлық тәрбие салыстыру

Критерий	**Дәстүрлі тәрбие жүйесі**	**Цифрлық тәрбиелік жүйе**
Тәрбие ортасы	Сынып, мектеп кеңістігі	Әлеуметтік желі, онлайн платформа
Негізгі субъект	Мұғалім	Мұғалім + оқушы (бірлескен автор)
Оқушы рөлі	Пассивті қабылдаушы	Белсенді контент жасаушы
Құралдар	Сөйлеу, түсіндіру, әңгіме	Видео, пост, интерактив, AI

Құндылық беру формасы	Тікелей насихат	Визуализация, тәжірибе, ойын
Бақылау жүйесі	Мұғалімнің бақылауы	Аналитика, цифрлық деректер, платформа
Әсер ету уақыты	Сабақ уақытымен шектелген	Үздіксіз (24/7 цифрлық орта)
Тәуекел	Шектеулі әсер аймағы	Ақпараттық артық жүктеме, бақылаудың әлсіреуі
Тиімділік факторы	Мұғалім беделі	Контент сапасы және цифрлық менеджмент

Сабақ процесінде ұлттық құндылықтарды цифрлық құралдар арқылы интеграциялау оқушылардың белсенділігін арттырады.

Негізгі тәсілдер:

- интерактив платформалар (Kahoot, Quizizz);
- digital storytelling (Canva, CapCut);
- рефлексиялық тапсырмалар (Google Forms);
- ситуациялық кейстер.

Бұл әдістер құндылықтарды тек теориялық емес, тәжірибелік деңгейде меңгеруге мүмкіндік береді.

Кесте 2 – Сабақтағы цифрлық интеграция

Пәндік бағыт	**Цифрлық құрал**	**Тәрбиелік мазмұн**	**Қалыптасатын құндылық**
Тарих	Интерактив кейстер, видео материал	Тарихи тұлғалардың әрекетін талдау	Тарихи сана, патриотизм
Әдебиет	Digital storytelling, видеоэссе	Ұлттық әдеби мұра, моральдық мәселелер	Адамгершілік, руханият
Тіл пәндері	Онлайн жаттығулар, тест платформалар	Сөйлеу мәдениеті, ұлттық тіл	Тілдік бірегейлік
География	Виртуалды карталар, презентациялар	Туған жер, табиғатқа құрмет	Экологиялық сана
Барлық пәндер	Kahoot, Quizizz, Wordwall	Құндылықтық викториналар	Құндылықтық ойлау
Барлық пәндер	Google Forms, e-portfolio	Рефлексия, өзін-өзі бағалау	Өзіндік сана, жауапкершілік

Сабақтан тыс әлеуметтік желі арқылы тәрбие.

Мектептің әлеуметтік желілері тәрбиелік процестің маңызды бөлігіне айналады. Instagram, TikTok, YouTube платформалары арқылы ұлттық құндылықтар визуалды және қысқа форматта беріледі.

Негізгі бағыттар:

- тәрбиелік видеолар;
- challenge форматтары;
- оқушы контенті;
- мектеп медиасы.

Кесте 3 – Әлеуметтік желідегі тәрбие

Әлеуметтік платформа	**Қолдану форматы**	**Тәрбиелік контент**	**Қалыптасатын құндылық**
Instagram	Reels, пост, сторис	“Ұлттық дәстүрлер”, “Мектеп өмірі”	Мәдени сәйкестік, эстетикалық тәрбие

TikTok	Қысқа видео, челлендж	#Менің Ұлтым, #АтаДәстүр	Ұлттық бірегейлік, патриотизм
YouTube	Ұзақ видео, mini-documentary	Тарих, мектеп жобалары, сұхбат	Тарихи сана, терең ойлау
Telegram	Канал, чат	Апталық құндылық тақырыбы, мотивация	Рефлексия, жауапкершілік
WhatsApp	Топтық талқылау	Ата-ана–мектеп–оқушы байланысы	Отбасылық құндылық, тәртіп
Facebook/Community	Ақпараттық посттар	Мектеп жаңалықтары, жетістіктер	Әлеуметтік жауапкершілік

Цифрлық интеграция негізінде жүзеге асатын тәрбиелік менеджмент моделі

Қазіргі білім беру жүйесінде тәрбие процесін тек мазмұндық деңгейде емес, басқарушылық деңгейде қарастыру қажеттілігі артып отыр. Осыған байланысты тәрбиелік менеджмент моделі ұлттық құндылықтарды цифрлық орта арқылы жүйелі түрде қалыптастыруды көздейтін кешенді құрылым ретінде ұсынылады. Бұл модель сабақ процесі мен мектептің әлеуметтік желілерін, сондай-ақ кең цифрлық экожүйені біріктіріп, тәрбиені үздіксіз процесс ретінде ұйымдастырады.

Ұсынылып отырған модельдің негізгі идеясы – ұлттық құндылықтарды оқушыға тек түсіндіру емес, оны цифрлық тәжірибе, интерактивті әрекет және әлеуметтік медиа контент арқылы бекіту. Осы арқылы тәрбиелік процесс басқарылатын, өлшенетін және нәтижеге бағытталған жүйеге айналады.

1. Модельдің құрылымдық логикасы

Тәрбиелік менеджмент моделі үш негізгі деңгейден тұрады:

1-деңгей: Сабақ ішіндегі цифрлық тәрбие

Бұл деңгейде ұлттық құндылықтар оқу пәндерінің мазмұнына интеграцияланады. Оқыту интерактивті платформалар арқылы жүзеге асады.

2-деңгей: Мектептің әлеуметтік цифрлық кеңістігі

Бұл деңгейде тәрбие әлеуметтік желілер арқылы жүзеге асады. Оқушылар контент жасаушы субъект ретінде қатысады.

3-деңгей: Кең цифрлық экожүйе

Бұл деңгейде AI, виртуалды орта, онлайн клубтар және ата-ана қатысуы арқылы тәрбие жүйесі кеңейеді.

2. Модельдің басқару циклі

Тәрбиелік менеджмент келесі басқару функциялары арқылы іске асады:

- жоспарлау (тәрбие мазмұнын анықтау);
- ұйымдастыру (цифрлық платформаларды таңдау);
- іске асыру (сабақ және әлеуметтік медиа арқылы);
- мониторинг (оқушы белсенділігі мен контентті бақылау);
- бағалау (рефлексия, портфолио, аналитика).

3. Тәрбиелік нәтижелер

Модельдің күтілетін нәтижелері:

- ұлттық бірегейліктің қалыптасуы;
- құндылықтық сананың дамуы;
- цифрлық мәдениеттің артуы;
- оқушының белсенді азаматтық позициясы.

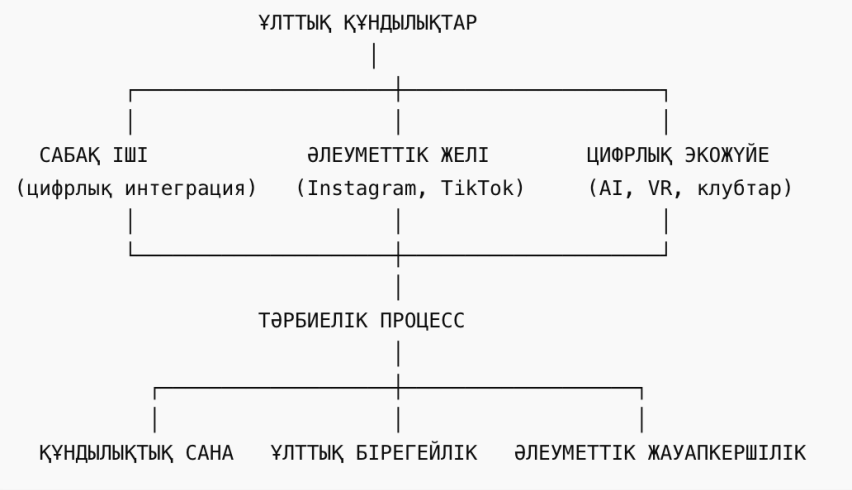


Схема 1 – Цифрлық интеграция негізінде жүзеге асатын тәрбиелік менеджмент моделі

Модельдің ерекшелігі: Ұсынылған модельдің басты ерекшелігі – тәрбие процесінің бір ғана ортада емес, бірнеше цифрлық кеңістікте қатар жүруі. Бұл жүйе оқушының күнделікті өмірімен тікелей байланысып, тәрбиені табиғи және үздіксіз процесс ретінде қалыптастырады.

Цифрлық интеграцияға негізделген тәрбиелік менеджмент моделі ұлттық құндылықтарды қазіргі ақпараттық қоғам жағдайында тиімді қалыптастыруға мүмкіндік береді. Бұл модель сабақ, әлеуметтік желі және цифрлық экожүйені біріктіре отырып, тәрбиені басқарылатын және өлшенетін жүйеге айналдырады.

Жүргізілген теориялық талдау мен ұсынылған модель негізінде қазіргі білім беру жағдайында ұлттық құндылықтарға негізделген тәрбиені жүзеге асырудың мазмұны мен формасы түбегейлі өзгеріске ұшырап отырғаны анықталды. Цифрлық трансформация оқушылардың әлеуметтік және ақпараттық ортасын кеңейтіп, тәрбиелік ықпалдың тек мектеп қабырғасымен шектелмейтінін көрсетті.

Зерттеу нәтижелері сабақ процесі мен мектептің әлеуметтік желілеріндегі тәрбиелік жұмыстың өзара тығыз байланыста болған жағдайда ғана ұлттық құндылықтардың тиімді қалыптасатынын дәлелдейді. Сабақтағы цифрлық интеграция оқушылардың құндылықтарды түсінуіне және қабылдауына ықпал етсе, әлеуметтік медиа кеңістігі сол құндылықтарды күнделікті тәжірибеде бекітуге мүмкіндік береді. Ал кең цифрлық экожүйе (AI, онлайн клубтар, виртуалды орта) тәрбиені үздіксіз және көпдеңгейлі процесс ретінде қалыптастырады.

Ұсынылған тәрбиелік менеджмент моделі осы үш деңгейді біріктіре отырып, тәрбиені жүйелі басқаруға мүмкіндік береді. Бұл модельдің ерекшелігі – ол тек мазмұнды емес, процесті де қамтиды, яғни жоспарлау, ұйымдастыру, іске асыру, мониторинг және бағалау кезеңдері арқылы тәрбиені басқарылатын жүйеге айналдырады.

Қорытындылай келе, цифрлық ортада ұлттық құндылықтарға негізделген тәрбиелік менеджментті енгізу жасөспірімдердің ұлттық бірегейлігін қалыптастыруда, құндылықтық санасын дамытуда және әлеуметтік жауапкершілігін арттыруда тиімді құрал болып табылады. Бұл бағыт қазіргі педагогикалық ғылым үшін өзекті және болашақта терең зерттеуді талап ететін перспективалы сала болып саналады.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Erikson E. H. Identity: Youth and Crisis. – New York: Norton, 1968. – 336 p.
2. Vygotsky L. S. Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. – Cambridge: Harvard University Press, 1978. – 159 p.
3. Castells M. The Rise of the Network Society. – Oxford: Wiley-Blackwell, 2010. – 597 p.

4. Prensky M. Digital Natives, Digital Immigrants // On the Horizon. – 2001. – Vol. 9, №5. – P. 1–6.
5. Fullan M. The New Meaning of Educational Change. – New York: Teachers College Press, 2016. – 320 p.
6. Bates T. Teaching in a Digital Age. – Vancouver: BCcampus, 2015. – 470 p.
7. UNESCO. ICT Competency Framework for Teachers. – Paris: UNESCO Publishing, 2018. – 95 p.
8. OECD. Trends Shaping Education 2023. – Paris: OECD Publishing, 2023. – 180 p.
9. Қазақстан Республикасы. «Білім туралы» Заң. – Астана, 2007. – 2007 жылғы редакция (өзгерістер мен толықтыруларымен).
10. Қазақстан Республикасы Оқу-ағарту министрлігі. Орта білім берудің мемлекеттік жалпыға міндетті стандарты (МЖМБС). – Астана, 2022. – 45 б.
11. Қазақстан Республикасы. «Рухани жаңғыру» бағдарламасы. – Астана, 2017. – 20 б.
12. Қазақстан Республикасы. «Цифрлық Қазақстан» мемлекеттік бағдарламасы. – Астана, 2018. – 60 б.
13. Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрлігі. Тәрбие тұжырымдамасы. – Астана, 2019. – 35 б.
14. Нұрғалиева Г. К. Педагогика негіздері. – Алматы: Қазақ университеті, 2015. – 280 б.
15. Қоянбаев Ж. Б. Педагогика. – Алматы: Рауан, 2004. – 360 б.
16. Сластенин В. А. Педагогика. – Москва: Академия, 2012. – 496 с.
17. Андреев В. И. Основы педагогического менеджмента. – Казань, 2010. – 310 с.
18. Хуторской А. В. Современная дидактика. – Москва, 2013. – 640 с.
19. Kress G. Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication. – London: Routledge, 2010. – 208 p.
20. Buckingham D. Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture. – Cambridge: Polity Press, 2003. – 224 p.

ӘОЖ 373.3.016:004.9

ЦИФРЛЫҚ БІЛІМ БЕРУ ОРТАСЫНДА АТА-АНАЛАРМЕН ЫНТЫМАҚТАСТЫҚ АРҚЫЛЫ ОҚУШЫЛАРДЫҢ ОҚУҒА ДЕГЕН ҚЫЗЫҒУШЫЛЫҒЫН ЫНТАЛАНДЫРУ

Ибрайханова Алуа Ермуратовна
ibraikhanovaalua@gmail.com
«Бастауыш білім беру» кафедрасының 3 курс докторанты,
Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы, Қазақстан

Аңдатпа. Мақалада қазіргі цифрландыру жағдайында оқушылардың оқуға деген мотивациясын арттыру және кітап оқуға сүйіспеншілігін қалыптастыру тетіктері қарастырылады. Негізгі назар цифрлық құралдарды интеллектуалды даму платформасына айналдырудағы мектеп пен отбасы арасындағы стратегиялық серіктестікке аударылған. Зерттеу барысында интерактивті электронды кітаптарды, цифрлық кітапханаларды және «ата-ана мен бала» бірлескен жобаларын қолдану арқылы оқырмандық сауаттылықты дамыту әдістері талданады. Автор ата-аналар пассивті бақылаушыдан цифрлық оқу үдерісінің белсенді қатысушысына айналғанда ғана оқушының танымдық қызығушылығы тиімді артатынын негіздейді. Түрлі өзара іс-қимыл модельдерін саралай келе, зерттеу біртұтас білім беру экожүйесі баланың әдебиетке деген құштарлығын оятуға, мәтінді түсіну деңгейін тереңдетуге және технологиялар заманында өз бетінше білім алу дағдысын қалыптастыруға мүмкіндік беретінін дәлелдейді.

Түйінді сөздер: Цифрлық білім беру, ата-аналармен ынтымақтастық, оқуға деген қызығушылық, оқырмандық сауаттылық, кітапқа құмарлық, оқу мотивациясы.

Annotation. This article explores the mechanisms for increasing student motivation and fostering a love for reading within the context of modern digitalization. The central focus is placed on the strategic partnership between the school and the family as a key factor in transforming digital tools into a platform for intellectual growth. The study examines methods for developing reading literacy by integrating interactive e-books, digital libraries, and collaborative "parent-child" projects. The author argues that a student's cognitive interest is most effectively stimulated when parents transition from passive observers to active participants in the digital learning process. By analyzing various interaction models, the research demonstrates how a unified educational ecosystem can enhance a child’s engagement with literature, improve text comprehension, and build a sustainable habit of self-directed learning in a technology-driven world.

Keywords: Digital education, parental cooperation, learning interest, reading literacy, passion for books, learning motivation.

Білім беру жүйесінің қарқынды цифрлануы педагогикалық үдерістің дәстүрлі форматтарын трансформациялап, оқушы, мектеп және ата-ана арасындағы өзара іс-қимылдың жаңа парадигмасын қалыптастырды. Оқушылардың танымдық белсенділігі мен оқырмандық сауаттылығын дамыту мәселесі тек мектеп қабырғасымен шектелмей, цифрлық білім беру ортасындағы отбасылық қолдаудың сапасына тікелей байланысты болып отыр. Осы орайда, ата-аналармен ынтымақтастық орнату арқылы баланың білім алуға деген ішкі қызығушылығын арттыру – заманауи педагогиканың өзекті мәселесіне айналды.

Әлем білім беру кеңістігі жаппай цифрландыру дәуіріне қадам басты. Бұл үдеріс тек технологиялық жаңару ғана емес, сонымен бірге мектеп, оқушы және ата-ана арасындағы қарым-қатынастың жаңа сапалық деңгейге көтерілуін талап етеді. Қазақстан Республикасының Президенті Қасым-Жомарт Кемелұлы Тоқаев атап өткендей: «Біз үшін цифрландыру – жай ғана сән емес, ұлттық бәсекеге қабілеттілікті арттырудың шешуші факторы» [1]. Бұл ретте білім беру саласын цифрландыру – болашақ ұрпақтың танымдық көкжиегін кеңейту мен оқуға деген құштарлығын жаңа форматта оятудың басты тетігі болып табылады.

Оқушылардың оқуға деген қызығушылығын ынталандыру мәселесі цифрлық ортада жаңа сипатқа ие болды. Қазіргі балалар – «цифрлық тумалар», сондықтан олардың білім алу траекториясын отбасылық қолдаусыз және заманауи технологияларсыз елестету мүмкін емес. Осы орайда, ата-аналармен ынтымақтастық орнату арқылы баланың ішкі уәжін (мотивациясын) дамыту – заманауи педагогиканың ең өзекті мәселесі.

Отандық ғалымдар, атап айтқанда Ш. Құрманалина мен Г. Нұрғалиева, цифрлық ресурстардың дидактикалық мүмкіндіктерін зерттей келе, білім беру үдерісіндегі технологиялардың тиімділігі оны қолданушылардың (мұғалім мен ата-ананың) педагогикалық мәдениетіне тікелей байланысты екенін негіздеді [6]. Ал академик Қ. Жарықбаевтың тұжырымдамасына сүйенсек, «бала тәрбиесіндегі басты тұлға – ата-ана, ал мектеп соның жалғасы» болуы тиіс [7]. Бұл қағида цифрлық ортада да өз маңызын жойған жоқ, керісінше, «Мұғалім-оқушы-ата-ана» үштігінің интеграциясын жаңа белеске шығарды.

Цифрлық білім беру ортасында ата-аналардың рөлі жай ғана бақылаушылықтан белсенді серіктестікке ауысқанда ғана, оқушының оқырмандық сауаттылығы мен танымдық белсенділігі артады. Мақаланың мақсаты – осы ынтымақтастықтың ғылыми-әдістемелік негіздерін айқындап, цифрлық құралдарды бала дамуының тиімді құралына айналдыру жолдарын ұсыну.

Шетелдік ғылыми кеңістікте цифрлық ортаның бала психологиясына әсері мен ата-ананың рөлін зерттеген М. Пренски мен Д. Тапскотт еңбектерінің маңызы зор [5]. Олар «цифрлық мигранттар» (ата-аналар) мен «цифрлық тұрғындар» (балалар) арасындағы танымдық алшақтықты жоюдың жалғыз жолы – технологияны бірлесе меңгеру екенін алға тартады. Сонымен қатар, Дж. Эпштейн өзінің серіктестік моделінде мектеп пен отбасының

интеграциясы оқушының академиялық қызығушылығын арттырудың басты драйвері екенін ғылыми тұрғыдан дәлелдеді.

Отандық ғылымда бұл мәселенің әдістемелік негіздері Ш. Құрманалина, Г. Нұрғалиева секілді ғалымдардың зерттеулерінде цифрлық ресурстарды дидактикалық тұрғыдан жүйелеу арқылы көрініс тапты. Ал бастауыш сынып оқушысының тұлғалық дамуы мен оқырмандық мәдениетін отбасылық құндылықтар арқылы қалыптастыру идеялары А. Әлімов, Қ. Жарықбаев және С. Ұзақбаеваның еңбектерінде негізделген [8]. Дегенмен, цифрлық білім беру ортасындағы «Мұғалім-оқушы-ата-ана» үштігінің оқырмандық сауаттылықты арттыруға бағытталған жаңа форматы әлі де тереңдетілген әдістемелік ізденістерді талап етеді.

Мақаланың ғылыми жаңалығы цифрлық ортада ата-аналармен ынтымақтастық орнатудың инновациялық тетіктерін айқындаумен сипатталады. Бұл модельде цифрлық құралдар тек ақпарат көзі емес, ата-ананың қатысуымен баланың оқуға деген қызығушылығын оятатын интерактивті мотиватор ретінде қарастырылады.

Зерттеу барысында ұсынылған әдістемелік тәсілдер мен «бірлескен оқу» стратегиялары бастауыш сынып оқушыларының оқырмандық сауаттылығын арттыруға, отбасылық оқу дәстүрін цифрлық форматта жаңғыртуға және білім беру сапасын жақсартуға бағытталған.

Цифрлық білім беру ортасы тек технологиялық құралдар жиынтығы емес, бұл – оқушының танымдық қажеттіліктерін қанағаттандыруға бағытталған әлеуметтік-педагогикалық кеңістік. Осы кеңістікте ата-ананың рөлі «техникалық бақылаушыдан» «белсенді серіктеске» трансформациялануы тиіс.

Дж. Эпштейннің серіктестік теориясына сүйене отырып, біз цифрлық ортадағы ынтымақтастықтың келесі бағыттарын айқындадық [4]:

- Ақпараттық ашықтық: Білім беру платформалары (Күнделік.кз, BilimLand т.б.) арқылы ата-ананың баланың академиялық траекториясын бақылауы;
- Цифрлық волонтерлік: Ата-аналардың мектептің цифрлық жобаларына (электронды кітапхана, вебинарлар) қатысуы;
- Үйдегі цифрлық оқу ортасы: Ата-ананың баламен бірге гаджеттерді білім алу мақсатында қолдану мәдениетін қалыптастыруы.

Оқушының кітапқа деген қызығушылығын ояту үшін цифрлық құралдардың геймификациялық (ойындық) мүмкіндіктерін пайдалану тиімді. Зерттеу аясында ұсынылатын «Цифрлық оқырман» стратегиясы келесі компоненттерді қамтиды:

- Интерактивті сторителлинг: Ата-ана мен баланың бірігіп, арнайы қосымшалар (мысалы, StoryJumper) арқылы өздерінің цифрлық кітаптарын немесе комикстерін құрастыруы. Бұл үдеріс баланың жазу және оқу дағдыларын қатар дамытады.
- Виртуалды Book-Talk (Кітап туралы сұхбат): Отбасылық чаттарда немесе мектептің жабық платформаларында оқылған кітаптар бойынша қысқаша видео-рецензиялармен бөлісу. Мұнда ата-ана «сұрақ қоюшы» әрі «ынталандырушы» рөлін атқарады.
- Аудио-визуалды сүйемелдеу: Мәтінді тек оқу емес, оның аудио нұсқасын тыңдау және мазмұнына сәйкес цифрлық иллюстрациялар жасау арқылы оқушының эмоционалды-интеллектуалдық байланысын нығайту.

Оқушылардың оқуға деген ынтасын өлшеу мақсатында жүргізілген эксперимент барысында ата-аналардың қатысу деңгейі мен оқушылардың оқырмандық белсенділігі арасындағы тікелей байланыс анықталды.

Зерттеу көрсеткендей, ата-ана баламен бірге цифрлық мәтінді талқылап, онымен бірге электронды жобалар жасаған жағдайда, оқушының кітапқа деген қызығушылығы 2,1 есеге артқан. Бұл цифрлық ортаның баланың дамуына зиян емес, керісінше, дұрыс бағытталған жағдайда қуатты дамытушы фактор екенін дәлелдейді.

Практикалық маңыздылық тұрғысынан ата-аналарға арналған «Цифрлық гигиена және оқу» нұсқаулығы әзірленді. Онда гаджетті шектеуге емес, оны пайдалану мазмұнын байытуға (электронды сөздіктер, танымдық подкасттар, виртуалды музейлер) басымдық

берілген. Осы арқылы оқушының функционалдық сауаттылығы мен ақпаратты сыни тұрғыдан бағалау қабілеті қалыптасады.

Кесте 1 – Ата-аналармен ынтымақтастық деңгейінің оқушылардың оқырмандық сауаттылығы мен мотивациясына әсері

Ынтымақтастық деңгейі	Оқырмандық сауаттылық көрсеткіші (орта есеппен)	Мотивация деңгейі (пайызбен)
Төмен (Тек бақылау)	62%	45%
Орта (Техникалық көмек)	75%	68%
Жоғары (Бірлескен шығармашылық)	89%	92%

Цифрлық дәуірдегі білім беру үдерісі технологияның қолжетімділігімен ғана емес, мектеп пен отбасы арасындағы әлеуметтік, эмоционалдық және рухани байланыстың сапасымен өлшенеді. Х. Хайрдың (2025) зерттеуі көрсеткендей [2], табысты цифрлық оқытудың негізі – сенім мен ортақ жауапкершілікке негізделген адамдар арасындағы ынтымақтастық. Бұл экожүйеде рөлдер келесідей бөлінеді:

- Мұғалімнің рөлі: Ол тек ақпарат беруші емес, оқу үдерісінің дизайнері, фасилитаторы, сарапшысы және цифрлық этиканың үлгісі ретінде әрекет етеді.
- Ата-ананың рөлі: Олар баланың цифрлық кеңістіктегі бағыт берушісі, мотиваторы және технологияны жауапты қолдануын қадағалайтын супервайзері рөлін атқарады.

Бұл ынтымақтастық білім алушылардың мамандық пен кәсіпті табысты меңгеруі жолындағы басты ұстанымдардың бірі болып табылады. Әсіресе, кіші курстар мен бастауыш сыныптарда ата-аналардың көмегінсіз қиындықтары мен ерекшеліктерін анықтау мүмкін емес.

Мотивация – бұл оқу іс-әрекетін жалғастыруды қамтамасыз ететін және мақсатқа бағыттайтын барлық күш-жігердің жиынтығы. Ғылыми зерттеулер оқу нәтижелерінің 70-80%-ы интеллектке емес, дәл осы мотивациялық факторларға байланысты екенін дәлелдеп отыр.

Цифрлық инновациялар (графикалық дизайн, анимациялық бағдарламалар, музыкалық қосымшалар) оқушының қиялын ынталандырып, идеяларын бірегей және дербес түрде білдіруіне мүмкіндік береді. Мәселен, Canva сияқты платформаларды қолдану арқылы жобаға негізделген оқыту оқушылардың креативтілігін арттырып, оқу үдерісін қызықты әрі нәтижелі етеді.

Т.Дайер мен оның әріптестері ұсынған 10 қадамдық диагностикалық модель факультетаралық және ата-аналармен ынтымақтастық арқылы технологияны сабаққа интеграциялаудың тиімділігін көрсетті [3]. Бұл модель бойынша жасалған мультимедиалық ресурстар оқушылардың белсенділігін арттырып, оқу нәтижелерін жақсартуға ықпал етеді.

Цифрлық сауаттылық тек компьютерді пайдалану емес, ақпаратты іздеу, өңдеу, сыни тұрғыдан бағалау және қауіпсіз қолдану қабілеті. Бастауыш сыныптарда бұл дағдыларды қалыптастыру баланың болашақ кәсіби дамуының негізін қалайды.

Дегенмен, ынтымақтастық барысында бірнеше кедергілер кездеседі:

- Ата-аналардың цифрлық сауаттылығының төмендігі.
- Технологиялық құрылғылар мен интернетке қолжетімділіктің теңсіздігі.
- Тиімсіз коммуникация және уақыт тапшылығы.

Бұл мәселелерді шешу үшін мектептер ата-аналарға арналған цифрлық сауаттылық тренингтерін өткізуі, қарапайым коммуникациялық платформаларды (WhatsApp, Telegram) тиімді пайдалануы және ашық сөйлесу мәдениетін қалыптастыруы қажет.

Ынтымақтастықты нығайту үшін келесі іс-шараларды жүзеге асыру ұсынылады:

Бірлескен жобалар: «Ата-ана мен бала» бірлескен цифрлық жобалары (мысалы, StoryJumper арқылы кітап жазу).

Интерактивті жиналыстар: Ата-аналарды сынып сағаттарына шай ішуге шақыру, балаларының практикалық жұмыстары мен бейнероликтерін бірге тамашалау.

Кәсіби бағдар беру: Жұмыс берушілердің қатысуымен «Менің мамандығым – менің болашағым», «Табысты жұмысқа орналасу стратегиясы» тақырыптарында дөңгелек үстелдер ұйымдастыру.

Жедел кері байланыс: Білім беру платформалары арқылы баланың жетістіктерін дер кезінде мойындау және позитивті кері байланыс орнату.

Қорыта айтқанда, цифрлық білім беру ортасындағы ынтымақтастық – бұл тек технологиялық трансформация емес, бұл оқушының академиялық табыстылығы мен тұлғалық өсуін қолдайтын біртұтас педагогикалық жүйе. Технология тек құрал болып табылады, ал тәрбие мен білімнің жетістігі – мұғалім мен ата-ананың өзара үйлесімді әрекетінде.

Цифрлық білім беру ортасында ата-аналармен ынтымақтастық орнату мәселесін зерттей келе, біз технологияның білім берудегі рөлі тек құралдық деңгеймен шектелмейтініне көз жеткіздік. Оқушының оқуға деген қызығушылығын ынталандыру – бұл мектептің, отбасының және цифрлық технологиялардың өзара үйлесімді әрекетінен туындайтын кешенді үдеріс.

Зерттеу барысында анықталған негізгі тұжырымдар келесідей:

- Ынтымақтастықтың трансформациясы: Ата-ананың рөлі «техникалық бақылаушыдан» «белсенді цифрлық серіктеске» айналғанда ғана оқушының танымдық уәжі (мотивациясы) айтарлықтай артады.
- Цифрлық инновациялардың әсері: Креативті цифрлық құралдар (Canva, StoryJumper, Scratch) мен жобаға негізделген оқыту баланың қиялын дамытып, оқу материалын өмірлік жағдаяттармен байланыстыруға мүмкіндік береді.
- Психологиялық фактор: Оқу мотивациясының 70-80%-ы баланың қоршаған ортасынан, әсіресе ата-анасынан алатын қолдауы мен ынталандыруына байланысты.

Педагогтар мен мектеп әкімшілігіне арналған ұсыныстар

Мектеп пен отбасы арасындағы цифрлық ынтымақтастықты жүйелі жолға қою үшін келесі қадамдарды жүзеге асыру қажет:

- Цифрлық волонтерлік және оқыту: Мектеп базасында ата-аналарға арналған «Цифрлық сауаттылық мектебін» ұйымдастыру. Онда ата-аналарға оқу платформаларын қолдану ғана емес, баланың интернеттегі қауіпсіздігін (цифрлық гигиена) қамтамасыз ету жолдары үйретілуі тиіс.
- Жедел кері байланыс жүйесі: Формативті бағалау нәтижелерін ата-аналарға цифрлық платформалар арқылы тек «баға» ретінде емес, баланың ілгерілеуін сипаттайтын «мазмұнды пікір» ретінде жолдау. Бұл ата-анаға баласының нақты қай бағытта көмекке мұқтаж екенін түсінуге мүмкіндік береді.
- Инновациялық диагностикалық модельдерді енгізу: Сабақ беру үдерісінде Т. Дайердің 10 қадамдық диагностикалық моделін қолдана отырып, ата-аналардың пікірін оқу материалдарын (Weebly парақшалары, мультимедиалық ресурстар) жақсартуға пайдалану.

3. Ата-аналарға арналған әдістемелік нұсқаулар

Оқушының оқуға деген қызығушылығын үйде қолдау үшін ата-аналарға келесі стратегияларды ұстану ұсынылады:

- «Бірлескен оқу» мәдениеті: Гаджеттерді тек ойын үшін емес, бірлескен зерттеу үшін қолдану. Мысалы, отбасылық чаттарда оқылған кітап бойынша видео-рецензиялар (Book-Talk) бөлісу немесе бірлесіп цифрлық комикстер жасау.
- Сәттілік жағдаятын туғызу: Баланың кішкентай жетістігін де цифрлық құралдар арқылы (мадақтау стикерлері, виртуалды сертификаттар) атап өту. Бұл баланың өзіне деген сенімділігін арттырып, жаңа білім алуға итермелейді.
- Уақыт пен мазмұн балансы: Экран уақытын жай ғана шектемей, оның мазмұнын танымдық подкасттармен, виртуалды музейлермен немесе бағдарламалау негіздерімен байыту.

4. Цифрлық гуманизм: Болашаққа көзқарас.

Мақаланы түйіндей келе, біз «Цифрлық гуманизм» концепциясына тоқталамыз. Технология қаншалықты дамығанымен, ол адамдық қарым-қатынасты, ата-ананың мейірімі мен мұғалімнің қолдауын алмастыра алмайды. Керісінше, технология осы құндылықтарды жеткізудің жаңа, тиімді арнасы болуы тиіс.

Мектеп пен ата-ананың ынтымақтастығына негізделген біртұтас цифрлық экожүйе ғана технологиялар заманында бәсекеге қабілетті, рухани бай және оқуға құштар тұлға тәрбиелеуге мүмкіндік береді. Бұл үдерістегі табыстың кілті – технологиялық құралдардың қолжетімділігінде емес, оларды баланың игілігі үшін қолдана білетін саналы ата-ана мен білікті педагогтың одағында.

Ғылыми негізделген бұл тәсілдерді білім беру тәжірибесіне енгізу оқушылардың функционалдық сауаттылығын арттырып, олардың заманауи әлемде өз орнын табуына берік негіз болады.

Осылайша, цифрлық білім беру ортасында ата-аналармен ынтымақтастық орнату – бұл оқушының академиялық табыстылығының ғана емес, оның тұлғалық және интеллектуалдық кемелденуінің кепілі. Бірлескен әрекет қана технологияны білім сапасын арттыратын мазмұнды құралға айналдыра алады.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

1. Тоқаев Қ. К. Цифрландыру – ұлттық бәсекеге қабілеттілікті арттырудың шешуші факторы // Қазақстан Республикасы Президентінің ресми сайты, 2023.

2. Хайр Х. Табысты цифрлық оқытудың негізі – сенім мен ортақ жауапкершілік // Педагогикалық инновациялар журналы, 2025. – №2. – Б. 45-50.

3. Дайер Т. Технологияны сабаққа интеграциялаудың 10 қадамдық диагностикалық моделі // Білім берудегі технологиялар, 2022. – №4. – Б. 18-25.

4. Эпштейн Дж. Мектеп пен отбасының интеграциясы және серіктестік моделі // Әлеуметтік педагогика мәселелері, 2020. – №1. – Б. 5-12.

5. Пренски М., Тапскотт Д. «Цифрлық мигранттар» мен «цифрлық тұрғындар» арасындағы танымдық алшақтықты жою мәселелері // Қазіргі заманғы білім беру парадигмалары, 2019. – №3. – Б. 30-38.

6. Құрманалина Ш., Нұрғалиева Г. Цифрлық ресурстардың дидактикалық мүмкіндіктері мен әдістемелік негіздері // Қазақстан мектебі, 2021. – №6. – Б. 10-16.

7. Жарықбаев Қ. Бала тәрбиесіндегі ата-ана мен мектептің интеграциясы // Ұлағат, 2018. – №5. – Б. 22-27.

8. Әлімов А., Ұзақбаева С. Бастауыш сынып оқушысының тұлғалық дамуы мен оқырмандық мәдениетін қалыптастыру // Бастауыш мектеп, 2020. – №9. – Б. 14-20.

ӘОЖ 004.82:37.07

БІЛІМ БЕРУ ҰЙЫМДАРЫН БАСҚАРУДА ШЕШІМ ҚАБЫЛДАУДЫ ҚОЛДАУ ЖҮЙЕЛЕРІ МЕН ЖАСАНДЫ ИНТЕЛЛЕКТ ТЕХНОЛОГИЯЛАРЫН ИНТЕГРАЦИЯЛАУ

Қайырбек Нұрәли Әділұлы
kaiyrbeknuraliadiluly@gmail.com
«Ақпараттық жүйелер» білім беру бағдарламасының 1 курс магистранты,
К.Құлажанов атындағы Қазақ технология және бизнес университеті, Астана, Қазақстан

Аңдатпа. Бұл мақалада білім беру ұйымдарын басқару саласында шешім қабылдауды қолдау жүйелерін (ШҚҚЖ) жасанды интеллект технологияларымен интеграциялау мәселелері қарастырылады. Қазіргі цифрлық трансформация жағдайында білім беру

ұйымдары үлкен көлемдегі құрылымдалған және құрылымдалмаған деректерді өңдеумен бетпе-бет келіп отыр, бұл басқарушылық шешімдердің сапасын арттыру үшін интеллектуалды ақпараттық жүйелерді қолданудың маңыздылығын күшейтеді. Зерттеу барысында шешім қабылдауды қолдау жүйелерінің негізгі архитектуралық қағидалары, олардың функционалдық мүмкіндіктері және білім беру саласындағы қолданылу бағыттары талданады. Сонымен қатар жасанды интеллект, машиналық оқыту және деректерді интеллектуалды талдау әдістерінің басқарушылық процестерге әсері қарастырылады. Ерекше назар болжамдық аналитика мен білім беру деректерін өңдеу технологияларына аударылады.

Түйінді сөздер: шешім қабылдауды қолдау жүйелері, жасанды интеллект, білім беру менеджменті, цифрлық трансформация, деректерді талдау.

Annotation. This article examines the integration of decision support systems (DSS) with artificial intelligence technologies in educational management. In the context of digital transformation, educational institutions deal with large volumes of structured and unstructured data, which increases the importance of intelligent systems for improving decision-making quality. The study analyzes the architectural principles of DSS, their functional capabilities, and application areas in the education sector. Special attention is given to artificial intelligence methods, machine learning algorithms, and data analytics techniques that enhance managerial decision-making processes. Predictive analytics and educational data processing technologies are also discussed.

Keywords: decision support systems, artificial intelligence, educational management, digital transformation, data analytics

Қазіргі заманғы білім беру жүйесі ақпараттық технологиялардың қарқынды дамуы нәтижесінде күрделі, көпдеңгейлі басқарушылық ортаға айналып отыр. Университеттер мен мектептер күнделікті оқу процесі, студенттердің үлгерімі, кадрлық ресурстар және әкімшілік басқару бойынша үлкен көлемдегі деректерді жинайды және өңдейді.

Осы жағдай дәстүрлі басқару тәсілдерінің тиімділігін төмендетіп, деректерге негізделген шешім қабылдау механизмдерін енгізу қажеттілігін арттырады. Нәтижесінде шешім қабылдауды қолдау жүйелері (ШҚҚЖ) білім беру саласындағы цифрлық басқарудың негізгі құралдарының біріне айналуда.

Бұл зерттеудің мақсаты – білім беру ұйымдарын басқаруда шешім қабылдауды қолдау жүйелерін жасанды интеллект технологияларымен интеграциялаудың теориялық негіздерін және қолданбалы аспектілерін талдау.

Шешім қабылдауды қолдау жүйелері (ШҚҚЖ) – басқарушылық шешімдерді қабылдау процесін жеңілдетуге және негіздеуге арналған ақпараттық жүйелер жиынтығы. Олар деректерді жинау, сақтау, өңдеу және талдау арқылы пайдаланушыға аналитикалық негізделген шешім нұсқаларын ұсынуға бағытталған.

Қазіргі таңда ШҚҚЖ бірнеше негізгі санатқа бөлінеді: деректерге негізделген жүйелер, модельге негізделген жүйелер, білімге негізделген жүйелер және гибридті (аралас) жүйелер. Әрбір түр белгілі бір басқарушылық есептерді шешуге бағытталған.

Кесте 1 – ШҚҚЖ жүйелерінің түрлері

Түрі	**Сипаттамасы**	**Қолданылу саласы**
Деректерге негізделген	Тарихи деректерді талдау	Білім беру, әкімшілік басқару
Модельге негізделген	Математикалық модельдерге сүйенеді	Болжам жасау, жоспарлау
Білімге негізделген	Сараптамалық ережелерге негізделеді	Эксперттік шешімдер
Гибридті жүйелер	Бірнеше тәсілді біріктіреді	Интеллектуалды басқару жүйелері

Жасанды интеллект технологиялары шешім қабылдауды қолдау жүйелерінің функционалдық мүмкіндіктерін едәуір кеңейтеді. Машиналық оқыту алгоритмдері деректер арасындағы күрделі заңдылықтарды анықтауға мүмкіндік береді, ал табиғи тілді өңдеу (NLP) әдістері құрылымдалмаған ақпаратпен жұмыс істеуді қамтамасыз етеді.

Білім беру саласында бұл технологиялар студенттердің академиялық үлгерімін болжауға, тәуекел тобындағы білім алушыларды анықтауға, сондай-ақ ресурстарды тиімді бөлуге мүмкіндік береді. Сонымен қатар интеллектуалды аналитикалық жүйелер білім беру ұйымдарының стратегиялық жоспарлау процесін автоматтандыруға ықпал етеді.

Шешім қабылдауды қолдау жүйелері мен жасанды интеллект технологияларын интеграциялау білім беру ұйымдарында кешенді, көпдеңгейлі басқару моделін қалыптастыруға мүмкіндік береді. Мұндай модель деректерге негізделген басқару қағидаттарына сүйеніп, оқу процесін, әкімшілік қызметті және стратегиялық жоспарлауды біртұтас ақпараттық ортада біріктіреді.

Кесте 2 – Білім беру саласында қолдану бағыттары

Міндет	**Қолданылатын технология**	**Нәтиже**
Оқу үлгерімін болжау	Машиналық оқыту	Тәуекел топтарын анықтау
Деректерді талдау	Аналитикалық модельдер	Негізделген басқарушылық шешімдер
Стратегиялық жоспарлау	ШҚҚЖ	Оңтайландырылған басқару жүйесі

Бұл модельдің құрылымы, әдетте, бірнеше негізгі кезеңдерден тұрады. Бірінші кезеңде әртүрлі ақпараттық жүйелерден (электрондық журналдар, LMS платформалары, кадрлық жүйелер және қаржылық есеп жүйелері) деректер жинақталады. Екінші кезеңде жиналған деректер алдын ала өңдеуден өтеді, яғни тазаланады, құрылымдалады және бірыңғай форматқа келтіріледі. Үшінші кезеңде интеллектуалды талдау жүргізіледі, мұнда машиналық оқыту алгоритмдері мен статистикалық модельдер қолданылып, жасырын заңдылықтар мен үрдістер анықталады.

Соңғы кезеңде жүйе алынған нәтижелер негізінде басқарушылық шешімдер қабылдауға ұсыныстар береді. Бұл ұсыныстар оқу процесін оңтайландыру, студенттердің үлгерімін арттыру, ресурстарды тиімді бөлу және стратегиялық жоспарлау сияқты бағыттарда қолданылуы мүмкін. Нәтижесінде білім беру ұйымдары проактивті басқару моделіне көшіп, болашақтағы тәуекелдерді алдын ала болжауға мүмкіндік алады.

Шешім қабылдауды қолдау жүйелері мен жасанды интеллект технологияларын біріктіру білім беру ұйымдарының басқару тиімділігін айтарлықтай арттырады. Ең алдымен, бұл жүйелер басқарушылық шешімдерді қабылдау жылдамдығын арттырып, адам факторына тәуелділікті азайтады. Сонымен қатар көпөлшемді деректерді кешенді түрде талдау мүмкіндігі білім беру процесіндегі жасырын заңдылықтарды анықтауға және ғылыми негізделген шешімдер қабылдауға жол ашады. Тағы бір маңызды артықшылық – болжамдық аналитиканың дамуы, бұл білім беру ұйымдарына болашақтағы өзгерістерді алдын ала бағалауға мүмкіндік береді.

Дегенмен, бұл технологияларды енгізу барысында бірқатар шектеулер мен қиындықтар да кездеседі. Ең алдымен, деректер сапасының төмендігі немесе толық болмауы талдау нәтижелерінің дәлдігіне кері әсер етуі мүмкін. Сонымен қатар ақпараттық қауіпсіздік мәселелері, әсіресе жеке деректерді қорғау, маңызды рөл атқарады. Тағы бір маңызды фактор – жоғары деңгейлі техникалық инфрақұрылым мен білікті мамандардың қажеттілігі. Мұндай жүйелерді енгізу белгілі бір қаржылық шығындарды талап етеді және оларды тиімді пайдалану үшін ұйым ішінде цифрлық мәдениетті дамыту қажет.

Жүргізілген зерттеу нәтижелері білім беру ұйымдарын басқаруда шешім қабылдауды қолдау жүйелері мен жасанды интеллект технологияларын интеграциялау цифрлық

трансформацияның маңызды және перспективалы бағыты екенін көрсетеді. Мұндай жүйелер дәстүрлі басқару тәсілдерін жаңғыртып, басқарушылық шешімдерді интуитивті деңгейден деректерге негізделген, ғылыми тұрғыдан дәлелденген интеллектуалды деңгейге көтереді.

ШҚҚЖ мен жасанды интеллекттің үйлесімді қолданылуы білім беру ұйымдарының тиімділігін арттырып қана қоймай, білім беру сапасын жақсартуға, ресурстарды оңтайлы пайдалануға және басқарудың ашықтығын қамтамасыз етуге мүмкіндік береді. Бұл өз кезегінде білім беру жүйесінің бәсекеге қабілеттілігін арттыруға ықпал етеді.

Болашақта осы бағыттағы зерттеулерді тереңдету, атап айтқанда үлкен тілдік модельдер, интеллектуалды агенттер және адаптивті оқыту жүйелері сияқты жаңа технологияларды енгізу білім беру процестерін толық цифрландыруға және дербестендірілген басқару модельдерін дамытуға мүмкіндік береді.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

1. Томин С.Т. Машинное обучение и искусственный интеллект в корпоративных информационных системах. Магистерская диссертация, УрФУ, 2025. URL: https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/147393/1/m_th_d.s.tomin_2025.pdf

2. Эволюция использования и применения машинного обучения и искусственного интеллекта в разработке корпоративных информационных систем // CyberLeninka. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/evolyutsiya-ispolzovaniya-i-primeneniya-mashinnogo-obucheniya-i-iskusstvennogo-intellekta-v-razrabotke-korporativnyh/viewer

3. Интеллектуальная поддержка принятия управленческих решений в МЕС-системах с использованием больших языковых моделей // CyberLeninka. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/intellektualnaya-podderzhka-prinyatiya-upravlencheskih-resheniy-v-mes-sistemah-s-ispolzovaniem-bolshih-yazykovyh-modeley/viewer

4. Духанов А.В., Лаушкина А.А. Основы проектирования информационных систем с применением больших языковых моделей. СПб: Университет ИТМО, 2025. URL: https://books.ifmo.ru/file/pdf/3409.pdf

5. Архитектура LLM-агентов // CyberLeninka. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/arhitektura-llm-agentov/viewer

6. Интеграция больших языковых моделей в корпоративные информационные системы // i-us.ru. URL: https://i-us.ru/index.php/ius/article/view/16449

УДК 372.857

ЦИФРОВАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ: ВЫЗОВЫ, ВОЗМОЖНОСТИ И РОЛЬ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА

Ералиев Серик
serikeraly@mail.ru
Кафедра «Биология», КазНПУ имени Абая, Алматы, Казахстан

Аннотация. В данной статье представлен синтез современных научных дискуссий, посвященных цифровой трансформации высшего образования с акцентом на интеграцию искусственного интеллекта (ИИ). На основе анализа источников исследуется переход к модели «Образование 4.0», характеризующейся персонализацией обучения и созданием умных образовательных сред (Smart Learning Environments). В работе выявлена критическая связь между технологической готовностью будущих педагогов и их профессиональной самоэффективностью, а также проанализированы этические риски, такие как алгоритмическая предвзятость и угроза академической честности. Предложена концепция «человека в контуре» (human-in-the-loop) как необходимая педагогическая основа для обеспечения устойчивого развития цифровой дидактики.

Ключевые слова: цифровая трансформация, искусственный интеллект в образовании, ИИ-грамотность, подготовка учителей, этика, профессиональная самоэффективность.

Abstract. This article presents a synthesis of current scholarly discourse concerning the digital transformation of higher education, with a particular focus on the integration of Artificial Intelligence (AI). Based on an analysis of scientific sources, the study explores the transition toward the "Education 4.0" model, which is characterized by the personalization of learning and the creation of Smart Learning Environments (SLEs). The research identifies a critical nexus between the AI readiness of pre-service teachers and their professional self-efficacy, while also analyzing ethical risks such as algorithmic bias and threats to academic integrity. The article proposes a "human-in-the-loop" framework as a necessary pedagogical foundation to ensure the sustainable development of digital didactics.

Key words: digital transformation, artificial intelligence in education, AI literacy, teacher training, ethics, professional self-efficacy.

Введение. Стремительная цифровая трансформация высшего образования фундаментально изменила процессы преподавания, обучения и оценки, что привело к возникновению умных образовательных сред, интегрирующих интеллектуальные системы и механизмы принятия решений на основе данных [1]. Эта эволюция рассматривается не просто как технологическое обновление, а как парадигмальный сдвиг в сторону «Образования 4.0», где приоритетами становятся гибкость, персонализация и непрерывное обучение в течение всей жизни [2].

Центральное место в этой трансформации занимает искусственный интеллект, в частности генеративные модели (GenAI), которые перешли из разряда теоретических концепций в практические инструменты адаптивной обратной связи. Однако внедрение этих технологий происходит в условиях сложного ландшафта педагогических, этических и организационных вызовов [4,5]. Настоящая статья представляет собой критический обзор текущих доказательств готовности преподавателей, этических последствий применения ИИ и структурных сдвигов, необходимых для устойчивого цифрового управления.

Концептуальные основы цифровой трансформации. Цифровая трансформация определяется как системная реорганизация компонентов образования, ускоряющая процессы за счет интеграции платформ LMS, интеллектуальных сервисов и аналитики обучения. Современные теоретические рамки, такие как модель ADDIE с интеграцией ИИ, предлагают встраивать интеллектуальные функции в каждую фазу педагогического проектирования: от диагностики обучающихся на этапе анализа до оценки результатов в реальном времени [6].

Важным элементом цифрового управления становятся технологии блокчейн, обеспечивающие безопасность и прозрачность верификации академических документов, что способствует повышению институционального доверия. Конвергенция этих технологий поддерживает создание сред, способствующих развитию не только дисциплинарных знаний, но и социальных, а также этических компетенций. Интеграция ИИ в специфические области, такие как физика или математика, позволяет визуализировать абстрактные концепции и создавать сценарии обучения на основе проблемно-ориентированного подхода [7].

Значительная часть текущих исследований сосредоточена на готовности будущих учителей к использованию ИИ. Данные показывают, что, хотя будущие педагоги в целом демонстрируют позитивный настрой и высокий уровень когнитивной готовности, прямой значимой связи между технологической готовностью и общей профессиональной самоэффективностью часто не обнаруживается. Это свидетельствует о том, что владение технологиями не переходит автоматически в профессиональную уверенность [8].

Самоэффективность определяется более широкими контекстуальными факторами, включая педагогическую поддержку и качество программ подготовки [9]. Целевые интервенции, такие как шестинедельные учебные модули, доказали свою эффективность в улучшении отношения к ИИ и снижении уровня тревожности. При этом развитие «ИИ-

грамотности» должно выходить за рамки технических навыков и включать синергию функциональных, профессиональных и этических компетенций.

Ключевые вызовы: этика, агентность и цифровой разрыв

Внедрение ИИ в образование порождает глубокие этические и социальные проблемы:

1. **Этические дилеммы и предвзятость:** Алгоритмы ИИ могут закреплять и усиливать существующие в обществе предубеждения, что ведет к несправедливости при оценке знаний или распределении ресурсов.
2. **Агентность и человеческий фактор:** Существует риск, что чрезмерная зависимость от ИИ может нивелировать профессиональную роль учителя и ослабить педагогическое взаимодействие. Также высказываются опасения по поводу «обхода трудностей обучения» (bypassing the learning struggle), когда использование ИИ снижает навыки критического мышления.
3. **Конфиденциальность данных:** Сбор больших объемов данных об учащихся ставит вопросы прозрачности и безопасности хранения информации.
4. **Цифровой разрыв:** Неравенство в доступе к высокоскоростному интернету и современному оборудованию, особенно в сельских и отдаленных регионах, может усугубить социальную несправедливость.

Возможности: персонализация и эффективность [10]

Несмотря на риски, ИИ открывает трансформационные возможности для образовательных систем:

- **Персонализация:** Платформы на базе ИИ адаптируют контент под индивидуальные стили и темп обучения, что существенно улучшает понимание сложных концепций.
- **Снижение нагрузки:** Автоматизация рутинных задач, таких как планирование уроков и проверка заданий, позволяет преподавателям сосредоточиться на наставничестве и развитии творческих навыков студентов.
- **Доступность:** Инструменты ИИ, включая голосовые помощники (например, «Алиса») и автоматическое субтитрование, повышают инклюзивность образования для студентов с особыми потребностями.
- **Обратная связь в реальном времени:** Системы на основе глубокого обучения способны предоставлять немедленные корректирующие указания, что особенно эффективно в практических дисциплинах, таких как физическое воспитание [11,12].

Дискуссия: к модели «человека в контуре». Научная литература убедительно доказывает, что ИИ должен функционировать как вспомогательная система типа «человек в контуре», а не как автономный инструктор. Наблюдаемый компромисс между точностью и креативностью при оценке творческих работ ИИ (например, в искусстве) подчеркивает необходимость человеческого контроля.

Цифровая педагогическая компетенция должна быть переопределена как способность критически оценивать результаты работы ИИ и использовать его ошибки как дидактический ресурс для рефлексии студентов. Кроме того, отставание институциональных мер требует обновления программ профессионального развития, которые должны ставить во главу угла этическую ИИ-грамотность. Будущие исследования должны перейти от описательных опросов к лонгитюдным экспериментам, измеряющим реальное влияние ИИ на результаты обучения и когнитивное развитие.

Заключение. Цифровая трансформация, движимая ИИ, является неизбежной силой, меняющей образовательный ландшафт. Успешная интеграция этих технологий зависит не от совершенства алгоритмов, а от готовности педагогов выступать в роли критических посредников. ИИ предлагает беспрецедентный потенциал для повышения эффективности и персонализации, но он также требует надежной этической базы и стремления к преодолению цифрового неравенства. Высшие учебные заведения должны приоритизировать развитие технологически компетентных и этически рефлексивных кадров, чтобы цифровое будущее оставалось человекоцентричным и педагогически обоснованным.

Список использованных источников

1. Мухамедалы С., Кабекеева К., Мусабекова Г., Куралбаева А., Тойбекова Б., Макашкулова Г., Омаров Б. Педагогическая основа развития этических навыков в высшем образовании в условиях умных образовательных сред // Modern Education and Computer Science. — 2026. — № 2. — С. 1–20.

2. Мухамбеталиева З., Фудзи Х., Узакова А., Кокталов Н. Интеграция искусственного интеллекта в подготовку учителей: развитие функциональных и профессиональных компетенций для качественного образования // International Council of Associations for Science Education. — 2026.

3. Баймухамбетова К., Ибраимжанов К., Молдабек К., Ахатаева У., Жеткизгенова А., Уайдуллакызы Э. Оценка связи между готовностью будущих учителей к искусственному интеллекту и профессиональной самоэффективностью // Education Sciences. — 2026. — Т. 16. — № 1.

4. Атырбек А., Абыкенова Д., Турсыннова Г., Аккасынова Ж., Пиллана Д. Повышение цифровой педагогики будущих учителей математики через двухротационную модель смешанного обучения с ИИ // Society for Research and Knowledge Management. — 2026.

5. Мендекенова А., Аухадиева З., Жаникеева Д. За пределами хайпа: ИИ превосходит VR/AR и геймификацию в обучении иностранным языкам // Informing Science Institute. — 2025.

6. Ибраева Ж., Маймакова А., Гаврилова Е., Алтынбек А., Акимбаев Е. Проблемы и перспективы внедрения искусственного интеллекта в образовательный процесс казахстанских университетов // Periodicals of Engineering and Natural Sciences. — 2025. — Т. 13. — № 1. — С. 83–96.

7. Абыкенова Д., Ассаинова А., Абильдинова Г., Канаибекова А. Профиль учителя эпохи ИИ: исследование связи между цифровой компетенцией и готовностью к технологическим инновациям // Frontiers in Education. — 2026. — Т. 11.

8. Уссаинова Г., Сейтмуратова А., Исаева Г., Шамсудинова Г., Жансеитова Л. Переосмысление педагогического дизайна с использованием модели ADDIE, интегрированной с ИИ, для образования XXI века // Journal of Curriculum Studies Research. — 2025. — Т. 7. — № 2. — С. 498–521.

9. Акуйо Сеспедес А. Педагогические сдвиги в эпоху GenAI: взгляды преподавателей из сферы высшего образования // Journal of Pedagogical Sociology and Psychology. — 2025. — Т. 7. — № 3. — С. 35–48.

10. Полозова В. А., Савельева В. В. Ограничения и барьеры в применении искусственного интеллекта в образовательных процессах и управлении образованием // Вестник КБТУ. — 2025. — № 1(72). — С. 136–149.

11. Бегимбаева Е., Уссатова О., Карюкин В., Мутанов Г., Кистаубаев Е., Турдалиев М. Повышение доверия и устойчивости в высшем образовании через верификацию документов на основе блокчейна // MDPI. — 2026.

12. Бокан М., Абдималиккызы Ж., Бабаева А., Келдибекова А., Макпыр С., Смагулов И. Развитие навыков логического мышления будущих учителей информатики через искусственный интеллект // Qubahan Academic Journal. — 2025. — Т. 5. — № 1. — С. 543–551.

УДК 004.6:37.01:316.3

ИНТЕГРАЦИЯ БОЛЬШИХ ЯЗЫКОВЫХ МОДЕЛЕЙ В АРХИТЕКТУРУ ИНФОРМАЦИОННЫХ СИСТЕМ

Реш Азат Артурович
azat34564@gmail.com
магистрант образовательной программы «Информационные системы»,
Казахский университет технологии и бизнеса имени К. Кулажанова,
Астана, Казахстан

Аннотация. В работе рассматриваются современные подходы к интеграции больших языковых моделей (LLM) в архитектуру информационных систем. Прослеживается развитие NLP-решений от монолитных приложений к микросервисным и распределённым архитектурам, ориентированным на масштабируемость и отказоустойчивость. Выполнен сравнительный анализ основных вариантов внедрения LLM, включая использование облачных сервисов через API, локальное размещение моделей и применение технологии дополненной генерации (RAG) с использованием векторных хранилищ данных.

Ключевые слова: большие языковые модели, LLM, искусственный интеллект, обработка естественного языка, архитектура информационных систем, микросервисы, монолитные приложения, RAG, векторные базы данных, семантический поиск, распределённые системы, машинное обучение, генеративные модели, интеграция API, интеллектуальные платформы.

Annotation. This paper examines modern approaches to integrating large language models (LLMs) into information system architectures. It traces the evolution of NLP solutions from monolithic applications to microservice and distributed architectures focused on scalability and fault tolerance. A comparative analysis of key LLM integration strategies is presented, including the use of cloud APIs, on-premise deployment, and retrieval-augmented generation (RAG) with vector data storage. A practical example of using LLMs for semantic search is discussed. Key limitations related to performance, security, and response quality are identified, along with future directions for the development of intelligent systems.

Keywords: large language models, LLM, artificial intelligence, natural language processing, information systems architecture, microservices, monolithic applications, RAG, vector databases, semantic search, distributed systems, machine learning, generative models, API integration, intelligent platforms.

Введение

Актуальность исследования определяется быстрым развитием информационных технологий под влиянием генеративного искусственного интеллекта. Если ранее системы обработки естественного языка (NLP) основывались на специализированных моделях, таких как BERT и RoBERTa, предназначенных для решения отдельных задач — классификации текста, извлечения сущностей или синтаксического анализа, — то с появлением больших языковых моделей (LLM) произошёл качественный сдвиг. Эти модели обеспечивают универсальный механизм взаимодействия с данными через естественный язык, объединяя различные задачи в рамках единого интеллектуального интерфейса.

Таким образом, проектирование архитектуры интеллектуальных систем с использованием LLM становится одной из ключевых задач современной программной инженерии. От правильного выбора архитектурных решений зависит не только производительность системы, но и её способность адаптироваться к изменяющимся требованиям бизнеса.

Целью данной работы является исследование и систематизация архитектурных подходов к интеграции больших языковых моделей в информационные системы, а также

определение наиболее эффективных решений для практического применения в задачах обработки текстовой информации.

Для достижения поставленной цели сформулированы следующие задачи:

провести анализ эволюции архитектур NLP-систем от монолитных решений к распределённым моделям;

- выполнить сравнительное исследование основных способов внедрения LLM, включая облачные сервисы, локальное развертывание и подход RAG;
- разработать концептуальную архитектуру интеллектуальной системы с использованием LLM и рассмотреть пример её практической реализации;
- выявить существующие ограничения технологий и определить направления их дальнейшего развития.

Объектом исследования являются архитектуры современных интеллектуальных информационных систем. Предмет исследования составляют методы, протоколы и архитектурные подходы, обеспечивающие интеграцию больших языковых моделей в прикладные бизнес-процессы.

Обзор существующих архитектур NLP-систем

1.1. Эволюция архитектурных подходов в системах обработки естественного языка

На ранних этапах развития систем обработки естественного языка (NLP) доминировали два базовых архитектурных подхода: монолитный и микросервисный.

Монолитные системы были характерны для периода до широкого распространения современных нейросетевых моделей. В рамках такого подхода все этапы обработки текста — от предварительной подготовки данных (токенизация, нормализация) до анализа и интерпретации — реализовывались в пределах одного программного приложения. Это обеспечивало высокую скорость выполнения за счёт отсутствия сетевых взаимодействий между компонентами и минимальных накладных расходов на передачу данных.

Альтернативой стала микросервисная архитектура, ориентированная на декомпозицию системы на независимые сервисы. В этом случае каждая функция NLP (например, анализ тональности, извлечение сущностей или перевод текста) реализуется как отдельный сервис с собственным жизненным циклом. Взаимодействие между сервисами осуществляется через сетевые протоколы, такие как REST, gRPC или брокеры сообщений.

Переход к микросервисам позволил повысить гибкость разработки, обеспечить независимое масштабирование компонентов и повысить устойчивость системы к сбоям. Кроме того, появилась возможность использовать различные технологические стеки для разных сервисов.

Однако с появлением больших языковых моделей данный подход столкнулся с новыми вызовами. Передача больших объёмов контекстных данных между сервисами, а также необходимость координации сложных цепочек вызовов привели к росту накладных расходов. Это, в свою очередь, потребовало развития более сложных архитектурных паттернов, включая событийно-ориентированные и data-centric подходы.

1.2. Архитектурные особенности внедрения больших языковых моделей в информационные системы

Внедрение больших языковых моделей (LLM) существенно изменило принципы построения NLP-систем, сместив акцент с узкоспециализированных сервисов на универсальные интеллектуальные компоненты. В отличие от классических моделей, ориентированных на решение конкретных задач, LLM способны выполнять широкий спектр операций в рамках единого интерфейса, что требует пересмотра архитектурных подходов.

Одной из ключевых проблем становится высокая задержка выполнения (latency). Если традиционные модели обеспечивают быстрый отклик, то генеративные LLM работают итеративно, формируя ответ по частям, что увеличивает время обработки запроса.

Дополнительной особенностью является необходимость работы с контекстом. LLM требуют передачи значительных объёмов входных данных, что делает актуальным

использование векторных баз данных и подхода дополненной генерации (RAG). В этом случае модель дополняет свои знания внешними источниками информации, что повышает точность и актуальность ответов.

Таким образом, современные NLP-системы трансформируются в сложные распределённые экосистемы, где ключевую роль играет не только сама модель, но и инфраструктура, обеспечивающая её эффективное, безопасное и масштабируемое использование.

Аналитическое сравнение архитектурных решений

При разработке современных информационных систем с использованием больших языковых моделей необходимо определить оптимальную стратегию их интеграции. На практике можно выделить три ключевых архитектурных подхода, каждый из которых предъявляет собственные требования к инфраструктуре, затратам и уровню подготовки команды.

Облачная API-ориентированная модель (API-based) предполагает использование готовых сервисов от внешних провайдеров. В данном случае разработчик взаимодействует с моделью через стандартные интерфейсы, не управляя внутренней реализацией. Такой подход обеспечивает быстрое внедрение и минимальные затраты на поддержку, однако сопровождается ограниченным контролем над данными и зависимостью от внешней инфраструктуры.

Ниже представлено сравнительное описание указанных подходов по ключевым параметрам:

Критерий	**Облачная модель (API-based)**	**Локальное развертывание (Self-managed)**	**Гибридная архитектура (RAG)**
Сложность внедрения	Низкая (готовые API)	Высокая (настройка инфраструктуры)	Средняя (интеграция БД и модели)
Контроль данных	Ограниченный	Полный	Высокий
Затраты	Переменные (оплата за использование)	Высокие капитальные вложения	Сбалансированные
Актуальность данных	Ограничена обучением модели	Ограничена обучением модели	Обновляется через внешние источники
Масштабируемость	Высокая (за счёт облака)	Ограничена ресурсами	Гибкая
Задержка	Зависит от сети	Минимальная	Средняя

Проведённый анализ показывает, что выбор архитектурного решения напрямую зависит от требований конкретной системы. Облачные API подходят для быстрого прототипирования и продуктов с низкими требованиями к конфиденциальности. Локальные

решения оправданы в сценариях, где критичны безопасность и независимость от внешних сервисов.

С инженерной точки зрения реализация такого подхода требует построения дополнительного слоя обработки данных. Система должна обеспечивать индексацию информации, преобразование её в векторное представление и эффективный поиск по смыслу. В результате архитектура становится более модульной и адаптивной, а логика хранения знаний отделяется от самой модели, что упрощает дальнейшее развитие и модернизацию системы.

Практический кейс: реализация системы семантического поиска

Создание системы семантического поиска на базе больших языковых моделей требует пересмотра традиционных подходов к построению backend-инфраструктуры. В отличие от классических веб-приложений, здесь необходимо учитывать особенности работы с нейросетевыми вычислениями, что приводит к усложнению архитектуры и внедрению дополнительных уровней обработки данных. Ключевым принципом становится разделение синхронных и асинхронных процессов.

При обработке ресурсоёмких запросов, связанных с анализом больших массивов текстовой информации, используется очередь сообщений (например, на базе брокеров), которая позволяет распределять задачи между отдельными обработчиками. Это исключает блокировку основного сервера и обеспечивает стабильную работу системы даже при высокой нагрузке.

Центральным элементом такой архитектуры выступает механизм векторного поиска. Для эффективной работы с большими объёмами данных применяются специализированные алгоритмы индексирования, такие как HNSW, позволяющие выполнять поиск по смыслу с высокой скоростью. Это даёт возможность обрабатывать значительные массивы векторных представлений без существенного увеличения времени отклика.

Для повышения качества результатов в систему интегрируются механизмы валидации ответов. Они включают сопоставление с исходными данными, а также проверку на логическую согласованность. Важным аспектом является управление актуальностью знаний: при обновлении данных автоматически инициируется переиндексация и обновление векторного пространства.

В результате предложенная архитектура позволяет рассматривать языковую модель не как отдельный инструмент, а как часть общей системы, тесно связанной с бизнес-логикой и источниками данных. Это обеспечивает предсказуемость работы и возможность масштабирования.

Проблемы, ограничения и перспективы развития

Несмотря на значительный потенциал, использование больших языковых моделей в промышленных системах сопровождается рядом ограничений. Одной из наиболее серьёзных проблем остаётся генерация недостоверной информации, известная как «галлюцинации». Даже при использовании дополнительных источников данных полностью исключить подобные ошибки невозможно, что ограничивает применение таких систем в областях с повышенными требованиями к точности.

Другим важным фактором является высокая стоимость вычислений. Обработка запросов с использованием LLM требует значительных ресурсов, особенно при работе с большими потоками данных. Ограничения контекстного окна также создают сложности, так как требуют предварительной сегментации информации, что может негативно сказаться на целостности анализа.

С точки зрения развития технологий, наблюдается тенденция к созданию более компактных и специализированных моделей, адаптированных под конкретные задачи. Это позволяет снизить нагрузку на инфраструктуру и повысить скорость обработки. Параллельно развивается направление мультимодальных систем, объединяющих различные типы данных в единой модели представления.

В перспективе ожидается появление автономных интеллектуальных агентов, способных не только генерировать текст, но и взаимодействовать с внешними системами, выполняя действия через программные интерфейсы. Это приведёт к дальнейшей эволюции архитектур информационных систем, делая их более гибкими, распределёнными и ориентированными на автоматизацию бизнес-процессов.

Заключение

В рамках проведённого исследования были проанализированы ключевые архитектурные подходы к интеграции больших языковых моделей (LLM) в современные информационные системы. Установлено, что эволюция архитектур — от монолитных решений к микросервисным и распределённым моделям — напрямую связана с ростом сложности вычислительных процессов и требований к масштабируемости. Проектирование NLP-систем в данном контексте выступает как комплексная инженерная задача, в центре которой находится эффективное управление потоками данных и взаимодействием компонентов.

Результаты сравнительного анализа показали, что для корпоративных систем наибольшую практическую ценность представляет архитектура с дополненной генерацией (RAG). Данный подход позволяет компенсировать ограничения предобученных моделей за счёт интеграции с внешними источниками знаний и снижает вероятность генерации некорректных ответов. Рассмотренный пример реализации семантического поиска подтвердил эффективность использования векторных представлений данных и современных backend-решений для обеспечения высокой производительности и устойчивости системы.

Перспективы дальнейшего развития связаны с распространением специализированных языковых моделей, адаптированных под конкретные предметные области, а также с развитием автономных интеллектуальных агентов, способных выполнять не только генерацию, но и активные действия в рамках внешних систем.

Таким образом, интеграция LLM приводит к качественной трансформации архитектуры информационных систем, в которой интеллектуальные компоненты становятся неотъемлемой частью бизнес-логики и процессов принятия решений.

Список использованных источников

1. Когаловский М. В. Перспективные технологии информационных систем. — СПб.: Питер, 2022. — 320 с.

2. Хорстманн К. Java. Библиотека профессионала. Том 1. Основы. — М.: Вильямс, 2022. — 720 с.

3. Васильков А. В., Васильков И. А. Информационные системы и их безопасность. — М.: Форум, 2021. — 528 с.

4. Черняев Е. В. Проектирование UI/UX для мобильных приложений. — М.: Эксмо, 2021. — 272 с.

5. Пархоменко С. Н. Flutter: разработка кроссплатформенных мобильных приложений. — СПб.: БХВ-Петербург, 2023. — 298 с.

6. Бурнс К. Разработка приложений под Android с использованием Java. — М.: O’Reilly Media, 2020. — 480 с.

7. Хортон Д. Программирование на Kotlin для Android. — СПб.: БХВ-Петербург, 2019. — 400 с.

8. Гриффитс Д., Гриффитс Д. Head First. Программирование для Android на Kotlin. — СПб.: Символ-Плюс, 2020. — 550 с.

9. Иванов А. В. Информационные технологии в управлении предприятием. — М.: Инфра-М, 2021. — 388 с.

10. Шевчук И. А. Мобильная разработка. Практическое руководство. — М.: ДМК Пресс, 2020. — 336 с.

УДК 004.6:37.01:316.3

КОМПЛЕКСНЫЙ АНАЛИЗ И РАЗРАБОТКА АРХИТЕКТУРНЫХ РЕШЕНИЙ ИНТЕГРАЦИИ БОЛЬШИХ ЯЗЫКОВЫХ МОДЕЛЕЙ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ RAG-ПОДХОДА В СОВРЕМЕННЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ СИСТЕМАХ

Байкен Рахат Жанатулы
baikenr0112@gmail.com
магистрант образовательной программы «Информационные системы»,
Казахский университет технологии и бизнеса имени К. Кулажанова,
Астана, Казахстан

Аннотация. В статье рассматриваются архитектурные подходы к интеграции больших языковых моделей (LLM) в современные информационные системы. Проведен анализ эволюции NLP-систем от монолитных и микросервисных решений к распределённым архитектурам. Выполнено сравнительное исследование основных стратегий внедрения LLM, включая облачные API, локальное развертывание и подход с дополненной генерацией (RAG). Предложена концептуальная архитектура интеллектуальной системы и рассмотрен практический кейс семантического поиска. Определены ключевые ограничения и перспективы развития архитектур интеллектуальных систем.

Ключевые слова: большие языковые модели (LLM), искусственный интеллект, обработка естественного языка (NLP), архитектура информационных систем, микросервисная архитектура, монолитные системы, RAG-подход, векторные базы данных, семантический поиск, распределённые системы, машинное обучение, генеративный ИИ, оркестрация данных, API-интеграция, интеллектуальные системы.

Annotation. The article examines architectural approaches to integrating large language models (LLMs) into modern information systems. It analyzes the evolution of NLP systems from monolithic and microservice-based solutions to distributed architectures. A comparative study of key LLM integration strategies is conducted, including cloud-based APIs, self-hosted deployment, and retrieval-augmented generation (RAG). A conceptual architecture of an intelligent system is proposed, and a practical case of semantic search is considered. Key limitations and future development prospects of intelligent system architectures are identified.

Keywords: large language models (LLM), artificial intelligence, natural language processing (NLP), information systems architecture, microservice architecture, monolithic systems, RAG approach, vector databases, semantic search, distributed systems, machine learning, generative AI, data orchestration, API integration, intelligent systems.

Введение. Актуальность темы исследования обусловлена стремительной трансформацией сферы информационных технологий под воздействием генеративного искусственного интеллекта. Еще несколько лет назад архитектура систем обработки естественного языка (NLP) строилась на узкоспециализированных моделях (BERT, RoBERTa), выполнявших атомарные задачи: классификацию, извлечение сущностей или синтаксический разбор. Однако появление больших языковых моделей (LLM) стерло границы между этими задачами, предложив универсальный интерфейс взаимодействия с данными через естественный язык.

Сегодня проблема сместилась из области «как обучить модель» в плоскость «как эффективно встроить готовую модель в промышленную архитектуру». Традиционные монолитные решения не способны обеспечить необходимую масштабируемость и низкую задержку при работе с нейросетями, параметры которых исчисляются сотнями миллиардов. Современному разработчику необходимо учитывать не только бизнес-логику, но и специфические аспекты: управление контекстным окном, интеграцию векторных баз данных, оркестрацию цепочек вызовов (Chains) и обеспечение безопасности передаваемых данных.

Таким образом, проектирование надежной архитектуры для интеллектуальных текстовых сервисов становится ключевой компетенцией в современной программной инженерии.

Целью данной работы является комплексный анализ архитектурных паттернов интеграции больших языковых моделей в современные информационные системы и обоснование выбора наиболее эффективных решений для прикладных задач лингвистического анализа.

Для достижения поставленной цели решаются следующие основные задачи:

- Проводится ретроспективный анализ перехода от традиционных NLP-архитектур к современным распределенным и микросервисным моделям.
- Осуществляется аналитическое сравнение ключевых подходов к внедрению LLM, включая облачные API-решения, локальное развертывание (Self-hosting) и архитектуру с дополненной генерацией (RAG).
- Разрабатывается концептуальная архитектурная схема интеллектуальной системы и анализируется практический кейс её применения.
- Формулируются критические ограничения текущих технологических стеков и определяются векторы их дальнейшего развития.

Объектом исследования выступают архитектуры современных интеллектуальных информационных систем. Предметом исследования являются методы, протоколы и структурные схемы взаимодействия программных компонентов при интеграции LLM в бизнес-процессы.

Обзор существующих архитектур NLP-систем

1.1. Традиционные монолитные и микросервисные подходы

Исторически системы обработки естественного языка (NLP) развивались в рамках двух основных архитектурных подходов: монолитного и микросервисного.

Монолитные архитектуры преобладали на ранних этапах развития NLP (до 2018–2019 гг.). В такой модели все этапы обработки текста — от предобработки (токенизация, лемматизация) до семантического анализа — были объединены в единое приложение с общими вычислительными ресурсами. Основным преимуществом монолита являлась высокая производительность за счёт отсутствия сетевых задержек и сериализации данных.

Однако с ростом сложности моделей, включая переход к рекуррентным нейронным сетям (RNN) и Transformer-архитектурам, монолитные системы стали ограничивающим фактором. Возникли проблемы масштабирования отдельных компонентов, а также технологическая ригидность, при которой обновление одной части системы требовало пересборки всего приложения, что увеличивало риски и время разработки.

Микросервисная архитектура стала ответом на необходимость гибкости и масштабируемости. В этом подходе каждая NLP-задача (например, анализ тональности, NER или машинный перевод) выделяется в отдельный сервис, взаимодействующий через лёгкие протоколы (REST, gRPC, очереди сообщений).

Данный подход позволил:

- эффективно распределять вычислительные ресурсы между сервисами;
- обеспечивать независимое обновление и отказоустойчивость;
- использовать разные технологии и языки программирования в рамках одной системы.

Однако с появлением больших языковых моделей (LLM) микросервисная архитектура столкнулась с новыми ограничениями. Основной проблемой стала необходимость передачи больших объёмов контекста в модель, что усложнило взаимодействие сервисов и потребовало перехода к более событийно-ориентированным и data-centric архитектурам.

1.2. Специфика интеграции Large Language Models (LLM)

Появление больших языковых моделей (LLM) внесло радикальные изменения в архитектурный ландшафт современных информационных систем, фактически ознаменовав переход от узкоспециализированных лингвистических инструментов к универсальным когнитивным движкам. В отличие от традиционных NLP-решений, которые проектировались под конкретные задачи — такие как классификация текстов или извлечение сущностей —

LLM обладают способностью выполнять широкий спектр операций в рамках единого вычислительного интерфейса.

Ключевым архитектурным вызовом при работе с LLM становится проблема задержек (Latency). Если классические нейросетевые классификаторы обеспечивают инференс в пределах десятков миллисекунд, то генеративные модели требуют итеративной обработки, которая может длиться несколько секунд или даже минут. Данное обстоятельство делает стандартную синхронную модель взаимодействия по протоколу HTTP неэффективной. Разработчикам приходится пересматривать коммуникационный слой системы в пользу асинхронных протоколов, таких как WebSockets или Server-Sent Events (SSE). Это позволяет реализовать потоковую передачу данных (Streaming), при которой пользователь получает ответ по мере генерации токенов, что значительно улучшает пользовательский опыт, несмотря на сохраняющуюся высокую вычислительную нагрузку на серверную часть.

Наконец, вопросы безопасности и контроля при интеграции LLM требуют выделения отдельного архитектурного слоя — интеллектуального шлюза (LLM Gateway). В отличие от классических API-шлюзов, этот компонент анализирует семантику входящих запросов для предотвращения атак типа Prompt Injection и осуществляет фильтрацию выходного контента на предмет галлюцинаций или утечки конфиденциальной информации (PII). Кроме того, на этом уровне реализуется семантическое кэширование, позволяющее экономить вычислительные ресурсы за счет повторного использования ответов на схожие по смыслу запросы. В конечном итоге современная архитектура NLP-систем трансформируется в многослойную экосистему, где основное внимание уделяется не самой модели, а эффективной и безопасной оркестрации потоков данных между пользователем, внешними источниками знаний и вычислительным ядром.

Аналитическое сравнение архитектурных решений

Для проектирования эффективной информационной системы необходимо выбрать одну из трех базовых стратегий интеграции. Каждая из них накладывает свои требования на инфраструктуру и квалификацию команды разработки.

1. API-centric архитектура (Cloud-based): Использование готовых сервисов от провайдеров (OpenAI, Anthropic, Google). Это путь с минимальным порогом входа (Time-to-Market), где вся сложность поддержки весов модели ложится на плечи провайдера.

2. Self-hosted архитектура (Open-source): Развертывание собственных экземпляров моделей (например, Llama 3, Mistral или Qwen) на собственных мощностях или арендованных GPU-кластерах. Этот подход требует глубоких знаний в области MLOps.

3. Архитектура с дополненной генерацией (RAG): Гибридный подход, который может использовать как API, так и локальные модели, но дополняет их внешней векторной базой данных для работы с закрытыми корпоративными данными.

Ниже представлено аналитическое сравнение данных подходов по ключевым архитектурным критериям:

Критерий сравнения	API-centric (Cloud)	Self-hosted (Local)	RAG-архитектура (Hybrid)
Сложность внедрения	Минимальная (REST API)	Высокая (Setup GPU, CUDA)	Средняя (нужна векторная БД)
Контроль данных	Низкий (риск утечки в облако)	Полный контроль	Высокий (данные в своей БД)
Стоимость (OPEX/CAPEX)	Оплата за токены (переменная)	Высокие затраты на железо	Средняя (API + поддержка БД)
Актуальность знаний	Ограничена датой обучения	Ограничена датой обучения	Динамическая (обновление БД)
Масштабируемость	Практически неограниченная	Ограничена мощностью GPU	Масштабируется через БД
Задержка (Latency)	Зависит от интернета/нагрузки	Минимальная (внутри сети)	Средняя (поиск по БД + инференс)

Анализ таблицы показывает, что для систем, работающих с конфиденциальной информацией или требующих узкоспециальных знаний, наиболее перспективной является RAG-архитектура. Она позволяет сочетать мощь предобученных моделей с актуальностью локальных данных, не требуя при этом дорогостоящего дообучения всей нейросети.

С точки зрения программной инженерии, RAG-подход накладывает дополнительные требования к бэкенду. Система должна не просто пересылать запросы, а управлять сложным жизненным циклом данных: индексацией документов, их преобразованием в векторы и последующим семантическим поиском. Это делает архитектуру более распределенной и устойчивой к изменениям в самих языковых моделях, так как «память» системы вынесена в отдельный, контролируемый разработчиком слой.

Практический кейс: система семантического поиска

Разработка и эксплуатация системы семантического поиска требуют расширенной архитектуры управления данными, поскольку стандартные подходы веб-разработки не учитывают специфику нейросетевых вычислений. Основой отказоустойчивости такой системы является разделение процессов на синхронную оркестрацию и асинхронную обработку тяжёлых задач.

При обработке сложных запросов, включающих анализ больших объёмов документации, используется брокер сообщений (например, Redis или RabbitMQ), который распределяет задачи между воркерами. Это позволяет избежать блокировки основного потока выполнения на стороне серверной части и сохраняет стабильную производительность системы под нагрузкой.

Важным компонентом архитектуры является векторный поиск. Использование индексов типа HNSW (Hierarchical Navigable Small World) обеспечивает эффективный семантический поиск с логарифмической сложностью по большим объёмам данных, что позволяет обрабатывать миллионы векторов с высокой скоростью.

Отдельное значение имеет слой кэширования. В отличие от классических REST-систем, здесь применяется семантическое кэширование: запросы сравниваются по векторному представлению, и при достижении высокого уровня косинусного сходства (например, >0.95) возвращается ранее сгенерированный ответ. Это снижает нагрузку на LLM и уменьшает задержки до минимальных значений.

Для повышения надёжности системы реализуются механизмы контроля качества ответов, включая проверку на галлюцинации через сопоставление результатов модели с данными из векторной базы. Также предусмотрена система мониторинга и управления дрейфом знаний, при которой изменения в основной базе данных автоматически инициируют обновление соответствующих векторов через события или триггеры.

Таким образом, предложенная архитектура превращает LLM из изолированного вычислительного модуля в управляемый компонент бизнес-логики, обеспечивая её интеграцию в масштабируемые и предсказуемые информационные системы.

Проблемы, ограничения и перспективы развития

Несмотря на высокую эффективность архитектур на базе больших языковых моделей (LLM), их промышленное применение сопровождается рядом существенных ограничений, которые необходимо учитывать на этапе проектирования информационных систем. Одной из ключевых проблем остаются «галлюцинации» — генерация правдоподобных, но фактически неверных ответов. Даже при использовании архитектуры дополненной генерации (RAG) полностью исключить ошибки интерпретации контекста не удаётся, что ограничивает применение таких систем в критически важных областях, включая медицину и право. Для снижения рисков требуется многоуровневая верификация результатов, включая перекрёстную проверку через дополнительные модели и логические методы контроля.

Существенным ограничением также является высокая стоимость инференса LLM и значительные требования к вычислительным ресурсам, особенно при обработке больших объёмов данных. Дополнительную сложность создаёт ограничение контекстного окна,

вынуждающее выполнять разбиение данных и потенциально приводящее к потере смысловых связей.

Перспективные направления развития включают переход к компактным специализированным моделям (SLM), ориентированным на конкретные домены, что позволит снизить требования к инфраструктуре и задержки обработки. Активно развивается и направление мультимодальных систем, объединяющих текст, изображение, аудио и видео в едином пространстве представления данных. В долгосрочной перспективе ожидается переход к автономным AI-агентам, способным не только генерировать ответы, но и выполнять действия во внешних системах через API. В результате архитектуры ИИ-систем становятся более распределёнными, адаптивными и глубоко интегрированными в бизнес-процессы.

Заключение

В ходе исследования рассмотрены архитектурные основы интеграции больших языковых моделей (LLM) в современные информационные системы. Показано, что переход от монолитных к микросервисным и распределённым архитектурам обусловлен ростом сложности нейросетевых вычислений. Проектирование NLP-систем рассматривается как инженерная задача, ключевым элементом которой является оркестрация данных.

Сравнительный анализ показал, что наиболее эффективным подходом для корпоративных систем является архитектура с дополненной генерацией (RAG), позволяющая устранить ограничения предобученных моделей и снизить риск «галлюцинаций» за счёт использования векторных баз данных. Практический кейс семантического поиска подтвердил эффективность связки современных бэкенд-решений и векторного поиска для обработки больших объёмов данных с низкой задержкой.

Основные ограничения связаны с высокой стоимостью вычислений, требованиями к защите данных и сложностью контроля качества генерации. Перспективы развития включают переход к специализированным моделям (SLM) и автономным AI-агентам, способным выполнять действия во внешних системах.

В целом интеграция LLM представляет собой фундаментальное изменение архитектуры информационных систем, где искусственный интеллект становится встроенным компонентом бизнес-процессов.

Список рекомендуемой литературы

1. Мартин Р. Чистая архитектура. Руководство по структуре и дизайну ПО. — СПб.: Питер, 2024. — С. 154–162.

2. Ньюмен С. Создание микросервисов. — СПб.: Питер, 2023. — С. 42–51.

3. Бенджио И., Гудфеллоу Я. Глубокое обучение. — М.: ДМК Пресс, 2023. — С. 385–392.

4. Зыков С. В. Архитектура информационных систем: Учебник и практикум. — М.: Юрайт, 2025. — С. 112–118.

5. Tunstall L., von Werra N. Natural Language Processing with Transformers. — O'Reilly Media, 2024. — P. 78–85.

6. Sarkar D. Text Analytics with Python: A Practitioner's Guide to NLP. — APress, 2024. — P. 442–450.

7. Kleppmann M. Designing Data-Intensive. — O'Reilly Media, 2025. — P. 215–224.

8. Рашка С., Мирджалили В. Python и машинное обучение. — М.: ДМК Пресс, 2023. — С. 312–320.

9. Reis J., Fundamentals of Data Engineering. — O'Reilly Media, 2025. — P. 167–175.

10. Ананченко И. В. Проектирование архитектуры программных систем. — СПб.: ГУАП, 2024. — С. 88–94.

УДК 37.091.3:004:811

ВЛИЯНИЕ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПЛАТФОРМ EDVIBE И MOODLE НА ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Хабибова Сабрина Шухраткызы
sabrinakhabinbova03@gmail.com
Магистрант
Альчимбаева Айгуль Бакытжановна
aigul.bakitzhan@mail.ru
К.п.н., ст. преподаватель кафедры педагогики и образовательного менеджмента,
КазНУ им. аль-Фараби, Алматы, Казахстан

Аннотация. В условиях цифровизации высшего образования особую актуальность приобретает использование систем управления обучением (Learning Management System, LMS) и цифровых образовательных ресурсов (ЦОР) в процессе преподавания иностранных языков. В статье рассматривается влияние LMS Moodle и Edvibe на формирование навыков самостоятельной работы студентов. Представлены теоретические основания учебной автономии и саморегуляции, раскрыты функциональные возможности платформ, их педагогические особенности и области применения. На основе метода сравнительного анализа выявлены различия между универсальной LMS и специализированной языковой платформой в контексте развития мотивации, самоконтроля, вовлечённости и индивидуализации обучения. Научная новизна работы состоит в сопоставлении общей LMS и специализированной языковой платформы для формирования компонентов учебной автономии. Практическая значимость работы заключается в возможности использования результатов при проектировании учебных курсов и выборе цифровых инструментов в условиях вузов Казахстана.

Ключевые слова: цифровые образовательные ресурсы, LMS, самостоятельная работа, учебная автономия, саморегуляция, иностранный язык, Moodle, Edvibe.

Abstract. In the context of digital transformation of higher education, the use of Learning Management Systems (LMS) and digital educational resources becomes increasingly important in foreign language teaching. This article examines the impact of Moodle and Edvibe LMS on the development of students' independent learning skills. Theoretical foundations of learner autonomy and self-regulated learning are outlined, and the functional and pedagogical features of both platforms are analyzed. A comparative analysis method reveals differences between a universal LMS and a specialized language platform in terms of motivation, self-control, engagement, and personalization. The scientific novelty of the work consists in comparing a common LMS and a specialized language platform for the formation of components of educational autonomy. The practical significance lies in the applicability of the results to course design and the selection of digital tools in higher education institutions of Kazakhstan.

Keywords: digital educational resources, LMS, independent learning, learner autonomy, self-regulation, foreign language, Moodle, Edvibe.

Современный этап развития образования характеризуется активной цифровой трансформацией, в рамках которой существенно изменяются подходы к организации учебного процесса. Одним из ключевых направлений становится развитие навыков самостоятельной работы студентов, поскольку именно они обеспечивают способность к непрерывному обучению, критическому мышлению и адаптации к быстро меняющимся условиям профессиональной деятельности. В контексте изучения иностранных языков самостоятельная работа приобретает особое значение, так как овладение языком требует

регулярной практики, индивидуального темпа обучения и развитых навыков самоконтроля [1].

В условиях цифровизации высшего образования активно используются цифровые образовательные ресурсы (ЦОР) и системы управления обучением (Learning Management System, LMS), обеспечивающие организацию и сопровождение учебного процесса в электронной среде. Под ЦОР понимаются учебные материалы различного формата, тогда как LMS выступают в качестве технологической основы, обеспечивающей доступ к данным ресурсам, управление учебной деятельностью и мониторинг результатов обучения [2].

За последние годы информационные технологии стали тем революционным началом, которое коренным образом повлияло на возможность практической реализации гуманистической и технологической тенденций современной педагогики высшей школы [3]. В психолого-педагогической литературе существует большое количество работ, посвящённых проблемам внедрения и оптимального использования возможностей информационных технологий в целях повышения эффективности обучения [4]. Опыт применения цифровых технологий показывает, что при их использовании раскрываются резервы образовательного процесса, интегрируется взаимодействие преподавателя и студентов, формируются и развиваются стратегии самостоятельного и автономного обучения.

Теоретическую основу исследования составляет концепция учебной автономии, в рамках которой самостоятельная работа понимается как способность обучающегося самостоятельно определять цели обучения, выбирать стратегии их достижения и оценивать результаты. В работах А. Холека автономия определяется как ключевая характеристика современного обучающегося [5]. Дополняет данную позицию теория саморегулируемого обучения Б. Циммермана, согласно которой самостоятельная работа включает этапы планирования, выполнения и рефлексии учебной деятельности [6]. Существенное значение имеет также социокогнитивный подход А. Бандуры, подчеркивающий роль самоэффективности обучающегося [7].

Цифровые образовательные платформы выступают эффективным инструментом организации самостоятельной учебной деятельности, предоставляя доступ к разнообразным образовательным ресурсам, интерактивным заданиям и средствам контроля. В данной статье рассматривается влияние платформ Edvibe и Moodle, которые широко применяются в образовательной практике и обладают различными педагогическими возможностями.

Среди LMS, широко используемых в высшем образовании, особое место занимает Moodle — модульная объектно-ориентированная динамическая среда обучения с открытым исходным кодом. Платформа получила широкое распространение благодаря своей гибкости, масштабируемости и возможности адаптации под различные образовательные задачи. Moodle обеспечивает размещение учебных материалов, организацию тестирования, ведение форумов, а также мониторинг учебной активности студентов [8]. Эти инструменты способствуют развитию самостоятельной деятельности, однако эффективность их использования во многом зависит от уровня педагогического проектирования курса.

В свою очередь, платформа Edvibe ориентирована на интерактивное обучение и персонализацию образовательного процесса. Она включает встроенные интерактивные задания, автоматическую проверку, мгновенную обратную связь и элементы геймификации. Такие возможности способствуют повышению мотивации студентов и формированию устойчивой учебной активности. Особенностью платформы является возможность адаптации содержания обучения под индивидуальные особенности обучающихся, что усиливает развитие автономности [9].

Цифровые образовательные платформы оказывают многогранное влияние на формирование навыков самостоятельной работы студентов. Прежде всего, они способствуют развитию навыков самоорганизации и управления временем за счет гибкости доступа к учебным материалам. Студенты получают возможность самостоятельно планировать

учебную деятельность, определять последовательность изучения тем и распределять учебную нагрузку.

Кроме того, использование платформ стимулирует развитие навыков поиска, отбора и критической оценки информации. Доступ к разнообразным источникам и возможность их обсуждения в цифровой среде способствуют формированию аналитического мышления. Важным аспектом является развитие самоконтроля, который обеспечивается за счет автоматизированной проверки заданий и систем отслеживания прогресса.

Особую роль играет мотивационный компонент. Интерактивность, элементы геймификации и персонализация обучения повышают вовлечённость студентов, что непосредственно влияет на регулярность выполнения самостоятельной работы.

Сравнительный анализ LMS Moodle и Edvibe показывает, что они реализуют различные педагогические подходы. Moodle ориентирована на универсальность и комплексную организацию образовательного процесса, тогда как Edvibe обеспечивает более высокий уровень интерактивности и персонализации обучения.

Эмпирическая часть исследования основана на сравнительном анализе педагогического потенциала платформ Moodle и Edvibe. Оценка проводилась на основе экспертного анализа функциональных возможностей платформ и их влияния на компоненты самостоятельной работы студентов. В качестве критериев были выделены самоорганизация, мотивация, самоконтроль, индивидуализация и вовлечённость. Оценивание осуществлялось по 5-балльной шкале (таблица 1).

Таблица 1 - Сравнительная оценка влияния платформ (по 5-балльной шкале)

Критерий	**Moodle**	**Edvibe**
Самоорганизация	3,6	4,6
Мотивация	3,8	4,8
Самоконтроль	3,9	4,7
Индивидуализация	3,7	4,9
Вовлечённость	3,5	4,9

Анализ представленных данных позволяет сделать более детализированные выводы о педагогическом потенциале рассматриваемых LMS. Более высокие показатели платформы Edvibe по критериям мотивации, вовлечённости и индивидуализации обучения объясняются её ориентацией на интерактивность и персонализированные образовательные траектории. Использование элементов геймификации, автоматической проверки заданий и мгновенной обратной связи способствует формированию устойчивой учебной мотивации и снижает когнитивную нагрузку при выполнении самостоятельных заданий.

В свою очередь, LMS Moodle демонстрирует более умеренные показатели, что связано не с ограниченностью функционала, а с особенностями её педагогического использования. Данная система обладает значительным потенциалом в организации самостоятельной работы студентов за счёт гибкой настройки курсов, модульной структуры и широкого спектра инструментов (форумы, тесты, глоссарии, задания). Однако эффективность её применения напрямую зависит от уровня методической подготовки преподавателя и качества проектирования учебного курса.

Особое значение имеет тот факт, что Moodle ориентирована на универсальное применение в различных дисциплинах, в то время как Edvibe изначально разработана с учётом специфики обучения иностранным языкам. Это обуславливает различия в степени автоматизации языковой практики, удобстве интерфейса и уровне адаптации заданий под индивидуальные особенности обучающихся.

Следует подчеркнуть, что обе системы управления обучением способствуют формированию ключевых компонентов самостоятельной работы, включая навыки самоорганизации, самоконтроля и рефлексии. При этом Edvibe в большей степени влияет на мотивационный и поведенческий аспекты самостоятельной деятельности, тогда как Moodle обеспечивает структурно-организационную основу учебного процесса.

Несмотря на очевидные преимущества, использование цифровых образовательных платформ сопряжено с рядом ограничений. К ним относятся необходимость высокого уровня самодисциплины студентов, риск информационной перегрузки, а также зависимость эффективности обучения от цифровой компетентности преподавателя. Кроме того, цифровая среда не всегда способна полностью заменить живое взаимодействие, необходимое для развития коммуникативных навыков.

Эффективное использование платформ Edvibe и Moodle требует продуманного подхода к организации учебного процесса. Важным является структурирование учебного материала, обеспечение регулярной обратной связи, развитие навыков самоконтроля и интеграция цифровых инструментов с традиционными формами обучения.

Заключение

Таким образом, проведённый анализ позволяет сделать вывод о том, что системы управления обучением (LMS), такие как Moodle и Edvibe, в сочетании с цифровыми образовательными ресурсами (ЦОР) выступают важным фактором формирования навыков самостоятельной работы студентов в условиях цифровой трансформации образования. Их использование способствует развитию учебной автономии, саморегуляции, мотивации и ответственности за результаты обучения.

Вместе с тем эффективность применения LMS определяется не только их функциональными возможностями, но и уровнем методической проработки учебных курсов, цифровой компетентностью преподавателя и готовностью студентов к самостоятельной деятельности. Edvibe обеспечивает более высокий уровень вовлечённости и персонализации обучения, что особенно значимо в процессе изучения иностранного языка, тогда как Moodle предоставляет универсальную и гибкую среду для организации образовательного процесса. Выбор платформы должен основываться на целях обучения, уровне подготовки студентов и педагогических задачах курса. В целом использование цифровых технологий способствует развитию учебной автономии и повышению качества языкового образования.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования полученных результатов при проектировании цифровых курсов, направленных на развитие самостоятельной работы студентов. Перспективы дальнейших исследований связаны с более глубоким анализом влияния отдельных инструментов LMS на формирование компонентов учебной автономии, а также с разработкой методических моделей их эффективной интеграции в образовательный процесс вузов Казахстана.

Список использованных источников

1. Зайцева А. В. Формирование навыков самостоятельной работы студентов в условиях дистанционного обучения // Высшее образование в России. — 2015. — № 10. — С. 112–117.

2. Григорьев С. Г., Гриншкун В. В. Информационные и коммуникационные технологии в образовании: учеб. пособие. — М.: Академия, 2008. — 288 с.

3. Андреев А. А. Дидактические основы электронного обучения. — М.: МЭСИ, 2011. — 256 с.

4. Иванова Е. В. Цифровые образовательные платформы как средство повышения качества обучения иностранным языкам // Современное педагогическое образование. — 2020. — № 3. — С. 45–50.

5. Holec H. Autonomy and Foreign Language Learning. — Oxford: Pergamon Press, 1981. — 87 p.

6. Zimmerman B. J. Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview // Theory Into Practice. — 2002. — Vol. 41, No. 2. — P. 64–70.

7. Bandura A. Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory. — Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1986. — 617 p.

8. Moodle Docs [Электронный ресурс]. — URL: https://docs.moodle.org/ (дата обращения: 01.05.2026).

9. Edvibe Platform [Электронный ресурс]. — URL: https://edvibe.com/ (дата обращения: 01.05.2026).

UDC 37.07:005.591.6:004

DIGITAL LEADERSHIP OF SCHOOL PRINCIPALS: CONCEPTUAL EVOLUTION AND INTERPRETATIONS IN POST-PANDEMIC RESEARCH

Tulegenov Adil Kuanyshbekuly
adil050189@gmail.com
1st-year doctoral student, Al-Farabi Kazakh National University,
Almaty, Kazakhstan

Annotation.The article presents a conceptual review of the evolution of the notion of "digital leadership of a school principal" in post-pandemic research published in 2021–2025. It is shown that the COVID-19 pandemic acted as a catalyst for the transition from a narrow technological interpretation of leadership to a multidimensional concept that includes digital mindset, innovation management, data analytics, and the development of a professional learning community. Five main interpretations of digital leadership in the contemporary literature are systematised, and reference points for the preparation of school leaders in Kazakhstan are identified.

Keywords: digital leadership, school principal, conceptual evolution, post-pandemic research, digital transformation, innovation management, digital mindset, technology integration.

Аннотация. В статье представлен концептуальный обзор эволюции понятия «цифровое лидерство руководителя школы» в постпандемийных исследованиях 2021–2025 годов. Показано, что пандемия COVID-19 выступила катализатором перехода от узкой технологической трактовки лидерства к многомерной концепции, включающей цифровое мышление, управление инновациями, аналитику данных и развитие профессионального обучающегося сообщества. Систематизированы пять основных интерпретаций цифрового лидерства в современной литературе и определены ориентиры для подготовки руководителей школ Казахстана.

Ключевые слова: цифровое лидерство, руководитель школы, концептуальная эволюция, постпандемийные исследования, цифровая трансформация, управление инновациями, цифровое мышление, интеграция технологий.

The COVID-19 pandemic became a turning point for the discussion of digital leadership in school education. Within a few weeks of 2020, school principals across the world had to manage emergency remote teaching, technical infrastructure, teacher anxiety, equity gaps, and parental communication simultaneously. After the acute phase ended, the concept of digital leadership did not return to its pre-pandemic boundaries. On the contrary, the post-pandemic literature has been redefining what it means to lead a school in a digital environment, which competencies the principal

needs, and how digital leadership relates to instructional, transformational, and innovation-oriented leadership models [1; 2]. This shift is not merely terminological. It reshapes the agenda of leadership preparation, the structure of in-service training, and the regulatory expectations of school leaders, including in Kazakhstan, where only 13% of principals received pre-service training in school management against the OECD average of 31% according to TALIS 2018 data referred to in the national Concept of Education Development for 2023–2029 [3].

Despite the rapid growth of publications, the conceptual structure of digital leadership remains heterogeneous. Different authors operationalise the construct through different sets of dimensions: from a narrow technological orientation to a multidimensional combination of digital mindset, instructional leadership, change management, and learning organisation culture [4; 5; 6]. For early-career researchers and for policy makers in countries like Kazakhstan that are designing leadership preparation systems from scratch, this conceptual variation creates a practical problem: it is not always clear which interpretation should ground the content of training programmes, what to assess as the result of preparation, and how to align national professional standards with international frameworks.

The aim of this article is to trace the conceptual evolution of digital leadership of school principals in post-pandemic research (2021–2025) and to systematise the main interpretations identified in this literature. The objectives are: (1) to outline the pre-pandemic foundation of digital leadership; (2) to describe how the pandemic shifted its conceptualisation; (3) to identify and compare the main interpretations of digital leadership emerging in 2021–2025 publications; (4) to discuss implications for the preparation of school leaders, with particular reference to the Kazakhstani context.

Materials and methods.

The study uses a conceptual review approach. The body of analysed literature includes peer-reviewed publications from 2021–2025 indexed in Scopus and Web of Science. The selection criteria were: (a) explicit focus on digital leadership, technology leadership, or related constructs at the level of school principals; (b) empirical or conceptual contribution to the post-pandemic discussion; (c) availability of a verifiable DOI. As reference points for comparing pre-pandemic and post-pandemic positions, the ISTE Standards for Education Leaders [7], the European DigCompEdu framework [8], and the OECD reports on digital education and TALIS were used. The analysis followed three steps: extraction of definitions and dimensions of digital leadership from each source; thematic clustering of the obtained dimensions; construction of a comparative table of interpretations.

Results.

The pre-pandemic foundation of digital leadership was shaped predominantly by the work of the International Society for Technology in Education (ISTE). The ISTE Standards for Education Leaders [7] introduced five roles — Equity and Citizenship Advocate, Visionary Planner, Empowering Leader, Systems Designer, and Connected Learner — that defined the digital leader through the capacity to set vision, build infrastructure, support educators, and model continuous learning. Earlier empirical work, in particular Richardson and Sterrett [9], described the digitally savvy principal mainly as a technology integrator and an advocate of professional development for teachers. The dominant interpretation positioned digital leadership as a subset of technology leadership: an extension of the principal's role to manage technology resources rather than a distinct paradigm of school management.

The pandemic shock of 2020–2021 disrupted this view. School leaders were forced to act simultaneously as crisis managers, instructional designers, and digital communicators. AlAjmi [4], using a sample of 113 principals and 404 teachers in Kuwait, demonstrated that digital leadership of the principal had a direct and significant effect on teachers' technology integration during the pandemic — and that this effect was not reducible to technical training of teachers, but depended on leadership behaviours such as vision-setting and supportive culture. Karakose, Polat, and Papadakis [10] formulated five characteristics of a digital leader on the basis of teacher perspectives during COVID-19: visionary, communicator, learner, partner, and culture-builder. These works marked the

transition from the narrow technological view to a multidimensional conceptualisation centred on managerial and cultural behaviours rather than on the use of devices.

The post-pandemic literature of 2022–2025 then expanded the construct in several distinct directions. By analysing this body of work, five main interpretations of digital leadership can be identified, each linked to a particular set of authors and operational claims. They are summarised in Table 1.

Table 1 — Five interpretations of digital leadership in post-pandemic research (2021–2025)

Interpretation	**Core idea**	**Representative authors**	**Implication for principal training**
Multidimensional behaviour set	Digital leadership is a profile of behaviours (vision, communication, learning, partnering, culture-building)	Karakose et al. [10]; AlAjmi [4]	Training focuses on behavioural repertoire rather than on tools
Digital mindset and AI-readiness	Leadership starts with the principal's mindset (growth, agility, innovativeness, openness) shaping AI adoption	Pietsch and Mah [11]	Mindset diagnostics and reflective work become a mandatory module
Digital instructional leadership	Digital leadership is an extension of instructional leadership in a technology-rich environment	Hassan and Berkovich [12]; Bush [6]	Curriculum, observation, feedback in digital environments are core content
Open innovation and learning organisation	Digital leadership generates a culture of open innovation and a learning organisation	Pietsch et al. [13]; Banoglu et al. [14]	Project work, knowledge networks, and learning culture become priorities
Typological/structural view	Digital leadership is a multi-dimensional typology (digital competence, culture, differentiation, governance, advocacy)	Ghamrawi and Tamim [15]	Programme design uses dimensions as a competency map

Table 1 indicates that the post-pandemic literature does not converge on a single definition of digital leadership but instead branches into complementary directions. Each interpretation captures a real and important aspect of the principal's work: behavioural repertoire, cognitive orientation, instructional core, organisational culture, and structural typology. Treating them as competing definitions would be misleading. A more productive reading is to view them as layers of a single multidimensional construct.

A bibliometric and conceptual review by Karakose, Polat, Tülübaş, and Demirkol [5] confirms this layered structure: their analysis of the conceptual evolution of digital leadership research in education identifies four thematic clusters — leadership styles in digital settings, technology integration, organisational change, and human capacity — that map closely onto the five interpretations above. The science-mapping study of Wollscheid et al. [2] documents three waves of digital school leadership research (1992–2010, 2011–2019, 2020–2023), with the third wave being thematically dominated by post-pandemic work, AI, and equity. Both reviews argue that the field has matured from describing

technology adoption to conceptualising digital leadership as a distinctive paradigm with its own theoretical resources.

A separate emerging line concerns the integration of generative artificial intelligence. According to TALIS 2024 results published by the OECD in October 2025, around one in three lower-secondary teachers already use AI tools in their professional work, while a majority express concerns about plagiarism and reliability [16]. Pietsch and Mah [11] argue that the principal's digital mindset — operationalised through four dimensions (growth, agility, innovativeness, openness) — is a stronger predictor of school readiness for AI transformation than the availability of infrastructure or staff training alone. This positions AI literacy not as an additional topic, but as a stress-test for the broader interpretations of digital leadership identified in Table 1.

For the Kazakhstani context, the conceptual evolution carries direct policy implications. The dominant interpretation in current in-service programmes — including the 80-hour course "Management in Education" delivered by JSC NCPD "Orleu" — historically reflects the pre-pandemic technological view: digital tools are treated as a content area, not as a paradigm for managerial behaviour. The 160-hour programme "School Team: Effective Management and Quality of Education" delivered by the Centre of Excellence of AEO "Nazarbayev Intellectual Schools", and the presidential project "1000 Leaders of Change in Education", move closer to the multidimensional and innovation-oriented interpretations, but still cover only a part of the principal corps. Adopting the layered post-pandemic conceptualisation would require expanding the content of national leadership training to include digital mindset diagnostics, AI literacy, open-innovation practices, and learning-organisation development as standard modules.

Discussion.

The conceptual evolution traced above is consistent with the broader transformation of school leadership theory. Leithwood, Harris, and Hopkins [17], in their revisited "seven strong claims" about successful school leadership, emphasised that effective leaders mobilise multiple practices in context-sensitive combinations. The post-pandemic interpretations of digital leadership extend this logic into the digital domain: instead of adding a new role on top of existing ones, they reorganise existing leadership practices around a digital paradigm. This is methodologically important. A national professional standard or a leadership preparation programme that simply lists digital tools is unlikely to develop the principal's capacity for systemic digital management. By contrast, a programme designed around the layered conceptual model — behaviours, mindset, instruction, innovation, structure — has the potential to develop integrated managerial behaviour.

Several limitations should be acknowledged. First, the review limited the corpus to indexed English-language journals; an extended review including Kazakhstani journals could enrich the picture. Second, the five interpretations are not mutually exclusive, and stronger empirical work is needed to test their relative explanatory power across contexts. Third, the connection between digital leadership and student outcomes remains under-theorised in the post-pandemic literature.

Conclusion.

Post-pandemic research has reshaped digital leadership of school principals from a narrow technology-management role into a layered multidimensional construct that integrates behaviour, mindset, instruction, innovation, and organisational structure. Five main interpretations have been identified in the 2021–2025 literature, each addressing a distinct dimension of school management in a digital environment. For Kazakhstan, where the system is currently building integrated programmes for principal preparation, the layered conceptualisation provides a structural reference for content design and for aligning national professional standards with international frameworks such as ISTE and DigCompEdu. Further research should empirically test the layered model on Kazakhstani samples and examine the role of digital mindset in the adoption of generative AI in schools.

References

1. Karakose T., Tülübaş T. Digital leadership and sustainable school improvement — A conceptual analysis and implications for future research // Educational Process: International Journal. — 2023. — Vol. 12, No. 1. — P. 7–18. — DOI: 10.22521/edupij.2023.121.1.

2. Wollscheid S., Tomte C.E., Egeberg G.C., Karlstrom H., Fossum L.W. Research trends on digital school leadership over time: Science mapping and content analysis // Education and Information Technologies. — 2025. — Vol. 30, No. 1. — DOI: 10.1007/s10639-024-12909-3.

3. On approval of the Concept for the Development of Pre-school, Secondary, Technical and Vocational Education of the Republic of Kazakhstan for 2023–2029: Decree of the Government of the Republic of Kazakhstan No. 249 of 28 March 2023. — Available at: https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2300000249 (accessed: 02.05.2026).

4. AlAjmi M.K. The impact of digital leadership on teachers' technology integration during the COVID-19 pandemic in Kuwait // International Journal of Educational Research. — 2022. — Vol. 112. — Article 101928. — DOI: 10.1016/j.ijer.2022.101928.

5. Karakose T., Polat H., Tülübaş T., Demirkol M. A review of the conceptual structure and evolution of digital leadership research in education // Education Sciences. — 2024. — Vol. 14, No. 11. — Article 1166. — DOI: 10.3390/educsci14111166.

6. Bush T. Instructional leadership in the 21st century: Building on the Hallinger and Murphy PIMRS model // Educational Management Administration and Leadership. — 2025. — DOI: 10.1177/17411432251327800.

7. International Society for Technology in Education. ISTE Standards for Education Leaders. — ISTE, 2018. — Available at: https://iste.org/standards/education-leaders (accessed: 02.05.2026).

8. Redecker C. European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu / Y. Punie (Ed.). — Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2017. — EUR 28775 EN. — DOI: 10.2760/159770.

9. Richardson J.W., Sterrett W.L. District technology leadership then and now: A comparative study of district technology leadership from 2001 to 2014 // Educational Administration Quarterly. — 2018. — Vol. 54, No. 4. — P. 589–616. — DOI: 10.1177/0013161X18769046.

10. Karakose T., Polat H., Papadakis S. Examining teachers' perspectives on school principals' digital leadership roles and technology capabilities during the COVID-19 pandemic // Sustainability. — 2021. — Vol. 13, No. 23. — Article 13448. — DOI: 10.3390/su132313448.

11. Pietsch M., Mah D.-K. Leading the AI transformation in schools: It starts with a digital mindset // Educational Technology Research and Development. — 2025. — Vol. 73, No. 2. — P. 1043–1069. — DOI: 10.1007/s11423-024-10439-w.

12. Hassan T., Berkovich I. Digital instructional leadership in schools facing different levels of challenging contexts // Management in Education. — 2024. — DOI: 10.1177/08920206231207586.

13. Pietsch M., Cramer C., Brown C., Aydin B., Witthoft J. Open innovation in schools: A new imperative for organising innovation in education? // Technology, Knowledge and Learning. — 2024. — Vol. 29, No. 2. — P. 1051–1077. — DOI: 10.1007/s10758-023-09705-2.

14. Banoglu K., Vanderlinde R., Cetin M., Aesaert K. Role of school principals' technology leadership practices in building a learning organization culture in public K-12 schools // Journal of School Leadership. — 2023. — Vol. 33, No. 1. — P. 66–91. — DOI: 10.1177/10526846221134010.

15. Ghamrawi N., Tamim R.M. A typology for digital leadership in higher education: The case of a large-scale mobile technology initiative (using tablets) // Education and Information Technologies. — 2023. — Vol. 28, No. 6. — P. 7089–7110. — DOI: 10.1007/s10639-022-11483-w.

16. OECD. Results from TALIS 2024: The State of Teaching. — Paris: OECD Publishing, 2025. — DOI: 10.1787/90df6235-en.

17. Leithwood K., Harris A., Hopkins D. Seven strong claims about successful school leadership revisited // School Leadership and Management. — 2020. — Vol. 40, No. 1. — P. 5–22. — DOI: 10.1080/13632434.2019.1596077.

ӘОЖ 378:004.8

ЖАСАНДЫ ИНТЕЛЛЕКТ ДӘУІРІ: СТУДЕНТТІҢ ЦИФРЛЫҚ САУАТТЫЛЫҒЫ МЕН КӘСІБИ БЕЙІМДЕЛУІ

Астамбаева Жупат Канапьяновна
Zhupat66@mail.ru
PhD, «Бастауыш білім беру» кафедрасының аға оқытушысы, Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы, Қазақстан

Аңдатпа. Мақалада студенттер – болашақ мамандардың жасанды интеллект дәуіріндегі цифрлық ортаға кәсіби бейімделуі қарастырылады. Жасанды интеллекттің студенттердің кәсіби өсуіне, олардың цифолық сауаттылығының дамуыгөна қосатын үлесі зор. Мұнда олардың жасанды интеллекттің ұсынған материалдарына сыни көзбен қарап, оны дереккөздер мен түпдеректердегі материалдарды талдауға, мәліметтердә тексеру білігінің дамуына әсер ететіні айтылады. Сонымен бірге, цифрлық ортаға бейімделудің кейбір аспектілері, студенттердің кәсіби бейімделуінің стратегиялары мен ЖИ дәуіріндегі студенттердің цифрлық сауаттылығы мен кәсіби бейімделуін қалыптастырудың ресурстары қарастырылады.

Түйінді сөздер: жасанды интеллект, цифрлық сауаттылық, кәсіби бейімделу, кәсіби бейімделу ресурстары.

Annotation. The article discusses the professional adaptation of students – future specialists to the digital environment in the era of artificial intelligence. Artificial intelligence has a great contribution to the professional growth of students, the development of their digital literacy. Here it is said that they critically look at the materials presented by artificial intelligence, analyze it in sources and data, and influence the development of the ability to verify data. At the same time, some aspects of adaptation to the digital environment, strategies for professional adaptation of students and resources for the formation of digital literacy and professional adaptation of students in the era of AI are considered.

Keywords: artificial intelligence, digital literacy, professional adaptation, professional adaptation resources.

Жасанды интеллекттің шығу тарихы әріде жатқанымен (өткен ғасырдық 40-жылдары), ол адам өміріне, түрлі салаларда, яғни білім беру, медицина, өндіріс және халық шаруашылығы, әскери және техникалық ғылымдар саласына соңғы онжылдықта қарқындап ене бастады.

Қазіргі таңда Қазақстан Республикасының президенті Қ.К.Тоқаевтың «2026 жылды Цифрландыру және жасанды интеллект жылы деп жариялау» туралы Жарлыққа [2] қол қоюы студенттердің ЖИ жүйесімен жұмыс жасау мен оның мүмкіндіктерін оқу/оқыту үдерісінде қолдану дағдыларын қалыптастырудың қажеттігі туындады.

Жасанды интеллект (ЖИ) – компьютерлер мен машиналардың адам сияқты ойлау қабілеттерін имитациялауын білдіретін технологиялар жиынтығы. Білім беру саласында ЖИ оқытушылардың жұмысын оңтайландырып, білім алушыларға жеке көзқараспен қарауға мүмкіндік береді. Түрлі құжаттарда аталмыш ұғымға әр түрлі анықтамалар беріледі.

Жасанды интеллект – адамның интеллектуалды қызметінің нәтижелерімен салыстырылатын немесе олардан асып түсетін нәтижелерді қамтамасыз ететін, адамға тән когнитивті функцияларды имитациялай алатын функционалдық қабілет [2].

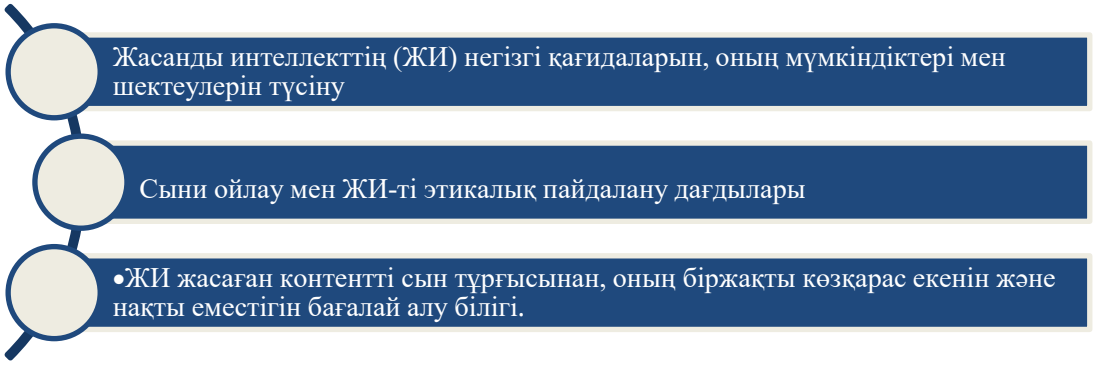
Жасанды интеллект (ЖИ, ағылшынша *artificial intelligence, AI*) – интеллектуалды компьютерлік бағдарламалар мен машиналар жасау технологиясы әрі ғылым [3]. Жасанды интеллект (ЖИ) – компьютерлік жүйелердің адам ақыл-ойының кейбір аспектілеріне еліктеуі.

Жасанды интеллект – адамның когнитивтік функцияларын көшірмелеу машинасы ретінде сипатталады [4]. Бүгін жасанды интеллект (ЖИ) бізді жан-жағымыздан қоршап алды:

жүргізушісіз автомобильдер мен дроннан бастап, виртуалды көмекшілер мен аудармаларды қамтамасыз ететін бағдарламаларға дейінгі қаптаған құрылғылар соның дәлелі.

Жасанды интеллект (AI) дәуірінде студенттердің цифрлық сауаттылығы пен цифрлық ортаға кәсіби бейімделуін дамыту аса маңызды болып табылады, мұнда технологиялардың (АКТ, компьютерлік, цифрлық, мультимедиялық) мүмкіндіктерін де, оларды білім беру үдерісіне енгізу тәуекелдерін де ескеру қажет.

Болашақ мамандардың жасанды интеллект дәуіріне бейімделуіне оның цифрлық сауаттылығы болуы шарт.



Сурет 1 – ЖИ дәуіріндегі студенттердің цифрлық сауаттылығы

1-суретте келтірілген цифрлық сауаттылықты дамытудың кейбір аспектілерін атап өтуге болады:

1) Мәліметтерді тексеру білігі – ЖИ дайындап берген контентті бастапқы мәлімет, кез келген жасалатын материалдың негізі ретінде қарап, сенімді түпдеректер мен дереккөздерді пайдаланып, оның дұрыстығын тексере алу.

2) біржақты көзқарас екенін түсіну – ЖИ берген ақпаратты сын тұрғысынан бағалауға үйрену, ЖИ моделі қоғамдық мәселелерді біржақты ғана қырыстыратынын түсіну.

3) Дұрыс дәйексөз алу (цитирование) – академиялық жұмыста негізгі құрал ретінде ЖИ-ден дәйексөз алу бойынша этикалық басшылықты зерттеу.

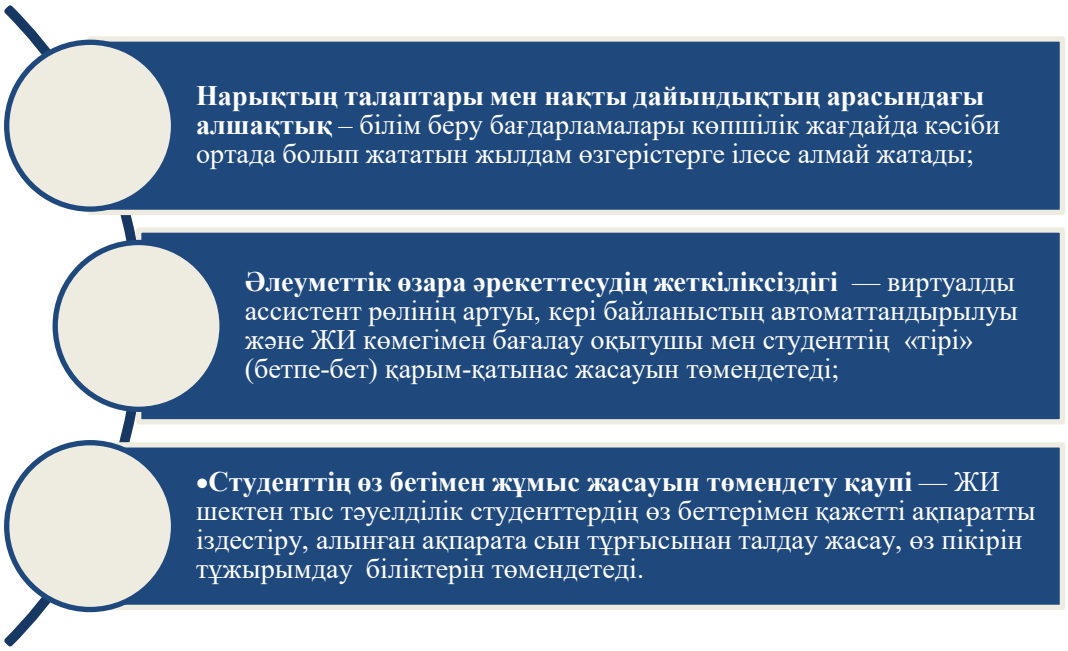
Аталған цифрлық сауаттылықтың аспектілерін дұрыс қабылдау үшін олар сол ортаға бейімделуі тиіс. Кәсіби бейімделу дегеніміз «Адам-кәсіби орта» жүйесіндегі тепе-теңдікті қалыптастыру үдерісі, ол еңбек тиімділігі мен сапасында, адамның еңбек үдерісіне, оның нәтижесіне, өзіне кәсіби маман ретінде, ұжымдағы өзара қарым-қатынасына қанағаттануынан көрінеді.

ЖИ енгізу жағдайында студенттер кәсіби рөлдердің өзгеруіне (трансформациясына) тап болады.

а) Бір жағынан, көптеген дәстүрлі функциялар (күнделікті есептеулер, ақпаратты бастапқы өңдеу, типтік құжаттама) автоматтандырылады.

ә) Екінші жағынан, деректерді басқарумен, ЖИ модельдерін оқып үйренумен, жасанды интеллект нәтижелерін тексерумен және түсіндірумен байланысты жаңа кәсіби рөлдер пайда болады.

Цифрлық ортаға бейімделудің кейбір мәселелері:



Сурет 2 – Цифрлық ортаға беймделудің кейбір мәселелері

ЖИ дәуіріндегі студенттердің кәсіби бейімделуінің стратегиялары төмендегідей болуы мүмкін:

• ЖИ-құралдарын игеру – генеративті ЖИ, бейімделген платформалар, деректерді талдау құралдарын тиімді пайдалануды үйрену, олардың мүмкіндіктері мен шектеулерін түсіну;

• Сыни ойлау білігін дамыту – ЖИ берген мәліметін толығын дұрыс деп есептемеу, мәліметтер мен деректерді тексеру, дереккөздерді талдау, өзіндік тұжырымдар мен қорытындылар жасай алуға үйрету.

• Бар назарын жаттап алуға емес, түсінуге аудару – ЖИ-ті тек базалық білімді тезірек меңгеру үшін пайдалану, содан кейін күш-жігерін терең талдауға, пәнаралық байланыстарға және кешенді мәселелерді шешуге бағыттау;

• «Адами» дағдыларды дамыту – креативтілік, эмпатия, эмоционалды интеллект, қарым-қатынас жасау дағдылары, этикалық ойлау – ЖИ жасай алмайтын дағдылар.

ЖИ дәуіріндегі студенттердің цифрлық сауаттылығы мен кәсіби бейімделуін қалыптастырудың төмендегідей әдістерін ұсынуға болады:

• Бейімделген оқыту жүйелері – әр студенттің жеке қажеттіліктеріне, қалауына және біліміне автоматты түрде бейімделуіне көмектесетін білім беру жүйелері.

• Нақты жұмыс жағдайларын модельдеу – ЖИ технологияларын студенттер сабаққа дайындалу, өз кәсібінде кездесетін нақты жұмыс жағдайларын модельдеу үшін пайдалануға болады (ЖИ сабақ өткізу, жобалар әзірлеу)

• Жазбаша тапсырмаларды ой елегінен өткізу – ЖИ дайындап берген тапсырмаларын сыни тұрғыдан талдау, шығармашылық ойын дамытуға бағыттау.

• Диалогтық оқыту формаларын дамыту – оқытушымен, курстастарымен әңгімелер өткізу, пікірталастар, жұмыстарын ауызша қорғату, топтық, жобалық жұмыстардың нәтижелерін міндетті түрде презентация жасата отырып, қорғату, т.б. ұйымдастыру.

• ЖИ қолданудың этикасын сақтау – ЖИ жайлы академиялық адалдық кодексін әзірлеу және ендіру, академиялық этика жайлы сабақтар өткізу.

ЖИ дәуіріндегі студенттердің цифрлық сауаттылығы мен кәсіби бейімделуін қалыптастырудың ресурстары ретінде төмендегілерді атауға болады:

• Білім беру бағдарламалары – ЖИ жұмыс бойынша курстар, ЖИ зерттеушілік және оқу әрекетіне кіріктіру бойынша практикумдар, т.б. өткізу.

- Цифрлық тьюторлар – студенттердің оқу жүктемелерін бағдарлай алуына көмектесетін ЖИ-көмекшілер.
- Виртуалды зертханалар мен симуляторлар. Болашақ маманның кәсіби әрекетін орай виртуалды зертханалар мен жұмыс жасау бағытына арналған симуляторлар (виртуалды сыныптар, жаратылыстану бағытындағы симуляторлар, т.б.) дайындауға болады.
- ЖИ-көмекшілері мен сервистер (болашақ маманның кәсіби қалыптасуына бағыт беретін сербис түрлері).

Жасанды интеллект дәуіріндгі студенттердің цифрлық ортаға бейімделуі жағдайында жасанды интеллекттің пайдасы және мүмкіндіктерімен қоса, оның кері жақтары, кемшіліктері мен қауіп-қатерлерін ескере отырып, студенттерді әр алынған материалға сыни көзімен қарауға, жасанды интеллекттің берген материалдарына талдаулар жасау отырып, дұрыс сілтеме жасай алуға, оның ұсынған материалдарын саналы түрде қабылдап, олардың тек бағыт ретінде берліліп отырғанын түсінуге үйрету аса маңызды болып табылады.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

1. Мемлекет басшысы Қасым-Жомарт Тоқаевтың «2026 жылды Цифрландыру және жасанды интеллект жылы деп жариялау» туралы Жарлығы. 6-қаңтар, 2026. https://www.gov.kz/memleket/entities/zhambyl-moyynkum/press/news/details/1137347__

2. Қазақстан Республикасының Заңы. «Жасанды интеллект туралы». https://mazhilis.parlam.kz/media/draft_law/documents/759/2025-09-27 закон_каз.pdf B7.pdf

3. What is Artificial Intelligence? FAQ / Джон Маккарти, 2007. https://www formal.stanford.edu/jmc/whatisai/whatisai.html

4. Клаус Шваб. Төртінші индустриялық революция. – Алматы: «Қазақ университеті» БҰ, 2018. – 200 б.

ӘОЖ: 373.66

ОҚУ ҮДЕРІСІНДЕ ЦИФРЛЫҚ БІЛІМ БЕРУ РЕСУРСТАРЫН ПАЙДАЛАНУДЫҢ ТИІМДІЛІГІ

Сержанқызы Жансая
serzhankyzy94@mail.ru
8D01701 – Қазақ тілі мен әдебиеті мамандығының 3-курс докторанты
Абай атындағы Қаз ҰПУ, Алматы, Қазақстан

Аңдатпа. XXI ғасырдың басында цифрлық білім беру ресурстарының қарқынды дамуы адамзат дамуының жаһандық трендіне айналды. Мақалада білім беру үдерісінде пайдаланатын цифрлық білім беру ресурстарына қойылатын жалпы талаптары, олардың міндеттері, түрлері, оларды пайдаланудың негізгі әдістері және цифрлық білім беру ресурстарының мысалдары қарастырылған. Сонымен қатар, цифрлық білім беру ресурстарын пайдаланудың маңызы мен тиімділігі қарастырылған.

Түйінді сөздер: жаһандық цифрландыру,цифрлық білім беру ресурстары, жалпы талаптар, интерактивті электронды оқулық, бейнеконференция, білім беру қолданбалары, электрондық курстар, веб–конференция, бейнедәрістер.

Annotation. At the beginning of the 21st century, the dynamic development of digital educational resources became a global trend in human development. This article provides general requirements for digital educational resources used in the educational process, their objectives, types, main methods of use, and examples of digital educational resources. It also discusses the importance and effectiveness of using digital educational resources.

Key words: Global digitalization, digital educational resources, general requirements, interactive electronic textbooks, video conferencing, educational applications, e-courses, web conferencing, video broadcasts.

XXI ғасырдағы жаһандану және цифрландыру үдерістері қоғамдық өмірдің барлық саласына, соның ішінде білім беру жүйесіне де айтарлықтай ықпал етуде. Ақпараттық-коммуникациялық технологиялардың қарқынды дамуының нәтижесінде жасанды интеллект білім беру кеңістігінде маңызды құралдардың біріне айналып келеді. Қазіргі таңда елімізде цифрлық технологиялардың түрлі салаға кеңінен енуі қоғам дамуының заңды үрдісі ретінде байқалуда. Осыған байланысты цифрлық қоғам талаптарына жылдам бейімделе алатын білікті мамандарға деген қажеттілік артып отыр. Бұл жағдай білім беру жүйесін ақпараттандыру және оны жаңғырту міндеттерін алға қойып, болашақ мамандардың цифрлық құзыреттілігін кәсіби құзыреттіліктің маңызды құрамдас бөлігі ретінде дамыту мәселесінің өзектілігін күшейтеді.

2023–2029 жылдарға арналған цифрлық трансформация, ақпараттық-коммуникациялық технологиялар саласын және киберқауіпсіздікті дамыту тұжырымдамасында салаларды цифрлық трансформациялау мен инновациялық экономиканы дамыту жаһандық бәсекеге қабілеттілікті қамтамасыз етудің негізгі тетіктерінің бірі ретінде қарастырылған. Құжатта мемлекеттердің халықаралық деңгейде бәсекеге қабілетті болуы үшін цифрлық даму стратегияларын қабылдап, оларды тиімді жүзеге асыруы қажеттігі атап көрсетілген. Бұл өз кезегінде қоғамдағы цифрлық сауаттылықты дамытудың маңыздылығын арттыра түседі [1].

Сонымен қатар мемлекеттік басқару жүйесінде цифрлық технологияларды тиімді пайдалану бағдарламалардың табысты іске асырылуының басты алғышарттарының бірі болып табылады. Осыған байланысты цифрлық білім беру жобалары күнделікті өмірде цифрлық технологияларды қолданудың маңызын айқындап қана қоймай, білім беру саласындағы мамандардың цифрлық құзыреттілігін қалыптастырудың қажетті талап екенін көрсетеді.

Бүгінгі таңда цифрлық сауаттылықты қалыптастыру тек техникалық қажеттілік ретінде емес, қазіргі қоғам мен білім беру жүйесінің жаңа талаптарына бейімделудің маңызды шарты ретінде қарастырылуда. Сондықтан болашақ педагог-психологтер жоғары оқу орнында білім алу кезеңінен бастап цифрлық технологияларды еркін игеріп, оларды кәсіби қызметінде тиімді пайдалану дағдыларын қалыптастыруы қажет.

Қазіргі білім беру жүйесінің маңызды құрамдастарының бірі – заманауи цифрлық инфрақұрылымның дамуы болып табылады. Осыған байланысты білім беру ұйымдарында IT-инфрақұрылымды жетілдіру, цифрлық білім беру ресурстарын көбейту, ашық онлайн курстар мен білім беру платформаларын дамыту, сондай-ақ мемлекеттік қызметтерді автоматтандыру мәселелері өзекті бағыттардың біріне айналуда. Жалпы алғанда, қоғамды және экономиканы цифрландыру қазақстандықтардың өмір сүру сапасын жақсартуға, ұлттық экономиканың бәсекеге қабілеттілігін арттыруға және халықтың әл-ауқатын көтеруге бағытталған. Бұл үдерістегі негізгі басымдықтардың бірі – білім беру сапасын жетілдіру. Бүгінгі білім алушылар халықаралық деңгейде түрлі салада, соның ішінде жасанды интеллект пен үлкен деректерді өңдеу бағыттарында бәсекеге қабілетті болуы қажет.

Білім беруді цифрландыру – тек жаңа технологияларды енгізу ғана емес, сонымен бірге білім беру үдерісін жаңаша ұйымдастыруды талап ететін заманауи бағыт. Бұл үдеріс оқу ортасының өзгеруімен де сипатталады. Қазіргі университеттер мультимедиялық кабинеттермен шектелмей, студенттердің бірлескен шығармашылық және жобалық жұмыстарын жүзеге асыруына арналған заманауи кеңістіктер қалыптастыруда. Мұндай орта білім алушылардың өзекті мәселелерді шешуде ынтымақтастықта жұмыс істеуіне мүмкіндік береді. Сонымен қатар білім нәтижелерін бағалау жүйесінде де өзгерістер байқалады. Бақылау мен мониторинг жүргізуге арналған ақпараттық жүйелер жетілдіріліп, білім алушылар тек дәстүрлі тест тапсырмаларын орындап қана қоймай, виртуалды зертханалар мен компьютерлік бағдарламалар арқылы тәжірибелік дағдыларын дамытады. Ақпараттық

технологиялардың қарқынды дамуы жағдайында заманауи білім мен кәсіби құзыреттілігі жоғары мамандар даярлау білім беру ұйымдарының негізгі міндеттерінің бірі болып саналады.

Қазақстан Республикасының «Білім туралы» Заңында білім беру жүйесінің негізгі міндеттерінің бірі ретінде ұлттық және азаматтық құндылықтар мен ғылым мен практика жетістіктері негізінде тұлғаны қалыптастыруға және кәсіби тұрғыдан жетілдіруге қажетті жағдай жасау, оқытудың жаңа технологияларын енгізу, білім беруді ақпараттандыру және халықаралық коммуникациялық желілерге қолжетімділікті қамтамасыз ету қажеттігі атап көрсетілген [2]. Бүгінгі таңда ақпараттық-коммуникациялық технологияларды білім беру жүйесіне енгізу үдерісі барлық деңгейдегі үздіксіз білім беру кеңістігінде кеңінен жүзеге асырылып келеді. Осыған сәйкес «цифрлық білім беру» ұғымы қазіргі білім беру жүйесінің маңызды бағыттарының біріне айналды.

Қазіргі ұрпақтың цифрлық ортаға бейімділігін қалыптастыру мен цифрлық мәдениетін дамытуда педагогикалық қауымдастықтың жауапкершілігі ерекше. Сондықтан цифрлық білім беруді дамыту білім беру үдерісін жаңғыртып, оның тиімділігін арттыруға мүмкіндік береді. Атап айтқанда, ол білім алушылардың жеке ерекшеліктеріне сәйкес жеке білім беру траекториясын құруға және оқу жетістіктерін тұрақты мониторинг негізінде бақылауға жағдай жасайды. Қазіргі білім беру жүйесінде цифрлық технологияларды тиімді пайдалану оқу үдерісінің сапасын арттырудың маңызды тетігіне айналды. Цифрлық білім беру ресурстары білім алушылардың танымдық белсенділігін күшейтіп, оқытуды жекелендіруге, оқу мотивациясын арттыруға және білім нәтижелерін жедел бағалауға мүмкіндік береді. Төмендегі инфографикада цифрлық білім берудің негізгі маңызды мүмкіндіктері көрсетілген.



Сурет 1 – Цифрлық білім беру ресурстарының мүмкіндіктері

Осылайша, цифрлық білім беру технологияларын оқу үдерісіне енгізу білім сапасын арттырып қана қоймай, білім алушылардың шығармашылық, танымдық және практикалық дағдыларын дамытуға ықпал етеді. Цифрлық ортада ұйымдастырылған оқыту білім беру жүйесінің тиімділігін күшейтіп, заманауи талаптарға бейімделген тұлғаны қалыптастыруға жағдай жасайды. Цифрлық технологиялар білім алушылардың оқу мотивациясын қолдап, оларды белсенді әрекетке тартуға ықпал етеді. Оқу үдерісінің жобалық сипатын күшейтіп, теориялық білім мен тәжірибелік әрекетті өзара кіріктіруге, сондай-ақ жеке және ұжымдық жұмыс формаларын кеңінен қолдануға мүмкіндік береді. Бұдан бөлек, тапсырмаларды орындау барысында жедел кері байланыс орнатуға, білім нәтижелерін объективті әрі жылдам бағалауға және білім беру ұйымдарындағы әкімшілік қызметті автоматтандыруға жағдай жасайды [3].

Білім беруді цифрландыру қазіргі қоғамдағы әлеуметтік тәжірибенің жаңа құрамдас бөліктерінің біріне айналып отыр. Бүгінде білім беру жүйесі ақпараттандыру мен технологияландыру үдерістерін күшейте отырып, цифрлық даму бағытына бет бұруда. Ақпараттық технологияларды жетілдіру, педагогикалық қызметте заманауи техникалық құралдар мен инновациялық әдістерді кеңінен қолдану, оқу үдерісін дербестендіру және жекелендірілген білім беруді дамыту жаңа цифрлық білім беру ортасының қалыптасуына негіз болуда. Соңғы онжылдықтар ішінде білім беру кеңістігін цифрландыру әлемдік тәжірибедегі жетекші үрдістердің біріне айналды. Әлеуметтік-экономикалық өзгерістер мен қоғамның ақпараттық мүмкіндіктерінің артуы жаһандық деңгейде цифрлық кеңістікті дамытуға қолайлы жағдай қалыптастырды.

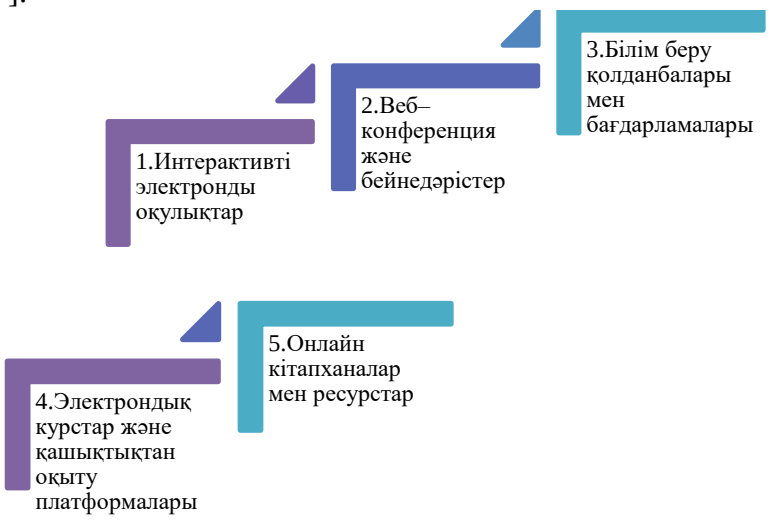
Бұл туралы Бүкіләлемдік экономикалық форумның президенті Клаус Шваб цифрландыру үдерісі білім беру бағдарламаларының мүмкіндіктерін кеңейтіп, әлеуметтік-экономикалық және саяси плюрализм жағдайында адам туралы жаңа түсініктердің қалыптасуына ықпал еткенін атап көрсетеді. Оның пікірінше, қоғамның компьютерлік технологиялар арқылы ақпараттық байланысқа түсуі тұлғаның психологиялық ерекшеліктерінің қалыптасуына да әсер етеді [4]. Сонымен қатар зерттеушілер В. Гребенникова мен Т. Новикова «өмір бойы білім алу» (lifelong learning) ұғымын адамның жаңа мағыналарды үздіксіз іздеуімен байланыстырады. Ғалымдардың пікірінше, кәсіби және тұлғалық мақсаттар мен ұмтылыстар адамның үздіксіз білім алуына негіз болады. Мұндай көзқарас адамның кәсіби дамуына, еңбек нарығындағы бәсекеге қабілеттілігінің артуына ықпал етіп қана қоймай, тұлғалық өсудің тиімді тетігі ретінде де маңызды рөл атқарады.

Жетілдірілген оқыту технологиялары (advanced learning technologies) – соңғы ғылыми жетістіктерге негізделген, білім беру сапасын арттыруға бағытталған заманауи технологиялар болып табылады. Аталған технологияларды дамыту мен жетілдірудегі негізгі мәселелердің бірі – ақпараттық және коммуникациялық технологиялар саласындағы инновациялардың өте жылдам қарқынмен жаңаруы. Бүгінде озық деп танылған технологиялар аз уақыт ішінде ескіріп қалуы мүмкін. Сондықтан белгілі бір технологияны «жетілдірілген» деп бағалау уақыт талабына сәйкес динамикалық сипатта қарастырылуы қажет. Сонымен қатар жаңа технологиялар мен оқыту жағдайларын қолданудың тиімділігін болжау, анықтау және бағалау маңызды болып табылады. Жетілдірілген технологияларды таңдаудағы және сипаттаудағы эксперименттік тәсіл ақпараттық білім беру компоненттерін де, оқыту психологиясын да ғылыми тұрғыдан дамытуға ықпал етеді [5].

Қазіргі уақытта білім алушылар үшін түрлі білім беру ресурстары мен цифрлық платформалардың кең ауқымы қолжетімді. Олардың қатарына Moodle, GlobalScholar, Edmodo сияқты оқу платформалары, Coursera, EduOpen секілді жаппай ашық онлайн курстар, сондай-ақ Virtual Room және Webinar.ru тәрізді вебинарлық алаңдар жатады. Бұл платформалар педагогтер мен білім алушылар арасындағы желілік өзара әрекеттестікті ұйымдастыруға мүмкіндік береді.

Арнайы әзірленген білім беру платформалары білім алушылар үшін оқу үдерісіне бағытталған жеке цифрлық кеңістік қалыптастырады. Мұндай орта білім алушының оқу қызметі мен күнделікті ойын-сауық әрекеттерінің арасындағы шекараны айқындап, білім алуға деген жауапкершілікті арттыруға ықпал етеді. Сонымен қатар электрондық ақылды құрылғылар, датчиктер, бұлтты технологиялар және заманауи аналитикалық құралдар білім мазмұны мен оқыту әдістерін жаңғыртуда маңызды рөл атқаруда. Аталған технологиялар білім беру үдерісін жетілдіріп, оқытудың жаңа мүмкіндіктерін ашуға жағдай жасайды [6].

Оқу үдерісінде қолданылатын цифрлық білім беру ресурстарының бірнеше түрлері бар [7]:



Сурет 2 – Цифрлық білім беру ресурстарының түрлері

Интерактивті электронды оқулықтар: бұл қосымша материалдармен және интерактивті тапсырмалармен толықтырылған оқулықтардың цифрлық нұсқалары. Олар білім алушыларға материалдарды интерактивті түрде меңгеруге, білімдерін тәжірибеде қолдануға және жылдам кері байланыс алуға мүмкіндік береді.

Веб–конференция және бейнедәрістер: Бұл бейнеконференция платформалары арқылы өткізілетін онлайн–семинарлар мен сабақтар. Білім алушылар әлемнің кез келген жерінен сабаққа қосыла алады, сұрақтар қоя алады және мұғалімдермен және басқа білім алушылармен қарым–қатынас жасай алады.

Білім беру қолданбалары мен бағдарламалары: Бұл мобильді құрылғылар мен компьютерлерге арналған және әртүрлі пәндер бойынша әртнрлі тапсырмалар мен жаттығуларды ұсынатын бағдарламалар. Олар әдетте қызығушылықты тарту және білім алушылардың ынтасын арттыру үшін ойын технологиясына негізделген.

Электрондық курстар және қашықтықтан оқыту платформалары: Бұл әртүрлі пәндер мен оқу деңгейлері бойынша курстардың кең ауқымын ұсынатын онлайн платформалар. Білім алушылар материалдарды өз бетімен оқып, тест тапсырып, курстарды аяқтаған соң сертификаттар ала алады.

Онлайн кітапханалар мен ресурстар: Бұл көруге және жүктеп алуға болатын кітаптардың, мақалалардың, оқу құралдарының және басқа материалдардың цифрлық жинақтары. Олар білім алушыларға ақпараттың кең ауқымын зерттеуге және актуалды және сенімді көздерді алуға мүмкіндік береді. Цифрлық білім беру ресурстарының бұл түрлері білім алушыларға өз бетінше білім алуға және оқу үдерісіне белсенді қатысуға көбірек мүмкіндік береді. Олар сонымен қатар мұғалімдерге оқуды жекелендіруге және әрбір оқушының үлгерімін бақылауға мүмкіндік береді.

Цифрлық технологиялар қазіргі таңда тек ақпарат іздеу құралы ретінде ғана емес, білім алудың маңызды алғышарты ретінде де қарастырылуда. Олар адамның білім алуына, еңбек етуіне және күнделікті өміріне ықпал етіп қана қоймай, заманауи қоғамға тән ауқымды ақпараттық кеңістікті қалыптастыруда маңызды рөл атқарады. Бір жағынан, цифрлық өркениет қажетті ақпаратты жедел іздеуге, оны кеңейтуге және пайдаланушы сұранысына сәйкес икемді түрде қолдануға мүмкіндік береді. Екінші жағынан, ақпараттық ағындардың шамадан тыс көбеюі, олардың өзара араласуы мен ықпалы қажетті мәліметтерді іріктеуді күрделендіріп, ақпараттық бағдарлардың өзгеруіне алып келуі мүмкін.

Төмендегі сызбада оқу үдерісінде цифрлық білім беру ресурстарын (ЦБР) қолданудың негізгі нәтижелері мен оның білім беру сапасына тигізетін оң әсерлері көрсетілген. Цифрлық технологияларды сабақ барысында тиімді пайдалану оқытудың көрнекілігін арттырып қана қоймай, білім алушылардың танымдық белсенділігі мен практикалық дағдыларын дамытуға мүмкіндік береді. Оқу үрдісіне ЦБР-ды қолдану нәтижесінде:



Сурет 2 – Цифрлық білім беру ресурстарынан күтілетін нәтижелер

Оқу үдерісінде цифрлық білім беру ресурстарын (ЦБР) қолданудың тиімділігі. ЦБР элементтерін сабақ кезеңдеріне кіріктіру арқылы білім беру үдерісінің сапасы артып,

сабақтың көрнекілігі мен мазмұндылығы күшейеді. Сонымен қатар, бейнеүзінділер, анимациялар және жергілікті желі ресурстарын пайдалану білім алушылардың танымдық белсенділігін арттырып, олардың икемділігі мен дағдыларын дамытуға мүмкіндік береді.

Қазіргі ғылыми ортада цифрлық педагогиканың мазмұнын айқындайтын «білім беруді дигитализациялау», «цифрлық білім беру», «смарт білім» сияқты ұғымдар кеңінен қолданылуда. Бұл бағыттар ашық білім беру ресурстарын, жаппай ашық онлайн курстарды, оқу платформаларын, электрондық оқулықтар мен кітапханаларды, ашық лицензияларды, мобильді оқытуды, бұлтты білім беру жүйелерін, интернет-сервистерді, цифрлық бейнекоммуникацияларды және білім беру ұйымдарын басқарудың автоматтандырылған жүйелерін қамтиды. Осыған байланысты қазіргі білім беру жүйесінің тиімділігі мен цифрлық білім беруді одан әрі дамыту деңгейі жаппай цифрландыру үдерісімен тығыз байланыста қарастырылуда. Осы тұрғыдан алғанда, білім беруді цифрландырудың негізгі мәні – білім беру үдерісін нәтижеге бағытталған және дербестендірілген оқыту моделіне көшіру мақсатында заманауи технологияларды тиімді әрі икемді пайдалану болып табылады.

Қорытындылай келе, білім беруді цифрландыру – адам қызметінің барлық саласына әсер ететін, жаңадан қалыптасып келе жатқан цифрлық және озық оқыту технологияларын түсінуді, оларды дамытуды және тәжірибеде белсенді қолдануды талап ететін кешенді үдеріс.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

1. Қазақстан Республикасы Үкіметі, (2023). 2023–2029 жылдарға арналған цифрлық трансформация, ақпараттық-коммуникациялық технологиялар мен киберқауіпсіздік саласын дамыту тұжырымдамасын бекіту туралы Қазақстан Республикасы Үкіметінің 2023 жылғы 28 наурыздағы No 269 қаулысы. — Қолжетімді: https://adilet.zan.kz/kaz/docs/P2300000269 (қол жеткізілген күні: 15 қаңтар 2025ж).

2. Қазақстан Республикасының Білім туралы заңы. – Астана, 2017

3. Бұзаубакова К.Д., Амирова А.С., Маковецкая А.А. Цифрлы педагогика: Оқулық. -Тараз: «ИП «Бейсенбекова Ә.Ж.», 2022. -314 б.

4. Шваб К.М. Четвертая промышленная революция / К.М. Шваб.–М.: ЭКСМО, 2016.–40с.

5. Гребенникова В.М. К вопросу о цифровизации образования / В.М. Гребенникова, Т.В. Новикова // Историческая исоциально-образовательная мысль. – 2019. – № 5. – С. 158-165. – [Электронный ресурс. – Режим доступа:https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-tsifrovizatsii-obrazovaniya.

6. Амангельдиев А.А., Шакиров С.Е. Білім беру жүйесіндегі цифрландыру мәселелері: философиялық талдау. Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Астана, Қазақстан. Серия «История. Философия». 2024, 29, 3(115)

7. Қалиев С. «Цифрлық білім беру: мүмкіндіктер мен қауіптер». – Алматы, 2022.

IV. ЗАМАНАУИ ӨЗГЕРІСТЕР ЖАҒДАЙЫНДА ПЕДАГОГ КАДРЛАРДЫ КӘСІБИ ДАЯРЛАУ

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННЫХ ИЗМЕНЕНИЙ

PROFESSIONAL TRAINING OF TEACHERS IN THE CONTEXT OF CONTEMPORARY CHANGES

УДК 355.23

НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ВОЕННОЙ СФЕРЕ

Абраимов Досай Касымович
professor-56@mail.ru
Доктор военных наук, Почетный работник образования и науки Республики Казахатан, профессор управления научной деятельности Пограничной академии КНБ Республики Казахстан

Аннотация. В статье исследуется вклад академика Кусаинова А.К. в создание и развитие пограничной науки в Казахстане. Раскрывается его роль в подготовке научных кадров для военной сферы, в создание и работу первого специализированного диссертационного совета в Пограничной академии КНБ Республики Казахстан. Наряду с этим в статье исследуются важные проблемы воспитательной работы в военной сфере на современном этапе, изложены и обоснованы причины низкой эффективности воспитательной и идеологической работы.

Ключевые слова: Воспитание, наука, воспитательная и идеологическая работа, педагогические и методические навыки, знания и умения, подготовка офицеров.

Роль академика Кусаинова А.К в развитии пограничной науки Казахстана проявилась прежде всего в том, что он совместно привлеченными академиками России и Украины в начале 2000 годов активно способствовал созданию первого диссовета по военным наукам на базе Пограничной академии КНБ Республики Казахстан.

Именно академик Кусаинов А.К. совместно с начальником Пограничной академии КНБ Республики Казахстан в те годы доктором политических наук генерал -майором Елубаевым Б.Ы. руководил работой Международного Диссовета по военным наукам.

Именно с именем академика Кусаинова А.К. связаны первые защиты ныне известных военных ученых. В последующем созданные при активном участии и самотверженной работе академика Кусаинова А.К. научные кадры Пограничной академии КНБ Республики Казахстана, разработали теоретические основы современной погранологии Казахстана, способствовали внедрению современных технических средств охраны Государственной границы, осуществили научное прогнозирование угроз на всем периметре Государственной границы суверенного Казахстана.

Сегодня мы можем с полной уверенностью сказать о всемерном развитии погранологии - как науки о границе [1].

Завершено формирование теоретических основ, законов и закономерностей, регулирующих защиту государственных интересов в пограничном пространстве.

Проводятся научные исследования по анализу угроз безопасности, совершенствованию видов и способов охраны Государственной границы.

Большие сдвиги произошли в деле совершенствования системы управления пограничными формированиями, разработке и внедрению инновационных технических

средства охраны границы, включая системы видеонаблюдения, беспилотные летательные аппараты, автоматизированные комплексы и системы биометрической идентификации.

Полным ходом идет разработка и внедрение инновационных подходов в системе обучения и воспитания пограничников, разработка новых учебных программ, основанных на актуальных научных знаниях.

Все это стало возможным благодаря тому, что было заложено в начале 2000 годов академиком Кусаинов А.К. и его сподвижниками в благородном деле создания Пограничной науки Казахстана, благодаря его неустанному кураторству Пограничной науки нашего Отечества.

Вместе с тем, докладываем уважаемому академику, что сегодня в военной сфере мы имеем определенные проблемы в плане эффективности воспитательной и идеологической работы.

Первое. Наш анализ показывает, что основной (системной) проблемой в сфере воспитательной и идеологической работы в военной сфере является - низкий уровень педагогической и методической подготовки офицеров [2].

Зачастую нам приходится слышать сетования в СМИ, что офицеры не ведут должным образом воспитательную работу, поэтому в воинских коллективах нередки случаи неуставных взаимоотношений и других негативных проявлений. На самом деле это упрощение СМИ или нежелание видеть имеющуюся сложную системную проблему в воспитательной сфере.

Надо видеть, неэффективная воспитательная работа, а порой и нежелание отдельных офицеров заниматься вплотную воспитательной и идеологической работой произрастает из их неуверенности в своих силах и неумения. «Не хотят - потому что не могут»!

Согласитесь, когда человек имеет высокий уровень педагогических и психологических знаний и умений, когда у него развиты ораторские качества он сам будет стремиться к практической реализации своего дарования.

Другое дело, когда он не знает: что и как делать?

Поэтому, вопрос о качестве высокого педагогического и методического уровня подготовки офицеров и прежде всего, офицеров - воспитателей сегодня стоит довольно остро.

Надо также видеть, что проблема подготовки офицеров-воспитателей (сейчас их чаще называют заместителями командиров по воспитательной и идеологической работе — ЗКВР) носит комплексный и системный характер и должна решаться соответственно комплексно и системно.

Наш анализ показывает, что низкий уровень педагогической и методической подготовки кадров офицеров – воспитателей – это не результат какой-то одной ошибки, или каких - то просчетов в подготовке в нашем вузе, а образно говоря «слоеный пирог» из системных факторов в сфере военного образования.

Поэтому, когда говорят: офицеры -воспитатели «не работают» должным образом: отсюда и проблемы в воинских коллективах с дисциплиной — это нежелание вникнуть в суть проблемы. Налицо - кризис понимания сути проблемы, уход от решения существующей проблемы,

На наш взгляд, причины низкого уровня педагогической и методической подготовки кадров офицеров – воспитателей, сложно ликвидировать на местах, во время проведения самого процесса воспитательной и идеологической работы, эту проблему надо решать системно на государственном уровне, прежде всего через систему специальных военных педагогических вузов. (Как было ранее в ВВПУ).

Второе. Нет специализированной подготовки по профилю воспитательной работы в военных вузах**.**

Сейчас, в военных вузах основной упор традиционно делается на командно-штабную и техническую подготовку. Курсантов в первую очередь учат быть командиром

подразделения (оперативником), специалистом погранконтроля или специалистом по эксплуатации техники.

Несмотря на наличие специализированных кафедр педагогики и психологии, методика преподавания на них во многом остается консервативной и излишне теоретизированной.

Скопированные стандарты педагогики и психологии гражданских вузов у нас не работают. Например, на кафедрах педагогики до сих пор курсантам преподаются основы общей педагогики и положения педагогических школ Пиаже, Каменского, Сухомлинского, Макаренко и Ушинского, а на уроках психологии даются основы общей психологии [3].

Конечно, выдающихся педагогов прошлого и их учения им надо знать, но сегодня будущим офицерам также нужны современные знания и умения по борьбе с усиливающими проблемами в воинских подразделениях в сфере воспитания, поведения и психологического состояния воинов. Наш анализ показывает, что курсанты получают много теоретических знаний (положения и принципы педагогики и психологии), но очень мало практических инструментов по конфликтологии, современной психологии управления, по культуре и ценностям в духовной сфере.

Сегодня, вряд ли кто будет оспаривать ту непреложную истину, о том, что духовно - нравственное совершенствование личности офицера, развитие его обшей культуры - переживает период определенного кризиса, связанного, прежде всего, с объективными и субъективными факторами исторического развития суверенного Казахстана.

Именно поэтому, выступая на Ш Национальном Курултае «Адал адам – Адал еңбек – Адал табыс» 15 марта 2024 года в г.Атырау Президент Казахстана Токаев К.К. сказал: «Для уверенного движения вперед мы должны в полной мере осознать масштаб национальной истории, оберегать и продвигать свое культурное наследие. Казахстан является прямым преемником кочевой цивилизации Великой Степи». Мы должны заниматься популяризацией нашего культурного наследия» [4].

Сейчас очевидно, что мир и психология молодежи (курсантов) изменился кардинально (поколение Z и Alpha), практически все учебники по педагогике и психологии, методические пособия базируются на подходах 20-30-летней давности, написанные сухим научным текстом без современной визуализации и рисунков. Абсолютно отсутствует обновление программ обучения в соответствии с современными реалиями жизни.

Возникает закономерный вопрос: кто, где и когда научит молодого офицера умениям и навыкам воспитательной работы, если его не научили в вузе?

Поэтому, сегодня проблема в том, что мы сегодня имеем выпускников, в том числе и назначаемых на должности офицеров – воспитателей со знанием основ военного дела, общих основ педагогики или психологии, но с невысоким уровнем практических педагогических и методических навыков.

Третье. В обществе существует ошибочный стереотип, что воспитательная и идеологическая работа в военной сфере — это такая же работа, как и на гражданке, не требующая специальных знаний, умений и навыков.

Надо видеть, что воспитательная работа в военной сфере не в обиду гражданским педагогам — это специфический, если хотите, «особый пилотаж» педагогики и психологии, требующий особых знаний, умений и навыков.

Во -первых, если в гражданской сфере общества любой руководитель работает с сознанием человека и лично с ним максимум - несколько часов в день, то в военной сфере, даже в военном вузе офицер- воспитатель, формирует личность курсанта в режиме 24/7, в условиях жестких ограничений и высоких рисков.

Во -вторых, курсанты – это специфический контингент молодежи, который учится и живет постоянно в сугубо изолированном мужском социуме, где естественно обостряется борьба за лидерство и возможность возникновения конфликтов в «закрытой» среде.

В – третьих, в военные вузы приходят молодые люди из самых разных социальных слоев, с разным уровнем образования, воспитания и жизненными ценностями и попадают в

среду, где повсюду экстремальность и стресс, а воспитание и общение происходят не за партой на расстоянии, а в условиях, приближенных к боевым по накалу и стрессам.

В -четвертых, в отличие от кружка по интересам, в военном вузе многое осуществляется не по «интересу» и желанию, а принудительно и вопреки интересу и желанию.

И наконец, в - пятых состояние постоянной боевой готовности, экстремальные физические нагрузки и дефицит сна делают психику курсантов более уязвимой.

Возникает закономерный вопрос: кто, где и когда учит и будет офицера -воспитателя как бороться с такими проявлениями, если он сам вчерашний курсант?

Не надо забывать и о грузе ответственности офицера -воспитателя и цене ошибки: если учитель в школе ошибся в подходе, ученик получит плохую оценку. Если офицер – воспитатель не заметил подавленное состояние курсанта или назревающий конфликт, это может привести к трагедии с применением оружия.

Четвертое. Сегодня пока нет специальных курсов по усвоению передовых методик воспитания и идеологической работы.

Воспитательная работа часто ведется архаичными методами, которые не находят отклика у поколения Z и Alpha, привыкшего к цифровому потреблению информации [5].

Сегодняшние призывники (поколение Z и «альфа») живут в цифровом мире. Офицеры – воспитатели часто пытаются воспитывать их методами 20-летней давности. Поэтому налицо конфликт интересов: офицер -воспитатель говорит о долге и дисциплине, а курсант думает о контенте в соцсетях.

Нет современных методик и тестов по работе в определенной ситуации: с «уклонистами», с «нарушителями дисциплины» и т.д.

Нет методик работы с теми, кто чрезмерно «зависает» в сети, целенаправленной работы с «заблудившимися» в идеологических воззрениях корысти и наживы, нет современных методов работы по пропаганде идеологем государства. Многие методические пособия, используемые при подготовке, опираются на советский опыт или реалии 90-х годов.

Современное поколение военнослужащих (зумеры и альфа) имеет совершенно иные каналы восприятия информации и мотивацию.

Сегодня офицеры не всегда владеют современными инструментами: медиаграмотностью, методами предотвращения кибербуллинга или спецификой работы с цифровой зависимостью. Поэтому, ваша помощь нам чрезвычайно нужна. И даже не нам, а нашему государству для обеспечения военной безопасности в сфере подготовки кадров высшей квалификации.

Офицер сегодня — это в первую очередь технический специалист или тактик. Его учат управлять военной техникой, командовать, но не учат современной практике педагогической, психологической работы, не учат быть на деле конфликтологом и оратором [6].

Не умея работать с «трудными» людьми профессионально, офицеры просто избегают этой нагрузки. Кроме того, офицеру сложно быть моральным и профессиональным ориентиром, если он сам перегружен всевозможными отчетами, бытовыми проблемами и низким престижем своей службы. Надо видеть, и то, что сегодня воспитательная работа часто воспринимается как нечто абстрактное. В то время как починка техники или стрельбы дают видимый, измеряемый результат.

Сегодня также налицо – идеологические и социальные разрывы, кризис идентичности в обществе. Эти социальные болезни усугубляются потерей престижа «защитника Отечества, появились в социальной сети «услуги» по «освобождению от от воинской службы». Как результат отсутствия специальной подготовки по профилю воспитательной работы в вузах многие офицеры (особенно молодые) до сих пор ошибочно воспринимают воспитательную работу лишь как «разговоры по душам» или чтение скучных лекций по бумажке. Они не видят в воспитательной работе главного – формирование «внутренней готовности» к вооруженной защите национальных интересов суверенного Казахстана в том числе и с

риском для жизни. Если отбросить красивые лозунги из уставов, реальность офицерской службы часто превращает «воспитание личного состава» в самую нелюбимую и изматывающую часть работы. Поэтому мы рассчитываем на вашу педагогическую помощь и понимание.

Список использованных источников

1. Салий С.М. Пограничная политика - как основа обеспечения национальных интересов Республики Казахстан в пограничном пространстве. Научный журнал «Научные труды Пограничной академии КНБ РК» № 4, 2020. – Алматы: Пограничная академия КНБ РК. – С. 41-47.

2. Поливанов П.К., Абраимов Д.К. Система воспитательной работы в органах национальной безопасности Республики Казахстан. (Научно-теоретические и правовые основы). Монография. – Алматы: Пограничная академия КНБ Республики Казахстан. 2024. – С. 17.

3. Поливанов П.К., Абраимов Д.К. Система воспитательной работы в органах национальной безопасности Республики Казахстан. (Научно-теоретические и правовые основы). Монография. – Алматы: Пограничная академия КНБ Республики Казахстан. 2024. – С. 112.

4. Токаев К.К. Выступление Президента Республики Казахстан на Ш Национальном Курултае 15 марта 2024 года в г. Атырау. – URL: https: www. akorda. kz. vystuplenie glavy – gosudarstva. (дата обращения 06.01.2026 года).

5. Абраимов Д.К. К вопросу научной организации воспитательной работы в Пограничной службе КНБ Республики Казахстан. – Алматы, Пограничная академия КНБ РК. Научный журнал «Научные труды Пограничной академии». - № 2. 2020 год. – С. 47 -52.

6. Абраимов Д.К. Научно-теоретические основы воспитательной работы в Пограничной службе КНБ Республики Казахстан. Монография. – Алматы: Пограничная Академия КНБ Республики Казахстан. 2020. – С. 26.

УДК 378.147:001.89

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ НАВИГАЦИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ КАК ФАКТОР ПОДГОТОВКИ КАДРОВ К НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Муканова Саулеш Димкешевна
mukanova_s@mail.ru
доктор педагогических наук, доцент,
профессор кафедры педагогики и методики начального обучения КарНИУ имени академика Е.А.Букетова, Караганда, Казахстан
Семенова Наталья Альбертовна
natalsem@tspu.ru
кандидат педагогических наук
директор института развития педагогического образования Томского государственного педагогического университета,
Томск, Россия

Аннотация. В статье рассматривается проблема подготовки будущих педагогов к научно-исследовательской деятельности в условиях современных требований к профессии педагога. На основе анализа международных исследований и практик казахстанских университетов обосновывается необходимость перехода от традиционной модели

исследовательской подготовки к созданию исследовательски ориентированной образовательной среды. Обосновано авторское понимание исследовательской навигации как механизма сопровождения студентов в процессе формирования исследовательской мотивации, выбора академической траектории и включения в профессионально-исследовательское сообщество. Рассматривается опыт Карагандинского национального исследовательского университета имени академика Е.А. Букетова по реализации проекта «Лаборатория профессионального развития Upgrade Teacher» и формата «Школа магистра».

Ключевые слова: педагогическое образование, исследовательская деятельность, исследовательская навигация, профессиональное развитие, магистратура, будущий педагог.

Abstract. The article examines the issue of preparing future teachers for research activities in the context of contemporary demands on the teaching profession. Based on the analysis of international studies and the practices of Kazakhstani universities, the authors substantiate the need to move from traditional models of research training towards the creation of research-oriented educational environments. Research navigation is conceptualized as a mechanism of organizational and pedagogical support that helps students develop research motivation, make informed academic choices, and engage in professional and research communities. The paper presents the experience of the Upgrade Teacher Professional Development Laboratory developed and implemented at Academician E.A. Buketov Karaganda Research University.

Keywords: teacher education, research activity, research navigation, professional development, master's studies, future teacher.

Введение. Современные требования к педагогической профессии предполагают готовность учителя не только к реализации образовательного процесса, но и к аналитическому осмыслению собственной практики, использованию результатов исследований и участию в инновационной деятельности. Данные положения находят отражение в Законе Республики Казахстан «Об образовании» [1] и Профессиональных стандартах для педагогов организаций образования [2], ориентирующих педагогов на профессиональную рефлексию, саморазвитие и использование данных для совершенствования образовательного процесса, что соответствует современным направлениям модернизации педагогической подготовки в условиях обновления содержания образования [3].

Вместе с тем исследовательская подготовка студентов педагогических образовательных программ остается одной из наиболее сложных задач высшей школы. Несмотря на наличие дисциплин исследовательского цикла и выполнение выпускных работ, научно-исследовательская деятельность нередко воспринимается студентами как обязательный элемент обучения, а не как важная составляющая будущей профессиональной деятельности.

Цель статьи заключается в обосновании исследовательской навигации как одного из условий подготовки будущих педагогов к научно-исследовательской деятельности на основе анализа международных исследований и опыта казахстанских университетов.

Методология исследования. Методологическую основу исследования составили системный и средовой подходы. Использовались методы анализа и обобщения зарубежных публикаций по проблемам исследовательской подготовки педагогов, сравнительно-сопоставительный анализ практик исследовательского сопровождения студентов в университетах Казахстана, а также анализ результатов проекта «Организационно-методическое обеспечение деятельности лаборатории профессионального развития Upgrade Teacher».

Исследовательская навигация как современная стратегия подготовки педагогических кадров. Анализ исследований показывает, что современная подготовка педагогов постепенно смещается от освоения отдельных исследовательских методов к формированию исследовательской культуры и включению студентов в профессиональные сообщества. Работы H. Borko, L. Darling-Hammond, D. Richter и других авторов [4, 5, 6]

свидетельствуют, что устойчивые результаты профессионального развития достигаются в условиях длительного профессионального взаимодействия, наставничества, коллективной рефлексии и совместного решения профессиональных задач. В их исследованиях подчеркивается, что профессиональное развитие педагога наиболее эффективно осуществляется в условиях профессионального сообщества, наставничества и систематической рефлексии собственной практики.

В современных университетах все большее значение приобретают collaborative learning, mentoring, peer interaction и research-oriented communities. Исследования показывают, что решение о продолжении обучения в магистратуре и участии в исследовательской деятельности определяется не столько объемом информации о программах, сколько включенностью студентов в исследовательскую среду и профессиональное сообщество.

Особое значение в современных исследованиях приобретает проблема формирования исследовательской идентичности будущего педагога. Исследователи отмечают, что готовность к исследовательской деятельности формируется не только через освоение методов исследования, но и через осознание собственной принадлежности к профессиональному и академическому сообществу [7, 8, 9]. Именно поэтому в университетской практике все чаще используются формы совместного обсуждения профессиональных проблем, наставничества и участия студентов в исследовательских проектах.

Исследования показывают, что устойчивый интерес к научно-исследовательской деятельности возникает тогда, когда студент получает возможность видеть практическую значимость исследования для решения реальных образовательных задач. В этой связи исследовательская деятельность начинает рассматриваться не как самостоятельная академическая активность, а как инструмент анализа и совершенствования педагогической практики. Одновременно расширяется понимание исследовательской подготовки будущих педагогов как процесса формирования способности к профессиональной рефлексии, анализу образовательных ситуаций и принятию обоснованных педагогических решений.

В этой связи исследовательская навигация рассматривается как система организационно-педагогического сопровождения студентов, направленная на формирование исследовательской мотивации, осмысление возможностей академического развития и включение в исследовательскую культуру университета. В отличие от традиционной профориентационной работы исследовательская навигация ориентирована на создание условий для постепенного формирования исследовательской субъектности будущего педагога и его осознанного выбора дальнейшей образовательной траектории.

Практики исследовательской навигации в университетах Казахстана. Проведенный анализ показал, что в университетах Казахстана накоплен значительный опыт вовлечения студентов в научно-исследовательскую деятельность через научные кружки, студенческие научные общества, исследовательские проекты, конференции и программы наставничества [10]. Особый интерес представляют практики педагогических университетов, ориентированные на сопровождение исследовательского развития обучающихся, поддержку образовательных траекторий и формирование профессионально-исследовательских сообществ.

Наряду с традиционными формами научно-исследовательской работы в ряде университетов получают развитие исследовательские школы, научные семинары, программы наставничества, проектное обучение и различные формы академического консультирования студентов. Подобные практики свидетельствуют о постепенном переходе от эпизодического участия обучающихся в научных мероприятиях к созданию исследовательски ориентированной образовательной среды.

Проведенный анализ показал, что наиболее перспективными являются модели, обеспечивающие сочетание исследовательской деятельности с профессиональным взаимодействием и сопровождением образовательных траекторий обучающихся. Аналогичные тенденции наблюдаются и в практике российских педагогических

университетов. В последние годы особое внимание уделяется развитию исследовательской активности обучающихся, сопровождению индивидуальных образовательных траекторий и созданию условий для включения студентов в исследовательские сообщества. Профессиональные обсуждения данной проблематики с руководителями программ педагогического образования российских университетов подтверждают значимость исследовательской деятельности как механизма профессионального становления будущего педагога и формирования его готовности к непрерывному профессиональному развитию.

В таких условиях исследовательская подготовка становится частью общей системы профессионального развития будущего педагога и способствует осознанному выбору дальнейшего академического пути.

Вместе с тем для большинства университетов характерны фрагментарность отдельных инициатив, недостаточная преемственность между бакалавриатом и магистратурой и ограниченность механизмов системного сопровождения исследовательского развития студентов. Это актуализирует необходимость поиска новых организационно-педагогических решений, обеспечивающих последовательное включение обучающихся в исследовательскую деятельность и формирование устойчивой исследовательской мотивации.

Опыт КарНИУ имени академика Е.А. Букетова по созданию среды исследовательской навигации. В КарНИУ имени академика Е.А.Букетова реализуются различные формы профессионального и исследовательского сопровождения студентов. Вместе с тем проведенный анализ показал необходимость интеграции существующих механизмов в единую систему сопровождения профессионального и исследовательского развития студентов педагогических образовательных программ. С этой целью в университете реализуется проект по созданию Лаборатории профессионального развития Upgrade Teacher.

Концептуальной основой проекта выступает идея объединения различных категорий участников образовательного процесса в единое профессиональное сообщество. В разработанной модели взаимодействуют студенты педагогических образовательных программ, молодые учителя организаций образования и преподаватели педагогических дисциплин университета. Лаборатория рассматривается как профессионально-коммуникативная и исследовательски ориентированная среда, в которой исследовательская навигация интегрируется с механизмами наставничества, профессиональной рефлексии и профессионального взаимодействия. В отличие от традиционных форм научно-исследовательской работы студентов деятельность Лаборатории направлена на постепенное включение будущих педагогов в профессиональное и исследовательское сообщество.

Ключевым механизмом исследовательской навигации выступает формат «Школа магистра». В отличие от традиционных профориентационных мероприятий, ориентированных преимущественно на информирование студентов о правилах поступления в магистратуру, данный формат направлен на формирование осознанного отношения к исследовательской деятельности и академическому развитию. В рамках встреч предусматриваются обсуждение педагогических кейсов, исследовательских проблем современного образования, опыта подготовки магистерских диссертаций и возможностей профессионального роста через исследовательскую деятельность.

Важной особенностью предлагаемой модели является интеграция профессиональной рефлексии, наставничества и исследовательской навигации. Участие студентов в профессиональном сообществе способствует формированию исследовательской мотивации и осознанному выбору дальнейшей образовательной траектории.

Таким образом, проект Upgrade Teacher представляет собой попытку перехода от отдельных мероприятий исследовательской подготовки к созданию целостной среды профессионального и исследовательского развития будущих педагогов. Полученные результаты позволяют рассматривать данную модель как перспективное направление совершенствования подготовки педагогических кадров к научно-исследовательской деятельности.

Представленные результаты получены в рамках реализации внутривузовского грантового проекта «Организационно-методическое обеспечение деятельности лаборатории профессионального развития Upgrade Teacher» (№33-ВГ-26).

Разработка модели исследовательской навигации осуществлялась с учетом анализа международного опыта, практик казахстанских университетов, а также подходов к развитию исследовательской активности обучающихся, реализуемых в российских педагогических университетах. Профессиональные обсуждения вопросов исследовательской подготовки обучающихся с представителями Томского государственного педагогического университета подтвердили актуальность создания специальных механизмов сопровождения студентов в процессе выбора исследовательской и академической траектории.

Заключение. Проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что подготовка педагогических кадров к научно-исследовательской деятельности требует перехода от отдельных форм исследовательской подготовки к созданию исследовательски ориентированной образовательной среды.

Исследовательская навигация может рассматриваться как самостоятельный механизм сопровождения студентов, обеспечивающий формирование исследовательской мотивации, включение в профессиональное сообщество и осознанный выбор дальнейшей академической траектории.

Опыт реализации проекта Upgrade Teacher в КарНИУ имени академика Е.А. Букетова демонстрирует перспективность интеграции профессионального взаимодействия, наставничества и исследовательской навигации в процессе подготовки будущих педагогов.

Полученные результаты позволяют рассматривать исследовательскую навигацию как перспективное направление совершенствования подготовки педагогических кадров в условиях развития исследовательски ориентированной университетской среды.

Список использованных источников

1. Об образовании. Закон Республики Казахстан от 27 июля 2007 года №319 –III https://adilet.zan.kz/rus/docs/Z070000319_

2. Об утверждении Профессиональных стандартов для педагогов организаций образования Приказ Министра просвещения Республики Казахстан от 24 февраля 2025 года №31 https://adilet.zan.kz/rus/docs/G25HP000031

3. Альметов Н., Жорабекова А., Есназар А. Модернизация педагогической подготовки будущих учителей в университетах Казахстана // Педагогика и психология. – 2022. – № 3(52). – С.121–130: https://doi.org/10.51889/9336.2022.34.23.013

4. Borko H. Professional development and teacher learning: Mapping the terrain // Educational Researcher. – 2004. – Vol. 33(8). – P. 3–15.

5. Darling-Hammond L., Hyler M.E. Preparing Educators for the Future: What Works in Teacher Development. – Palo Alto, CA: Learning Policy Institute, 2022.

6. Richter D., Kunter M., Klusmann U., Lüdtke O., Baumert J. Professional development across the teaching career: Teachers' uptake of formal and informal learning opportunities // Teaching and Teacher Education. – 2011. – Vol. 27(1). – P. 116–126.

7. Момбекова М.М. Formation of future foreign language teachers' research competence in the conditions of a university // Вестник педагогики КарУ, 2024. https://doi.org/10.31489/2024ped1/20-28

8. Pastore S., Andrade H. Teacher assessment literacy: A three-dimensional model // Teaching and Teacher Education. – 2019. – Vol. 84. – P. 128–138.

9. Desimone L.M. Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures // Educational Researcher. – 2009. – Vol. 38(3). – P. 181–199.

10. Кучумова Г. и др. Развитие исследовательского потенциала педагогического образования в Казахстане. Maqsut Narikbayev University. – Аналитический отчет, 2024. https://mnu.kz/mind_reports/Kuchumova_et_al_Teachers_research_capacity.pdf?

UDK 378.147:371.26

METHODOLOGICAL FOUNDATIONS FOR PREPARING FUTURE TEACHERS FOR DIAGNOSTIC AND CORRECTIVE ACTIVITIES IN THE EDUCATIONAL PROCESS

Teshaboyev Akramjon Yuldashevich
PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor
Department of Romance-Germanic and Slavic Languages
Andijan State Institute of Foreign Languages, Uzbekistan

Аннотация. В статье рассматриваются методологические основы подготовки будущих учителей начальных классов к диагностической и коррекционной деятельности в образовательном процессе. Проведён сравнительный анализ международных моделей (RTI — США, финский подход, LSP — Сингапур, Lesson Study — Япония) и обоснованы пути их адаптации в системе высшего педагогического образования Узбекистана.

Ключевые слова: педагогическая диагностика, коррекционное обучение, компетентность учителя, подготовка педагогических кадров, международный опыт.

Annotation. This article examines the methodological foundations for preparing future primary school teachers for diagnostic and corrective activities in the educational process. A comparative analysis of international models (RTI — USA, Finnish approach, LSP — Singapore, Lesson Study — Japan) is conducted, and pathways for their adaptation into the higher pedagogical education system of Uzbekistan are substantiated.

Keywords: pedagogical diagnostics, corrective education, teacher competency, teacher preparation, international experience.

The quality of primary education depends substantially on the teacher's ability to identify learning difficulties early and respond with targeted corrective strategies. Research indicates that approximately 15–20% of primary school students experience diverse learning challenges — including dyslexia, dysgraphia, and mathematical learning difficulties — that, if unaddressed, compound over time and undermine broader educational outcomes (Fletcher & Vaughn, 2009). Despite the significance of this issue, the systematic preparation of future teachers for diagnostic and corrective activities remains underdeveloped in many post-Soviet educational systems, including Uzbekistan (Abdullayeva, 2021).

The reforms underway in Uzbekistan's education system — enshrined in Presidential Decree No. PF-6108 (2020) and the new Law on Education — place heightened demands on the professional competency of primary school teachers. Teacher preparation programmes at higher pedagogical institutions are expected to cultivate not only subject knowledge but also practical diagnostic and corrective skills that enable graduates to address heterogeneous learner needs from their first day in the classroom.

The purpose of this article is to present the methodological foundations of a model for preparing future primary school teachers for diagnostic and corrective activities, drawing on international best practices and validated through experimental work at Andijan State University (2022–2024).

A review of leading international models reveals several transferable principles for designing teacher preparation curricula.

The Response to Intervention (RTI) model, widely implemented across the United States, organises support along a three-tier continuum: universal screening and quality core instruction (Tier 1), targeted group interventions (Tier 2), and intensive individual support (Tier 3). Critically, the RTI framework embeds teacher competency development at every tier — prospective teachers must acquire skills in screening assessment, data-based decision making, and evidence-based

corrective instruction before entering the profession (Fletcher & Vaughn, 2009; National Center on RTI, 2010).

In Finland, initial teacher education is distinguished by a strong research orientation and the principle of reflective practice. Student teachers are trained to construct developmental profiles for individual pupils, design differentiated learning pathways, and engage in systematic self-evaluation of their diagnostic judgements (Sahlberg, 2021). The Finnish model demonstrates that diagnostic competency is best developed within extended, mentored clinical practice rather than through isolated coursework.

Singapore's Learning Support Programme (LSP) provides a specialist framework within which primary school teachers receive targeted training to identify and support students with reading and numeracy difficulties. The programme's strength lies in its structured screening protocols and its close integration between teacher preparation and school-based intervention (Ministry of Education Singapore, 2019).

Japan's Lesson Study (Jugyokenkyu) methodology engages teacher teams in collaborative observation, diagnostic reflection, and iterative refinement of instruction. Applied in pre-service contexts, it cultivates the habits of diagnostic inquiry — careful observation of learner responses, collegial analysis, and evidence-informed revision of teaching — that are central to corrective practice (Lewis, 2015).

Drawing on the international literature and the requirements of the Uzbekistan State Educational Standard, the author proposes a three-component model of diagnostic-corrective competency for future primary school teachers:

1. **Cognitive component:** knowledge of learning difficulty typologies, neuropsychological foundations of reading and numeracy acquisition, and the principles of formative assessment and evidence-based correction;

2. **Operational component:** ability to select, administer, and interpret diagnostic instruments (screening tests, structured observation protocols, portfolio analysis, criterion-referenced tasks) and to design individualised corrective programmes based on diagnostic findings;

3. **Reflective component:** capacity for systematic self-evaluation of diagnostic accuracy, openness to collegial feedback, and continuous improvement of corrective strategies in response to pupil progress data.

Based on the proposed competency model, a three-stage preparatory methodology was designed and piloted at Andijan State University with students enrolled in the Primary Education programme (2022–2024, n = 112).

Stage I-Motivational-Theoretical Preparation (Semesters 1–2): Foundational coursework covering the theoretical bases of pedagogical diagnostics, the taxonomy of learning difficulties, and the psycho-pedagogical principles of corrective teaching. Core methods included problem-based lectures, analysis of international case studies, and guided review of RTI, Finnish, Singaporean, and Japanese frameworks.

Stage II-Practical-Instrumental Preparation (Semesters 3–4): Hands-on laboratory sessions in which students practised administering and interpreting diagnostic instruments, designed corrective lesson plans for simulated cases, and engaged in microteaching with video-based peer feedback. Role-play scenarios representing diverse learning difficulty profiles ensured exposure to the full range of challenges encountered in primary classrooms.

Stage III-Integrative-Reflective Preparation (Teaching Practicum): Students conducted structured diagnostic observations in real school settings, implemented individual corrective plans under mentor supervision, and compiled reflective practicum portfolios documenting evidence of learning progress.

Experimental and control groups were assessed on diagnostic-corrective competency using a validated rubric at the conclusion of the programme. Statistical analysis using Student's t-test confirmed that students in the experimental group achieved significantly higher competency scores

than their control-group peers ($t = 3.84$; $p < 0.01$), indicating that the three-stage methodology produced measurable gains beyond those attributable to standard instruction.

The findings of this study confirm that a structured, sequentially designed methodology — grounded in internationally validated approaches and adapted to the Uzbekistan educational context — substantially enhances future primary school teachers' readiness for diagnostic and corrective practice. The integration of the RTI, Finnish, Singaporean, and Japanese models into a coherent three-stage curriculum proved both pedagogically effective and contextually appropriate.

Future research directions include the incorporation of digital diagnostic tools, the development of diagnostic-corrective competency within inclusive educational settings, and the formalisation of mentor-teacher partnership protocols. Broader replication of the proposed methodology across Uzbekistan's network of higher pedagogical institutions is recommended.

References

1. Abdullayeva, M. (2021). Pedagogicheskaya diagnostika v nachal'nom obrazovanii: teoriya i praktika. Tashkent: Fan va texnologiya.

2. Fletcher, J. M., & Vaughn, S. (2009). Response to Intervention: Preventing and remediating academic difficulties. Child Development Perspectives, 3(1), 30–37.

3. Lewis, C. (2015). What is improvement science? Do we need it in education? Educational Researcher, 44(1), 54–61.

4. Ministry of Education Singapore (2019). Primary education: Learning Support Programme. Singapore: MOE.

5. National Center on Response to Intervention (2010). Essential components of RTI: A closer look at response to intervention. Washington, DC: NCRTI.

6. Sahlberg, P. (2021). Finnish Lessons 3.0: What can the world learn from educational change in Finland? New York: Teachers College Press.

7. Toshmatov, B. (2022). Professional preparation of primary school teachers: Challenges and solutions. Xalq ta'limi, 3, 12–18.

8. Yusupova, Z. (2020). Criteria for assessing diagnostic competency in pedagogical education. Pedagogika fanlari axborotnomasi, 4, 78–85.

ӘОЖ 37. 013. 2

ҚАЗІРГІ БІЛІМ БЕРУ КЕҢІСТІГІНДЕ БОЛАШАҚ ПЕДАГОГТІҢ КӘСІБИ ӘЛЕУМЕТТЕНУ ФАКТОРЛАРЫ

Медеубаева Кенжехан
medeubaeva_kt@mail.ru
п.ғ.к., Педагогика, бизнес және құқық институты
«Педагогика, психология және әлеуметтік-гуманитарлық пәндер»
кафедрасының қауымдастырылған профессоры

Аңдатпа. Мақалада қазіргі білім беру кеңістігінде болашақ педагогтің кәсіби әлеуметтенуінің мәні, мазмұны және негізгі факторлары қарастырылады. Педагог тұлғасының кәсіби қалыптасуы білім беру жүйесіндегі өзгерістермен, цифрландыру процестерімен және әлеуметтік талаптармен тығыз байланыста талданады. Кәсіби әлеуметтенуге әсер ететін негізгі факторлар ретінде білім беру ортасы, педагогикалық практика, цифрлық технологиялар, кәсіби құндылықтар және тұлғалық ерекшеліктер айқындалады.

Түйінді сөздер: кәсіби әлеуметтену, болашақ педагог, білім беру кеңістігі, кәсіби құзыреттілік, педагогикалық орта, цифрландыру.

Annotation. The article discusses the essence, content and main factors of professional socialization of the future teacher in the modern educational space. The professional formation of

the teacher's personality is analyzed in close connection with changes in the education system, digitalization processes and social requirements. The educational environment, pedagogical practice, digital technologies, professional values and personal characteristics are identified as the main factors affecting professional socialization.

Keywords: professional socialization, future teacher, educational space, professional competence, pedagogical environment, digitalization.

Қазіргі жаһандану және цифрлық трансформация жағдайында білім беру жүйесіне қойылатын талаптар түбегейлі өзгеруде. Бұл өзгерістер болашақ педагогтердің тек кәсіби білімін ғана емес, олардың әлеуметтік бейімделуін, кәсіби ортаға енуін және тұлғалық дамуын жаңа деңгейде қарастыруды қажет етеді. Осы тұрғыда педагогтің кәсіби әлеуметтенуі білім беру сапасын қамтамасыз етудің маңызды алғышарттарының бірі болып табылады.

Кәсіби әлеуметтену – тұлғаның белгілі бір кәсіби ортаға бейімделуі, сол ортадағы нормалар мен құндылықтарды меңгеруі және кәсіби рөлдерді игеру үдерісі. Болашақ педагог үшін бұл үдеріс жоғары оқу орнында басталып, кәсіби қызмет барысында жалғасады.

Болашақ педагогтерді тәрбие жұмысын жүзеге асыруға даярлау – кәсіби білім берудің маңызды құрамдас бөлігі ретінде қарастырылады, өйткені тәрбие функциясын атқару барысында кәсіби құзыреттілік өзіне тән ерекшеліктерімен сипатталады. Қоғамдық және мәдени тұрғыдан әркелкі білім алушылар жағдайында болашақ педагогтің міндетіне оқушылардың бойында азаматтық және құндылықтарды, қарым-қатынас пен мінез-құлық нормаларын, өмірлік мән-мағынаны қалыптастыру жатады. Бұл процеес кей жағдайда баланың отбасында қалыптасқан ұстанымдарымен сәйкес келмеуі мүмкін. Сондықтан педагогті даярлаудың жетекші құрамдас бөлігі – кәсіби әлеуметтену, яғни педагогтің өзіне тән әлеуметтік және тұлғалық азаматтық мәндер мен құндылықтарды игеруі.

Ғылыми әдебиеттерде кәсіби әлеуметтену тұлғаның кәсіби ортаға бейімделуінің күрделі әрі көпқырлы үдерісі ретінде қарастырылады. Ол когнитивтік (білім), мінез-құлықтық (іс-әрекет) және құндылықтық (көзқарас) компоненттердің бірлігін қамтиды.

Педагогтің кәсіби әлеуметтенуі оның кәсіби идентификациясының қалыптасуымен тығыз байланысты. Бұл процесс болашақ мұғалімнің өзін педагог ретінде қабылдауы, кәсіби рөлдерді меңгеруі және педагогикалық қызметке деген ішкі мотивациясының қалыптасуын білдіреді. Жоғары оқу орнындағы білім беру ортасы кәсіби әлеуметтенудің негізгі алаңы болып табылады. Оқу бағдарламаларының мазмұны, оқыту әдістері, академиялық мәдениет және педагог-оқытушылардың кәсіби деңгейі болашақ педагогтің қалыптасуына тікелей әсер етеді. Қолдаушы, шығармашылыққа бағытталған орта студенттердің кәсіби белсенділігін арттырып, олардың өзіндік дамуына жағдай жасайды.

Зерттеушілердің пайымдауынша, заматтық тәрбие көптеген пәндер аясында жүзеге асырылатындықтан, дидактикалық бағыттылықты ескере отырып, педагогикалық процесс белгілі бір шарттар негізінде іске асырылады: болашақ педагогтердің әлеуметтік рөлдер жүйесіне демократиялық көзқарасының қалыптасуына ықпал етуі; ашықтықты қамтамасыз етуі, соның нәтижесінде стереотиптерді еңсеру жүзеге асырылып, демократиялық құндылықтарды жеткізуге дайындық қалыптасады; білім беру ұйымында демократиялық әрі толерантты институционалдық ортаны, оқу процесін ішкі реттеу тетіктерін, білім алушылардың бос уақытын ұйымдастыру жүйесін, сондай-ақ демократиялық және толерантты коммуникациялық кеңістікті қамтамасыз етуі.

Зерттеушілер болашақ тәрбие процесін ұйымдастырушыларды даярлаудың мазмұны, оқушылардың белсенді азаматтық ұстанымын қалыптастыруға бағытталған, гносеологиялық, процестік және ғылыми-зерттеу блоктарынан тұратынын айтқан [1].

Гносеологиялық блок пәнге бағытталған және жеке азаматтық білім жүйесін қамтиды, оны пайдалану оқыту мен тәрбиелеу процесін демократиялық қоғам мүшесін қалыптастыруға бағыттап ұйымдастыруға мүмкіндік береді. Бұл блок білім алу барысында пәнаралық тәсілге негізделген және тұлғаның дамуына, сондай-ақ болашақ педагогтің өзінде

демократиялық және гуманистік ұстанымдарды қалыптастыруға ықпал ететін гуманитарлық бағыттағы негізгі пәндер жиынтығын қамтиды.

Процессуалдық блок мамандарды даярлауда ғылыми-техникалық прогрестің талаптары мен жетістіктерін ескере отырып құрылады, бұл азаматтық тәрбиенің формалары мен әдістерінің үздіксіз дамуына ықпал етеді. Ол қоғамның технологиялану жағдайында оқу-тәрбие процесін ұйымдастыруға қойылатын жаңа талаптарды, сондай-ақ мемлекеттің, жергілікті қауымдастықтың және жеке тұлғаның өміріне қойылатын жаңа талаптарды көрсетеді. Мектеп, жоғары оқу орнының өзара әрекеттесуіне негізделген интерактивті даярлау педагогикалық білім берудің қазіргі заманғы ерекшелігін айқындайды.

Болашақ мамандарды педагогикалық даярлау тұрғысынан оқыту әдістемесінің деңгейін арттыруға ерекше мән беріледі. Бұл жағдайда оқу-тәрбие процсін тұлғалық-құндылықтық бағытта ұйымдастыру және педагогтің көпқырлы қызметтік функцияларын түсіну арқылы оқу әдістері, формалары мен құралдарын ең тиімді пайдалану қамтамасыз етіледі.

Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университетінің зерттеуші-профессоры, п.ғ.д., Қазақстан Педагогикалық Ғылымдар Академиясының президенті, академик, ҚР Мемлекеттік сыйлығының лауреаты А.Қ. Құсайынов еңбектерінде XXI ғасырдағы білім беру сапасы мәселесі кешенді, жүйелік тұрғыдан қарастырылады. Ғалымның пайымдауынша, білім сапасы тек білім нәтижелерімен шектелмейтін, білім беру жүйесінің мазмұны, педагог кадрлардың кәсіби деңгейі, басқару тиімділігі және оқу-әдістемелік қамтамасыз ету сияқты өзара байланысты компоненттердің тұтастығы ретінде сипатталады. Осы тұрғыда автор білім беру сапасын арттыру мәселесін жүйелі реформалар мен ғылыми негізделген басқару шешімдері арқылы жүзеге асыру қажеттігін негіздейді.

Зерттеушінің «Әлемдегі және Қазақстандағы білім беру сапасы» еңбегінде білім беру жүйесін халықаралық салыстырмалы талдау негізінде қарастырудың маңыздылығы ерекше атап көрсетіледі. Ғалым білім сапасын бағалауда жаһандық көрсеткіштер мен халықаралық зерттеулер нәтижелеріне сүйенудің қажеттігін дәлелдей отырып, ұлттық білім беру жүйесінің бәсекеге қабілеттілігін арттырудың негізгі шарттарын айқындайды. Сонымен қатар, білім беру сапасының төмендеу себептері ретінде педагог мәртебесінің әлсіреуі, оқу-әдістемелік базаның жеткіліксіздігі және басқару жүйесіндегі жүйеліліктің болмауы көрсетіледі.

А.Қ. Құсайыновтың ғылыми еңбектерінде педагог кадрларды кәсіби даярлау мәселесіне ерекше назар аударылады. Ғалымның тұжырымдауынша, білім беру сапасының шешуші факторы – педагогтің кәсіби құзыреттілігі мен тұлғалық сапалары болып табылады. Осыған байланысты педагог кадрларды даярлау жүйесі үздіксіздік, сабақтастық және тәжірибеге бағытталу қағидаттарына негізделуі тиіс. Сонымен қатар, болашақ мұғалімдерді даярлау үдерісінде халықаралық тәжірибелерді енгізу, инновациялық оқыту технологияларын пайдалану және ғылыми-зерттеу қызметін интеграциялау қажеттігі негізделеді.

Ғалым еңбектерінде білім беру жүйесін жаңғырту жағдайында педагог кадрлардың кәсіби дамуын қамтамасыз ету үшін эксперименттік алаңдар мен инновациялық білім беру модельдерін енгізудің маңызы да ерекше атап өтіледі. Бұл тәсілдер педагогтердің кәсіби икемділігін арттыруға, олардың шығармашылық әлеуетін дамытуға және білім беру үдерісінің сапасын жаңа деңгейге көтеруге мүмкіндік береді [2,3,4,5].

Ғалым сонымен бірге, білім беру сапасын арттыру мәселесі жүйелік-тәжірибелік тұрғыдан қарастырылып, оның негізгі тетіктері ретінде білім беру ұйымдарының ішкі резервтері, педагог кадрлардың кәсіби әлеуеті және оқу-әдістемелік қамтамасыз етудің сапасы айқындалады. Ғалым оқулық сапасын арттыруды білім беру жүйесін жаңғыртудың маңызды бағыты ретінде негіздеп, оқу әдебиеттерін әзірлеу мен бағалаудың ғылыми критерийлерін ұсынады.

Кейбір шет елдерде оқу материалындағы теория немесе әдістерді педагогтердің қабылдауын төрт сатылы ұйымдастыру қолданылуда: 1-қадам – енгізу, онда профессор оқу материалын таныстырады; 2-қадам – «қабылдау және жекешелендіру», яғни талқылау және шешім қабылдауды қамтиды; 3-қадам – «талдамалық түзету», ол бірлескен талдау және

толықтыруларды қарастырады; 4-қадам – қорытынды, алынған идеялар, білімдер мен дағдыларды одан әрі дамыту бағдарламасын анықтау немесе жалғастыру мүмкіндігін береді.

Ғылыми-зерттеу блок ізденушілік сипаттағы оқытуды ұйымдастырумен және студенттің үздіксіз ғылыми өсу қажеттілігімен байланысты. Оған жобалар, курстық жұмыстар немесе эсселерді дайындау сияқты курсты өту барысында бағалау үшін соңғы нәтижелерді жасау кіреді. Сондықтан студенттерді педагогтармен бірлесіп тікелей ғылыми жобалау жұмысына тарту ерекше мәнге ие.

Болашақ педагогтердің кәсіби әлеуметтенуінің бірнеше факторларын атап өтуге болады.

1. Педагогикалық практика бірі. Теориялық білімді практикамен ұштастыру барысында студенттер нақты педагогикалық жағдайларда жұмыс істеуді үйренеді. Практика барысында студенттерде: кәсіби дағдылар қалыптасады; коммуникативтік қабілеттер дамиды; педагогикалық шешім қабылдау тәжірибесі жинақталады.

2. Цифрландыру жағдайында болашақ педагогтің кәсіби әлеуметтенуі ақпараттық-коммуникациялық технологияларды меңгерумен тығыз байланысты. Онлайн платформалар, цифрлық ресурстар және аралас оқыту форматтары педагогтің кәсіби икемділігін арттырып, жаңа білім беру модельдеріне бейімделуіне мүмкіндік береді.

3. Педагогтің кәсіби әлеуметтенуінде оның құндылықтық бағдарлары ерекше рөл атқарады. Олар: білімге деген құрмет; оқушы тұлғасына бағдарлану; кәсіби жауапкершілік сияқты құндылықтар болашақ педагогтің кәсіби мәдениетін қалыптастырады, ішкі мотивацияның жоғары болуы кәсіби дамудың тұрақтылығын қамтамасыз етеді.

4. Әлеуметтену процесі тұлғаның жеке ерекшеліктерімен де анықталады. Атап айтқанда: коммуникативтілік; креативтілік; рефлексияға қабілеттілік сияқты қасиеттер педагогтің кәсіби ортаға тез бейімделуіне ықпал етеді.

Қазіргі білім беру кеңістігінде кәсіби әлеуметтену дәстүрлі модельдерден инновациялық бағыттарға көшуде. Оның негізгі ерекшеліктері: білім берудің цифрлануы; пәнаралық интеграция; студентке бағытталған оқыту; өмір бойы білім алу тұжырымдамасы. Бұл өзгерістер болашақ педагогтен икемділік, бейімделгіштік және шығармашылық ойлауды талап етеді.

Қазіргі Қазақстан жағдайында оқу-тәрбие процесі тек оқу бағдарламалары арқылы жүзеге асырылмайды, сонымен қатар елімізде дамып келе жатқан, теориялық негіздері мен жаңартылып отыратын бағдарламалары мол динамикалық сала ретінде қарастырылады. Қазақстандағы үздіксіз білім беру жүйесі педагогтің кәсіби дағдыларын өмір бойы жетілдіруге мүмкіндік береді; бұл педагогке өз кәсіби қызметін жеке тұлғаның әлеуметтік, мәдени және құқықтық жағдайына сәйкес бейімдеуге жағдай жасайды [6].

Жаңа технологиялар, формалар мен әдістер үздіксіз білім беру нәтижесінде тиімділігі мен өміршеңдігі тексерілгеннен кейін дереу практикалық қолданысқа енгізіледі, бұл өз кезегінде олардың әрі қарай жетілдірілуіне, дамуына және тәжірибені тарату мен енгізу шараларын ұйымдастыру жағдайында жаңа мүмкіндіктер алуына мүмкіндік береді. Үздіксіз білім беру идеясы кәсіби құзыреттілікті дамытуға және адамның кәсіби ұстанымдарын қалыптастыруға ықпал етеді және бұл магистрлік бағдарламалар, қысқамерзімді курстар, арнайы ұйымдастырылған симпозиумдар, конференциялар, жазғы лагерьлер, сондай-ақ арнайы орталықтар мен әдістемелік бірлестіктердің, білім бөлімдері мен тәрбие бағдарламаларын әзірлеу орталықтарының қызметі арқылы жүзеге асырылады. Атап айтқанда, «**Адал азамат**» біртұтас тәрбие бағдарламасы [7].

«Адал азамат» – 2025 жылдан бастап **Қазақстанның барлық білім беру ұйымдарында енгізілген біртұтас тәрбие бағдарламасы**. Оның мақсаты – оқушылар мен студенттердің **ұлттық және азаматтық құндылықтарын қалыптастыру**, **адалдық, еңбекқорлық, жауапкершілік, заңға құрмет** сияқты қасиеттерді тәрбиелеу. Бағдарлама мектептерде және педагог мамандар даярлайтын ЖОО-ларда да енгізіліп, жалпыұлттық тәрбие жүйесіне айналуда. Бағдарламаның негізгі бағыттары: Отбасы – мектеп – қоғам үштігі бойынша тәрбие жұмысы; Ұлт патриотизмі, заң мен тәртіпке баулу; Еңбекқорлық пен

кәсіби құзыреттілікті дамыту; Жаңашылдық пен жасампаз ойды қалыптастыру.

Бұл бағдарлама 2025-2026 оқу жылында нақты жылдық, тоқсандық жоспарлар мен сабақ жоспарларымен іске асырылуда, тәрбие сағаттары мен іс-шаралар әр тоқсанға негізделген жоспар бойынша жүргізіліп келеді.

Сондай бағдарламалардың бірі – экологиялық мәдениетті дамытудың 2024-2029 жылдарға арналған «Таза Қазақстан» тұжырымдамасы [8]. Бағдарлама **табиғатты қорғау, қалаларды таза ұстау, заңсыз қоқыс алаңдарын жою,** сондай-ақ **қоғамдық жауапкершілікті арттыру** сияқты мақсаттарды көздейді әрі қоғамдық жауапкершілік тәрбие жүйесінің құрамдас бөлігіне айналған.

«Адал азамат» пен **«Таза Қазақстан»** бастамалары тәрбие жұмысының басым бағыттары ретінде анықталды және колледждер мен жоғары оқу орындарында студент жастар арасында құқықтық мәдениет, еңбек этикасы, экология мәдениеті сияқты құндылықтарды қалыптастыру мақсатында қолданылуда. Бұл бағдарламалар білім беру ұйымдарының тәрбие жұмысында **жалпыұлттық құндылықтарды қалыптастыруға негізделген жаңа жүйелі тәсілдер** ретінде танылды. Қазақстандағы 2025-2026 жылдарға арналған жаңа тәрбие саясаты **тұлғаның әлеуметтік-азаматтық, моральдық және кәсіби құзыреттілігін дамытуға бағытталған**. **«Адал азамат»** – білім беру жүйесінде адалдық пен жауапкершілік тәрбие қағидаларын жүйелі түрде жүзеге асыратын біртұтас бағдарлама ретінде қолданылса, **«Taza Kazakhstan»** – экологиялық мәдениетті қалыптастыруға және азаматтық жауапкершілікке тәрбиелеуге бағытталған қозғалыс. Осы бастамалар мектептерде, колледждерде және университеттерде тәрбие жұмысының негізі ретінде қолданылып, **жастардың құндылықтық бағдарларын қалыптастыруға ықпал етеді**.

Мемлекеттік тәрбие саласында болашақ мамандарды даярлаудағы басты тенденциялар анықталады. Осылайша, азаматтық тәрбие ісін жүзеге асыруға бағытталған болашақ педагогтің жоғары кәсіби әлеуметтенуінің критерийлері төмендегідей:

1. *Концептуалды критерий* – кәсіби қызметтің теориялық негіздерін түсіну: білімнің жеткілікті жиынтығына ие болу, азаматтық тәрбиенің идеяларын, принциптерін және міндеттерін білу және түсіну.

2. *Инструменталды критерий* – негізгі кәсіби дағдылар мен құралдарды меңгеру: білім беру мен азаматтық қабілеттерді дамыту механизмдерін дұрыс жоспарлау және құру қабілеті, оқушыларда белсенді азаматтық ұстанымды қалыптастыруға мүмкіндік беру.

3. *Интегративті критерий* – теория мен практика арасындағы үйлесімділікті қамтамасыз ету: оқу-тәрбие үдерісінде теорияны тиімді енгізу және қолдану қабілеті.

4. *Контекстуалды критерий* – педагогтың ортаға байланысты әрекеті және оқушыларда белсенді азаматтық ұстанымды дамыту механизмдерін таңдау қабілеті: мәдени, экономикалық және әлеуметтік ерекшеліктерді ескере отырып, оқыту процесін бейімдеу.

5. *Адаптивті критерий* – әрекет алгоритмін өзгертуге және бағдарламада қажетті толықтырулар мен түзетулер енгізуге дайын болу: педагогикалық қажеттіліктерге сәйкес бейімделу қабілеті.

6. *Продуктивті критерий* – өздігінен даму және кәсіби жетілуге ұмтылу: педагогтың кәсіби шеберлігін үздіксіз арттыруға дайындығы.

Осы критерийлер болашақ педагогтің тәрбие бағытында кәсіби құзыреттілігін қалыптастыруда негіз бола отырып, білім беру мекемелерінде заманауи, тиімді және контекстік тұрғыдан үйлесімді тәрбие процесін ұйымдастыруға мүмкіндік береді.

Педагогтің міндетіне тек оқушыларды белгілі бір әрекетке тарту және оларды белсенді қатысуға ынталандыру ғана кірмейді. Әрекет түрін ұйымдастыру соншалықты тиімді болуы тиіс, ол демократиялық және толерантты қарым-қатынас формаларын ынталандыруға мүмкіндік беруі қажет. Мұндай өнімді қарым-қатынас үшін келесі жағдайлар маңызды: таңдау еркіндігі, оқушылардың өзара әрекеттесу формаларын ұйымдастыру, олардың өзін-өзі бағалау және іс-әрекеттердің дұрыстығын қалыптастыруға септігін тигізетін тәсілдер.

Осылайша, болашақ педагогтерді даярлау жоғары оқу орындарындағы жалпы дайындықтың бір бөлігі ретінде жүзеге асырылады. ЖОО-да оқу-тәрбие процесін

ұйымдастыру келесі принциптерге негізделеді: студенттерге білім беру, ғылыми және практикалық қызметінің біртұтастығы; оқу процесінің қоғамдық-демократиялық және коммунитарлық бағыттылығы; практикалық бағыттағы қорытынды аттестация; студенттердің институционалды-демократиялық инклюзивтілігі; оқу процесінің ізденушілік-талдаушылық ұйымдастырылуы. Ұйымдастырушылық шарттар: болашақ педагогтерде демократиялық ойлау мен әлеуметтік қатынастарды демократиялық контексте түсіну қабілетін қалыптастыру; оқу орнының ашықтығын қамтамасыз ету; оқу процесін ішкі реттеу механизмдерін, оқушылардың бос уақытын ұйымдастыруды, демократиялық және толерантты коммуникацияны қамтамасыз ететін институционалды ортаны қалыптастыру.

Педагогтің кәсіби құзыреттілігі оның белсенді азаматтық ұстанымына негізделеді, ол *когнитивтік компонент*: қызмет саласын білу және түсіну; *құндылықтық компонент*: демократиялық құндылықтарға адалдық; *технологиялық компонент*: кәсіби шеберлік арқылы бағаланады. Тұлға әлеуметтену процесінде өзінің тиесілі қоғамының мүшесі ретінде қалыптасады. Тұлғаның дамуы өздігінен жүзеге аспайды; оған психологиялық-педагогикалық ықпал жасау, сонымен қатар қалыптасып келе жатқан тұлғаның болашағына қатысты жауапкершілікті сезіну қажет. Бұл міндетті орындау тек білікті педагогтің қолынан келеді.

Қорыта айтқанда, болашақ педагогтің кәсіби әлеуметтенуі – күрделі, көпфакторлы процесс. Ол білім беру ортасының сапасына, педагогикалық практикаға, цифрлық технологияларға, кәсіби құндылықтарға және тұлғалық ерекшеліктерге тәуелді.

Қазіргі жағдайда педагогтің кәсіби әлеуметтенуі тек білім мен дағдыны меңгерумен шектелмей, оның кәсіби ойлауын, әлеуметтік жауапкершілігін және инновациялық әрекетке дайындығын қалыптастыруға бағытталуы тиіс.

Осы факторларды кешенді түрде дамыту болашақ педагогтердің кәсіби құзыреттілігі мен кәсіби әлеуметтенуін арттырып, білім беру жүйесінің сапалы дамуына негіз болады.

Пайдаланған әдебиеттер тізімі:

1. А.Б. Даникеева Қазіргі білім беру мазмұны аясында болашақ педагогтың кәсіби әлеуетінің дамуы. Талдықорған, 2022.
2. А.Қ. Құсайынов. Әлемдегі және Қазақстандағы білім беру сапасы. – Алматы, 2013.
3. А.Қ.Құсайынов. Качество образования в мире и в Казахстане. – Алматы, 2014.
4. А.Қ. Құсайынов. Білім және реформа. – Алматы, 2006.
5. А.Қ. Құсайынов. Орта білім беру жүйесіндегі дағдарыс: шығу жолдары. – Алматы, 2016.
6. «Педагог мәртебесі туралы» Заң. 2019.
7. «**Адал азамат**» біртұтас тәрбие бағдарламасы. Астана, 2025.
8. «Таза Қазақстан» тұжырымдамасы. 2024.

УДК 37.015.3:316.6

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МЕХАНИЗМОВ МАНИПУЛЯТИВНОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ В ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Ражабов Муродил Жумабоевич
rajabov1974m@gmail.com
Старший преподаватель кафедры психологии Ферганского государственного университета, доктор философии (PhD) по психологии, г. Фергана, Республика Узбекистан.

Аннотация: в статье рассматриваются психологические особенности механизмов манипулятивного воздействия в процессе подготовки педагогических кадров в современной образовательной среде. Анализируются трансформации образовательного пространства,

обусловленные цифровизацией, а также государственная политика Республики Узбекистан, направленная на повышение качества педагогического образования. Раскрываются сущность манипуляции как скрытого психологического воздействия, ее когнитивные и коммуникативные механизмы, а также проявления в педагогическом общении. Особое внимание уделяется вопросам этического регулирования манипулятивного влияния, обеспечению психологической безопасности и формированию устойчивости педагогов к скрытым формам воздействия. Обоснована необходимость развития у будущих педагогов навыков осознанного и профессионально контролируемого использования коммуникативного влияния.

Ключевые слова: манипуляция, манипулятивное воздействие, педагогическое общение, подготовка педагогических кадров, психологические механизмы, образовательная среда, коммуникативная компетентность, психологическая безопасность, педагогическая этика, профессиональная устойчивость.

Abstract: the article examines the psychological features of the mechanisms of manipulative influence in the process of teacher training in the modern educational environment. The article analyzes the transformations of the educational space caused by digitalization, as well as the state policy of the Republic of Uzbekistan aimed at improving the quality of teacher education. The article reveals the essence of manipulation as a hidden psychological influence, its cognitive and communicative mechanisms, as well as its manifestations in pedagogical communication. Special attention is paid to the issues of ethical regulation of manipulative influence, ensuring psychological safety and the formation of teachers' resistance to hidden forms of influence. The necessity of developing the skills of conscious and professionally controlled use of communicative influence in future teachers is substantiated.

Keywords: manipulation, manipulative influence, pedagogical communication, teacher training, psychological mechanisms, educational environment, communicative competence, psychological safety, pedagogical ethics, professional stability.

Современная образовательная среда характеризуется усложнением требований к личности педагога. Внедрение цифровых технологий, расширение коммуникативного пространства и усиление оценочного давления трансформируют педагогическую деятельность в систему психолого-коммуникативного управления. В этих условиях педагог выступает не только как преподаватель, но и как мотиватор и организатор взаимодействия, что актуализирует необходимость анализа открытых и скрытых форм педагогического воздействия, включая манипулятивные механизмы [1; 2; 3].

В Республике Узбекистан модернизация системы образования и повышение качества подготовки педагогических кадров определены как приоритетное направление государственной политики, что отражает стратегическую значимость человеческого капитала для устойчивого социально-экономического развития страны. Современные реформы ориентированы не только на обновление содержания образования, но и на формирование принципиально нового типа педагога, способного эффективно функционировать в условиях быстро меняющейся образовательной среды. В этом контексте особое внимание уделяется интеграции инновационных педагогических технологий, развитию цифровых компетенций, а также усилению психолого-педагогической подготовки специалистов.

Закон Республики Узбекистан «Об образовании» и Концепция развития системы высшего образования до 2030 года подчеркивают значимость внедрения современных образовательных технологий, ориентированных на личностное развитие обучающихся, а также необходимость усиления психологической составляющей подготовки педагогов [1; 2]. В данных документах акцентируется внимание на формировании у будущих специалистов не только профессиональных знаний и навыков, но и развитии их коммуникативных, адаптационных и рефлексивных способностей, что позволяет им эффективно взаимодействовать с различными субъектами образовательного процесса. Кроме того,

подчеркивается необходимость подготовки педагогов, обладающих высоким уровнем психологической устойчивости, способных к саморегуляции и адекватному реагированию на стрессовые ситуации.

Нормативные документы последних лет, включая Постановление Президента Республики Узбекистан № ПП-289 (2022 г.) и Указ № ПФ-73 (2025 г.), направлены на системное совершенствование педагогического образования и развитие профессиональных, коммуникативных и рефлексивных компетенций педагогов [3; 4; 5]. В частности, данные акты предусматривают модернизацию учебных программ, внедрение компетентностного подхода, расширение практико-ориентированных форм обучения, развитие дуальной системы подготовки, а также повышение уровня научно-исследовательской активности педагогических кадров. Особое внимание уделяется вопросам непрерывного профессионального развития, повышения квалификации и адаптации педагогов к современным требованиям образовательной среды.

Следует отметить, что указанные реформы также косвенно направлены на укрепление психологической готовности педагогов к профессиональной деятельности. Усиление коммуникативной нагрузки, повышение ответственности за результаты обучения, необходимость постоянного профессионального самосовершенствования создают условия, в которых возрастает роль психологической устойчивости, эмоциональной регуляции и способности к адаптации. В этой связи модернизация педагогического образования предполагает не только развитие предметно-методических компетенций, но и формирование у будущих педагогов навыков управления эмоциональным состоянием, предупреждения профессионального выгорания и поддержания психологического благополучия в условиях интенсивной педагогической деятельности.

Важное место занимает укрепление психологической составляющей педагогической деятельности: развитие психологической службы, формирование эмоционального интеллекта, соблюдение коммуникативной этики и навыков противодействия манипулятивному воздействию [6]. В этой связи манипуляция рассматривается не только как негативное явление, но и как сложный феномен педагогического влияния, требующий научного осмысления.

В психологическом контексте манипуляция понимается как скрытое воздействие, направленное на изменение мотивации и поведения другого человека. Ее изучение особенно актуально в педагогической подготовке, поскольку коммуникация по своей природе связана с влиянием, а границы между конструктивным воздействием и скрытым управлением остаются недостаточно определенными. Будущий педагог должен не только владеть средствами влияния, но и обладать психологической устойчивостью к манипуляциям.

Целью исследования является теоретический анализ психологических механизмов манипулятивного воздействия в подготовке педагогических кадров и определение их роли в профессиональной деятельности. В зарубежной психологии данный феномен рассматривается через призму социального влияния и когнитивных процессов (Э. Шостром, Р. Чалдини, Д. Канеман), что служит теоретической основой исследования.

В последние годы зарубежные исследования все чаще рассматривают манипуляцию в контексте образовательной среды, акцентируя внимание на скрытых формах воздействия, реализуемых посредством цифровых технологий, а также на их влиянии на психологическое благополучие обучающихся [10]. Расширение цифровой образовательной среды, активное использование онлайн-платформ, социальных сетей и интерактивных сервисов создают новые каналы скрытого психологического влияния, которые не всегда осознаются субъектами образовательного процесса. В этих условиях манипулятивные механизмы могут проявляться в форме информационного отбора, алгоритмической фильтрации контента, эмоционального воздействия через визуальные и вербальные стимулы, что в совокупности способно оказывать значительное влияние на когнитивные установки, мотивацию и поведенческие реакции обучающихся.

Установлено, что макиавеллистические черты, коммуникативные тактики и вербальная агрессивность участников образовательного процесса непосредственно влияют на уровень доверия, дисциплины и психологического климата в образовательной среде [11]. В частности, использование скрытых стратегий убеждения, давления, манипулирования оценкой или статусом может формировать у обучающихся состояние зависимости, неуверенности или, напротив, внутреннего сопротивления. В этой связи манипуляция рассматривается не только как проявление индивидуальных личностных характеристик субъекта воздействия, но и как результат особенностей организации образовательной коммуникации, распределения ролей и статусов, а также структуры педагогического взаимодействия в целом.

Отдельное внимание в зарубежных исследованиях уделяется феномену так называемой «мягкой» педагогической манипуляции, допускаемой в целях повышения мотивации, управления вниманием и регуляции поведения обучающихся, однако требующей строгого соблюдения этических границ и профессиональных норм [12]. Подчеркивается, что даже конструктивно ориентированное влияние может трансформироваться в манипулятивное при отсутствии прозрачности, уважения к субъектности обучающегося и соблюдения принципов педагогической этики. Таким образом, манипуляция все чаще трактуется не как исключительно негативное явление, а как сложная зона педагогического воздействия с высоким уровнем риска, требующая осознанного контроля и рефлексивного подхода со стороны педагога.

В научной традиции стран СНГ манипуляция определяется как скрытое психологическое воздействие, направленное на изменение поведения, установок и мотивации адресата в интересах субъекта влияния. Исследователи подчеркивают ее проявление в педагогическом общении через разнообразные вербальные и невербальные стратегии, включая интонационные особенности речи, мимику, жесты, пространственное позиционирование и использование авторитета. Особое внимание уделяется многоуровневому характеру манипуляции, охватывающему различные формы взаимодействия в образовательной среде — от межличностного общения «учитель–ученик» до институциональных и организационных механизмов воздействия.

Особое значение придается формированию психологической готовности педагога к противодействию манипуляциям. Подчеркивается, что их использование способно снижать уровень доверия, подрывать психологическую безопасность обучающихся и формировать деструктивные модели взаимодействия. В то же время развитие ассертивности, критического мышления, эмоциональной устойчивости и навыков саморегуляции рассматривается как важнейшее условие защиты от скрытого психологического воздействия. Таким образом, речь идет не только о способности педагога распознавать манипуляции, но и о формировании у него профессиональной позиции, основанной на этичности, ответственности и осознанном управлении коммуникативным влиянием.

В узбекской научной школе термин «манипуляция» используется сравнительно реже, однако его сущностные аспекты раскрываются в исследованиях педагогического общения, коммуникативной компетентности и психологической безопасности. Подчеркивается, что эффективность педагогической деятельности напрямую связана с уровнем коммуникативного мастерства педагога, его способностью выстраивать доверительные отношения, управлять эмоциональным фоном взаимодействия и соблюдать баланс между влиянием и уважением к личности обучающегося. Именно коммуникативная компетентность в данном контексте выступает ключевым фактором, определяющим границы между конструктивным педагогическим воздействием и скрытым управлением, что делает проблему манипуляции важным направлением современного психолого-педагогического анализа.

Таким образом, манипуляция в современной образовательной среде может рассматриваться как сложное психолого-коммуникативное явление, имеющее многомерную природу и затрагивающее когнитивные, эмоциональные и поведенческие уровни взаимодействия. Она проявляется не только как инструмент скрытого влияния, но и как специфический механизм регулирования межличностных отношений, способный оказывать как конструктивное, так и деструктивное воздействие на образовательный процесс. В этой связи манипуляция требует не только теоретического осмысления, но и практической интерпретации в контексте

педагогической деятельности. Особую значимость приобретает формирование у будущих педагогов способности к ее распознаванию, критическому анализу и осознанному использованию в рамках профессиональной этики. Речь идет о развитии таких компетенций, как рефлексивность, эмоциональная саморегуляция, коммуникативная ответственность и способность выстраивать взаимодействие на основе уважения к субъектности обучающегося.

Проведенный теоретический анализ свидетельствует о том, что в зарубежных исследованиях основное внимание уделяется раскрытию когнитивных и социально-психологических механизмов манипуляции, включая влияние установок, когнитивных искажений, социальных норм и стратегий убеждения на поведение личности. В рамках научной школы стран СНГ более детально разработаны структурные и функциональные аспекты манипуляции, ее формы и способы проявления в педагогическом общении, а также ее связь с психологической безопасностью и межличностным взаимодействием. В свою очередь, узбекские ученые преимущественно ориентированы на прикладные аспекты проблемы, рассматривая манипулятивные явления через призму педагогической коммуникации, развития психологической службы, формирования коммуникативной компетентности и обеспечения психологической безопасности в образовательной среде.

Вместе с тем следует отметить, что, несмотря на наличие значительного объема научных исследований, посвященных отдельным аспектам манипуляции, комплексные работы, интегрирующие когнитивный, коммуникативный, личностный и институциональный уровни анализа в контексте подготовки педагогических кадров, остаются недостаточно разработанными. Особенно это касается вопросов формирования у будущих педагогов устойчивых навыков этического регулирования воздействия, предупреждения манипулятивных стратегий и обеспечения психологически безопасной образовательной среды. Данное обстоятельство обусловливает научную новизну и актуальность настоящего исследования, направленного на системное осмысление психологических особенностей манипулятивного воздействия в структуре профессиональной подготовки педагогов.

Список использованных источников

1. O‘zbekiston Respublikasi Qonuni. Ta’lim to‘g‘risida. O‘RQ-637, 23.09.2020.
2. O‘zbekiston Respublikasi Prezidenti Farmoni. O‘zbekiston Respublikasi oliy ta’lim tizimini 2030-yilgacha rivojlantirish konsepsiyasini tasdiqlash to‘g‘risida. PF-5847, 08.10.2019.
3. O‘zbekiston Respublikasi Prezidenti Qarori. Pedagogik ta’lim sifatini oshirish va pedagog kadrlar tayyorlovchi oliy ta’lim muassasalari faoliyatini yanada rivojlantirish chora-tadbirlari to‘g‘risida. PQ-289, 21.06.2022.
4. O‘zbekiston Respublikasi Prezidenti Farmoni. 2022–2026-yillarda maktab ta’limini rivojlantirish bo‘yicha milliy dasturni tasdiqlash to‘g‘risida. PF-134, 11.05.2022.
5. O‘zbekiston Respublikasi Prezidenti Farmoni. Pedagog kadrlar tayyorlash tizimini yanada takomillashtirish chora-tadbirlari to‘g‘risida. PF-73, 28.04.2025.
6. O‘zbekiston Respublikasi Prezidenti Qarori. Ta’lim-tarbiya tizimini yanada takomillashtirishga oid qo‘shimcha chora-tadbirlar to‘g‘risida. PQ-4884, 06.11.2020.
7. Shostrom E. Man, the Manipulator: The Inner Journey from Manipulation to Actualization. Nashville: Abingdon Press, 1967.
8. Cialdini R. Influence: Science and Practice. 5th ed. Boston: Pearson, 2009.
9. Kahneman D. Thinking, Fast and Slow. New York: Farrar, Straus and Giroux, 2011.
10. Jakovljevic M. Methods and Techniques of Subconscious Manipulation on Students’ Psychological Well-being in Educational Contexts // *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*. 2024. Vol. 16, No. 4.
11. Bekiari A., Syrmpas I. Verbally Aggressive Instructors and Machiavellian Students // *Open Journal of Social Sciences*. 2017. Vol. 5, No. 8.
12. Inon M. Benign Manipulation in Education. Doctoral thesis. University College London, 2022.

УДК 37.015.3:159.944.4

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФЕНОМЕНА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННЫХ ИЗМЕНЕНИЙ

Эргашева Наргизахон Абдусаттаровна
nargizaabdusattarovna99@gmail.com
Старший преподаватель кафедры психологии Ферганского государственного университета, доктор философии (PhD) по психологии, г. Фергана, Республика Узбекистан.

Аннотация: В данной статье рассматриваются психологические особенности феномена эмоционального выгорания в процессе профессиональной подготовки педагогических кадров в условиях трансформационных изменений современной образовательной системы. Анализируются такие факторы, как эмоциональное напряжение, хронический стресс, избыточная коммуникативная нагрузка и усиление профессиональной ответственности, выступающие в качестве основных причин развития выгорания. Обосновывается, что эмоциональное выгорание представляет собой сложное психологическое явление, тесно связанное с профессиональной устойчивостью педагога, качеством педагогического общения, уровнем эмоциональной саморегуляции и эффективностью образовательного процесса. Особое внимание уделяется необходимости формирования у будущих педагогов навыков стрессоустойчивости, эмоциональной рефлексии, психологической защиты и профессиональной адаптации.

Ключевые слова: эмоциональное выгорание, профессиональное выгорание, педагогические кадры, профессиональная подготовка, педагогическое общение, психологические особенности, стрессоустойчивость, эмоциональное напряжение, психологическая безопасность, педагогическая деятельность.

Abstract: This article examines the psychological features of the phenomenon of emotional burnout in the process of professional training of teaching staff in the context of transformational changes in the modern educational system. Factors such as emotional stress, chronic stress, excessive communication load and increased professional responsibility, which are the main causes of burnout, are analyzed. It is proved that emotional burnout is a complex psychological phenomenon closely related to the professional stability of a teacher, the quality of pedagogical communication, the level of emotional self-regulation and the effectiveness of the educational process. Special attention is paid to the need for future teachers to develop skills in stress tolerance, emotional reflection, psychological protection and professional adaptation.

Keywords: emotional burnout, professional burnout, teaching staff, professional training, pedagogical communication, psychological characteristics, stress tolerance, emotional stress, psychological safety, pedagogical activity.

Современная образовательная среда характеризуется не только значительным ростом профессиональных, коммуникативных и психологических требований к личности педагога, но и качественным усложнением самой структуры педагогической деятельности. В условиях цифровой трансформации образования педагог оказывается включённым в многоканальное взаимодействие, требующее одновременного выполнения образовательных, воспитательных, организационных и коммуникативных функций. Широкое внедрение цифровых образовательных технологий, использование онлайн-платформ, электронных журналов и систем дистанционного обучения усиливают когнитивную и эмоциональную нагрузку на педагога, требуя постоянной адаптации к быстро меняющимся условиям профессиональной среды.

Дополнительное давление формируется за счёт усложнения взаимодействия между субъектами образовательного процесса — учащимися, родителями, администрацией и

коллегами. Повышенные ожидания со стороны общества, усиление контроля качества образования, ориентация на результаты и показатели эффективности трансформируют педагогическую деятельность в сферу с высоким уровнем эмоционального напряжения и ответственности [1, ст. 12; 2, п. 20]. В этих условиях профессиональная деятельность педагога всё чаще приобретает признаки хронического стрессового воздействия.

В этой связи изучение феномена эмоционального выгорания в системе подготовки педагогических кадров приобретает не только психологическое, но и выраженное социально-педагогическое значение. Эмоциональное выгорание начинает рассматриваться не как индивидуальная проблема отдельного специалиста, а как системный риск, способный влиять на качество образовательного процесса, профессиональную устойчивость педагогов и эффективность функционирования всей образовательной системы.

В Республике Узбекистан модернизация системы образования, повышение качества подготовки педагогических кадров и развитие их профессионального потенциала закреплены в качестве приоритетных направлений государственной политики [1; 3]. Реализуемые реформы ориентированы на обновление содержания образования, внедрение компетентностного подхода, цифровизацию образовательного процесса, а также развитие у педагогов ключевых профессиональных компетенций, включая коммуникативные, аналитические и рефлексивные способности. Вместе с тем, несмотря на косвенное внимание к вопросам психологической устойчивости, проблема сохранения психоэмоционального здоровья педагогов остаётся недостаточно разработанной в рамках институциональных механизмов поддержки [4; 5].

Данный факт указывает на необходимость интеграции психологических аспектов, в том числе профилактики эмоционального выгорания, в систему профессиональной подготовки и повышения квалификации педагогических кадров. В противном случае существует риск несоответствия между растущими требованиями к профессии и реальными психофизиологическими ресурсами специалистов.

Эмоциональное выгорание в педагогической деятельности формируется под воздействием комплекса факторов: длительного профессионального стресса, высокой степени эмоциональной вовлечённости, ответственности за результаты обучения и воспитания, организационной перегрузки, а также сложности и конфликтности межличностного взаимодействия. Существенную роль играют и современные цифровые факторы — постоянная доступность, информационная перегрузка и необходимость оперативного реагирования в онлайн-среде.

Классически данный феномен проявляется в трёх взаимосвязанных компонентах: эмоциональном истощении, деперсонализации (формализации отношения к учащимся и коллегам) и снижении профессиональных достижений. На поведенческом уровне это выражается в утрате профессиональной мотивации, снижении качества педагогического взаимодействия, росте конфликтности, а также ослаблении уверенности педагога в собственных профессиональных возможностях [7, с. 99–113].

В этом контексте эмоциональное выгорание может рассматриваться как один из ключевых индикаторов профессиональной деформации личности педагога. Более того, его развитие свидетельствует не только о индивидуальных трудностях специалиста, но и о наличии системных дисбалансов в организации образовательной среды. Следовательно, изучение данного феномена требует комплексного подхода, учитывающего как личностные, так и организационно-средовые факторы.

Целью настоящей статьи является теоретический анализ психологических особенностей феномена эмоционального выгорания в процессе профессиональной подготовки педагогических кадров, а также выявление его основных факторов, проявлений и влияния на педагогическую деятельность.

В мировой научной литературе феномен эмоционального выгорания чаще всего рассматривается в рамках концепции «burnout». В работах К. Маслач и С. Джексон он определяется как синдром, включающий эмоциональное истощение, деперсонализацию и

снижение личностно-профессиональных достижений [7, с. 99–113]. Дальнейшие исследования показали, что данный феномен особенно распространен среди педагогов, что обусловлено высокой эмоциональной вовлеченностью их профессиональной деятельности [8, с. 190–224; 9, с. 397–422].

Зарубежные исследования выделяют в качестве основных факторов эмоционального выгорания высокую рабочую нагрузку, неопределенность ролей, недостаток контроля, организационную несправедливость, дефицит социальной поддержки и трудности эмоциональной саморегуляции [9, с. 399–405]. В современных исследованиях подчеркивается также связь между психологическим благополучием педагогов, их резилентностью и качеством образовательного процесса.

В научной традиции стран СНГ эмоциональное выгорание рассматривается преимущественно в рамках понятий «эмоциональное» и «профессиональное выгорание». Н.Е. Водопьянова определяет его как деструктивное следствие хронического стресса и подчеркивает его способность оказывать негативное влияние на психологический климат коллектива [10, с. 47–53]. В.В. Бойко трактует выгорание как поэтапно развивающийся психологический защитный механизм, выделяя стадии напряжения, резистенции и истощения [11, с. 85–102]. Данный подход позволяет более глубоко раскрыть динамику развития эмоционального выгорания в педагогической деятельности.

Исследователи СНГ также связывают эмоциональное выгорание с нарушениями педагогического общения. У «выгоревших» педагогов наблюдаются снижение эмпатии, формализация взаимодействия, эмоциональная холодность и усиление негативных оценочных установок [12, с. 61–66]. Это, в свою очередь, негативно влияет на учебную мотивацию учащихся, социально-психологический климат в коллективе и общую эффективность образовательного процесса.

В узбекской научной школе феномен эмоционального выгорания чаще рассматривается в рамках педагогического общения, психологической службы, профессионального угасания, стрессоустойчивости и психологического здоровья личности педагога. Ш.Р. Баротов подчеркивает необходимость совершенствования психологической службы и повышения уровня психологической культуры в образовательных учреждениях [13]. З.Б. Шодиев связывает эффективность педагогического общения с коммуникативным и экспрессивным потенциалом учителя [14, с. 48–50]. Д.Б. Ботирова, анализируя социально-психологические признаки профессионального угасания у педагогов, выделяет снижение внутренней мотивации, эмоциональную пассивность и утрату интереса к профессии как его ключевые проявления [15].

Таким образом, если мировая научная школа сформировала общую психологическую модель эмоционального выгорания, а исследования стран СНГ детально раскрыли его проявления в педагогической деятельности, то в узбекской науке основное внимание уделяется практико-ориентированным аспектам проблемы, связанным с педагогической деятельностью и психологической службой. Вместе с тем комплексных исследований, направленных на интегративный анализ психологических особенностей эмоционального выгорания в системе подготовки педагогических кадров, пока недостаточно.

Проведенный анализ показывает, что эмоциональное выгорание представляет собой не случайное и ситуативное явление, а закономерное психологическое следствие высокой эмоциональной, коммуникативной и организационной сложности педагогической деятельности. Профессия педагога относится к числу так называемых «человек–человек» профессий, в которых основным ресурсом и одновременно источником напряжения выступает межличностное взаимодействие. Постоянная необходимость эмоциональной вовлеченности, поддержания позитивного психологического климата, управления поведением обучающихся и достижения образовательных результатов формирует устойчивое психоэмоциональное напряжение. В результате эмоциональное выгорание проявляется в форме эмоционального истощения, снижения профессиональной

эффективности, ослабления внутренней мотивации, а также постепенной формализации и обезличивания отношений с обучающимися.

Данное состояние сопровождается снижением эмпатии, утратой интереса к педагогической деятельности, повышением раздражительности и стремлением минимизировать эмоциональные затраты в процессе взаимодействия. В долгосрочной перспективе это может приводить к снижению качества педагогического общения, ухудшению психологического климата в учебной группе и ослаблению образовательного эффекта в целом. Таким образом, эмоциональное выгорание оказывает системное влияние не только на личность педагога, но и на эффективность функционирования всей образовательной среды.

Игнорирование данного феномена в системе подготовки педагогических кадров может привести к развитию профессиональной деформации учителя, снижению качества образования и нарушению конструктивного педагогического взаимодействия. Отсутствие целенаправленной работы по профилактике эмоционального выгорания на этапе профессионального становления увеличивает риск формирования устойчивых деструктивных моделей поведения, таких как формализм, эмоциональная дистанцированность, авторитарность или, напротив, профессиональная апатия. В этих условиях педагог утрачивает способность к гибкому реагированию на образовательные ситуации и эффективному взаимодействию с обучающимися.

Следует подчеркнуть, что эмоциональное выгорание не может быть объяснено исключительно высокой рабочей нагрузкой или интенсивностью труда. Его формирование обусловлено сложным взаимодействием индивидуально-психологических, организационных и коммуникативных факторов. К индивидуальным факторам относятся уровень эмоциональной устойчивости, особенности темперамента, личностные установки и мотивационная структура педагога. Организационные факторы включают условия труда, уровень административного давления, характер управленческих решений и степень поддержки со стороны образовательного учреждения. Коммуникативные факторы связаны с качеством межличностных отношений, уровнем конфликтности среды, особенностями взаимодействия с обучающимися, родителями и коллегами. Важную роль также играют уровень развития навыков эмоциональной саморегуляции и наличие ресурсов социальной поддержки.

В связи с этим особую значимость приобретает развитие у будущих педагогов комплекса психологических компетенций, обеспечивающих их профессиональную устойчивость. К числу таких компетенций относятся стрессоустойчивость, позволяющая эффективно функционировать в условиях повышенной нагрузки; эмоциональная рефлексия, обеспечивающая осознание и регулирование собственных эмоциональных состояний; коммуникативная компетентность, способствующая построению конструктивного взаимодействия; а также сформированность психологических механизмов самозащиты, направленных на предупреждение деструктивного воздействия профессиональных стрессоров. Формирование данных качеств должно рассматриваться как неотъемлемая часть системы подготовки педагогических кадров, обеспечивающая не только их профессиональную эффективность, но и сохранение психологического здоровья в условиях современной образовательной среды.

Рекомендации

– Включить в программы подготовки педагогических кадров специальные модули по профилактике эмоционального выгорания, развитию эмоциональной саморегуляции и стрессоустойчивости.

– Организовать тренинги, направленные на развитие эмоционального интеллекта, рефлексии и эффективных coping-стратегий у студентов педагогических направлений.

– Усилить деятельность психологической службы в образовательных учреждениях, разработать механизмы ранней диагностики профессионального выгорания педагогов.

– В процессе адаптации молодых специалистов использовать элементы наставничества, психологической поддержки и супервизии.

– В последующих эмпирических исследованиях изучить статистические взаимосвязи эмоционального выгорания с педагогической мотивацией, коммуникативным стилем, рефлексивностью и профессиональной эффективностью.

Список использованных источников

1. O‘zbekiston Respublikasi Qonuni. Ta’lim to‘g‘risida. O‘RQ-637, 23.09.2020.
2. O‘zbekiston Respublikasi Prezidenti Farmoni. O‘zbekiston Respublikasi oliy ta’lim tizimini 2030-yilgacha rivojlantirish konsepsiyasini tasdiqlash to‘g‘risida. PF-5847, 08.10.2019.
3. O‘zbekiston Respublikasi Prezidenti Qarori. Pedagogik ta’lim sifatini oshirish va pedagog kadrlar tayyorlovchi oliy ta’lim muassasalari faoliyatini yanada rivojlantirish chora-tadbirlari to‘g‘risida. PQ-289, 21.06.2022.
4. O‘zbekiston Respublikasi Prezidenti Farmoni. 2022–2026-yillarda maktab ta’limini rivojlantirish bo‘yicha milliy dasturni tasdiqlash to‘g‘risida. PF-134, 11.05.2022.
5. O‘zbekiston Respublikasi Prezidenti Farmoni. Pedagog kadrlar tayyorlash tizimini yanada takomillashtirish chora-tadbirlari to‘g‘risida. PF-73, 28.04.2025.
6. Sh.R. Barotov. Psixologik xizmatni takomillashtirishning nazariy-amaliy asoslari. 2021.
7. Maslach C., Jackson S.E. The Measurement of Experienced Burnout // Journal of Occupational Behavior. 1981. Vol. 2. P. 99–113.
8. Schaufeli W.B., Van Horn J. Burnout among teachers // Understanding and Preventing Teacher Burnout. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. P. 190–224.
9. Maslach C., Schaufeli W.B., Leiter M.P. Job Burnout // Annual Review of Psychology. 2001. Vol. 52. P. 397–422.
10. Водопьянова Н.Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. СПб., 2009.
11. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и других. СПб., 1996.
12. Абдулаева П.З., Шестакова Т.Н. Причины и профилактика психоэмоционального выгорания педагога. 2019.
13. Баротов Ш.Р. Из опыта внедрения концепции совершенствования психологической службы в Узбекистане. 2021.
14. Шодиев З.Б. Коммуникативные способности преподавателя как фактор эффективности общения со студентами // Materials of IV International Scientific Conference. Prague, 2018. P. 48–50.
15. Botirova D.B. Pedagoglarda kasbiy so‘nish jarayonining ijtimoiy-psixologik tahlili. 2024.

УДК: 159.9:331.54.159.923

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИФИКАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

Солижонова Мубинабону Шерзод кизи
solijonovamubinabonu@gmail.com
Ферганский государственный университет факультет педагогики, психологии и искусствоведения Направление: психология, 1 курс, группа 25-47. Фергана, Узбекистан

Аннотация: В данной статье с использованием системного подхода анализируются психологические аспекты профессиональной идентификации в процессе подготовки педагогических кадров, обосновывается важность гуманизации и личностно-ориентированного подхода в профессионально-педагогическом образовании. Профессиональная идентификация представлена как процесс, посредством которого

будущий учитель приходит к осознанию себя как профессионала, и раскрыты ее мотивационные, рефлексивные и ценностные аспекты.

Кроме того, проанализированы социально-психологические факторы, влияющие на формирование профессиональной идентичности, и вопросы, связанные с профессиональным развитием учителя. Результаты исследования обосновывают необходимость совершенствования психопедагогических механизмов, способствующих профессиональной идентификации.

Ключевые слова: профессиональная идентичность, педагогический коллектив, профессиональное развитие, мотивация, рефлексия, личностно-ориентированный подход, профессиональное формирование, педагогическая деятельность, психологическая поддержка, система образования.

Annotation. This article employs a systemic approach to analyze the psychological aspects of professional identification in the process of teacher training. It substantiates the importance of humanization and a learner-centered approach in professional pedagogical education. Professional identification is presented as a process through which a future teacher develops an awareness of themselves as a professional, highlighting its motivational, reflective, and value-based dimensions.

In addition, the study examines socio-psychological factors influencing the formation of professional identity, as well as issues related to teachers' professional development. The research findings justify the need to improve psycho-pedagogical mechanisms that facilitate professional identification.

Keywords: professional identity, teaching staff, professional development, motivation, reflection, learner-centered approach, professional formation, pedagogical activity, psychological support, education system.

Современный этап развития профессионально-педагогического образования характеризуется приоритетом принципов демократизации и гуманизации, В этом процессе ранее доминировавший технократический подход — модель, направленная в первую очередь на адаптацию личности к потребностям общества и производства, — постепенно уступает место человекоцентричным парадигмам; Сегодня основное внимание в системе образования уделяется самосознанию личности, профессиональному самоопределению, реализации индивидуального потенциала и непрерывному личностному и профессиональному развитию [5, с. 121], поэтому роль психологической науки, в частности теоретических и практических психологических исследований, в процессе профессионального образования все более возрастает [3, с. 96]; на фоне этих изменений проблема профессиональной идентичности выходит на первый план в качестве самостоятельной области исследований в системе подготовки педагогических кадров, поскольку профессиональная идентичность представляет собой процесс, посредством которого будущий учитель приходит к осознанию себя как представителя определенной профессии, и она связана с мотивационной сферой личности, с формированием профессиональных ценностей, педагогической позицией и отношением к профессиональной деятельности [10, с. 58]; результаты научных исследований показывают, что формирование профессиональной идентичности тесно связано с социально-экономическими условиями, структурными изменениями в системе образования и содержанием педагогической подготовки [11, с. 80]., а также на всех исторических этапах развития системы профессионально-педагогического образования — от краткосрочных курсов до специализированных техникумов, от краткосрочных курсов до специализированных техникумов, а затем до факультетов высших учебных заведений и современных интегрированных форм обучения — проблема профессиональной идентичности изучалась на различных уровнях и в разных контекстах. Изначально она интерпретировалась как составной элемент профессиональной подготовки, позже стал рассматриваться как один из основных факторов, обеспечивающих психологическое развитие и профессиональную стабильность личности учителя [12, с. 212].

С этой точки зрения изучение психологических аспектов профессиональной идентификации, адаптации будущего учителя к профессии, формированием профессиональной мотивации, самоутверждением в профессиональной деятельности и процессами формирования устойчивого отношения к педагогической деятельности, тем самым обеспечивая научную основу для их анализа [10, с. 59]. Исследования в этой области служат важной теоретической и методологической основой для дальнейшего углубления гуманистического содержания профессионально-педагогического образования и определения перспектив его будущего развития [5, с. 123]. В мировой психологии и педагогике проблема профессиональной идентификации с середины XX века выделилась в самостоятельную научную область. В частности, в западных психологических школах это понятие интерпретируется как процесс профессионального самосознания, лояльности к профессии и внутреннего принятия своей профессиональной роли [2, с. 214].

В своей теории развития личности Э. Эриксон поместил в ее центр понятие идентичности, определив профессиональную идентификацию как важный компонент личностной идентичности [2, 231-b]. По его мнению, в процессе выбора профессии человек находит свое «я», и этот процесс определяет весь ход его жизни.

А. Маслоу и К. Роджерс в рамках гуманистической психологии связывают профессиональное самосознание с потребностью личности в самореализации [4, с. 118], [6, с. 52]. В их подходе профессиональная идентичность учителя формируется посредством внутренней мотивации и потребностей в личностном развитии.

Д. Супер в своей теории развития карьеры рассматривает профессиональную идентификацию как продолжающийся всю жизнь процесс «профессиональной самореализации» [7, с. 67]. Согласно его подходу, основанному на «теории жизненного цикла», профессиональная идентичность – это не разовое событие, а процесс, развивающийся на протяжении всей жизниВ регионе СНГ проблема профессиональной идентичности изучалась широко, глубоко и систематически, в частности в рамках российской психологической школы, и рассматривается как непосредственно, органично и неразрывно связанная с психологией профессионального образования; в частности, Е. Ф. Зеер, как один из ведущих и наиболее влиятельных представителей этой области, считает профессиональную идентификацию центральным, фундаментальным компонентом процесса профессионального становления, трактуя ее как целостную систему, взаимосвязанную с профессиональным сознанием, мотивацией и компетентностью [10, с. 102], Н. С. Глуханюк, в свою очередь, связывает профессиональную идентификацию с формированием учителя как активного субъекта и самостоятельной личности, а в своих исследованиях анализирует рефлексию, самооценку и профессиональную адаптацию как важные, приоритетные факторы [9, с. 88]; в то же время научные исследования В. А. Сластенина и А. А. Реана освещают проблемы профессиональной деформации личности педагога, а также нарушения и отклонения в процессе идентификации [13, с. 176], О. Н. Шахматова и И. И. Хасанова также разработали эффективные технологии формирования профессиональной идентичности на основе личностно-ориентированного, индивидуального подхода в процессе подготовки педагогических кадров [14, с. 54]; В Узбекистане в последние годы эта проблема стала одной из наиболее актуальных и приоритетных областей педагогических и психологических исследований, в которых принимают активное участие Б. Х. Ходжаев, Н. А. Муслимов, Ш. Ш. Такие ученые, как Шарипов, подчеркивают, что в системе подготовки педагогических кадров профессиональная идентичность, наряду с профессиональной компетентностью, имеет решающее и неотъемлемое значение [8, с. 61], а также В исследованиях А. А. Абдуллаева и З. Т. Юлдашевой всесторонне и подробно рассмотрены психолого-педагогические механизмы формирования профессиональной идентичности у будущих учителей [1, с. 47].

В узбекской психологической школе профессиональная идентичность часто анализируется в связи с профессиональной мотивацией учителя, уровнем самосознания и адаптацией к профессиональной деятельности [3, с. 165], [8, с. 63]. Это свидетельствует об

укреплении гуманистического и личностно-ориентированного подхода в национальной системе образования. В частности, одним из ключевых практических направлений считается разработка специализированной системы подготовки педагогов, внедрение механизмов постоянного мониторинга профессионального развития, а также создание комплексных программ, направленных на предотвращение профессионального выгорания и сохранение эмоциональных ресурсов. [8, с. 88], [1, с. 52]. Эти технологии служат для обеспечения профессиональной стабильности учителя, развития его рефлексивных способностей и повышения профессиональной эффективности [1, с. 115].

Тщательный анализ этих психологических исследований показывает, что они создали теоретические и методологические основы для формирования инженерно-педагогического и профессионально-педагогического образования как самостоятельной, научно обоснованной системы [13, 192-b]. В результате были разработаны концептуальная модель профессионально-педагогической деятельности, ее структурно-функциональное описание, концепция профессионального развития, профессиограммы и компетентностные подходы [10, с. 110]. Кроме того, научно обоснованы психологические основы реализации содержания профессионально-педагогического образования, его мотивационные и рефлексивные аспекты, а также компетентностная структура государственных образовательных стандартов [8, с. 71]. Это позволяет трактовать профессионально-педагогическое образование как целостную многоуровневую систему.

В процессе эволюции профессионально-педагогического образования сформировались такие научные направления, как психология профессионального образования, психология профессий (Э. Ф. Зеер) и психология профессионализации (Н. С. Глуханюк) [10, с. 102], [9, с. 90]. Эти направления направлены на систематическое изучение закономерностей профессионального развития человека.

В последние годы психология профессионально-педагогического образования обогатилась новыми научными направлениями. В частности, актуальное значение приобрело изучение эмоционального выгорания, снижения мотивации и профессиональных деформаций [3, с. 172]. Вместе с тем важной областью исследований стали такие интегральные психологические характеристики, как рефлексия, саморегуляция и саморазвитие [2, с. 245]. От современного учителя требуется не только передавать знания, но и постоянно самосовершенствоваться, укреплять свою профессиональную идентичность и осознанно управлять своей профессиональной ролью [6, с. 59]. Поэтому психология профессионально-педагогического образования развивается, ставя во главу угла человеческий фактор [10, с. 118].

Результаты проведенных исследований нашли отражение в диссертациях, монографиях, научных статьях и учебниках [8, с. 75]. Это свидетельствует о том, что профессионально-педагогическое образование сформировалось как научно обоснованная, интегрированная система.

В целом психологические исследования способствуют развитию профессионально-педагогического образования как интегративной многоступенчатой системы [13, 195-b]. В этой системе все участники выступают в качестве активных субъектов, а психологическая поддержка охватывает все этапы [1, с. 54]. В результате разработанные практические механизмы способствуют повышению качества образования, укреплению междисциплинарного взаимодействия и гармонизации личностного и профессионального развития [8, с. 80].

В заключение можно сказать, что в современном развитии нейропедагогического образования профессиональная идентификация выступает в качестве важного психологического фактора в процессе подготовки педагогических кадров. Она играет решающую роль в формировании профессиональной адаптации будущего учителя, его профессиональной мотивации, уровня самосознания и стабильного отношения к педагогической деятельности. Анализ показывает, что профессиональная идентичность представляет собой сложный процесс, неразрывно связанный не только с индивидуальными

психологическими особенностями, но и с образовательной средой, социальными условиями и содержанием педагогической подготовки. Поэтому важно усиливать личностно-ориентированный подход, рефлексию и мотивационные факторы в процессе ее формирования. В целом психологические подходы, направленные на формирование профессиональной идентичности, способствуют повышению качества подготовки учителей и обеспечению профессиональной стабильности.

Список использованной литературы

1. Абдуллаев А. А., Юлдашева З. Т. Проблема профессиональной идентификации будущих учителей. – Ташкент, 2020.
2. Эриксон Э. Х. Идентичность: юность и кризис. – Нью-Йорк: Нортон, 1968.
3. Каримова В. М. Психология (учебник). – Ташкент: Издательство Национального общества философов Узбекистана, 2017.
4. Маслоу А. Х. Мотивация и личность. – Нью-Йорк: Harper & Row, 1954.
5. Мавлонова Р. А., Оринбоева Н. Педагогика. – Ташкент: «Фан ва технология», 2019.
6. Роджерс К. Р. Становление личности. – Бостон: Houghton Mifflin, 1961.
7. Супер Д. Э. Психология карьеры. – Нью-Йорк: Harper, 1957.
8. Ходжаев Б. Х., Муслимов Н. А., Шарипов Ш. Ш. Теория и практика педагогического обучения. – Ташкент: «Фан ва технология», 2018.
9. Глуханюк Н. С. Психология профессиональной самоопределенности. – Москва: Флинта, 2003.
10. Зир Е. Ф. Профессиональное развитие личности в системе образования. – Москва: Академия, 2008.
11. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. – Москва: Академия, 2004.
12. Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность. – Москва: Политиздат, 1977.
13. Сластенин В. А., Реан А. А. Педагогическая психология. – Москва: Академия, 2006.
14. Шахматова О. Н., Хасанова И. И. Технологии формирования профессиональной идентичности. – Москва, 2012.

УДК 37.015.3:316.77

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОММУНИКАЦИИ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ: ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ И ЗНАЧЕНИЕ ЯЗЫКА ТЕЛА И РЕЧИ

Акбарова Дилбарой Шухрат кизи
Umarovshuhratjon738@gmail.com
Ферганский государственный университет факультет педагогики, психологии и искусствоведения Направление: психология, 1 курс, группа 25-47. Фергана, Узбекистан

Аннотация: В данной статье анализируются ключевые аспекты коммуникативного воздействия будущих учителей, в частности роль языка тела и невербальных средств коммуникации в педагогическом процессе. Рассматриваются научные подходы к соотношению вербальной и невербальной коммуникации, а также обосновывается их влияние на эмоциональное состояние, мотивацию и поведение учащихся. Кроме того, раскрывается значение невербального общения в повышении эффективности педагогического взаимодействия на основе научных источников. Подчеркивается, что осознанное использование учителем мимики, жестов, интонации и позы способствует повышению эффективности урока, созданию благоприятной психологической атмосферы и управлению учебным процессом.

Ключевые слова: коммуникативное воздействие, язык тела, невербальная коммуникация, педагогическая коммуникация, педагогическое мастерство, мимика, жесты, интонация, психологическое воздействие, образовательный процесс, мотивация учащихся, культура общения.

Annotation. This article analyzes the key aspects of communicative influence in future teachers, with particular emphasis on the role of body language and nonverbal means of communication in the pedagogical process. It examines scientific approaches to the relationship between verbal and nonverbal communication and substantiates their impact on students' emotional state, motivation, and behavior. In addition, the significance of nonverbal communication in enhancing the effectiveness of pedagogical interaction is explored based on scholarly sources. The study highlights that the conscious use of facial expressions, gestures, intonation, and posture by teachers contributes to improving lesson effectiveness, creating a favorable psychological atmosphere, and facilitating effective classroom management.

Keywords: communicative influence, body language, nonverbal communication, pedagogical communication, teaching skills, facial expressions, gestures, intonation, psychological impact, educational process, student motivation, communication culture.

В современном обществе способность будущих учителей к эффективному коммуникативному воздействию является одной из важнейших педагогических задач. Процесс влияния на сознание и поведение человека, то есть коммуникативное управление, приобретает особую актуальность в образовательной среде. С ускорением глобальных процессов информатизации общение между учителем и учеником осуществляется не только вербально, но и через невербальные средства, что формирует новые формы и механизмы педагогического воздействия [5, 21].

Коммуникативное воздействие посредством языка тела занимает важное место в образовательном процессе, поскольку учащиеся чаще обращают внимание не только на слова учителя, но и на его мимику, жесты, взгляд и интонацию. Именно это позволяет педагогу опосредованно влиять на эмоциональное состояние и учебную активность учащихся [9,18,40]. Например, уверенная поза, искренняя улыбка, зрительный контакт и сбалансированная интонация способствуют формированию позитивной эмоциональной атмосферы в классе.

В современной образовательной системе управление через язык тела выступает как эффективное и зачастую скрытое средство передачи информации. Учащиеся часто реагируют на учебный процесс не только рационально, но и эмоционально, поэтому невербальные сигналы напрямую влияют на их активность и вовлеченность. В этом контексте язык тела становится важным инструментом педагогического управления [9, 55].

Среди положительных аспектов коммуникативного воздействия через язык тела можно выделить несколько ключевых моментов. Во-первых, оно повышает эффективность общения на уроке. Во-вторых, усиливает доверие между учителем и учеником. В-третьих, играет важную роль в управлении классом и мотивации учащихся [5, 48]. В узбекском обществе культура общения тесно связана с традиционными ценностями, поэтому язык тела также занимает значительное место в педагогической коммуникации [7, 11]. В результате невербальное общение сформировалось как естественная социальная норма в образовательном процессе [9, 63]. Например, уважительное отношение к учащимся, мягкая мимика и осторожная интонация являются неотъемлемой частью эффективной педагогической деятельности.

Одним из важных преимуществ языка тела и невербальных средств воздействия является их вклад в развитие национальной культуры общения у будущих учителей. В узбекской культуре такие ценности, как «одоб» (вежливость), «ҳурмат» (уважение) и «андеша» (тактичность), имеют особое значение. Язык тела служит эффективным инструментом выражения и укрепления этих ценностей в педагогическом процессе. Например, искреннее приветствие, легкий поклон или доброжелательная улыбка помогают

создать позитивную психологическую атмосферу и укрепить взаимное уважение между учителем и учениками.

Взаимодействие с точки зрения национального менталитета показывает, что данные коммуникативные элементы продолжают активно использоваться в системе образования и занимают важное место в профессиональной деятельности учителя. Учителя посредством мимики и жестов управляют вниманием учащихся, мотивируют их и создают позитивную психологическую атмосферу в ходе урока [5, 58,33], что напрямую способствует повышению качества образования [7, 18,19].

Кроме того, в процессе педагогического управления язык тела играет значительную роль. Уверенная поза учителя, открытая мимика и сбалансированная интонация усиливают в классе доверие, дисциплину и активное участие учащихся. Это является важным фактором эффективной организации урока и управления учебным процессом. Таким образом, невербальная коммуникация способствует повышению искренности в отношениях между учащимися, укреплению коллективной атмосферы и развитию здоровых социальных взаимодействий. Данный процесс обогащает коммуникативную компетентность учителя и повышает его педагогическое мастерство. В условиях современной глобальной коммуникации правильное понимание и эффективное использование невербального общения является важным профессиональным навыком будущих учителей [9,27,51]. Эти навыки способствуют их эффективному взаимодействию в различных культурных средах и повышают адаптивность при работе с учащимися.

В процессе эффективного коммуникативного воздействия и социальной адаптации важную роль играют образовательные учреждения, в частности школы и другие учебные организации. Школы как основные центры обучения и воспитания формируют не только уровень знаний учащихся, но и их коммуникативные навыки, поведение и социальную активность. В современных условиях использование интерактивных методов и технологий способствует развитию самостоятельного мышления учащихся [7, 44,25,44, 49]. Наряду с этим, речь учителя — то есть вербальная коммуникация — также имеет большое значение. Четкая, грамотная и выразительная речь повышает уровень усвоения знаний, стимулирует мышление учащихся и усиливает их интерес к учебному процессу. Культура чтения является одним из важных факторов развития коммуникативного потенциала учителя [6,12,19]. Благодаря чтению расширяется словарный запас, обогащается речь и повышается эффективность педагогического общения. В то же время современные средства информации — медиа и интернет — становятся мощными инструментами коммуникативного воздействия. Они обеспечивают быстрый доступ к информации, получение новых знаний и профессиональное развитие педагогов [8, 35].

Однако, поскольку медиа также могут оказывать манипуляторное или искажённое воздействие, развитие критического мышления и медиаграмотности у учителей приобретает особую важность [11, 41]. В связи с этим в современной системе образования значимое место занимает формирование у педагогов компетенций анализа информации, её правильного восприятия и передачи этих навыков учащимся.

В Узбекистане в процессе развития системы образования приоритетными направлениями являются формирование коммуникативной компетентности, повышение медиаграмотности и укрепление профессионального мастерства педагогов [4, 11]. Это способствует развитию у будущих учителей навыков эффективного управления посредством языка тела и вербального общения [11, 52].

С этой точки зрения, в современных образовательных стратегиях развитие коммуникативного воздействия учителей, формирование у них осознанного и критического отношения к различным информационным и психологическим воздействиям рассматривается как важная задача. Такой подход способствует формированию учителя не только как источника знаний, но и как эффективного коммуникатора и лидера [2,9].

В рамках стратегии «Цифровой Узбекистан – 2030» в стране определены задачи по развитию цифровой экономики и информационных технологий, совершенствованию

интернет- и медиасреды, а также повышению уровня цифровой грамотности граждан. Данная программа тесно связана с системой образования и направлена на формирование у будущих учителей понимания информационной безопасности, а также осознанного отношения к недостоверной информации и различным видам психологического воздействия [1, 13-21]. В результате педагоги получают возможность не только сами ориентироваться в цифровой среде, но и обучать учащихся распознаванию манипулятивных воздействий в онлайн-пространстве и противодействию им [8, 46].

Наряду с государственными инициативами, в нормативных документах, направленных на реформирование системы образования, особое внимание уделяется развитию у учащихся критического мышления, навыков анализа информации, самостоятельного принятия решений и коммуникативной компетентности [3, 6]. Эти навыки имеют важное значение в профессиональной деятельности будущих учителей, поскольку готовят их не только к эффективному общению, но и к защите от различных невербальных и психологических воздействий.

Невербальная коммуникация — система передачи информации посредством языка тела, мимики, жестов и интонации — является важным средством педагогического взаимодействия. Особенно значима она в процессе управления вниманием учащихся, влияния на их поведение и организации эффективного учебного процесса.

Цель данной статьи заключается в комплексном анализе теоретических основ коммуникативного воздействия посредством языка тела и речи у будущих учителей, а также в рассмотрении его роли в современном образовательном процессе [6,14,17].

Проблемы коммуникативного воздействия и управления широко изучены в различных научных школах. Существенный вклад в развитие данной области внесли такие ученые, как Э. Берн, М. Джеймс, В. Новак, В. Каппони, Э. Шостром, В. Сатир и А. Б. Добрович. Так, Е. Л. Доценко рассматривает коммуникативное воздействие как разновидность психологического влияния, отмечая, что оно способствует формированию новых мотивационных установок личности. М. Битянова, в свою очередь, анализирует механизмы межличностного воздействия, подчеркивая их направленность на поведение и мышление человека.

Н. Непряхин выделяет такие характеристики коммуникативного воздействия, как психологическая направленность, целеполагание, предварительное планирование и гибкость стратегий влияния. Таким образом, коммуникативное воздействие выступает как средство опосредованного влияния на сознание человека.

В. А. Горянина определяет невербальную коммуникацию как форму взаимодействия без использования слов. Ее основными элементами являются язык тела, мимика, жесты и интонация [6, 21]. Исторически изучение невербального общения началось в XIX веке с работ Ф. Дельсарта, который стремился систематизировать движения тела и голосовую культуру. Позднее Чарльз Дарвин в труде «Выражение эмоций у человека и животных» научно обосновал биологические основы эмоционального выражения.

С 1960-х годов невербальная коммуникация начала развиваться как самостоятельное научное направление [12,12,19]. Значительный вклад в ее изучение внесли Б. Д. Парыгин, Г. М. Андреева, А. А. Бодалев, Г. Е. Крейдлин и В. А. Лабунская. Г. М. Андреева выделяет несколько систем невербального общения: оптико-кинетическую, пара- и экстралингвистическую, пространственно-временную организацию и систему визуального контакта [6, 45]. Таким образом, для будущих учителей использование языка тела и вербальной коммуникации в процессе педагогического воздействия является не только важной частью профессионального мастерства, но и одним из ключевых факторов эффективной организации современного образовательного процесса.

Существуют различные подходы к определению соотношения вербальной и невербальной коммуникации. Так, Б. Д. Парыгин считает речь основным средством общения, однако Л. Г. Почебут и И. А. Мейжис подчеркивают важную роль невербальной информации в процессе социального восприятия. Согласно исследованиям, А. Пиза, в процессе общения

7% информации передается словами, 38% — голосом, и 55% — посредством языка тела. Это подчеркивает, что в деятельности будущих учителей важное значение имеет не только содержание речи, но и способ ее выражения [7, 21]. Невербальная коммуникация сама по себе не вызывает манипулятивного воздействия, однако она является важным средством, повышающим эффективность коммуникативного влияния [10,27,35]. Движения тела, мимика, жесты и интонация голоса способны формировать у учащихся определённые эмоциональные состояния, что позволяет учителю усиливать педагогическое воздействие [9,12, 28].

По мнению Н. Непряхина, люди адаптируются к коммуникативному воздействию двумя основными способами: через осознание сути социального взаимодействия либо на основе поведенческих моделей, сформированных в детстве. В этом контексте использование позитивных (просоциальных) форм коммуникативного воздействия в образовательном процессе способствует личностному развитию учащихся. В современных научных исследованиях язык тела и невербальная коммуникация рассматриваются как одно из ключевых направлений социальной психологии и педагогической коммуникации. В мировой науке такие учёные, как П. Экман, Р. Бердвистелл и А. Мехрабиан, исследовали влияние невербальной коммуникации на эмоциональные процессы и принятие решений человеком. П. Экман доказал возможность распознавания скрытых эмоций через мимику и обосновал высокую информативность выражений лица [5,20,25]. Р. Бердвистелл интерпретировал телодвижения как «коммуникативный код» и подчеркнул, что значительная часть общения осуществляется без слов. А. Мехрабиан научно обосновал, что эмоциональное воздействие во многом передаётся через интонацию и язык тела.

В странах СНГ, особенно в российской психологической школе, такие учёные, как Б. Д. Парыгин, Г. М. Андреева, А. А. Бодалев и В. А. Лабунская, изучали невербальную коммуникацию в контексте социального восприятия и межличностных отношений. В их работах язык тела рассматривается не только как средство передачи информации, но и как важный инструмент педагогического влияния и управления. В частности, В. А. Лабунская подчёркивает значимость мимики и жестов в формировании доверия и эмоционального контакта [10,49,55]. В Узбекистане вопросы невербальной коммуникации также активно изучаются в рамках психологии и педагогики. В отечественных исследованиях язык тела рассматривается преимущественно в контексте образовательного процесса, воспитания и культуры общения [6,12,18]. Отмечается положительное влияние мимики, жестов и интонации на мотивацию учащихся и эффективность взаимодействия между учителем и учеником.

В современном образовательном процессе коммуникативное воздействие выступает как широкое социально-психологическое явление. В частности, речь учителя, язык тела и общий стиль общения существенно влияют на процесс обучения и поведение учащихся [8,22, 26]. В связи с этим важным становится осознанное и целенаправленное использование педагогом своих коммуникативных средств. По мнению Н. Непряхина, коммуникативное воздействие неразрывно связано с эмоциями человека и не может быть полностью устранено из процесса общения. Е. Л. Доценко подчёркивает роль психологического воздействия в управленческих процессах, отмечая, что его грамотное использование обеспечивает эффективность педагогической деятельности.

Исследования показывают, что невербальное общение является одним из основных средств коммуникативного воздействия [9, 40]. Прикосновения, жесты, мимика, улыбка, интонация и поза тела вызывают у учащихся эмоциональные реакции [7, 36]. Это создаёт благоприятные условия для эффективного управления учебным процессом, мотивации учащихся и формирования позитивной образовательной среды [10, 60].

Список использованной литературы

1. Указ Президента Республики Узбекистан. «О стратегии “Цифровой Узбекистан – 2030” и мерах по её эффективной реализации». – Ташкент, 2020. – 92 с.

2. Указ Президента Республики Узбекистан. О Стратегии развития Нового Узбекистана на 2022–2026 годы. – Ташкент, 2022. – 114 с.

3. Указы Президента Республики Узбекистан. Сборник документов по реформированию и развитию системы образования. – Ташкент, 2017–2023. – 240 с.

4. Кабинет Министров Республики Узбекистан. Государственная программа по развитию медиаграмотности и информационной культуры. – Ташкент, 2021. – 48 с.

5. Ekman P. *Emotions Revealed*. – New York: Times Books, 2003. – 290 p.

6. G‘oziev E. *Общая психология*. – Ташкент: O‘qituvchi, 2002. – 450 с.

7. Mahmudov N. *Культура речи*. – Ташкент: O‘zbekiston, 2013. – 216 с.

8. McQuail D. *Mass Communication Theory*. – London: Sage Publications, 2010. – 624 p.

9. Mehrabian A. *Nonverbal Communication*. – Chicago: Aldine-Atherton, 1972. – 226 p.

10. Андреева Г. М. *Социальная психология*. – Москва: Аспект Пресс, 2001. – 384 с.

11. Wardle C., Derakhshan H. *Information Disorder: Toward an interdisciplinary framework for research and policymaking*. – Council of Europe Report, 2017. – 109 p.

12. Крейдлин Г. Е. *Невербальная семиотика: язык тела и естественный язык*. – Москва: Новое литературное обозрение, 2002. – 581 с.

УДК 37.015.3:81'23:316.77

РЕЧЕВАЯ МАНИПУЛЯЦИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ И ЕЁ ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ

Сотиболдиев Зиёдбек Махмаджон угли
ziyodbeksotvoldiyev41@gmail.com
Ферганский государственный университет, факультет педагогики, психологии и искусствоведения
Направление: психология, 1 курс, группа 25-47

Аннотация. В данной статье рассматривается речевая манипуляция и её психолингвистические основы в процессе профессиональной подготовки педагогических кадров. В современном информационном обществе речевое воздействие тесно связано с такими когнитивными процессами человека, как восприятие, внимание, память и мышление, и играет важную роль в педагогическом общении. Речевая манипуляция понимается как скрытое воздействие через языковые средства. В статье также рассматривается её семантическая, прагматическая и дискурсивная сторона в процессе подготовки педагогов. Описываются такие механизмы, как импликатура, пресуппозиция, метафора и способы подачи информации, а также их влияние на учебный процесс. Подчеркивается важность понимания речевой манипуляции для развития критического мышления и коммуникативных навыков будущих педагогов.

Ключевые слова: педагогические кадры, профессиональная подготовка, речевая манипуляция, психолингвистика, коммуникативная компетентность, когнитивные процессы, педагогическое общение, дискурс, импликатура, пресуппозиция.

Annotation. This article examines speech manipulation and its psycholinguistic foundations in the process of professional training of pedagogical staff. In the modern information society, speech influence is closely connected with such cognitive processes as perception, attention, memory, and thinking, and plays a significant role in pedagogical communication. Speech manipulation is understood as a form of covert influence achieved through linguistic means. The paper also explores the semantic, pragmatic, and discursive aspects of speech manipulation within teacher education. It describes mechanisms such as implicature, presupposition, metaphor, and information framing, as well as their impact on the educational process. The study emphasizes the

importance of understanding speech manipulation for the development of critical thinking and communicative skills in future teachers.

Keywords: pedagogical staff, professional training, speech manipulation, psycholinguistics, communicative competence, cognitive processes, pedagogical communication, discourse, implicature, presupposition.

В условиях современного информационного общества процесс подготовки педагогических кадров проходит в сложной коммуникативной среде. В этом процессе речевое воздействие, особенно речевая манипуляция, занимает важное место как один из психолингвистических аспектов педагогического общения. Речевая манипуляция в педагогическом взаимодействии представляет собой скрытое и косвенное влияние, направленное на формирование мышления, профессиональных взглядов и поведения обучающихся. Поэтому её изучение на стыке психологии, лингвистики и теории коммуникации является актуальной задачей.

Речевая манипуляция как психолингвистическое явление тесно связана с когнитивными процессами как педагога, так и обучающихся [5, 19]. Восприятие, мышление, память и внимание играют ключевую роль в усвоении информации в процессе обучения. Манипулятивное речевое воздействие влияет на эти процессы, адаптируя информацию к опыту, эмоциональному состоянию и учебной ситуации обучающихся. В результате информация может восприниматься как достоверная и не требующая критического анализа.

В этом процессе такие языковые средства, как импликатура, пресуппозиция, метафора и эвфемизм, выступают основными инструментами речевой манипуляции в педагогическом общении [3, 88].

Речевая манипуляция в процессе профессиональной подготовки педагогических кадров рассматривается как сложное психолингвистическое явление, которое может проявляться на всех уровнях социальной коммуникации. В этом контексте она не ограничивается только повседневным педагогическим общением, но также может косвенно влиять на систему управления образованием и правово-педагогическую сферу. Однако в образовательной и правовой сферах подобные манипулятивные воздействия минимизируются за счёт обеспечения однозначности, точности и прозрачности информации.

В Республике Узбекистан принимаемые законы, указы Президента и постановления правительства также основаны на этом принципе и направлены на обеспечение нормативной стабильности в педагогической и социальной системах. В частности, Указ Президента Республики Узбекистан № PF-4947 (Стратегия действий) и № PF-60 (Стратегия развития) являются важными нормативными документами, направленными на модернизацию системы образования, повышение профессиональной компетентности педагогов и развитие правовой культуры граждан [8, 7].

Данные нормативно-правовые документы отличаются официальным, чётким и стандартизированным языком. Такая языковая точность снижает возможность различной интерпретации информации в образовательной и правовой коммуникации и предотвращает субъективные и манипулятивные подходы. В договорных и образовательных системах данный принцип также играет важную роль, поскольку нормативная точность обеспечивает чёткое определение прав и обязанностей и уменьшает неопределённость. Поэтому официальный стиль речи является одним из ключевых средств обеспечения правовой и педагогической стабильности в процессе подготовки педагогических кадров.

Кроме того, в противодействии речевой манипуляции важную роль играют национальные языковые и культурные традиции, которые формируют коммуникативную и нравственную компетентность педагогов. В узбекской речевой культуре такие ценности, как честность, точность и открытость, считаются основополагающими. Народное устное творчество, в частности пословицы и изречения, способствует развитию критического мышления и пониманию скрытого смысла речи. Такие выражения, как «Слово — зеркало

души» и «Доброе слово — пища для души», отражают воспитательное и нравственное значение речи и способствуют формированию рефлексивного мышления.

С этой точки зрения, согласно теории В. Е. Чернявской, в процессе педагогической коммуникации речевая манипуляция проявляется как скрытое и целенаправленное воздействие на сознание человека посредством языковых средств [10, 23]. По её мнению, педагог или коммуникатор передаёт информацию таким образом, что она воспринимается как самостоятельное и осознанное педагогическое решение, хотя на самом деле направляется заранее заданной дидактической или профессиональной целью [10, 31].

В этом процессе субъект обучения не является пассивным получателем информации, а выступает как активная когнитивная система, перерабатывающая языковые сигналы. Педагог или коммуникатор оказывает косвенное воздействие на такие когнитивные процессы, как восприятие, внимание и мышление. В результате обучающийся может воспринимать информацию без критического анализа, как достоверную педагогическую истину.

Чернявская отмечает, что основным механизмом такого воздействия является целенаправленное использование семантических и прагматических возможностей языка [10, 58]. В педагогической речи через выбор слов, формирование контекста, импликатуры и пресуппозиции создаются определённые профессиональные смыслы и направления восприятия [3, 77]. Поэтому речевая манипуляция в педагогическом процессе проявляется как косвенный, скрытый и незаметный психолингвистический механизм воздействия.

В мировой лингвистике и психолингвистике проблема речевой манипуляции с конца XX — начала XXI века формируется как самостоятельное научное направление и развивается во взаимосвязи с когнитивной лингвистикой, прагматикой и теорией коммуникации [1, 12]. В этом направлении исследования представителей постсоветского пространства, особенно российской психолингвистической школы, признаются важной теоретической основой анализа педагогической речи и профессиональной подготовки.

В российской психолингвистической школе А. А. Леонтьев рассматривает речевую деятельность как сложный психологический процесс, тесно связанный с когнитивной системой человека, и определяет речь не только как набор языковых единиц, но и как целенаправленную деятельность. В его концепции педагогическая речь рассматривается как динамическая система, связанная с мотивами, целями и профессиональными потребностями человека. Этот подход впоследствии стал важной научной основой для изучения механизмов речевого воздействия и манипуляции в процессе подготовки педагогических кадров [6, 82].

В исследованиях Н. И. Жинкина речь рассматривается как система передачи и переработки информации, при этом глубоко анализируется взаимосвязь внутренней и внешней речи. Внутренняя речь выступает этапом кодирования и планирования информации и составляет когнитивную основу внешней педагогической речи. Это служит важной научной базой для выявления скрытых этапов речевой деятельности и понимания механизмов манипуляции.

Также концепции В. П. Белянина и Ю. Н. Караулова — «психологическая модель текста» и «языковая личность» — позволяют рассматривать речевую деятельность в связи с индивидуальными психологическими особенностями личности. Согласно данному подходу, восприятие и интерпретация информации зависят от когнитивного опыта и коммуникативной компетенции человека, что определяет её субъективный характер. Это раскрывает психологические основы манипуляции в педагогической речи.

В западной лингвистике теория концептуальной метафоры Дж. Лакоффа и М. Джонсона широко применяется в педагогической коммуникации [2, 5]. Согласно данной теории, педагогическое мышление формируется на основе метафорических когнитивных моделей, а метафоры выступают не только средством выражения, но и когнитивным механизмом, направляющим сознание [2, 27; 2, 43].

В узбекской научной школе также активно изучаются вопросы педагогической коммуникации [7, 11]. Э. Г‘озиев исследовал психологические основы речи, Н. Махмудов —

культуру речи и коммуникативную компетенцию, а Ш. Сафаров — когнитивные и структурные функции речи [7, 36; 11, 22].

В современном узбекском языкознании речевая манипуляция изучается в рамках педагогической прагматики и дискурс-анализа, с акцентом на имплицитные смыслы, коммуникативные стратегии и механизмы дискурсивного управления. В этом процессе важным объектом исследования являются также формы речевого воздействия в образовательной речи и цифровой педагогической среде [2, 88].

В целом речевая манипуляция в педагогическом общении проявляется как скрытое воздействие, направляющее обучающегося к определённым решениям и действиям без прямого принуждения [6, 31]. По мнению В. Е. Чернявской, данный процесс предполагает незаметное внедрение профессиональных установок и взглядов в сознание обучающегося, что не всегда совпадает с его личными интересами [10, 52].

Основная идея заключается в том, что речевая манипуляция формирует у обучающегося эмоциональное ощущение «свободы выбора» в педагогическом процессе [6, 66]. Иными словами, человек воспринимает себя как самостоятельно выбирающего между несколькими педагогическими или профессиональными вариантами. Однако на самом деле эти варианты заранее ограничены дидактическими и коммуникативными целями и представлены таким образом, чтобы привести к определённому образовательному результату. Поэтому обучающийся ощущает свободу принятия решения, хотя эта свобода носит иллюзорный характер [3, 14].

В данном процессе в педагогической и образовательной коммуникации, как правило, не используются прямые приказы или открытые призывы [6, 58]. Воздействие осуществляется скрытыми средствами — через интонацию педагогической речи, контекст, имплицитное содержание (скрытый смысл) и подтекст [10, 61]. Кроме того, педагогическая информация нередко является неполной: одни аспекты усиливаются, другие сознательно опускаются. В результате обучающийся может воспринимать действительность не полностью, а как одностороннюю когнитивную модель.

Согласно теории, В. Е. Чернявской, речевая манипуляция в педагогической коммуникации трактуется как скрытый и целенаправленный коммуникативный процесс, осуществляемый посредством языковых средств [10, 47]. В данном подходе педагог или коммуникатор передаёт информацию не в форме открытого принуждения, а таким образом, чтобы у обучающегося возникло ощущение самостоятельного принятия решения [6, 63]. Однако это «чувство самостоятельности» является результатом заранее спланированной дидактической и коммуникативной стратегии, ориентированной на определённые образовательные или профессиональные цели.

Один из психолингвистических основ данного процесса заключается в том, что сознание обучающегося функционирует не как пассивный приёмник информации, а как активная когнитивная система, перерабатывающая её. Педагог или манипулятор оказывает косвенное влияние именно на эти когнитивные процессы — восприятие, внимание и мышление. В результате педагогическая информация воспринимается как субъективно естественная и достоверная, что может приводить к снижению уровня критического анализа.

Как отмечает Чернявская, эффективность речевой манипуляции основана на целенаправленном использовании семантических и прагматических возможностей языка [10, 70]. В педагогической речи через стратегический выбор слов, аккуратное формирование контекста, а также осознанное использование импликатур и пресуппозиций формируется необходимая профессиональная смысловая структура в сознании обучающегося [10, 74]. Этот процесс приводит к тому, что педагогическая информация перерабатывается не напрямую, а через скрытые смысловые уровни.

Одновременно речевая манипуляция в педагогическом процессе формирует иллюзию «свободы выбора» [3, 19]. То есть обучающийся убеждён, что самостоятельно выбирает между несколькими учебными или профессиональными альтернативами. Однако на самом деле эти альтернативы заранее ограничены и направлены дидактическими целями. В

результате сохраняется ощущение свободного выбора, но его содержательная направленность определяется внешним педагогическим воздействием [9, 81].

Кроме того, важной особенностью такого коммуникативного воздействия является его отсутствие в форме прямых приказов или открытых указаний [6, 33]. Оно осуществляется через дискурсивные средства — интонацию, контекст, имплицитное содержание и подтекст [10, 52]. При этом селективная подача информации способствует формированию у обучающегося односторонней когнитивной модели действительности.

В результате в педагогическом сознании формируется не полная картина объективной реальности, а своего рода «сконструированная модель». Эта модель постепенно изменяет направление мышления, обучающегося и влияет на процесс принятия решений [10, 71]. Важно, что такие изменения происходят медленно и незаметно.

Эффективность манипуляции напрямую связана с её незаметностью. По мнению Г. Шиллера, основное условие манипуляции заключается в том, чтобы человек (обучающийся) воспринимал происходящее как естественное и неизбежное. При этом личность убеждена, что принимает решение самостоятельно, хотя на самом деле оно является результатом заранее сформированной коммуникативной стратегии [4, 44]. Таким образом, манипуляция реализуется через создание «ложной педагогической реальности», что и обеспечивает её эффективность [6, 55].

В современной образовательной системе речевая манипуляция проявляется как широко распространённое явление практически во всех педагогических и социальных сферах, где используется язык. В частности, она присутствует в учебном процессе, образовательной политике, учебно-методических материалах и цифровых образовательных платформах [10, 28]. Это свидетельствует о широком масштабе воздействия речевой манипуляции в педагогической среде [6, 12].

В понимании речевой манипуляции важную роль играют понятия персуазивности и суггестивности [3, 33]. Персуазивность представляет собой процесс убеждения, обучающегося и побуждения его к определённой профессиональной деятельности, тогда как суггестивность — это процесс скрытого внушения через воздействие на подсознание [3, 41]. Персуазивность выражает общий коммуникативный эффект воздействия, тогда как суггестивность является его глубинной психологической

С этой точки зрения речевая манипуляция в педагогическом процессе представляет собой сложный психолингвистический механизм, который реализуется через сочетание двух направлений — открытого воздействия и скрытой психологической суггестии [6, 25]. Одним из таких механизмов является опора на стереотипы, когда уже сформированные в обществе представления снижают уровень критического мышления, обучающегося [10, 56]. Другой распространённый приём — скрытая актуализация пресуппозиций, при которой определённые педагогические установки подаются как самоочевидная истина [3, 60]. Также широко используется выборочное представление статистических данных, благодаря чему создаётся эффект объективности и достоверности информации [13, 27].

Противодействие речевой манипуляции в Узбекистане тесно связано с реализуемыми реформами в сфере образования и программами развития медиаграмотности. В условиях распространения манипулятивных речевых практик в современной образовательной среде наиболее эффективным способом защиты педагогов и обучающихся является развитие критического мышления и компетенций анализа информации [9, 29].

Список использованной литературы

1. Fairclough N. Discourse and Social Change. – Cambridge: Polity Press, 1995. – 259 p.
2. Lakoff G., Johnson M. Metaphors We Live By. – Chicago: University of Chicago Press, 1980. – 256 p.
3. Levinson S.C. Pragmatics. – Cambridge: Cambridge University Press, 1983. – 420 p.
4. Schiller H.I. Mind Managers: Media, Information and Manipulation. – Boston, 1981. – 282 p.

5. Solso R. Cognitive Psychology. – Boston: Allyn & Bacon, 2001. – 512 p.
6. Van Dijk T.A. Discourse and Manipulation. – London: Palgrave Macmillan, 2006. – 324 p.
7. Г’озиев Э. Общая психология. – Ташкент: Укитувчи, 2002. – 272 с.
8. Указ Президента Республики Узбекистан № ПФ-4947 «О Стратегии действий по пяти приоритетным направлениям развития Республики Узбекистан». – Ташкент, 2017.
9. Документы Кабинета Министров и Министерства образования Республики Узбекистан: программы по развитию медиаграмотности и критического мышления. – Ташкент, 2020–2024.
10. Чернявская В.Е. Дискурс и манипуляция сознанием. – Москва: ЛКИ, 2007. – 304 с.

ӘОЖ 373.2

МЕКТЕПКЕ ДЕЙІНГІ БІЛІМ БЕРУДІҢ ЖАҢАРТЫЛҒАН МАЗМҰНЫ АЯСЫНДА БАЛАЛАРДЫҢ КОММУНИКАТИВТІК ДАҒДЫЛАРЫН ЖЕТІЛДІРУ

Кенжина Маржангул Толеубековна
marzhan7403@mail.ru
№8 «Балбөбек» бөбекжайы КМҚК әдіскері, Семей, Қазақстан
Акылбаева Гульзира Каримтаевна
akylbaevagulzira66@gmail.com
№8 «Балбөбек» бөбекжайы КМҚК әдіскері, Семей, Қазақстан

Аңдатпа. Бұл мақалада мектепке дейінгі білім берудің жаңартылған мазмұны аясында балалардың коммуникативтік дағдыларын жетілдіру мәселелері қарастырылады. Қазіргі білім беру жүйесінде баланың тұлғалық дамуы мен әлеуметтік бейімделуінде қарым-қатынас дағдыларының маңызы ерекше екені айқындалады. Зерттеу барысында мектепке дейінгі жастағы балалардың тілдік және коммуникативтік құзыреттіліктерін қалыптастырудың тиімді әдіс-тәсілдері талданып, ойын, диалог, топтық жұмыс сияқты педагогикалық технологиялардың рөлі көрсетіледі. Сонымен қатар, тәрбиешінің кәсіби шеберлігі мен білім беру ортасының ықпалы сипатталады. Мақалада ұсынылған әдістер мен тәсілдер балалардың сөйлеу белсенділігін арттыруға, өз ойын еркін жеткізуіне және әлеуметтік қарым-қатынасқа түсуіне мүмкіндік береді.

Түйінді сөздер: мектепке дейінгі білім беру, жаңартылған білім мазмұны, коммуникативтік дағдылар, тіл дамыту, қарым-қатынас, балалардың дамуы, педагогикалық әдістер, ойын технологиялары, диалог, әлеуметтік бейімделу

Abstract. This article examines the development of children’s communicative skills within the framework of the updated content of preschool education. In the modern education system, communication skills play a crucial role in a child’s personal development and social adaptation. The study analyzes effective methods and approaches for forming linguistic and communicative competencies in preschool-aged children, highlighting the importance of pedagogical technologies such as play-based learning, dialogue, and group work. In addition, the influence of the educator’s professional competence and the educational environment is described. The proposed methods and approaches help to enhance children’s speech activity, encourage them to express their thoughts freely, and improve their ability to engage in social interaction.

Keywords: preschool education, updated educational content, communicative skills, speech development, communication, child development, pedagogical methods, play-based learning, dialogue, social adaptation.

Қазақстан Республикасы Президентінің Жолдауларында ұлт сапасын жақсарту ісіндегі білім беру жүйесіне, оның ішінде мектепке дейінгі оқыту мен тәрбие жұмысын

ұйымдастыруға өзгерістер енгізудің бірқатар шаралары көрсетілген. Мемлекет басшысы Қасым-Жомарт Тоқаев мектепке дейінгі тәрбие мен білім берудің маңыздылығын үнемі атап келеді.

2026 жылғы Ұлттық құрылтайда Президент ерте жастағы балалардың дамуы елдің адами капиталының негізі екенін ерекше атап өтіп, мектепке дейінгі білім беру жүйесінің қолжетімділігі мен сапасын арттыру мемлекеттік саясаттың басым бағыты болып қала беретінін жеткізді. Сонымен қатар, барлық балалар үшін тең мүмкіндік жасау, балабақша инфрақұрылымын дамыту және тәрбие мазмұнын жаңарту қажеттігіне назар аударды.

Қазақта «Ел боламын десең, бесігіңді түзе» деген нақыл сөз бар. Осы тұрғыда Мемлекет басшысы мектепке дейінгі тәрбие жұмысы басты назарда болуы керектігін айтып, бұл саладағы олқылықтарға жол беруге болмайтынын қадап айтты [1].

«Білімді ұлт» сапалы білім беру» ұлттық жобасында мектепке дейінгі тәрбие мен оқытудың қолжетімділігін және сапасын қамтамасыз ету, әрбір баланың жан-жақты дамуы мен әлеуетін ашуға қолайлы жағдайлар жасау міндеттелген [2].

Сондықтан да мектеп жасына дейінгі балалардың тұлғалық дамуында коммуникациялық ортаны кеңейту арқылы коммуникативтік дағдыларын қалыптастыру өзекті болып табылады.

Соңғы уақытта Қазақстан Республикасының педагогика ғылымы мен тәжірибесі саласында мектепке дейінгі кезеңде баланың өмірлік маңызды дағдыларын дамытуға ерекше мән берілуде.

Мектепке дейінгі тәрбиелеу мен оқытуды дамыту моделінде:

«...балалардың бойынан әлеуметтік-эмоционалдық құзыреттілікті, когнитивтік және қарым-қатынас дағдыларын дамытуды, таным мен зерттеуге деген жоғары ішкі мотивациясын қалыптастыруды, әрбір баланың жеке ерекшеліктері мен қажеттіліктерін ескере отырып, әлеуетін барынша дамытуға жағдай жасауға қарай өзгеруі тиіс» деп көрсетілген [3].

Соңғы онжылдықта мектепке дейінгі балаларға тәрбие мен білім беру үдерісінде «4К тұжырымдамасы» бойынша бала бойындағы креативтілікті, сыни ойлауды, коммуникативтілікті дамыту және командада жұмыс істей білу дағдыларын дамыту табысты жүзеге асырылып келеді. Осы тәжірибе қарым- қатынас үдерісінде басқалардың мүдделерімен келісу, олардың көзқарасын есепке ала білу, ұйымдастырылған іс-әрекет барысында құрдастарымен және ересектермен белсенді өзара іс-қимыл жасау, өзіне және басқа адамдарға оң көзқарас орнату сияқты коммуникативтік сипаттамалардың болатындығын және т.б. көрсетті.

Балаларда коммуникативтік дағдының болмауы қарым-қатынасты қиындатады, себебі олардың мектепке дейінгі ұйымдағы ұйымдастырылған іс- әрекеті құрдастарымен және ересектермен қарым-қатынас негізінде жүзеге асырылады. Сондықтан да мектепке дейінгі ересек жастағы балалардың жеке тұлға ретінде дамуы үшін коммуникативтік дағдыларын қалыптастырудың маңызы ерекше.

Алайда, қазіргі уақытта мектепке дейінгі тәрбиелеу мен оқытуды дамыту моделін, «4К тұжырымдамасын» мектепке дейінгі тәрбие мен оқыту үдерісіне толығымен ендіру, көшіре салу мүмкін емес. Өйткені олардың коммуникативтік дағдысын дамытудың теориялық-әдіснамалық негіздері жасала қойған жоқ. Сондықтан мектеп дейінгі ересек жастағы балалардың коммуникативтік дағдыларын дамытуды жүзеге асырудағы қиындықтардың себептерінің анықталмауы және оны ендіру механизмінің жасалмауы да бұл мәселенің теориялық-практикалық тұрғыдан зерттелуін қажет етеді.

Коммуникативтік қарым-қатынасты оңтайландыру үшін мектепке дейінгі баланың ересектермен және құрдастарымен тұрақты қарым-қатынасы маңызды орын алады, бұл мектепке дейінгі ересек жастағы балаларға әлеуметтік сынақтан өтуге, тұлғааралық қарым-қатынас орнатуға, өзін және айналасындағы адамдарды танып білуге мүмкіндік береді. Балаға өзінің эмоциялары мен тілектерін білдіруге, басқа адамға жанашырлық танытуға және

көмектесуге, жанжалды жағдайдан лайықты түрде шығуға, татуласуға, қолайлы және қолайсыз мінез-құлықты ажырата білуге үйрету керек.

Мектепке дейінгі ересек балалардың коммуникативтік дағдыларын қалыптастырудың әр кезеңінде балалардың қарым-қатынасы үшін достық, эмоционалды жағымды ортаны сақтау өте маңызды, өйткені бұл балалардың үйлесімді диалогтық сөйлеуін тиімді дамытудың маңызды педагогикалық шарттарының бірі болып табылады.

Ересектермен коммуникативтік қарым-қатынас «ерте және мектепке дейінгі балалық шақтың барлық кезеңдерінде» балалардың дамуына әсер етеді. Бұл жағдайда вербалды, вербалсыз қарым-қатынастың дамуына да назар аудару керек.

Мектеп жасына дейінгі балалармен вербалсыз (ауызша емес) құралдарды қалыптастырудың негізгі екі бағыты бар:

1) құрдастарымен және ересектермен достық сезімдер мен қарым- қатынастар туралы түсініктерді қалыптастыру, эмпатия сезімін дамыту;

2) эмоционалды жағдайларды, қарым-қатынастарды білдіру тәсілдерін қалыптастыру.

Мектепке дейінгі ересек жастағы балалардың коммуникативтік дағдысын дамыту тіл арқылы жүзеге асырылады. Тіл – бұл адамдар арасындағы әлеуметтік қарым-қатынастың маңызды факторы. Тіл адамның басқа адамдармен қарым-қатынас жасау қажеттілігінен туындайды. Сондықтан баланы әлеуметтік ортаға қосу және оның әлеуметтік байланыстарын жүйелі түрде кеңейту оның тілін дамытудың негізгі шарттарының бірі болып табылады. Сөйлеу адамдардың қарым-қатынасында дамиды және көрінеді. Баланың тілін дамыту мүдделері оның әлеуметтік байланыстарын біртіндеп кеңейтуді талап етеді. Олар сөйлеу мазмұнына да, құрылымына да әсер етеді. Өзінің әлеуметтік дамуында бала туылғаннан бастап адамдармен үнемі қарым- қатынас жасайды және бұл, әрине, оның сөйлеуінің өсуіне және көріністеріне әсер етеді. Біз баланың тілін дамыту үшін оның балалармен де, ересектермен де қарым-қатынасын жүйелі ұйымдастыруымыз керек.

Ж.Аймауытов білім негіздерінің ана тілі арқылы меңгерілетінін айта келіп:«Ана тілін жақсы меңгермей тұрып, өзге пәндерді түсіну мүмкін емес. Ана тілі – халық болып жасағаннан бергі жан дүниесінің айнасы болып, өсіп- өніп, түрлене беретін, мәңгі құламайтын бәйтерегі. Жүректің терең сырларын, басынан кешкен дәуірлерін, қысқасы, жанның барлық толқындарын ұрпақтан ұрпаққа жеткізіп сақтап отыратын қазынасы мол халықтың тілі» – деп, оның қоғамдық рөлін, талай ғасырдың жемісі екенін, оны саналы да терең меңгеру қажеттігін ескертеді. Оның «Психолоғия» атты еңбегінде (1926) баланың жан дүниесінің қалыптасуына, әсіресе, оның дүние есігін алғаш ашқан кезеңінде әке-шешенің тәрбиелік рөлі ерекше маңызды екендігі айтылады [9, б. 226]. Ол баланың әке-шешесінен берілетін тума қасиеттерді, яғни гендік ерекшеліктерді еске сала кетеді. Тіл үйретуде баланың өз тәжірибесі, көрген-білгенін, оны қоршаған орта, нәрсе, заттардың орнын ерекше бағалай келе, баланың алғашқы көріп-білетіні қоршаған орта екенін, сол қоршаған орта арқылы баланың ойы, қабылдауы, сезінуі қалыптасып, тіл байлығы жетілетіндігін көрсеткен [9, б. 227].

Мектепке дейінгі балалардың тілін дамыту мәселесі бойынша жазылған Н.Құлжанова, Б.Баймұратова, А.Бақраденовалардың еңбектерінде әртүрлі жаттығулар мен әдістер қолдану арқылы балалардың коммуникативтік дағдысының қалыптасатындығы жайлы айтылған.

Н.Құлжанова мектепке дейінгі тәрбие мәселесін зерттей келіп, баланың нені үйрену керектігіне тоқталады:

- сөйлеуді үйрету, яғни бала сөз бен сөзді байланыстырып, өзінің ойын, талабын, көңіл-күйін, сезімдерін басқаға жеткізе алуы қажет;
- ұқсастығы мен айырмашылығын тауып, әр нәрсе туралы өзінің ойын айтып, бір пікір шығаруы керек;
- ойға тоқығанды және оған деген көзқарасын жарыққа шығара алуы керек (ойын, сурет, әңгіме арқылы) [47, б. 918].

Б.Б. Баймұратова тіл ұстарту мәселелері мен оның мазмұны мен әдістерін қарастырады. Ғалым мектепке дейінгі бала тәрбиесіндегі ана тілінің алатын орнын (5-6 жас) ересектер тобында өтілетін тіл дамыту сабақтарымен байланыстырған. Тіл дамыту сабақтарын ұйымдастыру формаларын, ана тілі сабақтарының жылдық жоспары, әңгімелесу, сұрақ-жауап, әңгімелеп беру, т.б. әдістері баланың тілін ұстартуда пайдалану жолдарын көрсеткен. Автор әдеби шығармалардың (ауыз әдебиеті нұсқалары; классиктердің шығармалары) балалардың байланыстырып сөйлеуін дамытудағы рөліне тоқталған.

Ғалымның ғылыми зерттеуінің негізгі ерекшеліктерін атап өтуге болады:

- бірінші ерекшелігі – мектеп жасына дейінгі балалардың ана тілін дамыту мәселесі жөніндегі алғашқы әдістемелік нұсқаудың дайындалуы;

- екінші ерекшілігі – қалалық, ауылдық балабақшаларда және отбасында тәрбиеленуші балалардың сөз игеру ерекшелігі, әрбір кезеңдегі бала тілін дамыту мәселесін, оны мейірімділікке, адамгершілікке, еңбекке, ізеттілікке, ақыл-ойын тәрбиелеумен біртұтас қарастырылуында;

- үшінші ерекшілігі – алғаш рет 6 жастағы балалар үшін үй құрылысы, баланың аты-жөні, тұратын үйінің мекен-жайы, үй жануарлары, ыдыс-аяқтар, үй құстары, жәндіктер, көліктер, құрал-сайман, табиғат, ағаш түрлері, жыл мезгілдері, төлдері, егіс, құрылыс, мамандық, киім-кешек, тағам аттары, үй мүліктері, жеміс-жидек және т.б. ұсынылуында [48, б. 219]. Автордың тұжырымдамаларын қорыта келе, балалардың байланыстырып сөйлеуін дамытуда әдеби шығармалардың рөлін баса айтып, ұйымдастырылған оқу іс әрекетінде түрлі әдіс-тәсілдерді қолдану тиімді деп санаймыз.

Ғалым « ... бала тіл өнерін, сөз өрнегін айналасындағы адамдардан үйренеді, солармен сөзбе-сөз қатынас жасаудың нәтижесінде меңгереді. Бала үлкендердің сөзін тыңдау, есту арқылы әсерлі үнге еліктей, ести жүріп сөйлеуге үйренеді» деп жазады [48, б. 4]. Мектеп жасына дейінгі сәбилердің тілін дамыту үшін үш түрлі жағдайды ескеру керек екендігін талдап береді. Сол ерекшеліктердің бірін зерттеу жұмысымыздың негізгі тұжырымы ретінде алдық: «баланың тілі дамуы үшін міндетті түрде үлкен адамдармен сөйлесу, қарым-қатынаста болуы шарт». Ғалымның тұжырымына сүйене отырып, «мектепке дейінгі ересек жастағы баланың айналасындағы жақын адамдармен тіл табыса алуының алғашқы сатысы – тіл арқылы өз ойын, тілегін жеткізе алуында» деген қорытындыға тоқталамыз.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

1. Мемлекет басшысының IV Ұлттық құрылтайда сөйлеген сөзі https://qazaqstan.tv/news/208281/

2. "Білімді ұлт" сапалы білім беру" ұлттық жобасын бекіту туралы Қазақстан Республикасы Үкіметінің 2021 жылғы 12 қазандағы, №726 қаулысы.

3. Мектепке дейінгітәрбиелеу мен оқытуды дамыту моделі https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2100000137 14.08.22.

4. Аймауытов Ж. Шығармалары. – Алматы: Жазушы, 1983. – 227 б.

5. Құлжанова Н. Мектептен бұрынғы тәрбие. Орынбор. 1923. Антология педагогической мысли в Казахстане / сост. К.Б. Жарыкбаев, Б.К. Калиев.- Алматы: Рауан, 1995. – 918 б.

6. Баймұратова Б. Сәбилердің сөздік қоры мен сөз игеру ерекшеліктері жөнінде: пед. ғыл. канд. … диб. - Алматы, 1976. – 219 б.

ӘОЖ 37.07:005

МЕНЕДЖМЕНТ: ЗАМАНАУИ ҰЙЫМНЫҢ ТАБЫСТЫ ДАМУЫНЫҢ НЕГІЗІ

Ердембеков Тлеужан Амангельдыевич
School_2_m@mail.ru
Абай облысы білім басқармасының Семей қаласы білім бөлімінің «Қаныш Сәтпаев атындағы № 2 жалпы орта білім беретін мектебі» коммуналдық мемлекеттік мекемесінің директоры, Семей, Қазақстан

Аңдатпа. Бұл мақалада менеджменттің заманауи ұйымдардың табысты дамуына ықпалы қарастырылады. Қазіргі жаһандану жағдайында ұйымдардың бәсекеге қабілеттілігін арттыруда тиімді басқару жүйесінің рөлі ерекше маңызға ие. Зерттеу барысында стратегиялық жоспарлау, инновациялық тәсілдер, адами ресурстарды басқару және көшбасшылықтың негізгі аспектілері талданады. Сонымен қатар, ұйым қызметінің нәтижелілігін арттыруда басқарудың заманауи әдістерін енгізудің маңыздылығы айқындалады. Мақалада тиімді менеджмент ұйымның тұрақты дамуы мен ұзақ мерзімді табысына негіз болатыны дәлелденеді.

Түйінді сөздер: менеджмент, ұйым, басқару, стратегиялық жоспарлау, тиімділік, көшбасшылық, инновация, адами ресурстар, даму, бәсекеге қабілеттілік

Abstract. This article examines the role of management in ensuring the successful development of modern organizations. In the context of globalization, an effective management system plays a crucial role in enhancing organizational competitiveness. The study analyzes key aspects such as strategic planning, innovative approaches, human resource management, and leadership. In addition, the importance of implementing modern management methods to improve organizational performance is highlighted. The article demonstrates that effective management serves as a foundation for sustainable development and long-term success of an organization.

Keywords: management, organization, governance, strategic planning, efficiency, leadership, innovation, human resources, development, competitiveness

Қазіргі жаһандану дәуірінде кез келген ұйымның табысты болуы тиімді басқаруға тікелей байланысты. Менеджмент – бұл тек басшылық ету емес, ол адамдарды, ресурстарды және процестерді дұрыс үйлестіре отырып, нақты мақсатқа жету өнері.

2026 жылы өткен Ұлттық құрылтайда Президент мемлекеттік басқаруды жетілдіру, реформаларды тиімді жүзеге асыру қажеттігін атап өтті. Әсіресе Үкімет пен мемлекеттік органдардың жауапкершілігі мен нақты нәтижеге жұмыс істеуі маңызды екені айтылды [1] .

Менеджмент – ұйымның мақсаттарына жету үшін жоспарлау, ұйымдастыру, басқару және бақылау процестерінің жиынтығы. Дұрыс құрылған менеджмент жүйесі ұйымның тұрақты дамуын қамтамасыз етіп, бәсекеге қабілеттілігін арттырады.

Бүгінгі таңда менеджер тек бұйрық беруші емес, ол – көшбасшы, ұйымдастырушы және стратег. Ол командаға бағыт-бағдар беріп, қызметкерлердің әлеуетін ашуға көмектеседі.

Менеджер деген сөздің өзі ағылшын тілінен шыққан ол бір нәрсені реттеу, бір нәрсені меңгеру, басшылық ету деген сөз. Менеджер ең кең тараған түрі. Ол басқару түрі экономикамен шұғылданатын заң және басқада мәселелерді жақсы білетін адам. Әр елде менеджерлерге түрліше анықтама беріледі. Американдықтардың түсінігінше мұндай адамдардың, міндетіне өзіне бағынатын белгілі қызметтердің нақты жұмыстарын ұйымдастыру жатады.

Европалықтардың түсінігінше менеджер қазіргі тәсілдерді басшылыққа ала отырып нақты жұмысты ұйымдастыратын адам.

Қазіргі білім берудің жаңашыл бағытының өзгеруі, қоғамға жоғары білімді, рухани-адамгершілігі мол, өздігінен шешім қабылдай алатын, ынтымактастыққа кабілетті, бейімділігі мен жауапкершілік сезімі биік адам кажет.

Бұған жету үшін баскаруды дамытуға бағытталған жаңа үлгі керек. Осы жерде өзін-өзі ұйымдастыру, өзін-өзі дамыту үрдісі ретінде педагогикалык менеджменттің ықпалын көруге болады. Педагогикалық менеджмент адамдардың өзін-өзі дамыту, еркіндік және шығармашылығын дамыту болып табылады.

Басқару ол біздің айналамыздағы дүние элементтерінің бірі болып табылады. Бірақ басқару процестерін тарихтан тыс және басқаруды жүзеге асыру саласынан қол үзген деп қарастыруға болмайды.

Басқарудың анықтамалары көп. Олардың кейбіреулері мынандай:

- Басқару дегеніміз жүйенің жаңа сол жүйеге арналған күйге көшуі (академик Берг);

- Басқару – не істеуге тура келетінін және мұны қайткенде, мейлінше жақсы және арзан істеуге болатынын білу өнері (Тейлор).

Басқарудың екі жағы бар. Бірінші жағы еңбек бөлінісінің қажеттігіне байланысты. Екінші жағы басқару қашанда билігі бар өкілеттікпен (әлеуметтік экономикалық аспект), белгілі бір мақсатты іске асырумен байланысты.

Барлық қоғамдық жүйелер ішінен зерттеу үшін басқару ғылымы қоғамдық өндірісті басқаруды таңдап алады. Ол мынандай буындардан: жалпы қоғамдық өндірісті басқару, материалдық игіліктер өндіруді басқару, рухани игіліктер өндіруді басқару және қызмет көрсетуді басқару буындарынан тұрады.

Бұл арада олардың арасында көлбеу байланыстар бар екені әбден айқын көрінеді. Материалдық игіліктер өндіру басым болады, өйткені басқарудың басты объектісі сол. Ол материалдық негіз ретінде рухани игіліктер өндіру мен қызмет көрсетуді алдын – ала анықтайды, ал сонымен қатар, олар материалдық игіліктер өндіруге ықпал жасайды.

Басқарудың бастапқы негізі басқарудың қалыптастырылуы мен мақсатын таңдап алу болып табылады. Адамның кез- келген қызметінің басты белгісі – нысаналы қызмет. Сондықтан да ерекше әлеуметтік қызмет ретінде басқаруға нысаналық тән.

Менеджменттің негізгі функциялары:

Менеджмент бірнеше негізгі функциялардан тұрады:

1. Жоспарлау

Ұйымның болашақтағы мақсаттарын анықтау және оған жету жолдарын белгілеу. Жақсы жоспар – табыстың жартысы.

2. Ұйымдастыру

Ресурстарды тиімді бөлу, қызметкерлердің міндеттерін нақтылау және жұмыс құрылымын қалыптастыру.

3. Мотивация

Қызметкерлерді жұмысқа ынталандыру, олардың қызығушылығын арттыру. Мотивация жоғары болған жерде нәтиже де жоғары болады.

4. Бақылау

Жұмыстың орындалуын қадағалау, нәтижелерді талдау және қажет болған жағдайда түзетулер енгізу.

Заманауи менеджменттің ерекшеліктері

Қазіргі менеджмент дәстүрлі тәсілдерден айтарлықтай ерекшеленеді. Ол икемділікке, инновацияға және адам ресурсына бағытталған.

- ✓ **Цифрландыру** – басқару процестерінде жаңа технологияларды қолдану
- ✓ **Командалық жұмыс** – бірлескен әрекет арқылы жоғары нәтижеге жету
- ✓ **Көшбасшылық** – менеджердің адамдарды шабыттандыра білуі
- ✓ **Үздіксіз даму** – жаңа білім мен дағдыларды меңгеру

Менеджмент тек бизнес саласында ғана емес, білім беру жүйесінде де маңызды рөл атқарады. Әсіресе мектепке дейінгі ұйымдарда тиімді басқару балалардың сапалы білім

алуына әсер етеді. Тәрбиеші де белгілі бір деңгейде менеджер болып табылады. Ол балалар тобын ұйымдастырады, оқу-тәрбие процесін жоспарлайды және әр баланың дамуын бақылайды. Мектеп басқаруды жетілдіру еңбегі мектепті басқарудың теориялық және практикалық негіздерін жан-жақты қарастыратын маңызды педагогикалық зерттеулердің бірі болып саналады. Автор бұл кітапта білім беру ұйымын тиімді басқарудың жолдарын көрсетіп, мектеп басшылары мен педагогтарға нақты бағыт-бағдар береді.

Бұл еңбектің негізгі мазмұны мектеп басқарудың күрделі, көпқырлы процесс екенін түсіндіруден басталады. Автордың пікірінше, мектепті басқару тек әкімшілік немесе ұйымдастырушылық қызмет емес, ол ең алдымен педагогикалық жүйені дұрыс бағытта дамытуды көздейтін ғылыми негізделген процесс. Яғни, мектеп директоры мен басқару құрылымы оқу-тәрбие жұмысының сапасына тікелей ықпал етеді.

Еңбекте басқарудың негізгі функциялары – жоспарлау, ұйымдастыру, үйлестіру, бақылау және талдау кеңінен сипатталады. Жоспарлау барысында мектептің стратегиялық және ағымдағы мақсаттары айқындалып, соған сәйкес нақты іс-шаралар белгіленуі тиіс. Автор жоспардың нақты, жүйелі және орындалатын болуы қажет екенін атап өтеді. Ал ұйымдастыру кезеңінде ұжым мүшелерінің міндеттері бөлініп, әр қызметкердің жауапкершілігі анықталады.

Т. Шаймерденов мектеп директорының рөліне ерекше тоқталады. Оның айтуынша, директор – тек бұйрық беруші емес, ол педагогикалық көшбасшы. Ол ұжымды ортақ мақсатқа жұмылдырып, мұғалімдердің кәсіби өсуіне жағдай жасауы тиіс. Сонымен қатар директордың басқарушылық мәдениеті, қарым-қатынас шеберлігі, шешім қабылдау қабілеті мектептің жалпы нәтижесіне әсер етеді [2]. Бұл еңбекте оқу-тәрбие процесін басқару мәселесі де терең қарастырылады. Бұл жерде сабақ сапасын арттыру, оқыту әдістерін жетілдіру, оқушылардың білім деңгейін жүйелі бақылау маңызды екені айтылады. Автор мұғалімдердің жұмысын тексеру емес, оларға әдістемелік көмек көрсету, тәжірибе алмасуды ұйымдастыру қажет екенін ерекше атап өтеді.

Педагогикалық ұжыммен жұмыс та еңбектің маңызды бөлігінің бірі. Автор мұғалімдердің кәсіби дамуы, олардың шығармашылық әлеуетін арттыру, ынталандыру жүйесін қалыптастыру мәселелеріне назар аударады. Ұжымда жағымды психологиялық ахуал қалыптастыру – тиімді басқарудың басты шарттарының бірі ретінде көрсетіледі.

Сонымен қатар еңбекте мектепішілік бақылау мен талдау жүйесіне ерекше мән беріледі. Бақылау тек кемшілікті анықтау үшін емес, жұмысты жетілдіру құралы ретінде қарастырылуы тиіс. Әрбір жүргізілген талдау нақты қорытынды мен ұсынысқа негізделуі қажет.

Еңбекте білім беру ұйымы басшысының рөлі ерекше көрсетіледі. Автордың пікірінше, қазіргі басшы – менеджер ғана емес, көшбасшы, стратег және жаңашыл тұлға. Ол ұжымды дамуға жетелеп, өзгерістерді тиімді басқара білуі керек. Басшының шешім қабылдау қабілеті, коммуникативтік дағдылары және эмоционалдық интеллекті ұйымның жалпы нәтижесіне әсер етеді.

З.Е. Сулейменова педагогикалық ұжыммен жұмысты басқарудың маңызды бағыты ретінде қарастырады [3]. Мұнда мұғалімдерді ынталандыру, олардың кәсіби дамуын ұйымдастыру, командалық жұмысты қалыптастыру мәселелері қозғалады. Автор ұжымдағы жағымды психологиялық климаттың маңызын ерекше атап өтеді, себебі ол білім сапасына тікелей әсер етеді. Қорытындылай келе, бұл еңбекте мектепті тиімді басқару үшін жүйелілік, ғылыми негіз, жауапкершілік, көшбасшылық және жаңашылдық қажет екені дәлелденеді.

Т.М. Баймолдаев еңбегінде мектепті басқарудың педагогикалық негіздері және заманауи басқару тәсілдері қарастырылады [4]. Автор мектеп басқаруы оқу-тәрбие процесімен тығыз байланысты екенін және басшының педагогикалық көшбасшы болуы қажеттігін атап өтеді. Еңбекте жоспарлау, ұйымдастыру, бақылау сияқты басқару функцияларының мектеп жағдайында жүзеге асуы түсіндіріледі.

Сонымен қатар тиімді басқару үшін ұжыммен жұмыс, мотивация және жаңашыл әдістерді енгізудің маңызы көрсетіледі.

К.Я. Вазина, Ю.Н. Петров, В.Д. Белиловский еңбегінде педагогикалық менеджменттің теориялық негіздері және білім беру ұйымдарын басқару мәселелері қарастырылады [4]. Авторлар басқаруды педагогикалық жүйенің тиімді жұмыс істеуін қамтамасыз ететін мақсатты процесс ретінде түсіндіреді.

Кітапта жоспарлау, ұйымдастыру, бақылау және реттеу сияқты басқару функцияларының білім беру саласындағы ерекшеліктері ашып көрсетіледі.

Сонымен қатар педагогикалық ұжыммен жұмыс, оқыту сапасын арттыру және басқарудағы адам факторының маңызы ерекше атап өтіледі.

Мектеп басқару сапасы – білім сапасының кепілі екенін автор нақты мысалдар мен теориялық тұжырымдар арқылы көрсетеді. Ю.А. Конаржевский еңбегінде мектепішілік басқарудың теориялық және практикалық негіздері жан-жақты қарастырылады [6]. Автор мектепті басқару жүйесін жетілдіру үшін ішкі басқару процестерін тиімді ұйымдастыру қажет екенін көрсетеді. Еңбекте оқу-тәрбие жұмысын жоспарлау, бақылау, талдау және бағалау сияқты басқару функцияларының рөлі ашып түсіндіріледі. Сонымен қатар мектеп басшысының көшбасшылық қасиеті, педагогикалық ұжыммен өзара әрекеті және басқару мәдениетінің маңызы ерекше атап өтіледі.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

1. Мемлекет басшысының IV Ұлттық құрылтайда сөйлеген сөзі https://qazaqstan.tv/news/208281/

2. Шаймерденов, Т. Мектеп басқаруды жетілдіру [Мәтін] / Т. Шаймерденов.- Алматы: Демеу, 1991.- 132 б.

3. Сулейменова, З.Е. Білім берудегі менеджмент [Мәтін]: оқу құралы - Алматы: Эверо, 2025.- 188 б.

4. Баймолдаев Т.М. Педагогический менеджмент и современное управление школой. – Алматы. 2001.

5. Вазина К.Я., Петров Ю.Н., Белиловский В.Д. Педагогический менеджмент. — М., 1991.

6. Конаржевский Ю.А. Менеджмент и внутришкольное управление. – М., 2000.

ӘОЖ 37.013.42:378

БОЛАШАҚ ӘЛЕУМЕТТІК ПЕДАГОГТЕРДІҢ КӘСІБИ ҚҰЗЫРЕТТІЛІГІН ҚАЛЫПТАСТЫРУДЫҢ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ШАРТТАРЫ

Исмайлова А.Е.
ismaylova_akerke@mail.ru
Докторант, әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, Алматы, Қазақстан

Аңдатпа. Қазіргі жаһандану және қоғамдағы әлеуметтік-экономикалық трансформациялар жағдайында білім беру жүйесі мамандарды даярлаудың жаңа парадигмаларына көшуде. Бұл ретте құзыреттілік тәсілі болашақ әлеуметтік педагогтердің кәсіби құзыреттілігін қалыптастырудың іргелі негізі ретінде қарастырылады. Бүгінгі таңда әлеуметтік педагог тек академиялық білімді меңгерген маман ғана емес, күрделі әлеуметтік-педагогикалық жағдаяттарды практикада тиімді шеше алатын, икемді әрі жоғары кәсіби құзыреттілікке ие тұлға болуы қажет. Осыған орай, жоғары мектеп ортасында студенттердің кәсіби шеберлігін мақсатты түрде дамытуды қамтамасыз ететін оңтайлы педагогикалық шарттарды анықтау және ғылыми-әдіснамалық тұрғыдан негіздеу мәселесі айрықша өзектілікке ие. Зерттеудің маңыздылығы қоғамның бәсекеге қабілетті әлеуметтік мамандарға деген сұранысы мен оларды даярлаудың дәстүрлі практикасы арасындағы қарама-қайшылықтарды шешу қажеттілігімен айқындалады.

Түйінді сөздер: әлеуметтік педагог, педагогикалық шарттар, кәсіби құзыреттілік, жоғары оқу орны, инновациялық білім беру.

Annotation. In the context of globalization and socio-economic transformations in society, the education system is moving toward new paradigms of specialist training. In this regard, the competency-based approach is considered a fundamental basis for forming the professional competence of future social educators. Today, a social educator must be not only a specialist with academic knowledge, but also a flexible person with a high level of professional competence who is able to effectively solve complex socio-pedagogical situations in practice. Therefore, the issue of identifying and scientifically and methodologically substantiating the optimal pedagogical conditions that ensure the purposeful development of students' professional mastery in higher education is of particular relevance. The significance of the study is determined by the need to resolve the contradiction between society's demand for competitive social specialists and the traditional practice of their training

Keywords: social educator, pedagogical conditions, professional competence, higher education institution, innovative education.

Қазіргі педагогикалық ғылымдағы маңызды мәселелердің бірі – студенттердің бойында академиялық біліммен қатар, нақты тәжірибелік дағдыларды біріктіретін кәсіби шеберлікті қалыптастыру. Құзыреттілік тәсілі осы мақсатқа жетудің тиімді әдіснамалық негізі болып табылады [1]. Тақырып аясында ең алдымен «кәсіби құзіреттілік» ұғымының мәні мен оның құрылымдық компоненттерін, сондай-ақ болашақ әлеуметтік педагогке қажетті арнайы құзыреттіліктерді айқындап алу қажет.

Болашақ әлеуметтік педагогтердің кәсіби құзыреттілігін қалыптастыру және дамыту мәселесі отандық және шетелдік ғылыми зерттеулерде кеңінен қарастырылған. Зерттеу проблемасына қатысты ғылыми еңбектерді шартты түрде үш негізгі бағытқа бөліп қарастыруға болады:

Бірінші бағыт – құзыреттілік тәсілдің әдіснамалық негіздері. Жалпы білім берудегі құзыреттілік парадигмасы, маманның іргелі дағдыларын қалыптастыру мәселелері А.В. Хуторской, И.А. Зимняя, Э.Ф. Зеер сияқты ғалымдардың еңбектерінде іргелі негізделген. Бұл зерттеушілер «құзырет» және «құзыреттілік» ұғымдарының аражігін ажыратып, оны тек білім жиынтығы емес, іс-әрекеттік қабілет ретінде сипаттайды. Отандық педагогикада бұл бағыт К.С. Құдайбергенова, Ш.Т. Таубаеваның зерттеулерінде көрініс тауып, жоғары мектептегі жаңа білім беру парадигмасының мәні ашылды.

Екінші бағыт – әлеуметтік педагогтің кәсіби шеберлігі мен тұлғалық сапалары. Әлеуметтік педагогиканың теориясы мен практикасына, соның ішінде маманның тұлғалық-кәсіби сапаларына қатысты мәселелер А.В. Мудрик, М.А. Галагузова, Л.В. Мардахаев сияқты ғалымдардың еңбектерінде терең талданған. Олар әлеуметтік педагогтің қызметін полифункционалды құбылыс ретінде қарастырып, эмпатия, коммуникация және конфликтологиялық дағдылардың маңыздылығын баса айтады. Ал қазақстандық ғалымдар қатарынан болашақ әлеуметтік маманды даярлаудың ұлттық және психологиялық-педагогикалық ерекшеліктерін зерттеген авторларға Ш. Т. Таубаева, А. С. Орынбекова және А. К. Аманованы жатқызуға болады. Ш. Т. Таубаеваның еңбектерінде ұлттық құндылықтар, тұтас педагогикалық үдеріс, құзыреттілік тұрғысы сияқты мәселелер қарастырылса, А. С. Орынбекова мен А. К. Аманованың «Болашақ әлеуметтік педагогтардың кәсіби іс-әрекетке даярлығын қалыптастыру» еңбегінде болашақ әлеуметтік педагогтардың кәсіби даярлығының әлеуметтік-психологиялық және педагогикалық негіздері талданады [2].

Үшінші бағыт – жоғары оқу орындарындағы инновациялық оқыту технологиялары мен педагогикалық шарттар. Студенттерді даярлаудың белсенді формаларына (дуальды оқыту, кейс-стади, жобалау технологиялары, тренингтер) арналған зерттеулер соңғы жылдары белсенді жүргізілуде. Бұл еңбектерде теория мен практиканың интеграциясын қамтамасыз ететін, студенттің рефлексиясын дамытатын білім беру ортасын құру қажеттілігі дәлелденген.

Жоғарыда аталған еңбектердің жоғары ғылыми құндылығына қарамастан, қазіргі жаһандану және транзиттік қоғам талаптары жағдайында болашақ әлеуметтік педагогтердің кәсіби шеберлігін қалыптастырудың нақты педагогикалық шарттарын (мотивациялық, инновациялық-технологиялық, рефлексивтік тұрғыдан) бір кешенге біріктіре отырып негіздеу мәселесі әлі де арнайы зерттеуді қажет етеді. Дәстүрлі оқытудан іс-әрекеттік (құзыреттілік) тұғырға толыққанды көшу механизмдерінің жеткіліксіздігі осы зерттеу жұмысының өзектілігі мен негізгі бағытын айқындады.

Әлеуметтік педагогтің қызметі адам тағдырымен, әсіресе қиын өмірлік жағдайға тап болған балалар мен отбасылармен тығыз байланысты болғандықтан [3], оның бойында арнайы құзыреттіліктердің болуы шарт. Зерттеу аясында келесідей негізгі құзыреттіліктер тобы сараланды:

Кесте 1 – Болашақ әлеуметтік педагогке қажетті құзыреттіліктердің мазмұны мен тәжірибелік көрінісі

№	Құзыреттілік Түрі	Сипаттамасы	Тәжірибедегі көрінісі *(дағдылар мен қолданылуы)*
1	Коммуникативтік	Әлеуметтік педагог қызметінің өзегі; түрлі жастағы және мәртебедегі адамдармен тиімді қарым-қатынас орнату қабілеті.	Белсенді тыңдау, сенімге кіру, ақпаратты сауатты жеткізу; оқушылармен, ата-аналармен, мұғалімдермен және құқық қорғаушылармен байланыс орнату.
2	Эмпатиялық	Өзгелердің эмоционалдық күйін түсіну, қайғысы мен қуанышына ортақтаса алу қабілеті.	Кәсіби шекараны сақтай отырып, қиын жағдайдағы тұлғаға сапалы психологиялық қолдау көрсету.
3	Ұйымдастырушылық	Әлеуметтік маңызы бар іс-шаралар мен кешенді алдын алу жұмыстарын жоспарлау және іске асыру.	Ведомствоаралық (мектеп, емхана, полиция, үкіметтік емес ұйымдар) байланыстарды сауатты үйлестіру және басқару.
4	Конфликтологиялық	Даулы жағдаяттардың алдын алу, шиеленіс себептерін диагностикалау және жанжалдарды сындарлы жолмен шешу.	Медиация (бітімгершілік) технологияларын қолдану; буллинг, отбасындағы зорлық-зомбылық және девиантты мінез-құлық көріністерімен жұмыс істеу.

Құзыреттілік тәсілі негізінде болашақ әлеуметтік педагогтердің кәсіби шеберлігін қалыптастыру мақсатында бір-бірін толықтыратын және кешенді түрде жүзеге асырылатын төрт негізгі педагогикалық шартты айтуға болады. Осы шарттарды оқу процесіне енгізу арқылы маман даярлау сапасын айтарлықтай арттыруға болады.

Бірінші шарт: Оқу процесінде студенттердің мотивациялық-құндылық көзқарасын қалыптастыру. Болашақ әлеуметтік педагог өз мамандығының қоғамдағы стратегиялық маңыздылығын терең ұғынғанда ғана кәсіби шеберлікке ұмтылады. Бұл шартты іске асыру үшін оқу процесінің алғашқы курстарынан бастап студенттерді әлеуметтік қызметтің нақты мысалдарымен таныстыру қажет. Гуманизм, толеранттылық, әділеттілік сияқты кәсіби құндылықтарды дәрістер мен семинарлардың мазмұнына кіріктіру, тәжірибелі практик-мамандармен кездесулер ұйымдастыру студенттердің ішкі мотивациясын оятады. Мотивациялық негізі мықты студенттер қиындықтарға төзімді келеді және болашақтағы кәсіби деструкцияға (күйзеліске) ұшырау қаупі төмендейді. Студенттерге әлеуметтік педагог мамандығының гуманистік миссиясын түсіндіру маңызды. Ол үшін оқу бағдарламасына «Әлеуметтік жұмыстағы этика және деонтология» сияқты бағыттарды интеграциялау қажет. Студент өзін қоғамдағы әлеуметтік әділетсіздікпен күресуші, көмекке мұқтаж жандардың

қорғаушысы ретінде сезінгенде ғана оның кәсіби шеберлікті меңгеруге деген ішкі қажеттілігі артады.

Екінші шарт: Белсенді оқыту әдістерін қолдану А.А. Вербицкийдің контексттік оқыту теориясына негізделуі тиіс. Яғни, университет аудиториясындағы оқу процесі болашақ кәсіби іс-әрекеттің пәндік және әлеуметтік мазмұнын барынша дәл модельдеуі керек. Мысалы, дисфункционалды отбасымен жұмыс істеуді кейс-стади арқылы талдағанда, студенттер тек теориялық шешім ұсынып қана қоймай, әлеуметтік қызметкер, психолог, инспектор рөлдерін бөлісіп, пәнаралық (ведомствоаралық) байланыс орнату дағдыларын іс жүзінде көрсете алуы шарт [4].



Схема 1 – Болашақ әлеуметтік педагогтерді даярлаудағы инновациялық және белсенді оқыту әдістері

Үшінші шарт: Теория мен практиканың интеграциясы. Құзыреттілік тәсілінің негізгі талабы – алған білімді практикада сынап көру. Бұл шартты орындау үшін университеттегі оқу процесі мен мектептегі немесе арнайы әлеуметтік мекемелердегі (дағдарыс орталықтары, бейімдеу орталықтары, инклюзивті кабинеттер) тәжірибенің арасындағы алшақтықты жою қажет. Жоғары оқу орындарына дуальды оқыту элементтерін енгізу оң нәтиже береді [5]. Студенттер оқу аудиториясында теорияны тыңдап қана қоймай, параллельді түрде мекемелерде волонтерлық қызмет атқаруға, нақты мамандардың тәлімгерлігімен жеке істерді жүргізуге (кейс-менеджмент) қатысуы тиіс. Бұл студенттің ерте бастан кәсіби ортаға бейімделуіне жағдай жасайды.

Төртінші шарт: Студенттердің өзіндік рефлексиясын және үздіксіз өзін-өзі дамыту дағдыларын ынталандыратын білім беру ортасын құру. Кәсіби шеберлік – бұл тоқтап қалмайтын, үнемі жетілдіруді талап ететін процесс. Білім беру ортасы студенттің өз қателіктерінен сабақ алуына, өзін-өзі бағалауына қолайлы әрі психологиялық тұрғыдан қауіпсіз болуы керек. Бұл мақсатта студенттердің «кәсіби портфолиосын» жинақтау, педагогикалық практика барысында «рефлексивтік күнделіктер» толтыру, эссе жазу және супервизия (оқытушы немесе тәжірибелі маман тарапынан қолдау көрсету, бағыт беру) элементтерін қолдану тиімді. Рефлексия дағдысы қалыптасқан маман өз қызметінің әлсіз тұстарын дер кезінде анықтап, қосымша білім алуға ұмтылады.

Зерттеу барысында ұсынылған педагогикалық шарттар кешені болашақ әлеуметтік педагогтердің кәсіби шеберлігін қалыптастыруда жоғары тиімділік көрсетеді. Бұл шарттар бір-бірінен оқшауланған құбылыс емес, синергетикалық әсер беретін біртұтас жүйе ретінде жұмыс істейді: мотивация студенттің танымдық ізденуіне түрткі болса, инновациялық әдістер мен интеграцияланған практика оның нақты іс-әрекеттік құзыреттіліктерін шыңдайды, ал рефлексия кәсіби өсудің үздіксіздігі мен саналылығын қамтамасыз етеді.

Құзыреттілік тәсілі аясында осы шарттарды іске асыру студенттің тек теорияны «білетін» пассивті позициясынан, алған білімін күрделі жағдаяттарда «істей алатын» және шығармашылықпен «жасайтын» кәсіби маман деңгейіне өтуіне толық кепілдік береді. Сонымен қатар, бұл тәсіл дәстүрлі білім беру парадигмасында жиі кездесетін теория мен

практика арасындағы алшақтықты жойып, студенттердің әлеуметтік-педагогикалық мәселелерді шешудегі дербестігін, жауапкершілігін және сыни ойлауын дамытады.

Сонымен қатар болашақ мамандарды даярлауда ескеретін бірнеше жайттар бар. Мысалы, оқу бағдарламаларын жаңғырту барысында жоғары оқу орындарының білім беру бағдарламалары мен силлабустарын қайта қарап, оларға интерактивті оқыту әдістері мен практикалық сабақтардың үлесін кемінде 50%-ға дейін арттыру. Бұл ретте теориялық материалды оқытуды тікелей практикалық тапсырмалармен ұштастыру қажет. Оқытушылардың біліктілігін арттыру үшін профессор-оқытушылар құрамының инновациялық білім беру технологиялары, соның ішінде кейс-стади, жобалау әдістері және коучинг бойынша біліктілігін тұрақты түрде арттыру және оларды практикалық бағдарланған оқытуға бейімдеу қажет. ЖОО мен әлеуметтік қызмет көрсететін аймақтық мекемелер (дағдарыс орталықтары, оңалту мекемелері), жалпы білім беретін мектептер арасында тығыз әріптестік орнатып, дуальды оқыту элементтерін заңдастыратын меморандумдар жасасу арқылы кәсіби-клиникалық базаларды құру міндеті тұр.

Студенттердің кәсіби өсу динамикасын бақылау мақсатында электронды портфолио (e-portfolio) жүйесін енгізу және оқу орнында тәжірибелі мамандарды тарта отырып тәлімгерлік (менторинг) пен супервизия институттарын дамыту қажет.

Аталмыш зерттеу болашақ әлеуметтік педагогтерді даярлау мәселесін толықтай шешпейді және жаңа ғылыми ізденістерге жол ашады. Алдағы уақытта мынадай бағыттар өзекті болып қала береді:

–Қоғамды жаппай цифрландыру және жасанды интеллектінің дамуы жағдайында әлеуметтік педагогтердің ақпараттық-коммуникациялық (цифрлық) құзыреттіліктерін дамыту.

–Инклюзивті білім беру ортасында ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалармен жұмыс істеуге бағытталған арнайы бейімделген педагогикалық шарттарды зерттеу [6].

–Жаһандық өзгерістер мен стресстік факторлардың артуына байланысты, болашақ мамандардың эмоционалдық интеллектісін (Soft Skills) дамыту және кәсіби эмоционалдық күйзелістің алдын алу механизмдерін кешенді түрде қарастыру.

Зерттеудің ғылыми жаңалығы болашақ әлеуметтік педагогтердің кәсіби құзыреттілігін қалыптастыру үдерісі құзыреттілік тәсілі негізінде жүйеленіп, оны қамтамасыз ететін педагогикалық шарттар кешені тұтас модель түрінде негізделуімен сипатталады. Атап айтқанда, мотивациялық-құндылық, инновациялық-технологиялық, теория мен практиканы ықпалдастыру және рефлексивтік ортаны дамыту шарттарының өзара байланысы анықталды. Сонымен қатар әлеуметтік педагогке қажетті коммуникативтік, эмпатиялық, ұйымдастырушылық және конфликтологиялық құзыреттіліктердің мазмұны нақтыланды. Зерттеу нәтижесінде кәсіби құзыреттілікті қалыптастырудың құрылымдық-мазмұндық негізі ұсынылды.

Зерттеудің практикалық маңыздылығы ұсынылған педагогикалық шарттарды жоғары оқу орындарының оқу үдерісіне, оқу жоспарлары мен силлабустарына, педагогикалық практика мазмұнына енгізу мүмкіндігімен айқындалады. Ұсынылған шарттар студенттердің кәсіби даярлығын арттыруға, әлеуметтік-педагогикалық жағдаяттарды шешу қабілетін жетілдіруге және инновациялық оқыту әдістерін тиімді қолдануға мүмкіндік береді. Сонымен бірге бұл материалдар дәрістерде, семинарларда, курстық және дипломдық жұмыстарды дайындауда қолдануға жарамды.

Қорыта айтқанда, болашақ әлеуметтік педагогтердің кәсіби құзыреттілігін қалыптастыруда құзыреттілік тәсілі мен оны жүзеге асыратын педагогикалық шарттар ерекше мәнге ие. Ұсынылған мотивациялық, инновациялық, практикалық және рефлексивтік шарттар студенттердің тек теориялық білімін ғана емес, нақты кәсіби іс-әрекетке дайындық деңгейін де арттырады. Сондықтан жоғары оқу орнында әлеуметтік педагогтерді даярлау үдерісін жаңғырту, теория мен практиканың байланысын күшейту және білім беру ортасын кәсіби дамуға бағыттау бүгінгі күннің өзекті талабы болып табылады.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

1. Қазақстан Республикасының Заңы. Қазақстан Республикасындағы баланың құқықтары туралы. 08.08.2002. (өзгерістер мен толықтырулармен).
2. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. – 2003. – № 2. – Б. 58–64.
3. Зимняя И. А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования. – Москва, 2004.
4. Зеер Э. Ф. Компетентностный подход в образовании. – Екатеринбург, 2005.
5. Құдайбергенова К. С. Құзыреттілікке бағытталған білім беру: теория және практика. Алматы, 2010.
6. Таубаева Ш. Т. Құзыреттілік тұрғысынан маман даярлау мәселелері. – Алматы, 2012.
7. Мудрик А. В. Социальная педагогика. – Москва: Академия, 2013.
8. Галагузова М. А. Социальная педагогика: теория и практика. – Москва, 2014.
9. Мардахаев Л. В. Социальная педагогика: учебник. – Москва: Гардарики, 2010.
10. Вербицкий А. А. Контекстное обучение в компетентностном подходе. – Москва, 2011.
11. Оханова Ы. Н., Дуйсенбаев А. К. Арт-технологиялар арқылы әлеуметтік педагогтерді кәсіби даярлау үдерісін модельдеудің тұжырымдамалық негіздері // Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университетінің хабаршысы. Педагогика. Психология. Социология сериясы. – 2024. – № 2(147). – Б. 406–419.

УДК: 37.011

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОСТЬ И ТРАНСДИСЦИПЛИНАРНОСТЬ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ: ОТ ТЕОРЕТИЧЕСКОГО ПРЕДСТАВЛЕНИЯ – К ПРАКТИКЕ РЕАЛИЗАЦИИ

Крежевских Ольга Валерьевна
o.v.krezhevskikh@utmn.ru
кандидат педагогических наук, доцент, доцент Школы образования;
федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Тюменский государственный университет»

Аннотация. Сегодня наметились отчетливые тенденции в области междисциплинарности и трансдисциплинарности в высшем образовании. В то же время, наблюдается несистемность категориального аппарата при использовании данной терминологии, взаимозаменяемость и недостаточное понимание различий данных категорий. Цель статьи – произвести теоретический анализ трансдисциплинарности и междисциплинарности в системе высшего образования, проанализировать практику вузов в этой области. Для достижения цели использовался теоретический анализ философской и психолого-педагогической литературы, а также сравнение практики вузов, представленной в открытых источниках. Основные результаты состоят в более четком разграничении терминов «трансдисциплинарность» и «междисциплинарность». Междисциплинарность ориентирована на гармонизацию связей внутри дисциплин, она основана на объединении различных компонентов двух или более дисциплин при наличии ведущей из них. Анализ образовательной практики показывает интерес к рассматриваемым подходам, но некоторую разобщенность и не полное понимание имеющейся терминологии. Научная новизна результатов состоит в том, что показаны такие характеристики трансдисциплинарности как отсутствие привилегированности дисциплин, наряду со знанием обыденным, акцент на социальную устойчивость итогового решения, проблемный фокус в отличие от абстрактно-теоретического в начале изучения дисциплины/курса или модуля, стремление к решению

проблем как можно в более полном объеме, участие различных по характеру деятельности профессиональных групп, в том числе представляющих не родственные сферы деятельности с целью улучшенная надёжности и оптимальности итогового продукта. Практическая и теоретическая значимость результатов представляется в возможности переноса имеющихся в статье положений в практику работы современных вузов. Сделаны выводы о том, что в современном образовании наметились тенденции к трансдисциплинарности, наряду с дисциплинарным и междисциплинарным подходом. Однако для перехода к следующему этапу на уровне реализации данных подходов важно понимание их функциональных значений в образовании.

Ключевые слова: междисциплинарность; трансдисциплинарность; дисциплинарность; практико-ориентированное обучение; социальная устойчивость решения проблемы; взаимодействие разнопрофильных специалистов.

Annotation. Today, there are distinct trends in the field of interdisciplinarity and transdisciplinarity in higher education. At the same time, there is an unsystematic categorical apparatus when using this terminology, interchangeability and insufficient understanding of the differences between these categories. The purpose of the article is to make a theoretical analysis of transdisciplinarity and interdisciplinarity in the higher education system, to analyze the practice of universities in this field. To achieve this goal, we used a theoretical analysis of philosophical, psychological and pedagogical literature, as well as university practice presented in open sources. The main results consist in a clearer differentiation of the terms "transdisciplinarity" and "interdisciplinarity". Interdisciplinarity is focused on the harmonization of connections within disciplines, it is based on the unification of various components of two or more disciplines in the presence of a leading one. The analysis of educational practice shows interest in the approaches under consideration, but some disunity and incomplete understanding of the available terminology. The scientific novelty of the results lies in the fact that such characteristics of transdisciplinarity are shown as the lack of privileged disciplines, along with everyday knowledge, an emphasis on the social sustainability of the final solution, a problem focus as opposed to an abstract theoretical one at the beginning of studying a discipline/course or module, the desire to solve problems as fully as possible, the participation of various the nature of the activities of professional groups, including those representing unrelated fields of activity, in order to improve the reliability and optimality of the final product. The practical and theoretical significance of the results lies in the possibility of transferring the provisions contained in the article into the practice of modern universities. It is concluded that there are trends towards transdisciplinarity in modern education, along with a disciplinary and interdisciplinary approach. However, to move on to the next stage at the level of implementation of these approaches, it is important to understand their functional meanings in education.

Keywords: interdisciplinarity; transdisciplinarity; disciplinarity; practice-oriented learning; social sustainability of problem solving; interaction of diverse specialists.

Введение. Транзитивность и изменчивость современного мира, необходимость быстро адаптироваться под меняющиеся условия социума, включаясь в команды разнопрофильных специалистов и выполняя задачи на стыке профессиональных квалификаций как тренды современной образовательной модели, актуализировали поиск организациями высшего образования способов подготовки будущих профессионалов к решению сложных многофакторных проблем с высокой степенью контекстности. Не случайно Декларация Организации Объединенных наций по вопросам образования, науки и культуры «Высшее образование в XXI веке: подходы и практические меры» (Париж, 9 октября 1998 г.) акцентирует внимание на необходимости поощрения трансдисциплинарных программ (статья 5), решения актуальных общемировых проблем на основе трансдисциплинарного подхода (статья 6). Программа фундаментальных научных исследований в Российской Федерации на долгосрочный период (2021 - 2030 годы) в п. 5.7.6. «Научное обоснование современных стратегий и прогнозирование тенденций развития образования» подчеркивает

значимость междисциплинарных и трансдисциплинарных исследований в сфере образования. Таким образом, для современного образования поставлены задачи видоизменения в связи с тенденциями к междисциплинарности и трансдисциплинарности.

Для того, чтобы проанализировать сущность рассматриваемых тенденций высшего образования, первоначально обратимся к существующим трактовкам данных терминов.

Терминология. Категория «междисциплинарность», характеризующая объединение различных компонентов двух или более дисциплин. В академическом дискурсе термин «междисциплинарность» обычно применяется в четырёх областях: знания, исследования, образование и теория [8]. А.П. Моисеева отмечает, что в междисциплинарных исследованиях всегда присутствуют «ведущая» и «ведомая» дисциплины. Все результаты, даже те, которые получены при помощи методологии «ведомой» дисциплины, интерпретируются с позиции дисциплинарного подхода «ведущей» дисциплины. Поэтому междисциплинарный подход предназначен, прежде всего, для решения конкретных дисциплинарных проблем, когда в рамках одного дисциплинарного поля возникают концептуальные и методологические трудности и требуется выход в другое дисциплинарное поле на предмет взаимодействия с ним [17].

Попытка осмысления трансдисциплинарности как методологии, первичное философское толкование данного понятия дано в работах Б. Николеску, который ввел в научный оборот широко используемое понятие «трех столпов трансдисциплинарности»: a) множественные уровни реальности и сопутствующие им уровни восприятия, b) логика включенного среднего и c) знание как сложность [5-7].

Трансдисциплинарность (транс – сквозь, через, за) появляется как взаимопроникновение когнитивных схем, картин мира, мировоззрения, технологий и практик познающих и взаимодействующих субъектов. Трансдисциплинарный подход не нацелен на выработку универсальных закономерностей и законов, но он позволяет выстраивать конвергентный уровень знания, основанный на появлении общего «третьего» для двух или нескольких источников познания. При этом изменяется не только сама научная область, в которую развернуто познание, но и субъект познания. Ключевой основой трансдисциплинарности в науке и образовании выступает соблюдение *этических принципов, когда мнение каждого отдельного представителя научной области одинокого важно*. Более того, также важно мнение социальных акторов – лиц, на которых повлияет решение той или иной проблемы [2].

Итак, трансдисциплинарность предполагает объединение знаний из *различных по природе наук*. Сущностно и традиционно некоторые области знания взаимосвязаны, к примеру, психология и педагогика, дефектология и медицина, математика и физика и др. Как указывает B.C. Choi, описывая разницу в смежных понятиях: «Полидисциплинарность (мультидисциплинарность) опирается на знания из различных дисциплин, но остается в их границах. Междисциплинарность анализирует, синтезирует и гармонизирует связи между дисциплинами в согласованное и связное целое. Трансдисциплинарность интегрирует различные по природе науки в едином контексте и выходит за их традиционные границы» [1]. Президент университета Ниццы София-Антиполис, приводит следующий интересный пример: «Из-за своей сложности смартфон – удачный пример для объяснения трансдисциплинарности, поскольку представляет собой перекресток огромного числа дисциплин: от математики до материаловедения и социальных наук для разработки мышления, и даже общей теории относительности и географии» [15, с. 12].

Основные сложности в этом случае возникают в связи с тем, что проявляется необходимость обучения разнопрофильных команд этике общения, социально-психологическим эффектам командной работы и способам их нивелирования (эффекты Рингельмана, группомыслия, явление «принципиального непонимания» или, наоборот, согласия, при котором пропадает необходимость обсуждения как такового и др.), интерпрфессиональной компетентности как понимаю не только собственной роли, но и роли других работников, в том числе на основе собственной профессиональной идентичности

[4;9], а также умению быть как лидером команды, так и ее членом, нахождению многосторонних решений при взаимодействии и др.

Конечным итогом трансдисциплинарной работы является *расширение мировоззрения участников такого взаимодействия*. Так, представители русской школы трансдисциплинарности, рассматривают ее в качестве способа расширения научного мировоззрения, заключающегося в рассмотрении того или иного явления, не ограничиваясь рамками какой-либо одной научной дисциплины» [18, с. 47]. Потенциал трансдисциплинарности в отношении продуцирования инноваций анализируется в исследовании П. М. Гуреева, где категория «инновации» рассматривается как трансдисциплинарная, а трансдисциплинарный подход как способ достижения целей научного познания (в этом смысле он близок методологии познания), включающий в себя его формы и принципы построения [16].

Трансдисциплинарность в образовании всегда начинается *с проблемного фокуса, в отличие от традиционного абстрактно-теоретического*. В этом случае, оно близко методу проектов, но более ориентировано на *социальную устойчивость получаемого результата* и *включенность разных профессиональных групп, социальных акторов с целью более полного (оптимального, эффективного) решения реальных сложных жизненных проблем*. Трансдисциплинарность, в целом, развивается в направлении *решения проблем в как можно более полном объеме*. В. В. Андреев, Р. Я. Гибадулин, Р. И. Жданов по этому поводу уточняют, что «междисциплинарность подразумевает простое заимствование техник, методик и алгоритмов из других научных дисциплин. Однако во многих случаях требуется более глубокое осмысление законов природы и общества по сравнению с тем, чего можно достичь, пользуясь дисциплинарным или междисциплинарным подходами. Трансдисциплинарность подразумевает, прежде всего, использование методов исследования целостного единого окружающего мира и общества» [14].

Оба термина крайне актуальны для системы образования. Так, D. Testa было проведено показательное исследование в образовательной сфере. В тех школах, где учителя, социальные работники и психологи сотрудничали, проблема благополучия учащихся была решена более успешно. Однако там, где учителя сопротивлялись межпрофессиональному сотрудничеству, социальные работники или психологи были более сосредоточены на индивидуальной работе [13].

Образовательная практика. Сравним практику различных вузов при реализации трансдисциплинарных и междисциплинарных подходов в образовании.

Междисциплинарные научно-образовательные школы МГУ. «Основной принцип работы школ – это междисциплинарность, то есть работа над одной и той же проблемой с использованием методов из разных областей наук. В настоящее время в МГУ созданы и успешно работают следующие научно-образовательные школы: «Фундаментальные и прикладные исследования космоса», «Сохранение мирового культурно-исторического наследия», «Мозг, когнитивные системы, искусственный интеллект», «Молекулярные технологии живых систем и синтетическая биология»…[1].

Томский государственный университет / Пилотная англоязычная общеразвивающая программа Tomsk International Science Honor's Program, разработанная совместно с Университетом Маастрихта (Нидерланды) тоже приводит практику реализации междисциплинарного подхода в образовании: «На самостоятельных занятиях в группах учащиеся разрабатывают решение предложенной проблемы и презентуют его эксперту. Наряду с этим идет контактная работа с преподавателями-тьюторами. В каждый блок включено четыре часа лекций от ведущих ученых»[2].

Межпрофессиональное образование развивается и становится одним из основных направлений в сфере медицинского образования [3;10].

Центр последипломного медицинского и стоматологического образования, Фонд Национальной службы здравоохранения при больнице Королевского колледжа, Лондон [12]

[1] https://nosh.msu.ru/
[2] https://honor.tsu.ru/

описывают междисциплинарный курс следующим образом: «на базе стационара был организован курс подготовки врачей, а также поддерживаемые отделениями стационара занятия по применению полученных навыков. Было проведено три очных курса и пять занятий на рабочем месте с участием 45 и 28 межпрофессиональных команд соответственно».

Курс межпрофессионального образования, описанный L. Soubra, E. Badr, M. Zahran [11]. Курс состоял из четырёх этапов: вводные семинары, уточнение ролей, планирование ухода за пациентами и проектная работа. Студенты работали сначала индивидуально, затем во внутрипрофессиональных командах и, наконец, в межпрофессиональных командах для выполнения заданий.

Институт перспективных исследований Московского педагогического государственного университета. «Ключевым аспектом трансдисциплинарного подхода является то, что одновременно изучаемые разделы различных дисциплин должны быть взаимодополняющими и способствующими, таким образом, лучшему формированию компетенций. Компетенции выпускника вуза, сформированные при трансдисциплинарном подходе, составляют не просто некоторый их перечень, а систему с внутренней структурой, сформировавшейся как результат осмысления и понимания всей многомерной сложности и единства окружающего мира» [14].

ИРАВ: эксперт / Образовательный курс «Трансдисциплинарный специалист ранней помощи: ключевые профессиональные знания и умения»[3] включает 18 академических часов. «Известно, что каждому специалисту, который приходит в раннюю помощь важно уметь развивать партнерство с семьей, организовывать совместную игру родителя с ребенком, общаться с «особым» ребенком, оказывать психологическую помощь родителям, устроить стабильную позу для ребенка с двигательными нарушениями. Это так называемые трансдисциплинарные знания. Они нужны и логопеду, и педагогу, и психологу, и специалисту по двигательному развитию. Данный курс позволит каждому слушателю, независимо от его специальности, овладеть важнейшими компетенциями, стать более профессиональным и не испытывать замешательства при работе с детьми с самыми различными нарушениями».

Таким образом, мы видим, что существует абсолютно различное понимание трансдисциплинарности и междисциплинарности на уровне образовательной практики. Это говорит, с одной стороны, об интересе к данным проблемам, с другой – показывает, что для перехода к следующему этапу на уровне реализации данных подходов важно понимание их функциональных значений в образовании.

Заключение. Итак, можно заметить, что трансдисциплинарность и междисциплинарность сегодня становятся трендами построения программ вузов и курсов повышения квалификации. Анализ теории и практики работы высших учебных заведений и образовательных организаций в рамках междисциплинарного и трансдисциплинарного подходов, показывает необходимость как организационных, так и содержательно-технологических перестроек в системе высшего образования, включающих: акцент на проблемный фокус в начале изучения дисциплины; включенность разных профессиональных групп и социальных акторов в решение проблемы в как можно более полном объеме по принципу полезности и оптимальности; обращенность к более широким и масштабным проблемам; формирование не только профессиональных, но и интерпрофессиональных компетенций, знаний; участие многопрофильных команд; изучение сложноорганизованных объектов реального мира с использованием методологии трансдисциплинарности и междисциплинарности; акцент на расширение профессионального мировоззрения и др.

Список использованных источников

1. Choi, B.C. Multidisciplinarity, Interdisciplinarity and Transdisciplinarity in Health Research, Services, Eeducation and Policy: 1. Definitions, Objectives, and Evidence of Effectiveness / B.C. Choi, A.W. Pak. // Clin Invest Med. – 2006. – Vol. 29. – № 6. – P. 351–364. – URL:

[3] https://vk.com/wall-4354504_1573?ysclid=mfnr3tzw6l506008837

http://uvsalud.univalle.edu.co/pdf/politica_formativa/documentos_de_estudio_referencia/multidisciplinarity_interdisicplinarity_transdisciplinarity.pdf (accessed: 12.01.2020).

2. Cole, A. Motueka Catchment futures, transdisciplinarity, a local sustainability problématique and the Achilles-heel of Western science // 5 th Australasian conference on social and environmental accounting research, Wellington, NZ, 22–24 November 2006. – URL: http://icm.landcareresearch.co.nz/knowledgebase/publications/public/cole_anthony_17rfc_v2.pdf (accessed: 25.01.2020

3. Keating, C. & Cheng, M. Samuel & Hass, R. & Tenpa, J. Rasch analysis of the Jefferson Teamwork Observation Guide to improve student reflection after interprofessional education // Journal of Interprofessional Care. – 2022. – vol. 37. – P. 1-9. DOI: https://doi.org/10.1080/13561820.2022.2048809 6

4. Lokatt, E., Holgersson, C., Lindgren, M., Packendorff, J., Hagander, L. An interprofessional perspective on healthcare work: physicians and nurses co-constructing identities and spaces of action // Journal of Management & Organization. – 2023. – vol. 29(6). – P. 1103-1119. DOI: https://doi.org/10.1017/jmo.2019.89

5. Nicolescu, B. In vitro and in vivo knowledge: Methodology of transdiscipli-narity // Transdisciplinarity: Theory and practice. – Cresskill, NJ : Hampton Press, 2008. – P. 1–21.

6. Nicolescu, B. Towards Transdisciplinary Education and Learning // The Journal for Transdisciplinary Research in Southern Africa. – 2005. – Vol. 1, №. 1. – P. 5–16.

7. Nicolescu, B. Transdisciplinarity: Past, Present and Future // Moving Worldviews – Reshapingsciences, Policies and Practices for Endogenous Sustainable Development / ed. by B. Haverkort, C. Reijntjes. – Leusden, 2007. – P. 142–166. – URL: https://www.bibalex.org/Search4Dev/files/416884/362466.pdf (accessed: 15.03.2020).

8. Nissani, M. "Fruits, Salads, and Smoothies: A Working definition of Interdisciplinarity"// The Journal of Educational Thought. – 1995. – 29 (2). – P. 121–128. doi:10.55016/ojs/jet.v29i2.52385

9. Polansky, MN, Koch, U, Rosu, C, Artino, AR Jr, Thompson, A. Which learning experiences support an interprofessional identity? A scoping review // Adv Health Sci Educ Theory Pract. – 2023. – Vol. 28(3). – P.1015. DOI: https://doi.org/10.1007/s10459-022-10200-z 13

10. Smeets, H. W. H., Delnoij, L. E. C., Sluijsmans, D. M. A., Moser A., & vanMerriënboer J. J. G. From individual to interprofessional: characteristics of assessment tasks to assess interprofessional collaboration in healthcare education // Journal of Interprofessional Care. – 2024. – vol. 38(5). – P. 907–917. https://doi.org/10.1080/13561820.2024.2381058

11. Soubra, L., Badr E. Zahran M. Effect of Interprofessional Education on Role Clarification and Patient Care Planning by Health Professions Students // Health Professions Education. – 2017. – Vol. 4. DOI:10.1016/j.hpe.2017.12.005

12. Watson, K., Mainwaring, C., Moran, A. [et al.] Interprofessional bedside teaching: setting up a novel teaching programme // British Journal of Hospital Medicine. – 2017. – Vol. 78, is. 12. – P. 716–718

13. Williams, KN, Lazzara, EH, Hernandez, J., Klocko, D., Chandran, N., Paquette, SL, Preble R., Sadigh,i M., Tran, B., Kilcullen, M., Rege, R., Reed, G., Salas E., Tannenbaum SI, Greilich PE. Integrating competency-based, interprofessional teamwork education for students: guiding principles to support current needs and future directions // Front Med (Lausanne). – 2025, Jan 7. vol.11 DOI: https://doi.org/10.3389/fmed.2024.1490282

14. Андреев, В. В. Формирование трансдисциплинарного подхода к научной и педагогической деятельности как основная миссия Института перспективных исследований / В. В. Андреев, Р. Я. Гибадулин, Р. И. Жданов // Преподаватель XXI век. – 2019. – № 2. – С. 9–22.

15. Видаль, Ф. Реформа высшего образования и науки во Франции: дисци-плинарность и трансдисциплинарность в образовании и научных исследованиях / Ф. Видаль, Е. Пономаренко. – М. : Дело, 2018. – 41 с.

16. Гуреев, П.М. Совершенствование механизма планирования инновационной деятельности на основе системно-трансдисциплинарного подхода / П.М. Гуреев, В.Н. Гришин, Е.Н .Дуненкова, С.И. Онищенко // Управление. – 2020. – Т. 8. № 1. – С. 102-113.

17. Моисеева, А. П. (2013). К вопросу о соотношении понятий междисциплинарности и трансдисциплинарности в научном познании // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. – 2013. – №4 (24). – С. 40-47.

18. Мокий, В.С. Основы трансдисциплинарности. – Нальчик : Республ. полиграфкомбинат им. Революции 1905 г., 2009. – 368 с.

ӘӨЖ 373.2:37.013.42

БОЛАШАҚ МЕКТЕПКЕ ДЕЙІНГІ ПЕДАГОГТЕРДІҢ КӨШБАСШЫЛЫҚ ҚҰЗЫРЕТТІЛІГІНІҢ ҚҰРЫЛЫМЫ МЕН МАЗМҰНЫ

Макшиева Гульмира Курманбаевна
8D01101- «Педагогика және психология» білім беру бағдарламасының 1 курс докторанты
Алшынбаева Жулдыз Елдосовна
МДжПП кафедрасының қауымдастырылған профессоры, философия докторы PhD
«Академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды ұлттық зерттеу университеті» КЕ АҚ
Қарағанды, Қазақстан
Южел Гелишли
PhD доктор, профессор Гази университеті
Анкара, Түркия

Аңдатпа. Мақалада болашақ мектепке дейінгі педагогтердің көшбасшылық құзыреттілігінің құрылымы мен мазмұны ғылыми тұрғыда талданады. Білім беру жүйесіндегі өзгерістер педагог тұлғасына жаңа талаптар қойып, оның кәсіби қызметінде көшбасшылық құзіреттіліктердің маңызын дамыту мәселесі қарастырылып, зерттеу барысында көшбасшылық құзыреттіліктің мотивациялық, когнитивтік, іс-әрекеттік, коммуникативтік және рефлексивтік компоненттері зерделеніп, олардың өзара байланысы ғылыми негізделеді.

Түйінді сөздер: Көшбасшылық құзыреттілік, мектепке дейінгі педагог, кәсіби даярлық, педагогикалық көшбасшылық, құзыреттілік құрылымы, білім беру сапасы, педагог тұлғасы, кәсіби даму.

Abstract. The article examines the structure and content of leadership competence of future preschool teachers from a scientific perspective. Modern changes in the education system impose new requirements on the teacher’s personality, increasing the importance of leadership qualities in professional activity. The study analyzes the motivational, cognitive, activity-based, communicative, and reflective components of leadership competence and substantiates their interconnection. In addition, based on the works of Kazakhstani and foreign scholars, the content of leadership competence is revealed and the pedagogical conditions for its development are described. The results of the study are aimed at improving the professional training of future teachers and enhancing the quality of education.

Keywords: leadership competence, preschool teacher, professional training, pedagogical leadership, competence structure, quality of education, teacher personality, professional development.

Қазіргі білім беру жүйесінің жаңаруы педагогтің кәсіби бейнесін түбегейлі өзгертуде. Бүгінгі таңда педагог тек білімді жеткізуші емес, сонымен қатар білім алушылардың дамуын ұйымдастырушы, оқу-тәрбие үдерісін басқарушы және әлеуметтік ортада бағыт беруші тұлға ретінде қарастырылады. Әсіресе мектепке дейінгі білім беру саласында педагогтің көшбасшылық қасиеттері ерекше маңызға ие, себебі дәл осы кезеңде баланың тұлғалық негіздері қалыптасады.

Мектепке дейінгі ұйымдағы педагогі баланың алғашқы әлеуметтік тәжірибесін ұйымдастырады, оның танымдық белсенділігін дамытады және қарым-қатынас мәдениетін қалыптастырады. Сондықтан педагогтің кәсіби құзыреттілігінің құрамында көшбасшылық құзіреттілік болуы білім беру сапасының маңызды көрсеткіші болып табылады.

Болашақ мектепке дейінгі педагогтердің көшбасшылық құзыреттілігінің құрылымы мен мазмұны қазіргі білім беру жүйесінің жаңару жағдайында ерекше ғылыми қызығушылық тудырып отыр. Қоғамның әлеуметтік-экономикалық дамуындағы өзгерістер білім беру

мазмұнына ғана емес, педагог тұлғасына да жаңа талаптар қояды. Бүгінгі педагог тек білімді жеткізуші ғана емес, сонымен қатар білім алушылардың танымдық әрекетін ұйымдастырушы, олардың тұлғалық дамуын бағыттаушы және білім беру үдерісін тиімді басқарушы көшбасшы ретінде қарастырылады. Әсіресе мектепке дейінгі білім беру жүйесінде педагогтің көшбасшылық қасиеттері баланың тұлғалық қалыптасуына тікелей әсер ететіндіктен, оның маңыздылығы арта түседі.

«Көшбасшылық құзыреттілік» ұғымы педагогика және психология ғылымдарында кешенді сипатқа ие. Ол педагогтің кәсіби қызмет барысында тиімді жұмыс жасауына мүмкіндік беретін білімдердің, іскерліктердің, дағдылардың және тұлғалық қасиеттердің интеграцияланған жүйесі ретінде қарастырылады. Көшбасшылықтың теориялық негіздерін зерттеген ғалымдардың еңбектеріне сүйене отырып, бұл ұғымның мазмұнын тереңірек түсіндіруге болады. Джон Коттердің еңбектерінде көшбасшылық өзгерістерді жүзеге асыру қабілеті ретінде сипатталып, ол адамдарды ортақ мақсатқа бағыттау арқылы ұйымның дамуына ықпал ететін күш ретінде қарастырылады [1]. У Беннис көшбасшылықты адамдарды шабыттандыру және оларды белгілі бір идея төңірегінде біріктіру қабілеті деп түсіндіреді [2].

Педагогика саласында А.К.Маркова педагогикалық құзыреттілікті мұғалімнің кәсіби әрекетті нәтижелі жүзеге асыру қабілеті ретінде қарастырса [3]. Н.В. Кузьмина оны педагогтың кәсіби шеберлігінің негізгі көрсеткіші ретінде анықтайды [4]. Осы көзқарастарды біріктіре отырып, мектепке дейінгі педагогтің көшбасшылық құзыреттілігі оның балалар ұжымын ұйымдастыру, оқу-тәрбие үдерісін басқару, балалардың белсенділігін арттыру және олардың тұлғалық дамуына ықпал ету қабілеті ретінде анықталады. Мәселен, Ш.Таубаева еңбектерінде педагогикалық инновациялар мен кәсіби құзыреттіліктің дамуы мұғалімнің көшбасшылық позициясымен тікелей байланысты екендігі көрсетіледі [5].

Мектепке дейінгі білім беру жүйесінде педагогтің көшбасшылық қасиеттері баланың тұлғалық қалыптасуына тікелей әсер етеді. Бұл бағытта қазақстандық ғалымдар мектепке дейінгі білім берудің мазмұны мен педагог тұлғасының кәсіби дамуын арнайы зерттеген. Мысалы, Б.Ғ.Сарсенбаева зерттеулерінде болашақ педагогтердің кәсіби өзін-өзі анықтауы мен құзыреттілігін қалыптастыру оқу үдерісінің негізгі нәтижесі ретінде қарастырылады [6]. Бұл көшбасшылық құзыреттіліктің педагогтың кәсіби қалыптасуындағы жетекші рөлін дәлелдейді.

Көшбасшылық құзыреттілік педагогика және психология ғылымдарында кешенді сипатқа ие. Ол педагогтің кәсіби қызмет барысында тиімді әрекет етуіне мүмкіндік беретін білімдердің, іскерліктердің, дағдылардың және тұлғалық қасиеттердің интеграцияланған жүйесі ретінде қарастырылады. Қазақстандық педагогика ғылымында құзыреттілік мәселесі кеңінен зерттелген. А.Қ.Кусаинов еңбектерінде білім беру сапасын арттыру педагогтің кәсіби құзыреттілігімен тікелей байланысты екендігі негізделеді [7]. Бұл тұжырым көшбасшылық құзыреттілікті білім беру сапасының негізгі факторы ретінде қарастыруға мүмкіндік береді.

Болашақ педагогтердің көшбасшылық құзыреттілігі белгілі бір құрылымға ие және ол бірнеше өзара байланысты компоненттерден тұрады. Бұл мәселе қазақстандық ғалымдардың еңбектерінде де көрініс тапқан. Қ.А.Сарбасова зерттеулерінде педагогикалық процесті ұйымдастыруда жүйелілік пен ғылыми негізділік басты талап ретінде қарастырылып, мұғалімнің кәсіби қызметі көпқырлы құрылым арқылы жүзеге асатыны дәлелденеді [8]. Осы тұрғыдан алғанда көшбасшылық құзыреттілік те күрделі құрылым ретінде сипатталады.

Көшбасшылық құзыреттіліктің мазмұны әлеуметтік, кәсіби және тұлғалық бағыттарды қамтиды. Қазақстандық білім беру жүйесінде бұл бағыттар өзара байланыста қарастырылады. Әлеуметтік бағыт педагогтың қоғаммен байланысын, кәсіби бағыт оқу-тәрбие үдерісін ұйымдастыруды, ал тұлғалық бағыт педагогтың өзін-өзі дамытуын қамтиды. Бұл бағыттардың барлығы көшбасшылық құзыреттіліктің мазмұнын толық ашады.

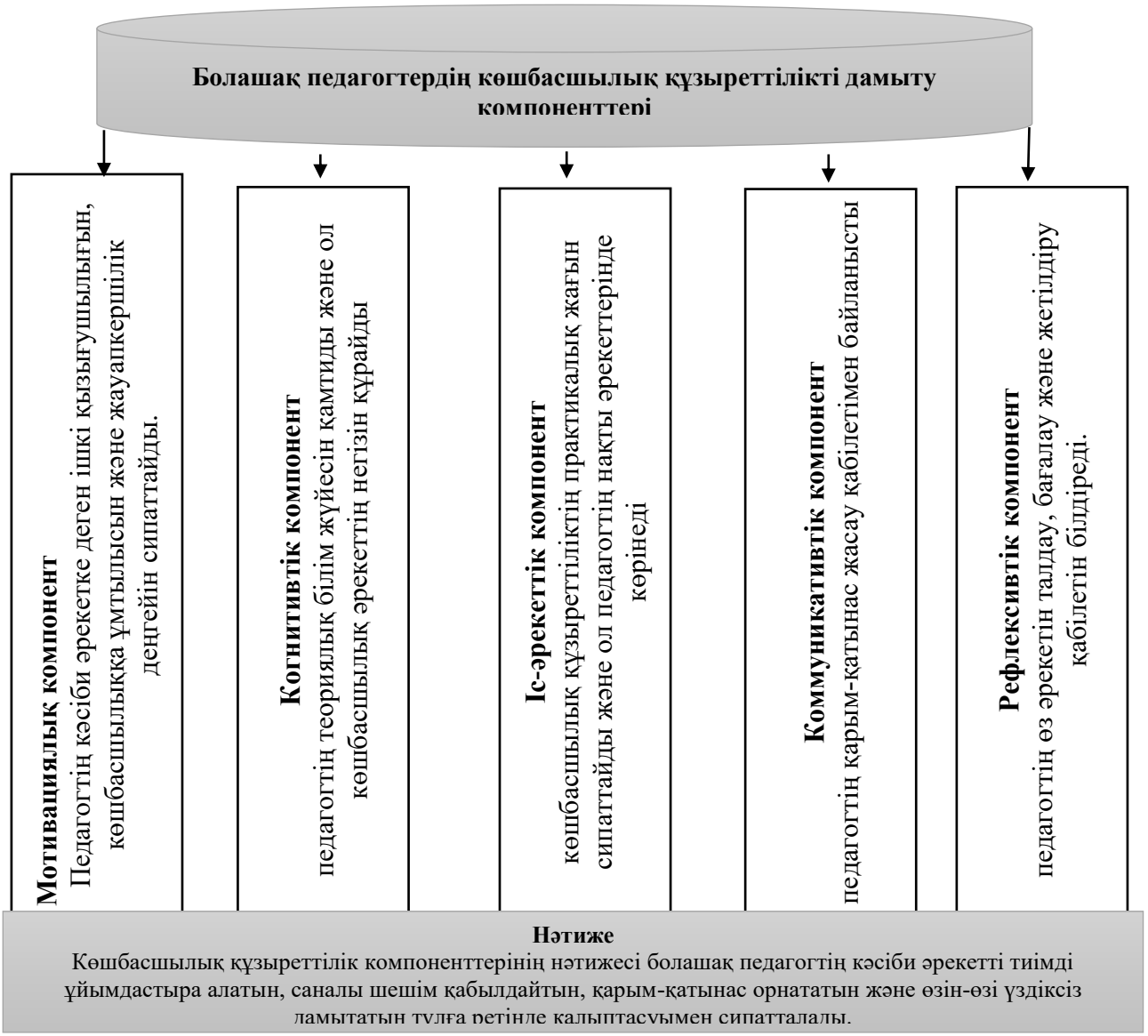
Мектепке дейінгі педагогтің көшбасшылық қызметінің өзіндік ерекшеліктері бар. Ол бұйрық беру арқылы емес, балалардың қызығушылығын ояту, ынталандыру және бағыттау

арқылы жүзеге асады. Қазақстандық зерттеулер мектепке дейінгі білім беру жүйесінде ойын технологияларының тиімділігін дәлелдейді және педагогтің көшбасшылық рөлі осы процесті ұйымдастыру арқылы көрінетінін көрсетеді.

Болашақ педагогтердің көшбасшылық құзыреттілігін қалыптастыру жоғары оқу орындарында жүйелі түрде жүргізілуі тиіс. Бұл үдеріс теория мен практиканың бірлігін талап етеді. Қазақстандық педагогикалық зерттеулерде студенттердің кәсіби даярлығында белсенді оқыту әдістерін қолдану олардың көшбасшылық қабілеттерін дамытуға ықпал ететіні дәлелденген.

Болашақ мектепке дейінгі педагогтердің көшбасшылық құзыреттілігі олардың кәсіби дайындығының маңызды құрамдас бөлігі болып табылады. Қазақстандық және шетелдік ғалымдардың зерттеулерін талдау көшбасшылық құзыреттіліктің көпқырлы құрылымға ие екенін және оның мазмұны педагогтың кәсіби қызметінің барлық аспектілерін қамтитынын көрсетеді. Көшбасшылық құзыреттілігі дамыған педагог білім беру үдерісін тиімді ұйымдастырып, балалардың жан-жақты дамуына ықпал етеді. Сондықтан педагогтарды даярлау жүйесінде көшбасшылық құзіреттілікті дамытуға ерекше назар аудару қажет.

Болашақ педагогтердің көшбасшылық құзыреттілігі белгілі бір құрылымға ие, ол бірнеше өзара байланысты компоненттерден тұрады. Ғылыми әдебиеттерді талдау жай келе.оның құрамына мотивациялық, когнитивтік, іс-әрекеттік, коммуникативтік және рефлексивтік компоненттерді жатқызуға болады.



Сурет 1- Болашақ педагогтердің көшбасшылық құзыреттілікті дамыту компоненттері

Мотивациялық компонент педагогтің кәсіби әрекетке деген ішкі қызығушылығын, көшбасшылыққа ұмтылысын және жауапкершілік деңгейін сипаттайды. Л.И.Божовичтің зерттеулерінде мотивация тұлғаның ішкі қозғаушы күші ретінде қарастырылып, оның әрекет нәтижелілігіне тікелей әсер ететіні дәлелденген. Мектепке дейінгі педагог үшін бұл компонент балалармен жұмыс істеуге деген сүйіспеншілікпен, олардың дамуына үлес қосуға деген ұмтылыспен көрінеді.

Когнитивтік компонент педагогтің теориялық білім жүйесін қамтиды және ол көшбасшылық әрекеттің негізін құрайды. Бұл компонентке педагогика, психология, балалар дамуының заңдылықтары, басқару негіздері және коммуникация теориялары туралы білімдер кіреді. Л.С.Выготскийдің әлеуметтік-мәдени теориясы бойынша баланың дамуы әлеуметтік орта арқылы жүзеге асады, бұл педагогтің көшбасшылық рөлін күшейтеді, себебі ол осы ортаны ұйымдастырушы негізгі тұлға болып табылады. Теориялық білім педагогқа педагогикалық жағдайларды дұрыс талдауға, балалардың ерекшеліктерін ескеруге және тиімді шешімдер қабылдауға мүмкіндік береді.

Іс-әрекеттік компонент көшбасшылық құзыреттіліктің практикалық жағын сипаттайды және ол педагогтің нақты әрекеттерінде көрінеді. Бұл компонент оқу-тәрбие үдерісін жоспарлау, ұйымдастыру, бақылау және бағалау қабілеттерін қамтиды. Сонымен қатар, педагог балалардың белсенділігін арттыру, топтық жұмысты ұйымдастыру, әр баланың жеке ерекшеліктерін ескеру сияқты міндеттерді жүзеге асырады. Іс-әрекеттік компоненттің дамуы педагогтің кәсіби тиімділігін айқындайды және оның көшбасшылық әлеуетін нақты көрсетеді.

Коммуникативтік компонент педагогтің қарым-қатынас жасау қабілетімен байланысты. Бұл компонентке сөйлеу мәдениеті, тыңдай білу, эмоционалдық тұрақтылық, балалармен және ересектермен тиімді байланыс орнату дағдылары жатады. А.А. Леонтьев қарым-қатынасты адам әрекетінің негізгі формасы ретінде қарастырып, оның тұлғаның дамуына әсерін ерекше атап өткен. Мектепке дейінгі ұйым жағдайында педагогтың коммуникативтік құзыреттілігі балалардың әлеуметтік дағдыларын қалыптастыруда шешуші рөл атқарады.

Рефлексивтік компонент педагогтің өз әрекетін талдау, бағалау және жетілдіру қабілетін білдіреді. Д. Шонның зерттеулерінде рефлексия кәсіби дамудың маңызды шарты ретінде қарастырылып, педагогтың тәжірибесін үнемі қайта қарап, жетілдіруіне мүмкіндік беретіні көрсетілген. Рефлексия педагогқа өзінің кәсіби қызметін объективті бағалауға, қателерін түзетуге және болашақ әрекетін жоспарлауға мүмкіндік береді.

Көшбасшылық құзыреттіліктің мазмұны оның құрылымдық компоненттерімен тығыз байланысты және бірнеше бағытта жүзеге асады.

Әлеуметтік бағыт педагогтің қоғаммен, ата-аналармен және әріптестермен өзара әрекеттесуін қамтиды. Бұл бағытта педагогтың әлеуметтік жауапкершілігі, толеранттылығы және ынтымақтастыққа бейімділігі маңызды болып табылады.

Кәсіби бағыт оқу-тәрбие үдерісін тиімді ұйымдастырумен байланысты және ол педагогтың әдістемелік дайындығын, инновациялық технологияларды қолдану қабілетін және балалардың дамуын қамтамасыз етуін қамтиды.

Тұлғалық бағыт педагогтың өзін-өзі дамытуына, кәсіби өсуіне және жеке қасиеттерін жетілдіруіне бағытталған.

Мектепке дейінгі педагогтің көшбасшылық қызметінің өзіндік ерекшеліктері бар. Ол дәстүрлі басқару стилінен өзгеше болып келеді және көбінесе ықпал ету, бағыттау және ынталандыру арқылы жүзеге асады. Балалармен жұмыс барысында педагог ойын технологияларын, эмоционалдық қолдауды және қызығушылықты арттыру әдістерін қолданады. Бұл педагогтың көшбасшылық қасиеттерін жұмсақ формада жүзеге асыруына мүмкіндік береді және балалардың еркін дамуына жағдай жасайды.

Болашақ педагогтердің көшбасшылық құзыреттілігін қалыптастыру жоғары оқу орындарында жүйелі түрде жүргізілуі тиіс. Бұл үдеріс теориялық білім мен практикалық әрекеттің үйлесімін талап етеді. Көшбасшылықты дамытуда жобалық оқыту, топтық жұмыс, рөлдік ойындар, кейс әдісі және тренингтер сияқты белсенді әдістер тиімді болып табылады.

Бұл әдістер студенттердің белсенділігін арттырып, олардың ұйымдастырушылық, коммуникативтік және рефлексивтік дағдыларын дамытады.

Сонымен, болашақ мектепке дейінгі педагогтердің көшбасшылық құзыреттілігі олардың кәсіби дайындығының маңызды құрамдас бөлігі болып табылады. Оның құрылымы мотивациялық, когнитивтік, іс-әрекеттік, коммуникативтік және рефлексивтік компоненттерден тұрады, ал мазмұны әлеуметтік, кәсіби және тұлғалық бағыттарды қамтиды. Көшбасшылық құзыреттілігі дамыған педагог оқу-тәрбие үдерісін тиімді ұйымдастырып, балалардың жан-жақты дамуына ықпал етеді. Сондықтан педагогтарды даярлау жүйесінде көшбасшылық құзіреттілікті дамытуға ерекше назар аудару қажет.

Пайдаланған әдебиеттер тізімі

1. Маркова А.К. Психология профессионализма. – Москва: Знание, 1996. - 308 с.
2. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения . - Москва: Педагогика, 1990. – 184 с.
3. Шон Д. Рефлексивный практик: как профессионалы думают в действии. - Нью-Йорк: Basic Books, 1983. -374 с.
4. Коттер Дж. Лидерство и изменениями. - Бостон: Harvard Business School Press, 1996. -187 с.
5. Беннис У. О становлении лидера. – Нью-Йорк: Basic Books, 2009. - 210
6. Таубаева Ш.Т. Педагогикадағы инновациялар және зерттеу әдіснамасы. -Алматы: Қазақ университеті, 2015. – 312 б.
7. Сарсенбаева Б.Г. Қазіргі педагогикалық-психологиялық оқыту технологиялары. - Павлодар: ПМУ баспасы, 2019. - 256 б.
8. Кусаинов А.К. Білім сапасын басқару теориясы мен практикасы.- Алматы: ROND, 2018. - 280 б.
9. Сарбасова Қ.А. Педагогикалық жүйе және кәсіби даярлық. - Астана: ЕҰУ баспасы, 2020. - 240 б.

ӘОЖ 37.013:004

ЗАМАНАУИ БІЛІМ БЕРУ ТРАНСФОРМАЦИЯСЫ ЖАҒДАЙЫНДА ПЕДАГОГ КАДРЛАРДЫ КӘСІБИ ДАЯРЛАУ

Аронова Алтынай Женисовна
aronova.altynay@mail.ru
«Өрлеу» біліктілікті арттыру ұлттық орталығы» АҚ филиалы Атырау облысы бойынша Кәсіби даму институты, Жаратылыстану-математикалық бағыттағы кафедраның аға оқытушысы
Атырау, Қазақстан

Аңдатпа. Мақалада заманауи білім беру трансформациясы жағдайында педагог кадрларды кәсіби даярлаудың теориялық және практикалық аспектілері қарастырылады. Білім беру жүйесіндегі цифрландыру, жаһандану үдерістері және инновациялық технологиялардың қарқынды дамуы педагог мамандарды даярлауға жаңа талаптар қояды. Осыған байланысты педагогтың кәсіби құзыреттілігі, оның құрылымдық компоненттері және кәсіби даярлау жүйесін жетілдіру жолдары талданады. Зерттеу барысында педагог кадрларды даярлауда қолданылатын инновациялық оқыту әдістері, цифрлық білім беру ресурстары, практикалық бағыттағы даярлау модельдері және үздіксіз кәсіби даму тұжырымдамасы қарастырылады. Мақала нәтижелері педагог кадрларды кәсіби даярлау жүйесін жетілдіру білім беру сапасын арттырудың негізгі факторы екенін көрсетеді.

Түйінді сөздер: педагог кадрлар, кәсіби даярлау, білім беру трансформациясы, құзыреттілік, цифрландыру, инновациялық технологиялар.

Қазіргі жаһандану және цифрлық трансформация жағдайында білім беру жүйесі қарқынды өзгерістерге ұшырауда. Ақпараттық қоғамның дамуы, білім экономикасының қалыптасуы және еңбек нарығындағы жаңа талаптар педагог кадрларды кәсіби даярлау жүйесін қайта қарастыруды талап етеді. Бұл үдеріс білім мазмұнының жаңаруымен қатар, оқыту әдістері мен педагогикалық технологиялардың да түбегейлі трансформациялануын қажет етеді. Білім беру саласында орын алып жатқан өзгерістер педагогтың кәсіби рөлін кеңейтуде. Қазіргі мұғалім білімді жай ғана жеткізуші емес, білім алушының танымдық әрекетін бағыттаушы, оқу үдерісін жобалаушы және нәтижеге бағдарланған білім беру ортасын қалыптастырушы маман ретінде қарастырылады. Сонымен қатар ол ақпараттық ағынды басқаруға, цифрлық ресурстарды тиімді пайдалануға және білім алушылардың жеке ерекшеліктерін ескере отырып, сараланған оқытуды жүзеге асыруға қабілетті болуы тиіс.

Бүгінгі таңда мұғалім тек білім беруші ғана емес, сонымен қатар оқу үдерісін ұйымдастырушы, зерттеуші және цифрлық технологияларды тиімді қолдана алатын әмбебап маман болуы тиіс. Осыған байланысты педагогтың зерттеушілік құзыреттілігі ерекше маңызға ие болып отыр, себебі ол педагогикалық тәжірибені талдауға, білім беру сапасын арттыруға бағытталған инновациялық шешімдер қабылдауға мүмкіндік береді. Сондықтан педагогтарды даярлау жүйесінде теориялық біліммен қатар практикалық дағдыларды дамытуға ерекше мән беріледі. Практикалық бағыттағы оқыту болашақ мұғалімдердің нақты педагогикалық жағдайларда шешім қабылдау қабілетін қалыптастырып, олардың кәсіби бейімделуін жылдамдатады. Сонымен бірге цифрлық білім беру ортасында жұмыс істеу дағдыларын қалыптастыру, педагогикалық практика мен ғылыми-зерттеу қызметін ұштастыру қазіргі білім беру жүйесінің негізгі талаптарының бірі болып табылады.

Кәсіби даярлау – бұл болашақ педагогтың кәсіби қызметті тиімді орындауға қажетті білім, білік, дағды және құзыреттер жүйесін мақсатты әрі жүйелі түрде қалыптастыру үдерісі. Бұл үдеріс тек оқу орындарында теориялық білім берумен шектелмей, педагогикалық тәжірибе, практикалық әрекет және рефлексивтік талдау арқылы тұлғаның кәсіби дамуын қамтамасыз етеді.

Қазіргі педагогика ғылымында бұл ұғым құзыреттілікке негізделген білім беру парадигмасымен тығыз байланысты. Яғни білім беру нәтижесі тек ақпаратты меңгерумен емес, оны нақты педагогикалық жағдайларда тиімді қолдана алу қабілетімен өлшенеді. Осы тұрғыдан алғанда педагог кадрларды даярлау жүйесі болашақ мұғалімнің кәсіби ойлауын, шығармашылық қабілетін және педагогикалық шешім қабылдау дағдыларын дамытуға бағытталады. Кәсіби даярлау үдерісі педагогтың тұлғалық сапаларын қалыптастыруды да қамтиды. Оған жауапкершілік, эмпатия, коммуникативтік мәдениет, көшбасшылық және өзгермелі білім беру жағдайына бейімделу қабілеті жатады. Қазіргі кезеңде бұл үдеріс цифрлық технологиялармен тығыз ықпалдасып, болашақ педагогтың ақпараттық-коммуникациялық құзыреттілігін дамытуға ерекше назар аударуда.

Педагог кадрларды кәсіби даярлау – бұл тек білім беру процесі емес, сонымен қатар кәсіби тұлғаны қалыптастыруға бағытталған кешенді, көпқырлы және үздіксіз даму үдерісі болып табылады. Заманауи білім беру трансформациясы цифрландыру үдерістерінің қарқынды дамуы, гибридті және қашықтықтан оқыту модельдерінің кеңінен енгізілуі, онлайн білім беру платформаларының жетілдірілуі, сондай-ақ жасанды интеллект пен big data технологияларының оқу үдерісіне интеграциялануымен сипатталады. Бұл өзгерістер білім берудің мазмұны мен ұйымдастырылу формасын түбегейлі жаңартып, оқыту процесін икемді, ашық және жеке тұлғаға бағытталған жүйеге айналдыруда. Осы жағдай педагогтардың кәсіби дайындығына бірқатар жаңа талаптар қояды. Ең алдымен, педагогтың цифрлық құзыреттілігі жоғары деңгейде қалыптасуы қажет, яғни ол заманауи білім беру платформаларын, электронды ресурстарды және сандық құралдарды тиімді пайдалана білуі тиіс. Оқу процесінде инновациялық педагогикалық технологияларды, соның ішінде жобалық

оқыту, проблемалық оқыту, flipped classroom және blended learning сияқты әдістерді қолдану маңызды болып отыр. Бұдан бөлек, педагог білім алушылардың жеке ерекшеліктерін ескере отырып, олардың жеке білім алу траекториясын құра білуі және әр оқушының оқу жетістігін дербестендірілген тәсілмен қолдай алуы қажет. Бұл білім беру үдерісін нәтижеге бағыттауға және оқушының оқу мотивациясын арттыруға мүмкіндік береді.

Қазіргі білім беру трансформациясы педагогтан үздіксіз кәсіби дамуды талап етеді. Бұл тек біліктілікті арттыру курстарымен шектелмей, өзін-өзі дамыту, кәсіби рефлексия жасау, жаңа білім мен технологияларды үнемі меңгеру үдерісі ретінде қарастырылады.

Білім беру трансформациясы педагогтың кәсіби рөлін күрделендіріп, оны көпқырлы, икемді және инновацияға бейім маман ретінде қалыптастыруды қажет етеді. Педагог кадрларды кәсіби даярлау жүйесін жетілдіру қазіргі білім беру трансформациясы жағдайында ерекше маңызға ие. Бұл үдеріс білім беру сапасын арттырумен қатар, болашақ мұғалімдердің өзгермелі әлеуметтік және цифрлық ортаға бейімделу қабілетін күшейтуге бағытталады. Кәсіби даярлау жүйесін тиімді дамыту үшін оның мазмұнын, ұйымдастырылуын және әдістемелік негіздерін кешенді түрде жаңарту қажет. Ең алдымен, педагогикалық білім берудің мазмұнын жаңғырту маңызды болып табылады. Бұл бағытта теориялық пәндер мен практикалық дайындықтың өзара байланысын күшейту, заманауи педагогикалық технологияларды оқу бағдарламаларына енгізу және цифрлық құзыреттілікті дамытуға бағытталған модульдерді кеңейту қажет. Болашақ мұғалімдер тек пәндік біліммен шектелмей, инновациялық ойлау, зерттеушілік дағдылар және ақпараттық мәдениет сияқты қабілеттерді де меңгеруі тиіс. Екінші маңызды бағыт – практикалық даярлықты күшейту. Педагогикалық практика жүйесін жетілдіру арқылы студенттердің нақты білім беру ұйымдарында жұмыс істеу тәжірибесін арттыру қажет. Бұл мақсатта дуальды оқыту элементтерін енгізу, мектептермен тығыз әріптестік орнату және тәжірибеге бағытталған оқыту модельдерін қолдану тиімді болып табылады. Мұндай тәсіл болашақ педагогтың кәсіби бейімделуін жылдамдатып, оның педагогикалық шешім қабылдау қабілетін дамытады.

Цифрлық білім беру ресурстарын кеңінен пайдалану кәсіби даярлау жүйесін жетілдірудің маңызды факторы болып табылады. Онлайн платформалар, виртуалды зертханалар, электронды оқу ресурстары және қашықтықтан оқыту технологиялары студенттердің білім алу мүмкіндігін кеңейтіп, олардың цифрлық ортада жұмыс істеу дағдыларын қалыптастырады.

Кәсіби даярлау жүйесінде зерттеушілік қызметті дамыту да ерекше орын алады. Болашақ педагогтарды ғылыми-зерттеу жұмыстарына тарту олардың аналитикалық ойлауын, педагогикалық құбылыстарды терең түсінуін және инновациялық шешімдер қабылдау қабілетін қалыптастырады. Lesson Study, Action Research сияқты әдістерді қолдану педагогикалық тәжірибені жетілдіруге ықпал етеді. Үздіксіз кәсіби даму мәдениетін қалыптастыру да маңызды. Педагогтың кәсіби өсуі тек оқу орнында алған біліммен шектелмей, өмір бойы білім алу (lifelong learning) қағидаты негізінде жүзеге асырылуы тиіс. Бұл бағытта біліктілікті арттыру курстары, семинарлар, вебинарлар және кәсіби қауымдастықтарда тәжірибе алмасу маңызды рөл атқарады. Осылайша, педагог кадрларды кәсіби даярлау жүйесін жетілдіру білім мазмұнын жаңарту, практикалық оқытуды күшейту, цифрлық технологияларды енгізу, зерттеушілік қызметті дамыту және үздіксіз кәсіби дамуды қамтамасыз ету сияқты кешенді шараларды талап етеді. Мұндай жүйелі тәсіл болашақ педагогтардың жоғары кәсіби құзыреттілігін қалыптастыруға және білім беру сапасын арттыруға мүмкіндік береді.

Заманауи білім беру трансформациясы жағдайында педагог кадрларды кәсіби даярлау жүйесі түбегейлі жаңғыртуды талап етеді. Бұл жаңғырту білім беру мазмұнының ғана емес, сонымен қатар оқыту формалары мен әдістерінің, бағалау жүйесінің және педагогикалық өзара әрекеттестіктің өзгеруімен сипатталады. Қоғамның цифрлық дамуы, жаһандық білім беру кеңістігінің интеграциялануы және еңбек нарығының жаңа сұраныстары педагог маманның кәсіби бейнесін қайта қарауды қажет етеді.

Педагогтың кәсіби құзыреттілігі білім сапасын анықтайтын негізгі факторлардың бірі болып табылады, себебі ол мұғалімнің білімді тиімді жеткізу қабілетін ғана емес, сонымен қатар білім алушының жеке дамуын қолдай алу, оқу процесін басқару және педагогикалық жағдайларда дұрыс шешім қабылдау мүмкіндігін де қамтиды. Қазіргі кезеңде бұл құзыреттілік цифрлық, әдістемелік, зерттеушілік және коммуникативтік компоненттердің біртұтас жүйесі ретінде қарастырылады. Сондықтан педагог кадрларды даярлау үдерісінде инновациялық тәсілдерді кеңінен қолдану, соның ішінде жобалық және проблемалық оқыту, кейс-стади, flipped classroom сияқты әдістерді енгізу маңызды. Бұл тәсілдер болашақ мұғалімнің кәсіби ойлауын дамытып, оны нақты педагогикалық жағдайларда тиімді әрекет етуге дайындайды. Сонымен қатар цифрлық технологияларды жүйелі енгізу білім беру процесін икемді, қолжетімді және дараланған етуге мүмкіндік береді.

Үздіксіз кәсіби дамуды қамтамасыз ету де педагог кадрларды даярлау жүйесінің негізгі бағыты болып табылады. Өмір бойы білім алу қағидаты негізінде мұғалімнің тұрақты түрде біліктілігін арттыруы, жаңа білім мен технологияларды меңгеруі және кәсіби рефлексия жасауы оның құзыреттілігін жетілдіруге ықпал етеді. Осы тұрғыдан алғанда, педагогикалық білім беру жүйесі динамикалық, жаңашыл және өзгерістерге бейім болуы тиіс.

Қазіргі білім беру жүйесіндегі қарқынды өзгерістер педагог кадрлардың үздіксіз кәсіби дамуын қамтамасыз етуді талап етеді. Осыған байланысты біліктілікті арттыру курстары мұғалімдердің кәсіби құзыреттілігін жетілдіруге бағытталған маңызды институттардың біріне айналды. Біліктілікті арттыру курстарында жүзеге асырылатын негізгі жұмыстардың бірі – педагогтардың пәндік және әдістемелік құзыреттілігін жаңарту.

Курстар мазмұны оқу бағдарламаларын жаңартуға, оқыту процесін жоспарлауға және нәтижеге бағытталған сабақ ұйымдастыруға негізделеді. Сонымен қатар педагогтар заманауи педагогикалық технологияларды, соның ішінде жобалық оқыту, проблемалық оқыту және саралап оқыту әдістерін меңгереді.

Маңызды бағыттардың бірі – цифрлық құзыреттілікті дамыту. Курстар барысында педагогтар білім беру платформаларын (LMS, электронды журналдар, онлайн оқыту жүйелері), цифрлық ресурстарды және жасанды интеллект элементтерін қолдануды үйренеді. Бұл бағыт педагогтардың ақпараттық-коммуникациялық технологияларды оқу үдерісіне тиімді енгізуіне мүмкіндік береді . Кәсіби даму үдерісінде зерттеушілік қызмет те маңызды орын алады. Курстарда Lesson Study, Action Research сияқты әдістер арқылы мұғалімдердің тәжірибесін зерттеу және талдау дағдылары дамытылады. Бұл педагогтардың рефлексивтік ойлауын қалыптастырып, кәсіби тәжірибесін жетілдіруге ықпал етеді. Курстарда тәжірибе алмасу, семинарлар, вебинарлар және тренингтер арқылы педагогтардың кәсіби қауымдастықтағы өзара әрекеттестігі күшейтіледі.

Біліктілікті арттыру курстарында атқарылып жатқан жұмыстар педагогтардың кәсіби құзыреттілігін кешенді дамытуға, олардың инновациялық ортаға бейімделуіне және білім беру сапасын арттыруға бағытталған жүйелі үдеріс болып табылады.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

1. Ахметова Г.К. Педагогикалық құзыреттілік және заманауи білім беру. Алматы: ҚазҰПУ баспасы, 2020.

2. Әбдіғапбарова Б.М. Педагогика негіздері. Алматы: Нұрлы әлем, 2018.

3. Тұрғынбаева Б.А. Педагогикалық технологиялар және инновациялық оқыту. Алматы: Рауан, 2019.

4. Баймұратова А.Е. Білім берудегі инновациялық үдерістер. Алматы: Қазақ университеті, 2021.

УДК 37.013:004

ИННОВАЦИЯЛЫҚ ОРТАДА ПЕДАГОГТАРДЫҢ КӘСІБИ ҚҰЗЫРЕТТІЛІГІН ДАМЫТУ

Джаманбаева Светлана Танбаевна
dzhamanbaeva.svetlana@mail.ru
«Х.Досмұхамедов атындағы Атырау университеті» КеАҚ
7М01101 – «Педагогика және психология» 1 курс магистранты
Атырау, Қазақстан

Аңдатпа. Мақалада инновациялық білім беру ортасында педагогтардың кәсіби құзыреттілігін қалыптастыру мен дамытудың өзекті мәселелері қарастырылады. Қазіргі білім беру жүйесіндегі цифрландыру үдерістері, жаңашыл педагогикалық және ақпараттық-коммуникациялық технологиялардың қарқынды енгізілуі мұғалімдердің кәсіби даярлығы мен икемді дағдыларына жаңа талаптар қоюда. Осыған байланысты педагогтардың кәсіби құзыреттілігінің құрылымы, оның негізгі компоненттері (пәндік, әдістемелік, цифрлық, коммуникативтік және зерттеушілік құзыреттер) ғылыми тұрғыда талданады.

Зерттеу барысында педагогтардың кәсіби құзыреттілігін дамытуға ықпал ететін тиімді әдіс-тәсілдер, соның ішінде инновациялық оқыту технологиялары, цифрлық білім беру ресурстары, қашықтықтан оқыту платформалары және тәжірибе алмасу алаңдарының мүмкіндіктері қарастырылады. Мұғалімдердің үздіксіз кәсіби дамуының маңыздылығы, олардың өзін-өзі жетілдіруі мен рефлексиялық мәдениетін қалыптастыру мәселелері айқындалады. Мақала нәтижелері инновациялық орта жағдайында педагогтардың кәсіби құзыреттілігін жүйелі дамыту білім беру сапасын арттырудың маңызды факторы екенін көрсетеді. Зерттеу қорытындылары білім беру ұйымдары мен педагог кадрларды даярлау жүйесінде қолдануға ұсынылады.

Түйінді сөздер: Педагог, кәсіби құзыреттілік, инновация, білім беру, цифрландыру, оқыту технологиялары.

Қазіргі жаһандану жағдайында білім беру жүйесі түбегейлі өзгерістерге ұшырауда. Әлемдік білім беру кеңістігінің интеграциялануы, ақпараттық қоғамның қалыптасуы және еңбек нарығындағы жаңа талаптар білім мазмұны мен оқыту тәсілдерін қайта қарастыруды қажет етеді. Білім беру парадигмасы «білімді беру» моделінен «құзыреттілікті қалыптастыру» моделіне біртіндеп ауысуда, бұл өз кезегінде оқыту үдерісінің нәтижеге бағдарлануын күшейтеді.

Инновациялық технологиялардың қарқынды дамуы педагог кадрлардың кәсіби құзыреттілігіне жаңа талаптар қойып отыр. Қазіргі мұғалім заманауи цифрлық ресурстарды тиімді пайдаланып қана қоймай, оларды педагогикалық мақсатқа сай бейімдей алатын деңгейде болуы тиіс. Сонымен қатар білім беру процесінде дербестендірілген оқытуды жүзеге асыру, білім алушылардың оқу траекториясын жобалау және олардың функционалдық сауаттылығын дамыту педагог қызметінің негізгі бағыттарының біріне айналуда.

Мұғалім тек білім беруші ғана емес, сонымен қатар зерттеуші, ұйымдастырушы, кеңесші және цифрлық ортада еркін жұмыс істей алатын әмбебап маман болуы тиіс. Осыған байланысты педагогтың кәсіби рөлі кеңейіп, ол білім беру процесін жобалаушы, оқу нәтижелерін талдаушы және инновациялық шешімдер қабылдай алатын рефлексивті тәжірибеші ретінде қарастырылады. Бұндай өзгерістер педагогтан үздіксіз кәсіби дамуды, жаңа білім мен технологияларды меңгеруді және өзгермелі білім беру жағдайына бейімделуді талап етеді.

Бүгінгі таңда білім беру үдерісінде цифрландыру, қашықтықтан оқыту, гибридті білім беру модельдері кеңінен қолданылуда. Бұл өз кезегінде педагогтардың цифрлық

сауаттылығын арттыруды, оқытудың инновациялық әдістерін меңгеруді және білім алушылардың жеке ерекшеліктерін ескере отырып, оқу процесін тиімді ұйымдастыруды талап етеді. Сонымен қатар, білім беру сапасын арттыруда педагогтың кәсіби дамуы мен үздіксіз білім алуы шешуші рөл атқарады.

Инновациялық білім беру ортасы педагогтың кәсіби дамуына жаңа мүмкіндіктермен қатар, белгілі бір қиындықтар да туындатады. Атап айтқанда, жаңа технологияларды меңгеру, өзгермелі білім беру жағдайына бейімделу, оқыту мазмұнын жаңарту қажеттілігі мұғалімнен жоғары деңгейдегі икемділік пен креативтілікті талап етеді. Осыған байланысты педагогтардың кәсіби құзыреттілігін дамыту мәселесі педагогика ғылымының өзекті бағыттарының біріне айналып отыр.

Осы мақалада инновациялық орта жағдайында педагогтардың кәсіби құзыреттілігін қалыптастырудың теориялық негіздері мен практикалық жолдары қарастырылып, оның білім беру сапасын арттырудағы маңызы айқындалады.

Педагогтың кәсіби құзыреттілігі – оның кәсіби қызметін тиімді жүзеге асыруға мүмкіндік беретін білім, білік, дағды және жеке тұлғалық қасиеттерінің кешенді жиынтығы. Бұл ұғым тек теориялық дайындықпен шектелмей, педагогтың практикалық іс-әрекетте білімін қолдана алу қабілетін, педагогикалық жағдаяттарды талдау және шешім қабылдау икемділігін де қамтиды. Қазіргі білім беру кеңістігінде кәсіби құзыреттілік мазмұны едәуір кеңейіп, цифрлық сауаттылық, сыни ойлау, креативтілік, коммуникативтік мәдениет және зерттеушілік дағдылар сияқты маңызды компоненттермен толықтырылуда. Мұндай кешенді құзыреттер педагогтың өзгермелі білім беру жағдайына бейімделуін және білім алушылардың қажеттіліктеріне сәйкес сапалы білім беруін қамтамасыз етеді.

Инновациялық білім беру ортасы – заманауи педагогикалық технологиялар, цифрлық ресурстар мен оқытудың жаңашыл әдістері енгізілген, білім алушылардың танымдық белсенділігін арттыруға бағытталған білім беру кеңістігі. Бұл орта білім алушының тұлғалық дамуына, дербестігі мен шығармашылық әлеуетін ашуға ықпал етеді. Осындай жағдайда педагогтың рөлі айтарлықтай өзгереді: ол тек ақпарат жеткізуші емес, оқу процесін ұйымдастырушы, бағыттаушы және білім алушының жеке білім алу траекториясын қалыптастырушы тұлғаға айналады. Сондықтан мұғалім цифрлық құралдарды тиімді пайдалана білуі, оқытудың интерактивті және сараланған әдістерін меңгеруі, сондай-ақ білім алушылардың жеке ерекшеліктерін ескере отырып, оқыту үдерісін икемді ұйымдастыра алуы тиіс.

Инновациялық білім беру ортасы – бұл цифрлық технологиялар, педагогикалық инновациялар және интерактивті оқыту әдістері интеграцияланған көпфункционалды білім беру жүйесі. Мұндай орта білім алушының дербес оқу траекториясын қалыптастыруға, когнитивтік белсенділігін арттыруға және шығармашылық қабілетін дамытуға бағытталған.

Педагог бұл ортада:

1) Цифрлық білім беру платформаларын (Moodle, Google Classroom, Microsoft Teams) тиімді қолданады.
2) Жобалық және зерттеушілік оқытуды ұйымдастырады.
3) Сараланған және тұлғаға бағытталған оқыту технологияларын қолданады.
4) Деректерге негізделген оқыту (data-driven education) элементтерін пайдаланады.

Осылайша, педагогтың функциясы ақпарат берушіден білім беру процесін басқарушыға дейін кеңейеді.

Педагогтардың кәсіби құзыреттілігін дамыту үздіксіз және мақсатты ұйымдастырылған үдеріс болып табылады. Бұл бағытта біліктілікті арттыру курстары маңызды рөл атқарады, себебі олар педагогтарға жаңа білім мен дағдыларды меңгеруге мүмкіндік береді. Тәжірибе алмасу алаңдары, оның ішінде семинарлар мен вебинарлар, мұғалімдердің кәсіби қауымдастықта өзара әрекеттесуін күшейтіп, озық тәжірибелерді таратуға ықпал етеді. Ғылыми-зерттеу қызметіне қатысу педагогтың аналитикалық және зерттеушілік қабілеттерін дамытып, кәсіби рефлексия деңгейін арттырады.

Цифрлық платформаларды тиімді пайдалану да қазіргі педагогтың маңызды құзыреттерінің бірі болып табылады, өйткені ол оқыту үдерісін жандандырып, білім алушылардың қызығушылығын арттыруға мүмкіндік береді. Педагогтың өзін-өзі дамытуы мен рефлексиялық мәдениетін қалыптастыруы оның кәсіби өсуінің негізгі тетіктерінің бірі болып саналады.

Педагогтардың кәсіби құзыреттілігін дамыту – үздіксіз, көпдеңгейлі және жүйелі процесс. Бұл үдеріс формалды және бейресми білім беру форматтарын қамтиды.

Негізгі даму механизмдеріне мыналар жатады:

- ✓ Біліктілікті арттырудың модульдік бағдарламалары.
- ✓ Онлайн және офлайн кәсіби қауымдастықтар.
- ✓ Lesson Study, Action Research әдістері.
- ✓ Педагогикалық коучинг және менторинг.
- ✓ Рефлексивті практика.

Ғылыми зерттеулер көрсеткендей, кәсіби дамудың тиімділігі педагогтың өзін-өзі дамытуға деген ішкі мотивациясымен тікелей байланысты. Инновациялық орта жағдайында педагогтардың кәсіби құзыреттілігін дамыту білім беру сапасын арттырудың маңызды шарты болып табылады және бұл бағытта жүйелі, кешенді жұмыстар жүргізуді талап етеді.

Аталған зерттеу жұмысында инновациялық білім беру ортасында педагогтардың кәсіби құзыреттілігін дамыту мәселесін жан-жақты қарастыру мақсатында ғылыми әдістер кешені қолданылды. Зерттеудің теориялық негізін қалыптастыру барысында педагогика және психология ғылымдары, сондай-ақ білім беруді цифрландыру мәселелеріне арналған отандық және шетелдік ғалымдардың еңбектеріне жүйелі талдау жүргізілді. Атап айтқанда, кәсіби құзыреттілік ұғымын қарастыруда И.А. Зимняя және А.В. Хуторской еңбектері, педагогтардың кәсіби дамуы мәселелерін зерттеуде Н.В. Кузьмина және В.А. Сластёнин ғылыми тұжырымдары негізге алынды. Білім беруді цифрландыру және инновациялық оқыту технологиялары бағытында М. Фуллан мен Дж. Хэтти еңбектері қарастырылды.

Жүргізілген теориялық талдау кәсіби құзыреттілік ұғымының мазмұнын, құрылымдық компоненттерін және оның инновациялық білім беру ортасындағы ерекшеліктерін тереңірек айқындауға мүмкіндік берді.

Салыстырмалы әдіс дәстүрлі және инновациялық білім беру жағдайларындағы педагогтардың кәсіби қызметін саралауға, олардың артықшылықтары мен даму бағыттарын анықтауға бағытталды. Педагогикалық тәжірибені жинақтау және жалпылау әдістері арқылы білім беру ұйымдарындағы мұғалімдердің практикалық іс-әрекеттері талданып, кәсіби құзыреттілікті дамытуға ықпал ететін тиімді әдіс-тәсілдер айқындалды.

Зерттеу нәтижелері инновациялық білім беру ортасында қызмет атқаратын педагогтардың кәсіби құзыреттілігі дәстүрлі оқыту жағдайымен салыстырғанда анағұрлым жоғары деңгейде қалыптасатынын көрсетті. Бұл, ең алдымен, заманауи білім беру технологияларын жүйелі қолдану арқылы мұғалімдердің кәсіби икемділігі мен шығармашылық әлеуетінің артуымен түсіндіріледі. Әсіресе цифрлық технологияларды тиімді меңгеру педагогтардың оқыту үдерісін жаңаша ұйымдастыруына, білім алушылардың танымдық белсенділігін арттыруына және оқу материалының қолжетімділігін қамтамасыз етуіне оң әсер етеді. Интерактивті әдістер мен цифрлық білім беру платформаларын пайдалану оқыту сапасын арттырып, білім алушылардың жеке білім алу траекториясын қалыптастыруға мүмкіндік береді. Талдау нәтижелері педагогтардың кәсіби құзыреттілігін дамытуда үздіксіз кәсіби білім алу, тәжірибе алмасу және өзін-өзі жетілдірудің маңызды рөл атқаратынын көрсетті.

Инновациялық орта мұғалімдердің жаңа педагогикалық тәсілдерді меңгеруіне, өз тәжірибесін жетілдіруіне және білім беру үдерісіне тиімді өзгерістер енгізуіне қолайлы жағдай жасайды. Осылайша, зерттеу нәтижелері инновациялық орта жағдайында педагогтардың кәсіби құзыреттілігін жүйелі дамыту білім беру сапасын арттырудың негізгі факторларының бірі екенін дәлелдейді.

Инновациялық білім беру ортасында педагогтардың кәсіби құзыреттілігін дамыту қазіргі білім беру жүйесінің маңызды және өзекті бағыттарының бірі болып табылады. Жүргізілген теориялық және практикалық талдаулар педагогтың кәсіби құзыреттілігі тек пәндік білім мен әдістемелік дағдылармен шектелмей, сонымен қатар цифрлық сауаттылық, зерттеушілік қабілет, сыни ойлау және креативтілік сияқты кешенді компоненттерді қамтитынын көрсетті.

Инновациялық орта жағдайында педагогтардың кәсіби дамуы білім беру үдерісін жаңаша ұйымдастыруға, оқытудың тиімді әдістерін қолдануға және білім алушылардың жеке ерекшеліктерін ескеруге мүмкіндік береді. Цифрлық технологияларды меңгеру мұғалімдердің кәсіби икемділігін арттырып, оқу сапасын жақсартуға айтарлықтай ықпал етеді. Педагогтардың үздіксіз кәсіби дамуы, тәжірибе алмасуы және өзін-өзі жетілдіруі олардың құзыреттілігін арттырудың негізгі шарттары болып табылады.

Инновациялық білім беру ортасы мұғалімдердің кәсіби өсуіне қолайлы жағдай жасап, жаңа педагогикалық тәсілдерді енгізуге мүмкіндік береді. Осылайша, педагогтардың кәсіби құзыреттілігін жүйелі түрде дамыту білім беру сапасын арттырудың маңызды факторы ретінде айқындалады және бұл бағыттағы жұмыстарды одан әрі жетілдіру қажеттігін көрсетеді.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

1. Зимняя И.А. Педагогическая психология. М.: Логос, 2004.
2. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования. М.: ИОСО РАО, 2003.
3. Кузьмина Н.В. Педагогическая деятельность и педагогическое мастерство. Л.: ЛГУ, 2000.
4. Сластёнин В.А. Педагогика: учебное пособие. М.: Академия, 2013.
5. Fullan M. The New Meaning of Educational Change. New York: Teachers College Press, 2007.
6. Hattie J. Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. London: Routledge, 2009.
7. Ахметова Г.К. Педагогикалық құзыреттілік және заманауи білім беру. Алматы: ҚазҰПУ баспасы, 2020.

V. ИНКЛЮЗИВТІ, КРЕАТИВТІ ЖӘНЕ ГУМАНИСТІК БІЛІМ БЕРУДІ ДАМЫТУ

РАЗВИТИЕ ИНКЛЮЗИВНОГО, КРЕАТИВНОГО И ГУМАНИСТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

DEVELOPMENT OF INCLUSIVE, CREATIVE, AND HUMANISTIC EDUCATION

ӘОЖ 37.013.42:376

БОЛАШАҚ ПЕДАГОГТАРДЫ ШЕТЕЛДІК ТӘЖІРИБЕ НЕГІЗІНДЕ ИНКЛЮЗИВТІ БІЛІМ БЕРУГЕ ДАЙЫНДАУ

Турсунбаева Акканат Уйезбеккызы
akktur3@gmail.com
әл-Фараби атындағы Қазақ Ұлттық Университетінің «8D01802- Әлеуметтік педагогика» мамандығы бойынша 1 курс докторанты
Ғылыми жетекші: **Махамбетова Жамиля Таргыновна**
PhD, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия Ұлттық Университеті,
педагогика кафедрасының аға оқытушысы

Аңдатпа. Мақалада шетелдік тәжірибе негізінде инклюзивті білім беру жағдайында болашақ мұғалімдерді жұмысқа дайындау мәселелері қарастырылады. Зерттеудің өзектілігі болашақ мұғалімдердің ерекше білім беру қажеттіліктері бар білім алушылармен тиімді өзара әрекеттесуін қамтамасыз ететін кәсіби және әлеуметтік-педагогикалық құзыреттіліктерін қалыптастыру қажеттілігіне байланысты. Дамыған елдерде қолданылатын тәсілдер, соның ішінде тәжірибеге бағытталған оқыту, пәнаралық өзара әрекеттесу және инклюзивті технологияларды қолдану талданады. Толерантты көзқарасты қалыптастыруға, қарым-қатынас дағдыларын дамытуға және білім беру процесін даралау қабілетіне ерекше назар аударылады. Кәсіби дайындық процесінде педагогикалық практика мен тәлімгерліктің маңыздылығы атап өтіледі. Мақалада үздік шетелдік тәжірибелерді ұлттық білім беру жүйесіне біріктіру болашақ педагогтарды даярлау сапасын арттыруға және инклюзивті мәдениетті дамытуға ықпал ететіні атап көрсетілген. Зерттеу нәтижелері білім беру бағдарламаларын әзірлеу және педагогикалық кадрларды даярлау жүйесін жетілдіру кезінде пайдаланылуы мүмкін.

Түйінді сөздер: инклюзивті білім беру, болашақ педагогтар, әлеуметтік-педагогикалық құзыреттілік, кәсіптік даярлық, шетелдік тәжірибе, педагогикалық практика, білім беру ортасы.

Abstract. The article discusses the issues of preparing future teachers to work in inclusive education based on foreign experience. The relevance of the study is due to the need to form professional and socio-pedagogical competencies of future teachers that ensure effective interaction with students with special educational needs. The approaches used in developed countries are analyzed, including practice-oriented learning, interdisciplinary interaction, and the use of Inclusive Technologies. Particular attention is paid to the formation of a tolerant attitude, the development of communication skills and the ability to individualize the educational process. The importance of pedagogical practice and mentoring in the process of professional training is noted. The article emphasizes that the integration of the best foreign practices into the national education system will contribute to improving the quality of training of future teachers and the development of an inclusive culture. The results of the study can be used in the development of educational programs and improving the system of training of pedagogical personnel.

Keywords: inclusive education, future teachers, socio-pedagogical competence, professional training, foreign experience, pedagogical practice, educational environment.

Кіріспе. Білім беру жүйесін дамытудың қазіргі заманғы үрдістері білім алушылардың барлық санаттары, оның ішінде ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалар үшін сапалы оқытуға тең қолжетімділікті қамтамасыз етуге бағдарланған. Осыған байланысты әрбір білім алушының білім беру процесіне толыққанды қатысуы үшін жағдай жасауға бағытталған Инклюзивті білім беру ерекше өзекті болып отыр. Инклюзивті тәжірибелерді енгізу жағдайында әртүрлі білім беру ортасында тиімді жұмыс істей алатын мұғалімнің рөлі артады. Бұл әсіресе болашақ шетел тілі мұғалімдеріне қатысты, олардың қызметі тек пәндік білімді ғана емес, сонымен қатар дамыған коммуникативті, әлеуметтік-педагогикалық және мәдениетаралық құзыреттілікті қажет етеді [1, 225 б].

Болашақ шетел тілі мұғалімдерін инклюзивті ортада жұмыс істеуге дайындау жоғары педагогикалық білім берудің маңызды міндетіне айналуда. Бұл олардың әртүрлі білім беру қажеттіліктері бар студенттермен өзара әрекеттесуге дайындығын, оқу материалдарын бейімдеу, оқытудың сараланған әдістерін қолдану және заманауи педагогикалық технологияларды қолдану қажеттілігіне байланысты. Сонымен қатар, болашақ шетел тілі мұғалімдері барлық студенттердің жеке ерекшеліктеріне қарамастан тілдік дағдыларын дамытуға ықпал ететін сыныпта қолайлы психологиялық климат құра білуі керек.

Бұл тұрғыда инклюзивті білім ұзақ уақыт бойы сәтті жүзеге асырылатын шетелдік тәжірибені зерттеу ерекше маңызға ие. Халықаралық практикалар теориялық және практикалық дайындықты интеграциялауды, рефлексивті дағдыларды дамытуды және пәнаралық өзара іс-қимылды ұйымдастыруды қамтитын педагогтарды даярлауға кешенді тәсілдің тиімділігін көрсетеді. Үздік шетелдік тәжірибелерді пайдалану болашақ шетел тілі мұғалімдерін даярлаудың ұлттық жүйесін жетілдіру бағыттарын анықтауға мүмкіндік береді және олардың әлеуметтік-педагогикалық құзыреттілігін қалыптастыруға ықпал етеді [2, 28 б].

Негізгі бөлігі. Инклюзивті білім беру жағдайында болашақ шетел тілі мұғалімдерін кәсіби қызметке дайындау тек пәндік білімді ғана емес, сонымен қатар әлеуметтік-педагогикалық құзыреттілікті қалыптастыруды қамтитын күрделі және көп компонентті процесс болып табылады. Қазіргі жағдайда мұғалім әртүрлі білім беру қажеттіліктері бар студенттермен жұмыс істеуге дайын болуы керек, олардың жеке ерекшеліктерін ескеріп, оқу материалын игеруге тең мүмкіндіктер беруі керек. Бұл жоғары білім беру жүйесіндегі кәсіптік даярлықтың мазмұны мен әдістерін қайта қарауды талап етеді [3, 76 б].

Болашақ шетел тілі мұғалімдерінің әлеуметтік-педагогикалық құзыреттілігі білім алушылармен, олардың ата-аналарымен және әріптестерімен тиімді қарым-қатынас жасау үшін қажетті білім, білік және жеке қасиеттер жиынтығын қамтиды. Бұл құзыреттіліктің құрылымында коммуникативті, адаптивті, эмпатикалық және рефлексивті компоненттер ерекшеленеді. Коммуникативті компонент тиімді қарым-қатынас дағдыларын, соның ішінде мәдениетаралық ортаны меңгеруді қамтиды, бұл әсіресе шетел тілін оқытуда маңызды. Адаптивті компонент мұғалімнің әртүрлі білім беру жағдайларына икемді жауап беру және білім алушылардың қажеттіліктеріне байланысты оқыту әдістерін өзгерту қабілетімен байланысты. Эмпатикалық компонент оқушылардың эмоционалды жағдайын түсінуге және оларды оқу процесінде қолдауға дайын екендігін көрсетеді. Рефлексивті компонент интроспекция және кәсіби өсу қабілетін қамтамасыз етеді.

Шетелдік тәжірибеде педагогтарды инклюзивті білім беруге дайындау тәжірибеге бағдарлану және пәнаралық тәсіл қағидаттарына негізделеді. Білім беру бағдарламаларында педагогикалық практика маңызды орын алады, ол оқытудың алғашқы кезеңдерінен басталады және нақты білім беру ортасында жүзеге асырылады. Болашақ шетел тілі мұғалімдері тәжірибелі мұғалімдердің жұмысын бақылауға, оқу процесін ұйымдастыруға қатысуға және алған білімдерін практикада қолдануға мүмкіндік алады. Бұл инклюзивті

сыныптарда кәсіби сенімділік пен жұмысқа дайындықты қалыптастыруға ықпал етеді [4, 51 б].

Сараланған және дараланған оқыту дағдыларын дамытуға ерекше назар аударылады. Инклюзивті білім беру жағдайында шетел тілі мұғалімі білім алушылардың тілдік дайындық деңгейі мен ақпаратты қабылдау ерекшеліктерін ескере отырып, оқу материалдарын бейімдей білуі керек. Бұған визуалды құралдарды пайдалану, тілдік материалды жеңілдету, ойын және интерактивті оқыту әдістерін қолдану және цифрлық технологияларды қолдану кіруі мүмкін. Білім беру процесінің барлық білім алушылар үшін қолжетімді және түсінікті болуы маңызды.

Бірқатар елдерде мұғалімдердің, психологтардың, әлеуметтік педагогтардың және басқа да мамандардың ынтымақтастығын көздейтін инклюзивті білім беруді ұйымдастыруға командалық тәсіл кеңінен қолданылады. Мұндай өзара іс-қимыл оқыту мен тәрбиелеу міндеттерін кешенді шешуге, сондай-ақ ерекше білім беру қажеттіліктері бар білім алушыларға қажетті қолдау көрсетуге мүмкіндік береді. Болашақ шетел тілі мұғалімдері үшін кәсіби өзара әрекеттесу дағдыларын меңгеру және пәнаралық топта жұмыс істей білу маңызды.

Дайындықтың ажырамас бөлігі инклюзивті білімге құндылық қатынасын қалыптастыру болып табылады. Болашақ мұғалімдер білімге тең қол жеткізудің маңыздылығын түсініп, білім алушылардың әртүрлілігін құрметтеп, қолайлы және қолдау көрсететін білім беру ортасын құруға дайын болуы керек. Бұған білім беру бағдарламаларына толеранттылықты, эмпатияны және кәсіби жауапкершілікті дамытуға бағытталған арнайы курстарды, тренингтер мен практикалық сабақтарды енгізу арқылы қол жеткізіледі [5, 118 б].

Шетелдік тәжірибені болашақ шетел тілі мұғалімдерін даярлаудың ұлттық жүйесіне біріктіру елдің мәдени және білім беру ерекшеліктерін ескеруді талап етеді. Бұл жағдайда қолданыстағы жағдайлар мен мүмкіндіктерді ескере отырып, тиімді тәжірибелерді бейімдеу маңызды. Инклюзивті білім беру жағдайында педагогтерді даярлауды жетілдіру білім беру процесінің сапасын арттыруға ықпал етеді және білім алушылардың табысты әлеуметтенуін қамтамасыз етеді. Болашақ шетел тілі мұғалімдерінің әлеуметтік-педагогикалық құзыреттілігін дамыту жүйелі сипатта болуы және кәсіби даярлықтың барлық кезеңдерін қамтуы тиіс. Бұл білім беру бағдарламаларының мазмұнын жаңартуды, Заманауи педагогикалық технологияларды енгізуді және оқытудың практикалық бағытын күшейтуді көздейді. Нәтижесінде инклюзивті білім беру жағдайында тиімді жұмыс істей алатын және қазіргі білім беру ортасының талаптарына жауап бере алатын педагог қалыптасады.

Қорытынды. Жүргізілген талдау болашақ шетел тілі мұғалімдерін инклюзивті білім беру жағдайында жұмысқа дайындау педагогикалық білім беруді жаңғыртудың маңызды бағыты болып табылады деген қорытынды жасауға мүмкіндік береді. Қазіргі білім беру ортасы мұғалімнен жоғары деңгейдегі кәсіби икемділікті, әлеуметтік жауапкершілікті және әртүрлі білім беру қажеттіліктері бар білім алушылармен жұмыс істеуге дайындықты талап етеді. Осыған байланысты білім беру процесінің барлық қатысушыларының тиімді өзара іс-қимылын қамтамасыз ететін әлеуметтік-педагогикалық құзыреттілікті дамыту ерекше маңызға ие.

Зерттеу көрсеткендей, болашақ шетел тілі мұғалімдерінің әлеуметтік-педагогикалық құзыреттілігі өзара байланысты компоненттердің жиынтығын қамтиды: коммуникативті, бейімделгіш, эмпатикалық және рефлексивті. Осы компоненттердің әрқайсысы инклюзивті ортада табысты кәсіби қызметті қамтамасыз етуде маңызды рөл атқарады. Бұл компоненттерді қалыптастыру теориялық оқытуды, практикалық қызметті және педагогикалық тәжірибені рефлексивті талдауды қоса алғанда, кәсіби дайындық процесінде мақсатты және жүйелі жұмысты қажет етеді.

Педагогтерді инклюзивті білім беруге дайындаудың шетелдік тәжірибесі ерекше маңызға ие. Халықаралық практика практикаға бағдарланған тәсілдің тиімділігін, студенттерді педагогикалық қызметке ерте енгізуді, сондай-ақ пәнаралық өзара іс-қимылды белсенді пайдалануды көрсетеді. Бұл элементтер инклюзивті білім беру ерекшеліктерін

тереңірек түсінуге және тұрақты кәсіби дағдыларды қалыптастыруға ықпал етеді. Педагогикалық практика кезеңінде студенттерге тәлімгерлік және сүйемелдеу жүйесі де маңызды рөл атқарады.

Алынған нәтижелер шетелдік тәжірибені болашақ шетел тілі мұғалімдерін даярлаудың ұлттық жүйесіне интеграциялау кәсіптік білім беру сапасын арттыруға ықпал етеді деп айтуға мүмкіндік береді. Бұл ретте білім беру жүйесінің ерекшеліктерін ескеру және Ұлттық контекстті ескере отырып, неғұрлым тиімді тәжірибелерді бейімдеу қажет. Оқытудың инновациялық әдістерін енгізу, практикалық дайындықты кеңейту және жоғары оқу орындарында инклюзивті мәдениетті дамыту білім беру процесін одан әрі жетілдірудің негізгі бағыттары болып табылады.

Болашақ мұғалімдердің құндылық көзқарастарын қалыптастыруға ерекше назар аудару керек. Білім алушыларға гуманистік көзқарас, олардың жеке ерекшеліктерін құрметтеу және ынтымақтастыққа дайын болу инклюзивті ортадағы табысты кәсіби қызметтің негізі болып табылады. Осы қасиеттерді қалыптастырмай, инклюзивті білім беру қағидаттарын толыққанды іске асыруды қамтамасыз ету мүмкін емес.

Әрі қарайғы зерттеулердің болашағы болашақ шетел тілі мұғалімдерін даярлаудың тиімді модельдерін әзірлеумен, сондай-ақ әртүрлі білім беру технологияларының олардың әлеуметтік-педагогикалық құзыреттілігін дамытуға әсерін зерттеумен байланысты. Мұндай зерттеулердің нәтижелері білім беру бағдарламаларын жетілдіру және педагогикалық кадрларды даярлау сапасын арттыру кезінде пайдаланылуы мүмкін.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

1. Ainscow M. Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experience // Routledge, 2020. – 225 б.

2. Florian L. Inclusive pedagogy in action: Getting it right for every learner // Springer, 2019. – 28 б.

3. UNESCO. Global education monitoring report: Inclusion and education – All means all // UNESCO Publishing, 2020. – 76 б.

4. Booth T., Ainscow M. Index for inclusion: Developing learning and participation in schools // Centre for Studies on Inclusive Education, 2016. – 51 б.

5. OECD. Equity in education: Breaking down barriers to social mobility // OECD Publishing, 2018. – 118 б.

УДК 37.091.3:81'27

ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИДИОМ В АНГЛИЙСКОМ, РУССКОМ И УЗБЕКСКОМ ЯЗЫКАХ

Валиева Наргизахон Замир кизи
rakhmankulovanargizakhon@gmail.com
Преподаватель кафедры Методика преподавания английского языка №3
Узбекского государственного университета мировых языков, Ташкент, Узбекистан

Аннотация. В статье рассматривается процесс формирования межкультурной компетенции при изучении идиоматических выражений в английском, русском и узбекском языках. Подчеркивается значимость идиом как носителей культурной информации, отражающих национальную картину мира. Анализируются трудности усвоения фразеологических единиц обучающимися и обосновывается необходимость использования лингвокультурологического подхода в преподавании языков. Особое внимание уделяется сравнительному анализу идиом как эффективному средству развития межкультурного

понимания. Делается вывод о том, что работа с идиомами способствует формированию коммуникативной и межкультурной компетенции обучающихся.

Ключевые слова: межкультурная компетенция, идиомы, фразеология, лингвокультурология, английский язык, русский язык, узбекский язык.

Annotation. The article examines the formation of intercultural competence through the study of idiomatic expressions in English, Russian, and Uzbek languages. Idioms are considered as important carriers of cultural information that reflect the national worldview and cultural values of different linguistic communities. The study highlights the difficulties learners face in understanding idiomatic expressions due to their figurative and culture-specific meanings. The paper emphasizes the importance of a linguocultural and comparative approach in teaching idioms to develop students' intercultural awareness and communicative competence. It is concluded that working with idioms contributes significantly to the development of intercultural competence in foreign language education.

Keywords: intercultural competence, idioms, phraseology, linguoculturology, English language, Russian language, Uzbek language.

В условиях глобализации и активного развития межкультурных контактов проблема формирования межкультурной компетенции приобретает особую значимость в современной системе образования. Владение иностранным языком сегодня рассматривается не только как умение использовать лексико-грамматические структуры, но и как способность понимать культурные смыслы, ценности и особенности мышления носителей языка. В этой связи особую роль играют языковые единицы, отражающие национально-культурную специфику, среди которых важное место занимают идиоматические выражения.

Идиомы представляют собой устойчивые словосочетания, значение которых, как правило, не выводится из значений отдельных компонентов. Они являются важным элементом фразеологической системы языка и выполняют не только коммуникативную, но и культурно-репрезентативную функцию. Через идиомы передаются особенности мировосприятия, исторического опыта, традиций и ценностных ориентиров того или иного народа. Таким образом, идиоматические выражения можно рассматривать как своеобразные «культурные коды» языка.

Актуальность данного исследования обусловлена тем, что изучение идиом вызывает значительные трудности у обучающихся, особенно в условиях изучения иностранных языков. Это связано с их образностью, многозначностью, а также с отсутствием прямых эквивалентов в других языках. В частности, полисемия идиоматических выражений и их контекстуальная зависимость усложняют процесс их усвоения и корректного использования в речи. В то же время именно идиомы являются важным средством формирования естественной и аутентичной речи, а также развития способности к межкультурному взаимодействию.

Особое значение приобретает сопоставительное изучение идиом в разносистемных языках, таких как английский, русский и узбекский. Сравнительный анализ позволяет выявить как общие универсальные модели выражения определённых понятий, так и культурно-специфические особенности каждого языка. Это, в свою очередь, способствует более глубокому пониманию механизмов языковой и культурной интерпретации действительности.

Идиоматические выражения представляют собой важный компонент фразеологической системы языка, отражающий культурные ценности, традиции, исторический опыт и особенности национального мышления носителей языка. В отличие от свободных словосочетаний, идиомы обладают переносным значением, которое формируется на основе культурно-исторического контекста и закрепляется в языковом сознании определённого народа. Таким образом, они выступают как своеобразные «культурные коды», посредством которых передаются нормы поведения, социальные установки и мировоззренческие представления.

С точки зрения лингвокультурологии, идиомы не только выполняют номинативную и коммуникативную функции, но и являются важным средством репрезентации национальной картины мира. Их семантика часто тесно связана с культурными реалиями, бытовыми традициями и историческими событиями, что затрудняет их буквальный перевод и требует интерпретации в культурном контексте.

Например:

– англ. *“to spill the beans”* – раскрыть секрет, выдать тайну;

– рус. *«выносить сор из избы»* – разглашать семейные или внутренние проблемы;

– узб. *«sirni fosh qilmoq»* – раскрывать секрет, выдавать тайну.

Каждое из приведённых выражений отражает определённые культурные нормы и представления о допустимом и недопустимом поведении в обществе. Так, в английской и узбекской языковых картинах мира акцент делается на акт раскрытия информации как таковой, тогда как в русской идиоме дополнительно подчеркивается идея сохранения семейной или внутренней гармонии и недопустимости публичного обсуждения личных проблем.

Идиомы выступают не только как средство образного выражения мысли, но и как важный источник культурной информации, позволяющий глубже понять особенности менталитета и ценностных ориентиров различных языковых сообществ.

Межкультурная компетенция представляет собой комплекс знаний, умений и навыков, позволяющих личности эффективно взаимодействовать с представителями других культур, адекватно интерпретировать их речевое поведение и учитывать культурно-обусловленные особенности коммуникации. Она включает не только владение языковыми средствами, но и способность понимать скрытые культурные смыслы, нормы общения и ценностные ориентиры, закреплённые в языке.

В этом контексте особую значимость приобретает фразеология, и в частности идиоматические выражения, которые являются одним из наиболее ярких проявлений национально-культурной специфики языка. Идиомы отражают особенности мышления, исторического опыта и менталитета народа, а также фиксируют культурно значимые образы и ассоциации, характерные для определённого языкового сообщества.

Роль идиом в формировании межкультурной компетенции проявляется в нескольких аспектах. Во-первых, они отражают национальную картину мира, демонстрируя, каким образом представители той или иной культуры концептуализируют действительность. Во-вторых, идиомы формируют устойчивые культурные ассоциации, которые помогают глубже понять контекст высказывания и эмоционально-оценочную окраску речи. В-третьих, они способствуют развитию навыков интерпретации скрытых смыслов, что особенно важно при межкультурном общении, где буквальное понимание часто оказывается недостаточным.

Следует отметить, что неправильная или буквальная интерпретация идиоматических выражений нередко приводит к коммуникативным сбоям и недопониманию между участниками общения. Это особенно актуально в процессе изучения иностранных языков, когда обучающиеся склонны переносить семантику родного языка на иностранные выражения. Например, дословный перевод идиом без учёта культурного контекста может привести к искажению смысла высказывания и нарушению коммуникативной целостности.

Изучение фразеологических единиц, особенно идиом, играет ключевую роль в развитии межкультурной компетенции, поскольку позволяет обучающимся не только овладеть языковыми средствами, но и глубже понять культурные особенности носителей языка, что является необходимым условием успешной межкультурной коммуникации.

Сравнительное изучение идиоматических выражений в английском, русском и узбекском языках позволяет выявить как универсальные закономерности их семантической организации, так и культурно-специфические особенности, обусловленные различиями в национальных картинах мира. Подобный анализ имеет важное значение для лингвокультурологических исследований и методики преподавания языков, поскольку способствует более глубокому пониманию механизмов формирования значения фразеологических единиц.

Результаты сопоставительного анализа показывают, что идиомы в рассматриваемых языках могут быть условно разделены на несколько типов в зависимости от степени их эквивалентности.

Во-первых, выделяются идиомы, имеющие полные эквиваленты в других языках. В данном случае совпадает не только значение, но и функциональная нагрузка выражения, а иногда наблюдается и близость образной основы. Например:

– англ. *"to lose one's head"* – рус. *«потерять голову»* – узб. *«boshini yo'qotmoq»* (в значении утратить самообладание).

Во-вторых, существуют идиомы с частичными соответствиями, когда общее значение совпадает, однако образная основа или культурная мотивация различаются. Такие случаи требуют более внимательной интерпретации в процессе перевода и обучения, поскольку буквальное сопоставление может привести к смысловым искажениям.

В-третьих, выделяются уникальные идиоматические выражения, характерные только для одной языковой и культурной системы. Такие единицы отражают специфические культурные реалии, традиции и социальные практики, не имеющие прямых аналогов в других языках. Их понимание требует обязательного культурологического комментария и контекстуального объяснения.

Наличие различных типов соответствий между идиомами английского, русского и узбекского языков подтверждает необходимость применения сопоставительного и контекстуального подходов в процессе их изучения. Такой подход позволяет не только усвоить языковую форму выражений, но и понять их культурное содержание, что является важным условием формирования межкультурной компетенции обучающихся.

Эффективное формирование межкультурной компетенции при изучении идиоматических выражений требует применения современных педагогических подходов, ориентированных не только на усвоение языкового материала, но и на развитие способности обучающихся интерпретировать культурно обусловленные смыслы. В условиях обновления образовательных технологий особое значение приобретает использование интерактивных и личностно-ориентированных методов обучения.

Одним из ключевых подходов является **сравнительный анализ языков**, который позволяет обучающимся выявлять сходства и различия между идиомами английского, русского и узбекского языков. Данный метод способствует развитию аналитического мышления и формированию представления о различных языковых картинах мира.

Важную роль играет **контекстуальное обучение**, при котором идиоматические выражения рассматриваются не изолированно, а в рамках конкретных речевых ситуаций. Это позволяет обучающимся лучше понимать значение идиом, их стилистическую окраску и условия употребления, что особенно важно для предотвращения коммуникативных ошибок.

Современный образовательный процесс также активно включает **цифровые ресурсы и онлайн-платформы**, которые обеспечивают доступ к аутентичным материалам, интерактивным упражнениям и мультимедийным средствам обучения. Использование таких технологий повышает мотивацию обучающихся и делает процесс изучения идиом более наглядным и эффективным.

Кроме того, значительное внимание уделяется **интерактивным заданиям**, направленным на активное вовлечение студентов в процесс обучения. Это могут быть ролевые игры, обсуждения, анализ текстов и ситуационные упражнения, способствующие практическому закреплению изученного материала.

Отдельно следует отметить эффективность **геймификации,** которая предполагает использование игровых элементов в образовательном процессе. Данный подход способствует повышению интереса обучающихся, снижению языкового барьера и более прочному усвоению идиоматических выражений.

Комплексное использование перечисленных методов способствует более глубокому пониманию культурных различий и обеспечивает эффективное формирование межкультурной компетенции в процессе изучения идиом.

Проведённый анализ позволяет сделать вывод о том, что изучение идиоматических выражений играет существенную роль в процессе формирования межкультурной компетенции обучающихся. Идиомы, являясь важным компонентом фразеологической системы языка, отражают культурную специфику, национальные ценности и особенности мировосприятия носителей языка, что делает их значимым источником лингвокультурной информации.

В ходе исследования было установлено, что идиоматические выражения обладают высокой степенью культурной обусловленности, а их понимание и корректное использование требуют не только языковых знаний, но и знания культурного контекста. Это особенно важно в условиях обучения английскому, русскому и узбекскому языкам, где различия в языковых картинах мира могут вызывать трудности при интерпретации устойчивых выражений.

Кроме того, сравнительный анализ показал, что идиомы могут иметь полные, частичные или уникальные соответствия в разных языках, что подтверждает необходимость использования сопоставительного подхода в обучении. Данный подход позволяет выявлять как универсальные, так и специфические черты фразеологических систем различных языков.

Особое значение в процессе обучения приобретает лингвокультурологический подход, который обеспечивает связь языка с культурой и способствует более глубокому пониманию смысловой и культурной нагрузки идиом. В сочетании с современными педагогическими методами он повышает эффективность образовательного процесса и способствует развитию у обучающихся устойчивой межкультурной компетенции.

Таким образом, интеграция лингвокультурологического и сравнительного подходов в преподавании идиом является важным условием успешного формирования межкультурного понимания и повышения качества языкового образования.

Список использованных источников

1. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. – М.: Слово, 2000.
2. Маслова В. А. Лингвокультурология. — М.: Академия, 2001.
3. Кунин А. В. Курс фразеологии современного английского языка. – М.: Высшая школа, 1996.
4. Baker M. In Other Words: A Coursebook on Translation. – London: Routledge, 2011.
5. Richards J. C., Schmidt R. Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics. – London: Pearson, 2010.
6. Gibbs R. W. Idioms and Formulaic Language. – Cambridge: Cambridge University Press, 1994.
7. Fernando C. Idioms and Idiomaticity. – Oxford: Oxford University Press, 1996.
8. Nida E. A. Language, Culture and Translating. – Shanghai: Foreign Language Education Press, 1993.
9. Жуков В. П. Русская фразеология. – М.: Высшая школа, 1986.
10. Раҳматуллаев Ш. Ўзбек тили фразеологияси. – Тошкент: Ўқитувчи, 1978.

УДК 37.015.3

РОЛЬ ФАСИЛИТАТИВНОГО ПОДХОДА В РАЗВИТИИ КОГНИТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ

Рахманкулова Нафиса Хасановна
rakhmankulovanafis@gmail.com
И.о. доцента кафедры начального образования
Кокандского государственного университета, Коканд, Узбекистан

Аннотация. В статье рассматривается роль фасилитативного подхода в развитии когнитивного мышления будущих преподавателей. Обосновывается значимость когнитивных процессов в профессиональной деятельности педагога, включающих анализ, синтез, критическое и рефлексивное мышление. Раскрывается сущность фасилитативного подхода как педагогической технологии, ориентированной на создание условий для активной познавательной деятельности обучающихся. Особое внимание уделяется влиянию фасилитации на развитие самостоятельности, креативности и критического мышления студентов педагогических специальностей. Делается вывод о том, что фасилитативный

подход способствует повышению качества профессиональной подготовки будущих преподавателей.

Ключевые слова: фасилитативный подход, когнитивное мышление, будущие преподаватели, педагогическое образование, критическое мышление, рефлексия, образовательные технологии.

Annotation. The article examines the role of the facilitative approach in the development of cognitive thinking among future teachers. The significance of cognitive processes in the professional activity of educators is substantiated, including analysis, synthesis, critical thinking, and reflective thinking. The essence of the facilitative approach is revealed as a pedagogical technology aimed at creating conditions for students' active cognitive engagement. Particular attention is given to the impact of facilitation on the development of independence, creativity, and critical thinking skills among students in teacher education programs. It is concluded that the facilitative approach contributes to improving the quality of professional training of future teachers.

Keywords: facilitative approach, cognitive thinking, future teachers, teacher education, critical thinking, reflection, educational technologies.

Современная система высшего образования находится в условиях активной трансформации, обусловленной переходом к компетентностной модели подготовки специалистов. В этих условиях особое значение приобретает развитие когнитивного мышления будущих преподавателей, поскольку именно уровень сформированности когнитивных процессов определяет их способность к анализу, синтезу, критическому осмыслению информации и принятию педагогически обоснованных решений.

Когнитивное мышление рассматривается как сложная система умственных процессов, включающая восприятие, внимание, память, мышление, рефлексию и способность к решению проблемных ситуаций. Для будущего преподавателя данные когнитивные процессы являются базой профессиональной компетентности, так как педагогическая деятельность требует постоянной переработки информации, прогнозирования образовательных результатов и выбора эффективных методов обучения.

В этой связи актуализируется поиск педагогических подходов, способствующих активизации когнитивного потенциала студентов педагогических направлений. Одним из таких подходов является фасилитативный подход, основанный на идее педагогического сопровождения и создания условий, при которых обучающийся становится активным субъектом образовательного процесса. Фасилитация предполагает не передачу готовых знаний, а организацию образовательной среды, стимулирующей самостоятельное мышление, исследовательскую активность и рефлексию.

Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью повышения качества подготовки будущих преподавателей через развитие их когнитивных способностей, которые являются основой профессиональной гибкости, креативности и педагогического мастерства. В условиях быстро изменяющейся образовательной среды традиционные методы обучения не всегда обеспечивают достаточный уровень когнитивной активности студентов, что требует внедрения более интерактивных и личностно-ориентированных технологий обучения.

Когнитивное мышление будущих преподавателей представляет собой сложный многоуровневый процесс обработки информации, включающий анализ, синтез, сравнение, обобщение и оценку педагогических ситуаций. В структуру когнитивного мышления входят такие ключевые компоненты, как внимание, память, воображение, логическое и критическое мышление, а также рефлексивные способности.

В профессиональной деятельности педагога когнитивное мышление играет ведущую роль, поскольку преподаватель постоянно сталкивается с необходимостью интерпретации учебного материала, выбора оптимальных методов обучения и анализа образовательных результатов. Особенно важно развитие гибкости мышления, позволяющей адаптироваться к различным педагогическим ситуациям.

Кроме того, когнитивное мышление тесно связано с формированием профессиональной компетентности, так как именно оно обеспечивает способность будущего преподавателя к осознанному принятию решений, прогнозированию образовательного процесса и корректировке собственной педагогической деятельности.

Фасилитативный подход в педагогике рассматривается как система методов и принципов, направленных на создание условий, способствующих активному включению обучающихся в процесс познания. В основе данного подхода лежит идея педагогической фасилитации, предполагающей не директивное управление обучением, а сопровождение и поддержку познавательной активности студентов.

В рамках фасилитативного подхода преподаватель выступает не как единственный источник знаний, а как организатор образовательной среды, стимулирующий самостоятельное мышление, исследовательскую деятельность и рефлексию обучающихся. Такой подход способствует развитию внутренней мотивации студентов и формированию у них навыков самообучения.

Особое значение фасилитация приобретает в подготовке будущих преподавателей, поскольку она формирует у них опыт субъект-субъектного взаимодействия, который в дальнейшем может быть использован в их собственной педагогической практике.

Фасилитативный подход является эффективным инструментом развития когнитивного мышления будущих преподавателей, так как он предполагает активизацию всех познавательных процессов обучающихся. В условиях фасилитативного обучения студенты не получают готовые знания, а самостоятельно их конструируют, анализируют и интерпретируют.

Использование данного подхода способствует развитию критического мышления, так как обучающиеся вынуждены сравнивать различные точки зрения, анализировать информацию и делать собственные выводы. Также усиливается развитие рефлексивных навыков, позволяющих осознавать и оценивать собственную учебную и профессиональную деятельность.

Кроме того, фасилитативный подход способствует формированию креативного мышления, поскольку образовательный процесс строится на решении проблемных задач, дискуссиях и поиске альтернативных решений. Это особенно важно для будущих преподавателей, которым необходимо уметь адаптироваться к быстро меняющимся условиям образовательной среды.

Эффективность фасилитативного подхода в развитии когнитивного мышления будущих преподавателей во многом зависит от создания определённых педагогических условий, обеспечивающих активное включение студентов в процесс обучения и их переход от пассивного восприятия информации к самостоятельной познавательной деятельности.

Одним из ключевых условий является формирование **субъект-субъектного взаимодействия** между преподавателем и студентами. В рамках такого взаимодействия преподаватель выступает не как транслятор готовых знаний, а как фасилитатор, организующий образовательную среду, стимулирующую самостоятельное мышление, обсуждение и совместный поиск решений.

Важным условием также является использование **проблемно-ориентированного обучения**, при котором студентам предлагаются задачи, требующие анализа, сравнения, интерпретации и поиска альтернативных решений. Такой подход активизирует когнитивные процессы, включая критическое и аналитическое мышление, а также способствует развитию навыков аргументации.

Не менее значимым условием выступает **рефлексивная образовательная среда**, направленная на осознание студентами собственных когнитивных действий. Рефлексия позволяет будущим преподавателям оценивать эффективность своих решений, анализировать ошибки и корректировать собственную учебную и профессиональную деятельность.

Кроме того, важную роль играет **интеграция интерактивных и цифровых технологий**, которые расширяют возможности фасилитативного подхода. Использование образовательных платформ, онлайн-дискуссий, совместных проектов и мультимедийных ресурсов способствует повышению мотивации студентов и развитию их познавательной активности.

Совокупность данных педагогических условий обеспечивает эффективную реализацию фасилитативного подхода и способствует целенаправленному развитию когнитивного мышления

будущих преподавателей, формируя у них готовность к профессиональной и интеллектуальной самореализации.

Фасилитативный подход не только активизирует когнитивные процессы, но и способствует формированию профессионально значимых качеств будущего педагога, таких как самостоятельность, ответственность и способность к педагогической рефлексии.

Проведённый теоретический анализ позволяет сделать вывод о том, что фасилитативный подход является эффективным средством развития когнитивного мышления будущих преподавателей. Его применение в образовательном процессе способствует активизации познавательной деятельности студентов, развитию их критического, аналитического и рефлексивного мышления.

Фасилитация как педагогическая технология создаёт условия для субъект-субъектного взаимодействия, при котором обучающийся становится активным участником образовательного процесса. Это позволяет формировать у будущих преподавателей навыки самостоятельного поиска и обработки информации, принятия решений и педагогической рефлексии.

Кроме того, использование фасилитативного подхода способствует развитию профессионально значимых качеств личности педагога, таких как самостоятельность, креативность, ответственность и способность к саморазвитию. В условиях современного образования, ориентированного на компетентностный подход, данные качества приобретают особую значимость.

Таким образом, фасилитативный подход может рассматриваться как одно из перспективных направлений модернизации педагогического образования, направленное на повышение качества подготовки будущих преподавателей и развитие их когнитивного потенциала.

Список использованных источников

1. Rogers C. R. Freedom to Learn. Columbus: Merrill, 1983.
2. Maslow A. H. Toward a Psychology of Being. New York: Van Nostrand, 1968.
3. Vygotsky L. S. Mind in Society. Cambridge: Harvard University Press, 1978.
4. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово, 2000.
5. Зимняя И. А. Педагогическая психология. М.: Логос, 2002.
6. Johnson D., Johnson R. Learning Together and Alone. Boston: Allyn & Bacon, 1994.

UDC 377.091.3:004

RESEARCH ON CLASSROOM TEACHING PRACTICE IN VOCATIONAL EDUCATION IN THE ERA OF DIGITAL INTELLIGENCE

Hengbati Hamatan
729485107@qq.com
Pedagogy and Psychology, Doctoral student
Al-Farabi Kazakh National University
Almaty, Kazakhstan

Abstract: The rapid advancement of digital intelligence technologies such as artificial intelligence, big data, and cloud computing has triggered a profound paradigm shift in global education systems. As the type of education most closely tied to economic and social development, vocational education is at the forefront of this transformation. This study examines classroom teaching practices in vocational colleges in an autonomous region of western China, employing literature review, questionnaire surveys, classroom observation, and in-depth interviews. It identifies five critical challenges: hardware-software imbalance, teacher role disorientation, dormant data assets, resource underutilization, and industry-education disconnect. In response, the study proposes five practical pathways and four strategic dimensions for implementation. The findings offer a regionally adaptive framework for advancing digital intelligence transformation in

vocational education.

Keywords: digital intelligence era; vocational education; classroom teaching; digital literacy; industry-education integration

The rapid development of artificial intelligence, big data, cloud computing, and the Internet of Things is driving a profound paradigm revolution across global education systems, fundamentally altering how knowledge is delivered, assessed, and personalized. Vocational education, as the type most closely linked to economic and social development, faces urgent pressure to digitally transform classroom teaching in order to meet evolving industry demands and equip students with future-ready skills. National policy documents—including the Action Plan for Education Informatization 2.0 and the Action Plan for Quality Enhancement in Vocational Education—have outlined strategic directions for this transformation, emphasizing infrastructure upgrades, teacher training, and curriculum innovation. Internationally, developed nations have pioneered smart factory classrooms, VR/AR-based skill training, and gamified learning, while learning analytics has opened new possibilities for precision teaching by enabling data-driven insights into student progress (Means et al., 2013). Domestically, policy-driven research has grown rapidly but remains focused on macrolevel analysis, lacking deep examination of classroom realities—especially in western and ethnic minority regions where resources and cultural contexts pose unique challenges. This study employs mixed methods, combining literature review, questionnaire survey, classroom observation, and in-depth interviews, to comprehensively investigate vocational classrooms in an autonomous region. It follows a structured logic from problem diagnosis to pathway exploration and finally to policy recommendation, aiming to bridge the gap between theoretical frameworks and practical implementation for effective digital transformation.

Fieldwork across regional vocational institutions revealed five systemic challenges that hinder the effective integration of educational technology. First, hardware procurement consistently exceeds 70% of informatization budgets, creating a significant imbalance where software licensing, ongoing training, and digital resource development together account for less than 30%. This skewed investment leads to underutilized assets: smart interactive blackboards are often used as mere projectors, expensive virtual simulation devices sit idle with utilization rates below 30%, and comprehensive learning management platforms are reduced to basic attendance tools, failing to unlock their pedagogical potential. Second, there is a pronounced digital skills gap among educators. Fewer than 40% of teachers can design and conduct blended instruction proficiently, fewer than 15% possess the competency to analyze learning analytics meaningfully, and fewer than 20% can develop original digital resources independently (Mishra & Koehler, 2006). Long habituated to teacher-centered instructional models, many educators exhibit pronounced technology anxiety and a lack of confidence, with over 60% explicitly requesting systematic, hands-on professional development to bridge this gap. Third, data utilization remains superficial. Despite platforms generating rich data on student engagement, behavior, and performance, most institutions use this information only for administrative functions like attendance tracking and final grade calculation (Siemens & Long, 2011). Summative assessment still dominates, comprising over 80% of the evaluation weight, while diagnostic and process-based formative feedback—essential for adaptive teaching (Black & Wiliam, 1998)—remains scarce and underdeveloped. Fourth, digital resource libraries suffer from poor accessibility and relevance. Annual access counts fall below one thousand at some schools, and quality course utilization rates stagnate under 30%. A primary cause is that content is often developed through top-down administrative mandates without substantive teacher input, leading to materials that are rapidly outdated, pedagogically misaligned, and cumbersome to navigate within poorly designed interfaces. Fifth, a critical disconnect exists between academic training and industry practice. School-based virtual simulation systems are largely incompatible with mainstream enterprise software platforms; consequently, students train on simulated or outdated data sets. This curriculum-industry gap has tangible consequences, with over 40% of employers reporting that graduates require more than three months of intensive on-the-job training for workplace adaptation, highlighting a misalignment between skills acquired and skills

demanded (Billett, 2011).

Five practical pathways address the challenges identified above. To resolve the hardware-software imbalance, procurement should bundle hardware with software, training, and ongoing service, ensuring that technological investments translate directly into classroom efficacy. A unified data platform should break silos and enable full-process analytics, integrating administrative, teaching, and learning data into a single source of truth. Furthermore, standing technical support teams should assist teachers with instructional design, moving beyond mere troubleshooting to co-creating technology-enhanced lesson plans. To rebuild teacher capacity, a system of differentiated training should be implemented—focusing on data analysis and innovative resource creation for young teachers, advanced blended learning design for mid-career teachers, and foundational digital operation for senior teachers. Crucially, digital literacy standards must be embedded in professional title assessment and career advancement criteria, making competency development a non-negotiable component of professional growth. To activate dormant data, a shift from summative-dominant models is required. A framework for multidimensional evaluation covering knowledge application, practical skills, student engagement, and collaborative ability should be adopted. This must be supported by intelligent diagnostic tools and longitudinal student growth portfolios, enabling personalized guidance and feedback loops, as emphasized in formative assessment research (Black & Wiliam, 1998). To revitalize resources, the paradigm must shift from top-down, static construction to fostering teacher-driven, dynamic micro-resources. These include context-specific micro-lectures, modular loose-leaf materials, and authentic project task packages—all designed to evolve organically through iterative use and practitioner feedback (Means et al., 2013). This grassroots innovation should be supported by regional sharing alliances and mechanisms to incorporate school-specific cultural content. Finally, to close the industry-education divide, virtual factories and digital workshops co-built with enterprise partners are essential. These platforms must bring real production data, live technical standards, and dual-teacher instruction directly into the classroom. Their effectiveness hinges on project-based curricula derived from actual workplace scenarios and precise internship-employment matching mechanisms that align educational outcomes with labor market needs (Billett, 2011).

Four strategic dimensions provide the foundational support for effective implementation. At the teacher level, a comprehensive framework encompassing clear digital literacy standards, tiered training programs, innovation project grants, and peer learning communities is critical. This framework must be backed by tangible evaluation incentives and recognition systems to sustain long-term reform motivation and mitigate innovation fatigue. At the institutional level, strong school-level leadership groups are needed to champion the vision, coupled with robust three-tier school-department-program linkage mechanisms. These structures are designed to strategically advance reform from isolated pilot experiments to coherent, system-wide practice. Success at this level depends on cultivating an institutional culture that values openness, experimentation, and sharing of best practices. At the policy level, structural support must be orchestrated through multiple channels. This includes preferential funding for western and under-resourced institutions to ensure equitable access, anti-formalism evaluation standards that reward genuine pedagogical transformation, the establishment of regional resource sharing platforms to prevent duplication, and the creation of tax or recognition incentives to encourage deep enterprise participation in the educational process. At the industry-school collaboration level, a synergistic ecosystem must be fostered. This involves the co-construction of simulation platforms and digital twins, governed by clear data sharing and intellectual property agreements. The formation of stable dual-teacher teams, where industry experts and academic instructors co-deliver courses, is paramount. This collaboration must be cemented by curricula built around authentic enterprise projects and aligned internship pathways with clear competency benchmarks, ensuring that talent cultivation consistently meets and anticipates evolving enterprise needs.

The digital intelligence era presents both profound opportunities and challenges for vocational education classroom teaching. For vocational institutions in western China, digital intelligence teaching reform is not merely a technology update but a systemic transformation of concepts,

institutions, and culture. Based on regional realities, this study has analyzed the five key challenges in vocational classroom teaching—hardware-software imbalance, teacher role disorientation, dormant data assets, resource underutilization, and industry-education disconnect—and has explored practical pathways across five dimensions: environmental upgrading, capacity rebuilding, assessment reform, resource reconstruction, and industry-education integration. Implementation strategies are proposed across four dimensions: teacher development, institutional management, policy support, and industry-school synergy. As technology evolves and concepts are updated, vocational education classroom teaching will continue to deepen its transformation, providing solid support for cultivating high-quality technical and skilled talent adapted to the demands of the digital intelligence era.

References

1 Billett, S. (2011). Vocational education: Purposes, traditions and prospects. Springer.

Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M., & Rumble, M. (2012). Defining twenty-first century skills. In P. Griffin, B. McGaw, & E. Care (Eds.), Assessment a nd teaching of 21st century skills (pp. 17-66). Springer.

2 Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. Assessment in Educati on: Principles, Policy & Practice, 5(1), 7-74.

3 Boud, D., & Falchikov, N. (2006). Aligning assessment with long-term learning. Assessmen t & Evaluation in Higher Education, 31(4), 399-413.

4 Ertmer, P. A., & Ottenbreit-Leftwich, A. T. (2010). Teacher technology change: How knowle dge, confidence, beliefs, and culture intersect. Journal of Research on Technology in Education, 42(3), 255-28

5 Gikandi, J. W., Morrow, D., & Davis, N. E. (2011). Online formative assessment in higher e ducation: A review of the literature. Computers & Education, 57(4), 2333-2351

6 Hung, D. (2016). Towards a learning community: The pedagogy of bringing research and pr actice in science together. Springer.

7 Koehler, M. J., & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge? Contemporary Issues in Technology and Teacher Education, 9(1), 60-70.

8 Li, J., & Wang, X. (2021). Digital transformation of vocational education in China: Challen ges and strategies. Journal of Vocational Education & Training, 73(2), 234-251.

УДК 37.01

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СКАЗКОТЕРАПИИ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ (ООП)

Фертих Мария Викторовна, Эргешова Юлдуз Шазалиевна, Рашидова Нургуль Жанболатқызы
m.fertih@mail.ru
Студенты группы 1301-82
ЮКПУ им. У.Жанибекова, Шымкент, Казахстан.
Научный руководитель – **Калжанова А.К.,** к.ф.н., доцент кафедры русского языка и литературы, ЮКПУ им. У.Жанибекова, Шымкент, Казахстан.

Аннотация. статья посвящена исследованию эффективности и обоснованию практической значимости сказкотерапии как современного, гуманного и дифференцированного метода коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими особые образовательные потребности (ООП) в контексте системы инклюзивного образования. Анализируются психолого-педагогические механизмы воздействия сказки, включая создание безопасной метафорической среды, что позволяет преодолевать

коммуникативные барьеры, повышать мотивацию к обучению и корректировать эмоционально-волевую сферу. В статье представлены дифференцированные методики сказкотерапии, адаптированные под специфические нарушения, характерные для различных категорий ООП (ЗПР, ТНР, РАС и НОДА), с акцентом на развитие когнитивной, речевой и социально-адаптивной грамотности. Подчеркивается роль сказкотерапии как ресурса для интеграции детей в общество и необходимости дальнейшей систематизации данного метода в отечественной педагогической практике.

Ключевые слова: сказкотерапия, особые образовательные потребности (ООП), инклюзивное образование, коррекционная педагогика, грамотность, Тяжелые нарушения речи (ТНР), Расстройства аутистического спектра (РАС).

Annotation. This article explores the effectiveness and substantiates the practical significance of fairy tale therapy as a modern, humane, and differentiated method of correctional and developmental work with children with special educational needs (SEN) within the context of an inclusive education system. It analyzes the psychological and pedagogical mechanisms of fairy tales' impact, including the creation of a safe metaphorical environment that helps overcome communication barriers, increase motivation for learning, and correct emotional-volitional problems. The article presents differentiated fairy tale therapy methods adapted to specific disorders characteristic of various categories of SEN (mental retardation, developmental delay, ASD, and developmental disabilities), with an emphasis on the development of cognitive, speech, and socially adaptive literacy. It emphasizes the role of fairy tale therapy as a resource for integrating children into society and the need for further systematization of this method in Russian pedagogical practice.

Keywords: fairy tale therapy, special educational needs (SEN), inclusive education, correctional pedagogy, literacy, severe speech impairments (SSI), autism spectrum disorders (ASD).

В Республике Казахстан сфера инклюзивного образования активно развивается, ставя перед педагогами и психологами задачу поиска эффективных, гуманных и доступных методов сопровождения детей с особыми образовательными потребностями (ООП). В этом контексте сказкотерапия — один из методов арт-терапии — становится мощным инновационным ресурсом, который позволяет работать с когнитивными, речевыми, эмоциональными и социальными дефицитами детей, используя архетипические сюжеты и метафорический язык.

Данный метод особенно ценен тем, что он преодолевает прямые дидактические барьеры и апеллирует к бессознательному, что крайне важно для детей с ООП, которым сложно усваивать информацию через традиционные вербальные инструкции.

Эффективность сказкотерапии в работе с детьми, имеющими нарушения в развитии (например, ЗПР, ТНР, РАС или умеренные нарушения интеллекта), обусловлена следующими психолого-педагогическими механизмами:

Психологическая безопасность и преодоление страхов. Сказка создает безопасную дистанцию между проблемой ребенка и ее решением. Ребенок наблюдает за проблемами героя, а не своими. Например: идентифицируя себя с персонажем, который преодолевает свой страх (например, страх темноты или одиночества), ребёнок с повышенной тревожностью (часто встречающейся у детей с ООП) учится называть и контролировать свои эмоции. Страх получает имя, форму (например, «злой Туман»), и им можно "управлять" в сказочном пространстве.

Развитие речи и когнитивных функций. В Казахстане активно исследуется применение логопедических сказок для коррекции речевых нарушений. Тексты сказок богаты эмоционально окрашенной лексикой и сложными грамматическими конструкциями. Прослушивание, пересказ и, особенно, коллективное сочинение сказок (сказкотворчество) обогащают словарный запас, тренируют слоговую структуру слов и умение формулировать связные высказывания (что критически важно для детей с ТНР).

Так же сказка стимулирует образное мышление и помогает устанавливать причинно-следственные связи (почему герой поступил так, и что из этого вышло), что особенно полезно для детей с задержкой психического развития (ЗПР) [1].

Социальная адаптация и формирование нравственных качеств. Сказки, особенно национальные (казахские эпосы, легенды, притчи), являются мощным инструментом социализации и передачи культурного кода. Проживание ролей героев (например, на примере сказки «Снежная королева») дает детям возможность отыграть разные чувства (гнев, сочувствие, самопожертвование) и понять социальные нормы. Сказки всегда демонстрируют последствия выбора, помогая детям с ООП, имеющим трудности с социальным поведением, усваивать понятия добра, зла, ответственности и справедливости в понятной метафорической форме.

Хотя сказкотерапия пока не имеет повсеместного официального статуса в системе дошкольных учреждений Казахстана, она активно используется специалистами в рамках индивидуальных и подгрупповых коррекционных занятий в специальных и инклюзивных школах [2].

Практикующие психологи и педагоги в Казахстане выделяют следующие эффективные направления работы со сказкой в коррекционной педагогике:

1. Диагностика: Понимание мироощущения ребенка и его жизненной позиции через анализ его рисунков по сказке или сочиненных им историй.

2. Психокоррекция поведения: Использование сказок для коррекции агрессии или замкнутости путём закрепления новой, адаптивной модели поведения.

3. Арт-терапевтические элементы: Включение рисования, лепки или создания кукол-персонажей после прочтения сказки, что помогает эмоционально разрядиться и снизить психическое напряжение (актуально для детей с гиперактивностью).

4. Развитие психологического здоровья: Использование интегративного подхода с включением техник, основанных на сказках, легендах и эпосах казахского народа, что способствует сохранению национального кода и укреплению психологического здоровья подрастающего поколения.

Сказкотерапия служит "мостиком" между миром ребёнка с ООП и окружающим миром.

Специальные условия в инклюзивных школах Казахстана включают не только адаптированные программы, но и дополнительные услуги психолога и логопеда. Именно в рамках этих индивидуальных и подгрупповых занятий сказкотерапия позволяет ненавязчиво выявить и скорректировать западающие компоненты речи и поведения.

Эффективность сказкотерапии возрастает при условии, что она дифференцирована и адаптирована под специфические нарушения, характерные для каждой категории ООП.

У детей с ЗПР часто наблюдаются нарушения познавательной деятельности, снижение работоспособности и трудности с произвольным вниманием [3].

Направление коррекции	Методика сказкотерапии	Результат
Когнитивные процессы	"Сказка-Лабиринт": Использование сюжетных карт или схем, где каждый поворот или развилка соответствуют последовательности событий.	Развитие логического мышления и умения устанавливать причинно-следственные связи. Визуализация помогает структурировать сюжет.
Произвольность и внимание	"Режиссёрская игра": Ребенку дается роль «режиссера», который должен контролировать, чтобы актеры (куклы или игрушки) строго следовали тексту и последовательности сцены.	Тренировка произвольного внимания и работоспособности.

Рисунок 1- Коррекция ТНР требует активизации лексико-грамматического строя речи и фонематического восприятия

Направление коррекции	Методика сказкотерапии	Результат
Развитие связной речи	"Сказка по ролям": Использование минималистичных диалогов с четко прописанными интонациями.	Стимулирование монологической и диалогической речи.
Обогащение лексики	"Словарь Волшебника": Выписывание из сказки 5–7 новых, эмоционально насыщенных слов. Затем ребенок должен использовать каждое слово, чтобы описать своего героя или свою комнату.	Активизация пассивного словаря и закрепление сложных слов в активном использовании.
Фонематическое восприятие	"Приключения Звука": Создание персонифицированного образа звука (например, "Шипящая Змея Ш-Ш-Ш" или "Звонкий Комар З-З-З").	Автоматизация звука и его дифференциация через игру и движение.

Рисунок 2 - Работа с детьми с РАС направлена на коррекцию социально-коммуникативной сферы и уменьшение стереотипного поведения



Рисунок 3 - У детей с нарушением опорно-двигательного аппарата (НОДА) основной акцент делается на развитие мелкой моторики, снижение тревожности и формирование положительной самооценки



Рисунок 4 - Применение сказкотерапии должно быть индивидуализировано. Успех зависит от точного выбора сказочного материала, который отражает проблему конкретного ребенка (метафоричность) и адаптированных активных форм работы, соответствующих его возможностям (активность)

Проведенный анализ подтверждает высокую эффективность и методологическую ценность сказкотерапии как ключевого инструмента в системе инклюзивного образования и коррекционной педагогики в Казахстане. Активное внедрение и адаптация данного метода позволяют решать актуальные задачи, связанные с формированием когнитивной, речевой и социально-эмоциональной грамотности у детей с ООП.

Сказкотерапия работает за счет создания психологически безопасной, метафорической среды, которая обходит прямые дидактические барьеры и стимулирует внутреннюю активность ребенка. В отличие от традиционных методов, она обеспечивает целостное воздействие, развивая не только речевые функции (через обогащение лексики и связной речи), но и критическое мышление (через анализ сюжета и мотивов героев), а также социальную адаптацию (через проигрывание нравственных норм и ролей) [4].

Эффективность метода возрастает при дифференцированном подходе, где конкретные методики (например, «Сказка-Лабиринт» для ЗПР или «Картотека Эмоций Героя» для РАС) подбираются с учетом специфических нарушений и потребностей каждой категории ООП. В целом, сказкотерапия представляет собой мощный ресурс для раскрытия потенциала детей с ООП и является неотъемлемой частью современного арсенала казахстанского педагога и психолога.

Сказкотерапия является доказавшим свою эффективность нетрадиционным методом в работе с детьми с ООП. Ее метафоричность, доступность и эмоциональная насыщенность позволяют достигать высоких результатов в развитии речи, коррекции поведения и улучшении социальной адаптации. В свете развития инклюзивного образования в Казахстане, дальнейшая систематизация, методологическое обоснование и широкое внедрение сказкотерапии, в том числе с использованием богатого национального казахского наследия, является перспективным направлением для сохранения психологического здоровья и повышения качества жизни детей с особыми образовательными потребностями [5].

Список использованных источников

1. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Основы сказкотерапии. – Санкт-Петербург: Речь, 2010.
2. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. – Москва: Просвещение, 1991.
3. Эльконин Д.Б. Психология игры. – Москва: Владос, 1999.
4. Никольская О.С. Психологическая помощь детям с нарушениями развития. – Москва, 2010
5. Современные подходы к развитию инклюзивного образования в Республике Казахстан // научные публикации.

ӘОЖ 376.1:371.3

ОЙЫН ТЕХНОЛОГИЯЛАРЫ АРҚЫЛЫ ЕСТУ ҚАБІЛЕТІ БҰЗЫЛҒАН БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ ТАНЫМДЫҚ БЕЛСЕНДІЛІГІН АРТТЫРУ

Жүсіпова Назым Нұрланқызы
zhsspvn02@mai.ru
Инновациялық білім беру кафедрасы Педагогика және Психология 1 курс магистранты Х.Досмұхамедов атындағы Атырау университеті, Атырау қ, Қазақстан Республикасы
Ғылыми жетекшісі – **Баянбаева Айгерим Ракимгалиевна,** PhD, психология және педаогика кафедрасының қауымдастырылған профессоры

Аңдатпа. Бұл мақалада ойын технологиялары арқылы есту қабілеті бұзылған бастауыш сынып оқушыларының танымдық белсенділігін арттыру мәселесі ғылыми-педагогикалық тұрғыдан қарастырылады. Зерттеу аясында ойын технологияларының теориялық негіздері, олардың педагогикалық әлеуеті және бастауыш білім беру жүйесінде қолдану ерекшеліктері талданады.

Сонымен қатар, дидактикалық және цифрлық ойындардың оқу үдерісіндегі рөлі айқындалып, олардың оқушылардың танымдық процестерін (зейін, есте сақтау, ойлау) дамытуға ықпалы ғылыми негізде сипатталады. Есту қабілеті бұзылған балалардың психологиялық-педагогикалық ерекшеліктері ескеріле отырып, ойын технологияларын тиімді қолданудың әдістемелік жолдары ұсынылады.

Зерттеу нәтижелері ойын технологияларын жүйелі қолдану оқушылардың оқу мотивациясын арттырып, олардың танымдық белсенділігін дамытуға оң әсер ететінін дәлелдейді.

Түйінді сөздер: ойын технологиясы, танымдық белсенділік, есту қабілеті бұзылған балалар, бастауыш білім беру, дидактикалық ойын, цифрлық ойын, инклюзивті білім беру.

Annotation. In this article, the problem of increasing the cognitive activity of Primary School students with hearing impairment through game Technologies is considered from a scientific and pedagogical point of view. As part of the study, the theoretical foundations of Game technologies, their pedagogical potential and the features of their application in the primary education system are analyzed.

In addition, the role of didactic and digital games in the educational process is revealed, and their influence on the development of cognitive processes of students (attention, memory, thinking) is described on a scientific basis. Methodological approaches to the effective use of Game technologies are proposed, taking into account the psychological and pedagogical characteristics of children with hearing impairments.

The results of the study prove that the systematic use of Game technologies increases students' learning motivation and has a positive effect on the development of their cognitive activity.

Key words: Game Technology, cognitive activity, children with hearing impairments, primary education, didactic game.

Білім алушылардың танымдық белсенділігін дамыту мәселесі қазіргі педагогика ғылымындағы өзекті бағыттардың бірі болып табылады. Бұл мәселе есту қабілеті бұзылған балаларға қатысты ерекше маңызға ие, өйткені олар даму ерекшеліктеріне байланысты оқу-танымдық іс-әрекет барысында бірқатар қиындықтарға тап болады.

Есту анализаторы қоршаған ортаны тануда маңызды рөл атқарады. Оның бұзылуы сөйлеу мен ойлаудың дамуына кері әсерін тигізіп, қабылданатын ақпарат көлемін шектейді және оқу дағдыларының қалыптасуын баяулатады [2].

Сонымен қатар, есту қабілеті бұзылған балалардың танымдық әлеуеті жеткілікті деңгейде жоғары. Арнайы ұйымдастырылған педагогикалық жағдайлар жасалған жағдайда бұл әлеуетті тиімді жүзеге асыруға болады. Осы тұрғыда оқушылардың танымдық белсенділігін арттырудың тиімді құралдарының бірі – ойын технологиялары.

Ойын – мектепке дейінгі кезеңдегі жетекші іс-әрекет түрі болып табылады және бастауыш сыныпта да өзінің маңызын сақтайды. Ол табиғи мотивацияны қалыптастырып, оқушылардың эмоционалдық қатысуын арттырады және оқу материалын белсенді меңгеруге мүмкіндік береді.

Аталған мәселе бойынша зерттеулердің жеткілікті болуына қарамастан, есту қабілеті бұзылған балаларға арналған арнайы білім беру жүйесінде ойын технологияларын жүйелеу және оларды тәжірибеде тиімді қолдану мәселелері әлі де толық шешімін таппаған. Осы мақалада есту қабілеті бұзылған бастауыш сынып оқушыларының танымдық белсенділігін дамытуда ойын технологияларын қолданудың теориялық негіздері мен практикалық мүмкіндіктері қарастырылады [1,4].

Есту қабілетінің бұзылуы баланың танымдық дамуына көпжақты әсер етеді. Біріншіден, бұл таным мен қарым-қатынастың негізгі құралы болып табылатын ауызша сөйлеуді меңгеруді айтарлықтай қиындатады. Есту сезімдері мен қабылдауларының жеткіліксіздігі сенсорлық тәжірибенің кедейлігіне әкеледі, бұл идеялар мен ұғымдарды қалыптастыру үшін негізді шектейді. Зерттеу Р. М. Боскис, Т. Г. Богданова, Е. Г. Речицкая есту қабілеті бұзылған балаларда визуалды-тиімді ойлаудан визуалды-бейнелі және ауызша-логикалық ойлауға көшудің баяулауы жиі байқалады [5].

Ғылыми әдебиеттерде танымдық белсенділік тұлғаның қоршаған ортаны тануға деген ішкі қажеттілігі, қызығушылығы және белсенді әрекеті ретінде сипатталады. Танымдық белсенділік оқушының оқу материалын саналы түрде меңгеруіне, білімді өз бетінше

ізденуіне және оны практикада қолдануына негіз болады. Есту қабілеті бұзылған балалардың танымдық дамуы жалпы заңдылықтарға бағынғанымен, олардың психикалық процестерінде өзіндік ерекшеліктер байқалады. Бұл ерекшеліктер, ең алдымен, ақпаратты қабылдау жолдарының шектелуімен байланысты. Есту анализаторының қызметі бұзылғандықтан, бала қоршаған орта туралы мәліметтің басым бөлігін көру арқылы қабылдайды. Сондықтан визуалды қабылдау жетекші рөл атқарады [2]. Мұндай балалардың **қабылдау процесі** көбіне нақты, бейнелік сипатта болады. Олар абстрактілі ұғымдарды түсінуде қиындықтарға тап болуы мүмкін. Себебі тілдік дамудың тежелуі ұғымдық ойлаудың қалыптасуына әсер етеді. Сонымен қатар, есту қабілеті бұзылған балаларда сөздік қордың шектеулі болуы, грамматикалық құрылымдарды меңгерудегі қиындықтар танымдық белсенділіктің төмендеуіне әкеледі [10].

Танымдық белсенділік деңгейіне әсер ететін тағы бір маңызды фактор – **оқу мотивациясы**. Есту қабілеті бұзылған балалар көбіне оқу процесінде қиындықтарға жиі тап болғандықтан, олардың өзіне деген сенімділігі төмен болуы мүмкін. Бұл өз кезегінде олардың оқу әрекетіне деген қызығушылығын азайтады. Осы тұрғыда ойын технологиялары ерекше мәнге ие. Ойын – баланың табиғи әрекеті ретінде оның психикалық дамуына оң әсер етеді. Ойын барысында бала еркін әрекет етеді, қателесуден қорықпайды, белсенділік танытады. Бұл жағдай танымдық белсенділікті арттыруға мүмкіндік береді.

Ғалымдар ойынның баланың дамуына әсерін жоғары бағалаған. Ойын әрекеті арқылы:

– жаңа білім жеңіл меңгеріледі;

– танымдық қызығушылық артады;

– қарым-қатынас дағдылары қалыптасады;

– шығармашылық қабілеттер дамиды.

Есту қабілеті бұзылған балалар үшін ойын технологиялары әсіресе тиімді, себебі олар:

– көрнекілікке негізделген;

– әрекет арқылы оқытуды қамтамасыз етеді;

– эмоционалдық қолдау береді;

– оқушыны белсенді қатысушыға айналдырады [3,9].

Ойын технологиясының түсінігі және жіктелуі

Ойын технологиялары дегеніміз - ойын іс-әрекетіне негізделген оқу процесін ұйымдастырудың педагогикалық әдістерінің, формаларының жиынтығы.

Г. К. Селевконың жіктелуі бойынша ойын технологияларын бірнеше негіздер бойынша ажыратуға болады: педагогикалық процестің сипаты бойынша, ойын әдістемесі бойынша, қызмет саласы бойынша және ойын ортасының сипаты бойынша. Есту қабілеті нашар бастауыш сынып оқушыларын оқытуға қатысты ойын технологияларының бірнеше тобы ең маңызды практикалық мәнге ие. Дидактикалық ойындар нақты оқу мазмұнын игеруге және пәндік дағдыларды қалыптастыруға тікелей бағытталған. Рөлдік ойындар сөйлеу, қарым-қатынас дағдылары мен әлеуметтік танымның дамуына жағдай жасай отырып, өмірлік жағдайларды модельдейді. Имитациялық ойындар қоршаған шындықтың процестері мен құбылыстарын қарапайым, қабылдауға болатын түрде қайталайды. Іскерлік және квест ойындары сыни ойлау мен шығармашылықты жандандыра отырып, мәселелерді бірлесіп шешуді талап етеді [12].

Қазіргі білім беру жүйесінде оқыту үдерісін жетілдіру және оқушылардың танымдық белсенділігін арттыру мақсатында инновациялық педагогикалық технологияларды қолдану өзекті мәселеге айналып отыр. Солардың бірі – ойын технологиясы. Ойын технологиясы – оқу мақсаттарына жетуге бағытталған, арнайы ұйымдастырылған ойын әрекеттерінің жүйесі болып табылады. Бұл технология оқыту мазмұнын ойын формасы арқылы меңгеруді қамтамасыз етеді және оқушыны белсенді оқу әрекетіне тартады [11].

Педагогикалық тұрғыдан ойын технологиясы оқытудың белсенді әдістерінің қатарына жатады. Оның басты ерекшелігі – білім беру үдерісінде ойын элементтерін жүйелі түрде қолдану арқылы оқушының қызығушылығын арттыру. Ойын барысында оқушы тек білімді қабылдап қана қоймай, оны іс жүзінде қолданады, талдайды және қорытынды жасайды. Бұл

оқытудың тиімділігін арттырады және тұлғалық дамуға ықпал етеді [13]. Ғалымдардың пікірінше, ойын – баланың жетекші іс-әрекеті болып табылады. Ойын барысында бала қоршаған ортаны таниды, әлеуметтік тәжірибе жинақтайды және коммуникативтік дағдыларды меңгереді. Сондықтан ойын технологиясын оқу процесіне енгізу – оқытуды табиғи әрі тиімді ұйымдастырудың бір жолы болып саналады [14].

Есту қабілеті нашар балаларды оқыту мен дамытуда тиімді педагогикалық тәсілдерді қолдану ерекше маңызға ие. Бұл санаттағы оқушылардың танымдық дамуы олардың қабылдау ерекшеліктерімен тығыз байланысты. Есту анализаторының қызметі шектелгендіктен, олар ақпаратты негізінен көру арқылы қабылдайды. Сондықтан оқу процесінде көрнекілікке, әрекетке және эмоционалдық әсерге негізделген әдістерді қолдану қажеттілігі туындайды. Осы тұрғыда ойын технологиялары тиімді педагогикалық құрал ретінде қарастырылады [7]. Ойын технологиясының тиімділігі оның табиғи әрі баланың жас ерекшелігіне сәйкес келетін әрекет түрі болуымен түсіндіріледі. Ойын барысында бала еркін әрекет етеді, белсенділік танытады және оқу материалын жеңіл меңгереді. Ғалымдардың пікірінше, ойын – баланың жетекші іс-әрекеті, ол арқылы бала қоршаған ортаны таниды және әлеуметтік тәжірибе жинақтайды. Бұл жағдай танымдық белсенділіктің артуына ықпал етеді [12].

Есту қабілеті нашар балалар үшін ойын технологиясының тиімділігі олардың танымдық процестерін дамытуда айқын көрінеді. Атап айтқанда, ойын барысында зейін тұрақтылығы артады, есте сақтау қабілеті жақсарады және ойлау белсенділігі күшейеді. Әсіресе көрнекі-бейнелік материалдарға негізделген ойындар ақпаратты тиімді қабылдауға мүмкіндік береді. Бұл олардың оқу жетістіктерінің артуына әсер етеді [8].

Сонымен қатар, ойын технологиялары оқу мотивациясын арттыруда маңызды рөл атқарады. Есту қабілеті бұзылған оқушылар оқу барысында жиі қиындықтарға тап болғандықтан, олардың оқуға деген қызығушылығы төмен болуы мүмкін. Ал ойын элементтері енгізілген сабақтар оқушылардың эмоционалдық жағдайын жақсартып, оқу әрекетіне деген қызығушылығын арттырады. Бұл өз кезегінде танымдық белсенділіктің жоғарылауына ықпал етеді

Ойын технологиясының тағы бір маңызды артықшылығы – коммуникативтік дағдыларды дамыту мүмкіндігі. Есту қабілеті нашар балалар үшін қарым-қатынас жасау белгілі бір қиындықтар тудырады. Ойын барысында оқушылар бір-бірімен әрекеттесіп, ым-ишара, жазба немесе визуалды құралдар арқылы байланыс орнатады. Бұл олардың әлеуметтік бейімделуіне және қарым-қатынас дағдыларының қалыптасуына ықпал етеді [8, 11].

Оқу процесінде дидактикалық ойындарды қолдану оқушылардың танымдық белсенділігін арттырудың тиімді құралдарының бірі болып табылады. Дидактикалық ойындар – белгілі бір оқу мақсаттарына бағытталған, білімді меңгеруге және бекітуге арналған арнайы ұйымдастырылған ойын әрекеттері. Олар оқу материалының мазмұнын жеңіл әрі қызықты түрде игеруге мүмкіндік береді [11]. Оларды жобалау кезінде бірқатар негізгі талаптарды ескеру қажет. Ойын ережелері мүмкіндігінше қарапайым және көрнекі болуы керек: оларды тек ауызша ғана емес, сонымен қатар графикалық түрде – схемалар, пиктограммалар немесе қысқа бейне нұсқаулар түрінде ұсынған жөн. Ойын материалы үлкен, жарқын, көзге көрінетін болуы керек.

Дидактикалық ойындардың келесі түрлері оқушылардың осы санатымен жұмыс істеуде ерекше тиімділікті көрсетеді. "Тірі суреттер" тақырыптық және сюжеттік суреттердің карталардағы тиісті сөздермен немесе сөйлемдермен байланысын қамтиды — бұл әдіс сөздік қорын белсендіреді және оқу дағдыларын дамытады [12].

Дидактикалық ойындарды сабақтың әр кезеңінде қолдануға болады. Жаңа тақырыпты түсіндіру кезінде ойын қызығушылықты оятады, бекіту кезеңінде білімді нығайтады, ал қорытынды кезеңде білімді тексеру құралы ретінде қолданылады. Бұл сабақтың тиімділігін арттырып, оқыту процесін жүйелі ұйымдастыруға мүмкіндік береді.

Практикалық тәжірибе көрсеткендей, дидактикалық ойындарды жүйелі қолдану оқушылардың танымдық белсенділігін арттырады. Оқушылар сабаққа белсенді қатысып, тапсырмаларды қызығушылықпен орындайды. Сонымен қатар, олардың өздігінен жұмыс істеу дағдылары қалыптасып, оқу жетістіктері жақсарады [12].

Қазіргі білім беру ортасы есту қабілеті нашар балаларды оқытуда цифрлық ойын технологияларын қолдануға кең мүмкіндіктер ашады. Интерактивті тренажерлар, білім беру қосымшалары және компьютерлік дидактикалық ойындар бірқатар артықшылықтарға ие, олар лезде визуалды кері байланысты қамтамасыз етеді, мотивацияны жоғалтпай бірнеше рет қайталауға мүмкіндік береді, тапсырмалардың қарқыны мен қиындық деңгейін жекелендіруге мүмкіндік береді.

Сандық ойын технологиясы – бұл компьютерлік бағдарламалар, мобильді қосымшалар, интерактивті платформалар арқылы жүзеге асырылатын оқу ойындарының жиынтығы. Бұл технология оқушылардың оқу процесіне деген қызығушылығын арттырып, білімді меңгеруді жеңілдетеді [15]. Сандық ойын технологиясының педагогикалық мәні – дәстүрлі оқыту әдістерін заманауи құралдармен үйлестіруінде. Оқушылар интерактивті ортада тапсырмаларды орындау арқылы білім алады, қателіктерін түзетеді және өз нәтижесін бірден көре алады. Бұл кері байланысты жеделдетіп, оқыту тиімділігін арттырады. Сонымен қатар, сандық ойындар оқушылардың цифрлық сауаттылығын қалыптастыруға ықпал етеді [12]. Есту қабілеті бұзылған бастауыш сынып оқушылары үшін сандық ойын технологиялары ерекше тиімді. Себебі мұндай технологиялар визуалды және анимациялық элементтерге негізделген. Интерактивті тапсырмалар, суреттер, бейнелер мен символдар арқылы ақпарат беру оқушылардың материалды жақсы түсінуіне мүмкіндік береді. Сонымен қатар, дыбыстық ақпараттың орнына мәтіндік және графикалық элементтерді қолдану оқу процесін қолжетімді етеді [6,7].

Ойын технологияларын оқу процесінде тиімді қолдану белгілі бір педагогикалық шарттардың сақталуын талап етеді. Бұл шарттар оқыту сапасын арттыруға, оқушылардың танымдық белсенділігін дамытуға және оқу мақсаттарына қол жеткізуге бағытталған. Әсіресе есту қабілеті бұзылған бастауыш сынып оқушылары үшін ойын технологиясын дұрыс ұйымдастыру олардың оқу жетістіктеріне тікелей әсер етеді.

Ең маңызды педагогикалық шарттардың бірі – ойынның оқу мақсатымен тығыз байланыстылығы. Яғни әрбір ойын нақты білім, білік немесе дағдыны қалыптастыруға бағытталуы тиіс. Егер ойын тек көңіл көтеру мақсатында қолданылса, ол өз педагогикалық мәнін жоғалтады. Сондықтан мұғалім ойын мазмұнын оқу бағдарламасына сәйкес жоспарлауы қажет [11].

Екінші маңызды шарт – оқушылардың жас және психологиялық ерекшеліктерін ескеру. Бастауыш сынып оқушылары үшін ойын – жетекші іс-әрекет түрі болғандықтан, олар ойынға эмоционалды түрде қатысады. Ал есту қабілеті бұзылған балаларда визуалды қабылдау басым болғандықтан, ойын көрнекілікке негізделуі тиіс. Бұл олардың оқу материалын тиімді меңгеруіне мүмкіндік береді [6, 7].

Үшінші педагогикалық шарт – ойынның қолжетімділігі мен түсініктілігі. Ойын ережелері қарапайым, нақты және оқушыларға түсінікті болуы керек. Күрделі нұсқаулар оқушылардың қызығушылығын төмендетіп, оқу процесіне кедергі келтіруі мүмкін. Сондықтан мұғалім нұсқауларды визуалды, жазбаша немесе ым-ишара арқылы түсіндіруі қажет [7, 11].

Төртінші шарт – оқушылардың белсенді қатысуын қамтамасыз ету. Ойын барысында әрбір оқушының әрекетке қатысуы маңызды. Бұл олардың танымдық белсенділігін арттырып, өзіне деген сенімділігін қалыптастырады. Топтық және жұптық ойындар осы мақсатта тиімді болып табылады.

Бесінші шарт – кері байланыстың болуы. Ойын соңында оқушылардың нәтижелері талданып, олардың жетістіктері бағалануы тиіс. Бұл оқушылардың өз әрекетін түсінуіне және келесі тапсырмаларға мотивация алуына мүмкіндік береді. Кері байланыс оқу процесінің маңызды бөлігі болып табылады.

Алтыншы шарт – көрнекілік пен цифрлық құралдарды тиімді пайдалану. Есту қабілеті бұзылған оқушылар үшін визуалды ақпарат негізгі рөл атқарады. Сондықтан суреттер, карточкалар, интерактивті тақта және сандық ойын платформаларын қолдану ойын технологиясының тиімділігін арттырады [11, 12].

Жетінші шарт – ойын процесінің жүйелілігі мен сабақ құрылымына интеграциялануы.

Ойын технологиялары сабақтың белгілі бір кезеңімен шектелмей, оқу процесіне жүйелі түрде енгізілуі қажет. Бұл оқушылардың тұрақты қызығушылығын сақтауға және оқу мотивациясын арттыруға мүмкіндік береді [8]. Практикалық тәжірибелер көрсеткендей, жоғарыда аталған педагогикалық шарттар сақталған жағдайда ойын технологияларының тиімділігі айтарлықтай артады. Оқушылардың танымдық белсенділігі жоғарылап, оқу материалын меңгеру сапасы жақсарады. Сонымен қатар, олардың әлеуметтік және коммуникативтік дағдылары да дамиды [12].

Сипатталған ойын технологияларын есту қабілеті нашар бастауыш сынып оқушыларымен жұмыс істеу тәжірибесі бірқатар көрсеткіштер бойынша тұрақты оң динамиканы көрсетеді. Оқушылардың оқу мотивациясы едәуір артады: балалар оқу сабақтарын тартымды және қызықты деп қабылдай бастайды, сұрақтар қоюда және шешімдер іздеуде бастама көтереді. Белсенді сөздік қорының көлемі кеңейіп, диалогтық және монологтық сөйлеу сапасы жақсарады. Сонымен бірге, тәжірибе мұғалімдердің ойын технологияларын енгізу кезінде кездесетін бірқатар типтік қиындықтарын анықтауға мүмкіндік береді. Олардың ішінде бейімделген ойын материалдарын әзірлеуге айтарлықтай уақыт шығындары, балалардың даму деңгейінде айтарлықтай алшақтық болған кезде топтық ойындарды ұйымдастырудың күрделілігі, сондай-ақ оқу мазмұнын ойын түрінде ұсыну қиындықтары бар. Бұл қиындықтарды жеңу мұғалімдердің мақсатты әдістемелік дайындығын және әртүрлі оқу пәндері мен тақырыптары үшін дайын ойын материалдарының банктерін құруды талап етеді. [4]

Есту қабілеті нашар бастауыш сынып оқушыларын оқытуда ойын технологияларын қолдану ғылыми негізделген және іс жүзінде тиімді педагогикалық тәсіл болып табылады. Осы санаттағы балалардың функционалды мүмкіндіктеріне сүйене отырып, ойын технологиялары шынайы танымдық белсенділікке жағдай жасайды.

Дидактикалық, рөлдік, имитациялық және цифрлық ойын технологияларын жүйелі және әдістемелік сауатты қолдану танымдық белсенділіктің барлық компоненттерінің дамуын қамтамасыз етеді: мотивациялық, интеллектуалды және ерікті. Бұл өз кезегінде бастауыш мектептің білім беру бағдарламасын сәтті игеруге және одан әрі оқуға дайындықты қалыптастыруға негіз жасайды. Бұл мәселені одан әрі зерттеудің болашағы бастауыш мектептің әртүрлі оқу пәндеріне арналған тұтас ойын бағдарламаларын әзірлеумен және сынақтан өткізумен, есту қабілеті нашар балалардың танымдық және тұлғалық дамуына ойын технологияларын қолданудың ұзақ мерзімді әсерін зерттеумен, сондай-ақ арнайы білім берудегі заманауи цифрлық және иммерсивті технологиялардың әлеуетін зерттеумен байланысты.

Сонымен қатар, ойын технологиялары оқушылардың танымдық процестерінің дамуына оң әсер етеді. Зейіннің тұрақтануы, есте сақтау қабілетінің жақсаруы және ойлау әрекетінің белсендірілуі ойын арқылы оқыту барысында айқын байқалды. Көрнекілікке негізделген және интерактивті ойындар ақпаратты тиімді қабылдауға мүмкіндік берді. Практикалық тұрғыдан алғанда, ойын технологияларын тиімді қолдану үшін мұғалімнің әдістемелік шеберлігі, шығармашылық ізденісі және цифрлық құралдарды пайдалану қабілеті маңызды рөл атқарады. Сандық және дәстүрлі ойын түрлерін үйлестіру оқыту сапасын арттырады және сабақтың тиімділігін күшейтеді.

Қорыта айтқанда, ойын технологиялары есту қабілеті бұзылған бастауыш сынып оқушыларының танымдық белсенділігін арттырудың ғылыми негізделген және тиімді педагогикалық құралы болып табылады. Ол оқу процесін жандандырып қана қоймай, оқушылардың жеке тұлғалық дамуына, шығармашылық қабілеттерінің қалыптасуына және

әлеуметтік бейімделуіне оң ықпал етеді. Сондықтан ойын технологияларын білім беру үдерісінде жүйелі және мақсатты түрде қолдану қажет.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

1. Богданова Т. Г. Сурдопсихология: оқу. студенттерге арналған нұсқаулық. жоғары. пед. оқу. мекемелер. - М.: Академия, 2002. — 224 б.

2. Боскис р. м. мұғалімге есту қабілеті бұзылған балалар туралы. — М.: Ағарту, 1988. — 128 б.

3. Выготский л. с. баланың психикалық дамуындағы ойын және оның рөлі / / психология мәселелері. — 1966. — № 6. - Б. 62-76.

4. Речицкая Е. г.сабақтан тыс уақытта есту қабілеті бұзылған бастауыш сынып оқушыларының дамуы. — М.: ВЛАДОС, 2005. — 167 б.

5. Селевко г. К. қазіргі білім беру технологиялары: оқу құралы. — М.: халықтық білім, 1998. — 256 б.

6. Малофеев Н.Н. Арнайы білім беру негіздері. – Мәскеу, 2009.

7. Сулейменова Р.А. Арнайы педагогика. – Алматы, 2015.

8. Инклюзивті білім беру жағдайында оқыту әдістемесі. – Алматы, 2021.

9. Боскис Р. М. саңырау және нашар еститін балалар. - М.: кеңестік спорт, 2004. — 304 б.

10. Ильин в. с. мектеп оқушыларының білім қажеттілігін тәрбиелеу мәселесі. — Ростов-на-Дону: РЕНПИ баспасы, 1971 ж. — 224 б.

11. Қазіргі білім беру технологиялары: оқу құралы. – Алматы, 2018.

12. Ойын технологиялары және оқыту: ғылыми мақалалар жинағы. – Алматы, 2020.

13. Леонтьев А.Н. Іс-әрекет. Сананың дамуы. – Мәскеу, 1975.

14. Эльконин Д.Б. Ойын психологиясы. – Мәскеу, 1978.

15. Инклюзивті білім беру жағдайында оқыту әдістемесі. – Алматы, 2021.

ӘОЖ 376:796

ИНКЛЮЗИВТІ БІЛІМ БЕРУ ЖАҒДАЙЫНДА ДЕНЕ ШЫНЫҚТЫРУ САБАҚТАРЫН ҰЙЫМДАСТЫРУДЫҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Алимкулова Айгерим Сериковна
aigerimalimkulova@bk.ru
Әлеуметтік ғылым магистрі, дене шынықтыру пәнінің мұғалімі, №54 орта мектеп
Тараз, Қазақстан

Аңдатпа. Бұл мақалада инклюзивті білім беру жағдайында дене шынықтыру сабақтарын ұйымдастырудың ерекшеліктері қарастырылады. Ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалармен жұмыс істеудің педагогикалық және әдістемелік негіздері талданады. Дене шынықтыру сабақтарын бейімдеу, оқушылардың физикалық мүмкіндіктерін ескеру және қауіпсіз ортаны қамтамасыз ету мәселелері қарастырылады. Сонымен қатар дене жаттығуларының балалардың физикалық дамуына, әлеуметтік бейімделуіне және психологиялық тұрақтылығына тигізетін әсері сипатталады. Мақалада инклюзивті ортада тиімді оқыту әдістері мен тәсілдері ұсынылып, олардың тәжірибелік маңызы көрсетіледі.

Түйінді сөздер: Инклюзивті білім беру, дене шынықтыру, ерекше білім беру қажеттіліктері, бейімдеу, педагогикалық әдістер, физикалық даму, әлеуметтік бейімделу.

Annotation. This article considers the features of organizing physical education classes in the context of inclusive education. The pedagogical and methodological foundations of working with children with special educational needs are analyzed. The issues of adapting physical education classes, taking into account the physical capabilities of students, and ensuring a safe environment

are considered. In addition, the impact of physical education on the physical development, social adaptation, and psychological stability of children is described. The article presents effective teaching methods and approaches in an inclusive environment and demonstrates their practical significance.

Keywords: Inclusive education, physical education, special educational needs, adaptation, pedagogical methods, physical development, social adaptation.

Қазіргі білім беру жүйесінде инклюзивті білім беру маңызды бағыттардың бірі болып табылады. Инклюзивті білім беру – барлық балалардың, соның ішінде ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалардың, тең құқықта білім алуына мүмкіндік беретін жүйе. Бұл бағыт білім беру үдерісінде теңдік пен қолжетімділікті қамтамасыз етуге негізделген.

Дене шынықтыру пәні инклюзивті білім беру жағдайында ерекше мәнге ие. Себебі бұл пән оқушылардың физикалық дамуын қамтамасыз етумен қатар, олардың әлеуметтік бейімделуіне, өзіне деген сенімділігінің артуына және психологиялық жағдайының жақсаруына ықпал етеді. Сондықтан инклюзивті ортада дене шынықтыру сабақтарын тиімді ұйымдастырудың ерекшеліктерін зерттеу өзекті мәселе болып табылады.

Инклюзивті білім беру жағдайындағы дене шынықтырудың маңызы. Инклюзивті білім беру жағдайында дене шынықтыру сабағы барлық оқушылардың бірге әрекет етуіне мүмкіндік береді. Бұл балалар арасында өзара түсіністік пен сыйластықтың қалыптасуына ықпал етеді. Ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалар үшін дене жаттығулары олардың физикалық дамуын жақсартумен қатар, әлеуметтік ортаға бейімделуіне көмектеседі [1].

Дене шынықтыру сабақтары барысында балалар бірлесіп әрекет етеді, ойындарға қатысады, бұл олардың коммуникативтік дағдыларын дамытуға ықпал етеді. Сонымен қатар мұндай сабақтар оқушылардың өзін-өзі бағалау деңгейін арттырып, қоғамға бейімделуін жеңілдетеді.

Дене шынықтыру сабақтарын бейімдеу ерекшеліктері. Инклюзивті білім беру жағдайында дене шынықтыру сабақтарын ұйымдастыруда ең маңызды мәселелердің бірі – сабақ мазмұнын бейімдеу. Бұл әрбір оқушының физикалық мүмкіндіктері мен денсаулық жағдайын ескере отырып, жаттығуларды өзгерту немесе жеңілдету дегенді білдіреді.

Мысалы:

– жаттығулардың қарқынын төмендету;

– қозғалыс көлемін азайту;

– арнайы құралдарды пайдалану;

– тапсырмаларды жеке деңгейге бейімдеу.

Мұндай тәсілдер барлық балалардың сабаққа белсенді қатысуына мүмкіндік береді және олардың өзін жайлы сезінуіне ықпал етеді.

Педагогтың рөлі және кәсіби құзыреттілігі. Инклюзивті ортада дене шынықтыру мұғалімінің рөлі ерекше. Мұғалім әрбір оқушының жеке ерекшеліктерін ескере отырып, сабақ үдерісін ұйымдастыруы тиіс. Ол балаларға қолдау көрсетіп, олардың мүмкіндіктеріне сәйкес тапсырмалар беруі қажет. Мұғалімнің кәсіби құзыреттілігіне:

– инклюзивті білім беру қағидаларын білу;

– арнайы педагогикалық әдістерді меңгеру;

– психологиялық қолдау көрсету дағдылары жатады.

Сонымен қатар мұғалім ата-аналармен және басқа мамандармен (психолог, дефектолог) тығыз байланыста жұмыс істеуі тиіс [2].

Қауіпсіздік және қолайлы орта қалыптастыру. Инклюзивті дене шынықтыру сабақтарын ұйымдастыруда қауіпсіздік мәселесі ерекше маңызды. Әрбір жаттығу балалардың физикалық мүмкіндіктеріне сәйкес таңдалуы тиіс. Жарақат алу қаупін болдырмау үшін құрал-жабдықтар дұрыс пайдаланылып, жаттығулар мұқият түсіндіріліп, көрсетілуі қажет.

Сонымен қатар психологиялық қауіпсіз орта қалыптастыру да маңызды. Балалар өздерін еркін сезініп, қорықпай әрекет етуі үшін мұғалім қолдау көрсетіп, жағымды атмосфера қалыптастыруы керек.

Инклюзивті сабақтарда қолданылатын әдістер. Инклюзивті дене шынықтыру сабақтарында келесі әдістер тиімді болып табылады:

– ойын әдісі;

– саралап оқыту әдісі;

– жеке және топтық жұмыс;

– көрнекілік және демонстрация әдістері.

Бұл әдістер оқушылардың қызығушылығын арттырып, олардың белсенділігін күшейтеді. Сонымен қатар әр оқушының мүмкіндігіне қарай тапсырмаларды орындауына жағдай жасайды.

Инклюзивті дене тәрбиесінің әлеуметтік маңызы. Инклюзивті дене тәрбиесі қоғамда толеранттылық пен өзара құрметті қалыптастыруда маңызды рөл атқарады. Бірлескен әрекет арқылы балалар бір-бірін түсінуге, қолдауға және құрметтеуге үйренеді.

Бұл тек ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалар үшін ғана емес, барлық оқушылар үшін маңызды тәжірибе болып табылады. Олар әртүрлілікті қабылдауға, әлеуметтік жауапкершілікті сезінуге үйренеді [3].

Инклюзивті дене шынықтыру сабақтарында саралап және жеке оқыту тәсілдері. Инклюзивті білім беру жағдайында дене шынықтыру сабақтарын тиімді ұйымдастырудың маңызды бағыттарының бірі – саралап және жеке оқыту тәсілдерін қолдану. Әрбір білім алушының физикалық мүмкіндіктері, денсаулық жағдайы және психологиялық ерекшеліктері әртүрлі болғандықтан, сабақ барысында біркелкі талап қою тиімсіз болуы мүмкін. Сондықтан мұғалім әр оқушының деңгейіне сәйкес тапсырмалар ұсынуы қажет.

Саралап оқыту барысында бір жаттығудың бірнеше деңгейдегі нұсқалары ұсынылады. Мысалы, кейбір оқушылар толық қозғалыс көлемімен орындай алса, ал ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларға жеңілдетілген нұсқасы беріледі. Бұл тәсіл барлық оқушылардың сабаққа белсенді қатысуына мүмкіндік береді және олардың өз мүмкіндіктеріне деген сенімін арттырады.

Жеке оқыту тәсілі әр баланың қажеттіліктеріне бағытталған. Мұғалім кейбір оқушылармен жеке жұмыс жүргізіп, жаттығуларды дұрыс орындауын қадағалайды және қажетті жағдайда көмек көрсетеді. Бұл әсіресе қозғалыс дағдылары жеткіліксіз дамыған немесе денсаулығында ерекшеліктері бар балалар үшін маңызды.

Сонымен қатар сабақ барысында қолдау көрсету және ынталандыру әдістерін қолдану маңызды. Мұғалімнің жылы қарым-қатынасы, жетістікті мадақтау және қолдау көрсетуі балалардың өзіне деген сенімін нығайтады. Бұл олардың сабаққа деген қызығушылығын арттырып, белсенді қатысуына ықпал етеді [4].

Инклюзивті ортада тиімді оқыту үшін топтық жұмыстарды да дұрыс ұйымдастыру қажет. Аралас топтар құру арқылы оқушылар бір-біріне көмектесіп, өзара әрекеттесу дағдыларын дамытады. Бұл тәсіл ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалардың әлеуметтік бейімделуіне оң әсер етеді.

Инклюзивті дене шынықтыру сабақтарында бағалау және кері байланыс жүйесі. Инклюзивті білім беру жағдайында дене шынықтыру сабақтарында бағалау үдерісі ерекше назар аударуды талап етеді. Дәстүрлі бағалау тәсілдері барлық оқушыларға бірдей талап қоюға негізделсе, инклюзивті ортада бағалау әр баланың жеке мүмкіндіктерін ескере отырып жүргізілуі тиіс. Сондықтан бағалау жүйесі икемді, әділ және қолдаушы сипатта болуы қажет.

Бағалау барысында оқушылардың тек физикалық нәтижелері ғана емес, олардың белсенділігі, ынтасы, тапсырмаларды орындауға деген талпынысы да ескеріледі. Ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалар үшін кіші жетістіктердің өзі маңызды, сондықтан оларды мадақтау арқылы оқушының мотивациясын арттыруға болады. Бұл тәсіл олардың өзіне деген сенімін қалыптастырып, сабаққа деген қызығушылығын күшейтеді.

Кері байланыс беру де маңызды құрамдас бөлік болып табылады. Мұғалім әрбір оқушыға түсінікті әрі қолдаушы кері байланыс беруі керек. Мысалы, «сен бүгін жақсы тырыстың», «келесіде бұдан да жақсы орындай аласың» сияқты сөздер оқушының ішкі

мотивациясын арттырады. Бұл әсіресе психологиялық тұрғыдан қолдауды қажет ететін балалар үшін маңызды [5].

Сонымен қатар өзін-өзі бағалау және өзара бағалау элементтерін енгізу тиімді. Бұл әдістер оқушылардың жауапкершілігін арттырып, өз әрекеттерін талдауға үйретеді. Инклюзивті ортада мұндай тәсілдер балалардың бір-біріне деген түсіністігін және құрметін қалыптастырады.

Инклюзивті дене тәрбиесінде түзету-дамыту жұмыстарының маңызы. Инклюзивті дене шынықтыру сабақтарының маңызды бағыттарының бірі – түзету-дамыту жұмыстары. Бұл жұмыстар ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалардың физикалық және психологиялық дамуындағы қиындықтарды жеңуге бағытталған.

Түзету жаттығулары арқылы балалардың қозғалыс координациясы, тепе-теңдігі, икемділігі және жалпы физикалық дайындығы жақсарады. Сонымен қатар мұндай жаттығулар жүйке жүйесінің қызметін реттеп, балалардың жалпы дамуына оң әсер етеді.

Мысалы, тепе-теңдікті сақтау жаттығулары, ұсақ қимыл-әрекеттерді дамытуға арналған қозғалыстар, тыныс алу жаттығулары – инклюзивті дене тәрбиесінде жиі қолданылатын әдістердің бірі. Бұл жаттығулар балалардың қозғалыс дағдыларын жетілдіріп қана қоймай, олардың зейінін, есте сақтау қабілетін және жалпы танымдық белсенділігін арттырады.

Түзету-дамыту жұмыстары жүйелі түрде жүргізілген жағдайда, балалардың дамуында оң өзгерістер байқалады. Сондықтан мұндай жұмыстарды дене шынықтыру сабақтарына кіріктіру – инклюзивті білім берудің маңызды құрамдас бөлігі болып табылады [6].

Инклюзивті дене шынықтыру сабақтарында ойын технологияларын қолдану. Инклюзивті білім беру жағдайында ойын технологияларын қолдану дене шынықтыру сабақтарының тиімділігін арттырудың маңызды тәсілдерінің бірі болып табылады. Ойын – мектеп жасындағы балалар үшін ең табиғи және қолжетімді әрекет түрі. Сондықтан дене шынықтыру сабақтарын ойын элементтерімен ұйымдастыру балалардың қызығушылығын арттырып, олардың белсенді қатысуына мүмкіндік береді.

Ойын технологиялары арқылы ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалар да сабаққа еркін қатысып, өз мүмкіндіктерін көрсетуге жағдай алады. Мысалы, қарапайым эстафеталық ойындар, қозғалысқа негізделген тапсырмалар және топтық ойындар балалардың қозғалыс белсенділігін арттырып қана қоймай, олардың әлеуметтік қарым-қатынасын дамытады.

Сонымен қатар ойын барысында балалардың эмоциялық жағдайы жақсарып, олар өздерін еркін сезінеді. Бұл олардың психологиялық тұрғыдан ашылуына және ұжымға бейімделуіне ықпал етеді. Инклюзивті ортада ойын технологияларын қолдану балалар арасындағы теңдікті сақтауға және бір-біріне деген түсіністікті қалыптастыруға мүмкіндік береді.

Инклюзивті ортада дене шынықтыру құрал-жабдықтарын бейімдеу. Инклюзивті дене шынықтыру сабақтарын ұйымдастыруда қолданылатын құрал-жабдықтардың да маңызы зор. Ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалар үшін кейбір стандартты құралдар ыңғайсыз немесе қауіпті болуы мүмкін. Сондықтан оларды бейімдеу қажет.

Мысалы, жеңілдетілген доптар, жұмсақ кедергілер, арнайы тірек құралдары қолданылуы мүмкін. Бұл құралдар балалардың жаттығуларды қауіпсіз орындауына мүмкіндік береді. Түрлі түсті белгілер мен көрнекі құралдар балалардың тапсырмаларды дұрыс түсінуіне көмектеседі.

Құрал-жабдықтарды бейімдеу арқылы барлық балалардың сабаққа қатысу мүмкіндігі артады. Бұл олардың өздерін ұжымның толық мүшесі ретінде сезінуіне ықпал етеді [7].

Инклюзивті дене шынықтырудағы мотивацияны арттыру жолдары. Инклюзивті білім беру жағдайында оқушылардың мотивациясын арттыру – маңызды міндеттердің бірі. Әсіресе ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалар үшін сабаққа қызығушылықты сақтау оңай емес. Сондықтан мұғалім әртүрлі мотивациялық әдістерді қолдануы қажет.

Мотивацияны арттыру үшін:

– жетістіктерді мадақтау;

– шағын мақсаттар қою;

– ойын элементтерін қолдану;

– қызықты тапсырмалар беру тиімді.

Әрбір жетістік, тіпті өте кіші болса да, оқушы үшін маңызды. Мұғалім осыны ескеріп, әр баланың жетістігін атап өтуі керек. Бұл олардың өзіне деген сенімін арттырып, алға ұмтылуына ықпал етеді.

Сонымен қатар сабақ барысында жағымды психологиялық ахуал қалыптастыру маңызды. Мұғалімнің жылы қарым-қатынасы мен қолдауы оқушылардың сабаққа деген көзқарасын өзгертіп, олардың белсенділігін арттырады. Инклюзивті дене тәрбиесінің тәрбиелік мүмкіндіктері.

Инклюзивті дене шынықтыру сабақтары тек физикалық дамуға ғана емес, сонымен қатар тәрбиелік мақсаттарға да қызмет етеді. Бұл сабақтар барысында оқушыларда адамгершілік қасиеттер, өзара көмек, сыйластық және төзімділік қалыптасады.

Әсіресе инклюзивті ортада балалар бір-бірінің ерекшеліктерін түсінуге үйренеді. Олар өзгелерге көмектесуді, қолдау көрсетуді және бірлесіп әрекет етуді меңгереді. Бұл қасиеттер олардың тұлғалық дамуына оң әсер етеді.

Сонымен қатар мұндай сабақтар балалардың жауапкершілік сезімін арттырып, тәртіпке үйретеді. Олар белгілі бір ережелерді сақтауды, тапсырмаларды орындауды және өз әрекеттеріне жауап беруді үйренеді.

Инклюзивті дене шынықтыру сабақтарында психологиялық қолдау көрсету ерекшеліктері.

Инклюзивті білім беру жағдайында дене шынықтыру сабақтарын ұйымдастыру барысында психологиялық қолдау көрсету ерекше маңызға ие. Ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалар кейде өз мүмкіндіктеріне сенімсіздік танытып, топ ішінде белсенділік көрсетуге қиналуы мүмкін. Осындай жағдайда мұғалімнің басты міндеті – оқушыға қолайлы психологиялық орта қалыптастыру.

Психологиялық қолдау көрсету үшін мұғалім әр баланың жетістігін байқап, оны мадақтап отыруы қажет. Баланың өзіне деген сенімі артқан сайын, оның сабаққа деген қызығушылығы да күшейеді. Сонымен қатар мұғалім балалар арасындағы қарым-қатынасты реттеп, бір-біріне деген құрмет пен қолдау мәдениетін қалыптастыруы тиіс [8].

Инклюзивті ортада балаларды салыстырудан аулақ болған жөн. Әрбір оқушының жетістігі оның жеке дамуына байланысты бағалануы керек. Бұл тәсіл балалардың өзін еркін сезінуіне және белсенді әрекет етуіне мүмкіндік береді.

Инклюзивті дене шынықтыру сабақтарында уақытты тиімді ұйымдастыру.

Сабақтың тиімді өтуі көбінесе уақытты дұрыс ұйымдастыруға байланысты. Инклюзивті сыныптарда уақытты жоспарлау ерекше тәсілді қажет етеді, себебі әр оқушының тапсырманы орындау жылдамдығы әртүрлі болуы мүмкін.

Сондықтан мұғалім сабақ барысында уақытты икемді түрде жоспарлауы тиіс. Кейбір жаттығуларды орындауға қосымша уақыт беру, тапсырмаларды кезең-кезеңімен түсіндіру және қажет болған жағдайда үзіліс ұйымдастыру маңызды. Бұл балалардың шаршап қалмауына және жаттығуларды дұрыс орындауына мүмкіндік береді.

Сонымен қатар сабақ барысында белсенді және тыныш әрекеттерді алмастырып отыру қажет. Бұл балалардың назарын сақтап, олардың физикалық және психологиялық жағдайын тұрақты ұстауға көмектеседі.

Қорыта айтқанда, инклюзивті білім беру жағдайында дене шынықтыру сабақтарын ұйымдастыру – күрделі әрі маңызды педагогикалық үдеріс. Бұл үдеріс балалардың физикалық дамуын қамтамасыз етіп қана қоймай, олардың әлеуметтік бейімделуіне және психологиялық тұрақтылығына ықпал етеді [9].

Дене шынықтыру сабақтарын тиімді ұйымдастыру үшін оларды бейімдеу, қауіпсіз ортаны қамтамасыз ету, заманауи әдістерді қолдану және мұғалімнің кәсіби құзыреттілігін арттыру қажет. Бұл бағыттағы жұмыстар инклюзивті білім беру жүйесінің дамуына және барлық балалар үшін тең мүмкіндіктер жасауға негіз болады.

Жалпы алғанда, инклюзивті білім беру жағдайында дене шынықтыру сабақтарын ұйымдастыру кешенді және жүйелі тәсілді талап етеді. Бұл үдерісте педагогтың кәсіби шеберлігі, әдістемелік дайындығы және оқушыларға деген жеке көзқарасы маңызды рөл атқарады.

Дене шынықтыру сабақтарын дұрыс ұйымдастыру арқылы барлық балалардың физикалық дамуына жағдай жасап қана қоймай, олардың әлеуметтік және психологиялық дамуына да ықпал етуге болады. Сондықтан инклюзивті дене тәрбиесі қазіргі білім беру жүйесінің маңызды бағыттарының бірі болып қала береді [10].

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

1. Баймұқанова Г.Ө. Спорт психологиясы. – Алматы, 2022. 5-6.
2. Құлмағамбетов Б.А. Дене тәрбиесінің теориясы мен әдістемесі. – Алматы: Қазақ университеті, 2021. 8-10.
3. Оспанов Т.К. Дене тәрбиесі және спорт педагогикасы. – Алматы: Білім, 2022. 19-20.
4. Сүлейменов Н.С. Инклюзивті білім беру негіздері. – Алматы: Эверо, 2020. 8-9.
5. Жарықбаев Қ.Б. Психология. – Алматы: Рауан, 2021. 31-32.
6. Алдамұратов Ә.М. Жалпы психология. – Алматы: Білім, 2022. 15-16.
7. Баймұқанова Г.Ө. Спорт психологиясы. – Алматы: Қазақ университеті, 2021. 19-20.
8. Сағындықов Е.С. Дене шынықтыру сабақтарын ұйымдастыру әдістемесі. – Шымкент: Әлем, 2023. 22-23.
9. Құлназаров С.К. Дене тәрбиесі және спортты оқыту әдістемесі. – Алматы: Фолиант, 2020. 14-15.
10. Тәжібаев Т.Т. Жалпы психология негіздері. – Алматы: Қазақ университеті, 2020. 9-10.

ӘОЖ 37.018.43:376.1

БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫН ИНКЛЮЗИВТІ БІЛІМ БЕРУ ОРТАСЫНДА ОҚУҒА ЫНТАЛАНДЫРУДЫҢ ӘДІСТЕМЕСІ

Нуримбетова Балкенже
balkenzhe.nurimbetova@mail.ru
Магистрант, «Бастауыш білім беру» кафедрасы,
Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы, Қазақстан
Ғылыми жетекші: **Жумаш Жанар Еркінқызы,** PhD, аға оқытушы

Аңдатпа. Берілген зерттеуде бастауыш сынып оқушыларын инклюзивті білім беру ортасында оқуға ынталандырудың педагогикалық-психологиялық тетіктері мен практикалық тәсілдері кешенді түрде баяндалады. Жұмыста инклюзивті сыныптағы мотивацияның ерекшеліктері Л.С. Выготский, А. Маслоу, Э. Деси мен Р. Райан тұжырымдамалары арқылы зерделенеді. Дифференциалды оқыту, жағымды педагогикалық ынталандыру, ойын элементтерін оқуға енгізу және ынтымақтастыққа негізделген оқыту стратегиялары инклюзивті сыныптың нақты шарттарымен байланыстырыла талданады. Зерттеу отандық және халықаралық тәжірибенің салыстырмалы шолуына сүйенеді. Мақаланың практикалық маңызы-ұсынылған үш деңгейлі мотивациялық модельдің бастауыш мектеп педагогтарының күнделікті жұмысында тікелей қолданылуы мүмкіндігінде.

Түйінді сөздер: инклюзивті білім беру, оқу мотивациясы, бастауыш сынып, дифференциалды оқыту, жағымды педагогикалық ынталандыру, геймификация, ынтымақтастыққа негізделген оқыту, ерекше білім беру қажеттіліктері, мотивациялық орта.

Annotation. This study provides a comprehensive examination of the pedagogical and psychological mechanisms and practical approaches to motivating primary school students in an

inclusive educational environment. The paper explores the characteristics of motivation in inclusive classrooms through the frameworks of L.S. Vygotsky, A. Maslow, and E. Deci and R. Ryan. Strategies including differentiated instruction, positive pedagogical reinforcement, gamification, and cooperative learning are analyzed in connection with the specific conditions of inclusive classrooms. The research draws on a comparative review of domestic and international experience. The practical significance of the article lies in the applicability of the proposed three-tier motivational model to the everyday practice of primary school teachers.

Keywords: inclusive education, learning motivation, primary school, differentiated instruction, positive reinforcement, gamification, cooperative learning, special educational needs, motivational environment.

Заманауи білім беру кеңістігінде инклюзия тұжырымдамасы мемлекеттік саясаттың негізгі бағдарларының біріне айналды. Қазақстан Республикасының «Білім туралы» Заңы [1] барлық балалардың, олардың дене және психикалық ерекшеліктеріне қарамастан, жалпы білім беретін мектептерде бірге оқу мүмкіндігін заңдық тұрғыдан бекітті. Алайда заңнамалық кепілдемені іс жүзіне асыру бірқатар күрделі педагогикалық мәселелерді туындатады: солардың ішінде ерекше орын алатыны-инклюзивті сыныпта оқу мотивациясын қалыптастыру мен ұстап тұру мәселесі.

Инклюзивті сынып өзіндік педагогикалық жүйе болып табылады: мұнда алуан түрлі оқу мүмкіндіктері мен даму деңгейлері бар балалар бір кеңістікте оқиды. Дамуының ерекшелігі бар оқушылар жиі оқшаулану, жолдастарымен салыстырғанда артта қалу, сабаққа белсенді қатыса алмау сияқты эмоциялық тосқауылдарды басынан өткереді. Осы факторлардың барлығы олардың оқуға деген ынтасын бәсеңдетеді. Сондықтан инклюзивті ортадағы мотивация мәселесі-тек психологиялық емес, айқын педагогикалық шешімді қажет ететін мәселе.

Отандық зерттеушілер Г.Б. Назарбаева [2] мен А.Қ. Сатова [3] бастауыш мектеп мұғалімдерінің инклюзивті сыныпта ынталандыру стратегияларын жүйелі қолдануға кәсіби дайындығының жеткіліксіздігін тіркеген. Бұл алшақтықты жою мақсатында берілген мақалада инклюзивті ортада оқуға ынталандырудың теориялық тірегі, практикалық тәсілдері және жүйелі моделі бірыңғай шеңберде ұсынылады. Зерттеудің мақсаты-бастауыш сынып оқушыларын инклюзивті білім беру ортасында оқуға ынталандырудың тиімді әдістемесін теориялық-практикалық тұрғыдан негіздеу.

Оқу мотивациясы дегеніміз-оқушыны білім алу іс-әрекетіне бағыттайтын, оны осы іс-әрекетте ұстайтын және мақсатқа жетуге ынталандыратын психологиялық факторлардың тұтас жүйесі. Зерттеудің методологиялық тірегін үш іргелі тұжырымдама құрайды.

Бірінші тірек-Э. Деси мен Р. Райанның өзін-өзі анықтау теориясы (Self-Determination Theory) [4]. Аталған теория ішкі мотивацияның үш базалық психологиялық қажеттілікке негізделетінін дәлелдейді: біріншісі-құзыреттілік сезімі («Мен мұны орындай аламын»); екіншісі-дербестік, яғни оқушының өз оқу жолына ықпал ете алуы; үшіншісі-тиесілік, топқа немесе сыныпқа кіру сезімі. Инклюзивті ортада осы үш элементтің біреуі де бұзылса- ішкі мотивация өшеді. Ерекше білім беру қажеттіліктері бар оқушылар үшін «тиесілік» жиі аяқасты болады: олар топтан оқшауланып қалу, «бөлек» сезіну тәуекелін үнемі иеленеді.

Екінші тірек - А. Маслоудың қажеттіліктер иерархиясы [5]. Пирамиданың логикасына сай: оқушы физикалық қауіпсіздік, эмоциялық тыныштық және сыйластық қажеттіліктерін қанағаттандырмай, танымдық деңгейге, яғни шынайы оқу мотивациясына жете алмайды. Инклюзивті сыныпта бұл дегеніміз - мұғалімнің алдымен эмоциялық қауіпсіз орта жасауы, ал содан кейін ғана мазмұндық ынталандыру стратегияларын енгізуі тиіс екенін білдіреді.

Үшінші тірек-Л.С. Выготскийдің «жақын даму аймағы» (ЖДА) концепциясы [6]. Ғалым баланың екі даму деңгейін бөліп қарастырды: нақты даму деңгейі (бала дербес орындай алатын тапсырма) және потенциалды даму деңгейі (ересектің немесе жолдасының көмегімен жете алатын нәтиже). Осы екі деңгейдің арасы-«жақын даму аймағы» - ынталандыру ең жоғары болатын педагогикалық кеңістік. Тым оңай тапсырма зерігуге, тым

қиын тапсырма алаңдаушылыққа алып келеді. Инклюзивті сыныпта ЖДА принципін сақтау дифференциалды оқытудың теориялық тірегіне айналады.

Аталған үш тұжырымдаманы синтездей отырып, мынадай методологиялық ұстаным тұжырымдалады: инклюзивті сыныптағы ынталандыру - эмоциялық қауіпсіз ортада, жеке мүмкіндікке сай тапсырмалар арқылы, оқушының дербестігі мен тиесілігін нығайта отырып жүзеге асырылатын жүйелі педагогикалық процесс.

Инклюзивті ортадағы ынталандыру стратегиялары

1. Дифференциалды оқыту. К.А. Томлинсонның тұжырымдамасы [7] бойынша дифференциация төрт бағытта жүзеге асырылады: мазмұн (не оқытылады), процесс (қалай оқытылады), өнім (оқушы не жасайды) және орта (оқу кеңістігі). Инклюзивті сыныпта ерекше білім беру қажеттіліктері бар оқушылар үшін жекелендірілген оқу жоспарлары (ЖОЖ) дифференциацияның ресми тетігі болып табылады. ЖОЖ оқушының нақты мүмкіндіктеріне сай мақсаттар, тапсырмалар және бағалау өлшемдерін белгілейді. Д. Митчеллдің мета-талдауы [8] дифференциалды оқытудың оқушы үлгеріміне эффект мөлшерін d=0.77 деп тіркеген - педагогикадағы жоғары нәтижелердің бірі.

2. Жағымды педагогикалық ынталандыру. Бұл стратегияның теориялық тамыры Б.Ф. Скиннердің мінез-құлықты нығайту принципіне [9] барып тіреледі, алайда заманауи педагогика оны К. Дуэктің «өсу қадамды ойлау» (growth mindset) [10] тұжырымдамасымен байытты. Дуэктің зерттеулері бойынша оқушыға «сен тырыстың, сондықтан нәтиже жақсарды» деу - «сен ақылдысың» деуден тиімдірек, өйткені бірінші нұсқа ынтаны процеске, ал екіншісі тұрақты қасиетке бекітеді. Инклюзивті сыныпта жағымды ынталандыру нақты, дер кезінде берілетін, өзінің алдыңғы нәтижесімен салыстырылатын кері байланыс түрінде жүзеге асырылуы тиіс. Дж. Хеттидің синтезі [11] бойынша бұл тәсілдің мотивацияға эффект мөлшері d=0.72.

3. Геймификация. К. Вербахтың анықтамасы бойынша [12] геймификация-ойын механизмдерін (ұпай, деңгей, бейдж, кейіпкер, нарратив) оқу мақсаттарына қызмет ететін педагогикалық ортаға енгізу. Бастауыш мектеп жасы-ойын іс-әрекеті мен оқу іс-әрекетінің тоғысу кезеңі. А.Н. Леонтьевтің іс-әрекет теориясы [13] бойынша ойын жағдайында сәтсіздік «қауіпсіз» болып сезіледі, бала жаңа тапсырманы ойын ережесі ретінде қабылдайды. Инклюзивті сыныпта геймификацияны қолданғанда ЕБҚ бар оқушылар үшін ойын ережелерін жеңілдету, визуалды нұсқаулықтар беру, жеке жетістік деңгейлерін белгілеу маңызды бейімдеулер болып табылады.

4. Ынтымақтастыққа негізделген оқыту. Д. мен Р. Джонсондардың кооперативті оқыту теориясы [14] бес базалық принципке сүйенеді: жағымды өзара тәуелділік, жеке есептілік, беттесе өзара іс-әрекет, топтық дағдылар және топ жұмысын бірлесіп өңдеу. Бұл стратегия инклюзивті сыныпта ерекше маңызды: ЕБҚ бар оқушы топта белсенді рөл атқарғанда оның тиесілік сезімі артады, ал бұл өзін-өзі анықтау теориясының үшінші қажеттілігін-байланыстылықты-тікелей қанағаттандырады.

«Жолдастарды оқыту» стратегиясы -ЕБҚ бар оқушыны ол жақсы меңгерген тақырыпта оқытушы рөлге қою-оның өзін-өзі бағалауы мен мотивациясын едәуір арттырады.

Кесте 1 – Ынталандыру стратегияларының теориялық негіздері, практикалық тәсілдері және бейімдеу ерекшеліктері

Стратегия	Теориялық негіз	Практикалық тәсілдер	ЕБҚ бар оқушыларға бейімдеу
Дифференциалды оқыту	Выготский(ЖДА), Томлинсон [7]	ЖОЖ,деңгейліктапсырмалар,икемді топтар	Тапсырма күрделілігін азайту, нақты нұсқаулық
Жағымды педагогикалық ынталандыру	Скиннер [9], Дуэк [10], Хетти [11]	Нақты кері байланыс,өсімге бағытталған мақтау	Жиі, нақты, өзімен-өзін салыстыру негізінде
Геймификация	Леонтьев [13], Деси [4]	Ұпай, деңгей, бейдж жүйесі, нарратив	Ережені жеңілдету, визуалды нұсқаулық

Стратегия	Теориялық негіз	Практикалық тәсілдер	ЕБҚ бар оқушыларға бейімдеу
Ынтымақтасты қтағы оқыту	Джонсон [14], Выготский [6]	Жолдастарды оқыту, аралас топтар	Рөлді нақты бөлу, жетекші рөл беру
Таңдау мүмкіндігі беру	Деси & Райан (SDT) [4]	Формат, серіктес, орын таңдату	Таңдауды шектеу: 2–3 нұсқа ұсыну

Үш деңгейлі мотивациялық орта моделі. Жоғарыда сипатталған стратегиялардың жеке-жеке, жүйесіз қолданылуы ынталандыруды тұрақты ете алмайды. Бұл мәселені шешу мақсатында зерттеуде үш деңгейлі мотивациялық орта моделі ұсынылады -Т. Бут пен М. Эйнскоудың «Инклюзия индексі» [15] мен Ури Брофенбреннердің экологиялық жүйелер теориясы [16] негізінде.

Бірінші деңгей - макродеңгей (мектеп деңгейі). Мектепте инклюзивті мәдениетті қалыптастыру: педагогтарды үздіксіз кәсіби дамытуды ұйымдастыру (жылына кемінде 30 сағат инклюзивті педагогика бойынша), мультидисциплинарлы команда жұмысын (мұғалім, психолог, дефектолог, логопед) ұйымдастыру, ата-аналармен жүйелі серіктестік орнату. Зерттеулер [2] мектеп деңгейіндегі инклюзивті саясаттың нақтылығы мен сынып деңгейіндегі ынталандыру тиімділігі арасындағы тікелей байланысты растайды.

Екінші деңгей-мезодеңгей (сынып деңгейі). Сыныптағы физикалық, эмоциялық және педагогикалық ортаны жүйелі ұйымдастыру. Физикалық орта: баршаға қолжетімді кеңістік, икемді отыру орны, визуалды таймерлер, тыныш бұрыш. Эмоциялық орта: сыйластыққа негізделген сынып ережелері, қақтығыстарды шешудің педагогикалық протоколдары. Педагогикалық орта: дифференциалды тапсырмалар жүйесі, ынтымақтастық оқыту форматтары, геймификация элементтері.

Үшінші деңгей-микродеңгей (жеке оқушы деңгейі). Әрбір оқушының жеке мотивациялық профилін анықтау және ЖОЖ негізінде жеке ынталандыру жоспарын жасау. Мотивациялық профиль мынадай параметрлерді қамтиды: оқушының ерекше қызығушылықтары мен күшті тұстары; тиімді бекіту түрлері (социалды, материалды, символикалық); оқудың артықшылықты арналары (визуалды, аудиторлық, кинестетикалық); тапсырманың оңтайлы күрделілік деңгейі (ЖДА принципі бойынша).

Осы үш деңгейдің үйлесімді, бір мезетте жүзеге асуы инклюзивті сыныптағы ынталандырудың тұрақты және нәтижелі болуының негізгі шарты болып табылады. П. Салбергтің Финляндия тәжірибесін зерттеген еңбегі [17] аталған модельдің практикалық тиімділігін растайды: 1-4 сыныпта оқуға деген оң қарым-қатынас мақсатты дамытылған мектептерде оқушылардың мектеп бітіргенге дейінгі жалпы мотивациялық деңгейі анағұрлым жоғары болады.

Жүргізілген теориялық талдаудың нәтижесінде инклюзивті ортадағы ынталандыруды іске асырудың бірнеше жүйелі тұжырымы айқындалды.

Біріншіден, инклюзивті сыныпта ынталандыру мәселесі-монодисциплинарлы мәселе емес. Ол педагогиканы, психологияны, арнайы педагогиканы және мектеп менеджментін бір жүйеге жинақтаған кешенді педагогикалық міндет. Р. Розенталь мен Л. Джейкобсонның классикалық зерттеуі [18] дәлелдегендей, мұғалімнің ЕБҚ бар оқушыға деген педагогикалық күтуінің деңгейі-оның академиялық нәтижесінің ең мықты болжаушыларының бірі (Пигмалион эффектісі). Демек, мотивациялық стратегиялар мұғалімнің ішкі сенімдерімен астасуы тиіс.

Екіншіден, Канада тәжірибесіндегі «Барлық үшін жобалау» принципі (Universal Design for Learning, UDL) [19] ынталандырудың жүйелі қамтылуы үшін тиімді шеңбер ұсынады. UDL-дің үш принципі-ақпаратты алуан форматта ұсыну, іс-әрекетті алуан форматта жүзеге асыру және алуан форматта ынталандыру - инклюзивті сыныпта кешенді педагогикалық шешімді қамтамасыз етеді.

Үшіншіден, ата-аналармен серіктестік ынталандыруды ұстап тұрудың маңызды тетігі. В. Джейнстің мета-талдауы [20] ата-аналардың оқу процесіне белсенді қатысуы оқушының мотивациясын орташа есеппен 31%-ға арттыратынын нақты сандармен дәлелдейді.

Аталған нәтижелер негізінде бастауыш мектеп мұғалімдеріне мынадай жүйелі ұсынымдар тұжырымдалады:

- сыныпта эмоциялық қауіпсіздік ортасын қалыптастыруды ынталандырудың алғышарты ретінде қарастыру;
- оң бекітуді нақты, дер кезінде және өзімен-өзін салыстыру негізінде жүзеге асыру;
- тапсырмаларды оқушының ЖДА шеңберінде жобалау;
- геймификация мен ынтымақтастық оқытуды жүйелі, дидактикалық мақсатта қолдану;
- ата-аналармен апта сайынғы жетістік байланысын сақтау.

Берілген зерттеу бастауыш сынып оқушыларын инклюзивті білім беру ортасында оқуға ынталандырудың теориялық-әдістемелік мазмұнын жан-жақты ашуға бағытталды. Зерттеу барысында анықталғандай, инклюзивті ортадағы тиімді ынталандыру -жеке стратегиялардың механикалық жиынтығы емес, эмоциялық қауіпсіз ортада, Выготский ЖДА принципіне сай тапсырмалар арқылы, SDT теориясының үш қажеттілігін - құзыреттілік, дербестік, тиесілік - жүйелі қанағаттандыра отырып іске асырылатын педагогикалық процесс.

Ұсынылған үш деңгейлі мотивациялық модель (макро–мезо–микро) инклюзивті мәдениеттің жүйелі дамуын: мектеп саясатынан - сынып ортасына, ал одан -жеке оқушының мотивациялық профиліне дейінгі тізбекті ұйымдастыруды мақсат етеді. Модельдің практикалық маңызы оның бастауыш мектептің нақты педагогикалық жағдайларында тікелей қолдануға лайықтылығымен айқындалады.

Болашақ зерттеулер жасанды интеллект пен адаптивті оқыту жүйелерінің инклюзивті сыныптағы ынталандыруда атқаратын рөлін эмпирикалық деректер негізінде зерттеуге бағытталуы тиіс. Сондай-ақ, бастауыш сыныпта орнықтырылған мотивациялық дағдылардың орта сыныпта сақталу деңгейін бойлама зерттеу (longitudinal study) арқылы анықтау перспективалы бағыт болып табылады.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

1. Қазақстан Республикасының «Білім туралы» Заңы. — Астана: ҚР Парламенті, 2007. — 88 б.

2. Назарбаева Г.Б. Инклюзивті білім берудің теориялық негіздері. — Алматы: Ұлттық аударма бюросы, 2019. — 156 б.

3. Сатова А.Қ. Инклюзивті білім берудегі мұғалімнің кәсіби құзыреттілігі. — Алматы: Абай атындағы ҚазҰПУ, 2021. — 120 б.

4. Deci E.L., Ryan R.M. Self-Determination and Intrinsic Motivation in Human Behavior. — New York: Plenum Press, 1985. — 371 p.

5. Maslow A.H. Motivation and Personality. — New York: Harper & Row, 1954. — 411 p.

6. Выготский Л.С. Педагогическая психология. — М.: Педагогика, 1991. — 480 с.

7. Tomlinson C.A. The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners. — Alexandria: ASCD, 1999. — 142 p.

8. Mitchell D. What Really Works in Special and Inclusive Education. — London: Routledge, 2014. — 298 p.

9. Skinner B.F. The Technology of Teaching. — New York: Appleton-Century-Crofts, 1968. — 271 p.

10. Dweck C.S. Mindset: The New Psychology of Success. — New York: Random House, 2006. — 276 p.

11. Hattie J. Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. — London: Routledge, 2009. — 378 p.

12. Werbach K., Hunter D. For the Win: How Game Thinking Can Revolutionize Your Business. — Philadelphia: Wharton Digital Press, 2012. — 148 p.

13. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. — М.: Политиздат, 1977. — 304 с.

14. Johnson D.W., Johnson R.T. Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning. — Boston: Allyn & Bacon, 1999. — 284 p.

15. Booth T., Ainscow M. Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools. — Bristol: CSIE, 2002. — 100 p.

16. Bronfenbrenner U. The Ecology of Human Development. — Cambridge: Harvard University Press, 1979. — 330 p.

17. Sahlberg P. Finnish Lessons 2.0: What Can the World Learn from Educational Change in Finland? — New York: Teachers College Press, 2015. — 272 p.

18. Rosenthal R., Jacobson L. Pygmalion in the Classroom. — New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968. — 240 p.

19. Rose D.H., Meyer A. Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning. — Alexandria: ASCD, 2002. — 215 p.

20. Jeynes W.H. A Meta-Analysis: The Relationship Between Parental Involvement and Minority Children's Academic Achievement // Education and Urban Society. — 2003. — Vol. 35 (2). — pp. 202–218.

ӘОЖ 37.043:37.091.4

ИНКЛЮЗИВТІ БІЛІМ БЕРУДЕ ДАМЫТУШЫ ОРТАНЫ ҚАЛЫПТАСТЫРУДЫҢ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ЖОЛДАРЫ

Анжаев Канат Сейдекович
Түркістан облысы Кентау қаласы «Әл-Фараби атындағы 14 мектеп-гимназия» КММ оқу жұмысы жөніндегі орынбасары, қазақ тілі мен әдебиеті пәнінің мұғалімі
Амандосова Гулзагира Калдыбековна
Түркістан облысы Кентау қаласы «Әл-Фараби атындағы 14 мектеп-гимназия» КММ Инклюзияны қолдау ресурстық кабинет меңгерушісі

Аңдатпа. Мақала жалпы білім беретін мектеп жағдайында инклюзивті білім беруді дамытуда дамытушы ортаны қалыптастырудың педагогикалық және ұйымдастырушылық тетіктерін зерттеуге арналған. Зерттеу нысаны ретінде Түркістан облысы Кентау қаласындағы «Әл-Фараби атындағы №14 мектеп-гимназия» коммуналдық мемлекеттік мекемесінің тәжірибесі алынды. Мақалада инклюзивті ортаның құрылымдық компоненттері, оқу процесін бейімдеу жолдары, психологиялық-педагогикалық қолдау жүйесі және ресурстық орталықтың қызметі талданады.

Түйінді сөздер: инклюзивті білім беру, дамытушы орта, жалпы мектеп, ресурстық орталық, педагогикалық бейімдеу, әлеуметтік қолдау.

Қазіргі білім беру жүйесінің даму бағыты оқушының жеке ерекшеліктерін ескере отырып, оның толыққанды дамуына жағдай жасауға негізделген. Осы тұрғыда инклюзивті білім беру білім беру саясатының басым бағыттарының біріне айналды.

Инклюзивті білім беру тек ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларды жалпы мектепке енгізу ғана емес, сонымен қатар барлық оқушылар үшін тең, қауіпсіз және дамытушы білім беру ортасын қалыптастыру процесі болып табылады.

Қазақстан жағдайында бұл бағыт кезең-кезеңімен енгізілуде. Алайда оның тиімділігі мектептің материалдық базасына, педагогикалық ресурстарына және басқару жүйесіне тікелей байланысты. Осыған байланысты нақты тәжірибелік талдау ретінде Кентау қаласындағы №14 мектеп-гимназия қарастырылды.

Дамытушы орта ұғымы білім алушының танымдық, әлеуметтік және эмоционалдық дамуын қамтамасыз ететін педагогикалық кеңістік ретінде түсіндіріледі. Инклюзивті контексте бұл орта барлық оқушылардың тең қатысуын қамтамасыз етуі тиіс.

Ғылыми әдебиеттерде дамытушы ортаның негізгі компоненттері ретінде:

- физикалық қолжетімділік;
- педагогикалық қолдау;
- психологиялық қауіпсіздік;
- әлеуметтік өзара әрекет;
- жеке білім беру траекториясы көрсетіледі.

Осы компоненттердің үйлесімді жүзеге асуы инклюзивті білім берудің сапасын айқындайды.

Инклюзивті білім беруді жүзеге асырудың алғашқы шарты – физикалық тұрғыдан қолжетімді орта құру.

Әл-Фараби атындағы №14 мектеп-гимназия базасында бұл бағытта бірқатар жұмыстар атқарылған:

- мектеп ғимаратында қозғалысқа ыңғайлы инфрақұрылым жасалған;
- оқу кабинеттері арнайы талаптарға сәйкес бейімделген;
- ресурстық орталықта түзету-дамыту аймақтары ұйымдастырылған;
- оқу процесінде арнайы дидактикалық материалдар қолданылады. Қозғалыс мүмкіндігі шектеулі оқушы үшін оқу кабинеті ішінде еркін қозғалысқа мүмкіндік беретін кеңістік ұйымдастырылып, оқу құралдары қолжетімді жерге орналастырылған. Бұл оның оқу процесіне толық қатысуына жағдай жасайды.

Инклюзивті дамытушы ортада басты рөл педагогикалық технологияларға тиесілі. Оқыту процесі оқушының жеке ерекшелігіне сәйкес бейімделуі қажет.

Мектеп тәжірибесінде келесі әдістер кеңінен қолданылады:

- саралап оқыту технологиясы;
- жеке оқу траекториясын құру;
- визуалды және аудиовизуалды материалдарды пайдалану;
- тапсырмаларды деңгейлеп ұсыну.

Кентау қаласындағы №14 мектеп-гимназиясында бір сабақта бір тақырып үш деңгейде беріледі. Олар: стандартты тапсырма; жеңілдетілген тапсырма; қадамдық нұсқаулықпен орындалатын тапсырма.

Бұл тәсіл барлық оқушының оқу процесіне белсенді қатысуына мүмкіндік береді.

Сонымен қатар, ресурстық орталық педагогтарға әдістемелік көмек көрсетіп, оқу жоспарларын бейімдеуге қатысады.

Инклюзивті ортада оқушының психоэмоционалдық жағдайы ерекше мәнге ие. Сондықтан мектепте кешенді қолдау жүйесі ұйымдастырылуы қажет.

Негізгі бағыттар:

- психологиялық диагностика;
- түзету-дамыту сабақтары;
- әлеуметтік бейімдеу жұмыстары;
- ата-аналармен кеңес беру.

Енді осы аталған бағыттарға нақты тоқталып өтейік. Инклюзивті білім беру жағдайында оқушылардың оқу жетістігі тек оқу бағдарламасына ғана емес, олардың психоэмоционалдық жағдайына және әлеуметтік бейімделу деңгейіне де тікелей байланысты. Осыған орай мектептерде психологиялық-педагогикалық қолдау жүйесі кешенді түрде ұйымдастырылады.

Психологиялық диагностика – оқушының танымдық, эмоционалдық және әлеуметтік даму ерекшеліктерін анықтауға бағытталған бастапқы кезең. Бұл үдеріс инклюзивті білім беруде оқушының қажеттілігін дәл бағалауға мүмкіндік береді.

Практикада диагностика келесі құралдар арқылы жүзеге асады: бақылау әдісі; стандартталған психологиялық тесттер; әңгімелесу және сауалнама; оқу әрекетін талдау.

Кентау қаласындағы №14 мектеп-гимназияда бірінші сыныпқа келген ерекше білім беру қажеттіліктері бар оқушыға бастапқы психологиялық диагностика жүргізіледі. Нәтижесінде оның назар тұрақтылығы төмен екені және тапсырманы ұзақ орындауда қиындық бар екені анықталса, мұғалім мен психолог бірлесіп оқу тапсырмаларын қысқа блоктарға бөлу шешімін қабылдайды. Бұл оқушының оқу процесіне бейімделуін жеңілдетеді.

Түзету-дамыту сабақтары оқушының когнитивтік және сөйлеу, моторикалық немесе әлеуметтік дағдыларын дамытуға бағытталады. Бұл сабақтар жеке немесе шағын топтарда өткізіледі.

Негізгі бағыттар: сөйлеу тілін дамыту; логикалық ойлау қабілетін жетілдіру; ұсақ мотериканы дамыту; эмоциялық реттеу дағдыларын қалыптастыру.

№14 мектеп-гимназияда логопед маман сөйлеуінде қиындықтары бар оқушымен аптасына бірнеше рет жеке сабақ өткізеді. Сабақ барысында артикуляциялық жаттығулар, сурет арқылы әңгімелеу және дыбыстарды дұрыс айтуға арналған ойын әдістері қолданылады. Нәтижесінде оқушының сөйлеу анықтылығы біртіндеп жақсарады және ол сыныптағы ауызша жұмысқа белсенді қатыса бастайды.

Әлеуметтік бейімдеу – оқушының мектеп ұжымына сәтті кірігуін қамтамасыз ететін маңызды процесс. Бұл бағытта оқушылардың қарым-қатынас дағдылары мен өзара әрекеттесу қабілеті дамытылады.

Негізгі әдістер: топтық оқу тапсырмалары; рөлдік ойындар; сыныптан тыс іс-шаралар; бірлескен жобалық жұмыстар. Мектепте «Бірге оқимыз – бірге дамимыз» атты жобалық жұмыс ұйымдастырылады. Бұл жоба барысында инклюзивті сынып оқушылары шағын топтарға бөлініп, ортақ тақырыпта (мысалы, «Таза мектеп – ортақ жауапкершілік») постер дайындайды. Ерекше білім беру қажеттіліктері бар оқушылар топтық жұмысқа белсенді қатыса отырып, әлеуметтік қарым-қатынас дағдыларын дамытады және өзін ұжымның толық мүшесі ретінде сезінеді.

Ата-анамен жұмыс – инклюзивті білім берудің маңызды компоненттерінің бірі. Себебі баланың дамуы тек мектеп жағдайымен шектелмейді, отбасылық орта да шешуші рөл атқарады.

Кеңес беру жұмыстарының негізгі мазмұны: баланың даму ерекшеліктерін түсіндіру; үй жағдайында қолдау көрсету тәсілдерін үйрету; оқу мотивациясын арттыру жолдарын ұсыну; ата-ананың эмоционалдық қолдауын қалыптастыру.

№14 мектеп-гимназияда психолог маман ай сайын ата-аналармен жеке консультация өткізеді. Мысалы, баланың оқу үлгерімі төмен болған жағдайда ата-анаға үй тапсырмасын орындауда қысым жасамау, керісінше тапсырманы кезең-кезеңмен орындауға көмектесу ұсынылады. Сонымен қатар, ата-анаға баланың жетістіктерін қолдау арқылы оның өзіндік сенімін арттыру жолдары түсіндіріледі.

Психологиялық-педагогикалық қолдау жүйесі инклюзивті білім берудің тиімділігін қамтамасыз ететін негізгі факторлардың бірі болып табылады. Психологиялық диагностика арқылы оқушының қажеттілігі анықталып, түзету-дамыту сабақтары арқылы оның қабілеті жетілдіріледі, әлеуметтік бейімдеу жұмыстары арқылы ұжымға сәтті кірігуі қамтамасыз етіледі, ал ата-анамен жүйелі жұмыс баланың дамуына кешенді қолдау көрсетеді.

Кентау қаласындағы №14 мектеп-гимназия тәжірибесі көрсеткендей, аталған бағыттардың үйлесімді жүзеге асуы инклюзивті білім берудің сапасын едәуір арттырады және оқушының жеке әлеуетін толық ашуға мүмкіндік береді.

Психолог маман сынып ішінде коммуникативтік тренингтер өткізіп, оқушылар арасындағы өзара түсіністікті арттыруға ықпал етеді. Нәтижесінде ерекше білім беру қажеттіліктері бар оқушылардың ұжымға бейімделуі жеңілдейді.

Инклюзивті білім беруді тиімді ұйымдастыруда ресурстық орталық маңызды институционалдық құрылым болып табылады.

Әл-Фараби атындағы №14 мектеп-гимназия жанындағы орталықтың қызметі:

- жеке даму бағдарламаларын әзірлеу;
- педагогтарға консультациялық қолдау көрсету;

- оқушылардың даму динамикасын бақылау;
- ата-аналармен жүйелі жұмыс жүргізу.

Мектебімізде әр оқушыға жеке даму картасы жасалып, оның оқу және әлеуметтік жетістіктері ай сайын талданып отырады. Бұл жүйе оқушының даму процесін үздіксіз бақылауға мүмкіндік береді.

Мектеп тәжірибесін талдау барысында келесі мәселелер анықталды:

- арнайы мамандар тапшылығы;
- оқу-әдістемелік базаның жеткіліксіздігі;
- мұғалімдердің жүктемесінің жоғары болуы;
- ата-аналардың инклюзия туралы ақпараттануының төмендігі.

Бұл факторлар дамытушы ортаны толыққанды қалыптастыруға кедергі келтіреді.

Қорыта келгенде, инклюзивті білім беруде дамытушы ортаны қалыптастыру – көпқырлы және жүйелі педагогикалық процесс. Кентау қаласындағы №14 мектеп-гимназия тәжірибесі инклюзивті білім беруді ұйымдастыруда ресурстық орталықтың, педагогикалық бейімдеудің және психологиялық қолдаудың тиімділігін дәлелдейді.

Жалпы алғанда, дамытушы инклюзивті орта оқушылардың білім сапасын арттырып қана қоймай, олардың әлеуметтік бейімделуін және тұлғалық дамуын қамтамасыз ететін маңызды фактор болып табылады

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

1. Қазақстан Республикасы Оқу-ағарту министрлігі. (2023). Арнайы және инклюзивті білім беруді ұйымдастыру қағидалары. Астана.

2. Қазақстан Республикасы Оқу-ағарту министрлігі. (2020). Инклюзивті білім беруді дамытудың тұжырымдамалық негіздері. Астана.

3. Қазақстан Республикасы Үкіметі. (2019). Білім беруді дамытудың мемлекеттік бағдарламасы 2020–2025 жылдарға арналған. Астана.

4. Қазақстан Республикасы «Білім туралы» Заңы. (2007, өзгерістер мен толықтыруларымен). Астана.

5. Назарбаев Зияткерлік мектептері ДББҰ. (2021). Инклюзивті білім беру тәжірибесін енгізу бойынша әдістемелік ұсынымдар. Астана.

6. Ы. Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясы. (2022). Жалпы білім беретін мектептерде инклюзивті білім беруді ұйымдастыру әдістемесі. Астана.

7. Сапарбаева, А. Қ. (2021). Инклюзивті білім беру негіздері. Алматы: Абай атындағы ҚазҰПУ баспасы.

ӘОЖ 159.922.8:376.1

ОТБАСЫЛЫҚ ҚОЛДАУ МЕН ЖАСӨСПІРІМДЕРДІҢ ӨЗІН-ӨЗІ БАҒАЛАУЫ АРАСЫНДАҒЫ БАЙЛАНЫС: ИНКЛЮЗИВТІ БІЛІМ БЕРУДІ ДАМЫТУ АЯСЫНДАҒЫ ЗЕРТТЕУ

Гафурова Аруза Гафуркызы
aruza0426@mail.ru
7М01101- Педагогика және Психология, 1-курс магистранты
Х.Досмұхамедов атындағы Атырау университеті, Атырау қ, Қазақстан Республикасы
Ғылыми жетекшісі: **Шугаева Гүлшат Конратовна** - Психология және педагогика кафедрасының қауымдастырылған профессоры, педагогика ғылымдарының кандидаты.

Аңдатпа. Мақалада отбасылық қолдау мен жасөспірімдердің өзін-өзі бағалауы арасындағы байланыс инклюзивті білім беруді дамыту бағытымен сабақтастырыла қарастырылады. Жасөспірімдік кезеңде баланың өзін қабылдауы, өзінің оқу қабілетіне сенуі,

құрдастарымен қарым-қатынаста еркін болуы және өмірлік қиындықтарға төтеп беруі отбасындағы эмоционалдық климатқа тікелей тәуелді. Инклюзивті білім беру жағдайында бұл мәселе одан әрі күрделене түседі, себебі әртүрлі әлеуметтік, психологиялық, денелік немесе оқу ерекшелігі бар балалар үшін отбасы мен мектептің бірлескен қолдауы негізгі қорғаныш ресурсына айналады. Мақалада қазақ және орыс тіліндегі соңғы жылдардағы ғылыми еңбектер талданып, отбасылық қолдаудың жасөспірімнің өзін-өзі бағалауына әсер ету жолдары мысалдар арқылы ашылады. Зерттеу нәтижелері отбасы, педагог, психолог және сынып ұжымының үйлесімді әрекеті инклюзивті ортада жасөспірімнің тұлғалық сенімін күшейтетінін көрсетеді.

Түйінді сөздер: отбасылық қолдау, жасөспірім, өзін-өзі бағалау, инклюзивті білім беру, ата-ана, психологиялық қауіпсіздік.

Кіріспе

Жасөспірімнің өзін-өзі бағалауы бір күнде қалыптаспайды. Ол отбасындағы алғашқы қарым-қатынастан, ата-ананың сөзі мен көзқарасынан, баланың жетістігіне ғана емес, сәтсіздігіне де қалай жауап берілетінінен басталады. Жасөспірімдік шақта бұл үдеріс ерекше сезімтал сипат алады. Бала енді өзін тек ата-анасының баласы ретінде емес, сыныптағы оқушы, достар арасындағы тұлға, әлеуметтік ортадағы жеке адам ретінде қабылдай бастайды. Осы кезде үйдегі қолдау әлсіресе, оның ішкі сенімі де шайқалады. Ал ата-анасы тыңдайтын, түсіндіретін, қателігін бетіне баспай, оны түзетуге мүмкіндік беретін ортада өскен жасөспірім өзін қауіпсіз сезінеді.

Тақырыптың өзектілігі инклюзивті білім беруді дамыту бағытымен тығыз байланысты. Инклюзивті білім беру тек ерекше білім беруді қажет ететін балаларды жалпы мектепке енгізу емес, әр баланың қадір-қасиетін мойындайтын, айырмашылықты кемшілік ретінде емес, табиғи ерекшелік ретінде қабылдайтын орта құруды білдіреді. Мұндай жағдайда отбасы мектептен бөлек тұрған сыртқы фактор емес, білім беру үдерісінің белсенді қатысушысы болуы тиіс. Себебі бала мектепте қабылданғанымен, үйде үнемі салыстыруға, сынауға, кемсітуге ұшыраса, өзін-өзі бағалауы тұрақты дамымайды. Керісінше, үйдегі сенім мен мектептегі қолдау бір бағытта жүрсе, жасөспірім өз мүмкіндігін анық көре бастайды.

Мақаланың мақсаты — отбасылық қолдау мен жасөспірімдердің өзін-өзі бағалауы арасындағы байланысты инклюзивті білім беру жағдайында теориялық және практикалық тұрғыдан талдау. Зерттеу міндеттері ретінде отбасылық қолдаудың психологиялық мазмұнын ашу, жасөспірімнің өзін-өзі бағалауына әсер ететін факторларды анықтау, инклюзивті білім беру ортасында отбасы мен мектеп ынтымақтастығының маңызын көрсету, практикалық қолдау жолдарын ұсыну белгіленді. Зерттеу объектісі — жасөспірімдердің тұлғалық дамуы мен өзін-өзі бағалау үдерісі. Зерттеу пәні — отбасылық қолдаудың жасөспірімнің өзін қабылдауына, эмоционалдық тұрақтылығына және инклюзивті ортаға бейімделуіне ықпалы. Теориялық маңызы отбасы психологиясы, жас ерекшелік психологиясы және инклюзивті педагогика ұғымдарын бір арнада талдаумен айқындалады. Практикалық маңызы мектеп психологтары, сынып жетекшілері, әлеуметтік педагогтер және ата-аналар үшін қолдануға болатын нақты ұсыныстармен байланысты. Зерттеудің жаңалығы жасөспірімнің өзін-өзі бағалауы тек жеке психологиялық қасиет ретінде емес, отбасы мен инклюзивті білім беру ортасының өзара әрекеттестігі арқылы қалыптасатын күрделі әлеуметтік-педагогикалық құбылыс ретінде қарастырылуында.

Әдістер мен материалдар

Зерттеу теориялық талдау, салыстырмалы саралау, ғылыми әдебиеттерді мазмұндық талдау және педагогикалық жағдайларды түсіндіру әдістеріне сүйенді. Материал ретінде 2023 жылдан кейін жарық көрген отбасылық қарым-қатынас, жасөспірім психологиясы, өзін-өзі бағалау және инклюзивті білім беру мәселелерін қамтитын қазақ және орыс тіліндегі еңбектер алынды. Әдебиеттерді іріктеу кезінде үш өлшем ескерілді: еңбектің тақырыпқа тікелей қатысы, инклюзивті білім беру бағытымен байланысы және соңғы жылдардағы ғылыми-әдістемелік маңызы. Сонымен бірге мектеп тәжірибесінде кездесетін нақты

жағдайлар талдауға енгізілді. Мысалы, ерекше білім беруді қажет ететін жасөспірімнің сыныпқа бейімделуі, ата-ананың баланы басқа балалармен салыстыруы, жасөспірімнің дене бейнесіне көңілі толмауы, оқу қиындығы кезінде отбасы мен мектеп арасындағы байланыстың әлсіреуі сияқты көріністер мақаланың практикалық бөлігінде түсіндірілді.

Әдебиеттерге шолу мен нәтижелер

Отбасындағы қарым-қатынас жасөспірімнің өзін-өзі бағалауының алғашқы негізін қалайды. Бұл жерде ата-ананың баланы жақсы көруі ғана емес, сол махаббаттың қалай көрінетіні маңызды. Кей ата-ана баласын жақсы көргенімен, оны үнемі бақылау, сынау, басқа балалармен салыстыру арқылы тәрбиелейді. Мұндай қарым-қатынаста жасөспірім өзін «жеткіліксіз» сезінуі мүмкін. Дайрабай Н., Жұбаназарова Н. және Төлегенова А. «Влияние семейных отношений на самооценку подростков» атты еңбегінде отбасы баланың алғашқы әлеуметтік ортасы екенін, ал ата-ананың ықпалы тұлғалық автономия, қорғаныш сезімі және өзін-өзі бағалау сияқты сапалардың қалыптасуына әсер ететінін тұжырымдайды: «Ата-аналар баланың бірінші әлеуметтік ортасы болып табылады және оның көптеген тұлғалық қасиеттерінің қалыптасуына елеулі әсер етеді» [1, 64]. Бұл тұжырым инклюзивті білім беру жағдайында өте маңызды. Себебі ерекше оқу қажеттілігі бар жасөспірім мектепте қолдау алса да, үйде өзін «басқалардан төмен» сезінсе, оның ішкі сенімі орнықпайды. Мысалы, математикадан баяу шығаратын баланы ата-анасы «сенен ештеңе шықпайды» деп кінәласа, ол тек пәннен емес, өз қабілетінен де күмәндана бастайды. Ал сол ата-ана «саған уақыт көбірек керек, бірақ сен үйрене аласың» деп қолдаса, бала қиындықты жеке кемшілік емес, еңсерілетін оқу міндеті ретінде қабылдайды.

Инклюзивті сыныптағы өзара қабылдау жасөспірімнің өзін-өзі бағалауына отбасыдан кейінгі күшті әлеуметтік ықпал ретінде көрінеді. Быстрова Ю. А., Самсонова Е. В., Шеманов А. Ю. және Алексеева М. Н. «Связь уровня принятия школьниками друг друга в инклюзивных классах и их самооценки» атты мақаласында инклюзивті ортада оқушылардың бір-бірін қабылдауы олардың өзін-өзі бағалауымен және талаптану деңгейімен байланысты екенін көрсетеді: «Инклюзивті ортаны құру үшін арнайы ұйымдастырылған іс-әрекеттер қажет» деген тұжырым осы зерттеудің негізгі ойларының бірі ретінде беріледі [2, 57]. Мұнда отбасының орны қайтадан көрінеді. Егер ата-ана баласына басқа баланың сөйлеуінде, жүрісінде, мінезінде ерекшелік болса, оны мазақ етуге болмайтынын түсіндірсе, сыныпта қабылдау мәдениеті күшейеді. Мысалы, есту аппараты бар оқушы сабақта сұрақты қайта сұрағанда, сыныптастары күліп жіберуі мүмкін. Осындайда тек мұғалімнің ескертуі жеткіліксіз. Үйде ата-аналар балаларымен адамды ерекшелігі үшін кемсітпеу туралы сөйлессе, мектептегі инклюзивті тәрбие нақты мінез-құлыққа айналады.

Жасөспірімнің өзін-өзі бағалауында дене бейнесі де айрықша орын алады. Бұл тақырып көбіне қыз балаларға қатысты айтылғанымен, ұлдарға да тән: бой, салмақ, бет-әлпет, дауыс, киім, қозғалыс, сыртқы көрініс жасөспірімнің өзіне деген қатынасын өзгертеді. Филиппова Е. В., Булыгина М. В. және Крюкова Е. А. «Представление об отношениях с родителями и образ тела у девочек-подростков» атты еңбегінде ата-анамен қарым-қатынас пен дене бейнесін қабылдау арасындағы байланыс қарастырылып, өз денесін қабылдамау жалғыздық, депрессиялық күй және тамақтану мінез-құлқындағы бұзылыстармен ұштасуы мүмкін екені айтылады: «Жасөспірім кезеңінде өз денесін қабылдау мәселесі ерекше өзекті болады» [3, 143]. Инклюзивті білім беруде бұл мәселе одан да сезімтал. Мысалы, қозғалысы баяу, сөйлеуі анық емес немесе сыртқы белгілері көзге түсетін жасөспірім өз денесін ұялатын нәрсе ретінде қабылдауы мүмкін. Мұндайда ата-ананың «ел не дейді?» деген сөзі баланың жарасын тереңдетеді. Ал «сенің денең — сенің өміріңнің бір бөлігі, біз сені сол қалпыңда қабылдаймыз» деген мағынадағы қолдау өзін-өзі бағалауға нақты әсер етеді.

Жасөспірімнің психологиялық тұрақтылығына отбасындағы ашық диалогтың ықпалы ерекше. Кожабекова Ж. Е. мен Уталиева Ж. Т. «Особенности детско-родительских отношений подростков в период пандемии» атты мақаласында пандемия кезеңінің ата-ана мен жасөспірім арасындағы қатынасқа әсерін талдай отырып, отбасындағы эмоционалдық жақындықтың маңызын ашады. Авторлар өзгермелі әлеуметтік жағдайда ата-ана мен баланың бір-бірін естуі, күнделікті мазасыздықты бірге талқылауы жасөспірімнің ішкі күйін реттеуге көмектесетінін

көрсетеді [4, 115]. Бұл ой инклюзивті білім беру үшін де өзекті. Ерекше білім беруді қажет ететін жасөспірім мектепте шаршап келуі, өз қатарынан қаламын деп қорқуы немесе сыныптағы бір сөзді ауыр қабылдауы мүмкін. Егер ата-ана тек «неше алдың?» деп сұраса, бала ішкі сезімін жасырады. Ал «бүгін саған не қиын болды?», «кім көмектесті?», «өзіңді қалай сезіндің?» деген сұрақтар жасөспірімге өзін түсінуге мүмкіндік береді.

Инклюзивті білім берудің басты идеясы — баланы ортаға күшпен бейімдеу емес, ортаның өзін балаға қолайлы ету. «Қазақстан Республикасында инклюзивті білім беруді дамытудың тұжырымдамалық тәсілдері» атты әдістемелік материалда инклюзивті білім беру ерекше білім беруді қажет ететін балаларға арналған жүйені жетілдірудің маңызды бағыты ретінде сипатталып, олардың отбасында тұруы мен тәрбиесі үшін жағдай жасау, әлеуметтік бейімделуі мен қоғамға кірігуін қолдау қажеттігі айтылады [5, 17]. Бұл тұжырым отбасылық қолдаудың маңызын кеңейтеді. Отбасы баланы тек үйде қорғап қоюмен шектелмеуі керек; ол баланың қоғаммен байланысына, мектептегі қатысуына, достарымен араласуына жол ашуы қажет. Мысалы, ата-ана баласын «саған қиын болады» деп барлық мектептік іс-шарадан шеттете берсе, жасөспірім өзін әлсіз сезінеді. Ал қажетті қолдау ұйымдастырып, баланы сынып өміріне қатыстырса, ол өзінің де ортаға қажет екенін сезеді.

Ерекше білім беру қажеттіліктерін бағалау үдерісі де отбасымен тығыз байланыста жүргізілгенде ғана нәтижелі болады. «Білім алушылардың ерекше білім беру қажеттіліктерін бағалау бойынша педагогтерге арналған әдістемелік ұсынымдар» еңбегінде педагогтер мен мамандарға баланың қажеттілігін анықтау, жеке оқу бағытын белгілеу және инклюзивті білім беру ортасын құруға қажетті қолдау түрлерін жоспарлау ұсынылады [6, 15]. Бұл жерде ата-ананың ақпараты аса құнды. Бала мектепте тұйық көрінгенімен, үйде сурет салуы, музыкаға қызығуы, техникамен жұмыс істеуі, бауырларымен еркін сөйлесуі мүмкін. Егер ата-ана осы деректерді педагогпен бөліссе, мұғалім баланың күшті жағын сабақта қолдана алады. Мысалы, көп сөйлемейтін оқушыға ауызша жауаптың орнына визуалды жоба дайындауға мүмкіндік берілсе, ол өзін қабілетсіз емес, басқа тәсілмен нәтижеге жететін оқушы ретінде қабылдайды.

Талқылау

Әдебиеттерді талдау отбасылық қолдау мен өзін-өзі бағалау арасындағы байланысты бір ғана себеп-салдар түрінде қарастыру жеткіліксіз екенін көрсетеді. Бұл байланыс бірнеше деңгейде жүреді. Біріншіден, отбасы жасөспірімнің өзін құнды сезінуіне әсер етеді. Екіншіден, отбасы баланың қиындықты қалай қабылдайтынын қалыптастырады. Үшіншіден, отбасы мектеппен байланыс орнату арқылы инклюзивті ортаның сапасына ықпал етеді. Осы үш деңгей бір-бірінен бөлінбейді. Үйде қолдау бар, бірақ мектепте мазақтау тоқтамаса, жасөспірім толық қауіпсіз болмайды. Мектепте қолдау бар, бірақ үйде түсіністік болмаса, баланың ішкі сенімі әлсірейді.

Практикалық тұрғыда бұл мәселені шешу үшін мектеп пен отбасы арасындағы байланыс нақты мазмұнға ие болуы керек. Ата-аналар жиналысы тек баға мен тәртіп туралы есепке айналмауы тиіс. Онда жасөспірімнің өзін-өзі бағалауы, сыныптағы қабылдау мәдениеті, ерекше білім беру қажеттілігі бар оқушылармен қарым-қатынас, мазақтаудың алдын алу, баланы салыстырмай қолдау сияқты тақырыптар талқылануы қажет. Мектеп психологы ата-аналарға баланың эмоциясын жоққа шығармау, қатені тұлғалық кемшілікке айналдырмау, баланың күшті жағын көру жөнінде қысқа, нақты кеңестер бере алады.

Мысалы, жасөспірім бақылау жұмысынан төмен баға алса, ата-ананың екі түрлі реакциясы болуы мүмкін. Бірінші реакция: «тағы да дайындалмадың, сенен үміт жоқ». Мұндай сөз өзін-өзі бағалауды төмендетеді. Екінші реакция: «қай жері қиын болды, бірге түсініп көрейік». Бұл жерде ата-ана бағаны ақтамайды, бірақ баланың тұлғасын қорламайды. Инклюзивті білім беру дәл осы екінші тәсілге жақын: балаға жеңілдік жасау үшін емес, оның даму жолын дұрыс ұйымдастыру үшін қолдау беріледі.

Тағы бір мысал ретінде құрдастарының мазағына ұшыраған жасөспірімді алуға болады. Егер ата-ана «мән берме» деп қана жауап берсе, бала өзін жалғыз сезінеді. Ал ата-ана баланы тыңдап, сынып жетекшісімен, психологпен сөйлесіп, жағдайды жүйелі шешуге қатысса, жасөспірім өз мәселесінің ересектер үшін маңызды екенін көреді. Бұл оның өзін-өзі бағалауына тікелей әсер етеді. Өйткені өзін бағалау тек «мен ақылдымын» деген ойдан

тұрмайды; ол «менің сезімім маңызды», «мен қорғалуға лайықпын», «менің дауысым естіледі» деген ішкі сенімнен де құралады.

Инклюзивті білім беруді дамыту бағытында отбасылық қолдауды күшейтудің тиімді жолдары ретінде ата-аналарға арналған психологиялық ағарту жұмысын, отбасымен жеке кеңес беруді, педагог пен ата-ана арасындағы тұрақты кері байланысты, баланың күшті жақтарын анықтайтын жеке даму картасын, сынып ішінде қабылдау мәдениетін қалыптастыратын тәрбие жұмыстарын айтуға болады. Мұндай жұмыстар бір реттік шара емес, тұрақты жүйе ретінде жүргізілгенде ғана нәтиже береді. Жасөспірім өзін бір күндік мақтаудан емес, ұзақ уақыт бойы қайталанатын сенімнен кейін бағалай бастайды.

Қорытынды

Отбасылық қолдау жасөспірімдердің өзін-өзі бағалауын қалыптастыруда шешуші рөл атқарады. Әсіресе инклюзивті білім беру жағдайында бұл қолдау баланың жеке дамуы мен мектептегі бейімделуінің негізгі шартына айналады. Жасөспірімнің өзін қабылдауы ата-ананың сөзі, эмоциялық қатынасы, баланың ерекшелігін мойындауы және мектеппен бірлескен әрекеті арқылы нығаяды. Талдау көрсеткендей, отбасындағы сенім, сыныптағы қабылдау, дене бейнесіне құрметпен қарау, ашық диалог, ерекше білім беру қажеттіліктерін дұрыс бағалау және педагогикалық қолдау өзін-өзі бағалаудың тұрақты дамуына ықпал етеді. Сондықтан инклюзивті білім беруді дамытуда отбасы қосымша көмекші емес, толыққанды серіктес ретінде қарастырылуы қажет. Бала өзіне сенуді алдымен үйде үйренеді, ал мектеп сол сенімнің қоғам ішінде бекінуіне жағдай жасауы тиіс.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

1. Дайрабай Н., Жұбаназарова Н., Төлегенова А. Влияние семейных отношений на самооценку подростков // Вестник КазНПУ имени Абая. Серия: Психология. – Алматы, 2023. – Т. 73, № 4. – DOI: 10.51889/6740.2022.80.23.015. – URL: https://bulletin-psychology.kaznpu.kz/index.php/ped/article/view/1019

2. Быстрова Ю. А., Самсонова Е. В., Шеманов А. Ю., Алексеева М. Н. Связь уровня принятия школьниками друг друга в инклюзивных классах и их самооценки // Психологическая наука и образование. – 2025. – Т. 30, № 6. – С. 54–72. – DOI: 10.17759/pse.2025300604. – URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2025_n6/Bystrova_Samsonova_et_al

3. Филиппова Е. В., Булыгина М. В., Крюкова Е. А. Представление об отношениях с родителями и образ тела у девочек-подростков // Вестник практической психологии образования. – 2025. – Т. 22, № 4. – С. 143–159. – DOI: 10.17759/bppe.2025220410. – URL: https://psyjournals.ru/journals/bppe/archive/2025_n4/Filippova_Bulygina_Kryukova

4. Кожабекова Ж. Е., Уталиева Ж. Т. Особенности детско-родительских отношений подростков в период пандемии // Psychology and Cognitive Sciences. – 2025. – № 2(151). – С. 111–127. – DOI: 10.32523/3080-1893-2025-151-2-111-127. – URL: https://psyjournal.enu.kz/index.php/pcs-journal/article/download/33/18

5. Қазақстан Республикасында инклюзивті білім беруді дамытудың тұжырымдамалық тәсілдері. – Астана: Ы. Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясы, 2024. – 192 б. – URL: https://uba.edu.kz/storage/app/media/INKLUZIA%20%20KAZ%20%20KAZ%20%20KAZ%2029.03.2024.pdf

6. Білім алушылардың ерекше білім беру қажеттіліктерін бағалау бойынша педагогтерге арналған әдістемелік ұсынымдар. – Астана: Ы. Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясы, 2025. – 256 б. – URL: https://uba.edu.kz/storage/app/media/111111%20%20SSS%20LLL.pdf

ӘОЖ 376.42

ИНКЛЮЗИВТІ БІЛІМ БЕРУДЕ ЗИЯТЫ ЗАҚЫМДАЛҒАН БАЛАЛАРДЫ ЖАЛПЫ БІЛІМ БЕРУ ЖҮЙЕСІНЕ ЕНГІЗУ: МЕКТЕП БАССШЫЛАРЫНЫҢ ҰСТАНЫМДАРЫ МЕН КӨЗҚАРАСТАРЫН ЭМПИРИКАЛЫҚ ТАЛДАУ

Ж. Т Естемесова[1], Д. Тоқтарұлы[2], Г.С Омаргалиева [3]
[1]п.ғ.м.,зертхана меңгерушісі, Zhanara_es@mail.ru
[2] п.ғ.м.,аға ғылыми қызметкер, doszhan.defektolog@bk.ru
[3] п.ғ.м., әдіскер giek-888@mail.ru
[1,2,3] «Арнайы және инклюзивті білім беруді дамытудың Ұлттық ғылыми-практикалық орталығы» РММ, Зияты зақымдалған және күрделі бұзылыстары бар балаларға арнайы білім беру зертханасы

Аңдатпа. Мақалада жалпы білім беретін мектеп директорларының инклюзивті білім беруге қатысты көзқарастары мен ұстанымдары эмпирикалық зерттеу негізінде талданады. Зерттеу нәтижелері респонденттердің инклюзивті білім берудің идеялық және әлеуметтік маңызын жоғары деңгейде қабылдайтынын көрсетеді. Сонымен қатар, инклюзивті білім беруді тәжірибеде жүзеге асыру барысында белгілі бір сенімсіздік пен қарама-қайшылықтардың бар екені анықталды. Бұл құбылыстар білім беру үдерісін ұйымдастырудың күрделілігімен, ресурстық қамтамасыз етудің жеткіліксіздігімен және педагогтердің кәсіби даярлығының әркелкілігімен байланысты. Зерттеу барысында инклюзивті білім берудің тиімділігі арнайы мамандардың қолдауы, мұғалімдердің даярлығы және мектеп әкімшілігінің басқарушылық саясатына тәуелді екені айқындалды. Сонымен қатар, мектеп директорларының бір бөлігінде дәстүрлі және инклюзивті білім беру модельдерінің қатар қабылдануы байқалды, бұл инклюзияны енгізу үдерісінің аяқталмағанын көрсетеді.

Түйінді сөздер: инклюзивті білім беру, мектеп директорлары, білім беру саясаты, арнайы білім беру, педагогтердің даярлығы, басқарушылық ұстаным, инклюзияны жүзеге асыру, білім беру жүйесі, ерекше білім беру.

Annotation. This article analyzes the attitudes and perceptions of general education school principals regarding inclusive education based on an empirical study. The results of the research indicate that respondents demonstrate a high level of recognition of the ideological and social significance of inclusive education. At the same time, certain uncertainty and contradictions were identified in the practical implementation of inclusive education. These issues are associated with the complexity of organizing the educational process, insufficient resource provision, and the uneven level of teachers' professional training. The study also revealed that the effectiveness of inclusive education largely depends on the support of specialized professionals, teachers' preparedness, and the managerial policies of school administrations. In addition, a dual acceptance of both traditional and inclusive education models was observed among some school principals, indicating that the process of implementing inclusion is still in progress and not yet fully completed.

Keywords: inclusive education, school principals, educational policy, special education, teacher training, managerial attitudes, implementation of inclusion, education system, children with special educational needs.

Кіріспе. Инклюзивті білім беруге бағытталған жаһандық қозғалыс барлық білім алушыларға, сонымен бірге зияты зақымдалған оқушыларға да, жалпы білім беру жағдайында тең оқу мүмкіндіктерін қамтамасыз етуді көздейді. Бұл парадигмалық өзгеріс табысты кіріктіруге әсер ететін факторларды кешенді түрде түсінуді талап етеді, әсіресе мектеп мәдениетін қалыптастыруда және инклюзивті саясатты жүзеге асыруда шешуші рөл атқаратын мектеп басшыларының ұстанымдары мен көзқарастары ерекше маңызға ие болып табылады [1]. Мұндай басқарушылық қолдау зияты зақымдалған балалардың өз

құрдастарымен бірге табысты білім алуына жағдай жасайтын орта қалыптастыруда маңызды, сол себепті басшылардың қабылдаулары мен түсініктерін зерттеу қажеттілігі артады [2].

Сонымен қатар, инклюзивті білім беруге қатысты жаһандық міндеттемелерге қарамастан, зияты зақымдалған оқушылар жалпы білім беру жүйесіне қол жеткізуде әлі де кедергілерге тап болуда. Зерттеулер бұл бағытта мектептердің оларды қабылдау шешімдеріне әсер ететін нақты үдерістер мен мүдделі тараптардың көзқарастарын талдайтын еңбектердің жеткіліксіз екенін көрсетеді [3]

Білім беру реформаларының үдемелі трансформациясы, әсіресе Египет сияқты аймақтарда, инклюзивті саясаттың тәжірибеде жүзеге асырылуын және мектеп басшыларының осы өзгерістерді басқару барысында кездесетін қиындықтарын зерттеудің маңыздылығын айқындайды [4].Атап айтқанда, Сауд Арабиясы секілді контекстердегі зерттеулер зияты зақымдалған білім алушыларға арналған инклюзивті білім беру жүйесінің дамып келе жатқанын көрсеткенімен, мұғалімдердің көзқарастары, оқушылардың оқу нәтижелері және білім беру бағдарламаларының сапасы туралы түсініктерде елеулі олқылықтардың бар екенін нақтылап көрсетеді. Бұл өз кезегінде мектеп басшылары шешуі тиіс жүйелік мәселелердің сақталып отырғанын білдіреді [5].

Бұл мәселе мектеп басшыларының ұстанымдарына да тікелей қатысты, себебі олардың көзқарастары зияты зақымдалған балаларды жалпы білім беру ортасына табысты енгізуге не ықпал ететін, не кедергі келтіретін негізгі факторлардың бірі болып табылады. Осыған байланысты мектеп басшыларының ұстанымдары мен көзқарастарын эмпирикалық тұрғыдан талдау инклюзивті тәжірибелерді қолдайтын немесе тежейтін ішкі тетіктерді анықтауға, сондай-ақ білім беру теңдігін қамтамасыз етуге бағытталған тиімді стратегияларды айқындауға мүмкіндік береді [6].

Инклюзивті білім беру ортасын қалыптастыруда мектеп директорларының шешуші рөлі ерекше назар аударады, өйткені олардың басқарушылық қызметі инклюзивті бағдарламалардың табысты жүзеге асуына және барлық білім алушыларға арналған заманауи білім беру көзқарасын қалыптастыруға елеулі ықпал етеді [7]

Қазақстан Республикасының балаға қатысты мемлекеттік саясаты балалардың құқықтары мен заңды мүдделерін қорғаудың құқықтық және әлеуметтік кепілдіктерін қамтамасыз етуге бағытталған. Елімізде дамып келе жатқан инклюзивті білім беру тәжірибесі барлық білім алушылардың білім беру қажеттіліктеріне сәйкес келетін бейімделген білім беру ортасын құруға бағытталған[8].

Зерттеу материалдары мен әдістері.

Зерттеудің басты мақсаты – жалпы білім беретін мектептерде инклюзивті білім беруді жүзеге асыру жағдайында зияты зақымдалған балаларды оқытуға қатысты мектеп басшыларының көзқарастарын, ұстанымдарын және тәжірибелік пікірлерін анықтау және талдау. Зерттеу әдісі ретінде сауалнама қолданылды. Сауалнама мазмұны инклюзивті білім берудің мәні мен маңыздылығын бағалау, зияты зақымдалған балалардың жалпы мектеп жағдайында оқуының тиімділігі, білім сапасына ықпалы, арнайы мамандардың (психолог, дефектолог, әлеуметтік педагог) қолдауының қажеттілігі, педагогтердің кәсіби даярлығы, оқу бағдарламаларын бейімдеу, сондай-ақ ата-аналармен және мектеп әкімшілігімен өзара әрекеттесу мәселелерін қамтыды. Сонымен қатар, инклюзивті білім беруге қатысты қарама-қайшы көзқарастарды айқындауға бағытталған пікірлер де енгізілді.

Зерттеуге Алматы облысы, Қарасай және Жамбыл аудандарындағы жалпы білім беретін мектептердің директорлары қатысты. Жалпы қатысушылар саны – 216 адам. Іріктеу зерттеу мақсатына сәйкес мақсатты (мақсатты іріктеу) әдіс арқылы жүзеге асырылып, респонденттердің басқарушылық тәжірибесі мен инклюзивті білім беру үдерісіне қатысу деңгейі ескерілді. Сауалнама офлайн форматта ұйымдастырылды. Жиналған сандық деректер жиілік көрсеткіштері мен пайыздық үлестер арқылы өңделді. Әрбір сұрақ бойынша жауаптардың таралуы салыстырмалы түрде талданып, мектеп директорларының инклюзивті білім беруге деген жалпы көзқарас деңгейі анықталды. Алынған нәтижелерді интерпретациялау барысында сипаттамалық статистика әдістері қолданылды.

Нәтижелер мен талқылау: Жалпы деректерге сүйенсек, респонденттердің басым бөлігі зияты зақымдалған балаларды жалпы білім беру ортасына енгізуді қолдайды.

Бірінші тұжырым бойынша («жалпы мектепте оқу қоғамға бейімделуге көмектеседі») директорлардың 58,8%-ы келіседі немесе толық келіседі, ал тек 18,5%-ы қарсы. Бұл инклюзияның әлеуметтік бейімделудегі маңызын түсінудің жеткілікті деңгейде қалыптасқанын көрсетеді.

Инклюзивті білім берудің құндылықтық негізіне қатысты көзқарас одан да жоғары: 82,9% директор оны қазіргі білім беру жүйесінің маңызды бөлігі деп есептейді. Бұл – білім беру саясаты деңгейінде инклюзия идеясын қабылдау жоғары екенін дәлелдейді.

Сонымен қатар, білім сапасына қатысты алаңдаушылық салыстырмалы түрде төмен 54,3% респондент инклюзия білім сапасын төмендетпейді деп есептейді, бірақ 23% бейтарап жауап берген. Бұл – кейбір директорларда әлі де сенімсіздік бар екенін білдіреді.

Ең жоғары келісім көрсеткіші мамандардың қажеттілігіне байланысты. 96,8% (келісемін + толық келісемін) арнайы мамандардың (психолог, дефектолог) маңызын атап өткен;

93,1% мамандардың командалық жұмысы тиімді екенін мойындайды.

Бұл нәтижелер инклюзивті білім берудің тиімділігі тек педагогикалық емес, кешенді психологиялық-педагогикалық қолдауға тәуелді екенін көрсетеді. Мұғалімдердің даярлығы туралы сұрақта 81,6% келісім байқалады, яғни кадрлық дайындық – негізгі факторлардың бірі.

Оқушылар арасындағы әлеуметтік әсерге қатысты (шыдамдылық, түсіністік) 61,3% оң көзқарас, бірақ 18,9% қарсы пікір бар. Бұл – инклюзияның тәрбиелік әлеуеті мойындалғанымен, барлық басшылар бірдей сенімді емес екенін көрсетеді.

Ұйымдастырушылық факторлар да маңызды: мектеп басшылығының қолдауы – 43,9% нақты келісім, бірақ 26,7% бейтарап, оқу бағдарламаларын икемдеу қажеттілігі – 92,6% жоғары келісім, ата-анамен жұмыс – 82,5% қолдау.

Ең қарама-қайшы нәтиже соңғыға жақын сұрақта байқалады: «Балалар тек арнайы мектепте оқуы керек» деген сұраққа 46,9% қарсы, бірақ 47% қолдайды немесе толық келіседі. Бұл көрсеткіш директорлардың арасында инклюзия мен сегрегация арасындағы екіұдай көзқарас сақталғанын дәлелдейді.

Соңғы тұжырым (жалпы мектепте оқу жеке даму үшін маңызды 61,7% қолдайды, бұл инклюзияның дамытушылық әлеуетін мойындауды көрсетеді.

Қорытынды. Зерттеу нәтижелері мектеп директорларының инклюзивті білім беруге қатысты ұстанымдарының көпқырлы әрі белгілі бір деңгейде қарама-қайшылықты сипатта екенін көрсетті. Жалпы алғанда, респонденттер инклюзивті білім берудің идеялық және әлеуметтік маңызын жоғары деңгейде мойындайды, яғни оның білім беру жүйесін ізгілендірудегі және барлық балаларға тең мүмкіндік берудегі рөлін оң бағалайды.

Сонымен қатар, зерттеу деректері инклюзивті білім беруді тәжірибелік тұрғыдан жүзеге асыру барысында белгілі бір сенімсіздік пен күмәннің бар екенін айқындады. Бұл, ең алдымен, білім беру үдерісін ұйымдастырудың күрделілігімен, ресурстық қамтамасыз етудің жеткіліксіздігімен және педагог кадрлардың даярлық деңгейімен байланысты.

Зерттеу нәтижелері инклюзивті білім берудің тиімді жүзеге асуы бірқатар жүйелі факторларға тәуелді екенін көрсетті. Атап айтқанда, арнайы мамандардың (психолог, дефектолог, әлеуметтік педагог) кәсіби қолдауы, мұғалімдердің инклюзивті ортада жұмыс істеуге даярлығы, сондай-ақ мектеп әкімшілігінің басқарушылық ұстанымы мен институционалдық қолдауы шешуші мәнге ие.

Бұдан бөлек, бірқатар мектеп директорларының көзқарасында дәстүрлі (арнайы мектептерге бағытталған) және инклюзивті білім беру модельдерінің қатар қабылдануы байқалады. Бұл жағдай инклюзивті білім берудің толыққанды орнығу үдерісінің әлі де аяқталмағанын және білім беру жүйесінде өтпелі кезең сипаттарының сақталып отырғанын көрсетеді.

Жалпы алғанда, зерттеу нәтижелері инклюзивті білім беруді тиімді енгізу үшін жүйелі басқарушылық қолдау, педагогтердің кәсіби құзыреттілігін арттыру және мектеп деңгейінде кешенді ұйымдастырушылық жағдайларды қалыптастыру қажеттігін дәлелдейді.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

1. Taub D., Kozier M., Morgan S. Inclusive education of students with intellectual and behavioral disorders and leadership in early childhood and school education: introduction to a special issue // Inclusion, 2021. – Vol. 9, No. 4. – pp. 245–246. https://doi.org/10.1352/2326-6988-9.4.245

2. Aldosari M. S. Psychometric properties of principals' attitudes toward inclusive education (PATIE) scale: Arabic version // BMC Psychology, 2024. – Т. 12. – Б. 22. https://doi.org/10.1186/s40359-024-01524-z

3. Yulfitri D., Purwanta E. Examining School Acceptance Processes for Children with Intellectual Disabilities in Indonesian Elementary Education // Journal of Innovation and Research in Primary Education, 2025. – Т. 4, №4. – Б. 2596–2607. https://doi.org/10.56916/jirpe.v4i4.2368

4. Elzalabany S. R. Exploring school leaders' and parents' attitudes toward implementing an organizational system for academic diversity and inclusion in international schools in Egypt // International Journal of Developmental Disabilities, 2024. – Т. 70, №6. – Б. 998–1009. https://doi.org/10.1080/20473869.2024.2364130

5. Alkhattabi S. O., Alshuayl M. S., Ryndak D. L. Inclusive Education for Students with Intellectual Disabilities in Saudi Arabia: A Systematic Review // Journal of the International Special Needs Education, 2025. – Т. 28, №2. – Б. 47–57. https://doi.org/10.9782/2331-4001-28.2.47

6. Taller-Azulay G., Heiman T., Olenik-Shemesh D. Principals' Attitudes toward the Inclusion of Special Education Students in Regular Schools: Associations with Self-Efficacy, Satisfaction, and Stress at Work // Psychology, 2024. – Т. 15. – Б. 1154–1172. https://doi.org/10.4236/psych.2024.157068

7. Khaleel N., Alhosani M., Duyar I. The Role of School Principals in Promoting Inclusive Schools: A Teachers' Perspective // Frontiers in Education, 2021. – Т. 6. – Б. 603241. https://doi.org/10.3389/feduc.2021.603241

8. Мектеп әкімшілігіне арналған инклюзивті ортада білім беру процесін ұйымдастыру бойынша әдістемелік ұсынымдар. Әдістемелік ұсынымдар – Нұр-Сұлтан: Ы. Алтынсарин атындағы ҰБА, 2020. – 145 б.

ӘОЖ 376:51:37.02

ИНКЛЮЗИВТІ ЖӘНЕ КРЕАТИВТІ ОРТАДА МАТЕМАТИКАНЫ ОҚЫТУ ӘДІСТЕМЕСІН ЖЕТІЛДІРУ

Наримбетова Захия Ахмедовна
zakiyanarimbetova@gmail.com
Шыршық мемлекеттік педагогика университеті,
доцент, педагогика ғылымдарының докторы (PhD), Өзбекстан

Аңдатпа. Мақалада XXI ғасырдағы білім беру сапасын арттырудың заманауи үрдістері қарастырылады. Инклюзивті, креативті және гуманистік білім беруді дамыту жағдайында педагогикалық инновациялар, цифрландырудың әсері және тиімді оқыту әдістерін енгізу мәселелері талданады. Сонымен қатар, білім беру ортасын жаңғырту арқылы оқушылардың құзыреттіліктерін дамыту жолдары сипатталады. Зерттеу нәтижелері білім беру сапасын

арттыруда инновациялық технологиялар мен заманауи педагогикалық тәжірибелердің маңыздылығын айқындайды.

Түйінді сөздер: білім беру сапасы, инклюзия, цифрландыру, педагогикалық инновация, креативті оқыту, құзыреттілік тәсіл, гуманистік білім беру.

Annotation: This article examines modern trends in improving the quality of education in the 21st century. Within the framework of inclusive, creative, and humanistic education, the issues of pedagogical innovation, the impact of digitalization, and the implementation of effective teaching methods are analyzed. The study also presents ways to develop students' competencies through the modernization of the educational environment. The findings emphasize the importance of innovative technologies and modern pedagogical practices in enhancing education quality.

Keywords: quality of education, inclusion, digitalization, pedagogical innovation, creative learning, competency-based approach, humanistic education.

XXI ғасыр – білім беру жүйесінің түбегейлі жаңғыру кезеңі. Қазіргі қоғамда білім беру тек ақпарат берумен шектелмей, тұлғаның шығармашылық, сыни ойлау және әлеуметтік дағдыларын дамытуға бағытталуы тиіс. Осыған байланысты білім беру сапасын арттыру мәселесі ерекше өзектілікке ие.Білім беру сапасы тек білім алушылардың академиялық жетістіктерімен ғана емес, олардың өмірлік құзыреттіліктерімен де анықталады. Сондықтан білім беру жүйесінде инновациялық әдістерді қолдану және цифрлық технологияларды енгізу қажеттілігі артып отыр.

Инклюзивті білім берудің теориялық және практикалық негіздерін зерттеуде T. Booth, M. Ainscow, L. Florian, R. Slee, A. Dyson, P. Farrell сияқты шетелдік ғалымдардың еңбектері ерекше орын алады. Олар Universal Design for Learning (UDL) қағидаттарына негізделген білім беру модельдерін әзірлеп, барлық білім алушылар үшін тең мүмкіндіктер жасау, оқу материалдарын әртүрлі модальдылықта ұсыну және көмекші технологияларды пайдаланудың әдіснамалық бағыттарын айқындап берген.

ТМД елдерінің ғалымдарынан Н.Я. Семаго, М.М. Семаго, Н.М. Назарова, Д.З. Ахметова, А.В. Тимирясиян, Т.А. Челокова, О.М. Кукушкина және басқалар болашақ педагогтарды инклюзивті білім беруге дайындаудың психологиялық-педагогикалық негіздерін әзірлеген.

Отандық ғалымдардан Д.М. Ашурова, Ш.М. Әмірсаидова, Л.Ш. Нұрмұхамедова, Д.С. Қахарова, Р. Шомахмудов, Ж.Г. Юлдашев, С.А. Усмонов және басқалар халықаралық тәжірибені зерделеу арқылы ұлттық білім беру жүйесінде инклюзивті практиканы дамыту жолдарын анықтау бағытында ғылыми зерттеулер жүргізген.

Болашақ математика мұғалімдерін АКТ құралдары арқылы инклюзивті білім беруге даярлаудың әдіснамалық негіздерін қалыптастыру бағытында шетелдік ғалымдардан B. Vodichkova, P. Mitashikov, M. Slavichkova, A. Mukuka, J.K. Alex, Madasamy S. L., Nasri N. B. M., C. Buscher, S. Prediger, M. Gardesten, K. Hoveler, Gaunt L., Quane K., Trewartha B., Porta T. және басқалар, ТМД елдерінен I.A. Avvakumova, K.O. Kudinova, E.B. Краева, Л.М. Кожевникова, Н.Е. Шевелева, Е.Н. Кравченко, Н.А. Кустова, К. Бондар, О. Шестопалова, Т. Крамаренко және басқалар, ал еліміздің ғалымдарынан Н. Каримова, С. Абдуллаева, Ш.О. Қаландарова, Д. Юсупова, Ф. Шадмонова және басқалар зерттеулер жүргізген.

Олардың еңбектерінде АКТ көмегімен математика пәнін оқытуда инклюзивті тәсілді жүзеге асыру, мұғалім құзыреттілігін дамыту, оқу материалдарын бейімдеу және бағалаудың жаңа тетіктерін әзірлеу мәселелері қарастырылған.

Қазіргі білім беру жүйесінде келесі негізгі бағыттар айқындалған:

– құзыреттілікке негізделген оқыту;

– жеке тұлғаға бағытталған тәсіл;

– өмір бойы білім алу қағидаты;

– инклюзивті білім беру.

Білім беру сапасын арттыруда тиімді педагогикалық технологияларды қолдану маңызды рөл атқарады. Олардың ішінде:

- Сыни тұрғыдан ойлау технологиясы – талдау, салыстыру және дәлелдеу дағдыларын дамытады;

- Жобалық оқыту – нақты мәселелерді шешу арқылы білімді практикада қолдануға мүмкіндік береді;

- Флиппед класс (Flipped Classroom) – теорияны үйде меңгеріп, сабақта практикалық жұмыс жүргізуге негізделеді;

- Дифференциация – оқушылардың деңгейіне сәйкес жеке тапсырмалар ұсынуға мүмкіндік береді;

- Ойын технологиялары – оқу процесін қызықты әрі мотивациялық етеді.

Цифрландыру қазіргі білім беру жүйесінің ажырамас бөлігіне айналды. Бүгінде:

– онлайн платформалар;

– электронды оқулықтар;

– жасанды интеллект жүйелері;

– виртуалды шындық технологиялары кеңінен қолданылуда.

Цифрландырудың артықшылықтары:

- білімге қолжетімділіктің артуы;

- оқу процесінің икемділігі;

- жеке оқу траекториясын құру мүмкіндігі.

Сонымен қатар, цифрлық сауаттылықты дамыту және техникалық инфрақұрылымды жетілдіру қажеттілігі сақталуда.

Инновациялық білім беру ортасы – оқушының шығармашылық және зияткерлік әлеуетін дамытуға бағытталған кешенді жүйе.

Кесте 1 – Инновациялық білім беру ортасының компоненттері

Компонент	**Сипаттамасы**
Технологиялық база	Сандық құралдар мен интернет ресурстар
Педагогикалық орта	Интерактивті оқыту әдістері
Әлеуметтік орта	Ынтымақтастық пен қолдау
Шығармашылық орта	Жобалық және зерттеу қызметі

Инклюзивті білім беру барлық білім алушыларға тең мүмкіндік беруге бағытталған. Креативті білім беру шығармашылық ойлауды дамытады, ал гуманистік білім беру тұлғаның рухани-адамгершілік қасиеттерін қалыптастырады. Осы бағыттардың үйлесімі қазіргі білім беру жүйесінің стратегиялық мақсаты болып табылады және оқушылардың жан-жақты дамуына ықпал етеді.

Қорытындылай келе, XXI ғасырдағы білім беру сапасын арттыру заманауи педагогикалық технологияларды енгізумен, цифрландыруды дамытумен және инновациялық білім беру ортасын қалыптастырумен тығыз байланысты.Инклюзивті және гуманистік білім беру қағидаттары қоғамның тұрақты дамуына негіз болады. Осыған байланысты білім беру жүйесін жетілдіру үздіксіз әрі жүйелі түрде жүргізілуі тиіс.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Полат Е.С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования. – Мәскеу: Академия, 2010. – 368 б.

2. OECD. Education at a Glance 2022: OECD Indicators. – Paris: OECD Publishing, 2022.

3. UNESCO. Inclusive Education Guidelines. – Paris: UNESCO, 2021.

4. Hattie J. Visible Learning. – London: Routledge, 2009.

5. Fullan M. The New Meaning of Educational Change. – New York: Teachers College Press, 2016.

6. Наримбетова З. А. Inklyuziv ta’limning kontseptual mohiyati va zamonaviy pedagogik paradigmadagi o‘rni. Муғаллим ҳәм үзликсиз билимлендириў.1-сан 2026 январь-февраль/ISSN 2181-7138.

7. Турсунов И.Г., Наримбетова З.А. Развитие геометрических компетенций у учащихся в общеобразовательных школах / Pedagogical Cluster- Journal of Pedagogical DevelopmentsPCJPD: Volume 1, Issue 1, November 2023, 1-12стр.

ӘОЖ 14.35.09

ИНКЛЮЗИВТІ БІЛІМ БЕРУ ЖАҒДАЙЫНДА БІЛІМ АЛУШЫНЫҢ СУБЪЕКТІЛІК ҰСТАНЫМЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУДЫҢ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ-ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ НЕГІЗДЕРІ

Қуатбекова Ақниет Қуатбекқызы, Бекбатыр Саяжан Әсетқызы
kuatbekovaakniet@gmail.com
ББЖМ, Педагогика және психология кафедрасының «Бастауышта оқыту педагогикасы мен әдістемесі» мамандығының 3-курс студенттері,
Шәкәрім университеті КеАҚ, Семей, Қазақстан
Ғылыми жетекші: **Аманжол Сауле**
педагогика ғылымдарының магистрі
Педагогика және психология кафедрасының оқытушысы

Аңдатпа. Мақалада инклюзивті білім беру жағдайында білім алушының субъектілік ұстанымын қалыптастырудың педагогикалық-психологиялық негіздері қарастырылады. Қазіргі білім беру жүйесінде тұлғаның белсенділігі мен дербестігін дамыту маңызды міндеттердің бірі болып табылады. Инклюзивті білім беру ортасында білім алушылардың оқу әрекетіне белсенді қатысуын қамтамасыз ету олардың субъектілік позициясын қалыптастыру арқылы жүзеге асады. Зерттеуде субъектілік ұстаным ұғымының мәні, оның қалыптасуына әсер ететін психологиялық және педагогикалық факторлар талданады. Сонымен қатар инклюзивті білім беру ортасында білім алушылардың жеке ерекшеліктерін ескере отырып оқыту, оқу процесін бейімдеу және тиімді педагогикалық әдіс-тәсілдерді қолданудың маңызы айқындалады. Білім алушылардың даму ерекшеліктері оқу қарқыны мен оқу әрекетінің ұйымдастырылуына әсер ететіндіктен, мұғалімнің жеке тәсілдерді қолдануы мен заманауи педагогикалық технологияларды тиімді пайдалану қажеттілігі негізделеді. Зерттеу нәтижелері инклюзивті білім беру жағдайында білім алушылардың субъектілік белсенділігін дамыту тұлғаның дербестігін, жауапкершілігін және өзін-өзі дамыту қабілетін қалыптастыруға ықпал ететінін көрсетеді.

Түйінді сөздер: инклюзивті білім беру, субъектілік ұстаным, тұлғалық даму, тұлғаға бағытталған оқыту, педагогикалық қолдау, психологиялық факторлар, білім алушы белсенділігі.

Кіріспе

Қазіргі кезеңде білім беру жүйесінің дамуы қоғамдағы әлеуметтік-экономикалық және мәдени өзгерістермен тығыз байланысты. Білім беру саясатының басты бағыттарының бірі – әрбір тұлғаның білім алу құқығын қамтамасыз ету және оның толыққанды дамуына жағдай жасау. Осы тұрғыдан алғанда, инклюзивті білім беру ерекше маңызға ие. Инклюзивті білім беру – барлық білім алушыларға, соның ішінде ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларға тең білім алу мүмкіндігін қамтамасыз ететін және олардың қоғамға толыққанды кірігуіне ықпал ететін білім беру жүйесінің маңызды бағыты болып табылады.

Қазіргі педагогикалық ғылымда білім алушыны оқу процесінің пассивті объектісі ретінде емес, белсенді субъектісі ретінде қарастыру үрдісі қалыптасып отыр. Осыған байланысты білім алушының субъектілік ұстанымын қалыптастыру мәселесі өзекті ғылыми-педагогикалық бағыттардың біріне айналды. Субъектілік ұстаным білім алушының оқу әрекетіндегі дербестігін, белсенділігін, жауапкершілігін және өзін-өзі дамытуға ұмтылысын сипаттайды. Мұндай ұстаным білім алушының танымдық белсенділігін арттырып, оның тұлғалық және әлеуметтік дамуына ықпал етеді.

Инклюзивті білім беру жағдайында білім алушылардың жеке ерекшеліктері, психофизиологиялық даму деңгейі мен танымдық мүмкіндіктері әртүрлі болатындықтан, олардың субъектілік белсенділігін дамыту күрделі педагогикалық және психологиялық

мәселе болып табылады. Бұл жағдайда мұғалімнің кәсіби құзыреттілігі, оқыту әдістерін тиімді таңдай білуі, білім беру ортасын дұрыс ұйымдастыруы және әр білім алушының жеке мүмкіндіктерін ескеруі ерекше маңызға ие. Сондықтан инклюзивті білім беру жағдайында білім алушының субъектілік ұстанымын қалыптастырудың педагогикалық-психологиялық негіздерін зерттеу білім беру теориясы мен практикасы үшін маңызды ғылыми міндеттердің бірі болып табылады.

Негізгі бөлім

Қазіргі қоғамдағы білім беру жүйесінің басты бағыттарының бірі – инклюзивті білім беру. Инклюзивті білім беру барлық білім алушылардың, соның ішінде ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалардың тең дәрежеде сапалы білім алуына жағдай жасауды көздейді. Бұл жүйеде әрбір білім алушының жеке ерекшелігі, қабілеті, қажеттілігі ескеріледі және олардың әлеуметтік ортаға толыққанды бейімделуіне мүмкіндік беріледі.

Инклюзивті білім беру жағдайында білім алушы тек білімді қабылдаушы объект емес, оқу үдерісінің белсенді субъектісі ретінде танылады. Сондықтан білім алушының субъектілік ұстанымын қалыптастыру – педагогика мен психология ғылымындағы өзекті мәселелердің бірі.

Субъектілік ұстаным – адамның өз әрекетін саналы түрде ұйымдастырып, мақсат қоя білуі, шешім қабылдауы, жауапкершілікті сезінуі және өзін-өзі дамытуға ұмтылуы. Инклюзивті ортада бұл қасиеттерді дамыту білім алушының тұлғалық қалыптасуына, әлеуметтік бейімделуіне және өзін қоғам мүшесі ретінде сезінуіне ықпал етеді.

Психология тұрғыдан тұлғаның субъектілік қасиеттері іс-әрекет теориясы негізінде қарастырылады. А.Н. Леонтьевтің пікірінше, тұлғаның дамуы оның түрлі іс-әрекеттерге қатысуы барысында жүзеге асады. Адам өз әрекетінің субъектісі ретінде әлеуметтік тәжірибені меңгеріп, қоршаған ортамен белсенді қарым-қатынас орнатады. Осы тұрғыдан алғанда білім алушының субъектілік ұстанымы оқу әрекеті барысында қалыптасатын динамикалық процесс болып табылады. Сонымен қатар Л.С. Выготскийдің мәдени-тарихи теориясы тұлғаның дамуы әлеуметтік орта мен қарым-қатынас арқылы жүзеге асатынын дәлелдейді. Ғалым ұсынған «жақын даму аймағы» теориясы білім алушының әлеуетті мүмкіндіктерін педагогикалық қолдау арқылы дамытуға болатындығын көрсетеді. Бұл теория инклюзивті білім беру жағдайында ерекше маңызға ие, себебі мұндай білім беру ортасында әрбір білім алушының жеке мүмкіндіктерін ескере отырып, оның танымдық белсенділігін дамыту қажет.

Зерттеулер инклюзивті білім беру жағдайында білім алушылардың оқу мотивациясы мен танымдық белсенділігі жоғарылайтынын көрсетеді. Мысалы, Н.М. Назарованың зерттеулерінде инклюзивті білім беру ортасында оқитын білім алушылардың әлеуметтік қарым-қатынас дағдылары мен өзіндік сенімділігі жоғары болатыны анықталған. Сонымен қатар мұндай білім беру ортасы білім алушылардың бір-біріне деген толеранттылық пен өзара қолдау мәдениетінің қалыптасуына ықпал етеді. Психологиялық зерттеулерге сәйкес, оқу мотивациясы білім алушының субъектілік ұстанымының қалыптасуына тікелей әсер етеді. И.А. Зимняя оқу мотивациясының жоғары деңгейі білім алушының оқу әрекетіне белсенді қатысуына және оның танымдық қызығушылығының артуына ықпал ететінін атап көрсетеді. Оқу мотивациясы жоғары болған жағдайда білім алушы оқу мақсаттарын саналы түрде қабылдап, білім алу процесінде дербес әрекет етуге ұмтылады.

Сонымен қатар білім алушының өзін-өзі бағалауы да оның субъектілік ұстанымының қалыптасуына әсер ететін маңызды факторлардың бірі болып табылады. Өзін-өзі бағалау тұлғаның өз мүмкіндіктерін дұрыс бағалауымен және өз әрекеттеріне сенімділікпен қарауымен сипатталады. Позитивті өзін-өзі бағалау білім алушының оқу әрекетіне белсенді қатысуына және жаңа білім алуға деген қызығушылығының артуына ықпал етеді.

Инклюзивті білім беру жағдайында эмоционалдық қолайлы орта қалыптастыру да ерекше маңызға ие. Қолайлы психологиялық климат білім алушылардың өзін қауіпсіз және сенімді сезінуіне мүмкіндік береді. Мұндай ортада білім алушылар өз пікірін еркін білдіріп, оқу әрекетіне белсенді қатыса алады. Педагогтар мен психологтардың қолдауы білім

алушылардың эмоционалдық тұрақтылығын қамтамасыз етіп, олардың оқу мотивациясын арттыруға ықпал етеді.

Әдістер

1. Психологиялық-педагогикалық қолдау әдістері

Инклюзивті білім беру жағдайында субъектілік ұстанымды қалыптастыру психологиялық-педагогикалық қолдаумен тығыз байланысты. Қолдау көрсету білім алушының эмоционалдық жай-күйін тұрақтандырып, оқу әрекетіне деген сенімін арттырады. Психологиялық қолдау түрлеріне:

- тренингтер;
- кеңес беру;
- мотивациялық әңгімелер;
- мадақтау;
- түзете-дамыту жұмыстары жатады.

Мұндай жұмыстар білім алушының тұлғалық дамуына және әлеуметтік бейімделуіне оң ықпал етеді.

2. Ойын технологиялары

Ойын технологиялары инклюзивті білім беру жағдайында кеңінен қолданылатын тиімді әдістердің бірі болып табылады. Ойын әрекеті білім алушылардың эмоциялық белсенділігін арттырып, оқуға деген қызығушылығын күшейтеді.

Психологиялық тұрғыдан ойын баланың қоршаған ортамен өзара әрекеттесуінің табиғи формасы болып саналады. Сондықтан ойын арқылы білім алушылар өз мүмкіндігін еркін көрсетіп, әлеуметтік рөлдерді меңгереді. Ойын технологияларының тиімділігі:

- танымдық белсенділікті арттыру;
- эмоционалдық қысымды төмендету;
- қарым-қатынас дағдыларын дамыту;
- ұжымдық әрекетке бейімдеу.

3. Жобалау әдісі

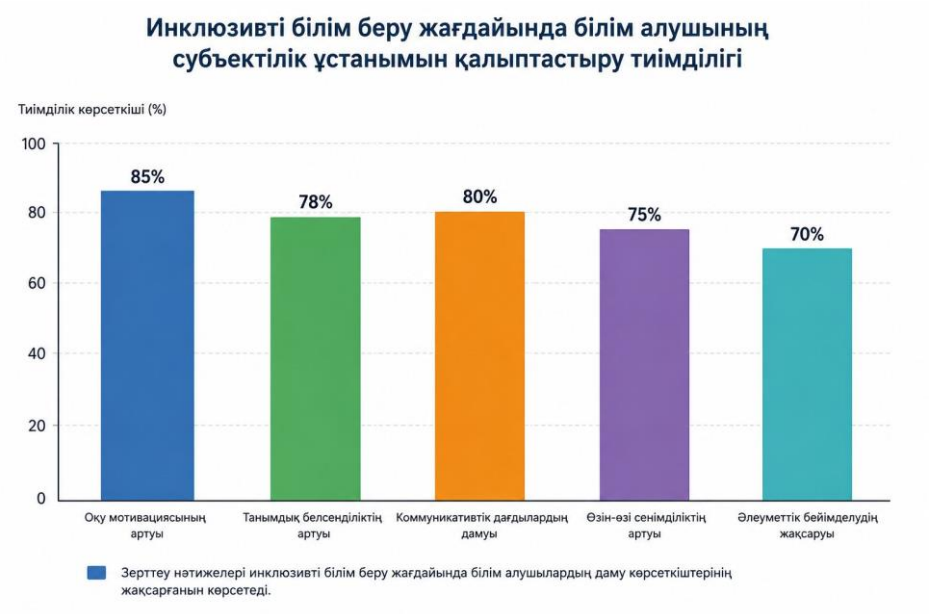
Жобалау әдісі білім алушылардың зерттеушілік және шығармашылық қабілеттерін дамытуға бағытталған. Бұл әдіс барысында білім алушы белгілі бір мәселені анықтап, оны шешу жолдарын іздейді, ақпарат жинақтайды және нәтижесін қорғайды.

Жобалау әрекеті білім алушының дербестігін арттырып, өзіндік шешім қабылдау қабілетін қалыптастырады. Сонымен қатар бұл әдіс білім алушының жауапкершілігін, мақсатқа ұмтылысын және өзін-өзі жүзеге асыру қажеттілігін дамытады. Инклюзивті ортада жобалық жұмыстарды ұйымдастыру:

- білім алушының жеке мүмкіндігін ашуға;
- шығармашылық әлеуетін дамытуға;
- өзін қоғамның маңызды мүшесі ретінде сезінуге мүмкіндік береді.

Нәтижелер

Зерттеу нәтижелері инклюзивті білім беру жағдайында білім алушылардың субъектілік ұстанымын қалыптастыру олардың оқу мотивациясын, танымдық белсенділігін және әлеуметтік бейімделуін арттыратынын көрсетті. Тұлғаға бағытталған және интерактивті оқыту әдістерін қолдану білім алушылардың дербестігін, жауапкершілігін және коммуникативтік дағдыларын дамытуға оң әсер етті. Зерттеу барысында оқу мотивациясы – 85%, танымдық белсенділік – 78%, коммуникативтік дағдылар – 80%, ал өзіне деген сенімділік деңгейі – 75% артқаны анықталды. Нәтижесінде инклюзивті білім беру ортасы білім алушылардың тұлғалық дамуы мен оқу әрекетіне белсенді қатысуына тиімді ықпал ететіні дәлелденді.



Практикалық ұсыныстар

Инклюзивті білім беру жағдайында білім алушының субъектілік ұстанымын тиімді қалыптастыру үшін төмендегідей ғылыми-әдістемелік ұсыныстар беріледі:

1. Тұлғаға бағытталған білім беру ортасын қалыптастыру

Білім беру үдерісінде әр білім алушының психологиялық, физиологиялық және танымдық ерекшеліктері ескерілуі қажет. Оқыту мазмұны мен тапсырмалар білім алушының мүмкіндігіне сәйкес бейімделуі тиіс.

2. Психологиялық қолайлы орта ұйымдастыру

Инклюзивті сыныпта жағымды эмоционалдық ахуал қалыптастыру маңызды. Білім алушы өзін қауіпсіз және еркін сезінген жағдайда ғана белсенді әрекетке қатыса алады.

3. Белсенді оқыту технологияларын жүйелі қолдану

Проблемалық оқыту, жобалау технологиясы, диалогтік оқыту және интерактивті әдістер білім алушының танымдық белсенділігін арттырып, субъектілік ұстанымының дамуына ықпал етеді.

4. Білім алушының дербестігін қолдау

Білім алушыға таңдау жасауға, шешім қабылдауға және өз ойын ашық айтуға мүмкіндік беру қажет. Бұл оның жауапкершілік сезімін қалыптастырады.

5. Мұғалімдердің инклюзивті құзыреттілігін жетілдіру

Педагогтер инклюзивті білім беру саласында кәсіби біліктілігін тұрақты түрде арттырып отыруы тиіс. Арнайы педагогика және психология саласындағы білім мұғалімнің тиімді жұмыс жүргізуіне мүмкіндік береді.

6. Ата-анамен серіктестік қарым-қатынас орнату

Ата-анамен жүйелі байланыс орнату білім алушының тұлғалық дамуына оң әсер етеді. Мұғалім, ата-ана және психолог арасындағы бірлескен әрекет инклюзивті оқытудың нәтижелілігін арттырады.

7. Жетістік жағдайын ұйымдастыру

Әр білім алушының жетістігін мадақтау және қолдау оның өзіне деген сенімін нығайтады. Жетістік жағдайы субъектілік белсенділіктің дамуына негіз болады.

Қорытынды

Қорытындылай келе, инклюзивті білім беру жағдайында білім алушының субъектілік ұстанымын қалыптастыру – білім беру сапасын арттырудың, тұлғаның әлеуметтенуінің және оның болашақ өмірге бейімделуінің маңызды шарты болып табылады. Сондықтан білім беру ұйымдарында субъектілік ұстанымды дамытуға бағытталған педагогикалық-психологиялық жұмыстарды жүйелі ұйымдастыру, белсенді оқыту

технологияларын қолдану және психологиялық қолдау көрсету жұмыстары тұрақты жүзеге асырылуы қажет.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

1. Айтмамбетова Б.Р., Бейсенбаева А.А. Педагогика. – Алматы: Рауан, 2014.
2. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – Москва: Политиздат, 1977.
3. Выготский Л.С. Психология развития человека. – Москва: Смысл, 2005.
4. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – Москва: Логос, 2004.
5. Назарова Н.М. Инклюзивное образование: теория и практика. – Москва: Академия, 2016.
6. Сластенин В.А. Педагогика. – Москва: Академия, 2013.
7. Құсайынов А.К. Білім берудегі инклюзивті үдерістер. – Алматы: Білім, 2018.
8. Жұмабаев М. Педагогика. – Алматы: Ана тілі, 2012.
9. Төлегенова А.А. Инклюзивті білім беру негіздері. – Алматы, 2019.
10. Баймұханбетов Б.М. Педагогикалық психология. – Алматы, 2015.

УДК 373.2:37.015.31:794

ОЙЫН ӘРЕКЕТІ АРҚЫЛЫ МЕКТЕПКЕ ДЕЙІНГІ БАЛАЛАРДЫҢ АДАМГЕРШІЛІК ҚАСИЕТТЕРІН ДАМЫТУ

Жолдас Альбина Қанатқызы
zholdas_albina@mail.ru
Пазылова Гулбарша Хабисалыковна
pgulbarsha@mail.ru
№43 «Арман» бөбекжай-бақшасы КМҚК, мектепке дейінгі білім беру педагогтері
Атырау, Қазақстан

Аңдатпа. Мақалада ойын әрекеті арқылы мектепке дейінгі балалардың адамгершілік қасиеттерін дамыту мәселесі қарастырылады. Ойын – баланың негізгі іс-әрекет түрі ретінде оның мінез-құлқын, қарым-қатынас мәдениетін және моральдық құндылықтарын қалыптастыруда маңызды рөл атқарады. Мақалада ойын технологияларының тәрбиелік мүмкіндіктері мен олардың адамгершілік тәрбиедегі тиімділігі талданады.

Түйінді сөздер: ойын әрекеті, адамгершілік тәрбие, мектепке дейінгі білім, құндылық, қарым-қатынас, гуманистік тәрбие.

Қазіргі мектепке дейінгі білім беру жүйесінде балаларды жан-жақты дамыту, соның ішінде адамгершілік қасиеттерін қалыптастыру маңызды міндеттердің бірі болып табылады. Ерте жастағы бала тұлғасының негізі қалыптасатындықтан, осы кезеңде дұрыс бағытталған тәрбие оның болашақ мінез-құлқы мен әлеуметтік бейімделуіне тікелей әсер етеді. Баланың алғашқы қарым-қатынас тәжірибесі, ережелерді қабылдауы және өзін-өзі ұстау дағдылары дәл осы кезеңде қалыптаса бастайды.

Ойын – баланың табиғи әрекеті болғандықтан, ол арқылы адамгершілік құндылықтарды тиімді қалыптастыруға болады. Ойын барысында бала қоршаған ортамен белсенді қарым-қатынас жасайды, әртүрлі рөлдерді орындай отырып, жақсы мен жаманды ажыратуды үйренеді. Бұл оның моральдық түсініктерінің қалыптасуына негіз болады. Ойын ережелерін сақтау арқылы бала тәртіпке, жауапкершілікке және әділдікке үйренеді. Ойын әрекеті баланың эмоциялық әлеміне тікелей әсер етеді. Ол қуану, ренжу, жанашырлық таныту сияқты сезімдерді бастан кешіру арқылы басқалардың жағдайын түсінуге үйренеді. Бұл өз кезегінде эмпатия, мейірімділік және сыйластық сияқты адамгершілік қасиеттердің

дамуына ықпал етеді. Баланың эмоцияны дұрыс қабылдап, оны басқару дағдылары да біртіндеп қалыптасады.

Ойын үдерісінде балалар өзара әрекеттесіп, бір-бірімен келісу, бөлісу, көмектесу сияқты әлеуметтік дағдыларды меңгереді. Мұндай тәжірибе олардың ұжымда өмір сүру мәдениетін қалыптастырып, қоғамда өзін дұрыс ұстауға тәрбиелейді. Топтық ойындар барысында балалар басқаның пікірін тыңдауға, өз ойын жеткізуге және ортақ шешім қабылдауға дағдыланады.

Ойын технологияларын адамгершілік тәрбиенің негізгі құралы ретінде тиімді пайдалану қазіргі мектепке дейінгі білім берудің өзекті бағыты болып табылады және баланың тұлғалық дамуына берік негіз қалайды. Ойын - мектепке дейінгі жастағы балалардың жетекші әрекеті. Ол баланың қиялын, ойлауын және әлеуметтік тәжірибесін дамытады. Ойын барысында бала белгілі бір рөлдерді орындап, ережелерді сақтауға үйренеді, бұл оның мінез-құлқына тікелей әсер етеді. Ойын баланың танымдық белсенділігін арттырып, қоршаған ортаны түсінуіне және өмірлік құбылыстарды қарапайым деңгейде меңгеруіне мүмкіндік береді.

Ойын әрекеті арқылы бала тек білім алып қана қоймай, әлеуметтік қарым-қатынас дағдыларын да қалыптастырады. Ол құрдастарымен өзара әрекеттесу барысында келісу, бөлісу, кезек күту, бір-бірін тыңдау сияқты маңызды мінез-құлық нормаларын меңгереді. Бұл қасиеттер оның болашақта қоғамда дұрыс бейімделуіне негіз болады. Ойын баланың эмоциялық дамуына да үлкен ықпал етеді. Бала ойын кезінде қуану, жеңілу, жетістікке жету сияқты түрлі сезімдерді бастан кешіреді. Осындай эмоциялық тәжірибе оның өзін-өзі бақылау қабілетін дамытып, шыдамдылық пен төзімділікке тәрбиелейді. Эмоциялық тұрақтылық баланың мінез-құлқының қалыптасуына оң әсер етеді. Ойын барысында қалыптасатын рөлдік әрекеттер баланың адамгершілік түсініктерін нығайтады. Ол жақсы мен жаманды ажыратуды, әділ болуды және жауапкершілік танытуды үйренеді. Мысалы, «дәрігер», «мұғалім», «ата-ана» сияқты рөлдерді ойнау арқылы бала үлкендердің әлеуметтік қызметін түсініп, оларға құрметпен қарауға дағдыланады.

Ойын баланың шығармашылық қабілетін де дамытады. Бала ойынды өз қиялына сүйене отырып түрлендіреді, жаңа жағдайлар ойлап табады және өзінше шешім қабылдайды. Бұл оның креативті ойлауын қалыптастырады. Осылайша, ойын әрекеті тек көңіл көтеру құралы емес, баланың тұлғалық, танымдық, әлеуметтік және адамгершілік дамуын қамтамасыз ететін маңызды педагогикалық құрал болып табылады.

Рөлдік және сюжеттік ойындар балаларды өзара сыйластыққа, көмек көрсетуге, әділдікке және жауапкершілікке тәрбиелейді. Мысалы, «Отбасы», «Дүкен», «Дәрігер» сияқты ойындарда балалар бір-бірімен қарым-қатынас жасап, жағымды мінез-құлық үлгілерін меңгереді. Бұл ойындар барысында бала нақты өмірлік жағдайларды имитациялау арқылы әлеуметтік нормаларды түсініп, дұрыс әрекет етуге дағдыланады. Ойын кезінде балалар түрлі рөлдерді ауыстырып орындайды, бұл олардың басқаның орнын түсіну қабілетін дамытады. Мысалы, «дәрігер» рөлінде бала қамқорлық көрсетуді үйренсе, «науқас» рөлінде шыдамдылық пен сенім білдіруді меңгереді. Мұндай тәжірибе эмпатияның қалыптасуына ықпал етеді.

Ойын процесінде балалар арасында туындайтын жағдаяттар оларды өзара келісуге, ортақ шешім қабылдауға және қақтығыстарды бейбіт жолмен шешуге үйретеді. Бұл олардың коммуникативтік дағдыларын дамытып қана қоймай, қоғамдағы мінез-құлық мәдениетін қалыптастырады.

Сюжеттік ойындар балалардың адамгершілік түсініктерін нақты өмірлік мысалдар арқылы бекітеді. Олар әділдік пен адалдықтың маңызын түсініп, өтірік айту мен әділетсіз әрекеттердің жағымсыз салдарын ойын барысында байқайды. Бұл моральдық құндылықтардың саналы түрде қалыптасуына негіз болады. Осылайша, рөлдік және сюжеттік ойындар мектепке дейінгі жастағы балалардың адамгершілік қасиеттерін дамытуда тиімді педагогикалық құрал болып табылады және олардың тұлғалық қалыптасуына зор әсер етеді.

Ойын барысында бала эмоциялық жағымды ортада тәрбиеленеді. Бұл оның агрессиясын азайтып, мейірімділік, жанашырлық сияқты қасиеттерін дамытуға ықпал етеді. Жағымды эмоциялық орта баланың психологиялық жайлылығын қамтамасыз етіп, оның өзіне деген сенімділігін арттырады және еркін қарым-қатынас жасауына мүмкіндік береді. Мұндай ортада бала қателесуден қорықпай, өз әрекетін еркін байқап көреді, бұл оның тұлғалық дамуын жеделдетеді. Ойын технологиялары баланың ішкі мотивациясын күшейтеді. Бала оқу мен тәрбиелік әрекеттерді міндет ретінде емес, қызықты үдеріс ретінде қабылдайды. Бұл оның белсенділігін арттырып, тапсырмаларды орындауға деген ынтасын жоғарылатады. Нәтижесінде бала оқу процесіне саналы түрде қатысып, алған білімін өмірлік жағдайларда қолдануға бейімделеді.

Топтық ойындар балаларды бір-бірін тыңдауға және құрметтеуге үйретеді. Олар өзара әрекеттесу барысында келісімге келу, кезек күту, ортақ ережелерді сақтау сияқты әлеуметтік дағдыларды меңгереді. Мұндай тәжірибе балалардың ұжымда жұмыс істеу қабілетін дамытады және қоғамға бейімделуін жеңілдетеді. Сонымен қатар, балалар арасында өзара көмек көрсету және қолдау көрсету мәдениеті қалыптасады.

Ойын технологиялары сонымен қатар баланың дербестігін қалыптастыруға ықпал етеді. Бала ойын барысында шешім қабылдайды, қателігін түзетеді және өз әрекетінің нәтижесін бағалауды үйренеді. Бұл оның жауапкершілік сезімін дамытып, өз ісіне сенімді болуына көмектеседі. Ойын технологиялары мектепке дейінгі білім беруде тек оқыту құралы ғана емес, сонымен қатар балалардың эмоциялық, әлеуметтік, танымдық және адамгершілік дамуын қамтамасыз ететін кешенді педагогикалық жүйе болып табылады.

Адамгершілік тәрбиеде тәрбиешінің рөлі ерекше. Ол ойындарды дұрыс ұйымдастырып, балалардың мінез-құлқын бағыттап отырады. Педагог үлгі көрсету арқылы балалардың дұрыс құндылықтарды қабылдауына әсер етеді. Тәрбиеші әр баланың жеке ерекшелігін ескере отырып, олардың эмоциялық жағдайын бақылап, қажет кезде қолдау көрсетіп отырады.

Педагог ойын әрекетін тек көңіл көтеру құралы ретінде емес, тәрбиелік мақсатқа бағытталған процесс ретінде жоспарлауы тиіс. Ол ойынның мазмұнын, ережесін және рөлдерін дұрыс таңдау арқылы балалардың адамгершілік қасиеттерін қалыптастыруға жағдай жасайды. Мысалы, әділдік, жауапкершілік, көмек көрсету сияқты құндылықтарды ойын барысында нақты жағдаяттар арқылы түсіндіреді. Сонымен бірге, тәрбиеші балалар арасындағы қарым-қатынасты реттеп, жағымды әлеуметтік орта қалыптастырады. Қақтығыс жағдайында ол балаларды өзара түсіністікке, кешірімділікке және келісімге келуге бағыттайды. Бұл балалардың эмоциялық тұрақтылығын дамытып, өзара сыйластық мәдениетін қалыптастырады.

Педагогтың тағы бір маңызды міндеті – балалардың белсенділігін қолдау және олардың шығармашылық бастамаларын ынталандыру. Ол балалардың ойынға еркін қатысуына мүмкіндік беріп, олардың өз ойын білдіруіне жағдай жасайды. Бұл баланың өзіне деген сенімділігін арттырады. Осылайша, педагог мектепке дейінгі ұйымдарда адамгершілік тәрбиені жүзеге асыруда шешуші рөл атқарады және ойын әрекеті арқылы балалардың тұлғалық дамуына тікелей ықпал етеді.

Ойын әрекеті мектепке дейінгі балалардың адамгершілік қасиеттерін қалыптастырудың тиімді құралы болып табылады. Ойын арқылы балаларда мейірімділік, сыйластық, жауапкершілік және өзара түсіністік сияқты құндылықтар қалыптасады. Ойын баланың эмоциялық әлемін байытып, оның мінез-құлқын реттеуге, жағымды қарым-қатынас орнатуға және әлеуметтік ортаға бейімделуіне ықпал етеді.

Ойын барысында бала тек белгілі бір рөлді орындап қана қоймай, өмірлік жағдаяттарды тәжірибе арқылы меңгереді. Бұл оның адамгершілік нормаларды саналы түрде түсінуіне және күнделікті өмірде қолдануына мүмкіндік береді. Құрдастарымен өзара әрекеттесу кезінде бала әділдік, көмек көрсету, кешірім және ынтымақтастық сияқты қасиеттерді тәжірибе жүзінде игереді.

Ойын технологиялары балалардың танымдық белсенділігін арттырып, шығармашылық қабілеттерін дамытады. Олар өз ойларын еркін жеткізіп, шешім қабылдауға үйренеді, бұл тұлғалық дамудың маңызды негізі болып табылады. Сондықтан ойын технологияларын тәрбиелік үдерісте жүйелі және мақсатты түрде қолдану баланың тек адамгершілік қасиеттерін ғана емес, жалпы жан-жақты дамуын қамтамасыз етеді. Нәтижесінде мектепке дейінгі жастағы бала әлеуметтік ортада дұрыс бейімделген, мейірімді, жауапты және белсенді тұлға ретінде қалыптасады.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

1. Тұрғынбаева Б. А. Дамыта оқыту технологиялары және мектепке дейінгі білім беру. Алматы, 2015.
2. Әбдіғалиев Т. Мектепке дейінгі педагогика және әдістеме. Алматы, 2016.
3. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. Москва: Просвещение, 2000.
4. Эльконин Д. Б. Психология игры. Москва: Педагогика, 2001.

ӘОЖ 373.2:376:37.013.42

ИНКЛЮЗИВТІ, КРЕАТИВТІ ӘРІ АДАМГЕРШІЛІККЕ НЕГІЗДЕЛГЕН БІЛІМ БЕРУ ЖҮЙЕСІН ҚАЛЫПТАСТЫРУ

Карабасова Гульбаршын Алиповна
karabasovada@bk.ru
№43 «Арман» бөбекжай-бақшасы КМҚК меңгерушісі
Атырау, Қазақстан

Аңдатпа. Мақалада мектепке дейінгі және жалпы білім беру жүйесінде инклюзивті, креативті және гуманистік білім беру бағыттарын қалыптастырудың теориялық негіздері мен практикалық маңызы қарастырылады. Қазіргі білім беру кеңістігінде әрбір баланың жеке ерекшелігін ескеру, оның шығармашылық қабілетін дамыту және адамгершілік құндылықтарын қалыптастыру өзекті мәселе болып отыр. Зерттеу барысында инклюзивті білім берудің әр балаға тең мүмкіндік беруі, креативті тәсілдердің баланың ойлау мен қиялын дамытудағы рөлі және гуманистік қағидалардың тұлғалық дамуындағы маңызы талданады. Білім беру үдерісінде педагогтың кәсіби шеберлігі мен заманауи цифрлық технологияларды тиімді қолданудың ықпалы қарастырылады. Мақалада ұсынылған тұжырымдар білім беру сапасын арттыруға, балалардың танымдық белсенділігін күшейтуге және жан-жақты дамыған тұлға қалыптастыруға бағытталған.

Түйінді сөздер: инклюзивті білім беру, креативтілік, гуманизм, педагогикалық технология, білім жүйесі.

Қазіргі қоғамда мектепке дейінгі тәрбие мен оқыту жүйесі тек балаларға қарапайым білім мен дағды берумен шектелмей, олардың тұлғалық дамуының алғашқы негізін қалауға бағытталуы тиіс. Ерте жастағы бала үшін ойын, қарым-қатынас және тәжірибе арқылы үйрену - негізгі даму көзі болып табылады. Осы кезеңде баланың қиялы қарқынды дамиды, қоршаған ортаны тануға деген қызығушылығы артады, сондықтан педагогикалық ықпал дәл осы мүмкіндіктерді дұрыс бағыттауға негізделуі қажет. Балабақшадағы тәрбие үдерісі баланың қауіпсіз, қолайлы және дамытушы ортада еркін әрекет етуіне жағдай жасауы маңызды.

Инклюзивтілік, креативтілік және гуманистік құндылықтар мектепке дейінгі білім беру жүйесінің басты қағидалары ретінде қалыптасып келеді. Инклюзивті орта әрбір баланың жеке ерекшелігін, даму қарқынын және қажеттілігін ескеріп, оған тең мүмкіндік беруді

көздейді. Мұндай ортада балалар бір-бірін құрметтеуге, ерекшеліктерді қабылдауға және өзара қолдауға үйренеді. Бұл әлеуметтік бейімделудің алғашқы қадамы болып табылады және болашақта толерантты қоғам қалыптастыруға негіз қалайды.

Креативтілікке бағытталған тәрбие баланың қиялын, ойлау қабілетін және шығармашылық әрекетін дамытуға жағдай жасайды. Түрлі ойындар, сурет салу, құрастыру, рөлдік және сюжеттік ойындар арқылы бала өз ойын еркін жеткізуге, жаңа шешімдер табуға және өзіндік идеяларын жүзеге асыруға дағдыланады. Бұл тек шығармашылық қабілетті ғана емес, сонымен қатар проблемалық жағдайларды шешу дағдыларын да қалыптастырады.

Ал гуманистік құндылықтар баланы мейірімділікке, адамгершілікке, өзгені түсінуге және құрметтеуге тәрбиелейді. Педагог пен тәрбиешінің жылы қарым-қатынасы, қолдау көрсетуі және баланың пікірін ескеруі оның эмоционалдық дамуына оң әсер етеді. Мұндай ортада бала өзін қауіпсіз сезініп, өз мүмкіндігін ашуға ұмтылады.

Қазіргі таңда цифрлық және инновациялық технологияларды мектепке дейінгі тәрбие үдерісінде тиімді қолдану да өзекті болып отыр. Интерактивті ойындар, мультимедиялық материалдар және дамытушы қосымшалар балалардың қызығушылығын арттырып, оқу үдерісін тартымды етеді. Осылайша, мектепке дейінгі тәрбие жүйесінде инклюзивті, креативті және гуманистік бағыттарды дамыту әрбір баланың жеке қабілетін ашуға, оның жан-жақты дамуына, әлеуметтік ортаға бейімделуіне және болашақта толыққанды тұлға болып қалыптасуына мүмкіндік береді.

Инклюзивті білім беру – барлық білім алушыларды, оның ішінде ерекше білім беру қажеттілігі бар балаларды да жалпы білім беру үдерісіне тең дәрежеде қатыстыруды көздейтін білім беру жүйесі. Бұл тәсіл әр баланың жеке ерекшелігін, қабілетін, даму қарқынын және білім алу мүмкіндігін ескере отырып, оған қолайлы оқу ортасын қалыптастыруға бағытталады. Инклюзивті білім берудің негізгі мақсаты - ешбір баланы білім беру үдерісінен шеттетпей, барлығына тең мүмкіндік беру арқылы олардың толыққанды дамуын қамтамасыз ету. Бұл тек білім алу құқығын жүзеге асыру ғана емес, сонымен қатар әлеуметтік әділеттілік пен теңдікті қалыптастырудың маңызды құралы болып табылады. Мұндай жүйеде ерекше білім беру қажеттілігі бар балалар жалпы ортаға бейімделіп, басқа балалармен бірге оқып, қарым-қатынас жасайды. Бұл олардың әлеуметтік дағдыларын дамытуға, өзіне деген сенімділігін арттыруға және қоғамға еркін араласуына ықпал етеді. Сонымен қатар, қалыпты дамудағы балалар да әртүрлілікті түсінуге, қабылдауға және құрметтеуге үйренеді.

Инклюзивті білім беру педагогтан жоғары кәсіби шеберлікті талап етеді. Мұғалім әр баланың мүмкіндігін ескере отырып, жеке тәсіл қолдануы, оқу материалын бейімдеуі және қолайлы психологиялық орта қалыптастыруы қажет. Заманауи педагогикалық технологиялар мен арнайы әдістемелер инклюзивті оқытудың тиімділігін арттырады.

Инклюзивті білім беру – білім беру жүйесінің гуманистік бағытын айқындайтын, әрбір баланың әлеуетін ашуға және қоғамда тең мүмкіндіктерді қамтамасыз етуге бағытталған маңызды тұжырымдама болып табылады.

Креативті білім беру мектепке дейінгі жастағы балалардың шығармашылық қабілетін, қиялын және ойлау дербестігін дамытуға бағытталған маңызды педагогикалық бағыт болып табылады. Бұл кезеңде бала қоршаған ортаны ойын, тәжірибе және әрекет арқылы танитындықтан, креативті тәсілдер оның табиғи қызығушылығын қолдап, белсенді танымдық әрекетке жетелейді. Мектепке дейінгі ұйымда креативті білім беру негізінен ойын әрекеті арқылы жүзеге асады. Рөлдік ойындар, сюжеттік ойындар, құрастыру, сурет салу, мүсіндеу сияқты іс-әрекеттер балалардың қиялын дамытып, өз ойын еркін жеткізуге мүмкіндік береді. Мұндай тапсырмалар арқылы бала тек дайын үлгіні қайталап қана қоймай, өз бетінше жаңа шешімдер ойлап табуға үйренеді. Сонымен қатар, проблемалық жағдаяттар мен қарапайым зерттеу элементтерін енгізу балалардың ойлау белсенділігін арттырады. Мысалы, «Қалай жасауға болады?», «Неліктен бұлай болды?» деген сұрақтар арқылы бала салыстыру, талдау және қорытынды жасау дағдыларын меңгереді. Бұл оның танымдық қызығушылығын күшейтіп, өз бетімен ізденуге ынталандырады.

Креативті білім беру баланың тек интеллектуалдық дамуына ғана емес, сонымен қатар эмоционалдық және әлеуметтік дамуына да ықпал етеді. Топпен жұмыс жасау, ортақ ойындар ұйымдастыру барысында балалар бір-бірінің пікірін тыңдауға, келісімге келуге және ынтымақтастықта әрекет етуге үйренеді. Мектепке дейінгі білім беруде креативті тәсілдерді қолдану баланың шығармашылық ойлауын дамытып қана қоймай, оның тұлғалық қалыптасуына, өзіне деген сенімділігінің артуына және болашақта жаңашыл, белсенді тұлға болып қалыптасуына негіз болады.

Гуманистік білім беру жүйесі тұлғаның қадір-қасиетін, еркіндігін және өзін-өзі дамыту мүмкіндігін басты орынға қоятын педагогикалық бағыт болып табылады. Бұл тұжырымдама білім беру үдерісінде баланың жеке ерекшелігін, ішкі әлеуетін және рухани-адамгершілік дамуын негізге алады. Гуманистік көзқарас бойынша әрбір бала қайталанбас тұлға ретінде қарастырылып, оның мүмкіндігін толық ашуға жағдай жасалуы тиіс.

Бұл жүйеде оқушы немесе мектепке дейінгі жастағы бала тек білім алушы ретінде емес, оқу-тәрбие үдерісінің белсенді субъектісі ретінде танылады. Яғни, ол дайын ақпаратты қабылдаушы ғана емес, сонымен қатар өз пікірін білдіретін, шешім қабылдайтын және оқу әрекетіне тікелей қатысатын тұлға болып табылады. Мұндай тәсіл баланың өзіне деген сенімділігін арттырып, дербестікке тәрбиелейді.

Гуманистік білім берудің маңызды қағидаларының бірі – ізгілік пен құрмет. Педагог пен бала арасындағы қарым-қатынас сенімге, қолдауға және түсіністікке негізделеді. Балаға қысым көрсету немесе мәжбүрлеу емес, керісінше оның қызығушылығын ояту және ішкі мотивациясын дамыту басты назарда болады. Гуманистік бағыт баланың эмоционалдық жағдайына ерекше мән береді. Қолайлы психологиялық орта қалыптастыру арқылы бала өзін қауіпсіз сезінеді, еркін ойлайды және шығармашылықпен әрекет етеді. Бұл оның тұлғалық дамуына оң әсер етеді. Осылайша, гуманистік білім беру қағидалары тұлғаның жан-жақты дамуына, оның өзін-өзі жүзеге асыруына және қоғамда еркін, жауапты әрі адамгершілігі жоғары азамат болып қалыптасуына мүмкіндік береді.

Қазіргі таңда заманауи технологиялар мектепке дейінгі білім беру жүйесінің мазмұны мен әдістерін жетілдіруде маңызды рөл атқарады. Цифрлық білім беру ресурстары, интерактивті платформалар және дамытушы мультимедиялық құралдар балалардың танымдық қызығушылығын арттырып, оқу үдерісін қызықты әрі көрнекі етеді. Бұл әсіресе ерте жастағы балалар үшін өте маңызды, себебі олар ақпаратты ойын және визуалды бейнелер арқылы жақсы қабылдайды.

Мектепке дейінгі ұйымда қолданылатын интерактивті технологиялар баланың қабылдау, есте сақтау және ойлау қабілеттерін дамытуға ықпал етеді. Мысалы, интерактивті ойындар, анимациялық тапсырмалар және дыбыстық-визуалды материалдар арқылы бала жаңа ұғымдарды жеңіл меңгереді. Мұндай тәсілдер оқу процесін тек тиімді етіп қана қоймай, оны эмоционалды жағынан да тартымды етеді. Цифрлық құралдар инклюзивті және креативті білім беруді жүзеге асыруға кең мүмкіндік береді. Арнайы білім беру қажеттілігі бар балалар үшін бейімделген бағдарламалар мен қосымшалар олардың оқу процесіне толық қатысуына жағдай жасайды. Ал шығармашылық тапсырмалар мен интерактивті орта балалардың қиялын дамытып, өз бетінше әрекет етуіне мүмкіндік береді.

Қашықтықтан оқыту және цифрлық коммуникация құралдары ата-аналар мен педагогтар арасындағы байланысты нығайтып, баланың даму барысын тұрақты бақылауға жағдай жасайды. Бұл білім беру үдерісінің ашықтығы мен тиімділігін арттырады.

Заманауи технологиялар мектепке дейінгі білім беруде оқу процесін жаңғыртып қана қоймай, балалардың жан-жақты дамуына, олардың танымдық белсенділігін арттыруға және білімге деген қызығушылығын қалыптастыруға зор үлес қосады. Қорытындылай келе, мектепке дейінгі білім беру жүйесінде инклюзивті, креативті және гуманистік бағыттарды дамыту – қазіргі заман талаптарына сай тұлға тәрбиелеудің маңызды негізі болып табылады. Бұл бағыттар баланың ерте жастан жан-жақты дамуына, оның жеке ерекшеліктерін ескеруге және әлеуетін толық ашуға мүмкіндік береді.

Инклюзивті білім беру әрбір баланың білім алу құқығын қамтамасыз етіп, тең мүмкіндік пен әлеуметтік әділеттілікті қалыптастырады. Бұл тек білімге қолжетімділікті кеңейтіп қана қоймай, балалар арасында өзара құрмет, түсіністік және толеранттылық мәдениетін дамытады. Инклюзивті ортада әр бала өзін қоғамның толыққанды мүшесі ретінде сезініп, өз қабілетін еркін дамытуға мүмкіндік алады.

Креативті тәсілдер баланың шығармашылық қабілетін, қиялын және ойлау дербестігін дамытса, сонымен қатар оның танымдық қызығушылығын арттырып, жаңа идеяларды еркін ұсынуға ынталандырады. Ойын, зерттеу, құрастыру және түрлі шығармашылық әрекеттер арқылы бала тек білім алып қана қоймай, оны тәжірибеде қолдануға үйренеді. Бұл оның логикалық ойлауын, шешім қабылдау қабілетін және дербестігін қалыптастырады.

Гуманистік қағидалар баланың адамгершілік қасиеттерін, эмоционалдық тұрақтылығын және өзара сыйластық мәдениетін қалыптастырады. Педагог пен бала арасындағы сенімге негізделген қарым-қатынас баланың ішкі әлемін дамытуға, өзін еркін және қауіпсіз сезінуіне ықпал етеді. Мұндай ортада бала мейірімділік, жауапкершілік және жанашырлық сияқты құндылықтарды меңгереді.

Заманауи цифрлық технологияларды тиімді қолдану оқу үдерісін қызықты әрі қолжетімді етіп, балалардың танымдық белсенділігін арттырады. Интерактивті құралдар мен мультимедиялық ресурстар оқу материалын көрнекі түрде меңгеруге мүмкіндік беріп, баланың есте сақтау қабілетін күшейтеді. Сонымен қатар, цифрлық технологиялар әр баланың жеке даму қарқынын ескеруге жағдай жасап, білім беруді дараландыруға ықпал етеді.

Аталған бағыттардың үйлесімді дамуы мектепке дейінгі білім беру жүйесінің тиімділігін арттырып, баланың жан-жақты дамуына берік негіз қалайды. Нәтижесінде шығармашыл, әлеуметтік тұрғыдан белсенді, жауапты және бәсекеге қабілетті тұлға қалыптасып, ол болашақта қоғамның дамуына өз үлесін қоса алады.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

1. Нұрғалиева Г.К. Инклюзивті білім беру негіздері. Алматы: 2019.
2. Әбдіғалиев Т. Мектепке дейінгі педагогика. Алматы: 2016.
3. Амонашвили Ш.А. *Гуманно-личностная педагогика*. Москва: 1998.
4. Пиаже Ж. *Речь и мышление ребенка*. Москва: Просвещение, 2014.
5. Сейталиев Қ.Б. *Жалпы педагогика*. Алматы: 2012.

ӘОЖ 373.2:37.015.31

БАЛАБАҚША ЖАҒДАЙЫНДА БАЛАЛАРДЫ АДАМГЕРШІЛІККЕ ТӘРБИЕЛЕУДІҢ ЗАМАНАУИ ТӘСІЛДЕРІ

Нурмуханова Жанерке Турсыновна
janerkenurmuhanova70@gmail.com
№43 «Арман» бөбекжай-бақшасы КМҚК, мектерке дейінгі білім беру педагогі
Атырау, Қазақстан

Аңдатпа. Мақалада балабақша жағдайында балаларды адамгершілікке тәрбиелеудің заманауи тәсілдері қарастырылады. Адамгершілік құндылықтарды қалыптастыруда ойын технологиялары, интерактивті әдістер, цифрлық ресурстар және педагогтың үлгілік әрекеті негізгі құрал ретінде талданады. Баланың әлеуметтік, эмоциялық және мінез-құлықтық дамуына бағытталған инновациялық тәсілдердің тиімділігі айқындалады.

Түйінді сөздер: адамгершілік тәрбие, мектепке дейінгі білім, балабақша, ойын технологиясы, гуманистік педагогика, заманауи әдістер.

Қазіргі қоғамда тұлғаның адамгершілік қасиеттерін ерте жастан қалыптастыру - білім беру жүйесінің маңызды міндеттерінің бірі. Балабақша кезеңі баланың алғашқы әлеуметтік тәжірибесі қалыптасатын уақыт болғандықтан, дәл осы кезеңде адамгершілік тәрбиенің негізі қаланады. Баланың мейірімділік, сыйластық, жауапкершілік сияқты қасиеттері күнделікті оқу-тәрбие процесі арқылы дамиды.

Мектепке дейінгі жаста баланың мінез-құлқы, қарым-қатынас дағдылары және эмоционалдық әлемі қарқынды түрде қалыптасады. Бұл кезеңде бала ересектердің іс-әрекетін бақылау арқылы мінез-құлық үлгілерін қабылдайды және құрдастарымен қарым-қатынас жасау барысында әлеуметтік нормаларды меңгере бастайды. Сондықтан балабақшадағы тәрбие жұмысы тек білім беруге ғана емес, баланың тұлғалық дамуына, ішкі мәдениеті мен рухани құндылықтарын қалыптастыруға да бағытталуы тиіс.

Қазіргі таңда қоғамның даму қарқыны, ақпараттық ортадағы өзгерістер және әлеуметтік талаптардың артуы балаларды рухани-адамгершілік тұрғыдан тәрбиелеудің маңыздылығын күшейтіп отыр. Балалардың гаджеттерге ерте жастан тәуелді болуы, тірі қарым-қатынастың азаюы олардың эмоциялық және әлеуметтік дамуына белгілі бір деңгейде әсер етуде. Осыған байланысты балабақшада адамгершілік тәрбиені жүзеге асыруда заманауи педагогикалық тәсілдерді қолдану өзекті болып табылады. Атап айтқанда, ойын технологиялары, проблемалық жағдаяттар, интерактивті әдістер және педагогтың үлгілік әрекеті арқылы балалардың бойында жағымды мінез-құлық қалыптастыруға болады. Бұл тәсілдер баланың белсенділігін арттырып қана қоймай, оны өз бетінше ойлануға, дұрыс шешім қабылдауға және өз әрекетіне жауап беруге үйретеді. Көрнекілік құралдары мен мультимедиялық ресурстар тәрбиелік мазмұнды қызықты әрі түсінікті түрде жеткізуге мүмкіндік береді. Осылайша, балабақша жағдайында адамгершілік тәрбиені жүйелі түрде ұйымдастыру баланың болашақ тұлғалық қалыптасуының берік негізін қалайды және оның қоғамда өзін дұрыс ұстай алатын, мәдениетті, жауапты азамат болып қалыптасуына ықпал етеді.

Адамгершілік тәрбие – баланың қоғамдағы мінез-құлқын, қарым-қатынас мәдениетін және құндылықтық бағдарын қалыптастыратын педагогикалық процесс. Балабақшада бұл процесс ойын, еңбек және қарым-қатынас әрекеттері арқылы жүзеге асады. Адамгершілік тәрбие баланың тек сыртқы мінез-құлқын реттеп қана қоймай, оның ішкі рухани әлемін, сезімдері мен көзқарастарын қалыптастыруға бағытталады. Ол тұлғаның әлеуметтік ортада дұрыс әрекет етуіне негіз болатын моральдық қағидаларды сіңіреді.

Бұл тәрбие түрі баланың бойында мейірімділік, адалдық, әділдік, жауапкершілік, үлкендерді құрметтеу және кішіге қамқор болу сияқты маңызды қасиеттерді дамытады. Осындай құндылықтар баланың болашақта қоғамда дұрыс бейімделіп, әлеуметтік ортада өз орнын табуына негіз болады. Бұл қасиеттер баланың мінезінің тұрақтылығын қалыптастырып, оның өмірлік ұстанымдарын айқындайды.

Балабақша жағдайында адамгершілік тәрбие күнделікті тәртіптік сәттерде, серуенде, ойын кезінде және оқу іс-әрекеттерінде үздіксіз жүзеге асады. Бала ересектердің іс-әрекетін бақылау арқылы үлгі алады, ал құрдастарымен қарым-қатынас жасау барысында өз мінез-құлқын реттеуді үйренеді. Бұл оның әлеуметтік тәжірибесінің қалыптасуына тікелей әсер етіп, ұжымда өмір сүру дағдыларын дамытады.

Адамгершілік тәрбие баланың эмоциялық дамуын да қамтиды. Бала өз сезімін түсініп, оны дұрыс білдіруге, басқалардың сезімін ескеруге және эмпатия танытуға дағдыланады. Бұл оның эмоционалдық интеллектісін дамытуға ықпал етеді және жанашырлық сезімін күшейтеді. Адамгершілік тәрбиенің тиімділігі педагогтың кәсіби шеберлігіне, қолданылатын әдіс-тәсілдерге және тәрбиелік ортаның ұйымдастырылуына тікелей байланысты. Жағымды психологиялық ахуал, сенімді қарым-қатынас және жүйелі тәрбие жұмысы баланың құндылықтық жүйесін дұрыс қалыптастыруға мүмкіндік береді. Осылайша, адамгершілік тәрбие - баланың тұлғалық дамуының негізін қалайтын, оның рухани-мәдени деңгейін қалыптастыратын маңызды педагогикалық процесс болып табылады және болашақта қоғамға бейім, жауапты, мәдениетті тұлға тәрбиелеудің басты шарты саналады.

Ойын – мектепке дейінгі жастағы баланың негізгі іс-әрекеті. Рөлдік және сюжеттік ойындар арқылы балалар өзара сыйластықты, әділдікті және жауапкершілікті меңгереді. Мысалы, «Отбасы», «Дәрігер», «Мұғалім» ойындары балаларды әлеуметтік рөлдерді түсінуге және адамгершілік нормаларды сақтауға үйретеді. Бұл ойындар барысында бала өмірлік жағдайларды модельдеу арқылы дұрыс және бұрыс әрекеттерді ажыратуға дағдыланады, сондай-ақ ересектер әлеміне еліктеу арқылы әлеуметтік тәжірибе жинақтайды.

Ойын технологиялары баланың тек танымдық дамуын ғана емес, сонымен қатар оның мінез-құлқы мен эмоциялық әлемін де қалыптастырады. Бала ойын кезінде түрлі жағдайларға тап болып, шешім қабылдауға, өз пікірін қорғауға және басқалардың көзқарасын ескеруге үйренеді. Бұл оның өз әрекетіне жауапкершілікпен қарауына ықпал етеді және дербестік қасиетін дамытады. Ойын барысында балалар арасында қарым-қатынас орнайды, олар бір-біріне көмектесуді, бөлісуді және келісімге келуді үйренеді. Мұндай өзара әрекеттесу ұжымдық сана мен әлеуметтік дағдылардың қалыптасуына негіз болады. Балалар арасындағы достық қарым-қатынас пен өзара қолдау сезімі нығайып, топта жұмыс істеу мәдениеті қалыптасады.

Ойын технологияларының маңызды ерекшелігі – баланың эмоциялық жайлылығын қамтамасыз етуі. Ойын процесінде бала еркін әрекет етіп, қателесуден қорықпайды, бұл оның өзіне деген сенімділігін арттырады. Жағымды эмоциялық орта тәрбиелік ықпалдың тиімділігін күшейтіп, баланың белсенді қатысуына жағдай жасайды.

Ойын әрекеті арқылы балада шығармашылық ойлау, қиял және елестету қабілеті дамиды. Ол ойын барысында жаңа сюжеттер ойлап тауып, түрлі рөлдерді түрлендіру арқылы креативті ойлау дағдыларын қалыптастырады. Бұл оның болашақта күрделі жағдайларда шешім қабылдау қабілетіне оң әсер етеді.

Ойын технологиялары мектепке дейінгі тәрбиеде адамгершілік құндылықтарды қалыптастырудың тиімді құралы болып табылады және баланың тұлғалық, әлеуметтік, танымдық және эмоциялық дамуына кешенді түрде ықпал етеді.

Заманауи балабақшаларда интерактивті тақта, мультимедиялық ресурстар және білім беру қосымшалары кеңінен қолданылады. Бұл әдістер балалардың қызығушылығын арттырып, адамгершілік мазмұнды көрнекі түрде түсінуге мүмкіндік береді. Мультфильмдер мен бейнематериалдар арқылы жағымды мінез-құлық үлгілері көрсетіледі, мысалы, достық, көмек көрсету, үлкендерді сыйлау сияқты құндылықтар нақты өмірлік жағдаяттар негізінде бейнеленеді. Бұл балаға абстрактілі ұғымдарды нақты мысалдар арқылы қабылдауға жағдай жасайды.

Интерактивті технологиялар оқу-тәрбие процесін жандандырып, баланың белсенді қатысуын қамтамасыз етеді. Бала тек көріп, тыңдап қана қоймай, тапсырмаларды орындау, сұрақтарға жауап беру, ойын элементтеріне қатысу арқылы оқу процесіне тікелей араласады. Мұндай әрекеттер оның зейінін шоғырландырып, есте сақтау қабілетін дамытады және ойлау белсенділігін арттырады.

Цифрлық ресурстар арқылы берілетін тәрбиелік мазмұн балалардың эмоциялық қабылдауына оң әсер етеді. Қысқа мультфильмдер мен анимациялар арқылы берілген адамгершілік жағдайлар баланың мінез-құлық үлгілерін қалыптастыруға көмектеседі және дұрыс-бұрыс әрекеттерді ажыратуға үйретеді. Балалар кейіпкерлердің іс-әрекетін талдау арқылы өз мінез-құлқына баға беруді үйренеді.

Интерактивті әдістер балалардың дербестігін де дамытады. Олар тапсырмаларды өз бетінше орындап, қателіктерін түзету арқылы тәжірибе жинақтайды. Бұл олардың өзіне деген сенімділігін арттырып, жауапкершілік сезімін қалыптастырады. Бала цифрлық ортада қауіпсіз және мәдениетті әрекет ету дағдыларын меңгере бастайды.

Педагог үшін цифрлық технологиялар оқу-тәрбие процесін дараландыруға мүмкіндік береді. Әр баланың қабілетіне сәйкес тапсырмалар ұсыну арқылы оның жеке даму қарқынына сай жұмыс жүргізіледі. Сонымен бірге, тәрбиеші балалардың нәтижесін бақылап, кері байланыс беріп отыру арқылы олардың даму деңгейін жүйелі түрде қадағалай алады.

Интерактивті және цифрлық әдістер мектепке дейінгі білім беруде адамгершілік тәрбиені жүзеге асырудың заманауи, тиімді және нәтижелі құралы болып табылады және баланың жан-жақты дамуына кешенді ықпал етеді.

Адамгершілік тәрбиеде тәрбиешінің жеке үлгісі шешуші рөл атқарады. Педагогтың сөйлеу мәдениеті, қарым-қатынас стилі және балаларға деген қатынасы олардың мінез-құлқына тікелей әсер етеді. Тәрбиеші балаларға дұрыс бағыт беріп, жағымды орта қалыптастыруы қажет. Ол әрбір баламен ізгі ниетпен сөйлесіп, олардың пікірін тыңдай отырып, өзара сыйластыққа негізделген қарым-қатынас орнатады. Бұл бала бойында сенім, ашықтық және эмоционалдық тұрақтылық қалыптастырады.

Педагог – бала үшін тек білім беруші ғана емес, сонымен қатар мінез-құлық үлгісі болып табылады. Балалар көбіне ересектердің іс-әрекетін қайталайтындықтан, тәрбиешінің әрбір қимылы, сөзі және әрекеті тәрбиелік ықпалға ие. Сондықтан педагогтың мәдениеттілігі, сабырлылығы және әділдігі балалардың бойында да сол қасиеттердің қалыптасуына әсер етеді. Әсіресе, қиын жағдайларда өзін ұстай білуі балалар үшін маңызды үлгі болады.

Тәрбиеші балалардың эмоциялық жағдайын ескеріп, әртүрлі ситуацияларда дұрыс шешім қабылдауға бағыттайды. Ол балалар арасындағы қақтығыстарды бейбіт жолмен шешуге көмектесіп, кешірімділік пен түсіністік сияқты қасиеттерді дамытуға ықпал етеді. Бұл балалардың әлеуметтік дағдыларын қалыптастыруда маңызды рөл атқарады және ұжымдық қарым-қатынасты нығайтады. Педагог балалардың белсенділігін қолдап, олардың жетістіктерін мадақтау арқылы жағымды мотивация қалыптастырады. Бұл балада өзіне деген сенімділік пен жауапкершілік сезімін арттырады. Сонымен бірге, тәрбиеші әр баланың жеке ерекшелігін ескеріп, оларға жеке тәсіл қолдана білуі қажет. Мұндай дараландыру оқу-тәрбие процесінің тиімділігін арттырады.

Педагог тәрбиелік жағдаяттарды алдын ала жоспарлап, ойын, әңгіме, көрнекілік және практикалық әрекеттер арқылы адамгершілік құндылықтарды жүйелі түрде енгізуі тиіс. Бұл балалардың алған білімін нақты өмірлік тәжірибемен байланыстыруға мүмкіндік береді. Осылайша, педагогтың үлгі көрсетуі мен кәсіби шеберлігі балабақшадағы адамгершілік тәрбиенің сапасын анықтайтын негізгі факторлардың бірі болып табылады және баланың тұлғалық дамуына, мінез-құлқының қалыптасуына тікелей және ұзақ мерзімді ықпал етеді.

Балабақша жағдайында балаларды адамгершілікке тәрбиелеу – тұлғаның ерте қалыптасу кезеңіндегі ең маңызды бағыттардың бірі болып табылады. Бұл үдеріс баланың мінез-құлқын, қарым-қатынас мәдениетін және рухани-адамгершілік құндылықтарын жүйелі түрде қалыптастыруға негіз болады. Ерте жаста берілген тәрбие баланың бүкіл өмірлік ұстанымына ықпал етіп, оның болашақтағы әлеуметтік бейімделуін айқындайды.

Заманауи педагогикалық тәсілдер, соның ішінде ойын технологиялары, интерактивті және цифрлық әдістер тәрбиелік жұмыстың тиімділігін арттырады. Олар балалардың қызығушылығын оятып, адамгершілік ұғымдарды жеңіл әрі түсінікті түрде меңгеруге мүмкіндік береді. Мұндай әдістер баланың белсенділігін, дербестігін, шығармашылық қабілетін және эмоциялық дамуын қолдайды. Бала нақты әрекет арқылы құндылықтарды тәжірибе жүзінде игереді.

Адамгершілік тәрбиенің нәтижелілігі педагогтың кәсіби шеберлігі мен жеке үлгісіне тікелей байланысты. Тәрбиешінің дұрыс бағыт-бағдары, мәдениетті қарым-қатынасы, сабырлылығы және жүйелі ұйымдастырылған жұмысы балалардың жағымды мінез-құлық дағдыларын қалыптастыруда шешуші рөл атқарады. Педагогтың әрбір әрекеті бала үшін өмірлік үлгі ретінде қабылданады.

Ата-анамен бірлескен жұмыс та тәрбиенің сапасын арттыруда маңызды орын алады. Балабақша мен отбасының өзара байланысы бала бойындағы құндылықтардың тұрақты қалыптасуына жағдай жасайды және тәрбиелік ықпалдың бірізділігін қамтамасыз етеді. Балабақшада адамгершілік тәрбиені заманауи әдістермен ұштастыра отырып жүзеге асыру - мейірімді, жауапты, әлеуметтік ортаға бейімделген, рухани дамыған және бәсекеге қабілетті тұлға қалыптастырудың берік негізі болып табылады.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

1. Аманов Д. Ұлттық құндылықтар - ұлт қорғаны. 2020ж.
2. Абдыханова Ғ.Т. Ұлттық құндылықтар-бала тәрбиесінің қайнар көзі. 2019ж
3. Бисенбаева Ж.С. Мектепке дейінгі бала тәрбиесіне арналған ұлттық ойындар. 2014ж.

УДК 373.2:82-93

КӨРКЕМ ӘДЕБИЕТТІ ОҚУ МЕКТЕП ЖАСЫНА ДЕЙІНГІ БАЛАЛАРДЫ РУХАНИ – АДАМГЕРШІЛІККЕ ТӘРБИЕЛЕУ ҚҰРАЛЫ РЕТІНДЕ

Темирбаева Шаттық Конысбаевна
Shattik1234587@gmail.com
№43 «Арман» бөбекжай-бақшасы КМҚК, қазақ тілі пәні мұғалімі
Атырау, Қазақстан

Аңдатпа. Мақалада көркем әдебиеттің мектеп жасына дейінгі балаларды рухани-адамгершілікке тәрбиелеудегі рөлі кеңінен қарастырылады. Көркем шығармалар баланың ішкі әлеміне әсер етіп, оның мінез-құлқы мен дүниетанымының қалыптасуына ықпал ететін маңызды педагогикалық құрал ретінде сипатталады. Әдеби мәтіндер арқылы бала жақсылық пен жамандықты ажыратуды, әділдік пен әділетсіздікті түсінуді, мейірімділік пен жанашырлық сияқты негізгі адамгершілік ұғымдарды меңгереді.

Әдеби шығармалар арқылы баланың тілдік, танымдық және эмоциялық дамуының ерекшеліктері талданады. Көркем мәтіндерді тыңдау және қайта әңгімелеу барысында баланың сөздік қоры байып, байланыстырып сөйлеу дағдылары дамиды. Танымдық тұрғыдан алғанда, бала оқиғалар желісін түсініп, себеп-салдарлық байланыстарды ажыратуға үйренеді. Ал эмоциялық даму тұрғысынан кейіпкерлердің сезімін қабылдау арқылы эмпатия, жанашырлық және адамға деген құрмет сезімдері қалыптасады.

Түйінді сөздер: көркем әдебиет, мектепке дейінгі тәрбие, адамгершілік, рухани даму, ертегі, тәрбие құралы.

Қазіргі мектепке дейінгі білім беру жүйесінде балалардың рухани-адамгершілік дамуына ерекше көңіл бөлінуде. Бұл кезеңде баланың тұлғалық негізі қалыптасатындықтан, тәрбие мазмұны оның ішкі әлеміне, сезімі мен мінез-құлқына тікелей әсер етеді. Осы тұрғыда көркем әдебиет баланың рухани дамуын қамтамасыз ететін маңызды педагогикалық құралдардың бірі болып табылады.

Мектепке дейінгі жас – баланың қоршаған ортаны танып-білуге ерекше құштар болатын, қиялы мен елестету қабілеті қарқынды дамитын кезең. Сондықтан осы жаста ұсынылатын көркем шығармалар баланың жас ерекшелігіне сай, мазмұны қарапайым әрі тәрбиелік мәні жоғары болуы тиіс. Әдеби мәтіндер арқылы бала тек ақпарат алып қана қоймай, сонымен қатар өмірлік құндылықтарды сезініп, оларды қабылдай бастайды.

Көркем әдебиет баланың дүниетанымын кеңейтіп, оның қоршаған ортаға деген көзқарасын қалыптастырады. Ертегілер мен әңгімелердегі кейіпкерлердің іс-әрекеті арқылы бала адамдар арасындағы қарым-қатынасты түсініп, өзін сол ортада қалай ұстау керектігін үйренеді. Бұл оның әлеуметтік бейімделуіне және қоғамда өзін дұрыс ұстауына ықпал етеді.

Көркем шығармаларды жүйелі түрде оқу баланың тілдік қорын байытып, байланыстырып сөйлеу дағдыларын дамытады. Әдеби мәтіндердегі көркем сөздер мен бейнелі тіркестер баланың эстетикалық талғамын қалыптастырып, әсемдікті сезіне білуіне мүмкіндік береді. Бұл оның рухани мәдениетінің дамуына оң әсер етеді.

Осылайша, мектепке дейінгі кезеңде көркем әдебиетті тиімді пайдалану баланың рухани-адамгершілік, танымдық және тілдік дамуын қамтамасыз етіп, оның жан-жақты қалыптасуына берік негіз қалайды.

Көркем әдебиет баланың тілдік қорын байытып, сөйлеу мәдениетін дамытумен қатар, оның эмоционалдық әлеміне де әсер етеді. Кейіпкерлердің тағдыры мен іс-әрекеттері арқылы бала қуану, уайымдау, жанашырлық таныту сияқты сезімдерді бастан кешіреді. Бұл өз кезегінде оның адамгершілік қасиеттерінің қалыптасуына ықпал етеді. Көркем әдебиет баланың қиялын дамытып, шығармашылық ойлау қабілетін жетілдіреді. Ертегілер мен әңгімелер арқылы бала түрлі өмірлік жағдайларды елестетіп, өз бетінше қорытынды жасауға үйренеді. Бұл оның танымдық белсенділігін арттырады және тұлғалық дамуына оң әсер етеді. Көркем әдебиетті оқу мектепке дейінгі балалардың рухани-адамгершілік тәрбиесін жүзеге асыруда маңызды орын алады және олардың жан-жақты дамуына берік негіз қалайды.

Көркем әдебиет баланың қоршаған әлемді түсінуіне, жақсылық пен жамандықты ажыратуына көмектеседі. Ертегілер мен әңгімелердегі кейіпкерлердің әрекеттері арқылы бала моральдық ұғымдарды меңгереді. Мысалы, батырлық, адалдық, мейірімділік сияқты қасиеттер нақты сюжеттер арқылы түсіндіріледі. Сонымен бірге, балалар оқиға желісі арқылы себеп-салдарлық байланыстарды байқап, дұрыс әрекет пен қате әрекеттің нәтижесін түсінуге үйренеді. Бұл олардың өмірлік тәжірибені ерте жастан саналы түрде қабылдауына ықпал етеді.

Әдеби шығармалар баланың эмоциялық қабылдауын дамытады. Кейіпкерлердің қуанышы мен қайғысын сезіну арқылы балада эмпатия, жанашырлық және түсіністік қасиеттері қалыптасады. Бұл оның өзге адамдардың сезімін ескеріп, оларға құрметпен қарауына негіз болады. Балалар кейіпкерлердің жағдайына бейімделу арқылы эмоционалдық тәжірибе жинақтайды және өз сезімдерін дұрыс білдіруді үйренеді.

Көркем әдебиет баланың тілдік дамуына да айтарлықтай ықпал етеді. Шығармаларды тыңдау және қайталап айту барысында баланың сөздік қоры байып, байланыстырып сөйлеу дағдылары қалыптасады. Сонымен қатар, әдеби мәтіндердегі көркем сөздер мен тұрақты тіркестер баланың сөйлеу мәдениетін жетілдіреді, ойды жүйелі жеткізу қабілетін дамытады.

Әдеби шығармалар баланың қиялы мен шығармашылық ойлауын дамытады. Ертегідегі оқиғаларды елестету, кейіпкерлердің әрекетін болжау және өз нұсқасын құрастыру арқылы бала шығармашылық қабілетін жетілдіреді. Бұл оның танымдық белсенділігін арттырып, дербес ойлау дағдыларын қалыптастырады. Сонымен қатар, балалар кейіпкерлердің орнына өзін қойып көру арқылы ситуациялық ойлау қабілетін дамытады. Осылайша, көркем әдебиет мектепке дейінгі жастағы балалардың тек адамгершілік қасиеттерін ғана емес, сонымен қатар олардың тілдік, танымдық, эмоциялық және шығармашылық дамуын қамтамасыз ететін кешенді тәрбиелік құрал болып табылады.

Мектепке дейінгі ұйымда көркем әдебиетті қолдану әртүрлі формада жүзеге асады:

- Ертегі оқу және талдау.
- Әңгіме мазмұнын сахналау.
- Кейіпкерлердің әрекетін талқылау.
- Сурет бойынша әңгіме құрастыру.
- Өлеңдерді жаттау және мәнерлеп айту.

Бұл әдістер балалардың шығармашылық қабілетін дамытып қана қоймай, олардың моральдық түсініктерін бекітеді. Әрбір тәсіл баланың белсенді қатысуын қамтамасыз етіп, оны пассив тыңдаушы емес, оқу-тәрбие процесінің тікелей қатысушысы ретінде қалыптастырады. Мысалы, ертегіні оқу барысында тәрбиеші оқиға желісіне бағытталған сұрақтар қойып, балаларды ойлануға, кейіпкерлердің іс-әрекетін бағалауға жетелейді. Бұл балалардың сыни ойлауын дамытып, дұрыс пен бұрысты ажырату қабілетін қалыптастырады.

Әңгімені сахналау кезінде балалар әртүрлі рөлдерді орындай отырып, кейіпкерлердің мінез-құлқын терең түсінеді. Мұндай әрекет эмпатияны дамытуға, яғни басқа адамның жағдайын сезіне білуге ықпал етеді және өзара қарым-қатынас мәдениетін қалыптастырады.

Сонымен қатар, рөлдік ойындар барысында балалар жауапкершілік алып, өз әрекетіне бақылау жасауды үйренеді, бұл олардың мінез-құлқының реттелуіне оң әсер етеді.

Кейіпкерлердің әрекетін талқылау балаларға өз пікірін айтуға, оны дәлелдеуге және басқалардың пікірін тыңдауға үйретеді. Бұл олардың коммуникативтік дағдыларын жетілдіріп, ұжымдық ойлау қабілетін дамытады. Сонымен бірге, мұндай талқылаулар баланың сыни ойлауын қалыптастырып, әртүрлі көзқарастарды салыстыра білуге мүмкіндік береді.

Сурет бойынша әңгіме құрастыру баланың қиялын дамытып, оқиғаны жүйелі баяндауға үйретеді. Бұл әдіс баланың тілдік белсенділігін арттырып, өз ойын анық әрі мазмұнды жеткізу дағдыларын қалыптастырады. Сонымен қатар, бала көрген бейнесіне сүйене отырып, жаңа сюжет құрастыру арқылы шығармашылық қабілетін дамытады.

Ал өлеңдерді жаттау және мәнерлеп айту балалардың сөйлеу мәдениетін, есте сақтау қабілетін және эстетикалық талғамын қалыптастырады. Өлеңнің ырғағы мен ұйқасы баланың тіл сезімін жетілдіріп, көркем сөзді қабылдауын жеңілдетеді. Бұл оның тілдік және рухани дамуына ықпал етеді.

Көркем шығармаларды қайталап оқу, мазмұнын әңгімелету және күнделікті өмірмен байланыстыру әдістері де тиімді болып табылады. Бұл тәсілдер арқылы балалар алған білімін бекітіп, оны нақты әрекеттерде қолдануға үйренеді.

Осылайша, көркем шығармалар арқылы адамгершілікке тәрбиелеу жолдары баланың жан-жақты дамуына әсер етіп, оның рухани құндылықтарын, мінез-құлқын және әлеуметтік дағдыларын қалыптастыруда маңызды рөл атқарады.

Тәрбиеші көркем шығарманы дұрыс таңдап, оны әсерлі түрде жеткізуі қажет. Интонация, дауыс ырғағы және көрнекілік құралдарын пайдалану балалардың қызығушылығын арттырады. Сонымен қатар педагог кейіпкерлердің іс-әрекетін талдату арқылы балаларды дұрыс шешім қабылдауға бағыттайды. Бұл үдеріс баланың шығарманы тек тыңдап қана қоймай, оның мазмұнын терең түсінуіне жағдай жасайды және адамгершілік мазмұнды саналы қабылдауына ықпал етеді.

Педагогтың басты міндеттерінің бірі – көркем мәтінді тәрбиелік мақсатпен ұштастыра білу. Ол шығармадан адамгершілік идеяны бөліп көрсетіп, балаларға қарапайым тілмен түсіндіреді. Мысалы, адалдық, достық, қайырымдылық, еңбекқорлық сияқты құндылықтарды нақты кейіпкерлердің әрекеті арқылы көрсетіп отырады. Осы арқылы бала моральдық ұғымдарды өмірлік жағдайлармен байланыстыра отырып меңгереді.

Тәрбиеші балалардың белсенділігін арттыру үшін сұрақ-жауап әдісін, пікір алмасуды және әңгімелесуді тиімді қолданады. Бұл балалардың өз ойын еркін жеткізуіне, ойлау қабілетін дамытуға және өзгенің пікірін тыңдауға үйретеді. Мұндай әрекеттер олардың коммуникативтік дағдыларын жетілдіріп, ұжымдық қарым-қатынас мәдениетін қалыптастырады.

Педагог балалардың эмоциялық қабылдауына да ерекше көңіл бөледі. Шығармадағы жағымды және жағымсыз жағдайларды сезіндіру арқылы ол балалардың эмпатиясын, яғни басқа адамның сезімін түсіну қабілетін дамытады. Бұл адамгершілік тәрбиенің маңызды құрамдас бөлігі болып табылады және баланың ішкі рухани әлемін байытады. Педагог көркем шығарманы күнделікті өмірмен байланыстырып, балаларға нақты мысалдар келтіруі тиіс. Бұл олардың алған білімін тәжірибеде қолдануына мүмкіндік береді. Мысалы, достық туралы ертегіні талқылағаннан кейін балаларды өзара көмек көрсетуге бағытталған ойындарға немесе әрекеттерге қатыстыру тиімді болып табылады. Осылайша, педагог көркем әдебиетті пайдалану арқылы баланың рухани-адамгершілік дамуына тікелей ықпал ететін негізгі тұлға болып табылады және тәрбиелік үдерістің тиімділігін қамтамасыз етеді, сонымен қатар баланың жан-жақты дамуына берік негіз қалайды.

Көркем әдебиет мектеп жасына дейінгі балаларды рухани-адамгершілікке тәрбиелеудің тиімді құралы болып табылады. Ол баланың тілін дамытып қана қоймай, оның ішкі әлемін байытып, адамгершілік құндылықтарды қалыптастырады. Көркем шығармалар арқылы бала жақсылық пен жамандықты ажыратуды, өз әрекетіне баға беруді және басқалардың сезімін

түсінуді үйренеді. Бұл оның тұлғалық дамуының алғашқы маңызды негізін қалайды. Әдеби шығармалар баланың эмоциялық интеллектісін дамытып, оның қиялын, ойлау қабілетін және шығармашылық белсенділігін арттырады. Ертегі мен әңгімелердегі кейіпкерлердің әрекеттері арқылы бала түрлі өмірлік жағдайларды талдап, олардан дұрыс қорытынды жасауға дағдыланады. Бұл оның өмірлік тәжірибесін байытып, болашақта күрделі жағдайларда дұрыс шешім қабылдауына ықпал етеді.

Көркем әдебиет сонымен бірге баланың әлеуметтік дағдыларын қалыптастыруда маңызды рөл атқарады. Балалар кейіпкерлер арасындағы қарым-қатынасты бақылау арқылы достық, сыйластық, көмектесу сияқты мінез-құлық үлгілерін меңгереді. Бұл олардың ұжымда дұрыс қарым-қатынас орнатуына және қоғамға бейімделуіне жағдай жасайды. Сондықтан көркем әдебиетті оқу-тәрбие процесінде жүйелі қолдану баланың жан-жақты дамуына ықпал етеді. Бұл тек тілдік немесе танымдық даму ғана емес, сонымен қатар баланың рухани мәдениеті мен адамгершілік сапаларының қалыптасуының маңызды шарты болып табылады. Нәтижесінде бала мейірімді, жауапты, өзгені түсіне алатын және мәдениетті тұлға ретінде қалыптасады.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

1. Меңжанова А. М. Мектеп жасына дейінгі педагогика. Алматы, 2002.
2. Қалиев С., Сарбасова Қ. Мектепке дейінгі тәрбие теориясы мен әдістемесі. Алматы, 2010.
3. Бабаев С. Б. Педагогика. Алматы: Нұр-пресс, 2018.
4. Әбенбаев С. Ә. Тәрбие теориясы мен әдістемесі. Алматы, 2004.
5. Жарықбаев Қ. Б. Балалар психологиясы. Алматы, 2012.

VI. БІЛІМ БЕРУ САЛАСЫНДАҒЫ ХАЛЫҚАРАЛЫҚ ТӘЖІРИБЕ ЖӘНЕ ОЗЫҚ ПРАКТИКАЛАР

МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОПЫТ И ПЕРЕДОВЫЕ ПРАКТИКИ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

INTERNATIONAL EXPERIENCE AND BEST PRACTICES IN EDUCATION

УДК 378:371.3:37.013.2

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И ДИДАКТИЧЕСКИЕ МОДЕЛИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ: ПОДХОДЫ И СТРАТЕГИИ ВНЕДРЕНИЯ

Нуруллаева Шахло Уктамовна
shaxlo_nur73@mail.ru
Доктор педагогических наук, профессор Каршинского государственного университета, Карши, Узбекистан

Аннотация. В данной статье анализируются теоретические и практические аспекты инновационных технологий и дидактических моделей, используемых в процессе педагогического образования. Рассматриваются современные педагогические подходы, интерактивные методы и модели организации образовательного процесса, а также обосновывается их влияние на повышение эффективности обучения. Кроме того, предлагается интегративная дидактическая модель, направленная на совершенствование системы педагогического образования.

Ключевые слова: Педагогическое образование, инновационные технологии, дидактическая модель, компетентность, интерактивное образование.

Annotation. This article analyzes the theoretical and practical aspects of innovative technologies and didactic models in teacher education. It examines modern pedagogical approaches, interactive methods, and models of educational organization, and substantiates their impact on learning effectiveness. Furthermore, an integrative didactic model aimed at improving teacher education is proposed.

Keywords: Teacher education, innovative technologies, didactic model, competence, interactive education.

В современном обществе, где доминируют глобализация, цифровизация и информационная эпоха, система образования переживает период стремительных изменений. Глобализация, цифровизация и развитие экономики знаний предъявляют новые требования к педагогическому образованию. Это требует использования инновационных технологий и эффективных дидактических моделей в образовательном процессе.

Сегодня одной из приоритетных задач педагогического образования является подготовка высококвалифицированных, самостоятельно мыслящих и инновационно ориентированных педагогов. В этой связи организация образовательного процесса на основе современных технологий и совершенствование дидактических моделей обучения приобретают особую актуальность.

Педагогическое образование – это сложный социально-педагогический процесс, направленный на формирование личности учителя. Его содержание определяется современными педагогическими концепциями и подходами.

В современном педагогическом образовании сегодня преобладает ряд подходов, некоторые из которых мы рассмотрим ниже.

• Компетентностный подход — ориентирован на практическое применение приобретённых теоретических знаний, умений и компетенций;

• Личностно-ориентированное образование — предполагает учёт индивидуальных особенностей обучающихся в процессе педагогической подготовки;

• Конструктивизм — основывается на активном усвоении и самостоятельном конструировании знаний обучающимися.

При этом используются и инновационные технологии, которые служат для повышения эффективности, оптимизации и совершенствования педагогического процесса. Инновационные технологии – это совокупность методов и инструментов, которые служат для эффективной организации образовательного процесса.

В педагогическом образовании используется ряд инновационных технологий, каждая из которых имеет свои позитивные и негативные аспекты. Ниже приведён их анализ:

Таблица 1 – Преимущества и негативные аспекты инновационных технологий

Технологии	Преимущества	Негативные авпекты
Интерактивные технологии	Способствует активизации участников образовательного процесса.	Часто при их использовании возникает проблема нехватки времени.
Дистанционное обучение	Гибкий, легко адаптируется. Время и расстояние не будут проблемой.	Возможности контроля за реализацией образовательного процесса и его результатами могут быть ограничены.
Модульные технологии	Служит для обеспечения непрерывности образовательного процесса.	Процесс планирования сложен и может представлять собой непростую задачу для учителя.
Цифровые образовательные технологии	Быстрый, адаптивный, простой в использовании. Прекрасная возможность для визуальной презентации учебного материала..	Возможны проблемы с материально-техническим обеспечением.

Исследования показывают, что следующие интерактивные методы являются более эффективными, чем традиционный лекционный формат:

- Case study (ситуационный анализ) – решение реальных проблем;
- Flipped classroom ((обратный формат занятий) – теория дома, практическая работа на занятиях;
- Problem-Based Learning (проблемно-ориентированное обучение) - независимое исследование.
- Think–Pair–Share – Сначала подумайте, затем обсудите в парах, а потом выскажите общее мнение.

☞ Например, студентам предлагается педагогическая проблема, и они работают в группах над разработкой решения. В этом процессе они развивают не только знания, но и навыки принятия решений.

Сегодня в педагогическом образовании широко используются следующие технологии:

• LMS платформалар (Moodle, Google Classroom)

• цифровые системы тестирования (Kahoot, Quizizz)

• виртуальные симуляции

• мультимедийные уроки.

Например, с помощью платформы Kahoot урок можно организовать в форме игры. Это значительно повышает мотивацию студентов.

Также целесообразно использовать ряд дидактических моделей для организации педагогического образовательного процесса.

Дидактическая модель — это систематическое представление образовательного процесса, основными компонентами которого являются:

В рамках исследования была разработана мультимодальная интегративная дидактическая модель интерактивного обучения.

Она состоит из компонентов «Аудирование – Визуальное восприятие – Участие – Творческая деятельность». Ее можно выразить по следующей формуле:

L → S → P → C

• L (Listen) = auditory learning
• S (See) = visual learning
• P (Participate) = interactive learning
• C (Create) = productive learning

Данная модель представляет собой мультимодальный дидактический подход, направленный на постепенное развитие познавательной, перцептивной и творческой деятельности студентов в процессе педагогического обучения.

Модель состоит из четырех этапов:

1. Этап аудирования (Auditory Reception Stage)
• получение лекций и объяснений;
• понимание основных педагогических концепций;
• формирование познавательной базы.

☞ Педагогическая задача: первоначальное усвоение знаний.

2. Этап визуального восприятия (Visual Perception Stage)
• визуальные материалы (презентация, диаграмма, видео);
• анализ диаграмм и моделей;
• понимание на основе наблюдения.

☞ Педагогическая задача: развитие визуального мышления и образного восприятия.

3. Этап участия (Interactive Engagement Stage):
• групповое обсуждение;
• анализ конкретного случая;
• вопросы и ответы, а также дебаты.

☞ Педагогическая задача: обеспечить активное участие в образовательном процессе.

4. Этап творческой деятельности (Creative Production Stage):
• разработка самостоятельного педагогического проекта;
• разработка инновационных решений;
• создание образовательного продукта.

☞ Педагогическая задача: формирование высокого уровня креативности.

Данная модель разработана в соответствии с теорией «социального обучения и сотрудничества» Льва Выготского, теорией «когнитивного развития» Жана Пиаже и теориями «обучения на практике» Джона Дьюи.

Данная модель обладает рядом педагогических преимуществ:

✓ 1. Организуется процесс мультимодального обучения (Multimodal learning):
• аудирование + визуальное восприятие + участие + творческая деятельность.

✓ 2. Внедряется активное обучение:
• студенты участвуют как активные, а не пассивные участники.

✓ 3. Создаётся возможность для критического мышления:
•учебный материал усваивается посредством обсуждения и анализа.

✓ 4. Развивается творческая компетентность:
•ориентирована на поиск оригинальных решений реальных педагогических проблем.

✓ 5. Внедряется индивидуализированное обучение.
• к каждому студенту применяется индивидуальный подход.

Таким образом, эта интегративная дидактическая модель представляет собой систему организации педагогического образовательного процесса путем сочетания традиционных и инновационных технологий.

Инновационные технологии и дидактические модели в педагогическом образовании являются важным средством повышения эффективности обучения. Образовательный

процесс, организованный на основе интегративного подхода, отвечает современным требованиям и позволяет готовить высококвалифицированные кадры.

В конце следует отметить, что:

Лекционное обучение формирует слушателя.

Интерактивное обучение — активного участника.

Инновационное обучение — творческую личность.

Список использованных источников

1. Дьюи Дж. Опыт и образование. — М.: Педагогика, 2000.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь. — М.: Лабиринт, 1999.
3. Пиаже Ж. Психология интеллекта. — СПб.: Питер, 2003.

УДК 37.036:371.33

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ И НЕПРЕРЫВНОСТЬ МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ПЕРЕХОДА НА 12-ЛЕТНЮЮ МОДЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ В КЫРГЫЗСКОЙ РЕСПУБЛИКЕ

Г.К. Казиева
kazieva.gulzat@mail.ru
кандидат педагогических наук, доцент
Кыргызский государственный университет имени И. Арабаева
г. Бишкек, Кыргызская Республика

Аннотация. В статье исследуются теоретико-методологические и практические аспекты реструктуризации содержания, форм и методов обучения математике в условиях глобального реформирования системы общего среднего образования Кыргызской Республики. Особое внимание уделяется трансформации начального звена обучения, расширяющегося в рамках 12-летней модели до шестого класса включительно (1–6 классы). Автор анализирует сквозную преемственность математического развития на этапах «начальная школа – основная школа – старшая профильная школа – высшее учебное заведение». Выделены ключевые дефициты традиционных программ (на примере систем линейного обучения математике), обоснована необходимость опережающего формирования алгоритмического, пространственного мышления и элементов стохастической грамотности как фундамента для последующей цифровой компетентности выпускников на современном рынке труда. Предложены конкретные методические рекомендации по деакадемизации и оптимизации структуры учебного материала для школы Кыргызской республики.

Ключевые слова: непрерывность образования, 12-летнее обучение, математическая грамотность, шестилетняя начальная школа, алгоритмическое мышление, стохастическая линия, пространственное моделирование, преемственность программ, Государственный образовательный стандарт КР, рынок труда.

Abstract. The article explores the theoretical, methodological, and practical aspects of restructuring the content, forms, and methods of teaching mathematics under the conditions of global reform of the general secondary education system in the Kyrgyz Republic. Special attention is paid to the transformation of primary education, which expands up to the sixth grade inclusive (grades 1–6) within the framework of the 12-year model. The author analyzes the end-to-end continuity of mathematical development through the stages of "primary school – basic school – senior profile school – higher educational institution." The key deficits of traditional curricula are highlighted (using the examples of linear mathematics education systems), and the necessity of advanced formation of algorithmic, spatial thinking, and elements of stochastic literacy as a foundation for the subsequent digital competence of graduates in the modern labor market is

substantiated. Specific methodological recommendations for the de-academization and optimization of the educational material structure for the schools of Kyrgyzstan are proposed.

Keywords: continuity of education, 12-year schooling, mathematical literacy, six-year primary school, algorithmic thinking, stochastic line, spatial modeling, curriculum continuity, State Educational Standard of the Kyrgyz Republic, labor market.

Введение

Современный этап социально-экономического и технологического развития Кыргызской Республики характеризуется масштабной модернизацией ключевых социальных институтов, среди которых базисная роль отведена системе общего среднего образования. Переход национальной школы на 12-летнюю модель обучения, нормативно закрепленный постановлениями Кабинета Министров и концептуальными документами Министерства образования и науки Кыргызской Республики, представляет собой не просто механическое увеличение нормативного срока пребывания учащегося за партой. Это фундаментальный парадигмальный сдвиг, требующий полной перестройки дидактической архитектуры, ревизии предметных стандартов, переосмысления сквозных содержательных линий и внедрения методологии нацеленного компетентностного подхода[1].

Исторически сложившаяся в республике советская и постсоветская 11-летняя структура, несмотря на свои сильные академические стороны, обнаружила глубокие системные противоречия с вызовами глобального информационного общества и постиндустриальной экономики. Традиционная школа была в значительной степени ориентирована на так называемый «знаниевый» (зуновский) подход, при котором успешность образовательного процесса измерялась объемом репродуктивно усвоенной информации, знанием фиксированных правил и умением выполнять вычисления по жестко заданным шаблонам.

Однако в условиях экспоненциального роста объемов информации и автоматизации рутинных интеллектуальных операций на первый план выходят метапредметные компетенции — так называемые навыки будущего, или «система 4К» (критическое мышление, креативность, коммуникация, коллаборация/коммуникативный менеджмент). По прогнозам Международной организации труда, более 65% детей, поступающих сегодня в первые классы, в будущем займут рабочие места по специальностям, которых на данный момент еще не существует. В этой связи школа должна сформировать у ребенка не жесткий набор статических инструкций, а мобильный, гибкий инструмент интеллектуальной деятельности.

В данном контурном пространстве предметная область «Математика» выступает в качестве центрального домена когнитивного развития. Математическое образование в XXI веке перестает быть прерогативой исключительно точных наук; оно трансформируется в универсальный язык междисциплинарного моделирования, базис цифровой грамотности, инженерии и стохастического анализа данных.

Переход на 12-летнюю модель обучения кардинально меняет структуру школьных ступеней: начальное образование расширяется до шести лет, охватывая период с 1 по 6 классы. Данная пролонгация создает уникальные дидактические возможности для ликвидации хронической перегрузки учащихся, устранения стрессового «подросткового» перехода из начальной школы в основную (традиционно происходившего в 10–11 лет) и формирования прочного, осознанного фундамента математической грамотности Кыргызской республики[3].

Целью настоящего исследования является теоретическое обоснование, проектирование и содержательное наполнение сквозной модели непрерывности математического образования в цепочке «Начальная школа (1–6 классы) – Основная школа (7–9 классы) – Старшая профильная школа (10–12 классы) – Высшее учебное заведение – Рынок труда» в соответствии с новыми государственными стандартами Кыргызской Республики[1].

Методология и методы исследования

Методологическую основу исследования составили фундаментальные принципы системного, деятельностного и компетентностного подходов в образовании, сформулированные в трудах отечественных и зарубежных ученых (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, П. Я. Гальперин, И. Б. Бекбоев, А. В. Хуторской). В качестве ключевой теоретической рамки использована концепция непрерывного образования в течение всей жизни, адаптированная к условиям реструктуризации образовательных уровней.

Для реализации поставленных задач был применен комплекс взаимодополняющих методов исследования:

1. *Теоретико-методологический анализ* философской, психолого-педагогической и научно-методической литературы по проблемам преемственности обучения и формирования функциональной математической грамотности младших школьников.
2. *Сравнительно-сопоставимый контент-анализ* Государственного образовательного стандарта общего среднего образования Кыргызской Республики, новых предметных стандартов по математике КР, а также учебных программ и УМК начальной школы (включая критический аудит адаптированных зарубежных аналогов, таких как линейка учебников под ред. М. И. Моро).
3. *Моделирование* педагогических систем и сквозных дидактических траекторий.
4. *Эмпирические методы:* обобщение передового педагогического опыта учителей математики пилотных школ республики, включенное наблюдение за ходом учебного процесса, экспертные интервью с преподавателями вузов естественно-научного и технического профилей для выявления дефицитов базовой подготовки первокурсников.

Результаты и их обсуждение

1. Шестилетняя начальная школа (1–6 классы) как когнитивный инкубатор[6]

Пролонгация начального обучения до шестилетнего цикла представляет собой революционный шаг для дидактики Кыргызстана. В рамках традиционной четырехлетней начальной школы педагогический процесс развивался в условиях перманентного дефицита времени. Авторы программ были вынуждены форсировать введение сложных абстрактных понятий (таких как дроби, уравнения с несколькими переменными, многоступенчатые текстовые задачи на движение), когда понятийно-логическое мышление ребенка, находящегося в возрасте 8–9 лет, еще носило преимущественно конкретно-образный характер. Это приводило к поверхностному, механическому заучиванию правил без понимания их внутренней математической сущности.

В новой 12-летней структуре шестилетний период начальной школы (1–6 классы) позволяет распределить учебный контент концентрически[6], обеспечивая бережное, природосообразное развитие детской психики. В этот период (стержневым) вектором становится развитие функциональной математической грамотности — способности индивида формулировать, применять и интерпретировать математический аппарат для решения проблем в разнообразных контекстах реальной повседневной жизни.

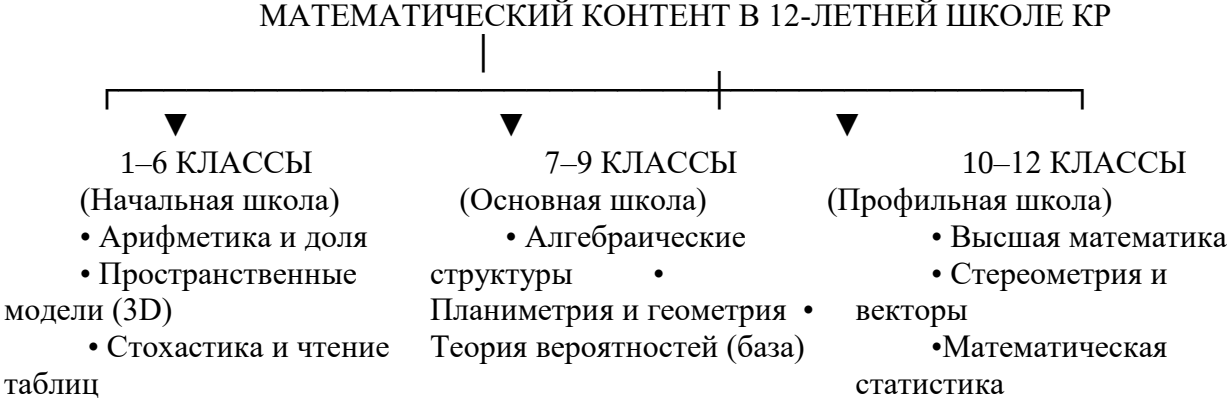
Особое место в новой программе 1–6 классов отведено **алгоритмическому мышлению**. В эпоху тотальной цифровизации алгоритмическая грамотность трансформируется в базовый навык наряду с чтением и письмом. Младший школьник должен не просто заучить готовый алгоритм деления «в столбик», а осознать его как дискретную последовательность шагов, научиться самостоятельно декомпозировать сложную задачу на систему простых операций, находить логические ошибки в ветвящихся структурах.

Формирование алгоритмического мышления на уроках математики в начальной школе реализуется через систему специальных компетентностно-ориентированных заданий (КОЗ), включающих элементы кодирования, построения блок-схем и работы с простейшими исполнителями. Это создает пропедевтическую базу для последующего изучения информатики и программирования в старших классах, исключая когнитивный барьер перед абстрактным кодом.

2. Архитектура сквозной преемственности: от начальных классов к профильной школе и вузу

Преемственность в образовании — это закон дидактики, требующий, чтобы последующий этап обучения органически вытекал из предыдущего, развивал и углублял сформированные ранее компетенции. К сожалению, в традиционной модели наблюдался глубокий разрыв на стыках образовательных ступеней. Преподаватели вузов КР в ходе экспертных опросов единогласно констатируют: первокурсники, даже имеющие высокие баллы Общереспубликанского тестирования (ОРТ), часто демонстрируют формальные знания. Они помнят тригонометрические формулы, но не обладают гибкостью геометрического воображения, не умеют читать графики реальных зависимостей и пасуют перед текстовыми задачами, требующими нестандартного логического вывода.

Развертывание 12-летней модели позволяет построить сквозную, математически выверенную траекторию непрерывного образования. Для этого автором была спроектирована интегративная модель, связывающая ключевые содержательные линии математики на всех уровнях:



Каждая из этих линий должна развиваться непрерывно [6]:

• **Арифметико-алгебраическая линия:** от конкретного счета предметов в 1 классе через осознанное введение долей и дробей (1/2, 1/4) во 2–3 классах, понятие переменной и функциональной зависимости в 4–6 классах — к абстрактным уравнениям, системам и функциям в основной школе, и математическому анализу в старших классах.

• **Геометрическая линия:** преодолевая дефицит традиционных программ, ориентированных исключительно на плоскость (2D), новая модель уже с 1–2 классов вводит **пространственную (3D) геометрию**. Дети манипулируют макетами куба, шара, пирамиды, учатся выполнять мысленные операции вращения и зеркального отражения. В 5–6 классах формируются навыки расчета объемов и разверток пространственных тел. Это обеспечивает плавный, бесстрессовый переход к систематическому курсу стереометрии в старшей школе, минимизируя пространственный инфантилизм учащихся.

• **Стохастическая линия (Работа с данными):** сбор, систематизация, представление и интерпретация данных становятся обязательной сквозной линией с первого класса. Учащиеся 1–3 классов учатся читать пиктограммы, заполнять матрицы простейших таблиц; в 4–6 классах они переходят к анализу столбчатых и круговых диаграмм, расчету среднего арифметического, моды и медианы выборки. В старших классах данная линия логически завершается курсом теории вероятностей и математической статистики, что напрямую коррелирует с требованиями ИТ-факультетов вузов и запросами рынка труда в области науки.

3. Национальный компонент и этнопедагогическая адаптация дидактических материалов

Важнейшим условием эффективности компетентностного обучения является личностная значимость учебного материала для ребенка. Математика не должна восприниматься кыргызстанским школьником как чужеродная наука, импортированная из других стран. Использование учебных комплексов, полностью построенных на российских или европейских реалиях (например, оперирование рублями, копейками, евро, чуждой топонимикой и бытовыми сюжетами), снижает уровень учебной мотивации и затрудняет процесс формирования функциональной грамотности.

В рамках модернизации математического образования автором обоснована необходимость тотального внедрения **национально-культурного компонента** в структуру «Компетентностно-ориентированные задания» для 1–6 классов. Текстовые задачи на уроках математики должны быть переориентированы на национальную экосистему Кыргызстана:

- *Финансовая грамотность:* все расчетные операции, задачи на планирование семейного бюджета, покупки, банковские вклады строятся исключительно с использованием национальной валюты — **сома и тыйына**.
- *Этнопедагогический контекст:* математические законы, геометрические орнаменты, симметрия, расчеты площадей и объемов интегрируются с элементами традиционной культуры кыргызского народа (архитектура юрты, ковроткачество — курак, шырдак, национальные игры — тогуз коргоол, ордо).
- *Краеведческий и экологический контекст:* числовые данные для задач (расстояния между городами, высоты горных пиков, площади заповедников, объемы озер Иссык-Куль, Сон-Куль) берутся из реальной географической и статистической матрицы Кыргызской Республики. Это обеспечивает мощный воспитательный, патриотический эффект параллельно с решением чисто математических задач.

4. Оптимизация формулировок и языковая деакадемизация учебных программ

Серьезным барьером на пути качественного освоения математики в начальных классах традиционно выступала чрезмерная академизация и тяжеловесность формулировок в учебниках. Тексты правил часто перегружались сложной терминологией, заимствованной из вузовских учебников, что приводило к механическому зазубриванию текстов без их понимания («синдром вербализма»).

В ходе исследования были выработаны и верифицированы четкие методические рекомендации по оптимизации структуры и языка учебного материала для 1–6 классов:

- **Правило лаконичности:** Длинные, многоступенчатые предложения в учебниках должны быть декомпозированы на 2–3 простых, логически завершенных высказывания. Одна языковая конструкция должна содержать строго одну математическую мысль.
- **Дидактическое пошаговое расщепление:** Сложные комплексные текстовые задачи, требующие удержания в памяти 4–5 условий, должны быть разделены на систему взаимосвязанных простых подзадач. Ребенок должен двигаться по лестнице алгоритма последовательно.
- **Визуализация понятийного аппарата:** Любое вербальное правило должно дублироваться визуальной моделью — инфографикой, опорным сигналом, пиктограммой или схемой. В начальной школе визуальный канал восприятия является ведущим, и абстрактный текст без графической опоры не интериоризируется в сознании ребенка.

Заключение

Переход Кыргызской Республики на современную 12-летнюю модель школьного обучения — это стратегический шаг, позволяющий синхронизировать национальную образовательную систему с глобальными мировыми стандартами и требованиями цифрового общества. Пролонгация начального звена до шестилетнего цикла (1–6 классы) создает прочный дидактический фундамент для глубокого, осознанного формирования математической грамотности, алгоритмического и пространственного мышления учащихся.

Обеспечение сквозной непрерывности математического образования в цепочке «школа – университет – рынок труда» требует кардинального пересмотра содержания программ, ликвидации изоляции математики от реального жизненного контекста, полного внедрения

национально-культурного компонента и деакадемизации учебных текстов. Использование инновационных компетентностно-ориентированных заданий (КОЗ) и перенос акцента с репродуктивного заучивания на активную моделирующую деятельность позволяют сформировать у выпускников устойчивую систему функциональных компетенций.

Успех данной реформы напрямую зависит от системного повышения квалификации педагогических кадров, их готовности отказаться от авторитарных методов трансляции готовых знаний в пользу фасилитации и организации самостоятельного поиска учащихся в рамках деятельностного метода.

Список использованных источников

1. Государственный образовательный стандарт общего среднего образования Кыргызской Республики. Утвержден постановлением Кабинета Министров КР. — Бишкек: Министерство образования и науки КР, 2025. — 48 с.

2. Бекбоев, И. Б. Теоретические и практические проблемы технологии обучения математике в средней школе: Дис. ... докт. пед. наук / И. Б. Бекбоев. — Бишкек, 1995. — 342 с.

3. Казиева, Г. К. Преемственность и непрерывность математического образования в условиях перехода на 12-летнюю модель обучения в Кыргызской Республики / Г. К. Казиева // Известия ВУЗов Кыргызстана. — 2025. — № 2/3. — С. 236–241. — DOI 10.33514/1694-7851-2025-2/3-236-241.

4. Хуторской, А. В. Компетентностный подход в обучении. Научно-методическое пособие / А. В. Хуторской. — М.: Издательство «Эйдос», 2013. — 73 с.

5. Петерсон, Л. Г. Деятельностный метод обучения: системно-технологический подход / Л. Г. Петерсон // Педагогика. — 2005. — № 4. — С. 26–34.

6. Предметный стандарт по математике для 1–6 классов общеобразовательных школ Кыргызской Республики / Кыргызская академия образования. — Бишкек: КАО, 2025. — 20 с.

УДК: 37.014

НАРОДНАЯ ПЕДАГОГИКА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ УЧАЩИХСЯ

Максудов Улугбек Курбонович
umaqsudov1280@gmail.com,
Доктор философии (PhD) по педагогическим наукам, доцент кафедры педагогики,
Ферганский государственного университета, Узбекистан

Аннотация. В статье рассматривается проблема развития социальной активности личности в контексте использования ресурсов народной педагогики. Анализируются традиционные методы народного воспитания, их потенциал в формировании социально активной личности. Представлены результаты теоретического исследования, демонстрирующие эффективность применения народно-педагогических средств для развития социальной активности учащихся. Выделены ключевые компоненты народной педагогики, способствующие социализации личности: трудовое воспитание, игровая деятельность, семейные традиции, устное народное творчество. Определены перспективные направления интеграции народно-педагогического опыта в современную образовательную практику.

Ключевые слова: народная педагогика, социальная активность, социализация, этнопедагогика, традиционное воспитание, трудовое воспитание, устное народное творчество.

Annotation. This article examines the development of individual social activity within the context of using resources from folk pedagogy. It analyzes traditional methods of folk education and their potential for fostering a socially active personality. The article presents the results of theoretical research demonstrating the effectiveness of applying folk pedagogical methods to develop students' social activity. Key components of folk pedagogy that contribute to an individual's socialization are highlighted: work-based education, play activities, family traditions, and oral folklore. Promising avenues for integrating the experience of folk pedagogy into modern educational practices are identified.

Keywords: folk pedagogy, social activity, socialization, ethnopedagogy, traditional education, work-based education, oral folklore.

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования обусловлена необходимостью поиска эффективных средств развития социальной активности подрастающего поколения в условиях современных социокультурных трансформаций. В современном обществе, характеризующемся динамичностью изменений и усилением процессов глобализации, проблема сохранения национальной культуры и передачи её ценностей молодому поколению приобретает особое значение.

Народная педагогика представляет собой уникальный пласт культурного наследия, накопленный многими поколениями и отражающий мудрость народа в вопросах воспитания. По определению Р.А.Низамова, народная педагогика – это «совокупность педагогических сведений и воспитательного опыта, сохранившихся в устном народном творчестве, обычаях, обрядах, детских играх, игрушках» [1]. Этот опыт, проверенный временем, содержит богатейшие ресурсы для формирования социально активной личности.

Социальная активность личности понимается как проявление готовности и способности человека к самостоятельной деятельности, направленной на достижение значимых социальных целей, а также как качество личности, характеризующееся стремлением к активному взаимодействию с социальной средой [2]. Развитие социальной активности является важнейшей задачей современного образования, поскольку от этого качества во многом зависит успешная адаптация молодёжи к условиям современной жизни.

Цель данного исследования – теоретический анализ возможностей народной педагогики как средства развития социальной активности личности. Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи: раскрыть сущность понятий «народная педагогика» и «социальная активность»; проанализировать традиционные методы народного воспитания; выявить механизмы влияния народно-педагогических средств на развитие социальной активности; определить перспективы использования народной педагогики в современном образовательном процессе.

МЕТОДЫ

Для достижения цели исследования использовался комплекс теоретических методов. Метод анализа позволил выделить ключевые компоненты народной педагогики и определить их специфику в контексте развития социальной активности. Метод синтеза обеспечил целостное представление о механизмах взаимодействия народно-педагогических средств и социализации личности.

Метод обобщения использовался для систематизации накопленного педагогического опыта и выявления закономерностей формирования социальной активности в традиционной культуре. Метод сравнения применялся для сопоставления различных подходов к использованию ресурсов народной педагогики в образовательной практике.

Информационная база исследования составлена из научных трудов отечественных и зарубежных исследователей в области педагогики, этнопедагогики, социологии и психологии. Особое внимание уделялось работам отечественные педагоги К.Д.Ушинского, Н.К.Крупской, А.П.Макаренко, современные педагоги Р.А.Низамова, А.Н.Яковлевой и

других учёных, внёсших значительный вклад в развитие теории и практики народной педагогики.

РЕЗУЛЬТАТЫ

Сущность народной педагогики как педагогической системы

Народная педагогика представляет собой исторически сложившуюся система воспитания, основанную на традициях, обычаях и культурных ценностях народа. Её ядро составляют воспитательные традиции, выступающие средством сохранения, воспроизводства, передачи и закрепления социального опыта и духовных ценностей [3].

Анализ научной литературы позволил выделить следующие основные компоненты народной педагогики, обладающие воспитательным потенциалом:

1. Устное народное творчество (сказки, пословицы, поговорки, загадки, песни) – выступает средством нравственного, умственного и эстетического воспитания.
2. Трудовые традиции – формируют трудолюбие, ответственность, самостоятельность.
3. Игровая деятельность – развивает коммуникативные навыки, социальную компетентность.
4. Семейные обычаи и традиции – закладывают основы нравственного поведения.
5. Календарные праздники и обряды – формируют культурную идентичность.

Методы народного воспитания и их потенциал

Теоретический анализ позволил систематизировать методы народного воспитания, наиболее эффективные для развития социальной активности. Данные представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Методы народного воспитания и их влияние на развитие социальной активности

Метод	Сущность	Влияние на социальную активность
Приучение	Формирование навыков через поручения, показ и упражнения	Развитие самостоятельности, ответственности
Убеждение	Разъяснение и доказательство на основе примеров	Формирование осознанной позиции
Личный пример	Демонстрация образцового поведения старших	Воспитание активной жизненной позиции
Поощрение	Устная похвала, одобрение деятельности	Стимулирование инициативы
Игровой метод	Вовлечение в игровую деятельность	Развитие коммуникативных навыков

Механизмы влияния народной педагогики на социальную активность

Исследование выявило несколько ключевых механизмов, посредством которых средства народной педагогики влияют на развитие социальной активности личности.

Первый механизм связан с приучением к труду как основе социализации. В народной педагогике труд рассматривается не только как средство приобретения жизненно необходимых навыков, но и как фактор формирования характера, ответственности и самостоятельности. Пословица «Без труда не выловишь и рыбку из пруда» отражает глубокое понимание народа взаимосвязи между усилием и результатом [4].

Второй механизм обеспечивается через игровую деятельность. Игра в народной педагогике рассматривается как универсальное средство воспитания, в котором тесно

связаны слово, мелодия и действие.Посредством игр ребёнку прививалось уважение к существующему порядку вещей, народным обычаям, осуществлялось приучение к правилам поведения [5].

Третий механизм реализуется через систему взаимоотношений в семье и обществе. Традиционная многопоколенная семья создавала благоприятные условия для усвоения социального опыта, развития коммуникативных умений и формирования позитивных качеств личности [6].

ОБСУЖДЕНИЕ

Полученные результаты свидетельствуют о значительном потенциале народной педагогики в развитии социальной активности личности. Это согласуется с выводами других исследователей, отмечающих, что использование ресурсов народной педагогики позволяет создать эффективную систему социально-педагогической реабилитации и социализации [7].

Особое значение для развития социальной активности имеет трудовое воспитание. Как отмечал К.Д.Ушинский, «кто не знает, как сильно действует на характер ребёнка пример и влияние родителей». В примере суммируется и слово, и дело, и общение, и обычаи. Трудолюбие, формируемое с раннего детства, становится фундаментом активной жизненной позиции [8].

Важным аспектом является интеграция народно-педагогических средств в современный образовательный процесс. Исследования показывают, что включение элементов народных традиций, фольклора, истории и культуры в содержание обучения повышает мотивацию учащихся и способствует более глубокому усвоению социального опыта [9].

Следует отметить, что эффективность применения народной педагогики зависит от соблюдения ряда условий. Во-первых, необходим дифференцированный подход с учётом возрастных и индивидуальных особенностей детей. Во-вторых, важно обеспечить единство слова и дела, поскольку, как гласит народная мудрость, «дело красит человека». В-третьих, необходимо сочетание индивидуальной, групповой и массовых форм воспитательной работы [10].

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведённое исследование позволяет сделать следующие выводы:

1) Народная педагогика представляет собой ценнейший ресурс для развития социальной активности личности, содержащий проверенные веками методы и приёмы воспитания.

2) Ключевыми средствами народной педагогики, способствующими развитию социальной активности, являются: трудовое воспитание, игровая деятельность, устное народное творчество, семейные традиции и обычаи.

3) Механизмы влияния народной педагогики на социальную активность реализуются через приучение к труду, игровую деятельность и систему социальных взаимоотношений.

4) Интеграция народно-педагогических средств в современный образовательный процесс требует соблюдения принципов дифференциации, единства слова и дела, сочетания различных форм воспитательной работы.

Перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой конкретных методик использования ресурсов народной педагогики в образовательных учреждениях различных типов, а также с изучением эффективности таких методик в практике воспитательной работы.

Список использованных источников

1. Низамов Р.А. Народная педагогика – основа воспитания. – Казань: Татарское книжное издательство, 1991. – 176 с.

2. Демидова С.А., Сорокина И.Р. Развитие социальной активности подростков в школе // Теория и практика образования в современном мире. – 2014. – С. 194–196.

3. Яковлева А.Н. Этнопедагогические основы социализации школьников и студентов: дис. … канд. пед. наук. – Якутск, 2005. – 168 с.

4. Рудова А.И. Идеи народной педагогики в формировании личности // Педагогическое образование в России. – 2018. – № 5. – С. 34–39.

5. Народная педагогика, её средства и значение русской народной культуры в воспитании поколений // Педагогика народов России. – 2020. – № 2. – С. 45–52.

6. Этнопедагогические основы в социализации детей коренных народов Севера // Педагогика. – 2024. – Т. 88. – № 3. – С. 112–125.

7. Методика формирования социальной активности студентов с ограниченными возможностями здоровья // Инклюзивное образование: методология, практика, технологии. – 2023. – С. 78–89.

8. Ушинский К.Д. Родное слово. – М.: Просвещение, 1988. – 432 с.

9. Технологии развития социальной активности школьников: учебно-методическое пособие. – М.: ДДТ, 2022. – 156 с.

10. Развитие социальной активности у детей и подростков // Молодой учёный. – 2025. – № 4 (558). – С. 45–48.

11. Максудов У. К. Педагогическая система развития навыков социальной активности у учащихся начальных классов средствами устного народного творчества: автореф. дис. ... д-ра филос. (PhD) по пед. наукам. — 2021. — С. 6.

12. Максудов У.К. Педагогические тенденции формирования активности студентов в инновационных и стартап-проектах в условиях мировой трансформации. Научный вестник Ферганского государственного университета, https://doi.org/10.56292/SJFSU/vol31_iss3/a45. vol. 31, no. 3, Jan. 2026, p. 45.

УДК: 82.091

РУССКАЯ ЛИТЕРАТУРА КАК ПОСРЕДНИК В РЕЦЕПЦИИ ДРАМАТУРГИИ МОЛЬЕРА В УЗБЕКСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ: ПОЭТИКА ПЕРЕВОДА И КУЛЬТУРНАЯ АДАПТАЦИЯ

Асадова Дильрабо Шавкатовна
asadova.di5400@gmail.com
независимый исследователь
(сравнительное литературоведение, европейская литература)

Аннотация. В статье рассматривается специфика рецепции драматургии Мольера в узбекской литературе через посредничество русской переводческой традиции. Анализируются особенности межкультурной трансформации драматического текста, влияние русской интерпретации на формирование узбекской рецепции, а также проблемы передачи комического, сценичности и авторской интенции. Особое внимание уделяется адаптации драматургии в национальном культурном контексте и соотношению художественного и документального начал в процессе перевода.

Ключевые слова: Мольер, драматургия, перевод, русская литература, узбекская литература, рецепция, поэтика перевода, культурная адаптация

Abstract. The article examines the specific features of the reception of Molière’s dramaturgy in Uzbek literature through the mediation of the Russian translation tradition. It analyzes the peculiarities of intercultural transformation of dramatic texts, the influence of Russian interpretations on the formation of Uzbek reception, as well as the challenges of conveying comedy, theatricality, and the author’s intention. Special attention is paid to the adaptation of dramaturgy within the national cultural context and to the correlation between artistic and documentary elements in the process of translation.

Keywords: Molière, dramaturgy, translation, Russian literature, Uzbek literature, reception, poetics of translation, cultural adaptation.

Современное литературоведение рассматривает перевод драматического текста как одну из наиболее сложных форм межкультурного взаимодействия, поскольку он связан не только с передачей содержания, но и с сохранением сценической природы произведения. В этом контексте особый интерес представляет рецепция драматургии Мольера в узбекской литературе, осуществлявшаяся преимущественно через русскую переводческую традицию.

Русская литература в данном процессе выступала в качестве посреднической модели, определяющей способы интерпретации и адаптации французского классического текста. Переводы Мольера на русский язык уже содержали определённую культурную и эстетическую обработку, связанную с особенностями русской литературной традиции. В результате при дальнейшем переводе на узбекский язык оригинал воспринимался не напрямую, а через призму сформированной интерпретации [2].

Подобная модель двойной рецепции обусловливает многоуровневый характер художественного текста. Драматургия Мольера, обладающая ярко выраженной национальной спецификой, в процессе перевода подвергается трансформации, связанной с адаптацией к иной культурной среде. Это касается как языкового уровня, так и системы образов, комического и социальных реалий.

Особую сложность представляет передача комического. Комизм в произведениях Мольера часто основан на игре слов, культурных аллюзиях и социальном контексте, что затрудняет его адекватное воспроизведение в другой языковой системе. Русские переводы уже содержат определённую интерпретацию этих элементов, а узбекская версия вносит дополнительные изменения, обусловленные особенностями национального восприятия юмора [4].

Важным аспектом является сохранение сценической природы драматического текста. В процессе посреднического перевода нередко происходит смещение акцента с театральности на литературность, что связано с особенностями русской переводческой традиции. При дальнейшем переводе на узбекский язык эта тенденция может усиливаться, формируя специфическое восприятие драматургии как текста для чтения, а не сценического воплощения.

Проблема передачи авторской интенции в драматургии Мольера также приобретает особую значимость. Авторская позиция проявляется через систему персонажей, диалогов и конфликтов, что требует от переводчика глубокого понимания структуры произведения. В условиях посреднического перевода эта задача усложняется, поскольку переводчик работает с уже интерпретированным текстом [1].

Особого внимания заслуживает трансформация системы персонажей в процессе посреднического перевода. В драматургии Мольера персонажи нередко выполняют типологическую функцию, отражая социальные роли и поведенческие модели своей эпохи. При переводе через русскую литературную традицию данные типы могут подвергаться частичной адаптации, что связано с различиями в культурных кодах. В узбекской литературе эти образы получают дополнительную интерпретацию, приобретая новые оттенки значений, соответствующие национальной системе ценностей.

Не менее важным является вопрос передачи диалогической структуры драматического текста. Диалог в пьесах Мольера выполняет не только коммуникативную, но и художественную функцию, формируя ритм и динамику действия. В процессе посреднического перевода возможны изменения в синтаксисе, интонации и стилистике реплик, что влияет на восприятие персонажей и развитие конфликта. Это особенно заметно при адаптации текста к узбекской языковой системе, обладающей собственной структурой речевой выразительности [3].

Следует также учитывать влияние посреднического перевода на восприятие социальной проблематики произведения. Комедии Мольера отражают конкретные

исторические реалии французского общества XVII века, включая вопросы морали, лицемерия и социального статуса. В процессе перевода данные аспекты могут переосмысляться в соответствии с культурным контекстом принимающей стороны, что приводит к изменению акцентов и интерпретации ключевых конфликтов [2].

В этом контексте особую роль играет переводчик как активный участник межкультурного диалога. Он не только передаёт текст, но и осуществляет его культурную адаптацию, учитывая особенности аудитории. В условиях двойного перевода эта функция усложняется, поскольку переводчик взаимодействует сразу с двумя культурными системами — оригинальной и посреднической. В результате формируется новая версия произведения, обладающая самостоятельной художественной ценностью и отражающая специфику национального литературного процесса.

Семиотический подход позволяет рассматривать перевод драматургии как процесс перекодирования художественной информации. В условиях двойного перевода происходит наложение нескольких интерпретационных уровней, что приводит к изменению смысловой структуры текста [3]. Однако данная трансформация не обязательно ведёт к утрате оригинального смысла; напротив, она может способствовать его адаптации к новой культурной среде.

Особое внимание следует уделить соотношению художественного и документального начал. Несмотря на то, что драматургия Мольера относится к художественной литературе, она отражает социальную реальность своего времени. В процессе перевода эта «документальность» социального контекста может трансформироваться, что связано с необходимостью адаптации к иной культурной системе [1].

Важным аспектом является также роль переводчика как интерпретатора. В условиях двойного перевода он становится участником сложного процесса культурного взаимодействия, где необходимо учитывать как особенности оригинала, так и специфику посреднической версии. Это приводит к формированию нового художественного текста, сочетающего элементы различных культурных традиций.

Следовательно, рецепция драматургии Мольера в узбекской литературе через русскую посредническую модель представляет собой сложный процесс межкультурной трансформации. Она включает в себя не только передачу текста, но и его адаптацию, переосмысление и включение в национальный литературный контекст.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования его результатов при анализе переводов драматических произведений, разработке курсов по сравнительному литературоведению и теории перевода, а также в преподавании мировой литературы.

Список использованных источников

1. Бердиева, Ш. Н. Специфика нон-фикшн в современной литературе. – Ташкент, 2021. – 148 с.
2. Комиссаров, В. Н. Теория перевода (лингвистические аспекты). – М.: Высшая школа, 1990. – 253 с.
3. Лотман, Ю. М. Структура художественного текста. – М.: Искусство, 1970. – 384 с.
4. Фёдоров, А. В. Основы общей теории перевода. – М.: Высшая школа, 1983. – 303 с.

УДК: 82.091

РУССКАЯ ЛИТЕРАТУРА КАК ПОСРЕДНИК В РЕЦЕПЦИИ ЗАРУБЕЖНОЙ КЛАССИКИ В УЗБЕКСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ: ДОКУМЕНТАЛЬНОСТЬ, ПОЭТИКА ПЕРЕВОДА И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ

Нурмаматов Бобур Ботирович
jzerokhaos@gmail.com
преподаватель кафедры Русского языка и литературы ТерГПИ,
Термез, Узбекистан

Аннотация. В статье рассматривается роль русской литературы как посреднической модели в процессе рецепции зарубежной классики в узбекской литературе с акцентом на документальное начало и особенности нон-фикшн. Анализируются механизмы межкультурной трансформации художественного текста, влияние русской переводческой традиции на формирование узбекской рецепции, а также специфика передачи факта и художественной интерпретации. Особое внимание уделяется феномену двойного перевода и его влиянию на структуру, смысл и документальную достоверность произведения.

Ключевые слова: русская литература, узбекская литература, документальная литература, нон-фикшн, перевод, рецепция, поэтика перевода, межкультурная трансформация

Abstract. The article examines the role of Russian literature as a mediating model in the reception of foreign classics in Uzbek literature, with a focus on the documentary principle and the features of non-fiction. It analyzes the mechanisms of intercultural transformation of the literary text, the influence of the Russian translation tradition on the formation of Uzbek reception, as well as the specifics of conveying fact and artistic interpretation. Particular attention is paid to the phenomenon of double translation and its impact on the structure, meaning, and documentary reliability of the work.

Keywords: Russian literature, Uzbek literature, documentary literature, non-fiction, translation, reception, translation poetics, intercultural transformation.

Современный литературный процесс характеризуется усилением межкультурных связей, в рамках которых перевод выступает не только как средство передачи текста, но и как механизм его культурной интерпретации. В этом контексте особое значение приобретает феномен посреднического перевода, при котором художественное произведение осваивается через другую литературную систему.

В узбекской литературе рецепция зарубежной классики во многом осуществлялась через русскую литературную традицию, выполнявшую функцию посредника. Русский язык в данном случае выступал не только как инструмент передачи содержания, но и как интерпретационная модель, определяющая способы восприятия оригинального текста. Это обстоятельство обусловило формирование специфической системы двойной рецепции, при которой произведение проходит через два этапа культурного переосмысления.

Особую актуальность данная проблема приобретает в контексте развития документальной литературы и нон-фикшн, где ключевым становится вопрос соотношения факта и художественного осмысления. Как отмечается в научных исследованиях, литература с документальным началом представляет собой особый тип словесного творчества, основанный на достоверности и фактичности [1].

Русская переводческая традиция сыграла важную роль в формировании представлений о зарубежной классике в узбекской литературе. Переводы, выполненные на русском языке, уже содержали определённую интерпретацию оригинала, связанную с особенностями русской культурной и эстетической системы [2]. В результате при дальнейшем переводе на

узбекский язык исходный текст воспринимался не напрямую, а через призму уже сформированной интерпретации.

Подобная модель перевода приводит к формированию многоуровневой структуры текста. На первом этапе происходит адаптация оригинала в русской литературной традиции, на втором - его включение в узбекскую культурную среду. Это создаёт эффект двойного кодирования, при котором текст одновременно сохраняет связь с оригиналом и приобретает новые смысловые характеристики [3].

Особое значение в данном процессе имеет поэтика перевода. Передача художественной формы, образной системы и стилистики оригинала в условиях посреднического перевода сопровождается неизбежными трансформациями. Эти изменения затрагивают не только язык, но и структуру повествования, что особенно важно для документальной литературы, где точность и достоверность являются ключевыми признаками [4].

В контексте документальной прозы проблема перевода усложняется необходимостью сохранения фактической основы текста. Как показано в современных исследованиях, литература нон-фикшн строится на реальных событиях и документах, что требует особого подхода к их передаче [1].

В то же время перевод выступает не только как средство передачи информации, но и как форма художественного переосмысления. В этом проявляется диалог культур, в котором участвуют автор оригинала, переводчик и читатель. Русская литература, выступая посредником, не только транслирует текст, но и формирует его интерпретацию, задавая определённую модель восприятия [3].

Особенно значимой является роль автора в документальной литературе. Авторское «я» выступает как медиатор между фактом и его художественным осмыслением, что делает перевод ещё более сложным процессом [1].

Важным аспектом посреднического перевода в контексте документальной литературы является проблема сохранения авторской интенции. В произведениях нон-фикшн авторское «я» выступает не только как повествователь, но и как интерпретатор реальности, что придаёт тексту особую субъективно-документальную окраску. При переводе через посреднический язык данная интенция может трансформироваться, поскольку переводчик ориентируется не только на оригинал, но и на уже интерпретированную версию текста [1].

Следует также учитывать, что документальная литература опирается на фактический материал, включающий архивные документы, свидетельства и исторические реалии. Их передача в процессе двойного перевода требует особой точности, поскольку даже незначительные изменения могут повлиять на восприятие текста как достоверного источника. В этом контексте переводчик выполняет функцию не только посредника, но и исследователя, ответственного за сохранение документальной основы произведения [4].

Не менее значимой является проблема стилистической адаптации документального текста. Как отмечается в теории перевода, художественная форма неизбежно подвергается изменениям при переходе из одной культурной системы в другую [2]. В условиях посреднического перевода эти изменения приобретают двойной характер, что приводит к формированию нового стилистического слоя, сочетающего элементы оригинала, русской переводческой традиции и узбекской литературной нормы.

Следовательно, посредническая роль русской литературы в рецепции зарубежной классики в узбекской литературе проявляется не только в передаче текста, но и в формировании его смысловой структуры. В условиях развития документальной прозы и нон-фикшн данный процесс приобретает особую значимость, поскольку связан с проблемой сохранения достоверности и художественной целостности произведения.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования полученных результатов при анализе переводных текстов, разработке курсов по сравнительному литературоведению и теории перевода, а также при изучении документальной литературы в образовательной практике.

Список использованных источников

1. Бердиева, Ш. Н. Специфика нон-фикшн в современной литературе. – Ташкент, 2021. – 148 с.
2. Комиссаров, В. Н. Теория перевода (лингвистические аспекты). – М.: Высшая школа, 1990. – 253 с.
3. Лотман, Ю. М. Структура художественного текста. – М.: Искусство, 1970. – 384 с.
4. Фёдоров, А. В. Основы общей теории перевода. – М.: Высшая школа, 1983. – 303 с.

УДК 82.091

ДОКУМЕНТАЛИЗМ КАК СПОСОБ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОСМЫСЛЕНИЯ РЕАЛЬНОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Саидкулов Сирожиддин Бахтиёр угли
sirojiddinsayid643@gmail.com
преподаватель кафедры Русского языка и литературы
Денауского института предпринимательства и педагогики
СамГУ
Денау, Узбекистан

Аннотация. В статье рассматривается документализм как один из ключевых способов художественного осмысления реальности в современной литературе. Анализируются теоретические подходы к пониманию документализма, его основные признаки и формы проявления в литературном тексте. Особое внимание уделяется соотношению факта и художественного вымысла, роли авторского «я» и специфике документальной образности.

Ключевые слова: документализм, документальная литература, нон-фикшн, факт, авторское «я», документальная образность, художественная реальность

Abstract. The article examines documentalism as one of the key modes of artistic representation of reality in contemporary literature. It analyzes theoretical approaches to the understanding of documentalism, its main features, and forms of manifestation in the literary text. Particular attention is paid to the correlation between fact and artistic fiction, the role of the authorial “I,” and the specificity of documentary imagery.

Keywords: documentalism, documentary literature, non-fiction, fact, authorial “I,” documentary imagery, artistic reality.

Современный литературный процесс характеризуется активным взаимодействием художественного и документального начал, что обусловливает возрастание интереса к документализму как особому способу отражения действительности. В условиях стремительного развития информационного общества литература всё чаще обращается к факту как к основе художественного высказывания, что приводит к трансформации традиционных жанровых и поэтических моделей.

Документализм в современной науке рассматривается как сложное и многогранное явление, объединяющее различные формы литературного творчества, основанные на реальных событиях и фактах. Как показано в диссертационном исследовании [1], документализм выступает не только как жанровая характеристика, но и как метод художественного освоения действительности, предполагающий особый тип взаимодействия между фактом и его интерпретацией.

Одной из ключевых проблем в изучении документализма является соотношение факта и художественного вымысла. В отличие от традиционной художественной литературы, где вымысел играет ведущую роль, в документальной прозе центральное место занимает

реальное событие. Однако это не исключает художественной обработки, а, напротив, предполагает её как необходимый элемент построения текста [2].

Важную роль в формировании документального текста играет авторское «я». Автор выступает не только как фиксатор событий, но и как их интерпретатор, что придаёт тексту субъективную окраску. В этом проявляется двойственная природа документализма, сочетающего объективность факта и субъективность его восприятия.

Особое место в структуре документального текста занимает документальная образность. Она формируется на основе реальных событий и фактов, однако приобретает художественную форму благодаря использованию выразительных средств языка. Как отмечается в исследовании [1], именно документальная образность позволяет соединить фактическую основу текста с его эстетической функцией.

Современная литература демонстрирует разнообразие форм документализма. К ним относятся мемуары, дневники, биографии, документальные романы и эссе. При этом наблюдается тенденция к жанровой гибридизации, когда элементы документального и художественного повествования объединяются в рамках одного произведения.

Важным аспектом документализма является его связь с исторической реальностью. Литература с документальным началом выполняет функцию сохранения культурной памяти, фиксируя события и явления, имеющие значимость для общества. В этом контексте документализм выступает как средство осмысления прошлого и настоящего.

Особую роль документализм играет в современной литературе, где усиливается интерес к личному опыту и индивидуальной истории. Автор становится центральной фигурой повествования, а его субъективный взгляд определяет структуру текста. Это приводит к появлению новых форм документальной прозы, в которых сочетаются элементы автобиографии, репортажа и художественного повествования.

Следует отметить, что документализм не ограничивается только фиксацией реальности, но и предполагает её интерпретацию. В этом проявляется его сходство с художественной литературой, где важную роль играет авторская позиция. Однако в отличие от художественного вымысла, документализм опирается на реальную основу, что придаёт тексту особую достоверность [3].

Одной из актуальных проблем является вопрос о границах документализма. В современной литературе эти границы становятся всё более размытыми, что связано с активным взаимодействием различных жанров и форм. Документализм всё чаще проявляется в художественной прозе, а элементы вымысла — в документальной литературе.

Важным направлением развития документализма является его связь с переводом и межкультурной коммуникацией. В процессе перевода документальный текст подвергается трансформации, связанной с особенностями принимающей культуры. Это может влиять на восприятие факта и его интерпретацию, что делает перевод важным элементом изучения документальной литературы.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования его результатов при анализе текстов с документальным началом, разработке курсов по теории литературы и сравнительному литературоведению, а также в преподавании современной литературы.

Одним из ключевых аспектов документализма является категория свидетельства, которая определяет особый статус автора как носителя и передатчика фактической информации. В документальной литературе автор выступает не только как наблюдатель, но и как участник или очевидец событий, что усиливает эффект достоверности и формирует особый тип повествования. Свидетельская позиция автора позволяет соединить объективность факта с субъективным восприятием, создавая многослойную структуру текста [1].

Важную роль в развитии документализма играет использование архивных и фактических материалов. Документы, письма, дневниковые записи и другие источники становятся неотъемлемой частью художественного текста, формируя его фактическую

основу. Однако их включение в структуру произведения требует художественной обработки, что превращает документ в элемент эстетической системы. В этом проявляется специфика документализма как метода, объединяющего научную точность и художественную выразительность [3].

Современные тенденции развития документальной литературы свидетельствуют о её активной интеграции с другими формами словесного творчества. Документализм всё чаще взаимодействует с журналистикой, мемуаристикой и художественной прозой, что приводит к появлению новых гибридных жанров. Это отражает общую направленность современной литературы на поиск новых способов осмысления реальности и расширение границ художественного высказывания [2].

Следовательно, документализм представляет собой один из ключевых способов художественного осмысления реальности в современной литературе. Его специфика определяется сочетанием фактичности и художественности, особой ролью автора и документальной образностью, что делает его важным элементом современного литературного процесса.

Список использованных источников

1. Бердиева, Ш. Н. Специфика нон-фикшн в современной литературе. – Ташкент, 2021.
2. Гинзбург, Л. Я. О психологической прозе. – Л.: Художественная литература, 1977.
3. Лотман, Ю. М. Структура художественного текста. – М.: Искусство, 1970.

УДК 82.091

ЛИТЕРАТУРА NON-FICTION КАК ОСОБЫЙ ТИП ДОКУМЕНТАЛЬНОЙ ПРОЗЫ: ТЕОРИЯ, ПОЭТИКА И СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ

Бердиева Шахноза Набижоновна
shat19@inbox.ru
доцент кафедры Русского языка
Ташкентского международного университета Кимё
Узбекистан

Аннотация. В статье рассматривается литература non-fiction как особый тип документальной прозы в контексте современного литературного процесса. Анализируются теоретические подходы к определению нон-фикшн, его основные признаки, жанровые особенности и поэтика. Особое внимание уделяется соотношению факта и художественного осмысления, специфике авторского «я» и документальной образности.

Ключевые слова: нон-фикшн, документальная литература, факт, авторское «я», документальная образность, поэтика, современная литература

Abstract. The article examines non-fiction literature as a special type of documentary prose within the context of the contemporary literary process. It analyzes theoretical approaches to defining non-fiction, its key features, genre characteristics, and poetics. Particular attention is paid to the correlation between fact and its artistic interpretation, the specificity of the authorial “I,” and the nature of documentary imagery.

Keywords: non-fiction, documentary literature, fact, authorial “I,” documentary imagery, poetics, contemporary literature.

Современный этап развития мировой литературы характеризуется активным взаимодействием художественного и документального начал, что обусловило усиление интереса к литературе non-fiction как особому типу словесного творчества. В условиях глобализации и информационного общества возрастает потребность в достоверном

отражении реальности, что способствует расширению границ литературы с документальным началом.

В рамках сравнительного литературоведения изучение нон-фикшн приобретает особую значимость, поскольку позволяет выявить типологические закономерности развития национальных литератур и их включённость в мировой литературный процесс. Как отмечается в исследовании, литература non-fiction представляет собой важный сегмент современной культуры, отражающий как общие тенденции развития литературы, так и её национальную специфику.

Термин «non-fiction» возникает в западной литературной традиции во второй половине XX века и первоначально обозначает произведения, основанные на реальных событиях. В работах зарубежных исследователей данный тип литературы определяется как «книга о фактах», в которой сюжет строится на достоверной информации и документальных свидетельствах [1].

С развитием теоретической мысли понятие нон-фикшн расширяется и приобретает многозначный характер. В частности, Ч. Андерсон рассматривает его как особый тип литературного дискурса, находящийся на пересечении художественной литературы и журналистики [2]. Это позволяет говорить о синкретической природе данного явления, сочетающего в себе элементы разных видов словесного творчества.

В русском литературоведении нон-фикшн определяется как «художественная проза без вымысла», где центральным становится не фантазия автора, а реальный факт [3]. При этом исследователи подчёркивают, что отсутствие вымысла не исключает художественности, а, напротив, формирует особую эстетическую систему, основанную на документальной достоверности.

Е.Г. Местергази рассматривает нон-фикшн как художественно-публицистический жанр, характеризующийся точным воспроизведением событий и их эстетическим осмыслением [4]. В данной трактовке подчёркивается двойственная природа литературы нон-фикшн, сочетающей фактичность и художественность.

Анализ научных подходов позволяет выделить основные признаки литературы нон-фикшн. К ним относятся достоверность, фактичность, опора на документальные источники, наличие реальных персонажей, а также специфическая роль автора, выступающего одновременно как свидетель и интерпретатор событий.

Особое место в структуре нон-фикшн занимает авторское «я». В отличие от художественной литературы, где автор может быть скрыт за повествовательной маской, в нон-фикшн он присутствует открыто, формируя субъективный взгляд на реальность. Это придаёт тексту индивидуальную окраску и усиливает его эмоциональное воздействие.

Документальная образность является ещё одним ключевым элементом нон-фикшн. Она основывается на реальных фактах, но при этом обладает художественной выразительностью. Как показано в диссертации, именно документальная образность и авторское «я» выступают ведущими принципами построения текста в современной литературе с документальным началом.

Жанровая система нон-фикшн отличается разнообразием и динамичностью. К основным жанрам относятся мемуары, дневники, документальные романы, эссе, репортажи и биографии. При этом наблюдается тенденция к жанровой гибридизации, когда в рамках одного произведения сочетаются элементы различных жанров.

Важной особенностью нон-фикшн является его ориентация на реального читателя, заинтересованного в получении достоверной информации. Это определяет специфику повествования, которое стремится к максимальной точности и ясности изложения.

Следует отметить, что литература нон-фикшн тесно связана с историческим контекстом. Она отражает реальные события и процессы, формируя своеобразную «память эпохи». В этом смысле нон-фикшн выполняет не только художественную, но и познавательную функцию.

В современной литературе нон-фикшн наблюдается тенденция к усилению авторского начала. Автор выступает не только как фиксатор фактов, но и как активный участник событий, что придаёт тексту дополнительную глубину и многослойность.

В то же время сохраняется проблема соотношения факта и художественного осмысления. С одной стороны, нон-фикшн стремится к максимальной достоверности, с другой - использует художественные средства для усиления выразительности. Это противоречие является одним из ключевых в теории данного вида литературы.

Особую актуальность литература нон-фикшн приобретает в условиях современного информационного общества, где возрастает значение достоверной информации. Она становится важным инструментом осмысления социальной реальности и формирования культурной памяти.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования его результатов при изучении современной литературы, разработке учебных курсов по теории литературы и сравнительному литературоведению, а также при анализе текстов с документальным началом.

Одной из ключевых характеристик литературы non-fiction является её нарративная организация, в которой факт приобретает форму рассказа. В отличие от сухой фиксации событий, нон-фикшн выстраивает повествование таким образом, чтобы сохранить документальную основу и одновременно обеспечить читательскую вовлечённость. Это достигается за счёт использования художественных приёмов, таких как композиционная организация текста, работа с временной перспективой и акцентирование ключевых эпизодов, что позволяет говорить о специфической поэтике документального повествования [4].

Особое значение приобретает категория достоверности, которая в нон-фикшн имеет не только фактическое, но и эстетическое измерение. Достоверность здесь воспринимается как эффект правдивости, создаваемый средствами художественного текста. Автор не просто фиксирует события, но и выстраивает их таким образом, чтобы они воспринимались как убедительные и значимые. В этом контексте документальная литература формирует особый тип доверия между автором и читателем, основанный на сочетании факта и интерпретации.

Не менее важным является вопрос о границах между нон-фикшн и художественной литературой. Современные исследования показывают, что данные границы являются подвижными и во многом условными. Нон-фикшн активно заимствует приёмы художественной прозы, в то время как художественная литература всё чаще обращается к документальному материалу. В результате формируется гибридное пространство, в котором происходит взаимопроникновение различных форм словесного творчества, что отражает общие тенденции развития современной литературы [2].

Следовательно, литература non-fiction представляет собой сложное и многогранное явление, находящееся на стыке художественной литературы и публицистики. Её специфика определяется сочетанием фактичности и художественности, особой ролью автора и документальной образностью, что делает её важным элементом современного литературного процесса.

Список использованных источников

1. Андерсон, Ч. Literary nonfiction and composition. – Illinois, 1989.
2. Бердиева, Ш. Н. Специфика нон-фикшн в современной литературе. – Ташкент, 2021.
3. Иванова, Н. Б. По ту сторону вымысла // Знамя. – 2005. – №11.
4. Местергази, Е. Г. Литература нон-фикшн. – М.: Совпадение, 2007.

UDC 378:331.5(510+574)

COMPARATIVE STUDY ON PATHWAYS FOR HIGHER EDUCATION-LABOR MARKET INTEGRATION IN CHINA AND KAZAKHSTAN

Li Zehui
547034038@qq.com
master's student
Murzagulova Meiramkul Daurenbekovna
miraulan70@gmail.com
Senior lecturer of departments of Pedagogy and Educational Management,
Al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan.

Abstract. This paper compares how China and Kazakhstan align higher education with labor market demands. China emphasizes market-driven, industry-education integration focused on applied talents. Kazakhstan adopts a state-strategy-guided approach linking education to national development goals. The analysis contrasts their policy designs, curriculum systems, and corporate participation models to offer insights for enhancing graduate employability.

Annotation. В данной статье анализируются причины несоответствия квалификации выпускников в Китае и Казахстане. Показано, что неглубокое сотрудничество с работодателями и жесткое управление университетами являются ключевыми управленческими барьерами. Сравниваются две модели: рыночная (Китай) и государственно-стратегическая (Казахстан). Предлагаются практические меры по повышению гибкости учебных программ и обратной связи с рынком труда.

Key words: Higher education; Labor market alignment; Industry-education integration; National strategy; China-Kazakhstan comparison.

Across China and Kazakhstan, a familiar complaint from employers' echoes: graduates aren't quite ready for the real world. This isn't just a peripheral issue—it cuts to the heart of youth unemployment and economic ambition [1]. Two distinct but related problems have emerged. First, there's a competency gap: while graduates may possess theoretical knowledge, they often lack the applied skills and problem-solving ability that modern workplaces demand [2]. Second, the structural balance is off—too many social science and humanities graduates, not enough from technical fields [3, 4].

Existing research points to superficial industry partnerships [5] and to quality assurance systems that tick boxes rather than drive improvement [6]. But what's been missing is a closer look inside universities themselves. How does internal management contribute to these persistent gaps? This study tackles that question directly, examining where decision-making gets stuck and what governance changes might actually move the needle. Our hypothesis is straightforward: shallow collaboration with employers and rigid internal processes aren't just side issues—they're the main managerial variables explaining why the mismatch persists. By reframing employability as something universities can and should manage for, we offer evidence that policymakers can actually use.

This study adopts a comparative analysis and literature review approach. We systematically examined policy documents, national statistics, and peer-reviewed articles published between 2015 and 2025 in both China and Kazakhstan, focusing on higher education governance, industry-university partnerships, and graduate employment outcomes. The comparative framework contrasts the two countries' macro-level strategies (market-driven vs. state-strategic), their curriculum system designs, and the actual modes of corporate participation. By synthesizing existing evidence and official reports, we identify key institutional bottlenecks that constrain graduate employability, without relying on primary survey data.

The evidence from the reviewed literature reveals a consistent pattern.

First, employer assessments of graduate applied skills are systematically lower than graduates' self-assessments. A study by Sekerbayeva et al. [2] found that Kazakh employers rated graduates' problem-solving abilities nearly one point lower (on a 5-point scale) than graduates rated themselves.

Second, structural imbalances persist: Jiang and Zhu [3] document that in China, humanities and business graduates outnumber technical graduates by a wide margin, while Kazinform [4] reports similar shortages in IT and engineering fields in Kazakhstan.

Third, industry-university collaboration remains largely superficial. Zhu and Liu [5] conclude that in China, most cooperation agreements lack mechanisms for joint curriculum development or sustained internship supervision. Mukhatayev et al. [6] report comparable findings for Kazakhstan, where quality assurance procedures rarely incorporate employer feedback in a binding way. Fourth, governance rigidity is widespread. The MyCOS Research Institute [7] notes that Chinese universities take an average of 3.5 years to revise major programs, and employment data, even when collected, seldom trigger curricular adjustments. Kuzhabekova [8] similarly finds that Kazakh universities' internal decision-making is too slow to respond to labor market changes.

Finally, cross-country comparison shows that Kazakhstan exhibits stronger institutional rigidity, which researchers attribute to centralized funding and Soviet-era audit traditions [8]. Chinese applied universities show somewhat greater flexibility, though still constrained by standardized evaluation metrics that limit institutional differentiation [3, 7].

These findings point to something fundamental: the graduate–labor market mismatch isn't just a labor economics problem—it's a management problem. When industry partnerships are ceremonial rather than substantive, and when internal governance locks institutions into slow-moving cycles, low employability becomes the default equilibrium [7].

This aligns with earlier work on the hollow nature of much university–industry cooperation [5], but it also extends previous research by showing why feedback loops fail: it's not just that data isn't collected, but that universities' processes aren't designed to act on it [6]. Furthermore, Kuzhabekova [8] highlights the role of university leadership in fostering or hindering graduate employability.

The cross-country comparison is instructive. Kazakhstan's stronger rigidity likely reflects centralized funding structures and lingering Soviet-era audit traditions. Chinese applied universities showed somewhat greater flexibility, though still constrained by standardized evaluation metrics that leave little room for university differentiation.

We introduce "management flexibility" here as a useful theoretical lens—and, more practically, as something universities can diagnose and improve. That said, the study has limitations. The cross-sectional design captures a moment in time, not change over time. Larger firms were overrepresented among employers, and disciplinary differences deserve finer-grained analysis than we could offer here. Future work should track institutions longitudinally, develop metrics for governance flexibility, and extend comparisons across Central Asia.

At its core, the graduate employability gap in China and Kazakhstan is a governance gap. Shallow industry links and rigid internal management lock universities into patterns that consistently underdeliver for students and employers alike. This study's contribution is to translate a macro-level policy concern into identifiable university bottlenecks—and to show that the hypothesized relationships hold.

Practical recommendations follow. First, accreditation and quality assurance should require meaningful enterprise participation, not just paperwork. Second, universities need mechanisms that actually use employment data to adjust programs in real time. Third, curriculum revision authority should be pushed down to levels where responsiveness is possible. Fourth, dedicated industry-liaison units should be standard.

None of this is utopian. These proposals align with existing policy directions—China's "Four New" disciplines initiative, Kazakhstan's Bologna Process implementation, and ongoing digitalization agendas. What's needed now is the universities' will to turn good intentions into functioning feedback loops.

References

1. “Driven by Industry Demand”: China News. China: CCTV.com, June 14, 2023. Image: Video.
2. Sekerbayeva, A., et al. (2024). Competency gaps in university-to-work transition: Evidence from Kazakhstan. Studies in Higher Education, 49(3), 412–428.
3. Jiang, J., & Zhu, L. (2024). Homogenized strategies and regional misalignment in Chinese higher education. Journal of Education Policy, 39(2), 245–263.
4. Kazinform. (2025, January 15). Kazakhstan faces shortage of IT specialists despite high graduate numbers. Kazinform International News Agency.
5. Zhu, Y., & Liu, H. (2022). Industry–university cooperation in China: From formal agreements to substantive integration. Chinese Education & Society, 55(4), 301–318.
6. Mukhatayev, A., et al. (2024). Quality assurance and labor market feedback in Kazakhstani universities. Higher Education in Central Asia, 12(1), 78–94.
7. MyCOS Research Institute. “2025 China Undergraduate/Vocational College Graduate Employment Report”. Beijing: Social Sciences Academic Press, 2025.
8. Kuzhabekova, A. (2021). Graduate employability in Kazakhstan: The role of universities. European Journal of Higher Education, 11(4), 456–473.

ӘОЖ 378.14

МӘТІНДІ МОДЕЛЬДЕУ НЕГІЗІНДЕ МӘТІН ҚҰРАСТЫРУ ДАҒДЫЛАРЫН ДАМЫТУ

Базарбекова Рабига Жолшиевна
rabiga1768@gmail.com
Абай атындағы ҚазҰПУ

Аңдатпа. Мақалада бастауыш сынып оқушыларының мәтін құрастыру дағдыларын дамытудағы мәтінді модельдеу әдісінің мүмкіндіктері қарастырылады. Мәтінді модельдеу мәтіннің мағыналық-құрылымдық жүйесін графикалық түрде бейнелеу арқылы оқушылардың мәтінді түсіну, талдау және өз бетінше құрастыру әрекетін ұйымдастыруға мүмкіндік беретін әдіс ретінде сипатталады. Зерттеуде мәтіннің тақырыбы, микротақырыптары, мағыналық және логикалық байланыстары модельдеудің негізгі компоненттері ретінде айқындалады. Сонымен қатар тізбектік және параллельдік модельдердің ерекшеліктері талданып, оларды бастауыш сыныпта қолданудың әдістемелік жолдары ұсынылады. Мәтінді модельдеу оқушылардың логикалық ойлауын, байланыстырып сөйлеуін және функционалдық сауаттылығын дамытуға ықпал ететін тиімді әдістердің бірі ретінде тұжырымдалады.

Түйінді сөздер: мәтінді модельдеу, мәтін құрастыру, бастауыш сынып, тізбектік модель, параллельдік модель, функционалдық сауаттылық.

Аннотация. В статье рассматриваются возможности метода моделирования текста в развитии навыков построения текста у учащихся начальной школы. Моделирование текста описывается как метод, позволяющий организовать деятельность учащихся по пониманию, анализу и самостоятельному созданию текста посредством графического представления его смыслово-структурной системы. В исследовании тема текста, микротемы, а также смысловые и логические связи определяются как основные компоненты моделирования. Кроме того, анализируются особенности последовательной и параллельной моделей текста и предлагаются методические пути их применения в начальной школе. Делается вывод о том, что моделирование текста является одним из эффективных методов, способствующих развитию логического мышления, связной речи и функциональной грамотности учащихся.

Ключевые слова: моделирование текста, построение текста, начальная школа, последовательная модель, параллельная модель, функциональная грамотность.

Қазіргі білім беру жүйесінде оқушылардың мәтін құрастыру дағдыларын дамыту өзекті мәселелердің бірі болып табылады. Бастауыш білім берудің «Қазақ тілі» және «Әдебиеттік оқу» пәндерінің оқу бағдарламасында мәтін түрлеріне сәйкес мәтін құрап жазу оқу мақсатының берілуі бұл бағыттың практикалық маңызын арттырады [1]. Себебі бастауыш сынып кезеңінде оқушының тілдік, танымдық және коммуникативтік қабілеттерінің негізі қаланады.

Осыған байланысты мәтінмен жұмыс тек оның мазмұнын қабылдаумен шектелмей, мәтіннің ішкі құрылымын, сөйлемдер арасындағы мағыналық және логикалық байланысты саналы түрде түсінуге бағытталуы қажет. Мәтіннің байланыстылығы, тұтастығы және құрылымдық бөлшектенуі туралы білім оқушының өз ойын жүйелі жеткізуіне негіз болады. Сондықтан мәтіннің құрылымын көрнекі түрде танытатын мәтінді модельдеу әдісін бастауыш сынып тәжірибесіне енгізудің ғылыми-әдістемелік негіздерін айқындау маңызды.

Ғылыми әдебиеттерде мәтіннің негізгі белгілері ретінде оның байланыстылығы, тұтастығы және бөліктерге бөлінушілігі қарастырылады [2]. Сондықтан мәтіннің мағыналық құрылым ерекшеліктерін таныту, мәтін туралы теориялық және тәжірибелік білімді меңгерту осы белгілерді кешенді түрде оқытумен қатар жүзеге асырылуы тиіс.

Көркем проза тілінің ерекшеліктерін зерттеуші лингвист-ғалым Б. Шалабай сөйлемдердің актуалды мүшеленуі арқылы олардың өзара байланысын және соның негізінде ойдың өрістеуі мен дамуын анықтауға болатынын көрсетеді. Ғалым мәтін құрастыру барысында сөздердің орын тәртібінің ерекше маңызға ие екенін атап өтіп, бірінші сөйлемде тақырыпқа қатысты белгілі бір ақпарат – тема берілетінін, ал келесі сөйлемдерде жаңа ақпарат – рема арқылы ойдың ілгері дамитынын негіздейді. Оның пікірінше, ремалар сөйлемнен сөйлемге ауысып, мәтін ішіндегі мағыналық байланысты жүзеге асырады және ойдың қозғалысын қамтамасыз ететін негізгі категориялардың бірі болып табылады [3].

Осы тұрғыдан алғанда, мәтін құрамындағы сөйлемдердің өзара байланысы арқылы ойдың дамуы мен өрістеуін байқауға болады. Демек, бастауыш сынып оқушыларына мәтіндегі сөйлемдердің байланысу ерекшеліктерін, әсіресе көршілес сөйлемдердің қалай байланысатынын арнайы әдістемелік тәсілдер арқылы үйрету қажеттілігі туындайды. Ресей Федерациясының білім беру стандарттары мен оқу бағдарламаларында мәтіннің құрылымы мен сөйлемдер арасындағы байланыс туралы түсініктер бастауыш сыныптың ерте кезеңінен бастап қарастырылады. Атап айтқанда, бұл мазмұн тілдік білімнің құрамдас бөлігі ретінде жүйелі түрде енгізілген [4].

Ғылыми зерттеулер мәтінді тиімді меңгеру үшін оның ішкі құрылымын түсіну маңызды екенін көрсетеді. Бұл міндетті жүзеге асыруда мәтінді моделдеу әдісі ерекше орын алады. Мәтінді моделдеу – мәтіннің мағыналық құрылымын көрнекі түрде бейнелеу арқылы оқушылардың ойлау және сөйлеу әрекетін дамытуға мүмкіндік беретін тиімді әдіс ретінде қарастырылады. Жалпы, мәтін – өзара мағыналық және логикалық байланыс арқылы біріккен сөйлемдер жүйесі, белгілі бір коммуникативтік мақсатқа бағытталған тұтас құрылым. Осы құрылымды ғылыми еңбектерде тізбектік (сызықтық) және параллельдік модельдер арқылы сипаттау кеңінен таралған.

Мәтінді моделдеу осы құрылымды саналы түрде меңгертуге бағытталған. Мәтін моделі мәтіндегі мағыналық байланыстарды графикалық түрде бейнелейтін жүйе ретінде анықталады, яғни мәтінді «сызбаға айналдыру» арқылы оның ішкі логикасын көруге мүмкіндік береді. Бұл тәсіл мәтінді тек талдаумен шектелмей, оны құрастыруды жеңілдетеді және оқушының ойлау әрекетін жүйелейді. Мәтін құрылымын меңгеру әлеуметтік-мәдени теория тұрғысынан да маңызды, себебі тіл мен ойлау өзара байланысты жүйе ретінде қарастырылады [5].

Психолингвистикалық тұрғыдан алғанда, мәтінмен жұмыс «мәтіннен ойға» және «ойдан мәтінге» бағытталған екіжақты үдеріс ретінде жүзеге асады. «Мәтіннен ойға» бағыты

білім алушының мәтінді түсіну, интерпретациялау қабілеттерін қамтыса, «ойдан мәтінге» бағыты оның ішкі когнитивтік құрылымдарын тілдік формада сыртқа шығаруымен сипатталады [6]. Бұл екі бағыттың өзара байланысы оқушылардың тілдік және танымдық дағдыларын кешенді дамытуға мүмкіндік береді.

Мәтінді моделдеу үдерісінде келесі негізгі компоненттер айқындалады: мәтін тақырыбы, микротақырыптар жүйесі, мағыналық және логикалық байланыстар, сондай-ақ тілдік құралдар. Бұл компоненттерді жүйелі түрде меңгерту оқушылардың мәтін құрастыру дағдыларын дамытуға, логикалық ойлауын жетілдіруге және функционалдық сауаттылығын арттыруға мүмкіндік береді.

Бастауыш сыныпта мәтінді моделдеу әдісін қолдану келесі нәтижелерге қол жеткізуге мүмкіндік береді:

- мәтінді терең түсіну;
- негізгі ойды анықтау;
- мәтінді құрылымдау;
- өз бетінше мәтін құрастыру;
- байланыстырып жазу дағдыларын дамыту.

Сонымен қатар, бұл әдіс нейродидактикалық тұрғыдан да тиімді, себебі ол визуалды және логикалық ойлауды қатар дамытады.

Мәтінді моделдеу белгілі бір кезеңдер, яғни алгоритм арқылы жүзеге асырылады:

1-кезең – мәтін тақырыбын анықтау. Бұл кезеңде оқушы мәтіннің негізгі идеясын анықтайды. Тақырып мәтіннің мазмұндық өзегін құрайды.

2-кезең – микротақырыптарды бөліп көрсету. Мәтін логикалық бөліктерге бөлінеді. Әрбір микротақырып мәтіннің белгілі бір аспектісін сипаттайды.

3-кезең – кілт сөздерді анықтау. Әрбір микротақырыпқа тән негізгі сөздер анықталады. Бұл сөздер мәтіннің мағыналық тіректері болып табылады.

4-кезең – мағыналық байланыстарды анықтау. Мәтіндегі ойдың даму логикасы айқындалады. Байланыстар тізбекті, параллель немесе себеп-салдарлы болуы мүмкін.

5-кезең – графикалық модель құру. Мәтін құрылымы схема түрінде беріледі. Бұл кезеңде мәтіннің толық құрылымы көрнекі түрде көрсетіледі.

Мәтін құрылымына байланысты негізгі екі модель ажыратылады: тізбектік (сызықтық) және параллельдік модельдер.

Тізбектік (сызықтық) модель мәтіндегі ойдың бірізді дамуын көрсетеді, яғни әрбір келесі сөйлем алдыңғы сөйлемнің мазмұнына сүйене отырып жалғасады. Мұндай құрылымда ақпарат бірінен кейін бірі логикалық түрде өрбиді, нәтижесінде мәтіннің когеренттілігі қамтамасыз етіледі. Бұл модель әңгімелеу сипатындағы мәтіндерде, процесті сипаттауда және нұсқаулықтарда кеңінен қолданылады.

Параллельдік модель бірнеше сөйлемнің бір негізгі тақырыпқа бағынып, өзара тең дәрежеде орналасуын білдіреді. Бұл жағдайда сөйлемдер бір-біріне тәуелді болмайды, алайда ортақ мазмұнды әртүрлі қырынан ашуға бағытталады. Параллельдік модель сипаттамалық мәтіндерде, ғылыми анықтамаларда және салыстырмалы талдауда жиі қолданылады.

Аталған модельдер мәтіннің мағыналық құрылымын терең түсінуге мүмкіндік береді және оқушылардың аналитикалық ойлауын дамытуда маңызды рөл атқарады.

Бастауыш сыныпта мәтін құрылымын меңгертуде модельдеуді қолдану тиімді әдістемелік құрал болып саналады. Мысалы, параллельдік модельді меңгертуде мұғалім оқушыларға ортақ тақырыпқа бағынатын бірнеше сөйлемнің құрылымын тармақталған схема арқылы көрсетуі мүмкін. Бұл тәсіл оқушыларға мәтіндегі барлық сөйлемдердің бір тақырыпты әртүрлі қырынан ашатынын түсінуге көмектеседі.

Мәтін модельдерін меңгертуде кезеңдік (алгоритмдік) тәсілді қолдану да тиімді. Бұл үдеріс, әдетте, келесі әрекеттерді қамтиды: мәтінді қабылдау, оның тақырыбын анықтау, негізгі ойды айқындау, сөйлемдер арасындағы байланыстарды талдау және сол негізде модель құру. Мұндай жүйелі жұмыс оқушылардың мәтінді саналы түрде түсінуіне және өз бетінше мәтін құрастыру дағдыларын қалыптастыруға мүмкіндік береді.

Мәтінді моделдеу оқушының когнитивтік әрекетімен тығыз байланысты. Бұл үдеріс барысында оқушы:

- мәтінді қабылдайды;
- ақпаратты өңдейді;
- мағыналық байланыстарды анықтайды;
- жаңа мәтін құрастырады.

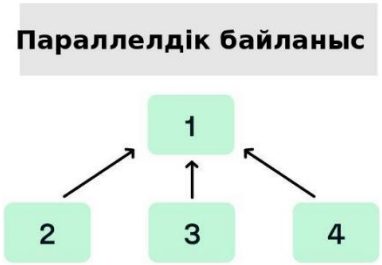
Мұғалім бастауыш сынып оқушыларына мәтіндегі сөйлемдердің байланысын паралельдік модель арқылы былайша түсіндіреді: «Бұл – ағаш сияқты», яғни ағаштың бір діңі → көп бұтақ, бәрі бір тақырыпқа қатысты».

Мұғалім алдымен сұрақ қояды:

«Не бірінші болды?»

«Тағы не айтуға болады?»

Схема (модель) сызады. Балаларға біртіндеп осы модельге сүйеніп мәтін құрап жазуына жеңіл болады.



Мысалы, Көктем келді → қар ериді → күн жылынады → құстар келеді → гүлдер өседі.

Ал тізбектік модельді үйретуде оқиғалардың бірізді дамуын сызықтық схема арқылы көрсету ұсынылады. Мұндай жағдайда оқушылар сөйлемдердің реттілігін ғана анықтамай, олардың арасындағы логикалық байланысты да түсінеді. Мысалы, «Таң атты. Күн шықты. Балалар мектепке барды» сияқты мәтіндерде оқиға бірінен кейін бірі дамып отырады, сондықтан сөйлемдердің орын тәртібін өзгерту мәтіннің мағынасына әсер етеді.

Мұғалім бастауыш сынып оқушыларына мәтіндегі сөйлемдердің тізбектік моделін былайша түсіндіреді: «Бұл – пойыз сияқты», әр вагон бірінен соң бірі тізбектеліп келеді, біреуін алып тастасаң – мағына бұзылады.

Мәтіндегі оқиға бірінен кейін бірі болады. Мысалы: Таң атты. Күн шықты. Балалар мектепке барды.



Тізбектік байланыс моделі



Мәтінді моделдеу негізінде әртүрлі әдістемелік тәсілдер қолдануға болады.

Мысалы, мәтінді визуализациялау тәсілі. Бұл тәсіл мәтін мазмұнын графикалық модельге (схема, диаграмма) айналдыру арқылы жүзеге асырылады. Визуалды модельдер оқушылардың ақпаратты қабылдауын жеңілдетіп, мәтіннің құрылымын тұтастай көруге мүмкіндік береді. Нәтижесінде оқушылар мәтіндегі негізгі және қосымша ақпаратты ажыратып, мағыналық байланыстарды тиімді анықтай алады.

Екінші бір тәсіл – алгоритмдік оқыту тәсілі. Мәтінді моделдеу нақты кезеңдерге негізделген: тақырыпты анықтау, микротақырыптарды бөліп көрсету, кілт сөздерді белгілеу, мағыналық байланыстарды айқындау және модель құру. Мұндай кезеңдік жұмыс оқушылардың жазу әрекетін жүйелеп, олардың ойлау үдерісін құрылымдауға мүмкіндік береді.

Келесі тәсіл – *тірек сөздер арқылы мәтін құрастыру тәсілі*. Бұл тәсілде оқушылар мәтіннің әрбір бөлігін сипаттайтын негізгі сөздерді анықтай отырып, сол сөздер негізінде толыққанды мәтін құрастырады. Тірек сөздер мәтіннің мағыналық қаңқасын қалыптастырып, логикалық жүйелілікті сақтауға көмектеседі.

Модель негізінде мәтінді қайта құрастыру тәсілі. Бұл әдіс бойынша оқушылар дайын модельге сүйене отырып, мәтінді өз бетінше жазады. Мұндай жұмыс оқушылардың шығармашылық қабілетін дамытып, мәтін құрастыру дағдыларын жетілдіреді.

Мәтіннің мағыналық байланыстарын талдау тәсілі. Оқушылар мәтіндегі ойлардың өзара байланысын анықтау арқылы мәтіннің құрылымдық ерекшеліктерін терең түсінеді. Бұл тәсіл себеп-салдар, тізбектік және параллелдік байланыстарды саналы түрде меңгеруге мүмкіндік береді.

Аталған әдістемелік тәсілдер оқушылардың жазу әрекетін белсенді ұйымдастыруға, мәтінді құрылымдауға және логикалық ойлауын дамытуға бағытталған. Сонымен қатар, бұл тәсілдер нейродидактикалық тұрғыдан да тиімді болып табылады, өйткені олар визуалды, аналитикалық және тілдік әрекеттердің бірлігін қамтамасыз етеді.

Қазіргі бастауыш сыныпқа арналған қазақ тілі оқулықтарында мәтінмен жұмыс көбіне сөйлемдерді дұрыс ретпен орналастыру тапсырмалары арқылы жүзеге асырылады. Бұл тапсырмалар оқушылардың мәтіннің құрылымын түсінуіне бағытталғанымен, олардың орындалуы көбіне механикалық сипатта қалып отыр. Яғни, оқушылар сөйлемдерді дұрыс ретке келтіргенімен, не себепті дәл осылай орналастырғанын негіздеп түсіндіруде қиындықтарға тап болады.

Бұл жағдай оқыту процесінде мәтіннің ішкі логикалық құрылымын саналы түрде меңгерту жеткіліксіз деңгейде жүзеге асатынын көрсетеді. Оқушылар көбіне интуитивті немесе сыртқы белгілерге сүйене отырып (уақыттық реттілік, таныс сөздер, жалпы мағына) жауап береді, алайда мәтін байланысының түрлерін (тізбектік немесе параллельдік) саналы түрде ажырата алмайды. Соның нәтижесінде мәтіннің құрылымдық тұтастығын түсіну емес, тек дұрыс жауапты табу дағдысы қалыптасады.

Ғылыми тұрғыдан алғанда, мәтін құрастыру және оны түсіну үдерісі тек нәтижеге емес, сонымен қатар ойлау әрекетінің негіздемесіне сүйенуі тиіс. Оқушы мәтінді неге дәл сол ретпен құрғанын түсіндіре алған жағдайда ғана оның логикалық ойлауы мен тілдік құзыреттілігі дамиды. Бұл өз кезегінде метатанымдық дағдылардың қалыптасуына ықпал етеді.

Осыған байланысты мәтінмен жұмыс жасауда тек «дұрыс орналастыру» тапсырмаларымен шектелмей, оқушыларға мәтіннің құрылымдық моделін (мысалы, тізбектік немесе параллельдік) визуалды түрде көрсету және оны негіздеп түсіндіру тапсырмаларын енгізу қажет деп ойлаймыз. Мәселен, тізбектік модельді меңгерту барысында сөйлемдерді дұрыс ретке қоюмен қатар, оқушыдан сол реттілікті схема түрінде (сызықтық бағытта) бейнелеу талап етілуі қажет. Ал параллельдік модельде оқушы ортақ тақырыпты анықтап, оны тармақталған құрылым арқылы көрсетуді үйренгені дұрыс.

Сонымен қатар, жаттығуларды орындау барысында оқушылардан тек дұрыс жауапты табу ғана емес, оны негіздеп түсіндіру талап етілуі тиіс. «Неліктен бұл сөйлем бірінші тұр?», «Бұл мәтін неге тізбектік модельге жатады?» сияқты сұрақтар арқылы оқушының рефлексивтік және метатанымдық әрекеті белсендіріледі. Мұндай тәсіл оқушылардың логикалық пайымдауын дамытып, тілдік бірліктер арасындағы байланыстарды саналы түрде түсінуіне мүмкіндік береді.

Біз тәжірибе ретінде мәтінді модельдеу әдісін 3-сыныптың «Тіл дамыту» таңдау пәнін оқытуда сабақта жүйелі түрде қолданып көрдік. Мәтінді оқыту барысында тек модельдеу ғана емес, келесі әрекеттер жүзеге асырылды:

- мәтін тақырыбы мен негізгі ойды анықтау;
- микротақырыптарды бөліп көрсету;
- тірек сөздерді анықтау;
- сөйлемдер арасындағы логикалық байланысты талдау;
- мәтіннің графикалық моделін (тізбектік және параллельдік) құру.

Оқушылар мәтінді модельдеу арқылы мәтін құрылымын визуалды түрде түсініп, сол модель негізінде өз бетінше мәтін құрастыруға жаттықты. Интервенциядан кейін оқушыларға ұқсас мазмұндағы мәтін құрастыру тапсырмасы берілді. Алынған нәтижелер бастапқы диагностикамен салыстырылып, өзгерістер анықталды. Зерттеу барысында мәліметтерді жинау үшін жазба жұмыстары, бақылау нәтижелері және бағалау критерийлері қолданылды. Мәтінді модельдеу тәсілін қолдану кезінде оқушылардың оқу белсенділігінің артқаны, мәтіннің құрылымын дұрыс сақтауға ұмтылысы байқалды.

Осылайша, мәтін моделіне негізделген жаттығулар жүйелі түрде енгізілген жағдайда, олар бастауыш сынып оқушыларының мәтін құрастыру дағдыларын ғана емес, сонымен қатар функционалдық сауаттылығын, логикалық ойлауын және когнитивтік белсенділігін дамытуға ықпал ететін тиімді әдістемелік құрал ретінде қызмет атқаратындығына көзіміз жетті. Бұл тәсілдер когнитивтік процестерді визуализациялау арқылы оқушылардың абстрактілі ойлауын дамытуға және мәтін құрылымын терең түсінуіне және функционалдық сауаттылығын дамытуға мүмкіндік береді. Сондықтан да бастауыш сыныпта мәтінді модельдеу әдісін тиімді қолдану мақсатында келесі ұсыныстарды беріп отырмыз:

1) Бастауыш сыныптағы «Қазақ тілі» және «Әдебиеттік оқу» сабақтарында мәтіннің құрылымын меңгертуде мәтінді модельдеу әдісін жүйелі түрде енгізген дұрыс.

2) Оқушылардың мәтін құрастыру дағдыларын дамыту мақсатында тізбектік және параллельдік модельдерді визуалды схема түрінде қолдану керек.

3) Мәтінмен жұмыс барысында тек дайын мәтінді талдаумен шектелмей, оқушыларды модель негізінде өз бетінше мәтін құрастыруға бағыттау қажет.

4) Оқушылардың метатанымдық дағдыларын дамыту үшін мәтін құрылымын түсіндіруде «неліктен?», «қалай?» сұрақтарын қолдану ұсынылады.

5) Мұғалімдердің әдістемелік дайындығын арттыру мақсатында мәтінді модельдеу әдісі бойынша арнайы оқу-әдістемелік құралдар мен нұсқаулықтар әзірлеу қажет.

6) Болашақта мәтінді модельдеу әдісін цифрлық білім беру ресурстарымен (интерактивті платформалар, визуалды құралдар) интеграциялау бағытында зерттеулер жүргізу қажет.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

1. Қазақстан Республикасы Оқу-ағарту министрінің 2022 жылғы 16 қыркүйектегі № 399 бұйрығы. Бастауыш, негізгі орта және жалпы орта білім деңгейлерінің үлгілік оқу бағдарламаларын бекіту туралы [Электрондық ресурс]. – Қолжетімділік режимі: Adilet. – Қаралған күні: 18.04.2026.

2. Мырзабек Б.М., Мамбетова М.К. Мәтін лингвистикасы: жалпы шолу және өзекті мәселелер // ҚазҰУ хабаршысы. Филология сериясы. – 2023. – № 4(192). – Б. 50–60. – https://doi.org/10.26577/EJPh.2023.v192.i4.ph5 [Электрондық ресурс]. – Қолжетімділік режимі: KazNU Journal. – Қаралған күні: 12.04.2026.

3. Шалабай Б. Көркем проза тілі. – Алматы: Білім, 1994. – 128 б. [Электрондық ресурс: библиогр. және мәтіндік растаулар интернетте қолжетімді]. – Қолжетімділік режимі: Adebiportal және Tilalemi. – Қаралған күні: 20.04.2026.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО). – М.: Минпросвещения РФ, 2021. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://fgos.ru – Дата обращения: 22.04.2026.

5. Vygotsky L.S. Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes / ed. by M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, E. Souberman. – Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978 [Электрондық ресурс]. – Қолжетімділік режимі: open PDF. – Қаралған күні: 20.04.2026.

6. Treiman R., Clifton Ch. Jr., Meyer A.S., Wurm L.H. Language comprehension and production // Comprehensive Handbook of Psychology. Vol. 4: Experimental Psychology / ed. by A.F. Healy, R.W. Proctor. – New York: John Wiley & Sons, 2003. – P. 527–548 [Электрондық ресурс]. – Қолжетімділік режимі: open PDF. – Қаралған күні: 22.04.2026.

УДК 378.1

УНИВЕРСИТЕТКЕ ҚАБЫЛДАУ ЕМТИХАНДАРЫНЫҢ САЛЫСТЫРМАЛЫ ТАЛДАУЫ: ҰЛЫБРИТАНИЯ МЕН ҚАЗАҚСТАН ТӘЖІРИБЕСІ

Саметова Фаузия Төлеушайыққызы
apnkaz@mail.ru
ф.ғ.к., профессор
Қазақстан Педагогикалық Ғылымдар Академиясы
Алматы, Қазақстан

Аңдатпа. Мақалада Ұлыбритания мен Қазақстандағы университетке қабылдау емтихандары жеті өлшем бойынша салыстырылады: басқару моделі, пәндер саны, бағалау форматы, уақыт бөлу, балл жүйесі, қосымша талаптар және қайта тапсыру мүмкіндігі. Зерттеуде деректер талдауы, салыстырмалы білімтану (Bray et al., 2014) және нормативтік-құқықтық талдау қолданылды. Негізгі тұжырым: Ұлыбританияның A-level жүйесі аналитикалық ойлауды, жазу дағдысын және зертханалық практиканы бағалайды; ал ҰБТ тестілеу форматы пәндік білімді тексереді, бірақ шығармашылық пен сыни ойлауды өлшеуде шектеулі – бір пәнге бөлінетін уақыт айырмашылығы 3,7 есе.

Түйінді сөздер: университетке қабылдау, ҰБТ, A-level, UCAS, салыстырмалы білімтану, емтихан форматы, білім реформасы.

Annotation. This article compares university entrance examination systems in the United Kingdom and Kazakhstan using a seven-dimension comparative framework: governance model, subject scope, assessment format, time allocation, scoring mechanism, additional university requirements, and retake policy. Data analysis, comparative pedagogy (Bray et al., 2014), and normative document review were applied. The study reveals a 3.7-fold difference in time allocated per subject and a significant deficit of open-ended and written task components in Kazakhstan's UNT. Main finding: the A-level system assesses analytical reasoning, written expression, and laboratory practice, while the UNT tests subject knowledge but is limited in evaluating creative and critical competencies.

Keywords: university entrance exams, UNT, A-level, UCAS, comparative education, examination format, educational reform.

Жоғары оқу орындарына қабылдау емтихандары – оқу орны мен абитуриент арасындағы бірінші академиялық сүзгі ретінде қабылданады. Бұл сүзгінің форматы қайда және неге бағытталса, мектеп те дәл соған дайындалады. OECD елдерінің деректері бойынша, тестілеуге негізделген жүйелерде оқушылар мазмұнды терең түсінуден гөрі «дұрыс жауапты табу» дағдысын дамытады (OECD, 2023).

Қазақстанда ҰБТ 2004 жылдан бері қолданыста. Жүйенің орталықтандырылуы коррупцияны шектеуде нақты нәтиже берді. Бірақ тек тестілеу форматын қолдану аналитикалық пайымдауды және дәлелдеу қабілетін өлшей алмайды деген ғылыми пікір де

қалыптасып келеді (ҚР ҒЖМ, 2023). Осы мәселеге объективті баға беру үшін білім беру саласы дамыған мемлекеттердің бірі Ұлыбританияның тәжірибесін зерттеу орынды.

Ұлыбритания A-level деп аталатын университеттерге қабылдау жүйесімен жұмысты 1950–1960-шы жылдары бастады. Бүгінде Оксфорд пен Кембридж QS рейтингінде үнемі алғашқы бестікке кіреді (Boliver, 2013). Бұл университеттер тек жоғары баллдан бөлек талапкердің ойлауын тікелей тексеретін қосымша механизмдер қолданады.

Аталған мәселенің өзектілігі Қазақстан үшін бүгін ерекше маңызды. 2023 жылы Қазақстан Республикасы «Білім беруді дамытудың 2023–2029 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасын» қабылдады, онда ҰБТ форматын сыни ойлауды бағалауға бейімдеу міндеті тікелей көзделген. Осы контексте халықаралық тәжірибені, атап айтқанда A-level жүйесін ғылыми тұрғыдан талдау – реформаға дәлелдік база қалыптастырудың қажетті алғышарты болып табылады. Зерттеудің ғылыми жаңалығы мынада: Қазақстан мен Ұлыбритания жүйелері бұрын жалпы сипаттама деңгейінде ғана салыстырылған; осы мақалада уақыттық норма, форматтық компонент және ЖОО дербестігі критерийлері бойынша сандық салыстырмалы талдау жүргізіледі.

Жаһандық контексте қарасақ, соңғы онжылдықта бірқатар мемлекеттер – Сингапур, Финляндия, Жапония – университетке қабылдау жүйесінде жазбаша компоненттерді күшейту бағытында реформалар жүргізді. Бұл тенденция «терең оқыту» (deep learning) парадигмасымен сәйкес келеді және Қазақстан үшін де стратегиялық бағдар ретінде қарастырылуы мүмкін (Bloom et al., 1956).

Зерттеу мақсаты: Ұлыбритания мен Қазақстанның жоғары оқу орындарына қабылдау жүйелерін форматтық-мазмұндық тұрғыдан салыстырып, ҰБТ-ны жетілдірудің ғылыми негізделген ұсыныстарын тұжырымдау.

Зерттеу міндеттері: (1) екі елдің білім жүйесін сипаттау; (2) емтихан форматы мен уақыттық нормаларын талдау; (3) беделді ЖОО-ның қосымша талаптарын қарастыру; (4) ҰБТ артықшылықтары мен шектеулерін анықтау; (5) реформалық ұсыныстар жасау.

Зерттеу жеті критерийге негізделген салыстырмалы талдау шеңберінде жүргізілді: басқару моделі, пәндер саны, бағалау форматы, уақыт бөлу, балл жүйесі, қосымша талаптар және қайта тапсыру мүмкіндігі. Деректер жинаудың негізгі көздері: UCAS (2023) ресми статистикасы, Ұлыбритания Білім министрлігінің есептері (UK DfE, 2023), Қазақстан Ғылым және жоғары білім министрлігінің нормативтік құжаттары (ҚР ҒЖМ, 2023), OCR және AQA деректері (2023).

Зерттеу жүргізуде М.Брэй, Б.Адамсон ұсынған салыстырмалы білімтану әдістемесі қолданылды (Bray et al., 2014). Мазмұнды талдау (content analysis) арқылы екі жүйенің нормативтік-құқықтық негіздері, академиялық стандарттар мен статистикалық деректер жүйеленді. Сан деректері – уақыт нормалары, балл мөлшерлемелері, пәндер саны – халықаралық деңгейде танылған деректер базасынан алынды.

Зерттеудің шектеулілігі: жұмыс нормативтік-деректемелік базаны талдауға сүйенеді; оқушылардың субъективті тәжірибесі мен педагогтар бағасы осы зерттеу шеңберінде қамтылмаған. Бұл болашақ аралас әдіс (mixed methods) зерттеулерінің нысанасы болуы мүмкін.

Ұлыбританияда білім беру жүйесі төрт кезеңнен тұрады (1-кесте). Жоғарғы орта мектеп – Sixth Form – жүйенің өзегі: 16–18 жас аралығында оқушы 3 пәнді тереңдетіп оқиды (UK DfE, 2023). Бұл 3 пән кіші курс деңгейінде бағаланады – «аз пән, терең білім» принципі.

Sixth Form кезеңінің ерекшелігі мынада: оқушы 3 пәнді таңдағанда болашақ мамандығын алдын ала айқындайды. Мысалы, медицинаға түскісі келген оқушы Biology, Chemistry және Mathematics пәндерін таңдайды; заңгерлікке – History, English Literature, Politics. Бұл мамандандырылған оқу траекториясы оқушыны ЖОО-ның 1-курсына мазмұндық жағынан дайын күйінде жеткізеді. Педагогикалық тұрғыдан алғанда бұл «тереңдік vs кеңдік» дилеммасының шешімі: кең профильді жалпы білімнен гөрі, тар профильді терең меңгеру жоғары академиялық үлгерімге тиімдірек деген ғылыми позицияны Ұлыбритания мемлекеттік деңгейде жүзеге асырды.

Кесте 1 – Ұлыбритания білім беру жүйесінің деңгейлері

Деңгей	**Жас**	**Мерзімі**	**Негізгі мақсат**
Бастауыш	5–11	6 жыл	Оқу, жазу, санау дағдылары
Орта (Secondary)	11–16	5 жыл	GCSE – 8–10 пән бойынша аттестация
Жоғарғы орта (Sixth Form)	16–18	2 жыл	A-level: 3 тереңдетілген пән
Жоғары (University)	18+	3–4 жыл	Мамандық, ғылыми зерттеу

Дереккөз: UK DfE (2023) негізінде авторлар жасаған.

British Columbia University зерттеуіне негізделген деректерге қарасақ, A-level тапсырған студенттер жалпы білім бағдарламасын бітіргендерге қарағанда 1-курстың мамандандырылған пәндерінен 12–18% жоғары нәтиже береді (Gillard, 2018). Бұл жазбаша компонент пен терең пәндік дайындықтың ұзақ мерзімді академиялық тиімділігін дәлелдейді.

Жалпы университетке өтінім UCAS платформасы арқылы 5 бағдарламаға дейін беріледі. Университет шешімді A-level нәтижесі, Personal Statement және мұғалім сипаттама ұсынысы негізінде қабылдайды (UCAS, 2023).

A-level форматы: физика мен химиядан жазбаша емтихан (Paper 1, 2, 3) және міндетті зертханалық компонент; гуманитарлық пәндерден кеңейтілген эссе; математикадан есеп шығару. Бір пән бойынша жалпы уақыт 1,5–3 сағат (OCR; AQA, 2023). Бағалау: A*, A, B, C, D, E. UCAS баллдары: A*=56, A=48, B=40.

A-level бағалауының тағы бір маңызды ерекшелігі – модульдік емес, сызықтық (linear) құрылым. 2017 жылғы реформадан бері Англияда барлық A-level пәндері бойынша емтихан 2 жылдық оқудың соңында бір мезгілде өткізіледі; аралық модульдік бағалау жойылды. Ofqual (2017) деректері бойынша бұл шешім оқушының білімді жүйелі жинақтауын, ұзақ мерзімді есте сақтауды және пәнаралық байланысты қалыптастыруын мақсат етті (Ofqual, 2017). Психологиялық зерттеулер растайтындай, білімді ұзақ уақытқа созып бағалау – «spaced retrieval» принципі – тақырыпты тереңдетіп меңгеруге оң ықпал етеді (Cepeda et al., 2006). Бұл тәжірибе ҰБТ реформасы үшін де назар аударуға тұрарлық: жылына бір рет тапсыру форматын сақтай отырып, оқу жылы бойы аралық жазбаша бақылаулар жүйесін қосу мүмкін.

Бірақ беделді және жоғары рейтингтегі Оксфорд пен Кембридж A*A*A немесе A*AA талап ете отырып, тек A-level нәтижесімен шектелмейді. Қосымша механизмдер: мамандықтық тесттер (TSA, HAT, MAT, BMAT, LNAT); жеке сұхбат – профессормен 20–40 минут; Personal Statement – 4000 таңбалық жеке эссе; мұғалім сипаттамасын да талап етеді (Sutton Trust, 2022).

Sutton Trust (2022) деректері бойынша Оксфорд пен Кембридж сұхбатынан өткен кандидаттардың 43%-ы STEM олимпиадалары немесе ғылыми жобалардың жеңімпаздары. Бұл – жоғары балл жеткіліксіз деген практикалық дәлел.

Ал Қазақстандағы ҰБТ 2004 жылдан бері жылына бір рет маусым айында өткізілген. Жаңа мәліметтерге сай қазіргі таңда жылына бес рет тапсыруға болады.Құрылымы: 5 пән (2 міндетті + 3 таңдаулы); 120 тест сұрағы; жалпы уақыт 220 минут (ҚР ҒЖМ, 2023).

Математикалық есеп: 220 ÷ 120 = 1,83 минут – бір сұраққа бөлінетін орта уақыт. Педагогикалық зерттеулерде физика пәні бойынша кинематика немесе электр тізбегі есептерін шығару орта есеппен 5–7 минут алады. ҰБТ шеңберінде бұл уақыт жоқ, сондықтан оқушылар жаттаулы алгоритмге жүгінеді (Кожамкулов т.б., 2020).

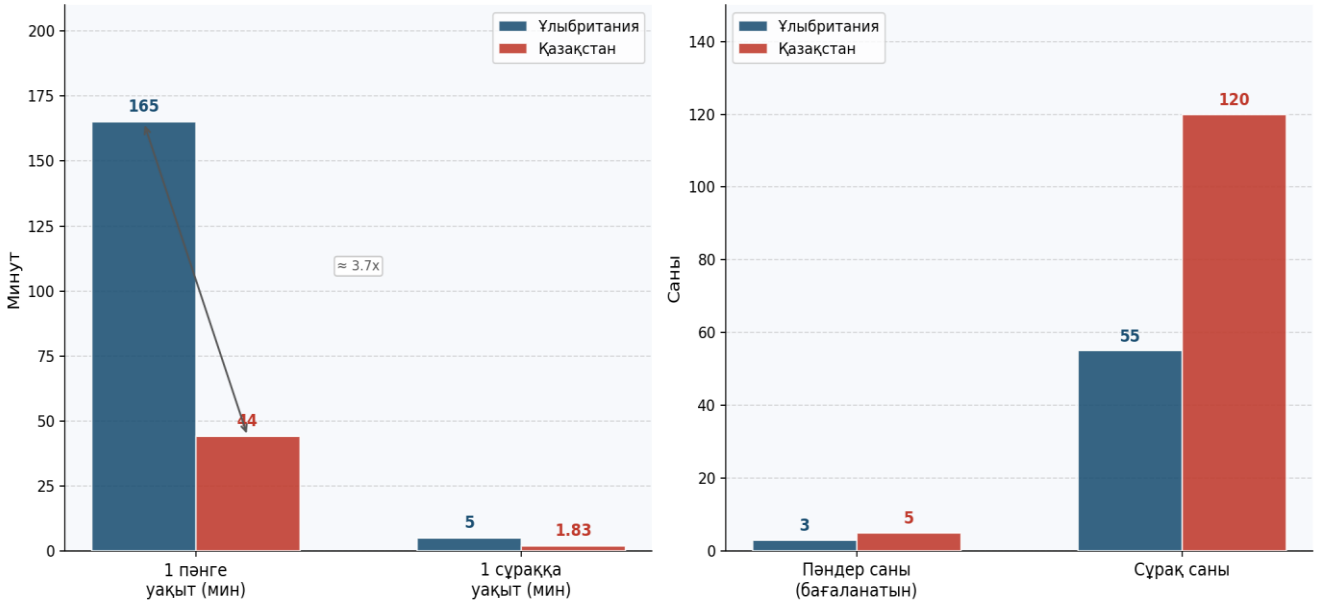
Бұл мәселені халықаралық деректер де растайды. PISA 2022 нәтижелері бойынша Қазақстан математикадан 427 балл жинап, OECD орташасынан (472) едәуір төмен қалды; оқушылардың «математикалық пайымдау» (mathematical reasoning) субшкаласы бойынша

нәтижесі ерекше алаңдатады (OECD, 2023). Зерттеушілер Cheng және Lo (2021) Шығыс Азия елдерінің тест-бағытталған жүйелерін зерттей келе, тестілеу үлесі жоғары болған сайын оқушылардың проблемалық есептерді өз бетімен шешу қабілеті төмендейтінін статистикалық дәлелдеді (Cheng & Lo, 2021). Қазақстан жағдайында бұл байланысты тексеру үшін ҰБТ балы мен ЖОО-дағы 1-курс үлгерімін салыстыратын лонгитюдтік зерттеу қажет – бұл болашақ зерттеулердің өзекті бағыты болып табылады.

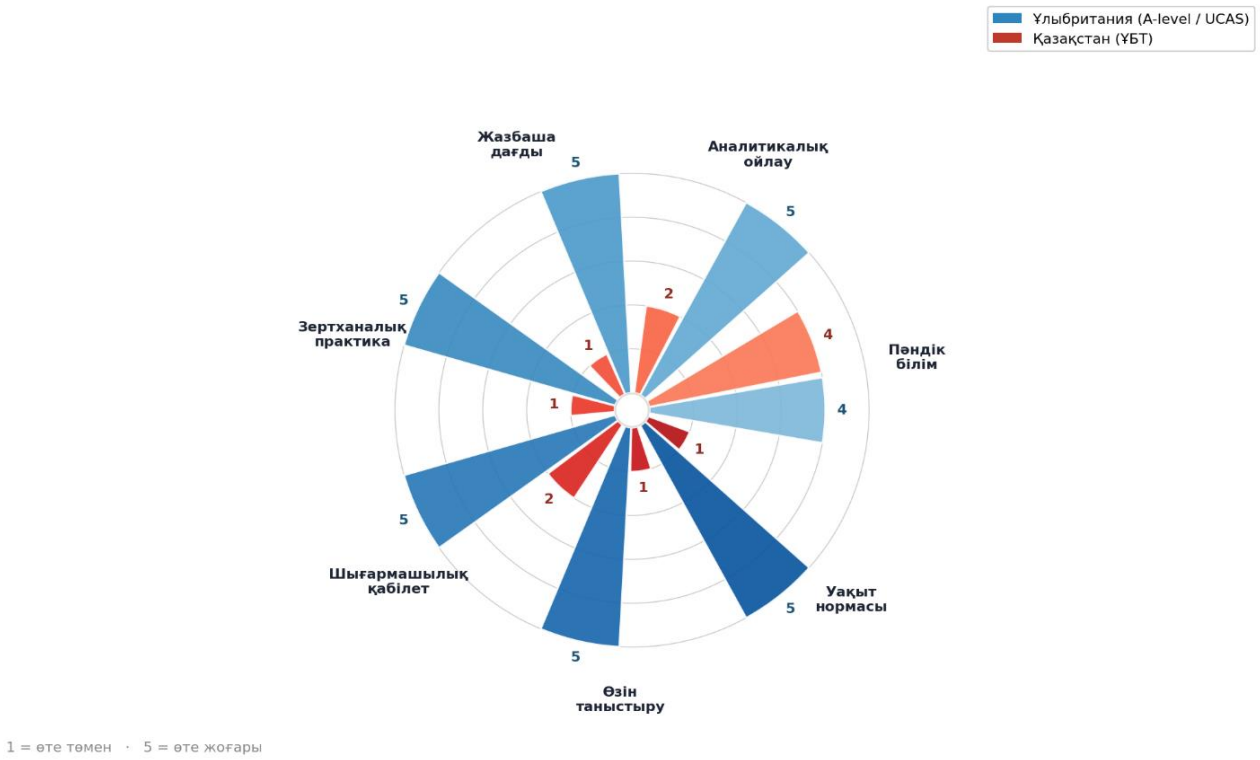
ҰБТ-ның нақты артықшылығы – орталықтандырылған бақылау коррупцияны шектейді. 2004 жылға дейін жергілікті емтихандардағы жемқорлық жиі тіркелген; ҰБТ енгізілгеннен соң бұл мәселе едәуір азайды (ҚР ҒЖМ, 2023). Бұл реформаның бағасы жоғары нәтижесі.

Алайда ҰБТ форматының тағы бір жүйелік шектеуі – нәтиженің жылдамдыққа тәуелділігі. 1,83 минуттық орта нормада табысқа жету үшін оқушы ойлауды емес, жылдам тануды дамытуы керек: сұрақты оқи сала дұрыс жауапты «тани» білу. Психологиялық зерттеулер мұндай жағдайда «System 1 thinking» – жылдам, интуитивті, бірақ таяз ойлау – белсендіретінін көрсетеді (Bray et al., 2014). Терең аналитикалық пайымдауды қажет ететін «System 2 thinking» үшін уақыт та, формат та жеткіліксіз. Нәтижесінде жоғары балл алған оқушы кейде ЖОО-да ашық сұрақтар мен зертханалық жұмыстар алдында қиналатыны – мұғалімдер мен оқытушылардың жиі атайтын практикалық мәселесі (Кожамкулов т.б., 2020).

Енді екі жүйені талдасақ 1-суретте бір пәнге бөлінетін уақыт пен сұрақ саны нақты сандармен берілген. 2-суретте жеті өлшем бойынша баллдық профиль диаграммасы арқылы салыстырылған. 2-кестеде басты параметрлер жүйеленген.



Сурет 1 – Бір пәнге бөлінген уақыт пен сұрақ санының салыстырмасы (UCAS, 2023; ҚР ҒЖМ, 2023; OCR; AQA, 2023 деректері негізінде)



Сурет 2 – Бағалау жүйелерінің жеті өлшем бойынша салыстырмалы профилі (балл 1–5) (Boliver, 2013; Кожамкулов т.б., 2020 негізінде)

Кесте 2 – Университетке қабылдау жүйелерінің салыстырмасы: Ұлыбритания және Қазақстан

Өлшем	**Ұлыбритания (A-level)**	**Қазақстан (ҰБТ)**
Басқару	Орталықтандырылмаған: Pearson, AQA, OCR	Орталықтандырылған: ҰТО, Астана
Пәндер	3 пән (A-level) + GCSE (8–10)	5 пән: 2 міндетті + 3 таңдаулы
Формат	Жазбаша, эссе, зертхана, сұхбат	Тест: бір дұрыс жауап
Жалпы уақыт	1 пән = 1,5–3 сағат (барлығы ≈ 20 сағ.)	220 мин барлық 5 пән
1 сұраққа	≈5 мин; эссе 30–45 мин	≈1,83 мин
Нәтижені пайдалану	UCAS Points; әр ЖОО өзі шешеді	Балл бойынша мемлекеттік бөлу
Қайта тапсыру	Иә – retakes мүмкін	Жылына 5 рет
Үздік ЖОО қосымшасы	HAT, TSA, MAT; сұхбат, портфолио	Жоғары балл, олимпиада

Дереккөз: UCAS, 2023; ҚР ҒЖМ, 2023; OCR; AQA, 2023 негізінде.

1-суреттен байқалғандай, Ұлыбритания жүйесінде бір пәнге бөлінетін уақыт Қазақстанмен салыстырғанда 3,7 есе артық. Ал 2-суреттегі диаграммасынан ҰБТ «пәндік білімді тексеру» өлшемі бойынша A-level-мен тең тұрғанын, ал «жазбаша дағды», «зертханалық практика», «шығармашылық» бойынша 1–2/5 деңгейінде қалатынын нақты көруге болады (Boliver, 2013; Кожамкулов т.б., 2020).

Бұл айырмашылықтың педагогикалық салдары мынада: A-level жүйесіндегі оқушы 2 жыл бойы жазбаша дәлелдеу, зертханалық нәтижені сараптау және ойын жүйелі баяндау дағдысын жүйелі дамытады. ҰБТ-ға дайындық барысында, керісінше, оқушы тест алгоритмін меңгеруге, яғни «жалған-дұрыс» тандаудың тиімді стратегиясын дамытуға бағытталады. Зерттеушілер бұл құбылысты «тест дайындығының туннель әсері» деп атайды: оқушы пәнді тереңдетіп түсінудің орнына, нақты форматқа бейімделеді (Кожамкулов 2020). Салыстырмалы білімтануда мұндай жағдай «backwash effect» – емтихан форматының оқу процесіне кері ықпалы ретінде сипатталады (Bray et al., 2014). Демек, ҰБТ реформасы тек баллдық шкала мен уақыт нормасын түзетумен шектелмеуі, алдымен бағалаудың педагогикалық мақсатын қайта анықтауы тиіс.

Зерттеу нәтижелері екі жүйе арасындағы айырмашылықтың тек сандық емес – педагогикалық философиялық деңгейдегі екенін айқын көрсетеді. A-level жүйесі «аз пән, терең білім» принципін Блум таксономиясының жоғарғы деңгейлері – талдау, бағалау, шығармашылық – арқылы іске асырады (Bloom et al., 1956). Ал Қазақстандық ҰБТ жүйесі жылдамдық пен кеңдікті алдыға қояды: оқушыдан терең пайымдаудан гөрі тиімді алгоритмдік шешім қабылдау талап етіледі.

Бұл шектеулі емес – жүйелердің контекстке сай мақсатын белгілейді. OECD деректерінде «жоғары балл – жоғары академиялық сапа» арасындағы корреляция пәннен пәнге өзгеретіні атап өтілген (OECD, 2023). Аналитикалық ойлауды өлшемейтін тест формальды жоғары балл берсе де, студенттің жоғары курстардағы академиялық жетістігімен байланыспауы мүмкін. Осы тұрғыдан ұсынылған реформалық ұсыныстардың педагогикалық негізі берік деп айтуға болады.

Маңызды нюанс: Ұлыбритания тәжірибесін механикалық ауыстыру мақсат болмауы тиіс. A-level жүйесі 3 пән ғана тексергенімен, GCSE (8–10 пән) бағдарламасымен жиынтықта алынады – яғни оқушының жалпы білімі де қамтылады. ҰБТ шеңберінде осыған ұқсас «деңгейлі бағалау» моделін жасақтау – болашақтың педагогикалық міндеті.

Болашақ зерттеулер бағыты: нормативтік деректерге негізделген осы жұмыс педагогтардың субъективті бағасы мен оқушылар тәжірибесін қамтымады. Сандық сауалнама (n>300) мен сапалық сұхбатты біріктіретін аралас әдіс (mixed methods) зерттеуі аталған олқылықты толықтырады.

Салыстырмалы талдау барысында төрт негізгі нәтиже анықталды.

Бірінші нәтиже – форматтық теңсіздік. A-level жүйесінде бір пәнге орта есеппен 300–540 минут бөлінеді; ҰБТ-да барлық 5 пәнге жиынтығы 220 минут берілген. Бұл айырмашылық тек сандық емес, сапалық сипатта: ұзағырақ форматта ғана ойлау процесі, қателерді талдау және дәлелдеу логикасы бағаланады.

Екінші нәтиже – бағалау мазмұнының айырмашылығы. A-level бойынша жаратылыстану пәндерінің барлығында міндетті зертханалық компонент (практикалық жұмыс журналы) бар; гуманитарлық пәндерде 2500–3000 сөздік кеңейтілген эссе талап етіледі. ҰБТ-да мұндай компоненттер жоқ, бұл болашақ студенттердің зерттеу және жазу дағдыларының жеткіліксіз бағалануына алып келеді.

Үшінші нәтиже – жоғары оқу орнының рөлі. Ұлыбританияда университет қабылдау шешімін өзі қабылдайды: бал, эссе, сұхбат, пәндік тест нәтижелерін кешенді бағалайды. Қазақстанда мемлекет балл бойынша орналастыруды орталықтандырған, бұл университеттің академиялық таңдау дербестігін шектейді.

Төртінші нәтиже – әлеуметтік қолжетімділік. ҰБТ-ның орталықтандырылған форматы аймақтық теңдікті қамтамасыз ету жағынан A-level жүйесінен басым: Қазақстанда барлық аймақтардың бітіруші оқушылары бір бірдей жүйеде бағаланады, ал Ұлыбританияда жекеменшік мектептердің A-level нәтижелері мемлекеттік мектептерге қарағанда орта есеппен 15–20% жоғары (UCAS 2023). Демек, ҰБТ-ның мықты жері – тең шарттар, ал осал жері – тереңдік пен шығармашылықты бағалай алмауы.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

1. Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (1956). Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain. David McKay Company.

2. Boliver, V. (2013). How fair is access to more prestigious UK universities? British Journal of Sociology, 64(2), 344–364. https://doi.org/10.1111/1468-4446.12021

3. Bray, M., Adamson, B., & Mason, M. (2014). Comparative education research: Approaches and methods. CERC.

4. Cepeda, N. J., Pashler, H., Vul, E., Wixted, J. T., & Rohrer, D. (2006). Distributed practice in verbal recall tasks: A review and quantitative synthesis. Psychological Bulletin, 132(3), 354–380. https://doi.org/10.1037/0033-2909.132.3.354

5. Cheng, E. C. K., & Lo, L. N. K. (2021). Learning study: Its origins, operationalisation, and implications. OECD Education Working Papers, 94. https://doi.org/10.1787/5k49dhr497jf-en

6. Gillard, D. (2018). Education in England: A history. Education & Society. https://www.educationengland.org.uk

7. OECD. (2023a). Education at a glance 2023: OECD indicators. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/e13bef63-en

8. OECD. (2023b). PISA 2022 results: The state of learning and equity in education (Vol. I). OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/53f23881-en

9. OCR; AQA. (2023). A-level examination specifications and mark schemes. https://www.ocr.org.uk; https://www.aqa.org.uk

10. Ofqual. (2017). A level and AS level reform: Summary of decisions. https://www.gov.uk/ofqual

11. Sutton Trust. (2022). Access to advantage: University admissions and social mobility. Sutton Trust.

12. UCAS. (2023). How to apply: Undergraduate entry requirements. https://www.ucas.com/undergraduate

13. UK Department for Education. (2023). Schools, pupils and their characteristics: National statistics. DfE.

14. Қазақстан Республикасы Ғылым және жоғары білім министрлігі. (2023). ҰБТ өткізу тәртібі туралы ережелер жинағы. ҰТО.

15. Кожамкулов, Е., Сейтқали, Б., & Нурланов, Р. (2020). ҰБТ-ны жетілдіру мәселесі: педагогикалық талдау. Педагогика және психология, 4 (45), 15–26.

УДК 372.8:811.512

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ РОДНОМУ ЯЗЫКУ

Харисова Чулпан Мухаррамовна
c.harisova@yandex.ru
доктор педагогических наук, профессор
г. Казань, Россия

Аннотация. В статье раскрываются основные особенности обучения родному языку в условиях реализации нового ФГОС; определяются условия обеспечения компетентностного похода в обучении родному языку; характеризуются универсальные навыки учащихся, которые формируются и развиваются на уроках родного языка.

Ключевые слова: стандарт, компетенция, ценности, обучение, воспитание, гуманность, толерантность, общение.

Abstract. The article describes the main features of the mother-tongue education in the conditions of implementation of the new GEF; the basic conditions defines for ensuring the

competency approach in learning the mother-tongue; is also characterized by universal skills of students who formed and developed during the native language lessons.

Keywords: standard, competence, values, training, humanity, tolerance, dialogue.

Целью обучения родному языку учащихся является реализация требований к результатам основного общего образования, представленных в Федеральном государственном стандарте общего образования, а также формирование в процессе обучения у учащихся русских школ лингвистической, коммуникативной, этнокультурологической компетенций. Объём полученных знаний по родному языку определяется социальными требованиями общества, развитием лингвистической науки и возможностями использования родного языка [1, 3].

Реализация поставленной цели обучения татарскому языку предъявляет школам и гимназиям следующие требования:

- определение значимости родного языка в воспитании гражданственности и патриотизма у учащихся, формировании у них стремления изучать духовные, нравственные и культурные ценности татарского народа;
- воспитание духовно-нравственных качеств, обеспечение гражданского, общественного и личностного развития, творческого потенциала, сохранение и укрепление здоровья учащихся;
- обеспечение преемственности при обучении родному языку;
- обеспечение качественными знаниями учащихся, воспитание их в духе мира, терпимости и гуманного межнационального общения;
- личностно-ориентированный подход при обучении и воспитании;
- достижение правильного и свободного использования учащимися в речи знаний, умений и навыков, полученных на уроках родного языка, воспитание грамотной личности, обладающей орфоэпическими, орфографическими и пунктуационными навыками;
- значимость родного языка в воспитании у детей сознательного отношения к будущей профессии и в определении своего места в обществе.
- овладение учащимися знаний и навыков, соответствующих личностным, общественным, семейным и государственным требованиям;
- организация качественного обучения в равной доступности для всех учащихся, в том числе и для детей с ограниченными физическими возможностями;
- использование внеклассных форм обучения в процессе организации учебно-познавательной деятельности;
- выявление и развитие одаренных детей через привлечение их в образовательную и общественную деятельность, в том числе, опираясь на деятельность дополнительных образовательных учреждений;
- организация обучения с учетом мнений учащихся, родителей и широкой общественности;
- воспитание доброжелательного отношения к месту проживания (деревня, город, район, посёлок) учащихся, с этой целью проведение интегрированных уроков родного языка с литературой, географией, историей и обществознанием.

Основные задачи обучения родному языку в русской школе:

1. Усиление мотивации к изучению языка, заложенной в начальных классах, уважительное отношение к своей национальности, языку, а также воспитание положительного отношения к представителям других национальностей и их духовному наследию.

2. Последовательное обучение в соответствии со всеми разделами татарского языкознания.

3. Освоение различных способов искусства общения; обучение красивому и грамотному общению на родном языке.

4. Совершенствование умений и навыков устной и письменной речи. Обучение пользоваться всеми возможностями родного языка в повседневной жизни.

5. Беспрерывное получение знаний и накопление опыта комммуникации посредством родного языка.

6. Формирование навыков использования родного языка как средства получения знаний по другим предметам.

7. Привлечение учащихся к изучению наследия татарской национальной культуры.

8. Учет взаимосвязи образовательных и воспитательных задач. Обратить внимание на воспитательное значение при выполнении письменных работ (изложений и сочинений).

9. Совершенствование логического мышления учащихся. Умение связно, доступно и последовательно излагать свои мысли на родном языке в устной и письменной форме.

10. Совершенствование умений и навыков чтения, письма, работы с учебником, дополнительной и справочной литературой.

Учитывая, что большинство учащихся общаются на русском языке и что языком обучения в школе является русский, при изучении отдельных тем важно обратить внимание на сопоставление с русским языком.

Обучение связной речи является последовательной и важной задачей учителя. Необходимо обучить учащихся грамотно, красиво, доступно говорить, писать, понимать и уметь объяснять написанное, выражать своё мнение, заниматься творческой деятельностью на родном языке. Развитие связной речи на уроках родного языка обычно ведется в трех направлениях:

- первое направление предполагает освоение литературных норм языка;
- второе направление предполагает обогащение словарного запаса учащихся и грамотное использование языковых единиц.
- третье направление предполагает обучение учащихся связно и доступно излагать свои мысли в устной и письменной форме. Это направление реализуется при написании сочинений и изложений, анализе художественных произведений во время урока и внеурочных мероприятий.

Организация учебной деятельности учащихся в соответствии с вышеизложенными требованиями и задачами создает реальные условия обеспечения компетентностного похода в обучении родному языку:

- коммуникативной компетенции, предполагающей овладение всеми видами речевой деятельности, являющейся совокупностью знаний, умений и навыков понимания речи окружающих и изложения своих мыслей; обеспечивающей свободное общение на современном татарском литературном языке в устной и письменной формах, развитие навыков связной речи, усвоение грамматического строя речи, способность к речевому взаимодействию на родном языке с учетом интересов, психологических особенностей учащихся средних классов в различных ситуациях общения, результативное использование знаний и навыков, полученных на уроках;
- лингвистической компетенции, создающей условия для систематизации знаний о языкознании, его устройстве, развитии и функционировании, формирования способности к лингвистическому анализу, овладения основными нормами татарского литературного языка, обогащения словарного запаса и грамматического строя речи учащихся; умения пользоваться различными видами лингвистических словарей;
- этнокультурологической компетенции, включающей в себя сведения о языке, как национально-культурном феномене, предполагающей работу с текстами, отражающими национальные особенности как средства нравственного, эстетического воспитания и обучения речи учащихся; знание особенностей быта, традиций, а также произведений изобразительного искусства, устного народного творчества; владение нормами татарской литературной речи, осознание через них национально-культурных особенностей народа, языка как средства межнационального общения; осознание взаимосвязи языка и истории народа [2].

Компетентностный подход при обучении языку способствует формированию и развитию следующих универсальных навыков:

- получение навыков работы в составе группы. Владение ученика навыками совместной работы с учителем и одноклассниками учит его приемам практической деятельности на морально-нравственном и психологическом уровнях;
- обучение приемам решения различных задач, готовности и способности к речевому взаимодействию и взаимопониманию, потребности к речевому самосовершенствованию;
- изучение языка предполагает развитие речевой деятельности, что в свою очередь стимулирует совершенствование коммуникативной компетенции при усвоении родного языка.

Совершенствование и развитие навыков работы с информацией приводит к следующим результатам

- умение систематизировать, сравнивать, исследовать и обобщать, самостоятельно объяснять информацию, добытую из готовых источников;
- в ходе работы с отдельными текстами выделять основную мысль кратко и точно довести до учащихся в графической форме (таблица, схема, карта или диаграмма)
- умение заполнять или дополнять готовые таблицы, схемы и графические рисунки; для этого необходимо научить находить информацию из различных источников, используя современные технические средства; уместно, в меру и грамотно пользоваться интернетом.

Таким образом, в результате компетентностного подхода в обучении родному языку учащиеся приобретают:

- умения представлять историко-географический образ родины на уроках родного языка, знания по истории и географии, культурному наследию и традициям родного края;
- знания по общественно-политическому строю страны, хронологии исторических событий в рамках изучаемых тем на уроках языка; знание государственных символов: герба, флага и гимна, государственных праздников;
- понимание и знание своих прав и обязанностей, традиций, культуру, её ценностей как гражданина страны.

Список использованных источников

1. Харисов Ф.Ф. Яңа юнәлештәге дәреслекләр төзү – тормыш таләбе // Международный тюркологический симпозиум, посвященный памяти ак. Э.Р.Тенишева. – 16-19 окт., 2013г. – Казань, 2013. – С. 307-312.

2. Харисова Ч.М. Воспитательный потенциал литературных произведений в процессе изучения филологических дисциплин // Сохранение и развитие родных языков в условиях многонационального государства: проблемы и перспективы. - Казань, 2013. - С. 276-278.

3. Kharisov F., Kharisova Ch. Innovations in non-native language educations1 // April 24 - 25, 2014. » Papers » Volume 2.

ӘОЖ 37.06:004.738.5

БУЛЛИНГ ПЕН КИБЕРБУЛЛИНГТІҢ АЛДЫН АЛУДАҒЫ ХАЛЫҚАРАЛЫҚ ТӘЖІРИБЕ ЖӘНЕ ОЗЫҚ БІЛІМ БЕРУ ПРАКТИКАЛАРЫ

Сүлейменова Р.М.
rabiga_suleimenova@mail.ru
әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университетінің PhD докторанты, Алматы, Қазақстан

Аңдатпа. Мақалада буллинг пен кибербуллингтің алдын алу бойынша халықаралық тәжірибе және білім беру саласындағы озық практикалар талданады. Зерттеудің мақсаты –

шетелдік дәлелді бағдарламалардың, ұлттық саясаттардың және цифрлық қауіпсіздік тетіктерінің ортақ әдіснамалық негіздерін айқындау, оларды мектептің әлеуметтік-педагогикалық жұмысына бейімдеу мүмкіндігін көрсету. Ғылыми жаңалығы буллинг пен кибербуллингті бөлек тәртіптік мәселе ретінде емес, мектеп климаты, цифрлық мәдениет, психологиялық қолдау және дәлелге негізделген басқару бірлігінде қарастырумен сипатталады. Практикалық маңыздылығы мектеп әкімшілігіне, әлеуметтік педагогке, сынып жетекшісіне және ата-аналар қауымдастығына қолдануға болатын алдын алу циклі мен салыстырмалы өлшемдер жүйесін ұсынудан көрінеді.

Түйінді сөздер: буллинг, кибербуллинг, халықаралық тәжірибе, инклюзивті білім беру, мектеп климаты, цифрлық қауіпсіздік, әлеуметтік-педагогикалық алдын алу.

Annotation. The article analyzes international experience and advanced educational practices in preventing bullying and cyberbullying. The purpose is to identify common methodological foundations of evidence-based anti-bullying programmes, national policies and digital safety mechanisms, and to show their possible adaptation to school socio-pedagogical practice. The novelty lies in interpreting bullying and cyberbullying not as isolated disciplinary incidents, but as integrated risks connected with school climate, digital culture, psychological support and evidence-informed management. The practical significance is expressed in a prevention cycle and comparative criteria applicable to school administration, social educators, class teachers and parents.

Keywords: bullying, cyberbullying, international experience, inclusive education, school climate, digital safety, socio-pedagogical prevention.

Кіріспе. Қазіргі білім беру кеңістігінде буллинг пен кибербуллинг оқушының қауіпсіздігіне, психологиялық саулығына, академиялық мотивациясына және мектепке тиесілілік сезіміне тікелей әсер ететін күрделі әлеуметтік-педагогикалық құбылысқа айналды. ЮНЕСКО деректерінде әлем оқушыларының едәуір бөлігі мектептегі зорлық-зомбылық пен қорлаудың әртүрлі түрлеріне ұшырайтыны көрсетіліп, бұл мәселе білім алу құқығы, денсаулық және инклюзивті орта сапасымен байланыстырылады [1]. Дүниежүзілік денсаулық сақтау ұйымының HBSC халықаралық зерттеуі де 2021/2022 жылдардағы мәліметтер негізінде 11, 13 және 15 жастағы жасөспірімдер арасында кибербуллингтің күшеюін ерекше атап көрсетеді [2]. Демек, буллинг пен кибербуллинг тек жеке оқушы арасындағы жанжал емес, мектептің құндылықтық мәдениетін, басқару жүйесін, педагогтердің кәсіби дайындығын және цифрлық ортадағы жауапкершілікті қамтитын кешенді проблема болып табылады.

Кибербуллинг дәстүрлі буллингтен кеңістік пен уақыт шекарасының жойылуымен, анонимділікпен, мазмұнның тез таралуымен және жәбірленушіге психологиялық қысымның үздіксіз әсер етуімен ерекшеленеді. UNICEF анықтамасында кибербуллинг цифрлық технологияларды қолдану арқылы адамды қорқытуға, ашуландыруға немесе ұялтуға бағытталған қайталанатын әрекет ретінде сипатталады [3]. Бұл анықтама мектеп тәжірибесі үшін маңызды, себебі әлеуметтік желідегі мазақ, жалған аккаунт арқылы қорлау, жеке суреттерді рұқсатсыз тарату, ойын платформаларындағы агрессия немесе сыныптық чаттардағы оқшаулау педагогикалық бақылаудан тыс қалмауы тиіс. OECD PISA 2022 нәтижелері мектеп қауіпсіздігі мен оқушының мектепке тиесілілік сезімі оқу жетістіктерімен тығыз байланысты екенін көрсетеді [4]. Сондықтан алдын алу жұмысы жазалау шараларымен шектелмей, қауіпсіз, қолдаушы және әділетті мектеп климатын құруға бағытталуы қажет.

Халықаралық тәжірибені талдау бірнеше ортақ қағиданы анықтауға мүмкіндік береді. Біріншіден, табысты жүйелер буллингті оқушының жеке мінез-құлқындағы ауытқу ретінде ғана емес, топтық қарым-қатынас, куәгерлер позициясы, мектеп нормалары және отбасы қатысуы арқылы түсіндіреді. Екіншіден, тиімді профилактикада әмбебап алдын алу, мақсатты араласу және нақты оқиғадан кейінгі қалпына келтіру жұмысы бірге жүреді. Үшіншіден, кибербуллингке қарсы әрекет цифрлық сауаттылық, онлайн платформадағы

қауіпсіздік, дәлелді хабарлау арналары және деректер құпиялылығын сақтау арқылы жүзеге асады. Төртіншіден, мектепте тұрақты мониторинг, оқушылардың анонимді сауалнамалары, педагогтерді даярлау және ата-аналармен байланыс жүйелі түрде ұйымдастырылады.

Кесте 1 – Буллинг пен кибербуллингтің алдын алудағы халықаралық тәжірибені салыстырмалы талдау

Ел/бағдарлама	Негізгі тетік	Озық практика	Қазақстан мектептері үшін бейімдеу мүмкіндігі
UNESCO, WHO/HBSC, OECD	Халықаралық мониторинг, салыстырмалы индикаторлар, мектеп қауіпсіздігін бағалау	Мәселені білім сапасы, психикалық саулық және инклюзиямен байланысты қарастыру	Жыл сайынғы мектеп климаты сауалнамасын енгізу, қауіпсіздік индикаторларын басқару есебіне қосу
Финляндия – KiVa	Куәгерлердің рөлін өзгертуге бағытталған тұтас мектептік бағдарлама	Сынып сабақтары, онлайн материалдар, нақты оқиғаға жауап беретін мектеп командасы [5]	Сынып жетекшісі, психолог, әлеуметтік педагог және ата-анадан тұратын тұрақты алдын алу тобын құру
Норвегия/АҚШ – Olweus	Көпдеңгейлі мектептік модель: мектеп, сынып, жеке оқушы, қауымдастық	Мектеп нормаларын күшейту, педагогтерді жүйелі оқыту, оқиғаға бірізді реакция [6]	Мектептің ішкі тәртіп ережелеріне буллингке қарсы нақты алгоритм енгізу
Италия – NoTrap!	Құрдастар көшбасшылығы және онлайн қолдау	Оқушыларды медиатор, кеңесші және цифрлық жауапты азамат ретінде тарту [7]	Жоғары сынып оқушыларынан peer-support волонтерлік тобын дайындау
Ұлыбритания – DfE	Мектеп саясаты, құқықтық жауапкершілік, оқиға тіркеу	Буллингті мінез-құлық, қауіпсіздік және safeguarding саясаттарымен байланыстыру [8]	Әр мектепте бірыңғай тіркеу журналы, хабарлау жолдары және ата-анамен байланыс регламентін бекіту
Аустралия – eSafety	Ұлттық онлайн қауіпсіздік комиссары, шағым қабылдау, білім беру ресурстары	Балаларға, ата-аналарға және педагогтерге арналған киберқауіпсіздік нұсқаулықтары [9]	Мектеп сайтында кибербуллинг туралы хабарлау батырмасы мен сенім маршрутын орналастыру

Кестеден көрінетіндей, халықаралық практикалардың айырмашылығы елдің құқықтық жүйесіне, білім беру саясатына және цифрлық инфрақұрылымына байланысты болғанымен, олардың ортақ өзегі – дәлелге негізделген басқару, тұтас мектептік тәсіл және оқушыны белсенді субъект ретінде тану. KiVa бағдарламасының ерекшелігі – буллингті тек агрессор мен жәбірленуші арасындағы қатынас ретінде емес, бүкіл сыныптағы әлеуметтік нормалар жүйесі ретінде қарастыруы. Olweus моделі мектеп қауымдастығын түгел қамтитын көпдеңгейлі алдын алуға сүйенеді. NoTrap! бағдарламасы құрдастардың қолдауын және онлайн кеңістіктегі жауапты мінез-құлықты күшейтеді. Ұлыбритания тәжірибесі мектеп саясатының айқын болуы мен оқиғаны құжаттаудың маңызын көрсетсе, Аустралиядағы eSafety моделі цифрлық қауіпсіздікті ұлттық деңгейдегі шағым қабылдау және ағартушылық ресурстармен біріктіреді.

Қазақстандық білім беру ұйымдары үшін бұл тәжірибелерді механикалық көшіру жеткіліксіз. Әрбір мектептің оқушылар құрамы, ата-аналармен жұмыс тәжірибесі, цифрлық платформаларды қолдану деңгейі және психологиялық қызмет ресурсы әртүрлі. Сондықтан халықаралық тәжірибені бейімдеу үш өлшемге сүйенуі тиіс: мәдени сәйкестік, институционалдық іске асырылу мүмкіндігі және өлшенетін нәтиже. Мәдени сәйкестік оқушылардың жас ерекшелігіне, тілдік ортаға, отбасылық тәрбие құндылықтарына және жергілікті коммуникация дәстүріне сай профилактикалық материалдар әзірлеуді білдіреді. Институционалдық мүмкіндік мектепте нақты жауапты тұлғалар, оқиға тіркеу тәртібі, құпия хабарлау арнасы және ата-анамен жұмыс регламенті бар екенін талап етеді. Өлшенетін нәтиже буллинг оқиғаларының саны ғана емес, оқушылардың қауіпсіздік сезімі, педагогтердің әрекет алгоритмін білуі, ата-аналардың хабардарлығы және қайталанған оқиғалардың төмендеуі арқылы бағалануы қажет.

Ұсынылған циклдің бастапқы кезеңі – мониторинг. Ол оқушылардың мектептегі және онлайн ортадағы қауіпсіздік сезімін, қорқыныш деңгейін, сыныптағы қарым-қатынас

сапасын және педагогтерге жүгіну дайындығын анықтайды. Екінші кезең – мектеп саясатын нақтылау. Бұл жерде буллинг пен кибербуллинг ұғымдары, жауапты тұлғалар, дәлелдерді сақтау тәртібі, ата-анамен байланыс және құпиялылық қағидалары бекітіледі. Үшінші кезең – алдын алу сабақтары мен тәрбиелік жұмыс. Мұнда эмпатия, медиасауаттылық, цифрлық із, онлайн этикет, куәгердің жауапкершілігі және жанжалды бейбіт шешу дағдылары дамытылады. Төртінші кезең – құпия хабарлау арналары. Оқушы өзін қауіпсіз сезініп, қысым туралы сынып жетекшісіне, педагог-психологке, әлеуметтік педагогке немесе арнайы онлайн форма арқылы хабарлай алуы қажет. Бесінші кезең – қолдау және қалпына келтіру. Бұл тек жәбірленушіні қорғау емес, агрессор оқушымен тәрбиелік жұмыс, куәгерлермен рефлексия, ата-анамен келісілген әрекет және қажет болған жағдайда сыртқы мамандарға бағыттау. Соңғы кезең – қайта бағалау, яғни қабылданған шаралардың нәтижесін талдау және мектеп саясатын түзету.

1. Мониторинг	2. Мектеп саясаты	3. Алдын алу сабақтары	4. Құпия хабарлау	5. Қолдау және қалпына келтіру	6. Қайта бағалау

Мониторинг → саясат → алдын алу → хабарлау → қолдау → қайта бағалау циклі мектеп климатын үздіксіз жақсартуға бағытталады.

Сурет 1 – Халықаралық тәжірибені мектеп практикасына бейімдеудің әлеуметтік-педагогикалық циклі

Халықаралық тәжірибе буллингке қарсы саясаттың тиімділігі педагогтердің күнделікті әрекетіне енгізілгенде ғана жоғары болатынын дәлелдейді. Мұғалім оқиғаны көрген кезде бейтарап бақылаушы болмай, қауіпсіздік нормасын бекітетін кәсіби тұлға ретінде әрекет етуі тиіс. Әлеуметтік педагог оқушының отбасылық және әлеуметтік ортасын, сыныптағы рөлін, құрдастармен байланысын және көмек алу мүмкіндігін кешенді бағалайды. Педагог-психолог жәбірленуші мен агрессордың эмоционалдық жағдайын анықтап, жеке және топтық қолдау жүргізеді. Мектеп әкімшілігі саясаттың орындалуын, деректердің құпиялығын және педагогтердің кәсіби даярлығын қамтамасыз етеді. Ата-аналар қауымдастығы баланың цифрлық әрекетін бақылау ғана емес, сенімді диалог құру, кінәлаусыз тыңдау және мектеппен серіктес болу мәдениетін меңгеруі қажет.

Ғылыми тұрғыдан алғанда, буллинг пен кибербуллингтің алдын алу инклюзивті білім беру қағидаларымен тығыз байланысты. Инклюзивті орта тек ерекше білім беру қажеттіліктері бар оқушыларды қолдаумен шектелмейді; ол әрбір баланың қадір-қасиетін, қауіпсіздігін және топқа қабылдануын қамтамасыз ететін орта. Буллинг көбіне әлсіздік, өзгешелік, әлеуметтік мәртебе, тілдік айырмашылық, сыртқы келбет немесе цифрлық бедел арқылы туындайтын теңсіздікті күшейтеді. Сондықтан озық халықаралық тәжірибе әлеуметтік әділеттілікке, айырмашылықты құрметтеуге, дискриминацияны болдырмауға және оқушының дауысын естуге бағытталады. Бұл бағыт конференцияның «Білім беру саласындағы халықаралық тәжірибе және озық практикалар» бағытымен тікелей сәйкес келеді.

Қорытынды. Буллинг пен кибербуллингтің алдын алу бойынша халықаралық тәжірибе мектеп қауіпсіздігін тек тәртіптік бақылау ретінде емес, тұтас әлеуметтік-педагогикалық жүйе ретінде ұйымдастыру қажеттігін көрсетеді. UNESCO, WHO/HBSC, OECD және UNICEF материалдары мәселенің жаһандық деңгейдегі өзектілігін дәлелдейді, ал KiVa, Olweus, NoTrap!, DfE және eSafety тәжірибелері практикалық іске асырудың әртүрлі үлгілерін ұсынады. Қазақстан мектептері үшін ең тиімді бағыт – дәлелге негізделген мониторинг, тұтас мектептік саясат, цифрлық қауіпсіздік, оқушылардың peer-support белсенділігі, ата-анамен серіктестік және психологиялық-педагогикалық сүйемелдеуді біріктіретін бейімделген модель құру. Мұндай тәсіл мектеп климатын жақсартып, оқушының қорғалу сезімін арттырады және білім беру ортасын инклюзивті, қауіпсіз әрі адамгершілік құндылықтарға негізделген кеңістік ретінде дамытуға мүмкіндік береді.

Список использованных источников

1. UNESCO. Behind the numbers: Ending school violence and bullying. – Paris: UNESCO, 2019. – 70 p.
2. Cosma A., Molcho M., Pickett W. A focus on adolescent peer violence and bullying in Europe, central Asia and Canada: Health Behaviour in School-aged Children international report from the 2021/2022 survey. Vol. 2. – Copenhagen: WHO Regional Office for Europe, 2024. – 86 p.
3. UNICEF. Cyberbullying: What is it and how to stop it. – UNICEF, 2024. – URL: https://www.unicef.org/stories/how-to-stop-cyberbullying
4. OECD. PISA 2022 Results. Volume II: Learning During – and From – Disruption. – Paris: OECD Publishing, 2023. – DOI: 10.1787/a97db61c-en.
5. KiVa Antibullying Program. Research in Finland. – University of Turku, 2024. – URL: https://www.kivaprogram.net/research-in-finland/
6. Olweus D., Limber S.P. The Olweus Bullying Prevention Program: Implementation and evaluation over two decades // Handbook of Bullying in Schools: An International Perspective. – New York: Routledge, 2010. – P. 377–401.
7. Palladino B.E., Nocentini A., Menesini E. Evidence-based intervention against bullying and cyberbullying: Evaluation of the NoTrap! program in two independent trials // Aggressive Behavior. – 2016. – Vol. 42, №2. – P. 194–206. – DOI: 10.1002/ab.21636.
8. Department for Education. Preventing and tackling bullying: Advice for headteachers, staff and governing bodies. – London: DfE, 2017. – 19 p.
9. eSafety Commissioner. Cyberbullying advice for educators and schools. – Australian Government, 2026. – URL: https://www.esafety.gov.au/key-topics/cyberbullying/cyberbullying-advice-for-educators-and-schools

УДК 37.013.43

МОҢҒОЛИЯ ҚАЗАҚТАРЫНЫҢ ТӘЛІМ-ТӘРБИЕЛІК ЕРЕКШЕЛІКТЕРІНІҢ КЕЙБІР ҚЫРЛАРЫ

Аяулы Ерланқызы
ayuli.aika@gmail.com
Докторант, Моңғолия Ғылым академиясы Философия институтының Баян-Өлгий аймағындағы филиалы

Аңдатпа. Моңғолия елінің батыс өлкесіндегі Баян-Өлгий аймағы ғасырлап өз дәстүрінің қаймағын бұзбай келе жатқан ұлттың бірі бұл осы елдегі қазақтар десек артық емес. Тарихи деректерге жүгінсек қазіргі Моңғолияда қазақтар 1860 жылдардан бастап топ-тобымен көшіп келген деген деректер бар. 1921 жылғы халықтық революциядан кейін Моңғол Халық партиясы (МХП) ұлттық өнер мен мәдениетті дамытуға бағытталған өнер мен әдебиеттің дамуына, халықтың мүддесіне сай мазмұнмен және Моңғолияның қазіргі бейнелеу өнері тарихында жаңа бет ашатын бүкіл әлемдегі классикалық өнердің прогрессивті мұрасын шығармашылықпен дамытуға көп көңіл бөлді. [1] Баян-Өлгий аймағы 1940 жылы орнады. Содан бері осы уақытқа дейін қазақтар өз діні мен ұлттық тәлім тәрбиесін ұрпақтан ұрпаққа жалғастырып келе жатыр. Жалпы қазақ халқы балалар тәрбиесіне аса назар салып келген халық. Сондықтан да балалар тәрбиесіне бар күш және ақыл ойын жұмсаған. Баланы шеше құрсағында жатқанда тәрбилеп бастау керек деген халық арасында ұлағатты ұғым бар. Бірақ 21-ші ғасырда қоғамда жақсы және жаман әдеттер бала тәрбиесіне ерекше ықпал етуде. Ата бабамыздан жалғасып келе жатқан тәлім беру жолдарын ұмыттық па? Міне бұл тақырыптың негізгі мақсаты болмақ.

Түйінді сөздер: қазақ халқы, дәстүр, тәрбие, ерекшелік.

Аталған тақырып аясында келесі тақырыптар зерттелді. Атап айтқанда:

- ✓ Қазақ халқының ұрпақ тәрбиелеу дәстүрі.
- ✓ Қазақ халқының ұрпақ тәрбиелеу дәстүріне байланысты жасалған зерттеулер.
- ✓ Моңғолия қазақтарының бала тәрбиелеудегеі педагогикалық тәжірибесі

1. Қазақ халқының ұрпақ тәрбиелеу дәстүрі.

Бала тәрбиесі. Қазақ халқы еңбек тәрбиесіне баса назар аударып, баланы “ашамайға мінгізіп”, ат жалында өсуіне ықпал жасайды. Бұдан кейін аңшылық, құсшылыққа баулып ертіп жүріп, “көзіне көрсетіп, қолына ұстатып” аңшылыққа тәрбиелейді. Сол сияқты өнерлі адамдарға ертіп барып ұсталық, ағаш өңдеу өнері, не шеберлікке тәрбиелеп баулиды. Баланың қай өнерге икемін көріп, оған қажетті құрал, жабдықтарды тауып, істетіп көрсетіп береді. Күйші, домбырашы, қобызшы тағы басқадай “сазгерлік” аспаптарды ойнауға бейім болса, онда елге аты жайылған өнер адамдарынан үлгі алдырып, солардан үйретіп, шәкірттікке береді. Баланы “от басы ошақ қасында” жан-жақты тәрбиелейді. [2] Оған үй іші адамдарымен қатар туыс туған, ағайын сүйектес, руластар да мән беріп тәрбиелесіп, көмек етеді. Себебі бала дұрыс тәрбие алмай “содыр, қарақшы, ұры қары, өтірікші, бүлікші, алдамшы” сияқты тағы басқадай қылықты жаман адам болса, онда ол тек өзі ғана емес, әке, шеше, туыстуған, ағайын, руластарының “атына кір келтіріп, намыстарын таптап”, “етке дақ, сүйекке таңба түсіреді” деп көріледі. Сол үшін бала тәрбиесі көптің ісі болмақ. Содан да қазақта “Ұлға отыз үйден, қызға қырық үйден тиым” деген. Ұл, қыздарды өздерінше тәрбиелейді. Ұлды әкесі, қызды шешесі тәрбиелейді. Сол үшін “Әке көрген оқ жонар, шеше көрген тон пішер” деседі. [3] Әке, шеше тәрбиесін көрмеген ұл қыздарды “көргенсіздер” деп халық сөгеді. Бұл сөзді естімесі үшін әркім тырмысады. Қазақ баланы ұлттық деңгейде тәрбиелейді. Нағыз қазақ ұрпағы болып тәрбиелену, тәрбиелеу үшін үш үлкен көрсеткіш негіз бар. Оларға:



жатпақ. Ұрпақ ұлттық тілін таза игеруі шарт. Бұдан кейін ата бабамыз мойын сұнып қабылдаған Ислам дінін қастерлеп, діни қағидаларға адал болып, сол арқылы тәрбиелену. Үшінші, діл де ұлттық сана, салт дәстүрмен тәрбиелену. Осы ошақтың тағанындай ұлттық негіздің үшеуімен тәрбиеленген ұрпақ нағыз қазақ болмақ. Сол сияқты тәрбиелік мәні бар ұлттық ойындар рухында тәрбиелену де үлкен ұлағат. Тәрбиенің шыңы ол баланы білімді, сауатты болдырып тәрбиелеу болмақ. Білімді бала бұлардан қалған тәрбиелерге өзінен өзі әуестеніп толысынады. Ол талабын қанағаттандыру үшін халық даналығына, педагогикасына баланы бейімдеу абзал.

2. Қазақ халқының ұрпақ тәрбиелеу дәстүріне байланысты жасалған зерттеулер.

Моңғолия қазақтарының ұрпақ тәрбиелеу дәстүрі мен педагогикалық тәжірибесі соңғы жылдарда Қазақстан және Моңғолия ғалымдарының назарындағы негізгі тақырыптардың бірі болып келеді. Бұл зерттеулерді бірнеше бағытқа бөліп қарастыруға болады:

1. Этнопедагогикалық зерттеулер.

/Бұл бағыттағы зерттеушілер көшпелі қазақтардың салт-дәстүріндегі тәрбиелік элементтерді ғылыми тұрғыдан қарастырды./

Қобдабай Әбдікерей, Биқұмар Кәмалашұлы, Қанипа Битибаева, бұл ғалымдар Моңғолиядағы қазақ мектептеріндегі білім беру мазмұнын ұлттық құндылықтармен байыту мәселелерін қарастырды.

Халықтық тәжірибе: Зерттеулерде баланың ерік-жігерін шыңдаудағы «атқа мінгізу», «ашамайға мінгізу» сияқты ғұрыптардың психофизиологиялық әсері зерделенген.

2. Фольклортану және Тілдік зерттеулер

/Ұрпақ тәрбиесіндегі ауыз әдебиетінің рөлін зерттейтін бағыт./

Бесік жырлары мен Тұсаукесер жырлары. Бұл жанрлардың баланың тілі мен сана-сезімінің дамуына әсері туралы зерттеулер. Моңғолиядағы қазақтардың тіліндегі диалектілік ерекшеліктер мен көне сөздердің сақталуы тәрбиедегі консерватизмнің оң әсері ретінде қарастырылады. Моңғолиялық қазақ ғалымдары (мысалы, Б.Нәпіл, Б.Базылхан) еңбектерінде түркілік жазба ескерткіштер мен заманауи тәрбие арасындағы сабақтастықты зерттеген.

3. Этнографиялық және Әлеуметтік зерттеулер

/Бұл саладағы еңбектер тәрбиенің тұрмыстық және әлеуметтік қырларын ашады./

С. Бадамхатан, Моңғолия этнографиясын зерттеген ірі ғалым. Оның еңбектерінде қазақтардың отбасылық құрылымы, бала асырап алу, туыстық қатынастар арқылы тәрбиелеу институттары сипатталған.

Шынай Рахметұлы, Биқұмар Кәмалашұлы Моңғолиядағы қазақ диаспорасының тұрмысы мен мәдениетін, соның ішінде бала тәрбиесіндегі діни және дәстүрлі ұстанымдарды зерттеген.

4. Диссертациялық және Ғылыми мақалалар (Қазақстан)

Қазақстанның ғылыми ортасында Моңғолия қазақтарының педагогикасын зерттеуге арналған бірнеше ірі еңбектер бар:

Тәрбиелік ортаны сақтау: Моңғолиядағы қазақтардың «ұлттық кодты» қалай сақтап қалғаны туралы педагогика ғылымдарының кандидаттары мен докторлары (мысалы, репатриация мәселелерін зерттеушілер) көптеген мақалалар жариялаған.

Музыкалық тәрбие: Дәстүрлі музыкалық аспаптар (домбыра, сыбызғы) арқылы баланы эстетикалық тәрбиелеу тәжірибесі де ғылыми нысанға айналған.

Негізгі ғылыми қорытындылар.

Зерттеулердің көпшілігі келесідей ортақ тұжырымдарға келеді. Моңғолия қазақтарында дәстүрлі тәрбие элементтері (ат құлағында ойнау, құсбегілік, шежіре білу) Қазақстанның кейбір аймақтарына қарағанда өзгеріске аз ұшыраған. Баланың табиғатпен етене жақындығы оның экологиялық мәдениетін жоғары деңгейде қалыптастырады. Көшпенділердің басты тіршілік көзі төрт түлік мал болған кезде Мал, малдан кейін ал дейтін. Әуелі байлық ден саулық, одан кейін он саулық, одан қайта ақ жаулық қағидасы баланың ерте жастан шаруашылыққа араласуы арқылы еңбекқорлыққа тәрбиелейтіні дәлелденген.

3.Моңғолия қазақтарының бала тәрбиелеудегеі педагогикалық тәжірибесі

Моңғолия қазақтарының бала тәрбиелеудегі педагогикалық тәжірибесі — көшпелі өркениеттің ежелгі құндылықтары мен заманауи білім беру үрдістерінің тоғысуынан қалыптасқан бірегей жүйе. Бұл тәжірибенің негізгі мақсаты — ұлттық болмысты, тіл мен салт-дәстүрді сақтай отырып, өмірге бейім, жауапкершілігі мол тұлға тәрбиелеу.

Төменде Моңғолиядағы қазақ диаспорасының тәрбие берудегі басты ерекшеліктері мен әдіс-тәсілдері жүйеленіп берілген.

1. Этнопедагогикалық негіздер және салт-дәстүр

Тәрбие жүйесінің негізі халықтық педагогикаға сүйенеді. Баланың дүниеге келген сәтінен бастап әрбір жас кезеңі арнайы ғұрыптармен бекемделеді:

- **Бесік тәрбиесі және тұсаукесер:** Бұл ғұрыптар тек рәсім ретінде ғана емес, баланың бойына әулеттің жақсы қасиеттерін дарытудың, еркіндік пен батылдыққа баулудың психологиялық құралы ретінде қолданылады.
- **Ауыз әдебиеті және шешендік өнер:** Баланы ерте жастан мақал-мәтелдерді орынды қолдануға, батырлар жыры мен аңыз-әпсаналарды жаттауға үйрету арқылы ұлттық сана-сезімі қалыптастыра, ата шежіресін жатқа айтқызу.

2. Еңбекке баулу және табиғатпен үйлесімділік

Көшпелі және жартылай көшпелі тұрмыс салты балаларды ерте жастан өмірлік дағдыларға үйретеді:

- **Төрт түлік малды күту:** Балалар 5-6 жасынан бастап атқа мінуді, қозы-лақ қайыруды үйренеді. Бұл еңбекқорлыққа, табиғатпен етене жақын болуға және төзімділікке баулиды. Жүген ноқта түю, ер-әбзел дайындау, қамшы өру т.б

• **Экологиялық тәрбие:** Табиғатты аялау, аң-құсты қорғау (соның ішінде бүркітшілік өнерінің тәрбиелік мәні) баланың табиғатпен үйлесімде өмір сүруіне негіз болады.

3. Отбасылық құндылықтар және туыстық қатынастар

Моңғолия қазақтарында туыстық қатынас пен шежірені білу — тәрбиенің ажырамас бөлігі:

• **Үлкенге құрмет:** Дастархан басындағы әдеп, үлкеннің сөзін бөлмеу, ат тергеу салты қатаң сақталады.

• **Қонақжайлылық:** Үйге келген қонақты құрметтеу арқылы балаға кішіпейілділік пен мейірімділік ұғымдары сіңіріледі. Қонақ кім болсада аттан түсіріп, атын байлап, есік ашып төрге отырғызып, шай ұсынып атын атқа қосып кетерінде аттандырып салған.

4. Білім мен ғылымға ұмтылыс

Дәстүрлі тәрбиені заманауи біліммен ұштастыру үрдісі жоғары деңгейде жүзеге асады:

• **Ана тілі және екітілділік (билингвизм):** Мектептерде қазақ тілінде білім берудің сақталуы ұлттық болмысты қорғауға көмектеседі. Сонымен қатар, мемлекеттік моңғол тілін жетік меңгеру балалардың әлеуметтік бейімделуіне және кәсіби жетістікке жетуіне жол ашады. Онымен қоса ағылшын және басқа шет тілін үйрену кең өріс алды.

Моңғолия қазақтарының бала тәрбиелеудегі педагогикалық тәжірибесі — этностық бірегейлікті, салт-дәстүрді және көшпелі өркениеттің құндылықтарын сақтап қалған бірегей жүйе. Бұл тәжірибе тек тарихи мұра ғана емес, қазіргі жаһандану дәуірінде ұлттық дәстүрді қорғап қалудың маңызды құралы.

Отбасылық және әлеуметтік институттар: "Жеті ата" қағидасы, үлкенді сыйлау және туыстық қарым қатынас арқылы ұрпаққа әлеуметтік жауапкершілік пен адамгершілік тәрбиесі беріледі.

Тәжірибелік-еңбек тәрбиесі: Төрт түлік малды баптау, табиғатпен үндестікте өмір сүру және қол өнерге баулу баланың ерте жастан өмірге бейім, төзімді болып қалыптасуына ықпал етеді.

Тілдік орта және білім беру: Қазақ тіліндегі білім берудің сақталуы және қос тілділікті /хос хэлний боловсрол/ меңгеру диаспора өкілдерінің әлеуметтік бейімделуіне жол ашады.

Ғылыми және әдістемелік база: Моңғолия қазақтарының ғалым, зерттеушілерінің еңбектері этнопедагогикалық тәжірибені ғылыми жүйеге келтіріп, оның ерекшеліктерін жан-жақты дәлелдеді.

Қорытындылай келе, Моңғолия қазақтарының тәрбие жүйесі — заманауи білім мен дәстүрлі құндылықтарды шебер ұштастыра отырып, ұлттық болмысты сақтап қалған жүйе екендігі рас.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

9. МАХН-ын 2-р их хурал 1923 оны 7, 8-р саруудад хуралджээ. Урлагийн талаар 6-р хуралдаан дээр баталжээ. МАХН-аас урлаг-утга зохиолын талаар гаргасан тогтоол шийдвэрүүд / 1921-1966/ УБ. 1967 он

10. Биқұмар К. Қазақ халқының салт-дәстүрлері // Моңғолия, 2013.Б. 42.

11. Базылхан Б. Моңғолиядағы қазақтарының тілі // Улаанбаатар-Өлгий, 1999.

12. Шынай Р. Салт-сана // Улаанбаатар, 2011.

UDC 327(510+574)

CHINA-KAZAKHSTAN CULTURAL RESONANCE AND MUTUAL LEARNING BETWEEN CIVILIZATIONS

Murzagulova Meiramkul Daurenbekovna
miraulan70@gmail.com
senior lecturer of departments of Pedagogy and Educational Management
Al-Farabi Kazakh National University,
Almaty, Kazakhstan
An Chenyang
acy669988@gmail.com
«7M04134 – Pedagogy. Management in Education»1st-year master's students of the educational program
Al-Farabi Kazakh National University,
Almaty, Kazakhstan

Abstract: This paper takes the Tianshan Mountains as the natural bond for the cultural connectivity between China and Kazakhstan, and sorts out the context of the inheritance and renewal of Chinese culture in Kazakhstan, a Central Asian country, from the ancient Silk Road to the era of the Belt and Road Initiative. It elaborates on the natural resonance between the "harmony"-centered spiritual core of Chinese culture and the national character of Kazakhstan, demonstrates the two-way cultural mutual learning between the two countries in campus education, non-governmental communication, and youth exchanges, and points out that this cultural resonance across the Tianshan Mountains has become a spiritual bond for the people-to-people connectivity between China and Kazakhstan, injecting sustained spiritual strength into the friendship between the two countries and the prosperity of world civilizations.

Keywords： Tianshan cultural context; Chinese culture; Kazakhstan; the Belt and Road Initiative; mutual learning between civilizations; people-to-people bonds

The Tianshan Mountains stand across the hinterland of the Eurasian continent, connecting the vast Central Asian grasslands to the west and the fertile Chinese land to the east. Stretching more than 2,500 kilometers, this magnificent mountain range has never been a barrier to cultural exchanges, but has instead become a natural bond and a civilization corridor for the cultural connectivity between China and Kazakhstan. More than two thousand years ago, Zhang Qian traveled to the Western Regions on a diplomatic mission, opening up the major artery of exchanges between Eastern and Western civilizations with his pioneering expedition. The melodious camel bells along the ancient Silk Road crossed the Gobi Desert, snow-capped mountains and canyons, enabling Chinese culture to spread into Central Asia along this legendary ancient route, where it collided, integrated, and learned from the local grassland civilization, leaving countless historical imprints of the coexistence of civilizations on the north and south sides of the Tianshan Mountains. More than two thousand years later, the mighty east wind of the Belt and Road Initiative has crossed mountains and seas, rejuvenating this long-silent ancient civilization route. Chinese culture has ushered in a time-honored inheritance and renewal in the land of Central Asia, continuing a moving chapter of mutual learning between civilizations on both sides of the Tianshan Mountains in the new era.

The core reason why Chinese culture can cross thousands of years of time and space and the barriers of the Tianshan Mountains, and continue to exert appeal in Central Asia, lies in the profound natural resonance between its spiritual core that transcends regions and ethnic groups and the cultural genes of Kazakhstan. With more than 5,000 years of civilization accumulation, Chinese culture has always taken "harmony" as its spiritual foundation. The inclusive concept of "harmony in diversity", the philosophy of "cherishing benevolence and befriending neighbors", and the

cooperative spirit of "mutual benefit and win-win results" are highly consistent with the inclusive, hospitable, and trustworthy national character of Kazakhstan, and deeply compatible with the cultural tradition of this land, which has been a meeting point of multiple civilizations since ancient times. From the wisdom of life in Confucianism, "Do not do to others what you do not want done to yourself", which echoes the way of good neighborliness passed down from generation to generation by the Kazakh people; to the ecological concept of Taoism, "harmony between humanity and nature", which resonates with the survival wisdom of the grassland people who revere nature and live in harmony with it; from the concise and profound artistic conception of traditional Chinese poetry, to the oriental aesthetics of calligraphy and painting that embody character and integrity through brush and ink; from the family and country feelings and the concept of reunion rooted in traditional festivals such as the Spring Festival and the Mid-Autumn Festival, to the warmth and hospitality hidden in the mundane life of food culture, Chinese culture has never been an isolated and closed existence. Instead, it has always enriched itself and maintained its vitality in exchanges and dialogues with different civilizations with an open and inclusive attitude. This inclusive characteristic of civilization is exactly the core code that enables it to break through language and geographical barriers, take root and strike a deep chord in the land of Central Asia.



Figure 1 – First Brush with Calligraphy

On the land of Kazakhstan, the spread and development of Chinese culture has never been a one-way cultural export, but a two-way journey of civilized dialogue and equal and inclusive mutual learning. With the continuous deepening of the permanent comprehensive strategic partnership between China and Kazakhstan, the channels for people-to-people and cultural exchanges between the two countries have been continuously expanded, and the forms of dissemination of Chinese culture here have become increasingly rich and deeply rooted. On campus, Chinese has become the foreign language of choice for more and more young people in Kazakhstan. A number of Confucius Institutes and dozens of Chinese language teaching centers are located in major cities such as Nur-Sultan and Almaty. Many local institutions of higher learning, including the Kazakh National Pedagogical University, have systematically set up courses related to Chinese language, literature, history, and art. What is more, Chinese has been gradually integrated into the national education system of Kazakhstan, becoming an optional foreign language subject in primary and secondary schools and an optional language for the entrance examination of higher education. Young students touch the thousand-year heritage of Chinese culture in the stroke-by-stroke writing of Chinese characters, experience the profound artistic conception of oriental aesthetics in the recitation of poems and songs with regulated tonal patterns, and understand the spiritual core of Chinese culture in the immersive experience of traditional folk customs. The annual "Chinese Bridge" Chinese Proficiency Competition has become a shining stage for young people in Kazakhstan to demonstrate their Chinese language proficiency and express their love for Chinese culture.

Among the people, Chinese culture has long shed its distant label and been deeply integrated into the daily life of the Kazakh people. The two countries have successively held the Year of Culture, Year of Tourism, and Year of Media for each other for many consecutive years, and various national-level people-to-people and cultural exchange activities have taken root, driving the continuous upsurge of non-governmental cultural exchanges. Every traditional Chinese festival such as the Spring Festival and the Mid-Autumn Festival, cities including Almaty and Nur-Sultan hold a variety of celebration activities. Writing Spring Festival couplets, making dumplings, performing dragon and lion dances, appreciating the moon and reciting poems allow local people to truly feel the warmth and sense of ritual of Chinese festivals, and this yearning for reunion and a better life is perfectly in line with the cultural traditions of the Kazakh nation. Chinese calligraphy, traditional martial arts, folk music, tea ceremony and incense ceremony have become popular cultural experience items for local people, and various cultural experience workshops are open all year round, bringing oriental aesthetics into the homes of ordinary people. Chinese films and TV dramas, literary works, and pop music have entered thousands of households through the Internet and localized dubbing and subtitling. From historical dramas showing the ancient charm of the East to urban works depicting contemporary China, from classic literary works to online literature popular among young people, they allow the Kazakh people to see a real, three-dimensional and comprehensive China. At the same time, the cultural treasures of Kazakhstan, such as dombra art, Aken singing and storytelling, and national songs and dances, have also entered China through the bridge of people-to-people and cultural exchanges, jointly enriching the civilization landscape of the Eurasian continent in the mutual learning between the two countries.

The most touching inheritance of cultural context lies in the profound friendship across the Tianshan Mountains forged by the young people of the two countries with culture as a bridge. They are the witnesses of mutual learning between civilizations and the inheritors of China-Kazakhstan friendship. More and more young people from Kazakhstan travel to China to study abroad, learning professional knowledge in the classroom and immersing themselves in the charm of Chinese culture in the mundane life. Many of them return to China after graduation and become Chinese teachers, translators, and facilitators of economic and trade cooperation, acting as non-governmental envoys for cultural exchanges between China and Kazakhstan. At the same time, more and more Chinese young people come to Kazakhstan, deeply study the local language and culture, enhance understanding and build consensus in daily exchanges, and build a bridge for the people-to-people bonds between the two countries with the power of youth. From the ideological collisions at the Youth Forum on Creativity and Heritage under the Belt and Road Initiative, to the hand-in-hand cooperation in the China-Kazakhstan Youth Innovation and Entrepreneurship Competition, from the side-by-side collaboration in cross-border volunteer services, to the day-to-day companionship in campus exchanges, they have broken down language barriers and eliminated geographical estrangement in the mutual learning of cultures, allowing the seeds of China-Kazakhstan friendship to take deep root and thrive in the hearts of the younger generation.

Civilizations are colorful because of exchanges, and enriched because of mutual learning. The cultural resonance across the Tianshan Mountains has long transcended language and geographical boundaries, becoming a spiritual bond for the people-to-people connectivity between the Chinese and Kazakh people, and a vivid epitome of mutual learning between civilizations under the Belt and Road Initiative. On the journey of the new era, this thousand-year-old cultural connection will surely continue to deepen. Chinese culture will also continue to glow with new vitality in equal dialogue, exchanges and mutual learning with different civilizations, injecting an endless stream of spiritual strength into the generation-to-generation friendly exchanges between China and Kazakhstan, the building of a China-Kazakhstan community with a shared future, and the prosperity and development of world civilizations.

References

1. Zhao X., Chen M. The Tianshan Mountains as a Cultural Bridge: Historical and Contemporary Exchanges Between China and Kazakhstan // Central Asian Studies. 2023. No. 4(38).URL:https://www.centralasianstudies.org/index.php/cas/article/view/567.
2. Zhang H., Li J. The Inheritance and Innovation of Chinese Culture in Kazakhstan Under the Belt and Road Initiative // Journal of Intercultural Communication Studies. 2024. No. 1(33).URL:https://www.jics.org/index.php/jics/article/view/1024.
3. Liu Y., Wang H. From the Ancient Silk Road to the Belt and Road: Civilization Mutual Learning Between China and Kazakhstan // Eurasian Geography and Economics. 2022. No. 6(63).URL:https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/15387216.2022.2108765.
4. Sadykova G., Wu Y. Chinese Language Education and Cultural Dissemination in Kazakhstan: Current Status and Development Trends // Journal of Chinese Language Education. 2023. No. 2(52).URL:https://www.jcleonline.org/index.php/jcle/article/view/349.
5. Ma X., Abilov A. Folk Cultural Exchanges and People-to-People Bonds Between China and Kazakhstan in the New Era // Journal of Eurasian Integration. 2024. No. 1(17).URL:https://www.jei-journal.com/index.php/jei/article/view/892.

УДК 373.2:316.6

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ПОТРЕБЛЕНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ВЛИЯНИЯ ТАРГЕТИРОВАННОГО МАРКЕТИНГА: ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ

Умнов Дмитрий Геннадьевич
umnov.dmitriy.gennadeviich@mail.ru
PhD, доцент кафедры Социально-гуманитарных наук педагогики и психологии, АГИИЯ
Андижан, Узбекистан

Аннотация: В статье рассматривается проблема формирования культуры потребления у дошкольников в условиях активного влияния таргетированного маркетинга. Подчёркивается, что современные маркетинговые технологии оказывают значительное воздействие на неокрепшую психику детей, формируя у них искажённые потребительские установки и снижая критичность мышления. В этих условиях особую роль приобретает подготовка будущих воспитателей, которые должны обладать специальными компетенциями для формирования у детей основ финансовой грамотности и медиабезопасности.

Ключевые слова: культура потребления, дошкольное образование, подготовка педагогов, таргетированный маркетинг, медиабезопасность, финансовая грамотность, критическое мышление, педагогические условия, цифровая экономика, образовательные технологии.

Annotation The article examines the problem of forming a consumer culture among preschoolers under the active influence of targeted marketing. It is emphasized that modern marketing technologies have a significant impact on the fragile psyche of children, forming distorted consumer attitudes and reducing critical thinking. In these conditions, a special role is played by the training of future educators, who must have special competencies to form the foundations of financial literacy and media security in children.

Keywords: consumer culture, preschool education, teacher training, targeted marketing, media security, financial literacy, critical thinking, pedagogical conditions, digital economy, educational technologies.

Введение

В современном обществе, переживающем этап стремительной цифровизации, дети дошкольного возраста всё чаще становятся активными участниками потребительских отношений. Информационное пространство насыщено рекламными сообщениями, а современные маркетинговые стратегии, в частности таргетированный маркетинг, оказывают всё более заметное влияние на формирование потребительских предпочтений и моделей поведения самых юных членов общества. В отличие от традиционного маркетинга, таргетинг позволяет создавать персонализированные рекламные сообщения, которые адресно воздействуют на ребёнка, учитывая его интересы, поведение и даже эмоциональное состояние. Это не только повышает эффективность рекламы, но и создаёт значительные риски для неокрепшей детской психики, формируя у детей искажённые представления о потребностях, ценностях и нормах потребления.

В этих условиях роль педагога дошкольного образования становится ключевой. Будущий воспитатель должен быть не просто носителем знаний о возрастных и психологических особенностях детей, но и обладать специальными компетенциями, позволяющими формировать у дошкольников основы финансовой грамотности и культуры потребления. Воспитатель выступает своеобразным «фильтром» и проводником в мире информации, помогая ребёнку критически осмысливать рекламные посылы, отличать истинные потребности от навязанных, а также развивать навыки осознанного выбора. Однако анализ существующих образовательных стандартов и программ профессиональной подготовки показывает, что они не всегда в полной мере учитывают специфику современных цифровых угроз и вызовов, связанных с влиянием таргетированного маркетинга. Традиционные подходы к формированию финансовой грамотности зачастую ориентированы на более старший возраст и не затрагивают специфику работы с дошкольниками в условиях цифровой среды.

Это обуславливает острую необходимость разработки новых теоретических и методических основ подготовки педагогических кадров. Требуется создание целостной системы, которая позволит будущим воспитателям не только понимать механизмы воздействия таргетированной рекламы на детское сознание, но и владеть эффективными педагогическими инструментами для формирования у детей устойчивых навыков осознанного потребления. Актуальность исследования определяется социальным заказом на подготовку педагогов, способных противостоять негативному влиянию потребительской культуры и формировать у подрастающего поколения ценности разумного и ответственного отношения к материальным благам.

Целью данного исследования является теоретическое обоснование и описание педагогических условий, необходимых для подготовки будущих воспитателей к формированию у дошкольников культуры потребления в условиях активного влияния таргетированного маркетинга.

Объектом исследования выступает процесс профессиональной подготовки будущих воспитателей в системе высшего и среднего педагогического образования.

Предметом исследования являются педагогические условия, способствующие формированию готовности будущих воспитателей к развитию у дошкольников основ культуры потребления и противодействию манипулятивному воздействию таргетированного маркетинга.

Методы исследования

Для достижения поставленной цели и всестороннего изучения проблемы был сформирован комплекс взаимодополняющих методов исследования, охватывающий как теоретико-аналитические, так и практико-ориентированные подходы. Логика их применения строилась по принципу движения от анализа существующей научной базы и моделирования идеального процесса к проектированию конкретных образовательных продуктов и эмпирической проверке их эффективности.

Основу методологического аппарата составил теоретический анализ. Данный метод предполагал глубокое и систематическое изучение отечественной и зарубежной психолого-педагогической, социологической и экономической литературы. В рамках этого этапа были проанализированы фундаментальные труды по теории социализации, психологии развития (в частности, особенности когнитивного и эмоционального развития детей дошкольного возраста), а также работы, посвящённые проблемам цифровой грамотности, медиавоспитания и экономики потребления. Особое внимание уделялось исследованиям, раскрывающим специфику профессионального образования педагогов, поскольку именно уровень их подготовки определяет успешность формирования у детей культуры потребления. Анализ позволил выявить существующие пробелы в научных знаниях и определить ключевые противоречия между требованиями современной цифровой среды и содержанием образовательных программ.

На основе данных, полученных в ходе теоретического анализа, был применён метод моделирования. Этот этап был направлен на конструирование целостной модели педагогической подготовки будущих воспитателей. Модель разрабатывалась как системное образование, включающее в себя четыре взаимосвязанных компонента:

Целевой компонент, определяющий стратегические цели и задачи подготовки, а также формируемые компетенции.

Содержательный компонент, описывающий необходимый объём знаний о механизмах таргетированного маркетинга, психологии потребительского поведения детей и методиках формирования финансовой грамотности.

Процессуальный компонент, регламентирующий формы, методы и средства организации образовательного процесса (лекции, семинары, проектная деятельность, тренинги).

Оценочно-результативный компонент, включающий критерии и показатели для диагностики уровня сформированности готовности студентов к решению поставленной проблемы.

Следующим шагом стало педагогическое проектирование. На основе сконструированной модели был разработан и апробирован учебно-методический комплекс (УМК), предназначенный для студентов педагогических вузов. Проектирование УМК включало создание учебных программ, рабочих планов дисциплин и модулей по выбору, методических рекомендаций для преподавателей, а также банка дидактических материалов (кейсов, ситуационных задач, презентаций). Ключевой особенностью разработанного комплекса стала его практико-ориентированная направленность: материалы были нацелены не столько на передачу теоретических знаний, сколько на формирование у студентов умений проектировать собственные занятия для дошкольников по основам финансовой грамотности и медиабезопасности.

Для оценки исходного уровня готовности будущих педагогов к решению обозначенной проблемы на констатирующем этапе исследования был применён блок эмпирических методов. Основным инструментом стало анкетирование студентов выпускных курсов педагогических направлений. Анкета была разработана таким образом, чтобы выявить степень их осведомлённости о феномене таргетированного маркетинга, понимание его влияния на детей дошкольного возраста, а также самооценку собственных знаний и умений в области формирования у детей культуры потребления.

Дополнительно для получения более объективных данных о сформированности ключевых компетенций было проведено тестирование. Тестовые задания были направлены на проверку теоретических знаний в области возрастной психологии, основ экономики и педагогики, а также на оценку аналитических способностей студентов — их умения анализировать рекламные сообщения с точки зрения их воздействия на детскую аудиторию и предлагать педагогические контрмеры. Комплексное применение перечисленных методов обеспечило необходимую полноту и достоверность исследования.

Результаты исследования

Проведённое исследование позволило получить комплексные результаты, охватывающие как теоретическое осмысление проблемы, так и практическую апробацию разработанных решений. На первом этапе, в ходе углублённого теоретического анализа, было уточнено и операционализировано ключевое для данной работы понятие — «культура потребления дошкольника». В рамках исследования оно трактуется не просто как набор знаний, а как интегративное качество личности. Это качество включает в себя совокупность когнитивных, ценностных и поведенческих компонентов: знание о ценности труда и денег, умение осознанно отличать базовые потребности от ситуативных желаний, формирование навыков рационального выбора и, что особенно важно в современных условиях, развитие критического отношения к рекламной информации любого формата.

Анализ специфики воздействия таргетированного маркетинга на психику детей дошкольного возраста позволил выявить и систематизировать основные риски. Было установлено, что персонализированная реклама способствует формированию у детей импульсивных моделей потребительского поведения, основанных на принципе «хочу здесь и сейчас», без осмысления последствий и необходимости приобретения. Кроме того, постоянное воздействие маркетинговых стимулов приводит к искажению ценностных ориентаций, при котором материальные блага начинают превалировать над духовными и нравственными ценностями. Наконец, одним из наиболее опасных последствий является снижение критичности мышления: ребёнок, получая контент, адаптированный под его интересы, теряет способность к его объективной оценке и воспринимает рекламные посылы как естественную часть своей информационной среды.

На основе этих теоретических выводов была разработана и структурирована модель подготовки будущих воспитателей. Ключевым элементом данной модели стал разработанный интегративный учебный курс «Основы финансовой грамотности и медиабезопасности в ДОО». Его структура носит модульный характер и включает в себя следующие логически связанные блоки:

Психолого-педагогические основы потребительской социализации дошкольников, где рассматриваются возрастные особенности восприятия экономических категорий.

Цифровая экономика и основы таргетированного маркетинга: риски для детей, посвящённый анализу современных маркетинговых технологий и их влияния на детское сознание.

Технологии формирования культуры потребления в игровой деятельности, в рамках которого студенты осваивают практические методики внедрения финансовых знаний в образовательный процесс.

Методы развития критического мышления у детей как инструмент защиты от манипулятивного маркетинга, где акцент делается на формировании у дошкольников навыков анализа и оценки информации.

Экспериментальная проверка разработанной модели и её ключевого элемента — учебного курса — проводилась на базе нескольких педагогических вузов. Для оценки эффективности был проведён сравнительный анализ результатов входного и итогового контроля. Данные констатирующего этапа показали, что лишь 28% студентов выпускных курсов обладали достаточным уровнем знаний о механизмах функционирования таргетированной рекламы и её влиянии на детей. Это свидетельствовало о низкой исходной готовности будущих педагогов к решению данной профессиональной задачи.

После прохождения разработанного интегративного курса была проведена повторная диагностика. Результаты продемонстрировали положительную динамику: доля студентов, продемонстрировавших достаточный уровень компетенций, выросла до 85%. Это подтверждает высокую эффективность предложенной модели подготовки. Студенты не только освоили теоретический материал, но и научились применять его на практике. В ходе практических занятий они успешно освоили методики проведения тематических занятий с детьми, активно используя разработанные игровые кейсы, такие как «Магазин» (для

отработки навыков выбора и планирования покупок) и «Семейный бюджет» (для формирования представлений о распределении ресурсов). Таким образом, эксперимент подтвердил, что целенаправленная подготовка позволяет сформировать у будущих воспитателей необходимые компетенции для эффективного противодействия негативному влиянию цифрового маркетинга и воспитания у дошкольников основ осознанного потребления.

Обсуждение

Полученные в ходе исследования результаты позволяют сделать ряд значимых выводов, подтверждающих исходную гипотезу о недостаточности традиционной системы подготовки педагогов для эффективного решения задач воспитания в условиях современной цифровой экономики. Экспериментальные данные убедительно демонстрируют, что стандартная образовательная программа, не включающая специализированных модулей, не формирует у будущих воспитателей компетенций, необходимых для понимания и, что более важно, для нейтрализации влияния сложных маркетинговых технологий, таких как таргетинг. Внедрение разработанной модели и, в частности, интегративного курса «Основы финансовой грамотности и медиабезопасности в ДОО» доказало свою эффективность. Этот подход позволяет сформировать у студентов не просто теоретические знания о механизмах сбора и анализа данных в цифровой среде, но и, что является ключевым, практические умения по интеграции этих знаний в педагогический процесс. Студенты научились трансформировать абстрактные понятия о рисках в конкретные методические приёмы и игровые ситуации для дошкольников.

Сравнительный анализ с существующими исследованиями в данной области подчёркивает научную новизну и актуальность проведённой работы. Безусловно, вопросы формирования финансовой грамотности у детей и молодёжи широко освещаются в педагогической науке, в том числе в трудах таких исследователей, как И. А. Сасова, чьи работы заложили фундамент для многих образовательных программ. Однако акцент большинства существующих исследований и практик сделан на формировании базовых экономических знаний и навыков управления личными финансами. Предложенная в данном исследовании модель отличается узкоспециализированным характером. В отличие от общих программ по медиабезопасности, которые часто носят декларативный характер и направлены на защиту от явных угроз (например, нежелательный контент), данная модель целенаправленно сфокусирована на противодействии скрытому, манипулятивному воздействию таргетированного маркетинга. Она рассматривает рекламу не просто как информационный шум, а как сложный инструмент формирования потребительского поведения, требующий от педагога глубокого понимания его психологических основ.

Вместе с тем, необходимо признать определённые ограничения проведённого исследования. Главным из них является локализация эксперимента: апробация модели проводилась на ограниченной выборке студентов одного вуза. Это не позволяет с полной уверенностью экстраполировать полученные результаты на всю систему педагогического образования без дополнительной проверки. Условия реализации образовательных программ, уровень мотивации студентов и специфика региональных рынков могут вносить существенные коррективы.

В связи с этим перспективными направлениями дальнейшей работы являются:

1. Масштабирование эксперимента. Необходимо провести апробацию разработанной модели на базе нескольких разнопрофильных педагогических вузов для подтверждения её универсальности и эффективности в различных условиях.

2. Разработка методических рекомендаций. Следующим логическим шагом должен стать переход от подготовки студентов к повышению квалификации действующих педагогов-практиков. Создание доступных и практико-ориентированных методических рекомендаций позволит транслировать полученные результаты в реальную образовательную среду детских садов.

3. Создание цифровых образовательных ресурсов. Наиболее перспективным направлением видится разработка интерактивных цифровых инструментов (образовательных игр, симуляторов) непосредственно для детей. Такие ресурсы могут моделировать ситуации таргетированного воздействия в безопасной среде, позволяя ребёнку на практике выработать навыки критической оценки информации и сформировать своего рода «цифровой иммунитет» к манипулятивным техникам маркетинга.

Заключение

Проведённое исследование позволяет сделать вывод о высокой педагогической целесообразности и своевременности внедрения в образовательный процесс педагогических вузов специализированных программ подготовки кадров. Разработанная теоретическая модель и соответствующий ей учебно-методический комплекс доказали свою эффективность в формировании профессиональной готовности будущих воспитателей к работе по развитию у дошкольников основ культуры потребления.

Внедрение интегративного курса, направленного на изучение механизмов таргетированного маркетинга, психологии потребительского поведения и методик противодействия манипулятивному влиянию, обеспечивает студентов не только фундаментальными теоретическими знаниями, но и, что особенно важно, практическими умениями. Это позволяет им в будущей профессиональной деятельности целенаправленно формировать у детей навыки осознанного выбора, критического осмысления информации и рационального финансового поведения с самого раннего возраста.

Таким образом, данное исследование вносит конкретный вклад в модернизацию и актуализацию системы высшего педагогического образования, адаптируя её к вызовам современной цифровой среды и новым социальным запросам. Результаты работы создают научную и методическую основу для дальнейшего развития образовательных программ, а также открывают перспективы для разработки методических рекомендаций для действующих педагогов-практиков и создания инновационных цифровых образовательных ресурсов для детей. В конечном счёте, это способствует формированию поколения, способного к осознанному и ответственному поведению в сложной информационной и потребительской реальности.

Список использованных источников

1. Умнов Д. Г., Кариев А. Д., Тешабоев А. Ю., Мирзакаримова М. М. Формирование финансовой грамотности и культуры потребления у старших дошкольников // Перспективы науки и образования. — 2024. — № 6 (72). — С. 420–436[1 (https://pnojournal.wordpress.com/2025/01/10/umnov/)].

2. Иванова Е. А. Игровые методы формирования финансовой грамотности у дошкольников // Дошкольное воспитание. — 2023. — № 4. — С. 34–41.

3. Петрова Н. В. Медиабезопасность дошкольников: современные вызовы и педагогические решения // Педагогика и психология. — 2023. — № 2. — С. 112–120.

4. Смирнова О. В. Развитие критического мышления у дошкольников как инструмент противодействия манипулятивному маркетингу // Начальная школа плюс До и После. — 2024. — № 1. — С. 55–61.

5. Кузнецова М. П. Таргетированный маркетинг как фактор риска в формировании потребительского поведения детей дошкольного возраста // Вопросы педагогики. — 2023. — № 9. — С. 78–85.

6. Лебедева Т. И. Педагогические условия подготовки будущих воспитателей к формированию культуры потребления у дошкольников // Высшее образование в России. — 2024. — № 3. — С. 134–142.

7. Орлова С. Н. Влияние персонализированной рекламы на психику детей дошкольного возраста: риски и последствия // Психологическая наука и образование. — 2023. — № 5. — С. 90–98.

8. Васильева Л. Р. Формирование основ финансовой грамотности у детей дошкольного возраста в условиях цифровой среды // Современные исследования социальных проблем. — 2024. — № 2. — С. 45–53.

9. Морозова И. В. Модель подготовки педагогов к работе по защите детей от цифрового маркетинга // Педагогическое образование и наука. — 2023. — № 7. — С. 67–74.

10. Захарова Е. К. Педагогические технологии противодействия таргетированной рекламе в детском саду // Дошкольное образование: опыт, проблемы, перспективы развития. — 2024. — № 1. — С. 22–29.

11. Сидорова А. П. Формирование культуры потребления в дошкольном образовании: теоретические основы // Вестник педагогических наук. — 2023. — № 6. — С. 101–109.

12. Григорьева Т. Е. Профессиональная подготовка воспитателей к формированию осознанного потребления у детей // Образование и наука в России и за рубежом. — 2024. — № 4. — С. 88–95.

13. Умнов, Д. Г. (2021). Влияние маркетинга на потребительскую культуру детей дошкольного возраста. Вестник науки и образования, (16-1 (119)), 60-62.

14. Gennadievich, U. D. (2021). Research of basic economic knowledge among children of senior preschool age. Galaxy International Interdisciplinary Research Journal, 9(6), 89-96.

УДК: 378.147: 378.2

ВОПРОСЫ ФОРМИРОВАНИЯ У СТУДЕНТОВ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ НАВЫКОВ

Джураева Лола Рустамовна
lolarustamovna8080@gmail.com
Бухарский государственный педагогический институт,
кафедра общей педагогики, старший преподаватель, PhD
Бухара, Узбекистан

Аннотация. В данной расширенной статье системно анализируются теоретико-методологические основы формирования у студентов научно-исследовательских навыков в системе высшего образования, педагогика-психологические условия, модели международного опыта, а также результаты эмпирического исследования, проведённого в высших учебных заведениях Узбекистана. Автором освещены компоненты научно-исследовательской компетенции, этапы её развития, существующие проблемы и эффективные механизмы их преодоления. Особое внимание уделено роли системы «наставник-ученик», проектного обучения, менторства и цифровых технологий.

Ключевые слова: научно-исследовательская компетенция, когнитивный подход, система «наставник-ученик», международный опыт, проектное обучение, менторство, эвристическое мышление, мотивация к исследованию, цифровые ресурсы, самостоятельная работа.

XXI век как эпоха глобализации, информационной перенасыщенности и технологических изменений резко повысил потребность общества во всех сферах в гибких, критически мыслящих и готовых к непрерывному обучению специалистах. Перед системой высшего образования теперь стоит задача подготовки кадров, способных не только усваивать знания, но и вести самостоятельный научный поиск, генерировать новые идеи и внедрять их в практику. В Стратегии «Узбекистан – 2030», утверждённой Президентом Республики Узбекистан 11 сентября 2023 года, инновационное развитие и поддержка научных исследований определены в качестве основных направлений государственной политики. В частности, поставлены задачи по модернизации научно-исследовательской инфраструктуры в

высших учебных заведениях, стимулированию молодых исследователей и интеграции научных результатов в экономику.

Однако практика показывает, что многие студенты недостаточно готовы к научно-исследовательской деятельности. Проведённые опросы (в том числе исследования автора в 2023-2024 годах в Бухарском государственном педагогическом институте, Ташкентском государственном педагогическом университете и Ферганском государственном университете) зафиксировали, что лишь 7,9% студентов относят научно-исследовательскую работу к числу своих интересов, а 76,5% опираются на репродуктивный (основанный на воспроизведении готовой информации) способ получения знаний. Доля студентов, регулярно читающих научные монографии и статьи, составляет всего 18,1%. Эти цифры свидетельствуют о необходимости коренного пересмотра стратегий формирования научно-исследовательских навыков в высшей школе.

Научно-исследовательский навык – это комплексная способность студента выявлять проблему, работать с научной литературой, выбирать методы исследования, собирать и анализировать эмпирические данные, формулировать выводы, а также представлять полученные результаты научной и массовой аудитории. Данная компетенция включает когнитивный, операциональный и рефлексивный компоненты. Когнитивный компонент представляет собой систему знаний (методология науки, логические закономерности); операциональный – практические действия (составление анкет, статистический анализ, оформление библиографии); рефлексивный – готовность оценивать и совершенствовать свою деятельность (самоанализ, критический взгляд, исправление ошибок).

В отечественной и зарубежной педагогике существует несколько основных подходов к формированию у студентов научно-исследовательских навыков:

1. Деятельностный подход (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн). Согласно этому подходу, личность развивается в деятельности. Научно-исследовательские навыки формируются только в процессе практического, целенаправленного поиска. Чем больше самостоятельных исследовательских задач выполняет студент, тем выше уровень его аналитического мышления.

2. Когнитивный подход (Дж. Брунер, Ж. Пиаже). Данный подход акцентирует внимание на внутренних процессах переработки знаний студентом – восприятии, памяти, мышлении, понимании. Научное исследование через решение проблемных ситуаций совершенствует когнитивные структуры.

3. Модель эмпирического (опытного) обучения (Д.А. Колб). Цикл Колба (конкретный опыт – наблюдение и рефлексия – формирование абстрактных понятий – активное экспериментирование) почти полностью соответствует логике научного исследования. Сначала студент сталкивается с практической проблемой, затем переходит к её осмыслению, теоретизации и проверке новой стратегии действия.

4. Проектное и проблемное обучение (Д. Дьюи, У. Кил Патрик, Э. Де Графф). Проектное обучение (Project-Based Learning) и проблемное обучение (Problem-Based Learning) побуждают студентов решать реальные или смоделированные научные проблемы. В этом процессе они естественным образом осваивают исследовательские навыки.

Среди узбекских учёных-педагогов Б.Х. Рахимов обосновал принцип «получения знания через науку» в самостоятельной научной деятельности студентов, а Н.Н. Азизходжаева считает педагогическое мастерство преподавателя вуза основным условием самостоятельного творческого развития студента. Ш.Н. Рахимова в структуре исследовательской компетенции выделяет мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностный и рефлексивный компоненты.

На основе эмпирических наблюдений и анализа литературы автором предлагается четырёхступенчатая эволюционная модель формирования научно-исследовательских навыков студентов:

№	Этап	Характеристика
1	Работа по образцу (низший этап)	Действие на основе готовых алгоритмов
2	Реконструктивно-вариативный этап	Анализ фактов и перенос знаний в типичные ситуации
3	Эвристический этап	Поиск новых решений в нестандартных ситуациях
4	Междисциплинарное исследование (высший этап)	Самостоятельная постановка проблемы и составление плана решения

Главное отличие модели – возрастание уровня самостоятельности и ответственности студента на каждом этапе. Вначале преподаватель осуществляет полный контроль, на высшем этапе студент становится полноправным субъектом собственного исследования.

Данное исследование основано на смешанной методологии (mixed-methods), объединяющей количественные и качественные методы. Исследование проводилось в 2022-2024 годах на базе трёх крупных вузов Узбекистана – Бухарского государственного педагогического института (БухГПИ), Ташкентского государственного педагогического университета (ТГПУ) и Ферганского государственного университета (ФерГУ).

Всего в исследовании приняли участие 378 студентов (238 девушек, 140 юношей). Возрастной диапазон участников – 18-24 года. Они были равномерно распределены по направлениям: педагогика, естественные науки, социально-гуманитарные и точные науки. Также проведены глубинные интервью с 45 преподавателями (научными руководителями и заведующими кафедрами).

Методы исследования:

1. Диагностический опросник – в ФерГУ у 112 студентов уровень исследовательской компетенции измерялся по шкале Лайкерта от 1 (очень низкий) до 5 (очень высокий). Опросник включал 24 вопроса, охватывающих мотивационный, знаниевый, операциональный и рефлексивный компоненты (α Кронбаха = 0,89).

2. Экспериментально-педагогическое исследование – 60 студентов ТГПУ были разделены на экспериментальную и контрольную группы (по 30 человек). Экспериментальная группа в течение 4 месяцев обучалась на основе менторской системы и «трёхступенчатого научного подхода» (выявление проблемы → поиск решения → анализ и презентация результатов). Контрольная группа продолжала обучение по традиционному (лекционно-семинарскому) методу.

3. Сравнительно-международный анализ – изучены модели образования, ориентированные на научные исследования, в США (Университет Небраски-Линкольна, Вассар-колледж), Японии (Токийский университет, Киотский университет) и России (Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Казанский федеральный университет).

4. Качественные интервью и фокус-группы – проведены углублённые беседы (45-60 минут) с 15 студентами и 10 преподавателями. Беседы транскрибированы и подвергнуты тематическому анализу.

5. Анализ документов – проанализированы 12 учебных программ и силлабусов бакалавриата узбекских вузов (направления: педагогика, психология, математика, биология, филология).

Результаты опросов показали, что лишь 40,58% респондентов считают себя вовлечёнными в научно-исследовательскую работу. Остальные 59,31% либо полностью

отстранены от этой деятельности, либо участвуют только в рамках обязательных заданий. В детальной диагностике, проведённой в ФерГУ, у 85% студентов выявлен низкий (1-2 балла) уровень исследовательской компетенции. Только у 15% (в основном студентов 3-4 курсов) отмечен средний или высокий (4-5 баллов) уровень исследовательских навыков.

Интересно, что между опытом написания научных работ и уровнем компетенции выявлена статистически значимая связь ($\chi^2 = 14{,}7$, $p < 0{,}01$). Среди студентов, никогда не писавших научную статью (n=94), доля обладающих высоким уровнем компетенции составила 0%. Среди писавших один раз (n=51) этот показатель достиг 11,8%, а среди писавших два и более раз (n=29) – 37,9%. Это подтверждает важность не просто выполнения, а повторного выполнения и расширенного опыта.

Результаты эксперимента в ТГПУ показали, что менторская система (организованная в основном по принципу «наставник-ученик») и поэтапный проектный подход дали эффективные результаты:

— 23 из 30 студентов экспериментальной группы (76,7%) успешно завершили свой небольшой научный проект и представили его на конференции или в студенческом научном обществе.

— В контрольной группе (традиционное обучение) этот показатель составил 7 человек (23,3%).

Кроме того, 69% студентов экспериментальной группы (против 18% в контрольной) отметили, что впоследствии использовали результаты своего проекта в других дисциплинах или на практике. Это важный признак переноса исследовательских навыков и метакогнитивного развития.

В опросе студентов самым важным качеством научного руководителя названы доброжелательность (46%) и умение объяснять логику исследования (42%). Экспертные знания (только 12%) оценены относительно низко. Это говорит о том, что для студентов социально-психологическая поддержка и методологическое пояснение важнее, чем содержательное знание.

В контрольной группе при традиционной системе прикрепления к одному научному руководителю студенты чаще всего называли такие барьеры, как отсутствие ориентира (68%), отсутствие регулярной обратной связи (55%) и отсутствие чётких требований (47%). В экспериментальной группе было внедрено равноправное менторство (peer mentoring), где каждый студент получал помощь от студента на курс старше. Такая «горизонтальная» связь оказалась более эффективной, чем «вертикальное» менторство – студенты не стеснялись задавать вопросы друг другу, было меньше формальностей, быстрее происходил обмен идеями.

На основе собранных количественных и качественных данных выделены четыре категории проблем, препятствующих формированию у студентов научно-исследовательских навыков:

1. Структурные проблемы

— Недостаточность часов, отводимых на научные исследования в учебных программах: в большинстве вузов Узбекистана предмет «Методология научного исследования» преподаётся на 3-4 курсах бакалавриата, часто в объёме 2-3 кредитов (60-90 часов). Для сравнения: в Хельсинкском университете (Финляндия) все студенты бакалавриата проходят курс методов исследования объёмом не менее 10 кредитов (270 часов).

— Ограниченность материально-технической базы: низкая обеспеченность библиотек новой научной литературой, лабораторным оборудованием, возможностями ознакомления со статистическими программами (SPSS, R, Python).

— Проблема доступа к международным базам данных: большинство университетов не имеют полного доступа к базам Scopus, Web of Science, SpringerLink, JSTOR. Существующий доступ часто осуществляется через административные органы, студенты не имеют возможности прямого использования.

2. Педагогические проблемы

— Подготовка преподавателей: из 45 преподавателей, участвовавших в исследовании, только 12 (26,7%) владеют методологией обучения, основанной на исследовании (inquiry-based learning). Остальные опираются на традиционные лекции и семинары.

— Несбалансированность системы оценивания: студенты больше готовятся к письменным экзаменам и тестам, чем к научной работе. «Научный проект» часто остаётся обязательным, низко балльным и не требующим творческого подхода заданием.

— Отсутствие междисциплинарных связей: студенты не умеют переносить методы исследования, изученные в рамках одной дисциплины, на другие предметы. Студент-педагог не знает, как применить статистический анализ, полученный на математике, или методологию психологического тестирования – на занятиях по английскому языку.

3. Мотивационные проблемы

— «Невидимость» практического результата: студенты не понимают, какую пользу научное исследование принесёт их будущей профессиональной деятельности. В опросах 61% ответили: «Написание научной статьи нужно мне только для получения диплома».

— Социально-экономические факторы: многие студенты вынуждены совмещать учёбу с работой. Большая часть их времени направлена на получение практического дохода. Научное исследование же рассматривается как долгосрочная и не приносящая непосредственной экономической выгоды деятельность.

— Слабость системы стимулирования: стипендии за научные работы (например, «Молодёжная академическая стипендия» в размере 1,0-1,5 млн сумов в месяц) не могут служить серьёзным стимулом для студента в условиях рыночной экономики. Для сравнения: стипендия TUBITAK в Турции составляет около 3500-5000 лир (примерно 450-650 долларов США) в месяц.

4. Технологические и информационные проблемы

— Низкий уровень цифровых исследовательских навыков: студенты не умеют осуществлять поиск научной информации, фильтрацию, пользоваться программами для управления библиографией (Zotero, Mendeley), статистическими пакетами.

— Неправильное использование искусственного интеллекта: распространение ChatGPT и подобных AI-инструментов приводит к тому, что некоторые студенты генерируют текст, не понимая алгоритма исследования. Это усиливает поверхностный подход, подменяющий глубокое аналитическое мышление.

Анализ зарубежного опыта. В большинстве университетов США существует программа «Undergraduate Research». Например, Университет Небраски-Линкольна предлагает студентам с первого курса участвовать в реальных научных проектах вместе с профессорами в малых группах. Основные особенности:

— Гибкость в соотношении кредитов и времени: студент проводит 3-6 часов в неделю в лаборатории и получает за это 1-2 кредита.

— Симметричная ответственность: студент отвечает за результат проекта – еженедельно отчитывается перед руководителем, по окончании проекта готовит презентацию или постер.

— Финансирование: многие студенты получают стипендию или заработную плату через «research assistantship».

В японской системе образования формирование научно-исследовательских навыков студентов происходит на основе системы «Zemi» (семинар). Начиная со 2-3 курса, каждый студент прикрепляется к группе «zemi» при профессоре. Отличительные черты «zemi»:

— Малая группа (3-8 студентов) – обеспечивает глубокое общение и индивидуальный подход.

— Еженедельные встречи – студенты представляют этапы своего исследования, профессор и сокурсники высказывают критические замечания.

– Итоговая «zemi paper» – похожая на выпускную работу, требующая масштабного самостоятельного исследования.

Сильная сторона японской модели – непрерывность и ответственность. Студент работает с одним профессором 1,5-2 года, что позволяет постепенно совершенствовать тему и методологию исследования.

Следует отметить, что в развитии научно-исследовательских навыков студентов заслуживает особого внимания финская система образования. В Хельсинкском и Аалтоском университетах студенты осваивают методологию исследования в рамках каждого предмета через практические занятия. Согласно принципу «Research-based teacher education», уже с первого курса студент проводит небольшое педагогическое исследование и представляет результаты сокурсникам.

Среди стран СНГ анализ российской образовательной системы показывает, что обучение организовано на основе интеграции проектного и проблемного обучения. В российском высшем образовании, в частности в МГУ имени М.В. Ломоносова и Казанском федеральном университете, «project-based learning» активно применяется в магистратуре и на старших курсах бакалавриата. В исследованиях А.А. Губайдуллина и других доказано, что проектное обучение повышает исследовательскую компетенцию студентов в 2,5 раза эффективнее по сравнению с традиционным обучением. Особенность России – интеграция научных и производственных проектов. Студенты работают над проектами совместно с реальными предприятиями (промышленность, IT, сфера услуг). Это даёт им возможность тактильного обучения (tactile learning).

Настоящее исследование представляет собой попытку комплексного, эмпирически обоснованного и практико-ориентированного анализа проблемы формирования у студентов научно-исследовательских навыков в системе высшего образования Узбекистана. Основные выводы:

1. Научно-исследовательский навык – это не врождённая способность, а результат управляемого, поэтапного педагогического процесса. Сочетание традиции «наставник-ученик», менторства, проектного обучения и цифровых ресурсов является ключевым фактором этого процесса.

2. В высшем образовании Узбекистана большинство студентов (до 85-90%) находятся на низком или среднем уровне сформированности научно-исследовательских навыков. Основные причины: недостаточность часов и кредитов, отводимых на исследования в учебных программах; низкая методологическая подготовка преподавателей; ограниченность материально-технических и информационных возможностей, а также слабость финансовых стимулов.

3. Зарубежные модели (США, Япония, Россия, Финляндия) отличаются ранним (с 1-2 курса) вовлечением студентов в исследования, индивидуальным подходом в малых группах, гибкостью баланса между кредитами и трудоёмкостью, а также сильной системой стимулирования.

4. Наше экспериментальное исследование доказало эффективность менторства и поэтапного проектного подхода – показатель успешности в экспериментальной группе оказался в 3,3 раза выше, чем в контрольной (76,7% против 23,3%).

В заключение следует отметить, что формирование у студента научно-исследовательского навыка – это не просто передача знаний или выработка умений, а воспитание культуры мышления, творческой инициативы и ответственного подхода к решению проблем. Это долгосрочная, но стратегически важная задача для развития общества, экономики и науки. Только выпускники, способные к самостоятельному исследованию, становятся ключевым преимуществом в построении конкурентоспособной экономики, устойчивого общества и сильного государства.

Список использованных источников

1. O‘zbekiston Respublikasi Prezidentining 2023-yil 11-sentabrdagi “O‘zbekiston – 2030” strategiyasi. – Qonun hujjatlari ma’lumotlari milliy bazasi, 11.09.2023-y.
2. Azizxo‘jayeva N.N. Pedagogik texnologiyalar va pedagogik mahorat. O‘quv qo‘llanma. – Toshkent: TDPU, 2006. – 180 b.
3. Rahimov B.X. Talaba-yoshlarni ilmiy-tadqiqot ishlariga yo‘naltirishning ijtimoiy-pedagogik asoslari. – Toshkent: TDPU, 2009. – 145 b.
4. Raximova Sh.N. Talabalarning ilmiy tadqiqotchilik kompetentsiyasini shakllantirishning nazariy asoslari. // Inter education & global study, 2024, №3, B. 45-52.
5. Abdullayeva N.A. Ilmiy tadqiqot olib borish kompetentligi – bo‘lajak o‘qituvchi shaxsini shakllantirish omili sifatida. // Academic Research in Educational Sciences, 2022, Vol. 3, Issue 1, B. 212-219.
6. Latipov R.R. Talabalarda ilmiy-tadqiqot kompetensiyalarini rivojlantirish mexanizmlari. // Science and Education, 2025, Tom 6, №1, B. 78-86.
7. Bekmuradova G.M. Talabalarni ilmiy-tadqiqot ishlarga yo‘naltirish jarayonlarini boshqarish masalalari. // Innovations in Science and Technologies, 2025, №2, B. 112-119.
8. Haytbayeva S.R. Oliy ta’lim muassasalarida talabalar mustaqil ishlarini tashkil etishning pedagogik jihatlari. – Academic Book Publishing, 2024. – 210 b.
9. Mirzoeva M.A., Shokirov S.Sh. Анализ по правильному формированию научно-исследовательской деятельности студентов. // Oriental Renaissance: Innovative, educational, natural and social sciences, 2023, Vol. 3, Issue 5, B. 330-338.
10. Kolb D.A. Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development. – Prentice Hall, 1984. – 256 p.
11. De Graaff E., Kolmos A. (Eds.) Research on PBL Practice in Engineering Education. – Sense Publishers, 2007. – 210 p.
12. Dewey J. How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process. – D.C. Heath & Co, 1933. – 301 p.
13. Gubaydullin A.A. Formirovaniye issledovatelskoy kompetentnosti studentov v usloviyakh proyektnogo obucheniya. – Kazan: KFU, 2018. – 175 s.
14. Hakverdi-Can M., Sonmez D. Learning how to do research: A case study of undergraduate research experience. // Eurasian Journal of Educational Research, 2012, Issue 49, pp. 139-156.
15. Lopatto D. Undergraduate research experiences support science career decisions and active learning. // CBE—Life Sciences Education, 2007, Vol. 6(4), pp. 297-306.

УДК 373.1

КОНЦЕПТУАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЯ КАК ПОДДЕРЖКА РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ В РАМКАХ ПРОГРАММЫ IB MYP

Касенова Гульмира Талгатовна
kassenovagulmira1@gmail.com
докторант, Торайгыров университет, г.Павлодар

Аңнотация. В статье рассматривается концептуально-ориентированное обучение как эффективный подход к развитию ключевых навыков учащихся в рамках программы International Baccalaureate Middle Years Programme (IB MYP). Особое внимание уделяется роли концептов и глобальных контекстов в формировании критического мышления, исследовательских, коммуникативных и рефлексивных навыков. Анализируются методические подходы к организации учебного процесса, направленного на осмысленное усвоение знаний и их перенос в реальные жизненные ситуации. Подчёркивается, что концептуально-ориентированное обучение способствует развитию целостного понимания

учебного материала и формированию навыков XXI века. В статье представлены практические рекомендации по внедрению данного подхода в образовательную практику.

Ключевые слова: концептуально-ориентированное обучение, IB MYP, навыки XXI века, критическое мышление, исследовательские навыки, коммуникация, рефлексия, глобальные контексты, образовательные технологии.

Annotation. This article explores concept-based learning as an effective approach to supporting the development of key skills within the International Baccalaureate Middle Years Programme (IB MYP). Particular attention is given to the role of concepts and global contexts in fostering critical thinking, research, communication, and reflection skills. The study analyzes methodological approaches to organizing the learning process in a way that promotes deep understanding and the transfer of knowledge to real-life situations. It is emphasized that concept-based learning enhances holistic understanding and supports the development of XXI century skills. The article also provides practical recommendations for implementing this approach in educational practice.

Keywords: concept-based learning, IB MYP, XXI century skills, critical thinking, research skills, communication, reflection, global contexts, educational technologies.

Подход к обучению (ATL) является ключевым элементом всех программ IB, но полная интеграция навыков ATL в концептуальную структуру учебного модуля может быть непростой задачей. Слишком часто навыки ATL рассматриваются как формальность. Мы можем перечислять их в планах учебных модулей и даже рассматривать на уроках, но уделяем ли мы время развитию понимания этих навыков у учащихся? Наиболее эффективный способ развития ATL — это непрерывное, ориентированное на процесс, дисциплинарное и междисциплинарное преподавание и обучение. Учителя могут использовать широкий спектр контента, разработанного в рамках ключевых и связанных с ними концепций MYP, а также глобального контекста, в качестве средства обучения эффективным стратегиям обучения. Навыки ATL могут быть мощными инструментами для изучения важного контента. Этот двойной фокус как содержание и процесс, знания и навыки способствует вовлеченности учащихся, глубокому пониманию, переносу навыков и академическому успеху.

Последнее предложение перекликается с основными принципами трехмерной модели концептуально-ориентированного обучения и учебного плана, разработанной доктором Линн Эриксон и доктором Лоис Ланнинг, в которой концептуальное понимание формируется на основе структур знаний и процессов. В концептуально-ориентированном учебном модуле знания и навыки дополняют друг друга и используются в качестве средств для развития мышления более высокого порядка и передаваемых знаний. По словам Эриксон, Ланнинг и Френч, когда учителя реализуют учебный план посредством аутентичного опыта, отражающего типы знаний и процессов, которые учащиеся, скорее всего, будут продолжать использовать в будущем, понимание улучшается. Но хотя модель «От принципов к практике» ясно объясняет, почему мы должны разрабатывать эти подходы к обучению, она не дает учителям четкой структуры того, как это делать. Именно здесь концептуально-ориентированная модель доктора Эриксон и доктора Ланнинг может улучшить структуру учебного модуля MYP. Разрабатывая обобщения, основанные на структуре процесса Ланнинга и дополняющие общую концепцию исследования, многие из которых заимствованы из структуры знаний, мы можем обеспечить выход за рамки двухмерного обучения навыкам [1.15-18].

Выходя за рамки «навыков и тренировок»: понимание того, почему мы делаем то, что делаем. В книге «Уроки грамотности, основанные на концепциях: разработка обучения для пробуждения понимания и переноса знаний» Ланнинг и соавтор Тиффани Браун утверждают, что «…обучение студентов стратегиям и навыкам в рамках процессов не является конечной целью. Переход студентов от отработки стратегий и навыков к более глубокому концептуальному пониманию развивает предметную экспертизу и позволяет ученикам

переносить сложные навыки в новые ситуации». Когда мы разрабатываем обобщения на основе структуры процесса, мы выводим студентов за рамки простого выполнения действий к пониманию того, почему мы делаем то, что делаем. Применив этот принцип к подходам к обучению, мы можем использовать модель CBCI, чтобы выйти за рамки поверхностного подхода к навыкам путем обобщения. Вместо того чтобы рассматривать навыки ATL как дополнительный слой к учебному блоку — нечто, наложенное поверх содержания, которое мы предоставляем, — мы можем более аутентично встроить их в повествование учебной программы. Если мы не делаем эти понимания процесса явными, мы не используем весь потенциал концептуально-ориентированной учебной программы [2.225-226].

Пример: использование процесса чтения для развития навыков сотрудничества. Процесс концептуализации ATL имеет смысл, когда речь идет о специфических для конкретной дисциплины академических процессах, таких как письмо, исследования или научный метод. А как насчет более мягких навыков, таких как сотрудничество? Часто мы используем сотрудничество как стратегию управления классом, а не как целенаправленную педагогическую практику. Как часто мы уделяем время тому, чтобы помочь ученикам понять, почему мы сотрудничаем? Легко рассматривать сотрудничество как деятельность, а не как осмысленное учебное взаимодействие, активно используемое для повышения коллективной эффективности учащихся.

Недавний анализ нашей программы показал, что большинство наших исследовательских задач основаны на знаниях. Несмотря на то, что это курс, ориентированный на развитие навыков, наши концептуальные фокусы, как правило, носят тематический характер и связаны с содержанием основных текстов модуля, а не с процессами, стратегиями или навыками, необходимыми для понимания и интерпретации этих текстов. Поэтому мы начали обновлять нашу программу, начиная с 9 класса. Когда мы с моей коллегой-преподавателем 9 класса решили обновить наш модуль по готической литературе, мы добавили в наши учебные занятия читательские кружки. Изначально цель читательских кружков заключалась в дополнении к готическим отрывкам, которые мы изучали на занятиях; другими словами, читательские кружки использовались для охвата большего объема материала.

В следующем году, продолжая совершенствовать учебный модуль, мы построили читательские кружки вокруг навыков сотрудничества, а именно: проявления лидерских качеств, принятия различных ролей в группах и активного выслушивания других точек зрения и идей. Это сотрудничество стало мощным средством развития общего понимания готических условностей, которые студенты затем применяли к своим собственным творческим готическим рассказам в конце модуля. Читательские кружки также служили своего рода мастерской по письму; студенты использовали знания и понимание, полученные в результате анализа общих текстов, чтобы давать друг другу обратную связь по рассказам. Используя концепцию ATL в качестве нашего подхода и опираясь на структуру процесса доктора Ланнинга, мы разработали обобщение процесса чтения или разделов «реагирование на текст» и «критика текста» в рамках учебного модуля CBCI по английскому языку и литературе) [3.178-179].

Чтобы помочь ученикам прийти к такому пониманию, мы использовали следующие наводящие вопросы:

Какие роли и обязанности взяли на себя члены вашей группы для обеспечения эффективного сотрудничества?

Возникали ли у вашей группы какие-либо трудности в совместной работе? Почему это могло произойти? Как вы могли бы решить эти проблемы?

В чем разница между сотрудничеством и взаимодействием?

Какие условия способствуют эффективному сотрудничеству?

Как отдельные люди могут способствовать позитивной групповой динамике?

Может ли группа добиться успеха без вклада каждого отдельного участника?

Эти вопросы носят намеренно междисциплинарный характер, фокусируясь на возможности применения полученных навыков в различных областях. Любой предмет мог бы использовать эти вопросы, чтобы понять важность сотрудничества. Однако мы могли бы разработать фактические вопросы, более непосредственно связанные с содержанием учебного модуля. Например: какие роли помогут сделать ваш читательский кружок более эффективным? Мы также могли бы углубиться в тему и разработать обобщения, основанные на конкретных навыках, а не на группе навыков. Например, навык «Активное слушание других точек зрения и идей» можно было бы преобразовать в: «Благодаря активному слушанию других точек зрения и идей мы можем улучшить наше личное понимание текстов» [4.1.].

Структура учебной программы IB иногда может восприниматься как несколько разрозненных частей. Концепции, глобальный контекст, подходы к преподаванию и обучению, профиль учащегося. Но модель CBCI может обеспечить целостность всех этих элементов. Подходы к обучению для многих учителей являются наиболее сложной частью структуры учебной программы IB [5.126-128.]. Примерно 140 отдельных навыков могут показаться непосильной задачей для осмысленного изучения каждого из них, особенно без четкой схемы, которая бы направляла учителей . Конечно, ключевым моментом является определение приоритетов, какие навыки наиболее важны в контексте конкретной школы, дисциплины или класса. Но если мы не будем рассматривать подходы к обучению как часть концептуальной структуры учебного модуля, мы рискуем обеспечить охват навыков, а не их развитие.

Список использованной источников

1. Эриксон Х., Ланнинг Л., и Френч Р., Концептуально-ориентированная учебная программа и методика обучения для развивающего мышления класса (2-е изд.). Corwin, 2017.-С. 15-18

2. Ланнинг Л., Браун Т., Международная организация бакалавриата (Великобритания) Ltd (2021). MYP: От принципов к практике, 2019.- С. 225-226

3. Vygotsky, L. S. Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. — Cambridge: Harvard University Press, 1978.- С.178-179

4. International Baccalaureate Organization. Developing Approaches to Learning in the Diploma Programme. — Cardiff: IB Publishing, 2015.-С.1

5. Erickson, H. L., Lanning, L. Concept-Based Curriculum and Instruction. — Thousand Oaks: Corwin Press, 2014.-С. 126-128

ӘОЖ 373.2:37.02

МЕКТЕПКЕ ДЕЙІНГІ БІЛІМ БЕРУДЕ ОЗЫҚ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ТӘЖІРИБЕЛЕРДІ ҚОЛДАНУ ЖОЛДАРЫ

Кабдулова Айгуль Жакслыковна
kabdulovaigul.73@gmail.com
№43 «Арман» бөбекжай-бақшасы КМҚК әдіскері
Атырау, Қазақстан

Аңдатпа. Мақалада мектепке дейінгі білім беруде әлемдік озық педагогикалық тәжірибелерді қолданудың негізгі бағыттары қарастырылады. Халықаралық білім беру модельдерінің ерекшеліктері талданып, оларды ұлттық мектепке дейінгі жүйеге бейімдеу жолдары ұсынылады. Монтессори, Реджо-Эмилия, Фребель әдістерінің тиімділігі және олардың балалардың жан-жақты дамуына әсері сипатталады.

Түйінді сөздер: мектепке дейінгі білім, халықаралық тәжірибе, Монтессори әдісі, Реджо-Эмилия, инновациялық технология, педагогика.

Қазіргі жаһандану жағдайында білім беру жүйесі үнемі жаңарып, халықаралық тәжірибеге сүйенуді талап етеді. Мектепке дейінгі білім беру - баланың тұлғалық дамуының алғашқы және маңызды кезеңі болғандықтан, бұл салада әлемдік озық педагогикалық тәжірибелерді қолдану өзекті болып отыр. Бұл кезеңде қалыптасқан дағдылар баланың кейінгі оқу жетістігіне, әлеуметтік бейімделуіне және өмірлік құзыреттіліктеріне тікелей әсер етеді.

Әлемдік тәжірибе көрсеткендей, тиімді педагогикалық модельдер баланың дербестігін, шығармашылығын және әлеуметтік дағдыларын дамытуға бағытталған. Мұндай жүйелерде бала оқу процесінің белсенді қатысушысы ретінде қарастырылады. Сондықтан халықаралық әдістерді зерттеп, оларды ұлттық білім беру жүйесіне бейімдеу маңызды міндет болып табылады.

Озық педагогикалық тәжірибелер баланың жеке ерекшелігін ескеруге, оның табиғи қызығушылығын қолдауға және оқу процесін ойын, зерттеу және тәжірибелік әрекеттер арқылы ұйымдастыруға мүмкіндік береді. Бұл тәсілдер баланың танымдық белсенділігін арттырып, оқу үдерісін қызықты әрі нәтижелі етеді.

Осы тұрғыда мектепке дейінгі білім беру жүйесінде халықаралық педагогикалық тәжірибелерді тиімді енгізу білім сапасын арттырумен қатар, болашақта бәсекеге қабілетті, жан-жақты дамыған тұлға қалыптастыруға негіз болады.

Әлемдік озық педагогикалық тәжірибелердің ерекшеліктері

Монтессори әдісі:

Монтессори әдісі баланың еркін дамуына негізделген педагогикалық жүйе. Бұл әдісте бала өз бетімен әрекет етіп, оқу материалын таңдайды. Педагог бағыттаушы рөл атқарады. Бұл тәсіл баланың дербестігін, жауапкершілігін және өзін-өзі бақылау дағдыларын дамытады. Арнайы ұйымдастырылған дамытушы орта баланың сенсорлық тәжірибесін байытып, оның өз әрекетіне жауапкершілікпен қарауына ықпал етеді. Бала қателігін өзі байқап, түзету арқылы тәжірибе жинақтап, өзіне деген сенімділігін арттырады.

Монтессори жүйесінде бала «өз қарқынымен оқу» қағидасы бойынша дамиды, яғни әр бала материалды өз мүмкіндігіне қарай меңгереді. Бұл жеке тұлғаға бағытталған оқытуды қамтамасыз етіп, баланың ішкі мотивациясын күшейтеді.

Мұндай ортада тәртіп сырттан мәжбүрлеу арқылы емес, баланың ішкі қызығушылығы мен саналы әрекеті арқылы қалыптасады. Бала өз жұмыс орнын күтіп ұстауға, құралдарды дұрыс пайдалануға және аяқталған жұмысты ретке келтіруге дағдыланады. Монтессори әдісі мектепке дейінгі жастағы балалардың дербес ойлауын, сенімділігін және практикалық өмірлік дағдыларын дамытуға тиімді ықпал ететін инновациялық педагогикалық жүйе болып табылады.

Реджо-Эмилия тәсілі:

Реджо-Эмилия тәсілі балалардың шығармашылық және зерттеушілік қабілеттерін дамытуға бағытталған. Балалар жобалық жұмыстар арқылы қоршаған ортаны зерттеп, өз ойларын әртүрлі тәсілмен (сурет, әңгіме, модель, сахналау) білдіреді. Бұл әдіс баланың қиялын және сыни ойлауын дамытады. Бала өз идеяларын топта талқылау арқылы коммуникативтік дағдыларын жетілдіреді, ал педагог тек бағыт беруші және қолдаушы рөлін атқарады.

Бұл тәсілде «орта - үшінші педагог» қағидасы маңызды орын алады, яғни оқу кеңістігі баланың қызығушылығын оятатындай, зерттеуге ынталандыратындай етіп ұйымдастырылады. Балабақша ортасы материалдармен, көрнекіліктермен және шығармашылық бұрыштармен байытылып, баланың еркін әрекет етуіне мүмкіндік береді.

Реджо-Эмилия әдісінде баланың ойы мен идеясы құнды ресурс ретінде қарастырылады. Тәрбиеші балалардың айтқан пікірлерін, салған суреттерін, жасаған жұмыстарын құжаттап отырады. Бұл балалардың даму үдерісін бақылауға және олардың жетістіктерін көрсетуге

мүмкіндік береді. Осылайша, Реджо-Эмилия тәсілі мектепке дейінгі жастағы балалардың шығармашылық әлеуетін ашуға, зерттеушілік белсенділігін арттыруға және әлеуметтік қарым-қатынас дағдыларын дамытуға тиімді ықпал ететін заманауи педагогикалық жүйе болып табылады.

Фребель жүйесі:

Фребель жүйесі ойын арқылы оқытуға негізделген педагогикалық жүйе. Балалар арнайы дидактикалық материалдармен («Фребель сыйлықтары») жұмыс істей отырып, логикалық ойлауын, қиялын және моторикалық дағдыларын дамытады. Бұл жүйеде ойын баланың негізгі әрекеті ретінде қарастырылып, оның табиғи дамуына мүмкіндік береді. Ұжымдық ойындар арқылы балалар бір-бірімен қарым-қатынас жасап, әлеуметтік дағдыларын қалыптастырады.

Фребель жүйесінде баланың дамуы кезең-кезеңімен жүзеге асады және әрбір әрекет қарапайымнан күрделіге қарай бағытталады. Дидактикалық материалдар (кубиктер, шарлар, таяқшалар, сақиналар) арқылы бала кеңістікті бағдарлауды, пішіндер мен көлемдерді ажыратуды үйренеді. Бұл оның математикалық және логикалық ойлау негіздерін қалыптастырады.

Бұл жүйеде ән айту, қимылды ойындар және шығармашылық әрекеттер маңызды орын алады. Мұндай тәсілдер баланың эмоциялық әлемін байытып, оның эстетикалық талғамын дамытады. Бала ойын барысында еркін әрекет етіп, өз ойларын шығармашылық түрде білдіруге үйренеді. Фребель жүйесі мектепке дейінгі жастағы балалардың танымдық, моторикалық, шығармашылық және әлеуметтік дамуын кешенді түрде қамтамасыз ететін тиімді педагогикалық жүйе болып табылады.

Аталған барлық халықаралық педагогикалық жүйелердің ортақ ерекшелігі – баланы оқу процесінің орталығына қою. Олар:

- баланың дербестігін дамытуға;
- шығармашылық қабілетін ашуға;
- тәжірибе арқылы оқытуға;
- әлеуметтік және коммуникативтік дағдыларды қалыптастыруға бағытталған.

Бұл тәсілдер оқу процесін формалды білім беруден гөрі, баланың табиғи дамуына негізделген белсенді әрекетке айналдырады.

Мектепке дейінгі ұйымдарда озық педагогикалық тәжірибелерді тиімді енгізу үшін келесі бағыттар маңызды:

- ✓ оқу ортасын баланың еркін әрекетіне қолайлы етіп ұйымдастыру;
- ✓ ойын, зерттеу және жобалық әдістерді жүйелі қолдану;
- ✓ заманауи көрнекі және цифрлық ресурстарды пайдалану;
- ✓ баланың жеке қабілеті мен қызығушылығына сәйкес тапсырмалар беру;
- ✓ педагогтың бағыттаушы, қолдаушы рөлін күшейту;
- ✓ ата-анамен серіктестік жұмысты дамыту.

Бұл бағыттарды тиімді жүзеге асыру үшін оқу-тәрбие үдерісін икемді жоспарлау қажет. Яғни сабақ құрылымы қатаң емес, баланың белсенділігі мен қызығушылығына қарай өзгеріп отыратын болуы тиіс. Бұл баланың оқу процесіне еркін қатысуына мүмкіндік береді.

Озық тәжірибелерді енгізуде инновациялық білім беру технологияларын қолдану да маңызды рөл атқарады. Мультимедиялық құралдар, интерактивті тақта, білім беру қосымшалары балалардың назарын шоғырландырып, оқу материалын жеңіл қабылдауына ықпал етеді. Бұл құралдар баланың көру, есту және қимыл арқылы қабылдау қабілеттерін кешенді дамытады.

Педагог пен баланың өзара әрекеттестігі де ерекше мәнге ие. Тәрбиеші тек ақпарат беруші емес, баланың зерттеушілік әрекетін қолдайтын серіктес ретінде жұмыс істеуі қажет. Ол баланың сұрағына дайын жауап бермей, ойлануға бағыттайтын сұрақтар қою арқылы сыни ойлауын дамытады.

Ата-анамен бірлескен жұмыс та озық тәжірибелерді тиімді енгізудің маңызды шарты болып табылады. Отбасымен тығыз байланыс орнату баланың үйдегі және балабақшадағы тәрбиесінің бірлігін қамтамасыз етеді, нәтижесінде оның дамуы тұрақты әрі жүйелі болады.

Осылайша, озық педагогикалық тәжірибелерді кешенді түрде қолдану мектепке дейінгі білім беру сапасын арттырып, баланың танымдық, шығармашылық және әлеуметтік дамуын толық қамтамасыз етеді.

Озық тәжірибелерді тиімді енгізуде тәрбиешінің кәсіби құзыреттілігі ерекше маңызды. Педагог баланың белсенділігін қолдап, оның шығармашылық мүмкіндіктерін ашуға жағдай жасауы қажет. Әр баланың даму деңгейін бақылап, жеке қолдау көрсету – оқу процесінің сапасын арттырады. Тәрбиеші оқу-тәрбие үдерісінде инновациялық әдістерді дұрыс таңдап, оларды баланың жас және жеке ерекшеліктеріне сәйкес бейімдей білуі тиіс.

Педагогтың кәсіби шеберлігі оның педагогикалық технологияларды, соның ішінде ойын, зерттеу, жобалық және цифрлық әдістерді тиімді қолдана білуімен анықталады. Ол балалардың қызығушылығын оятатын, олардың танымдық белсенділігін арттыратын оқу ортасын ұйымдастыруы қажет. Мұндай ортада бала еркін әрекет етіп, өз ойын ашық білдіруге мүмкіндік алады.

Тәрбиеші тек білім беруші емес, бағыттаушы және қолдаушы тұлға ретінде әрекет етеді. Ол баланың жетістігін мадақтап, қателігін түзетуге көмектесіп, жағымды эмоционалдық ахуал қалыптастырады. Бұл баланың өзіне деген сенімділігін арттырып, оқу процесіне ынтасын күшейтеді. Осылайша, педагогтың кәсіби құзыреттілігі мен шығармашылық ізденісі озық педагогикалық тәжірибелерді тиімді енгізудің негізгі шарты болып табылады және мектепке дейінгі білім беру сапасының артуына тікелей ықпал етеді.

Педагогтың басты міндеттерінің бірі - баланың танымдық қызығушылығын ояту және оны тұрақты түрде қолдап отыру. Ол оқу үдерісін тек жоспар бойынша орындап қана қоймай, баланың сұранысына, қызығушылығына және эмоционалдық жағдайына қарай икемдей білуі тиіс. Бұл баланың оқу процесіне еркін араласуына және өзін сенімді сезінуіне мүмкіндік береді. Педагог баланың дербес әрекетін шектемей, керісінше оны ынталандыруы қажет. Баланың қателесуіне мүмкіндік беру арқылы оның тәжірибе жинақтауына жағдай жасалады. Мұндай тәсіл баланың өзіне деген сенімділігін арттырып, жауапкершілік сезімін қалыптастырады.

Педагог инновациялық және дәстүрлі әдістерді ұштастыра отырып, оқу процесін қызықты әрі мазмұнды етіп ұйымдастыруы маңызды. Ол әр баланың ерекшелігін ескеріп, дифференциалды және жеке тұлғаға бағытталған оқыту тәсілдерін қолданады. Осылайша, педагогтың кәсіби шеберлігі мен шығармашылығы озық педагогикалық тәжірибелерді тиімді енгізудің негізгі шарты болып табылады және мектепке дейінгі білім беру сапасының артуына тікелей ықпал етеді.

Мектепке дейінгі білім беруде озық педагогикалық тәжірибелерді қолдану балалардың жан-жақты дамуына, олардың танымдық, шығармашылық және әлеуметтік қабілеттерінің қалыптасуына тиімді ықпал етеді. Әлемдік педагогикалық жүйелер баланы оқу үдерісінің орталығына қойып, оның дербестігін, белсенділігін және қызығушылығын дамытуға бағытталған.

Озық тәжірибелерді ұлттық білім беру мазмұнымен үйлестіре отырып енгізу оқу-тәрбие үдерісінің сапасын арттырады және баланың жеке қабілеттерін толық ашуға мүмкіндік береді. Мұндай тәсілдер баланың оқу процесіне деген ішкі мотивациясын күшейтіп, білімді тәжірибе арқылы меңгеруіне жағдай жасайды.

Инновациялық әдістерді жүйелі қолдану баланың тек білім алуын ғана емес, сонымен қатар оның ойлау, талдау және шешім қабылдау дағдыларын дамытады. Бұл оның болашақта өмірлік жағдайларға бейімделу қабілетін арттырады. Сонымен бірге, баланың эмоциялық тұрақтылығы мен коммуникативтік дағдылары да жетіледі.

Педагогтың кәсіби құзыреттілігі мен шығармашылық ізденісі бұл үдерісте шешуші рөл атқарады. Ол баланың дамуын қолдайтын, бағыт беретін және ынталандыратын негізгі тұлға

болып табылады. Педагог заманауи әдістерді тиімді пайдалана отырып, әр баланың жеке ерекшелігін ескеріп, қолайлы білім беру ортасын қалыптастыруы қажет.

Сондықтан озық педагогикалық тәжірибелерді жүйелі түрде енгізу мектепке дейінгі білім берудің сапасын арттырып қана қоймай, болашақта жан-жақты дамыған, шығармашыл, дербес ойлайтын және бәсекеге қабілетті тұлғаны қалыптастыруға берік негіз қалайды.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

1. Козлова С. А., Куликова Т. А. Дошкольная педагогика. Москва: Академия, 2016.
2. Монтессори М. Баланың өздігінен дамуы әдісі. Москва, 2010.
3. Новикова Г. П. Инновационные технологии в дошкольном образовании. Москва, 2019.

ӘОЖ 37.011.3-051

ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ТЕХНОЛОГИЯЛАРДЫ ПАЙДАЛАНУДАҒЫ МҰҒАЛІМНІҢ КӘСІБИ ДАЯРЛЫҒЫ

Тоғатай Мадина Мырзабайқызы
makesha_2010@mail.ru
«Мектепке дейінгі және бастауыш оқыту теориясы мен әдістемесі» кафедрасының магистр, аға оқытушысы, М.Әуезов атындағы Оңтүстік Қазақстан университеті, Шымкент, Қазақстан.

Аңдатпа. "Білім туралы" Қазақстан Республикасы Заңының 8-бабында Білім беру жүйесін одан әрі дамыту міндеттері көзделген: білім беру жүйесінің басты міндеті – ұлттық және жалпыадамзаттық құндылықтар, ғылым мен практика жетістіктері негізінде жеке жағдайлар жасау, оқытудың инновациялық технологияларын енгізу, білім беруді ақпараттандыру, халықаралық жаһандық коммуникациялық желілерге шығу. Оқу орындарында осы міндеттерді шешу үшін әр мұғалімнің күнделікті ізденісі арқылы, әрине, ғылымға жаңа жаңалықтар, өзгерістерге батыл жол ашатын жаңа тәжірибе қажет. Инновациялық технологияларды қолдану оқу процесін сапалы түрлендіруге, инновациялық жобаларды енгізуге, оны тиімді басқаруға, әр білім беру мекемесінде өзіндік даму жолын іздеуге, әр мұғалім үшін өзіндік әдістемелік жүйені құруға негіз болады.

Түйінді сөздер: технология, инновация, жаңалық, іс-тәжірибе, педагогика, обьектив, құрал, стиль

Annotation. Article 8 of the law of the Republic of Kazakhstan "on Education" provides for the tasks of further development of the education system: "the main task of the education system is to create individual conditions based on national and universal values, achievements of Science and practice, the introduction of innovative teaching technologies, informatization of education, access to international global communication networks. In order to solve these problems, in educational centers, through the daily search of each teacher, there is a need for all kinds of innovations in Science, new experiences that boldly open the way to change. The use of innovative technologies will become the basis for a qualitative transformation of the educational process, the introduction of innovative projects, its effective management, help each teacher to find their own path of development in each educational institution, and create their own methodological system.

Keywords: technology, innovation, innovation, practice, pedagogy, object, tool, style

Инновациялық үрдістің негізі – жаңалықтарды қалыптастыру, қолдану, жүзеге асырудың тұтастық қызметі. Инновация білім деңгейінің көтерілуіне жағдай жасайды. Инновацияны қолдану арқылы мұғалім өз іс-тәжірибесін байытып, еңбегін жеңілдетіп, белгілі бір нәтижеге жету – педагогиканың ең асыл заты болып табылады. К.Д.Ушинский

айтқандай, іс-тәжірибе толық көшіріліп алынбайды, тек оның негізгі ойы ғана алыну мүмкін. Осы негізгі ойды түсініп оларға шығармашылық көзқараспен қараған мұғалім технология бойынша жұмыс атқара алады[1,45].

Педагогикалық технологияларды пайдаланудағы мұғалімнің кәсіби даярлығы мазмұнындағы іс-әрекеттер құрылымы төмендегідей болып келеді:

Мотивациялық:

-педагогикалық технологияларына қызығушылықтың болуы;

-педагогикалық технологияларының тұлғалық мәнін түсінуі;

-педагогикалық технологияларын меңгеруге қажеттіліктің болуы;

-педагогикалық технологияларын пайдалануға ұмтылысы.

Мазмұндық:

-педагогикалық технологиялар туралы теориялық және әдіснамалық білімнің болуы;

-педагогикалық технологиялардың оқу үдерісінде алатын орны мен атқаратын қызметін білуі;

-педагогикалық технологияларды пайдаланудың әдіс-тәсілдерін білуі.

Операциялық:

-педагогикалық технологияларды таңдап ала білу;

-педагогикалық технологияларды жобалау;

-педагогикалық технологияларды пайдалану:

Рефлексиялық:

-өзіндік талдау жасауы;

-өзіндік баға беруді жүзеге асыруы;

-өзара баға беруді дамыту қабілетінің болуы.

Кез-келген педагогикалық технология философиялық негізде қаралады.

Сондықтан, бірінші кезекте, білім әлеміне еніп жатқан инновациялық технологияларды реттеу, жүйелеу және сқрыптау қажет. Білім беру жүйесіндегі инновациялық педагогикалық технологияларды пайдалану арқылы оқу материалдарын оқытуды бір жүйелілікпен үздіксіз жүргізу, оқу-тәрбие үрдісінде оқытуда пәнаралық байланыстардың болуын қарастыру. Педагог инновациялық педагогикалық технологияларды пайдалану барысында өзін-өзі дамытады және қалыптастырады.

Оқу – адамның психикалық дамуының формасы, элементі. Кез келген оқыту белгілі бір мөлшерде адамды дамытады.Оқыту - оқушыны білімдендіру, тәрбиелеу, дамыту мақсатына бағытталған алдын-ала жоспарланған іс -әрекет.

Оқыту мазмұны - арнайы таңдап анықтаған белгілі салада жұмыс істеу үшін қажетті адамзат тәжірибесінің бөлшегі. Ол - оқытудың нәтижесі болатын білім, білік, дағды, тұлғалық қасиеттер жиынтығы.

Оқыту барысында оқушыларға білім беру, оларды тәрбиелеу негізінде тұлғаның ақыл-ойы, сана-сезімі, шығармашылық қабілеті т.б. көптеген тұлғалық қасиеттерінің дамуына, қабілеттерінің артуына оң әсерін тигізеді. Демек, тұлға жан-жақты қалыптасып дамиды.

«Даму» ұғымы сөздікте «... мөлшерлік өзгерістердің белгілі бір өлшем шегінен шығып, сапалық өзгерістерге айналуы», – деп түсіндіріледі [2,94].

«Даму» ұғымының психологиялық анықтамасы–жаңарту процесі, жаңаның өмірге келіп, ескінің жоғалуы деген мағынаны береді. Барлық табиғат құбылыстары сияқты бала психикасы да үнемі диалектикалық жолмен дамып, өзгеріп, бір деңгейден екінші деңгейге өтіп отырады.

Оқыту мен дамыту арасында тығыз байланыс бар екенін психология ғылымы жеткілікті дәрежеде дәлелдеп берді деп айтуға болады. Бұл мәселені түбегейлі зерттеп, бала дамуындағы оқытудың рөлін, алар орнын анықтаған көрнекті психолог Л.С. Выготский. Ол дамуды оқытумен тең, керісінше оқу мен даму екі бөлек процесс деген көзқарастарды қатты сынға алды. Ең алғаш рет бала дамуының төмендегідей екі аймағы болатындығы жайлы теория ұсынды.

1.Бала дамуының жақын аймағы – баланың тек үлкендердің көмегі арқылы атқара алатын істері.

2.Бала дамуының қол жеткен аймағы – баланың үлкендердің көмегінсіз істей алатын істері.

Баланың дамуы бірінші аймақты меңгеру арқылы жүзеге асады. Дамудың қол жеткен аймағы жақын аймақпен өзара қызметтесе отырып, оны игерген кезде дамуға өріс ашылады.

И.Я.Лернер «даму» деген ұғымды педагогикалық заңдылықтарға негіздей отырып, адамның әртүрлі қиындықтардағы мәселелерді шеше білуге дайындығы деп түсіндіреді. Мұндай анықтама интеллектуалдық іс-әрекетті жоғары орынға шығарады. Мәселе қаншалықты күрделі болса, оны шешуге жұмсалатын ақыл-ой қызметі де соншалықты кең, аумақты, демек даму деңгейі де жоғары болады.

Л.В.Занков ақыл-ой қызметінің төмендегідей көрсеткіштері дамуды іске асырады деп есептейді. Олар: байқампаздық, өз ойын еркін жеткізе білу, практикалық іс-әрекеттер атқара білу.

В.В.Давыдов ақыл-ойдың дамуының көрсеткіші ретінде жинақтай, қорытындылай алу дағдысын есептейді.

Тұтас алғанда барлық авторлардың даму туралы ойлары оқыту барысында баланың психикасының жаңа сапалық деңгейге көтерілуі дегенге келіп саяды және оның басты шарты ретінде әрекет алынады.Мектеп оқушыларының танымдық қызығушылығын дамытудың негізгі факторы олардың білімі мен дағдыларының дәрежесі ғана емес, сонымен бірге, баланың маңызды психикалық қызметтерін, ақыл-ой жұмысының тәсілдерін қалыптастыруға мүмкіндік беретін оқу процесін жолға қою керектігі саналады. Оқушының шығармашылық қабілеті де оның ойлау мен практикалық әрекеттері арқылы ғана дамиды. Ойлауға үйрететін сабақтарды дамыта оқыту сабақтары деп білеміз.

Дамыта оқытуды ұйымдастыру, балаға ақыл-ой әрекетін меңгеруге жағдай жасау деп қарастыру керек. Дамыта оқыту сабақтағы ерекше ахуал, мұғалім мен оқушы арасындағы ерекше қарым-қатынас. Мұғалім бұл жағдайда дайын білімді түсіндіріп қоюшы, бағалаушы емес, танымдық іс-әрекетті ұйымдастыратын ұжымдық істердің ұйытқысы. Тек осындай оқыту ғана баланың интеллектісінің көзін ашып, шығармашылығын дамытады.

Қазіргі кездегі дамыта оқыту қағидасы кезінде шығыстың ұлы ғұламалары Әбу-Насыр әл-Фараби, Абдуалы ибн Синаның да шығармаларында көрініс тапқан. Әл-Фараби «Философиялық трактаттарында «интеллект», «тұлға» ұғымдарына түсініктеме береді.

Әл-Фарабидің ғылыми-философиялық еңбектерін байыптап қайта қарау барысында оның педагогика тарихындағы ұлы тұлғалардың бірі болғандығын көреміз. Ол жас ұрпақтың сана-сезімін қалыптастыру үшін үш нәрсенің ерекшелігін жүйелеп, дәйектеп алу шарт деп көрсетеді: «Баланың ішкі ынта-ықыласы, құмарлығы, ұстаздың шеберлігі, ар тазалығы, сабақ процесінің алатын орны»[3,79].

Баланың жеке тұлға, азамат ретінде қалыптасу мәселесіне қазақтың педагог-ағартушылары Ы.Алтынсарин, А.Құнанбаев, Ш.Уәлихановтар өз еңбектерінде көп көңіл бөлген. Олардың бала тәрбиесі, болашақ ұрпақ тәрбиесі туралы айтқан құнды пікірлері дамыта оқытуды зерттеуші ғалымдардың қағидасымен үндес келеді.

«Дамыта оқыту» деген термин психология ғылымының қойнауында туып, баланың дамуын қарастырған (Ж.Пиаже), ойлаудың әртүрлі деңгейін, типтерін (Л.В.Выготский, А.Н.Леонтьев, С.Л.Рубинштейн) және басқа да психиканың функциясын зерттеген (Б.Г.Ананьев, Г.С.Костюк, А.А.Люблинская, Н.А.Менчинская) және т.б.іс-әрекет теориясының психологиясын жасаған (А.Н.Леонтьев, П.Я.Гальперин) еңбектерінде жан-жақты талданды. Нәтижеде дамыта оқыту проблемасына арналған екі іргелі эксперимент жасалып, оның бірін Д.Б.Эльконин, В.В.Давыдов, ал екіншісін Л.В.Занков басқарады.

Кейінгі жылдары дамыта оқыту психология мен педагогика ғылымдарының ауқымды мәселесіне айналды. Жүйенің авторлары «дамыта оқыту деп – оқыту мақсаты, міндеттері, әдіс-тәсілдері баланың даму заңдылықтарына сәйкестендірілген оқытуды» атайды [4,47].Оқыту арқылы баланың психикасында жаңа құрылымдар пайда болуы, яғни жаңа

сапалық өзгерістер болуы тиіс деп есептейді. Жүйенің басты мақсаттарының бірі – баланы оқыта отырып жалпы дамыту, оның еркіндігін қалыптастыру, өз бетінше ізденуге, шешім қабылдауға дағдыландыру, жекелік қасиеттерін ескеру, басшылыққа алу, әрі қарай ұшқырлау, тұлғалыққа бағыттау.

Соңғы уақыттарға дейін дамыта оқытуды, дәстүрлі оқытуға балама жүйе деп қарастырды. Оның нәтижесінде әр оқушы өзін-өзі өзгертуші субъект дәрежесіне көтерілуі көзделіп, соған оқыту барысында лайықты жағдайлар жасау үлкен нәтиже берді. Дәстүрлі оқыту әдістемесі негізінде метафизикалық (сандық, мазмұндық) әдіснама, ал дамыта оқыту технологиясының негізінде диалектикалық (интенсивті, сапалық, мәнділік) әдіснамасы жатыр деп айтуға болады.

Дәстүрлі оқыту балада білім, білік, дағды алуға қажетті ақыл, сана бар деп есептеп, сол ақылға дайын білімді құю керек деген көзқарасқа, ал дамыта оқыту бала бойындағы табиғи қабілеттерді, ойлауды, жаңа белестерге көтеруді мақсат тұтатын принциптерге негізделген. Дәстүрлі оқыту жаттауға, есте сақтауға, ал дамыта оқыту дербес жұмыс істеуге, алған білімді пайдалана білуге үйретеді. Дамыта оқытуда баланың ізденушілік – ойлау әрекетін ұйымдастыру басты назарда ұсталады. Ол үшін бала өзінің бұған дейінгі білетін амалдарының, тәсілдерінің жаңа мәселені шешуге жеткіліксіз екенін сезетіндей жағдайға түсуі керек. Содан барып оның білім алуға деген ынта-ықыласы артады, білім алуға әрекеттенеді. Сабақ мұндай жағдайда төмендегідей үш құрамдас бөліктерден тұратын болады.

1. Оқу мақсаттарының қойылуы.
2. Оны шешудің жолын бірлесе қарастыру.
3. Шешімнің дұрыстығын дәлелдеу.

Бұл – үшеуі дамыта оқытудың Д.Б.Эльконин, В.В.Давыдов жасаған жүйесінің негізгі компоненттері.

Оқушының ойлау әрекеті, яғни танымдық іс әрекеті репродуктивтік және продуктивтік сипатқа ие. Репродуктивтік ойлау қызметі мұғалім түсіндірген жаңа ұғымның мәнін оқушы да дәл солай етіп мұғалімге түсіндіріп беруден тұрады. Білімді репродуктивтік меңгеру – жаңа ұғым мен түсінікті қалыптастырудың жолы.

Продуктивтік ойлау қызметі – эвристикалық (ізденіс) қызмет, оның мәні негізгі идеяны аңғарудан, басқаша емес, солай ғана ойлау әдет күшін жеңе білуден (инсаит) тұрады. Бұл жоғары эмоциялықпен, субьектінің (адамның) нысанға (сұраққа, тапсырмаға, пәнге, т.б) деген қызығушылығымен сипатталады. Мұндай шеберлік, әсіресе, өте күрделі жаттығумен, проблемалық сұрақпен, тапсырманың әдеттен тыс тұжырымы мен жаңа тәсілін іздестіруге түрткі болады.

Оқушылардың продуктивтік ойлауын дамыта оқуын ұйымдастырудағы мұғалім қызметінің ерекшелігі неде? Мұндағы мұғалім мен оқушы арасындағы байланыс субьектілік қарым-қатынас негізінде құрылады. Демек, мұғалім материалды түсіндіру емес, қайта керісінше проблемалық ситуациялардың тууына негіз болатын сұрақтар, танымдық міндеттер, оқу тапсырмаларын қоюдан тұрады. Бұл – мектеп оқушыларының ақыл-ой әрекетіне түрткі болады және олардың өз білімін дербес толықтыра білуін, ғылыми және саяси ақпараттың үдеген тасқынында бағдар таба білуін қамтамассыз етеді.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

1. Ишмұхамедов Ә. Қаратпа сөздерді оқытуда ойын элементтерін қолдану. «Қазақстан мектебі» журналы. – 1985. №3. – Б. 45.

2. Бұзаубақова К.С. Жаңа педагогикалық технологиялар. – Алматы: Білім, 2005. – Б. 94.

3. Тұрғынбаева Б.А.Дамыта оқыту технологиялары. – Алматы:Білім,2000.– Б. 79.

4. Оразбаева Ф. Тілдік қатынас: теориясы мен әдістемесі. – Алматы: Print S, 2005. – Б. 47.

ӘОЖ 37.091.3:004.9

«ИНТЕЛЛЕКТ», «ЭМОЦИОНАЛДЫ ИНТЕЛЛЕКТ», «ИНТЕРАКТИВТІ МУЛЬТИМЕДИЯЛЫҚ ТЕХНОЛОГИЯЛАР» ҰҒЫМДАРЫНЫҢ МӘНІ МЕН МАЗМҰНЫ

Жораева Гаухар Базарбаевна
saulezhoraeva@mail.ru
Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы, Қазақстан

Аңдатпа. Бұл бөлімде «интеллект», «эмоционалды интеллект» және «интерактивті мультимедиялық технологиялар» ұғымдарының ғылыми-педагогикалық мәні мен мазмұны қарастырылады. Интеллект адамның танымдық қабілеттерінің жиынтығы ретінде сипатталып, оның оқу әрекетіндегі маңызы айқындалады. Эмоционалды интеллектінің тұлғаның эмоцияларды түсіну, басқару және әлеуметтік ортада тиімді қарым-қатынас орнату қабілеті ретіндегі ерекшеліктері талданады. Сонымен қатар интерактивті мультимедиялық технологиялардың білім беру үдерісіндегі рөлі, олардың оқушылардың танымдық белсенділігі мен эмоциялық дамуына ықпалы көрсетіледі. Аталған ұғымдардың өзара байланысы негізінде бастауыш сынып оқушыларының эмоционалды интеллектісін дамытудағы педагогикалық мүмкіндіктері анықталады.

Түйінді сөздер: интеллект, эмоционалды интеллект, интерактивті мультимедиялық технологиялар, бастауыш білім, эмоциялық даму, цифрлық оқыту, педагогикалық технологиялар.

Annotation. This section examines the scientific and pedagogical meaning and content of the concepts of "intelligence", "Emotional intelligence" and "interactive multimedia technologies". Intelligence is described as a set of cognitive abilities of a person and its importance in educational activities is determined. The article analyzes the features of emotional intelligence as a personality's ability to understand emotions, manage them, and establish effective relationships in a social environment. The role of interactive multimedia technologies in the educational process, their impact on cognitive activity and emotional development of students will also be shown. On the basis of the interrelation of these concepts, pedagogical possibilities in the development of emotional intelligence of younger schoolchildren are determined.

Keywords: intelligence, Emotional intelligence, interactive multimedia technologies, primary education, emotional development, digital learning, pedagogical technologies.

Интеллект (латын тілінен intellectus «қабылдау»; «интеллект», «түсіну»; «ұғым», «себеп» немесе ақыл - жаңаны түсіну, қабілетінен тұратын психиканың сапасы.Жағдаяттар, тәжірибеден үйрену және есте сақтау, абстрактілі ұғымдарды түсіну және қолдану, адамның қоршаған ортаны басқару үшін өз білімін пайдалану қабілетінен тұратын психиканың сапасы. Танымдық қабілеттерді біріктіретін таным және мәселені шешудің жалпы қабілеті: түйсік, қабылдау, есте сақтау, бейнелеу, ойлау, елестету.

Демек, интеллект қазақша «таным», «ұғыну» деген мағынаны білдіреді. Ол жеке тұлғаның ақыл-ой қабілеті, оқуға деген қабілеттілік, қандай да бір нәрсені жасай алуға деген ынтасы.

Б.з.д. VI және V ғ. аралығында өмір сүрген Эфестік Гераклит идеясын айтсақ, «Ешқашан да рухтың шегіне жету мүмкін емес, қаншама жолдармен тырыссаң да түбіне жету қиын, оның түбі – ол ақыл-ой», – деп тұжырым жасайды. Тіршіліктегі өмір заңдылықтарына бағыну жолындағы әрекеттер шексіз деуге болады. Бұдан шығатын тұжырым дүниенің негізін, яғни сөз, ой, ақыл сынды ұғымдарды ұштастыратын жаратылыс күш ретінде түсініледі. Интеллект өзінің категорияларының бірі болып саналатын ақылдылық түсінігінен бастау алады.

Пифагоршылдықтар ғылымы түпкі мақсатқа қол жеткізу құралы ретінде ақыл-ой, сана сезімнің қалыптасуын атап көрсетеді. Тәжірибелік жарлықтары мен мінез-құлықтың ережелері, ғылымға деген ішкі көзқарастар кейбір жағдайларда сенімнің жемісі ретіндегі аллегориялық шешімде рационалды тазару деп түсіндірілді. Біздіңше, бұл тұста пифагоршылдықтар шындық пен игілікті, таным жолын іздеумен өткізетін өмірдің осындай бастаушылары болғандығын айтады.Бұл – таным теориясының іргелі қағидаларының бірі. Аристотель адамның интеллектісі сырттан берілмейді, ол табиғи түрде қалыптасқан қабілет деп есептейді. Бұл тұжырым білім беруде өте маңызды деп санамыз, өйткені:оқушының танымдық қызығушылығы – табиғи құбылыс; мұғалімнің міндеті – сол табиғи ұмтылысты дамыту. Аристотель интеллектті жанның басқа бөліктерінен (сезім, қиял) жоғары қояды. Оның ерекшелігі:

- ол материалдық емес;
- ол дербес жұмыс істейді;
- ол танымның ең жоғарғы деңгейін қамтамасыз етеді.

Бұл идея қазіргі ғылымдағы метатаным (өз ойлауын бақылау) ұғымымен үндеседі.

Философ-ойшыл интеллект ұғымын және оның түрлерін ажырата отырып түсіндіруге тырысты. Және де әрбір түрі әрекет еткен сайын екінші түрге өтіп отыратындығын дәлелдеуге ұмтылды. Аристотельдің көзқарасы бойынша ақиқат дүниенің интеллект дамуындағы рөлі болып табылады. Интеллект жөнінде шығыс философтарының еңбектерінде адамның мәніне назар аудара отырып, әлеуметтік және биологиялық факторлардың аса күрделі әсері ескеріледі, қоғамдық факторлардың басымдылығы айқындалады.

Аристотель интеллектіні төрт түрге бөліп қарастырған: а) потенциалды, ә) актуалды, б) жүре келе дарыған, в) әрекетшіл интеллект.

Адамзат тарихындағы интеллект мәселесінің ғылыми ойға ұласуы үздіксіз дамуды көрсетеді, сондай-ақ «өзін танудың» немесе «жан қуаты» жайлы ойлардың қалыптасуына түрткі болған, адамтану ілімінің алғашқы қадамын жүйеге түсірген философ Әбу Насыр әл-Фараби болатын. Ұлы ұстаз ақыл-парасат жайлы ілімді саралай келе, «Ақыл дегеніміз – тәжірибе, ол – әрекетшіл интеллект, адамның еңбек құралдарын өндіру ерекшелігі», - деп тұжырымдайды. Әл-Фарабидің еңбектерінен адамның интеллектісі, қабілеттілігі парасаттылық арқылы қалыптасады деген ой түюге болады.

Әл-Фараби тұжырымы бойынша: «Интеллект» деген сөзді түрлі мағынада қолдануға болады. Біріншісі қарапайым сөзде, адам туралы айтқан кезде қолданылады. Екіншісі – әркім өзінше түсініп, мутакаллимдердің үнемі айтысқа түскенде айтатын мағынасында. Олар былай дейді: «Бұл өзі парасат растаған кезде айтылады», немесе «Бұл парасат теріске шығарылған кезде айтылады». Интеллект сөзінің үшінші мағынасы Аристотельдің «Екінші аналитика» деген трактатында айтылған. Төртінші мағынасы тағы да сол Аристотельдің «Этика» деген еңбегінің алғашқы кітабында айтылған. Бесіншісі «Жан туралы» трактатта, алтыншысы «Метафизикада» айтылған Әл-Фараби Аристотельдің көрсеткен интеллект түрлерін қабылдай отырып, одан әрі әрқайсысын пайымдауға көшеді:

- потенциалды интеллект, тағы бір баламасы материалды сана. Ол түрлі формаға ие бола алатын жан, жанның бір күші немесе бөлігі. Мұнда заттан бөлек формалар туралы айтылған, интеллект санада белсенді түрде пайда болмас бұрын, жаннан тыс болған.
- актуалды интеллект, шынайы сана интеллектілік санада іске қосылып ол белсенді немесе жүре пайда болатын интеллектіге айналады.
- жүре келе дарыған интеллект дегеніміз – ешуақытта да материяда болмаған және онымен мүлдем байланысы жоқ абстракцияланған форма;
- ал әрекетшіл интеллект осы аталған интеллект түрлерінің кезекпен іске асуын реттейді.

Әл-Фараби «жүре келе дарыған интеллект» туралы айта келіп, адам туғаннан ақылды, білімді болып тумайтынын, интеллекттің өзі жүре келе, есітіп, көріп барып қана дамитынын ескертеді.

Ұғыламаның пікірінше, сезімдік таным заттың сыртқы, өзгермелі қасиеттері мен белгілерін (акциденцияларды), ал ақыл-ой заттың тұрақты және мәндік қасиеттерін (субстанцияны) игереді. Ақылды түйсіктен ерекшелендіретін бір нәрсе оған түсіну тән.

Әл-Фарабидің иентллектіге қатысты еңбектерінен мынадай қорытынды жасауға болады:

- таным өте күрделі үдеріс;
- тану үрдісі түйсік пен ойлау арқылы жүзеге асады;
- ақылды түйсіктен ерекшелендіретін басты нәрсе – түсіну.

Жантану ілімінің негізін құраушылардың бірі Ж.Баласағұн «Құтты білік» дастанында адамның интеллектін жақсы мінез құлықпен пара-пар қасиет деп санайды. Адамның ақыл-парасаты барлық нәрсенің мән-мағынасын түсінуге қабілетті деген пікір айтады. Мұнда ақыл-парасат өз кезегінде шыдамдылық пен төзімділіктен, сыйластықтан түзіледі, демек интеллекттің қалыптасуында ұстамды мінездің маңызы жоғары болмақ.

Интеллектіні тірі ағзаның диалектикасы деп санағандардың қатарында И.Кант болды. Философ адамның белсенділігіне терең көңіл бөліп, белсенділігі жоғары категорияны субъект деген пікір қалдырды. И.Канттың іліміне сүйенсек, әлеуметтік интеллект түсінігін әрекет теориясына қарай ықпалдастырады .

Психология ғылымында бұл ұғымға түрлі анықтамалар берілген. Д.В.Ушаковтың пікірінше, интеллект - оқуды меңгерудегі негізгі құрал, оқуды және оқудағы іс-әрекеттерді оңай және жеңіл деп қабылдайтындар – интеллектісі жоғары адамдар, олар кез келген іріктеуден оңай, сәтті өтеді. Қазіргі қоғамда интеллект жоғары кәсіби білікті құрайтын мәселелерді шешу үшін, сонымен қатар өмірде үлкен маңызға ие болып есептелетін оқу іс-әрекетін дұрыс жүзеге асыру үшін өте маңызды. Осы себепті интеллект кәсіби жетістіктер, білім деңгейі мен табыстың дәрежесін анықтаушы негізгі сапаға айналды.

Интеллект – психологияда кез келген іс-әрекет барысында табысқа жетуге мүмкіндік беріп қана қоймай, басқа да нәтижеге жетелеуші қабілеттерге негіз болатын мәселені анықтай алу және шешуге байланысты жалпы қабілеттің түрі. Интеллект адамның барлық танымдық қабілеттерінің жүйесі: түйсік, қабылдау, есте сақтау, идеялар, елестету және ойлаудың негізгі тұтқасы болып есептелінеді. Ақыл-ой қабілеті ретінде интеллект ұғымы жаңа өмірлік міндеттерге сәтті бейімделумен байланысты мінез-құлық ерекшеліктерін жалпылау ретінде қолданылады.

Жан Пиаже бойынша, интеллект дегеніміз – қабылдау, дағды және элементар сенсомоторлы механизмдер негізінде қалыптасқан барлық құрылымдарды қамтамасыз ететін тепе-теңдік қабілетінің бір түрі.

Шынында да, егер интеллект қабілет болып есептелмейтін болса, онда ойлаудың жоғары формалары, когнитивтік және моторлық бейімделудің төменгі сорттарының жиынтығы мен функционалдық байланыстардың арасындағы қандай да бір қажеттілікті теріске шығару деп түсінуіміз қажет. Сонда осы интеллект өмірде кездесетін барлық бейімделулерде маңызды рөл ойнайтын негізгі қабілет болып есептеледі.

Б.Г.Ананьевтің айтуынша, интеллект – адамның когнитивті үдерістерінің: психомоторика, есте сақтау, ойлау процестерінің өзара біріккен түрде ықпалдасуының нәтижесінде пайда болатын зияткерлікті дамытуға әсер ететін негізгі критерий .

Психолог И.А.Домашенко «Интеллект дегеніміз – адамның білім мен тәжірибені игеріп, оны өмірде қолдануы және проблемалық ситуациялар кездескен жағдайда дұрыс және ақылға қонымды мінез-құлық көрсете отырып, шешім қабылдай алуы арқылы көрініс беретін жалпы қабілеттің түрі»,- деп анықтама берген.

И.А.Домашенконың пікірінше интеллект бұл төмендегідей факторлармен сипатталатын қабілет:

- ғылым мен өнер саласындағы жинақталған біліммен;
- ойлау операциялары: талдау, синтездеу, абстракциялау;
- қоршаған әлеммен себеп-салдарлық байланыс орната алу қабілеті (логикалық ойлау).

И.Ф.Гербарт интеллектіні психиканың ең негізгі функциясы деп атаған. Ол ойлаудың, іс-әрекеттің практикалық түрдегі формаларын жасау және түсінумен айналысатын ақыл-ой қабілетінің бір түрі. Жоғарыдағы ғалымдардың ойларын қорыта келгенде, «интеллект –

интеллектуалдық тапсырмаларды шешу, тәжірибе кезінде үйрену, білімді мақсатты түрде түрлендіріп, оны әртүрлі өмір ситуацияларында қолдана алумен сипатталатын мидың шешім қабылдау қабілеті», - деп тұжырымдаймыз..

Қорыта келе, Интеллект – ойлауға деген қабілеттілік. Ол ежелгі заманнан бері адамның ең басты сапасы болып есептеледі. Жеке көзқарас бойынша, интеллект пен жұмыстағы табыстың арасында негізінен шекті қатынастар бар. Адамдардың көпшілік іс-әрекеті үшін оларды осы іспен айналысуға мүмкіндік беретін интеллекттің белгілі бір «минимумы» бар. В.Н.Дружининаның пікірінше, ақылдылықтан тартатын зардап та болуы мүмкін. Шамадан тыс интеллекттің жоғары деңгейде болуы оның өзге адамдармен қарым-қатынас жасауына теріс әсерін тигізуі мүмкін .Адам үшін интеллекттің белгілі бір оңтайлы деңгейі болады.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

1 Meyer J.W., Rowan B. Institutionalized organizations: Formal structure as myth and ceremony //American journal of sociology. – 1977. – Vol. 83. – No. 2. – P. 340-363.

2 Савенков А.И. Эмоциональный и социальный интеллект как предикторы жизненного успеха //Вестник практической психологии образования. – 2006. – Т. 3. – №. 1. – С. 30-38.

3 Андреева И.Н. Тематические сообщения. Предпосылки развития эмоционального интеллекта / И. Н. Андреева // Вопросы психологии. - 2007. - № 5. - С.57-65.

4 Бабаева, Т. О социально-эмоциональном развитии дошкольников / Т. Бабаева //Дошкольное воспитание. - 2006. - № 6. - С. 13-19.

5 Грязнова М.И. Социализация подростком посредством их эмоциональных отношений со сверстниками / М. И. Грязнова // Гуманитарные и социально- экономические науки. - 2007. - №1. - С. 188-189.

6 Новикова Л.М. Эмоциональный интеллект и его развитие у детей / Л.М.Новикова // Сайт ИД «Первое сентября», фестиваль педагогических илей «Открытый урок» [Электронный ресурс].

7 Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. - М.: ИНТОР, 1996. -544 с.

8 Занков Л.В. Избранные педагогические труды. — 3-е изд., дополн. — М.: Дом педагогики, 1999. — 608 с.

9 Психическое развитие в детских возрастах: избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин. – Издание 2-е, стереотипное. – Москва: Институт практической психологии; Воронеж: НПО МОДЭК, 1997. – 416 с.

10 Humphrey N., Curran A., Morris E., Farrell P., Woods K. Emotional intelligence and education: A critical review //Educational Psychology. – 2007. – Vol. 27. – No. 2. – P. 235-254.

УДК 37.091.3:004

ЦИФРОВАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ: ОТ ТЕХНОЛОГИЧЕСКИХ ИННОВАЦИЙ К НОВОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕАЛЬНОСТИ

Аджеминова Эльвина Рифатовна
nochkaelvi@gmail.com
PhD, старший преподаватель кафедры русской филологии
Ферганского государственного университета
Фергана, Узбекистан
Рахмонова Хуснидахон
студентка филологического факультета
Ферганского государственного университета
Фергана, Узбекистан

Аннотация: В данной статье рассматриваются ключевые аспекты цифровой трансформации образовательного процесса. Автор анализирует переход от простого внедрения цифровых инструментов к качественному изменению педагогических подходов.

Особое внимание уделяется возможностям персонализации обучения и вызовам, с которыми сталкиваются педагоги в условиях новой цифровой реальности.

Ключевые слова: цифровая трансформация, образовательные технологии, инновации, персонализация обучения, ИКТ-компетентность.

Annotation: This article examines key aspects of the digital transformation of the educational process. The author analyzes the transition from simple implementation of digital tools to a qualitative change in pedagogical approaches. Particular attention is paid to the possibilities of personalization of learning and the challenges faced by teachers in a new digital reality.

Keywords: digital transformation, educational technologies, innovations, personalization of learning, ICT competence.

Современная система образования переживает этап глобальных изменений, вызванных стремительным развитием цифровых технологий. Цифровая трансформация сегодня понимается не просто как оснащение учебных заведений компьютерами или переход на электронные учебники, а как глубокая реорганизация самой образовательной парадигмы [1]. Переход к «Индустрии 4.0» требует формирования у обучающихся принципиально новых компетенций, востребованных в цифровой экономике.

Основная цель цифровой трансформации — повышение качества и доступности образования. Инновационные технологии позволяют реализовать концепцию индивидуальных образовательных траекторий. Благодаря использованию адаптивных платформ и алгоритмов искусственного интеллекта, процесс обучения подстраивается под темп, уровень знаний и интересы каждого конкретного студента. Это решает одну из главных проблем традиционной педагогики — ориентацию на «среднего» ученика.

Особое место в процессе цифровой трансформации занимают технологии искусственного интеллекта (ИИ) и нейросетей. Интеграция генеративных моделей в учебный процесс открывает новые горизонты для научно-исследовательской деятельности студентов и автоматизации рутинных задач преподавателя. Использование ИИ-ассистентов позволяет генерировать персонализированные проверочные задания, проводить мгновенный анализ эссе и предоставлять обратную связь в режиме 24/7 [2]. Это способствует созданию инклюзивной среды, где обучающиеся с особыми образовательными потребностями могут использовать цифровых помощников для адаптации сложного контента под свои возможности. Следовательно, технологический стек современной образовательной организации становится фундаментом для реализации принципов непрерывного образования (lifelong learning).

Однако внедрение технологий порождает ряд вызовов. Во-первых, это проблема технического и цифрового разрыва. Во-вторых, возникает необходимость концептуального пересмотра роли педагога. В цифровой образовательной среде учитель перестает быть единственным транслятором знаний [3]. Его функции смещаются в сторону менторства, фасилитации и проектирования образовательной среды. Современный педагог должен обладать высоким уровнем цифровой грамотности и быть готовым к постоянному профессиональному развитию.

Практическая значимость цифровизации также проявляется в использовании методов анализа больших данных (Learning Analytics) [4]. Преподаватели получают возможность отслеживать прогресс обучающихся в реальном времени, выявлять пробелы в знаниях на ранних стадиях и оперативно корректировать учебный план.

Несмотря на очевидные преимущества, процесс перехода к цифровой реальности сталкивается с рядом системных барьеров. Одной из ключевых проблем остается психологическая неготовность части педагогического состава к резкой смене инструментария. Феномен «цифрового сопротивления» обусловлен повышенной когнитивной нагрузкой на преподавателя и необходимостью постоянно осваивать новые программные интерфейсы. Кроме того, актуальным остается вопрос информационной безопасности и защиты персональных данных участников образовательного процесса. Для

успешного преодоления данных трудностей необходима разработка комплексных программ поддержки педагогов, включающих не только техническое обучение, но и методическую помощь в проектировании гибридных курсов, сочетающих в себе лучшие традиции классической школы и возможности виртуальной среды.

В заключение следует отметить, что цифровая трансформация — это не замена учителя технологиями, а создание мощного инструментария для расширения человеческих возможностей. Успех этого процесса зависит от гармоничного сочетания инновационных инструментов и традиционных гуманистических ценностей образования.

Список использованных источников

1. Роберт И. В. Цифровая трансформация образования: вызовы и возможности // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2020. №4. – С. 71–78.

2. Кондаков А. М., Костылева А. А. Цифровая трансформация образования: подходы и технологические решения // Вестник образования. 2021. №3. – С. 25–34.

3. Семенова Е. В. Инновационные технологии в высшем образовании // Педагогический журнал. 2022. Т. 12. № 1-1. – С. 112–119.

ӘОЖ 37.015.3:004.9

ИНТЕРАКТИВТІ МУЛЬТИМЕДИЯЛЫҚ ТЕХНОЛОГИЯЛАР АРҚЫЛЫ БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ ЭМОЦИОНАЛДЫ ИНТЕЛЛЕКТІСІН ДАМЫТУДЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ НЕГІЗДЕРІ

Жораева Гаухар Базарбаевна
saulezhoraeva@mail.ru
Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы, Қазақстан

Аңдатпа. Бұл мақалада интерактивті мультимедиялық технологиялар арқылы бастауыш сынып оқушыларының эмоционалды интеллектісін дамытудың психологиялық-педагогикалық негіздері қарастырылады. Эмоционалды интеллектінің мәні, оның құрылымдық компоненттері және бастауыш мектеп жасындағы балалардың тұлғалық дамуындағы рөлі сипатталады. Сонымен қатар интерактивті мультимедиялық технологиялардың білім беру үдерісіндегі мүмкіндіктері мен олардың оқушылардың эмоциялық дамуына әсері талданады. Мақалада мультимедиялық құралдарды қолданудың психологиялық ерекшеліктері, педагогикалық шарттары және эмоционалды интеллектіні қалыптастырудағы тиімді әдіс-тәсілдер айқындалған.

Түйінді сөздер: интеллект, эмоционалды интеллект, интерактивті мультимедиялық технологиялар, бастауыш білім, эмоциялық даму, цифрлық оқыту, педагогикалық технологиялар**.**

Annotation. This article discusses the psychological and pedagogical foundations of the development of emotional intelligence of Primary School students through interactive multimedia technologies. The essence of emotional intelligence, its structural components and role in the personal development of children of primary school age are described. The possibilities of interactive multimedia technologies in the educational process and their impact on the emotional development of students are also analyzed. The article defines the psychological features of the use of multimedia tools, pedagogical conditions and effective methods and techniques in the formation of emotional intelligence.

Keywords: intelligence, Emotional intelligence, interactive multimedia technologies, primary education, emotional development, digital learning, pedagogical technologies.

Эмоционалды күйдің жоғары деңгейі ойлаудың икемділігін арттырып, ассоциациялардың кеңеюіне ықпал етеді. Ал эмоционалды енжарлық, керісінше, ойлау белсенділігін төмендетеді.Эмоцияларды бірнеше топқа жіктеуге болады. Олардың бір тобы жағымды не ұнамды эмоциялар деп аталады. Бұлар адамның тіршілік қажетіне орайлас, оның ішкі өмірінің шарықтап, жан-жақты өсу шарттарының бірі болып табылады. Мәселен, қуаныш, сүйіспеншілік, көңіл қоштық т.б. Осындай эмоциялардың енді бір тобы жағымсыз не ұнамсыз эмоциялар делінді. Бұлар – белсенді әрекетке азды-көпті нұқсан келтіретін қораш сезімдер. Мұндай эмоцияларға қорқыныш, қайғы, абыржу, налу, үрейлену, үмітсіздену, т.б. жатады. Осы айтылғандармен қатар, қарапайым және күрделі эмоциялар болып бөлінеді. Қарапайым эмоциялар адамның органикалық қажеттерінің өтелу-өтелмеуіне байланысты туып отырады. Ал күрделі түрлеріне: көңіл, аффект, құмарлық эмоциялары кіреді. Көңіл – күрделі эмоцияның бірі. Көңіл күйіне қарап адамдарды шат, жайдары, жылы жүзді, ақжарқын немесе ашулы, қабағы қатулы, ызалы, түсі суық т.б. деп ажыратады.Н.Н. Ланге «Эмоциялар мен сезімдерді ғылыми тұрғыдан зерттеу үлкен қиындықтар туғызады, ол негізінен осы түсініксіз объектілерді байқау қиындығына және тіліміздің сезімнің емес, идеялардың тілі екендігіне байланысты» деп орынды атап өтті.

Эмоциялар, ең алдымен, қандай да бір жолмен кедергі болған кезде адам назарының орталығына айналады. Айналадағы әлемді барған сайын тиімді басқаруға ұмтыла отырып, адамдар өздерінің күш-жігерін жоққа шығаратын және ниеттерінің орындалуына кедергі келтіретін бір нәрсенің болуы мүмкіндігін қабылдағысы келмейді.Ал эмоциялар басым болған кезде, дәл солай болады. Эмоциялар адамның күнделікті серігі, оның барлық әрекеттері мен ойларына үнемі әсер етеді.Бірақ олармен күнделікті қарым-қатынасымызға қарамастан, біз олардың «адамгершілігін» жақсы білмейміз және олардың қашан пайда болатынын және бізден қашан кететінін, олар бізге көмектесе ме, әлде кедергі бола ма, оларға сезімталдық пен нәзіктікпен қарау керек пе, немесе керісінше, дөрекі және аяусыз әрекет ету керек пе, сирек болжай аламыз.Көбінесе біз эмоционалдық факторлардың себебі ретінде жеке адам мен топ арасындағы қалыпты қарым-қатынас орнатудағы қиындықтарды көреміз. Мұндай жағдайларда кінәлілер адамның көреалмаушылық, көреалмаушылық, батылдық, дұшпандық, жаман ниет, немқұрайлылық т.б.Біздің сәтсіздіктеріміздің немесе қателіктеріміздің себептерін талдай отырып, біз көбінесе тапсырманы жеңуге эмоциялар кедергі болды деген қорытындыға келеміз.Жеке өмірде эмоционалды мәселелер басты орын алады. Өмірлік жоспарлары байланыстырылған адамның эмоционалдық көзқарасының кенеттен өзгеруі немесе ұзақ жылдар бойы араласқан адамға өзінің эмоционалдық көзқарасының өзгеруі адамға өмірдегі ең күрделі қиындықтарды ұсынады.Эмоциялар мен сезімдер адам өмірінің ең маңызды құрамдас бөлігі болып табылады, сондықтан кәсіптік білім беру ұйымдарының педагогикалық ұжымының мүддесі үшін оқушылардың эмоционалдық саласының даму тенденцияларына жүйелі түрде «Аудит» жүргізу.Бұл психологиялық алдын алу, психологиялық түзету, өмірдің жалпы эмоционалдық фонын оңтайландыру, қажетсіз немесе ойдан шығарылған азаптан арылу, жаңа және табиғи сезімдер мен тәжірибелерді сезіну қабілетін сақтау үшін қажет.Қазіргі психология ғылымында П.В. Симоновтың эмоциялардың ақпараттық теориясы маңызды болып отыр.Бұл теорияға сәйкес адамда пайда болатын эмоцияның күші мен сапасы ең алдымен берілген сәтте өзекті болып табылатын қажеттіліктің күшімен және қазіргі жағдайда оны қанағаттандыру мүмкіндігін бағалаумен (қажеттілікті қанағаттандыру үшін қажетті нәтижеге жету ықтималдығы) анықталады.Эмоциялар – бұл өмірлік қажеттілік пен оны қанағаттандыру мүмкіндігінің арасында сәйкессіздік болған кезде, яғни мақсатқа жету үшін қажетті ақпараттың жетіспеуі немесе артық болуы кезінде іске қосылатын «аппарат».

Эмоциялар олардың пайда болуын анықтайтын құбылыстар саласына қарай жіктеледі. Ең жан-жақты классификациялардың бірін Б.И. Додонов ұсынды. Ол эмоцияның келесі түрлерін көрсетеді:

1. Альтруистік эмоциялар – басқа адамдардың көмегіне, көмегіне және қамқорлығына мұқтаждықтан туындайтын тәжірибелер: басқаларға қуаныш пен бақыт әкелуге ұмтылу,

біреудің тағдырына алаңдау, оларға қамқорлық жасау, басқаның бақыты мен қуанышына жанашырлық, қатысу сезімі, аяушылық.

2. Қарым-қатынас қажеттілігінен туындайтын коммуникативті эмоциялар: қарым-қатынас жасауға құштарлық, біреуге деген құрмет сезімі, біреуді бағалау, ризашылық сезімі, біреуге деген сүйіспеншілік сезімі, жақындары мен құрметті адамдарының ризашылығына ие болуға ұмтылу.

3. Өзін-өзі растау мен даңққа деген қажеттілікпен байланысты даңқты эмоциялар: танылуға, құрметке ие болуға ұмтылу, жаралы мақтаныш сезімі және кек алуға ұмтылу, мақтаныш сезімі, артықшылық сезімі, адамның өз көзімен өсіп, жеке басының құндылығын арттырғандығынан қанағаттану сезімі.

4. Іс-әрекеттен туындаған практикалық эмоциялар, оның жұмыс барысында өзгеруі, сәттілік немесе сәтсіздік, жүзеге асыру және аяқтау қиындықтары, жұмыста табысқа жетуге ұмтылу, шиеленіс сезімі, құмарлық, жұмысқа сіңу, өз еңбегінің нәтижесіне, оның өніміне таңдану, жасалған істен жағымды ләззат алу.

5. Қауіпті жеңу қажеттілігімен, күреске деген қызығушылықпен анықталатын қорқынышты эмоциялар: толқуларға шөлдеу, қауіп-қатерге мас болу, тәуекел, спорттық толқу сезімі, шешімділік, спорттық ашу, адамның физикалық және психикалық мүмкіндіктерін шектен тыс жұмылдыру.

6. Романтикалық эмоциялар – әдеттен тыс, жұмбақ нәрсенің бәріне ұмтылу, өте жақсы, жарқын нәрсені күту, алшақтықты еліктіретін сезім, айналаны өзгерткен қабылдаудың қызықты сезімі: бәрі басқаша, әдеттен тыс, мәнділікке, құпияға толы болып көрінеді; қорқынышты, жұмбақ, мистикалық сезім.

7. Когнитивтік үйлесім қажеттілігімен байланысты гностикалық эмоциялар: не болып жатқанын немесе зерттеліп жатқанын түсінуге, құбылыстың мәніне енуге ұмтылу, мәселеге тап болған кезде таңдану немесе таңдану сезімі, ойдың анықтығы немесе шатасуы, өз пайымдауындағы қарама-қайшылықтарды жеңуге деген шексіз ұмтылыс, болжам сезімі, шешімнің жақындығы, шындықты ашу қуанышы.

8. Лирикалық тәжірибелерге байланысты эстетикалық эмоциялар: әсемдікке құштарлық, заттың, құбылыстың үйлесімділігі мен сұлулығынан ләззат алу, әсемдік сезімі, сымбаттылық, асқақ пен ұлылықты сезіну, жеңіл мұң мен ойлылық сезімі, поэтикалық және толғамдық тәжірибелер, өткен күндердің естеліктерінің тәттілігі, жалғыздықтың ащы тәтті сезімі.

9. Физикалық және психикалық жайлылық қажеттілігін қанағаттандыруға байланысты гедонистік эмоциялар: жағымды физикалық сезімдерден ләззат алу – дәмді тағамнан, жылудан, күннен және т.б.; абайсыздық сезімі; бақыт, тәтті жалқаулық; компаниядағы көңілді, жағымды ойланбаған толқу сезімі.

10. Қызығушылық пен жинақтауға, жинауға және иеленуге ұмтылу нәтижесінде пайда болатын эмоциялар; белгілі бір заттардың жеке пайдалануында болуы, олардың санын көбейту, жинақтау ниеті; жинақтарды тексеру кезіндегі жағымды сезім [Б.И. Додонов].

Коллекциялық заттар өнер туындыларынан бөтелке қақпақтарына дейін кез келген нәрсе болуы мүмкін.Дегенмен, адамның эмоционалдық өмірінің тұтастығын көрсету үшін оны құрайтын барлық компоненттердің құрамын ескеру қажет.

Оған мыналар кіреді:

1. Сезімдердің эмоционалдық тонусы – адамды сақтауға немесе жоюға итермелейтін дереу тәжірибелер (әйтпесе – тілектер).

2. Белгілі бір қажеттілікті қанағаттандыру дәрежесін білдірудің субъективті нысаны болып табылатын және іс-әрекетті, ондағы нақты жетістіктерді жүзеге асыруды жеңілдететін немесе кедергі келтіретін жеке жағдайларға бағалаушы қатынасты білдіретін жеке, ситуациялық деп аталатын эмоциялар;

қажеттіліктерді қанағаттандыру үшін бар немесе мүмкін жағдайларға және перспективаларға.

3. Эмоциялық күйлер:

– жалпы эмоционалдық фон – көңіл-күй деп аталатын;

– экстремалды жағдайларға реакция, адам жағдайды жеңе алмағанда – әсер етеді;

– қысқа мерзімді күшті эмоционалдық күйлер (ашу, қорқыныш, қуаныш, үрей, экстаз және т.б.), оларда сана тарылып, өзін-өзі бақылауы төмендейді, іс-әрекеттер стереотипке айналады және логикалық ойлаудан гөрі эмоцияларға бағынады;

-ішкі шиеленістің жоғарылауының психикалық жағдайы көңілсіздікпен, қандай да бір мақсатқа жету әрекетіндегі сәтсіздікпен байланысты болуы мүмкін - фрустрация;

– барлық күштерді жұмылдыруды талап ететін ұзаққа созылған, күшейген кернеуге реакциялар – стресс.

4. Үстем, тұрақты сезімдер – құмарлықтар.

5. Адамның эмоционалдық дамуының ең жоғары деңгейі – жоғары қажеттіліктерге байланысты заттарға (материалдық немесе рухани) тұрақты сезім.

6. Адамның эмоционалдылығы – яғни адамның эмоциялары мен сезімдерінің мазмұны, сапасы, динамикасы.

7. Адамның эмоционалдық тәжірибесі – тамырға сіңген жауап үлгілері, эмоциялар мен сезімдер иерархиясы.

Сүйсіну не сүйсінбеу, ұнату не жек көру сезімі — мұның бәрі де адамның күнделікті мұқтаждығын, қажеттілігін қанағаттандыру не қанағаттандырмау талаптарына байланысты туындайды. Психологияда сезімдердің мұндай сапасын қарама-қарсы сапалықтар деп атайды. Мәселен, көңілдің күйлері — наразылық пен ризалық, шаттық пен қайғы, көңілдену мен қамығу, махаббат пен өшпенділік т .б. — қарама-қарсы сезімдер. Адамның сүйсіну не сүйсінбеу сезімі тек сыртқы әсерлерге ғана емес, кісінің даралық психологиялық ерекшеліктеріне де байланысты болып келеді.Кейіп — біраз уақыт бойы адамның көңілін билеп, мінез-құлқына әсер ететін жалпы эмоциялық күй. Өмір-тіршілігінде адамның сезімі бір объектіге бағытталып, оған қуанады не күйзеледі, ашуланады, бойын ыза кернейді, біреуді сүйеді, бір нәрседен шошиды. Алдамұратов: «Кейіп дегеніміз — адамның белгілі объектіге бағытталмай-ақ, ұзаққа созылған көтеріңкі, не жабырқау қалыптағы көңіл-күйі», - дейді. Адам кейпінің көрінісі белгілі сезімге, себептерге байланысты болады. Мәселен, ұнамсыз хабар естіген адамның көңілі түсіңкі болып, онын, бойын қобалжу, уайым билейді. Жұмысы сәтті болып реттеле бастаса, оның бойын қуаныш кернеп, көңілі тасиды. Мұндайда шаттықтың лебі бірнеше күнге созылады. Ал біреудің дауыс көтеріп, қаттырақ айтқан сөзі, түксиюі, жек көрген интонациямен күлуі, ұнатпаған жымиюы сияқты болмашы себептер адамның көңілін жабырқатады, оның шарпуы, салдары көңілде дақ болып қала береді. Эмоциялардың бір түрі – аффект. *Аффектілер* - түрлі сезімдердің адам бойында әр алуан себептерге байланысты пайда болып, түрліше көрініс беруі. Мәселен, қорқу кезінде адам басынан неше түрлі күй кешеді. Қорқудың бастапқы сатысы — тынышсызданып, сескену. Содан кейін қорқу пайда болып, ол күшейе түссе, аффект туады. Адамның үрейі ұшып, абдырайды.Аффектілердің тууы мидағы қозу мен тежелу процестерінің өте күшті болуымен байланысты. Сезімі аффект дәрежесіне көтерілген кезде, адам көп жағдайларды байқамай қалуы мүмкін. Аффектілер лепірме сөз, дөрекі кимыл-қозғалыстар түрінде шапшаң сыртка шығады, Кісі бұлқан-талқан болып ашуланады. Алайда мұның бәрін сау адамды аффект сезімі билеп кетудің, оның ес-түсін білмеуінің салдары деп санау дұрыс емес. Әрине, адам есінен айрылып, не ауыр жарақаттанып қансыраған кезде мұндай хал кездесуі ықтимал. Дені сау адам бойын аффект кернеген кезде ақыл-есінен танбайды. Аффект дегеніміз – қысқа уақытқа созылса да, бұрқ етіп қатты көрінетін эмоцияның түрі. Адам бойын қаншалықты ашу-ыза кернегенімен, оны долылық сатысына жеткізбей, аффектіні ауыздықтап, ерік күшіне бағындыруы керек. Бұл ретте «Ашу — дұшпан, ақыл— дос, ақылына ақыл қос» деген мақалдың тағылымдық маңызы зор.Заманауи философтар интеллектінің табиғатын жаңа тұрғыдан қарастыруда. Мәселен, С.А.Кутолин интеллектіні PGL жүйесінің үштігі ретінде анықтаған. Мұндағы (P) – психология, (G) – гносеология, (L) – логика, осы үшеуінің бірлігінен жеке тұлғаның өзіндік қасиеттерін тануға болатынын байқаймыз [73].

М.Жұмабаев «Педагогика» кітабында психологиядан базалық білім мазмұнын жүйелейді. Соның ішінде баланың ішкі сезімдері, аффект, ішкі сезімдерді тәрбиелеу туралы пікірлері интеллектінің сезіммен байланысына арналған. М.Жұмабаев ішкі сезімдерін тәрбиелеудің маңыздылығына көп тоқталған, соның ішінде ашулану, қорқу, ұялу, аяныш қылу, достық, іш пысу /зерігу, сұлулық/ эстетикалық сезім және оны өркендету, құлық сезімдері, дін сезімдерін, қайрат, мінез, құмарлық туралы қарастырып, осылардың барлығын арнайы тәрбиелеп қалыптастыру, жақсы дағдыға айналдыру жүйесін көрсетеді. М.Жұмабаев: «Ізгі ой, ізгі іс адамда жағымды сезім тудырады. Адамға қалай болса да, қашан болса да пайда келтіретін ой һәм іс – ізгілік деп аталады. Ізгілікке ұмтылу, жауыздықтан безу – адамның жаратылысының өзінде бар нәрсе», – деп интеллектіні ізгілікпен байланыстыра қалыптастыру жолын баяндайды [8].

Интеллектуалдық мінез-құлық, С.Л.Рубинштейннің айтуынша, биологиялық инстинктімен қатар, әрдайым автоматтық стереотиптік компоненттерді де жекелеген операциялар түрінде көрсетіп отырады. Ол жекелеген операциялар өзара дұрыс тізбектеле келіп, белгілі бір интеллектуалдық әрекетті түзеді.

Қорыта айтқанда адамның интеллектуалдық әрекеті дамыған сайын оның мінез-құлықтарындағы вариативтілік, икемделгіш /пластикалылық/ мінез-құлық та зорайып, жаңа өлшемдерге ене бастайды. Дағдыға айналдырылған яғни функционалдық стереотиптердің дамуы жеке барысында қалыптасқан мінез-құлықтар келесі мінез-құлық актісіне жалғасады. Нақ қазіргі жағдаятқа жеке адам /индивид/ өткендегі жағдаят сияқты қарап, сондай реакция береді.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

1 Gottfredson L.S. Mainstream science on intelligence: An editorial with 52 signatories, history, and bibliography //Intelligence. – 1997. – Vol. 24. – No. 1. – P. 13-23.

Ивонин Ю.П. Философская антропология Платона //Идеи и идеалы. – 2018. – Т. 1. – №. 1 (35). – С. 70-89.

2 Выготский Л. С. Педагогическая психология. — Москва: Педагогика, 1986. — 480 б.

3 Андреева И.Н. Понятие и структура эмоционального интеллекта / И. Н. Андреева //Социально-психологические проблемы ментальности. - Смоленск: СГПУ, 2004. - С.22-26.

4 Bar-On R. How important is it to educate people to be emotionally and socially intelligent, and can it be done? //Perspectives in education. – 2003. – Vol. 21. – No. 4. – P. 3-15.

5 Goleman D. Emotional intelligence: Issues in paradigm building //The emotionally intelligent workplace. – 2001. – Vol. 13.- No. 26. – P. 1-13.

6 Люсин Д.В. Новая методика измерения ЭИ: опросник ЭмИн / Д.В.Люсин И Психологическая диагностики. - 2006. - № 4. - С. 3-22.

UDC 378.147:37.011.3-051

AUTOPEDAGOGICAL COMPETENCE AS A FOUNDATION FOR THE PROFESSIONAL SELF-DEVELOPMENT OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS

Aiym Tynyskhanova
a.tynyskhanova@abaiuniversity.edu.kz
Department of Primary Education, Abai Kazakh National Pedagogical University
Scientific consultant: Associate Professor of Eurasian National University, PhD
Saule Zhakipbekova

Absract. The study examines the development of autopedagogical competence among future primary school teachers as a key factor in professional growth and lifelong learning. The research analyzes the motivational, cognitive, communicative, reflective, and regulatory

components of autopedagogical competence and highlights the role of self-education, reflection, and integrative learning approaches in teacher preparation. The findings indicate that supportive learning environments, active learning strategies, technology integration, and research-based activities contribute significantly to the development of professional autonomy and self-directed learning skills. The study concludes that autopedagogical competence serves as an essential foundation for the continuous professional development of future teachers in contemporary educational settings.
Keywords: autopedagogical competence, professional development, self-education, lifelong learning, self-development, future primary teachers.

The professional development of a teacher can be viewed as a multidimensional process encompassing several levels of professional mastery. In pedagogical theory, teacher professionalism is often classified into four progressive categories: the teacher as an informant, the teacher as a technologist, the teacher as an artist, and the teacher as an inspirer. Within this framework, the level of autopedagogical competence can be assessed according to three developmental stages: high, medium, and low. A high level is characterized by the integrated manifestation of professional knowledge, communication skills, and self-development abilities; a medium level involves the presence of at least two of these components, while a low level reflects the development of only one component or its insufficient manifestation.

The formation of autopedagogical competence is closely related to future teachers' capacity for self-education and self-improvement. The principal domains of self-education include methodological, subject-specific, general cultural, and psychological-pedagogical development. In higher education institutions, effective forms of organizing students' self-development include participation in seminars, preparation for practical classes, engagement in research activities, and continuous improvement of methodological knowledge and professional skills.

Self-education is a complex and purposeful process through which individuals identify their strengths and weaknesses, develop personal growth plans, and monitor their own progress. It is aimed at developing professionally significant personal qualities, including intellectual, moral, emotional, volitional, and organizational characteristics, as well as social values and professional-pedagogical competencies. Consequently, self-education serves as one of the fundamental mechanisms underlying the formation of autopedagogical competence.

The process of personal and professional self-development of future primary school teachers can be conceptualized as a cyclical model consisting of several interconnected stages. This model provides a scientific explanation of the mechanisms underlying the formation of autopedagogical competence and reflects the gradual development of students' abilities for self-organization, self-management, and lifelong learning.

The first stage, *self-analysis*, represents the reflective component of autopedagogical competence. At this stage, future teachers evaluate their professional capabilities, assess their knowledge and personal characteristics, and identify areas requiring further development. Self-analysis serves as the foundation for establishing professional goals and designing individual learning trajectories.

The second stage, *educational and cognitive motivation*, corresponds to the motivational component of autopedagogical competence. During this phase, students develop intrinsic motivation for professional achievement, a commitment to continuous self-improvement, and value orientations that support lifelong learning. Sustainable motivation ensures the purposeful and consistent implementation of self-directed educational activities.

The third stage, *the improvement of knowledge and skills*, integrates the cognitive and operational-communicative components of autopedagogical competence. Future teachers expand their professional knowledge base, master pedagogical technologies, and improve the practical skills required for effective teaching. Simultaneously, they develop information literacy, analytical thinking, and the ability to search for, evaluate, and integrate information independently.

The fourth stage, *correction and improvement*, reflects the regulatory component of autopedagogical competence. At this stage, individuals evaluate their developmental progress through reflection, revise learning strategies, and implement adjustments to enhance their effectiveness. This process ensures the continuity and sustainability of professional growth.

A significant contribution to understanding professional self-development was made by Fred Korthagen, who proposed the well-known "Onion Model" of reflection. According to this model, professional development occurs across multiple interconnected levels. The outer layers include the educational environment and observable professional behavior, whereas the inner layers encompass competencies, beliefs, professional identity, and mission. Korthagen argues that teachers' classroom practices are fundamentally influenced by their deeper professional identity and sense of mission. Reflection becomes transformative when it reaches these deeper layers, enabling educators to examine fundamental questions concerning the purpose and meaning of their professional activities. Such profound reflection contributes to sustainable professional growth and the formation of authentic professional identity.



Figure 1 – The model of the levels of professional development of the teacher (F. Korthagen)

A systemic perspective on teacher professional development is presented by Linda Darling-Hammond, who emphasizes that teaching quality depends on a complex interaction of factors, including high-quality initial teacher preparation, mentoring, professional collaboration, and institutional support. According to this perspective, teacher effectiveness cannot be separated from the broader educational ecosystem within which professional learning takes place.

Research conducted by the Organisation for Economic Co-operation and Development demonstrates that teachers' professional status, self-efficacy, and job satisfaction are significantly higher in educational systems that provide greater professional autonomy, responsibility, and opportunities for continuous professional development. Furthermore, studies indicate that effective professional learning is not achieved through isolated short-term workshops but rather through long-term, collaborative, and evidence-based professional development initiatives.

The literature also highlights the importance of mentoring and distributed leadership. Teachers working within supportive professional communities, where knowledge sharing and collaborative learning are encouraged, tend to demonstrate higher levels of professional competence and achieve better educational outcomes. Therefore, the development of autopedagogical competence should be viewed not merely as an individual endeavor but as a process supported by institutional structures, professional networks, and a culture of continuous learning.

Overall, contemporary research supports a systemic and integrative understanding of teacher professional development. Educational policies and teacher preparation programs should establish standards, learning opportunities, and career pathways that recognize teachers as highly qualified professionals capable of continuous self-development. Under such conditions, autopedagogical competence becomes a central mechanism enabling future teachers to engage in lifelong learning, reflective practice, and sustained professional excellence.

References

1 Korthagen F.A.J., Kessels J., Koster B., Lagerwerf B., Wubbels T. Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education. – Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2001. – 328 p.

2 Құсайынов, А. Қ. Білім беру сапасын басқару. – Алматы: Рауан, 2013. – 300 б.

3 Tynyskhanova, A., Yessenova, K., Xoldarova, I., Ismailova, F. & Zhunusbekova, A. Work-integrated curriculum transformation and autopedagogical competence in prospective teachers. International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE). Vol. 14, No. 4, August 2025, pp. 3273-3282. ISSN: 2252-8822, DOI: http://doi.org/10.11591/ijere.v14i4.33746

4 Tynyskhanova A., Zhakipbekova S. Auto-Pedagogical Competence of Primary School Teachers – The Basis of Modern System of Education. Актуальные научные исследования в современном мире // Журнал. – Переяслав, 2020. – Вып. 2(58), ч.6 – 169 с. Сілтеме: https://drive.google.com/file/d/1RwHLaSrTH-4FEerYFj7ygNXwJi0cn3B8/view

5 Petkova I., Tynyskhanova A. Prospects for Professional Training for the Development of Autopedagogic Competence in Future Primary School Teachers. Abai Kazakh national pedagogical university. Pedagogy and Psychology. Vol 64, No. 3 (September, 2025), 143-155. DOI: https://doi.org/10.51889/2960-1649.2025.64.3.014

МАЗМҰНЫ/СОДЕРЖАНИЕ/CONTENTS

АЛҒЫ СӨЗ…….3

І. БІЛІМ БЕРУ САПАСЫН ҚАМТАМАСЫЗ ЕТУДІҢ ЗАМАНАУИ ТӘСІЛДЕРІ

Құлманов Сәрсенбай Қуантайұлы
А.Қ. ҚҰСАЙЫНОВ – ТЕРМИНОГРАФ ӘРІ СӨЗДІКТЕР ТОПТАМАСЫНЫҢ ҒЫЛЫМИ-ӘДІСТЕМЕЛІК ЖЕТЕКШІСІ.....5
Харисов Фираз Фахразович
УЧЕБНИКИ НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ – ОСНОВА КАЧЕСТВЕННОГО И НАЦИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ…….....11
Уайсова Гулнар Инаматовна
БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ ОҚЫРМАНДЫҚ ҚЫЗЫҒУШЫЛЫҒЫН ДАМЫТУ.....15
Тұрғынбаева Ботагүл Алтаевна
БІЛІМ САПАСЫН АРТТЫРУ МӘСЕЛЕСІ және «MCKINSEY» ӘДІСНАМАСЫ.....20
B. Smaiyl, S.A.Nurzhanova
DEVELOPING THE LOGICAL THINKING OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS THROUGH THE “DESIGN THINKING” METHOD (IDEA DESIGN).....24
Құлмағанбет Әсем Қайнолдақызы, Mehmet Akif Sözer
МЕКТЕП ЖАСЫНА ДЕЙІНГІ БАЛАЛАРДЫҢ ЭКОЛОГИЯЛЫҚ МӘДЕНИЕТІН ҚАЛЫПТАСТЫРУДАҒЫ STEAM ТЕХНОЛОГИЯСЫНЫҢ МҮМКІНДІКТЕРІ.....28
Сманова Алуа Арыстанқызы, Амангелді Айдана Бауыржанқызы
БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ ЛОГИКАЛЫҚ ОЙЛАУ ҚАБІЛЕТІН ДАМЫТУ МҮМКІНДІКТЕРІ.....34
Тыншим Айбек Ермұратұлы, Джанзакова Ш.И.
ҰЛТТЫҚ ТӘРБИЕ НЕГІЗІНДЕ ОҚУШЫЛАРДЫҢ ПАТРИОТТЫҚ ҚҰНДЫЛЫҚТАРЫН ДАМЫТУ ЖОЛДАРЫ.....37
Оңғар Кәмшат Ерғалиқызы, Астамбаева Жупат Канапьяновна
МАТЕМАТИКАЛЫҚ ЖАТТЫҒУЛАР ЖҮЙЕСІ - БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ РЕФЛЕКСИВТІК МӘДЕНИЕТІН ҚАЛЫПТАСТЫРУ ҚҰРАЛЫ.....40
Уанбаев Еркин Кинаятович
ДЕНЕ МӘДЕНИЕТІ ЖӘНЕ СПОРТ САЛАСЫНДА ҚАЗІРГІ КЕЗДЕГІ ШЕШІМІН ТАБУЫ ҚАЖЕТ НЕГІЗГІ ПРОБЛЕМАЛАР.....45
Lu Lu, Moldasan Kuanysh, Zhumabekova K.B.
RESEARCH ON THE CURRENT SITUATION AND COUNTERMEASURES OF PROFESSIONALIZATION CONSTRUCTION OF COLLEGE COUNSELORS UNDER THE PERSPECTIVE OF HIGH-QUALITY DEVELOPMENT.....50
Закарьяева Маргарита Бакытовна
МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗРАБОТКИ ЗАДАНИЙ ГЕОГРАФИИ ФОРМАТА PISA.....54
Шакирова Гульшат Фиразовна
ПРЕДИКТОРЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К ИНТЕГРАЦИИ ИИ-ТЕХНОЛОГИЙ В СИСТЕМУ РАБОТЫ С ОДАРЕННОСТЬЮ.....58
Едигенова Алма Жунусбековна
ПЕДАГОГИКАЛЫҚ МАМАНДАРДЫ ДАЯРЛАУДАҒЫ Ы.АЛТЫНСАРИН МҰРАЛАРЫНЫҢ МАҢЫЗЫ.....61
Асқар Диана Аскарқызы
АУЫЗ ӘДЕБИЕТІ ҮЛГІЛЕРІНІҢ ТӘРБИЕЛІК РӨЛІ.....64

Қалыбаева Нұрайна Нұрболатқызы
СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОЙ ГРАМОТНОСТИ НА УРОКАХ БИОЛОГИИ.....69
Жақсығалиева Данагүл Жеткіншекқызы
ОЙЫН ТЕХНОЛОГИЯЛАРЫ АРҚЫЛЫ БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ ЗЕЙІНІН ДАМЫТУ ЖӘНЕ БІЛІМ БЕРУ САПАСЫН ҚАМТАМАСЫЗ ЕТУДІҢ ЗАМАНАУИ ТӘСІЛДЕРІ.....72
Шевченко Наталья Владимировна
ОТ ВНЕШНЕЙ ОЦЕНКИ К ОСОЗНАННОМУ РЕЗУЛЬТАТУ: ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ МАРШРУТНЫЙ ЛИСТ КАК ИНСТРУМЕНТ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ОСОЗНАННОГО РЕЗУЛЬТАТА В ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕГО ЗВЕНА.....76
Есенгалиева Гулбану Дулатқызы
ЦИФРЛЫҚ БІЛІМ БЕРУ ТЕХНОЛОГИЯЛАРЫ АРҚЫЛЫ БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ ЭКОЛОГИЯЛЫҚ МӘДЕНИЕТІН ДАМЫТУ ТҮСІНІГІНІҢ МӘНІ ЖӘНЕ МАЗМҰНЫ.....82
Ауман Екатерина Александровна, Бондарева Елена Александровна, Захарова Людмила Николаевна, Корчуганов Вадим Анатольевич, Котенева Елена Николаевна, Пименова Юлия Александровна, Севостьянов Дмитрий Анатольевич
ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ, ПОЛУЧАЮЩИХ СРЕДНЕЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В МЕДИЦИНСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ: МАТЕРИАЛЫ КРУГЛОГО СТОЛА.....86
Аманғазина Нұрайым Ерланқызы
БАСТАУЫШ МЕКТЕПТЕ БЕЛСЕНДІ ОҚЫТУ ӘДІСТЕРІН ЖҮЙЕЛІ ҚОЛДАНУ – САПАЛЫ БІЛІМ БЕРУДІҢ КЕПІЛІ.....91
Акпарова Жанна Муслимовна, Шапенова Аяжан, Кабанкина Анастасия
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....96
Акшолаков Ерболат Джумашевич, Сейдаева Эльмира Абдрахимовна
СОВРЕМЕННЫЕ МОДЕЛИ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ РУКОВОДИТЕЛЕЙ МЕДИЦИНСКИХ ОРГАНИЗАЦИЙ В РЕСПУБЛИКЕ КАЗАХСТАН.....101
Алгожаева Нурсулу Сеиткеримовна, Омирбекова Арайлым Амангелдиевна
ҰЛТТЫҚ ҚҰНДЫЛЫҚҚА НЕГІЗДЕЛГЕН КӨШБАСШЫЛЫҚ: ЗАМАНАУИ БІЛІМ ТАЛАБЫ.....108
Рамазанова Мейрамгуль Абаевна, Зейнулла Жанибек Аскарович
МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ В КАЗАХСТАНСКОМ КОНТЕКСТЕ.....112
Bai Yu
FROM PARTICIPATION TO RESPONSIVENESS: AN EMPIRICAL STUDY OF STUDENT IDENTITY IN EDUCATIONAL GOVERNANCE IN CHINESE LOCAL UNIVERSITIES.....116
Абайқызы Ұлжанат
ЖАСАНДЫ ИНТЕЛЛЕКТ ЖАҒДАЙЫНДА СТУДЕНТТЕРДІҢ СЫНИ ОЙЛАУЫН ДАМЫТУ МӘСЕЛЕСІНІҢ ӨЗЕКТІЛІГІ.....120
Kamolov Iftixor Baxtiyorovich
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....123
Зорина Наталья Алексеевна
ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОБЛАСТЕЙ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО И ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС.....126

Амреева Камила Рустемқызы, Уайсова Гүлнар Инаматқызы
ВИЗУАЛДЫ ТЕХНОЛОГИЯЛАРДЫ ҚОЛДАНУ АРҚЫЛЫ БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ ТІЛДІК ДАҒДЫЛАРЫН ДАМЫТУ ЖОЛДАРЫ.....131
Куанышева Айнур Избасаровна
ФОРМИРОВАНИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ИСТОРИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....135
Даулетжан Кайсар Кайреденулы
РАЗВИТИЕ КАРТОГРАФИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ И ПРОСТРАНСТВЕННОГО МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ.....137
Бердигалиева Арайгул Елтаевна
ҚАЗАҚ ХАЛҚЫНЫҢ АДАМГЕРШІЛІК ДӘСТҮРЛЕРІ ЖӘНЕ ОЛАРДЫҢ ТӘРБИЕЛІК МӘНІ.....142
Рысбаева А.К.
БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ ОҚУ САУАТТЫЛЫҒЫН ДАМЫТУ ЖОЛДАРЫ.....145
Калдаякова Айсулу Абылкасымовна, Какимова Лаура Шариповна, Ибраева Камарсулу Ершатовна
ВОЗМОЖНОСТИ И ПРАКТИКИ ПРИМЕНЕНИЯ ТРАНСДИСЦИПЛИНАРНОГО ПОДХОДА В СОВРЕМЕННОМ АРТОБРАЗОВАНИИ.....149

II. ИННОВАЦИЯЛЫҚ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ТЕХНОЛОГИЯЛАР МЕН ТӘЖІРИБЕЛЕР

Кәкен Айгерім Елдосқызы, Туралбаева Алмаш Турганбаевна
МОБИЛЬДІ ҚОСЫМША АРҚЫЛЫ БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ ОҚУ БЕЛСЕНДІЛІГІН АРТТЫРУ ҚҰРАЛЫ.....154
Naimanova Dinara Mukhamediyanovna, Muratova Darina Kanatovna
INNOVATIVE APPROACHES TO ASSESSING EDUCATIONAL OUTCOMES IN PRIMARY SCHOOL.....159
Шынтаева Нурайна Аңсарықызы, Нұралы М. А., Рахманова Г.К.
БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ ОҚУ ӘРЕКЕТІН ҰЙЫМДАСТЫРУДАҒЫ ЦИФРЛЫҚ ТЕХНОЛОГИЯЛАРДЫҢ МАҢЫЗЫ.....161
Шынтаева Нурайна Аңсарықызы, Фазыл Арайлым Ахметжанқызы
БІЛІМ БЕРУ ҮДЕРІСІНДЕ ИННОВАЦИЯЛЫҚ ӘДІСТЕРДІ ҚОЛДАНУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ.....164
Филиппова Дарья Андреевна
ГЕЙМИФИКАЦИЯ КАК ИННОВАЦИОННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ ХИМИИ.....168
Сманова Алуа Арыстанқызы, Авесхан Анель Нұржанқызы
БАСТАУЫШ СЫНЫПТА ЖАСАНДЫ ИНТЕЛЛЕКТТІҢ БІЛІМ БЕРУ ҮРДІСІНДЕ ҚОЛДАНУ МҮМКІНДІКТЕРІ.....171
Закирова Мухбаббат Сабировна
СУТЬ МЕТОДОВ «ВРАЩАЮЩАЯСЯ СИМФОНИЯ» И «МИКРОПРЕПОДАВАНИЕ» И ИХ ПРАКТИЧЕСКОЕ ПРИМЕНЕНИЕ В ОБРАЗОВАНИИ: ТЕМАТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ.....176
Фейзулдаева С.А., Дәурен Ж.Д., Умирзакова Н.Н.
БАСТАУЫШ БІЛІМ БЕРУДЕГІ МУЛЬТИМОДАЛЬДЫ ОҚЫТУ: ТЕОРИЯЛЫҚ НЕГІЗДЕРІ МЕН ДАМУ ТАРИХЫ.....180
Сарыбекова Қарлығаш Нургалиевна, Дүйсебек Нұрай Нұржанқызы
ЖАСАНДЫ ИНТЕЛЛЕКТ АРҚЫЛЫ БАСТАУЫШ СЫНЫПТА КРИТЕРИАЛДЫ БАҒАЛАУ ЖҮЙЕСІН ЖЕТІЛДІРУ.....184

Аймагамбетов Нариман Казбекович, Касекеева А.Б.
АРХИТЕКТУРА ИНФОРМАЦИОННЫХ СИСТЕМ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО УПРАВЛЕНИЯ ГОРОДСКИМ ТРАНСПОРТОМ В КОНЦЕПЦИИ SMART CITY…….....189
Кочкина Надежда Александровна
ТЕХНОЛОГИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ НА УРОКАХ ИСТОРИИ КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ И КРЕАТИВНОСТИ УЧАЩИХСЯ.....193
Мухтарова Лобар Абдиманнабовна
ИННОВАЦИОННАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ АБСЦИССИАЛЬНЫХ И ОРДИНАЛЬНЫХ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ.....196
Рерих Ксения Александровна, Закирьянова Айгерим Габдилмажитовна
ИННОВАЦИОННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ И МЕТОДЫ В МУЗЫКАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ……...…….....200
Мейрбекова Гульнара Қайратбекқызы, Мейірбеков Асылбек Қайратбекұлы, Жылқыбай Гүлімжан Қызметқызы
БОЛАШАҚ ҚАЗАҚ ТІЛІ МҰҒАЛІМДЕРІНІҢ КӘСІБИ АУЫЗША СӨЙЛЕУ ҚҰЗЫРЕТІН ДАМЫТУДА VR ТЕХНОЛОГИЯЛАРЫН ҚОЛДАНУДЫҢ ТЕОРИЯЛЫҚ НЕГІЗДЕРІ.....203
Сманова Алуа Арыстанқызы, Пеле Диана
БАСТАУЫШ СЫНЫПТА ЖАСАНДЫ ИНТЕЛЛЕКТІНІ ҚОЛДАНУ АРҚЫЛЫ ОҚУШЫЛАРДЫҢ КРЕАТИВТІ ОЙЛАУЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУ.....208
Jia Huifeng, Bayarystanova Elmira
APPLICATION OF DIGITAL TECHNOLOGY IN TEACHING EFFECTIVENESS EVALUATION.....212
Акылбекова Адемау Каиргельдиновна
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СТОРИТЕЛЛИНГА В ОБУЧЕНИИ ЛЕКСИКЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА НА УРОВНЕ B1: РЕЗУЛЬТАТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА.....215
Солтыбаева Ляззат Сакеновна
САНДАРДАН ЖҮЙЕГЕ ДЕЙІН: АҚПАРАТТЫҚ ЖҮЙЕЛЕРДІҢ МАТЕМАТИКАЛЫҚ НЕГІЗІ.....219
Торыбаева Гайни Нурахметовна
THE USE OF PODCAST TO IMPROVE STUDENTS' LISTENING AND SPEAKING SKILLS.....223
Раймқұл Сандуғаш Ұмытбекқызы
БІЛІМ БЕРУ САПАСЫН АРТТЫРУДЫҢ ИННОВАЦИЯЛЫҚ ТӘСІЛДЕРІ.....228
Абдримова Феруза Асиловна
МЕКТЕПКЕ ДЕЙІНГІ ҰЙЫМДАРДЫҢ БІЛІМ БЕРУ ҮДЕРІСІНДЕ КЛАКС-ПЕДАГОГИКАНЫ ҚОЛДАНУДЫҢ МҮМКІНДІКТЕРІ.....233
Нургалиева Бекзат Мухаметкалимовна
ИННОВАЦИОННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ ХИМИИ И БИОЛОГИИ: ОПЫТ ПРАКТИЧЕСКОГО ПРИМЕНЕНИЯ.....236
Ақтоты Төлеумұратқызы Ақжолова, Гүлназ Талипбай Нұржанқызы
МИКРО ЖӘНЕ НАНО ОҚЫТУ ӘДІСТЕРІНІҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ.....239
Баккараева Асем Балтабековна
ЗАМАНАУИ БІЛІМ БЕРУ ҮДЕРІСІНДЕ ИННОВАЦИЯЛЫҚ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ТЕХНОЛОГИЯЛАРДЫ ҚОЛДАНУ.....244
Кәрім Елдана Ұланқызы, Раева Ания Серікқызы, Аманжол Сауле
БАСТАУЫШ БІЛІМ БЕРУДЕ ЖАСАНДЫ ИНТЕЛЛЕКТ ҚҰРАЛДАРЫН ҚОЛДАНУ МҮМКІНДІКТЕРІ.....247

Адылгазинова Гульмира Халелевна, Ердембекова Динара Амангельдыевна
РОЛЬ РЕДЖИО-ПЕДАГОГИКИ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ.....252
Токарева Виктория Дмитриевна
ФОРМИРОВАНИЕ НА УРОКАХ БИОЛОГИИ ЦЕННОСТЕЙ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МОБИЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ САМОМОНИТОРИНГА.....255
Байтенова Раушан Мылтыкбаевна, Уразбакова Улбала Темировна, Бектенова Роза Баймуратовна
К ВОПРОСУ РАЗВИТИЯ РЕЧЕВОЙ, УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ.....258
Кошербаева Азиза Нуралиевна
ИННОВАЦИОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРАКТИКИ НА ОСНОВЕ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА.....262
Козлова В.П., Лонская В.А., Чекаленко Я.В., Романова Марина Александровна
ИИ-ПЕРСОНА КАК ИНСТРУМЕНТ СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....265
Курбанова Рухшона Рамишевна, Жовлиев Журабек Алишер угли
ИННОВАЦИОННОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В НАЧАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ.....270
Абильхалимова Айман Адилқызы, Сейтова Айдана Абатовна
МЕКТЕПКЕ ДЕЙІНГІ ДЕНЕ ТӘРБИЕСІНДЕ ИННОВАЦИЯЛЫҚ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ӘДІСТЕРДІ ҚОЛДАНУ ЖОЛДАРЫ.....275
Джаманбаева Динара Танбаевна
СТУДЕНТТЕРДІҢ ОҚУ ҚЫЗМЕТІ САПАСЫН АРТТЫРУДАҒЫ ИННОВАЦИЯЛЫҚ БІЛІМ БЕРУ ОРТАСЫНЫҢ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ-ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ӘСЕРІ.....278
Сержанұлы Біржан
ЭМОЦИОНАЛДЫ ИНТЕЛЛЕКТІ ДАМУЫНЫҢ АЛҒЫШАРТТАРЫ.....282
Таурбекова Айнур Сапашовна
БІЛІМ БЕРУДІ ЦИФРЛАНДЫРУ ЖАҒДАЙЫНДА ОҚУШЫЛАРДЫҢ ОҚЫРМАНДЫҚ ҚАБІЛЕТТЕРІН ДАМЫТУДЫҢ ЗАМАНАУИ ТӘСІЛДЕРІ.....287
Kystaubayeva Botagoz, Mailybaeva Gulmira
A FRAMEWORK FOR STUDIO HABITS OF MIND IN ARTS EDUCATION.....290
Мирзакулова Айгерим Төребекқызы
«LEARNING EXPERIENCE DESIGN» НЕГІЗІНДЕ БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ ФУНКЦИОНАЛДЫҚ САУАТТЫЛЫҒЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУДЫҢ ТЕОРИЯЛЫҚ НЕГІЗДЕРІ.....295
Kystaubayeva Botagoz
PEDAGOGICAL APPROACHES TO VISUAL ARTS INSTRUCTION IN PRIMARY EDUCATION.....299
Карим Аягүл Қаныбекқызы
МЕКТЕПКЕ ДЕЙІНГІ ҰЙЫМДАРДА МУЗЫКА САБАҒЫНДА ИННОВАЦИЯЛЫҚ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ТЕХНОЛОГИЯЛАРДЫ ҚОЛДАНУ.....303
Мамишева Гүлнұр Ержанқызы
МЕКТЕПКЕ ДЕЙІНГІ ҰЙЫМДАРДА ОЙЫН ТЕХНОЛОГИЯЛАРЫ АРҚЫЛЫ ШЫҒАРМАШЫЛЫҚ ҚАБІЛЕТТЕРДІ ДАМЫТУ ЖОЛДАРЫ.....306
Мирзакулова Айгерим Төребекқызы
LEARNING EXPERIENCE DESIGN НЕГІЗІНДЕ БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ ФУНКЦИОНАЛДЫҚ САУАТТЫЛЫҒЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУДЫҢ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ АСПЕКТІСІ.....309

III. БІЛІМ БЕРУДІ ЦИФРЛЫҚ ТРАНСФОРМАЦИЯЛАУ: СЫН-ҚАТЕРЛЕР МЕН МҮМКІНДІКТЕР

Nataliia Fominykh, Tatiana Andreeva, Anastasiia Bubenchikova
WHAT WE ARE LEARNING FROM ONLINE EDUCATION.....314
Романова Марина Александровна, Муродходжаева Наталья Сергеевна
РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ СРЕДСТВАМИ МАЙЕВТИЧЕСКИХ ИИ-ПЕРСОН.....317
Амирова Амина Слямхановна
БОЛАШАҚ БАСТАУЫШ СЫНЫП МАМАНДАРЫН ДАЯРЛАУДА ЖИ МҮМКІНДІКТЕРІНІҢ БІЛІМ САПАСЫНА ЫҚПАЛЫ.....322
Ильяс Аружан Бахтиярқызы, Туралбаева Алмаш Турганбаевна
MEMRISE AI CHAT БАҒДАРЛАМАСЫ – ЭМОЦИОНАЛДЫ ИНТЕЛЛЕКТ ДАМЫТУ ҚҰРАЛЫ.....327
Murzagulova Meiramkul, Luo Yining
RESEARCH ON THE CURRENT SITUATION AND FUTURE DEVELOPMENT TRENDS OF CHINA-KAZAKHSTAN EDUCATIONAL COOPERATION AND INTERNATIONALIZATION.....332
Құрманалиева Б.Б, Омарова Г.Ж.
ИИ-МУЛЬТФИЛЬМЫ КАК ИНСТРУМЕНТ НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ В СЛОВАРНОЙ РАБОТЕ НА УРОКАХ КАЗАХСКОГО ЯЗЫКА: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ, ПЕРСПЕКТИВЫ И ВЫЗОВЫ.....336
Аманбаев Диас Куанышевич
КОМПЛЕКСНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ И РАЗРАБОТКА АНАЛИТИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ НА БАЗЕ ТЕХНОЛОГИЙ BIG DATA ДЛЯ МОНИТОРИНГА СОЦИАЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ И ОПТИМИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕД.....340
Гумирова Аделя Рамилевна, Лаптина Виктория Максимовна, Ревнивых Анастасия Сергеевна
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИИ-ПЕРСОНЫ «ДЕЛИЛКИН» ПРИ ИЗУЧЕНИИ ВНЕТАБЛИЧНОГО ДЕЛЕНИЯ В 3 КЛАССЕ.....342
Жанкушков Бауыржан Оразаевич
БОЛАШАҚ БАСТАУЫШ СЫНЫП МҰҒАЛІМДЕРІНІҢ ЦИФРЛЫҚ ҚҰЗЫРЕТТІЛІГІН ЭЛЕКТРОНДЫ РЕСУРСТАР АРҚЫЛЫ ҚАЛЫПТАСТЫРУ.....345
Тельман Шұғыла Тельманқызы
ЦИФРЛЫҚ БІЛІМ БЕРУ ТЕХНОЛОГИЯЛАРЫ АРҚЫЛЫ БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ ЭКОЛОГИЯЛЫҚ МӘДЕНИЕТІН ДАМЫТУ ТҮСІНІГІНІҢ МӘНІ ЖӘНЕ МАЗМҰНЫ.....350
Досмағамбетова Құралай Жексенқызы
GEMINI ПЛАТФОРМАСЫ АРҚЫЛЫ БИОЛОГИЯЛЫҚ ПРОЦЕСТЕРДІҢ ИНТЕРАКТИВТІ СИМУЛЯТОРЛАРЫН ӘЗІРЛЕУ.....355
Жекеева Аққалам Есимбекқызы
БІЛІМ БЕРУДІ ЦИФРЛАНДЫРУ – ЗАМАНАУИ ПЕДАГОГИКАНЫҢ ЖАҢА КЕЗЕҢІ.....358
Смагулов Эмиржан Болатханұлы
МИКРОСЕРВИСНАЯ АРХИТЕКТУРА В NLP-ПЛАТФОРМАХ: ПРОЕКТИРОВАНИЕ И МАСШТАБИРУЕМОСТЬ.....361
Имамалиева Тамила Тофик гизи, Мухтарова Лобар Абдиманнабовна
НТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ШКОЛЫ.....365
Belentbay Samat Koldasbayuly
ADAPTIVE E-LEARNING SYSTEM FOR PERSONALIZED TEST GENERATION USING REINFORCEMENT LEARNING.....369

Баймаханбетова Асем Канатовна, Бактиярова Назира Акжигитовна
ПРИМЕНЕНИЕ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ЦИФРОВОЙ МЕДИЦИНЕ.....374
Han Xiaofei, Mukasheva Anar B.
HUMAN-LED AI-ASSISTED HTP DRAWING FOR STUDENT SUPPORT IN CHINESE VOCATIONAL COLLEGES: AN ACTION RESEARCH DESIGN.....378
Тапаева Жанерке Таулбаевна
ВИРТУАЛДЫ ШЫНДЫҚ ОЙЫНДАРЫ АРҚЫЛЫ БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ ЦИФРЛЫҚ САУАТТЫЛЫҒЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУДЫҢ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ШАРТТАРЫ.....383
Какимов Алдияр Кенесович, Махажанова У.Т.
АРХИТЕКТУРА ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОЙ СИСТЕМЫ МОНИТОРИНГА И ПРОГНОЗИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ПОКАЗАТЕЛЕЙ НА ОСНОВЕ МЕТОДОВ МАШИННОГО ОБУЧЕНИЯ.....387
Избасарова Жанар Жаксыбаевна
ЖОО-ДА БИОЛОГИЯ МҰҒАЛІМДЕРІН КӘСІБИ ДАЯРЛАУДА ЖАСАНДЫ ИНТЕЛЛЕКТТІҢ РӨЛІ.....391
Багдат Динмухаммед
АРХИТЕКТУРА ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ МОНИТОРИНГА БЕЗОПАСНОСТИ IOT-УСТРОЙСТВ ДЛЯ ЗАЩИЩЕННОЙ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ.....396
Адилбеков Б., Касекеева А.Б.
АРХИТЕКТУРА ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ИНФОРМАЦИОННОЙ СИСТЕМЫ ПРОГНОЗИРОВАНИЯ СПРОСА В РИТЕЙЛЕ НА БАЗЕ ПАРАДИГМЫ MLOps (НА ПРИМЕРЕ СЕТИ «MAGNUM CASH&CARRY»).....400
Абдыкадыров Айдос Отарович, Жиенбаева Асима, Қашақбай Инабат, Құралбек Айгерім
ЕҢБЕККЕ БАУЛУ САБАҚТАРЫНДА ҚАҒАЗБЕН ЖҰМЫС ТҮРЛЕРІН ОҚЫТУДА МУЛЬТИМЕДИЯЛЫҚ ТАНЫСТЫРЫЛЫМДАРДЫ ПАЙДАЛАНУДЫҢ ТИІМДІ ЖОЛДАРЫ.....404
Massalimov Omar Aitzhanuly
ARCHITECTURE OF AN INTELLIGENT MEDICAL IMAGE ANALYSIS SYSTEM AS A TOOL FOR DIGITAL TRANSFORMATION OF HEALTHCARE EDUCATION.....408
Алимбекова Сабира Шереханқызы, Ортаев Бақтияр Тұрсынбайұлы
ИННОВАЦИЯЛЫҚ БІЛІМ БЕРУДЕ ЖАСАНДЫ ИНТЕЛЛЕКТТІ ҚОЛДАНУ ЖОЛДАРЫ.....413
Жұмағазы Анель Арайқызы, Туралбаева Алмаш Турганбаевна
ЦИФРЛЫҚ БІЛІМ БЕРУ РЕСУРСТАРЫ АРҚЫЛЫ БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ «ДҮНИЕТАНУ» САБАҚТАРЫНДА ЭКОЛОГИЯЛЫҚ МӘДЕНИЕТІН ҚАЛЫПТАСТЫРУДЫҢ ТЕОРИЯЛЫҚ АСПЕКТІЛЕРІ.....417
Сүлейменқұл Диана Мақсатқызы, Советқанова Құралай Ерланқызы, Аманжол Сауле
ҚАЗІРГІ БІЛІМ БЕРУ ҮДЕРІСІНДЕ ЖАСАНДЫ ИНТЕЛЛЕКТ ТЕХНОЛОГИЯЛАРЫН ҚОЛДАНУДЫҢ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ МҮМКІНДІКТЕРІ.....420
Турсынбекова Айжан Турсынбеккызы, Жотабаева Жұлдыз Мұсақызы
ЦИФРЛЫҚ ҚҰРАЛДАР АРҚЫЛЫ ИНКЛЮЗИВТІ ОРТА ҚҰРУ.....425
Корабаева Жұлдызай Кендебайқызы
ЦИФРЛЫҚ ТЕХНОЛОГИЯЛАР НЕГІЗІНДЕ ЖАСӨСПІРІМДЕРДІҢ КОММУНИКАТИВТІК ДАҒДЫЛАРЫН ДАМЫТУ.....428
Кожаханова Л.Е.
МЕДИАСАУАТТЫЛЫҚ ЖӘНЕ СЫНИ ОЙЛАУ, МҰҒАЛІМДЕРДІҢ МЕДИАСАУАТТЫЛЫҒЫН ДАМЫТУДАҒЫ ШЕТЕЛДІК ТӘЖІРИБЕЛЕР.....431

Navruzov Ulugbek Bababekovich
THE IMPACT OF THE IMPLEMENTATION OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN PRIMARY EDUCATION ON LEARNING OUTCOMES (ON THE EXAMPLE OF THE SUBJECT OF MATHEMATICS).....435
Talgatov Aibyn Sakenuly, Nurgaliyeva Symbat, Zhakipova Makpal
A SYSTEMATIC REVIEW OF DIGITAL TWINS AND EXPLAINABLE AI FOR LEARNING ACHIEVEMENT INTERPRETATION IN ENGINEERING EDUCATION.....437
Ғабдұл-Мүттәліп Салтанат Мағауияқызы, Кусаинов Аскарбек Кабыкенович
ОРТА МЕКТЕПТЕ ҰЛТТЫҚ ҚҰНДЫЛЫҚТАРҒА НЕГІЗДЕЛГЕН ТӘРБИЕЛІК МЕНЕДЖМЕНТ МОДЕЛІН ЦИФРЛЫҚ ОРТАДА ЖҮЗЕГЕ АСЫРУДЫҢ ИННОВАЦИЯЛЫҚ ТӘСІЛДЕРІ.....440
Ибрайханова Алуа Ермуратовна
ЦИФРЛЫҚ БІЛІМ БЕРУ ОРТАСЫНДА АТА-АНАЛАРМЕН ЫНТЫМАҚТАСТЫҚ АРҚЫЛЫ ОҚУШЫЛАРДЫҢ ОҚУҒА ДЕГЕН ҚЫЗЫҒУШЫЛЫҒЫН ЫНТАЛАНДЫРУ.....445
Қайырбек Нұрәли Әділұлы
БІЛІМ БЕРУ ҰЙЫМДАРЫН БАСҚАРУДА ШЕШІМ ҚАБЫЛДАУДЫ ҚОЛДАУ ЖҮЙЕЛЕРІ МЕН ЖАСАНДЫ ИНТЕЛЛЕКТ ТЕХНОЛОГИЯЛАРЫН ИНТЕГРАЦИЯЛАУ.....450
Ералиев Серик
ЦИФРОВАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ: ВЫЗОВЫ, ВОЗМОЖНОСТИ И РОЛЬ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА.....453
Реш Азат Артурович
ИНТЕГРАЦИЯ БОЛЬШИХ ЯЗЫКОВЫХ МОДЕЛЕЙ В АРХИТЕКТУРУ ИНФОРМАЦИОННЫХ СИСТЕМ.....457
Байкен Рахат Жанатулы
КОМПЛЕКСНЫЙ АНАЛИЗ И РАЗРАБОТКА АРХИТЕКТУРНЫХ РЕШЕНИЙ ИНТЕГРАЦИИ БОЛЬШИХ ЯЗЫКОВЫХ МОДЕЛЕЙ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ RAG-ПОДХОДА В СОВРЕМЕННЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ СИСТЕМАХ.....462
Хабибова Сабрина Шухраткызы, Альчимбаева Айгуль Бакытжановна
ВЛИЯНИЕ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПЛАТФОРМ EDVIBE И MOODLE НА ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ.....467
Tulegenov Adil Kuanyshbekuly
DIGITAL LEADERSHIP OF SCHOOL PRINCIPALS: CONCEPTUAL EVOLUTION AND INTERPRETATIONS IN POST-PANDEMIC RESEARCH.....471
Астамбаева Жупат Канапьяновна
ЖАСАНДЫ ИНТЕЛЛЕКТ ДӘУІРІ: СТУДЕНТТІҢ ЦИФРЛЫҚ САУАТТЫЛЫҒЫ МЕН КӘСІБИ БЕЙІМДЕЛУІ.....476
Сержанқызы Жансая
ОҚУ ҮДЕРІСІНДЕ ЦИФРЛЫҚ БІЛІМ БЕРУ РЕСУРСТАРЫН ПАЙДАЛАНУДЫҢ ТИІМДІЛІГІ.....479

IV. ЗАМАНАУИ ӨЗГЕРІСТЕР ЖАҒДАЙЫНДА ПЕДАГОГ КАДРЛАРДЫ КӘСІБИ ДАЯРЛАУ

Абраимов Досай Касымович
НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ВОЕННОЙ СФЕРЕ..……..485
Муканова Саулеш Димкешевна, Семенова Наталья Альбертовна
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ НАВИГАЦИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ КАК ФАКТОР ПОДГОТОВКИ КАДРОВ К НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ…….489

Teshaboyev Akramjon Yuldashevich
METHODOLOGICAL FOUNDATIONS FOR PREPARING FUTURE TEACHERS FOR DIAGNOSTIC AND CORRECTIVE ACTIVITIES IN THE EDUCATIONAL PROCESS.....494
Медеубаева Кенжехан
ҚАЗІРГІ БІЛІМ БЕРУ КЕҢІСТІГІНДЕ БОЛАШАҚ ПЕДАГОГТІҢ КӘСІБИ ӘЛЕУМЕТТЕНУ ФАКТОРЛАРЫ.....496
Ражабов Муродил Жумабоевич
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МЕХАНИЗМОВ МАНИПУЛЯТИВНОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ В ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ…….501
Эргашева Наргизахон Абдусаттаровна
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФЕНОМЕНА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННЫХ ИЗМЕНЕНИЙ……..506
Солижонова Мубинабону Шерзод кизи
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИФИКАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ…….510
Акбарова Дилбарой Шухрат кизи
ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОММУНИКАЦИИ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ: ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ И ЗНАЧЕНИЕ ЯЗЫКА ТЕЛА И РЕЧИ……514
Сотиболдиев Зиёдбек Махмаджон угли
РЕЧЕВАЯ МАНИПУЛЯЦИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ И ЕЁ ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ……519
Кенжина Маржангул Толеубековна, Акылбаева Гульзира Каримтаевна
МЕКТЕПКЕ ДЕЙІНГІ БІЛІМ БЕРУДІҢ ЖАҢАРТЫЛҒАН МАЗМҰНЫ АЯСЫНДА БАЛАЛАРДЫҢ КОММУНИКАТИВТІК ДАҒДЫЛАРЫН ЖЕТІЛДІРУ……524
Ердембеков Тлеужан Амангельдыевич
МЕНЕДЖМЕНТ: ЗАМАНАУИ ҰЙЫМНЫҢ ТАБЫСТЫ ДАМУЫНЫҢ НЕГІЗІ…….528
Исмайлова А.Е.
БОЛАШАҚ ӘЛЕУМЕТТІК ПЕДАГОГТЕРДІҢ КӘСІБИ ҚҰЗЫРЕТТІЛІГІН ҚАЛЫПТАСТЫРУДЫҢ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ШАРТТАРЫ……..……531
Крежевских Ольга Валерьевна
МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОСТЬ И ТРАНСДИСЦИПЛИНАРНОСТЬ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ: ОТ ТЕОРЕТИЧЕСКОГО ПРЕДСТАВЛЕНИЯ – К ПРАКТИКЕ РЕАЛИЗАЦИИ……...……536
Макшиева Гульмира Курманбаевна, Алшынбаева Жулдыз Елдосовна, Южел Гелишли
БОЛАШАҚ МЕКТЕПКЕ ДЕЙІНГІ ПЕДАГОГТЕРДІҢ КӨШБАСШЫЛЫҚ ҚҰЗЫРЕТТІЛІГІНІҢ ҚҰРЫЛЫМЫ МЕН МАЗМҰНЫ……....542
Аронова Алтынай Женисовна
ЗАМАНАУИ БІЛІМ БЕРУ ТРАНСФОРМАЦИЯСЫ ЖАҒДАЙЫНДА ПЕДАГОГ КАДРЛАРДЫ КӘСІБИ ДАЯРЛАУ……..……546
Джаманбаева Светлана Танбаевна
ИННОВАЦИЯЛЫҚ ОРТАДА ПЕДАГОГТАРДЫҢ КӘСІБИ ҚҰЗЫРЕТТІЛІГІН ДАМЫТУ……550

V. ИНКЛЮЗИВТІ, КРЕАТИВТІ ЖӘНЕ ГУМАНИСТІК БІЛІМ БЕРУДІ ДАМЫТУ

Турсунбаева Акканат Уйезбеккызы, Махамбетова Жамиля Таргыновна
БОЛАШАҚ ПЕДАГОГТАРДЫ ШЕТЕЛДІК ТӘЖІРИБЕ НЕГІЗІНДЕ ИНКЛЮЗИВТІ БІЛІМ БЕРУГЕ ДАЙЫНДАУ.....554

Валиева Наргизахон Замир кизи
ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИДИОМ В АНГЛИЙСКОМ, РУССКОМ И УЗБЕКСКОМ ЯЗЫКАХ.....557
Рахманкулова Нафиса Хасановна
РОЛЬ ФАСИЛИТАТИВНОГО ПОДХОДА В РАЗВИТИИ КОГНИТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ.....561
Hengbati Hamatan
RESEARCH ON CLASSROOM TEACHING PRACTICE IN VOCATIONAL EDUCATION IN THE ERA OF DIGITAL INTELLIGENCE.....564
Фертих Мария Викторовна, Эргешова Юлдуз Шазалиевна, Рашидова Нургуль Жанболатқызы, Калжанова А.К.
ЭФФЕКТИВНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СКАЗКОТЕРАПИИ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ (ООП).....567
Жүсіпова Назым Нұрланқызы, Баянбаева Айгерим Ракимгалиевна
ОЙЫН ТЕХНОЛОГИЯЛАРЫ АРҚЫЛЫ ЕСТУ ҚАБІЛЕТІ БҰЗЫЛҒАН БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ ТАНЫМДЫҚ БЕЛСЕНДІЛІГІН АРТТЫРУ.....572
Алимкулова Айгерим Сериковна
ИНКЛЮЗИВТІ БІЛІМ БЕРУ ЖАҒДАЙЫНДА ДЕНЕ ШЫНЫҚТЫРУ САБАҚТАРЫН ҰЙЫМДАСТЫРУДЫҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ.....578
Нуримбетова Балкенже, Жумаш Жанар Еркінқызы
БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫН ИНКЛЮЗИВТІ БІЛІМ БЕРУ ОРТАСЫНДА ОҚУҒА ЫНТАЛАНДЫРУДЫҢ ӘДІСТЕМЕСІ.....583
Анжаев Канат Сейдекович, Амандосова Гулзагира Калдыбековна
ИНКЛЮЗИВТІ БІЛІМ БЕРУДЕ ДАМЫТУШЫ ОРТАНЫ ҚАЛЫПТАСТЫРУДЫҢ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ЖОЛДАРЫ.....588
Гафурова Аруза Гафурқызы, Шугаева Гүлшат Конратовна
ОТБАСЫЛЫҚ ҚОЛДАУ МЕН ЖАСӨСПІРІМДЕРДІҢ ӨЗІН-ӨЗІ БАҒАЛАУЫ АРАСЫНДАҒЫ БАЙЛАНЫС: ИНКЛЮЗИВТІ БІЛІМ БЕРУДІ ДАМЫТУ АЯСЫНДАҒЫ ЗЕРТТЕУ.....591
Естемесова Ж.Т., Тоқтарұлы Д., Омаргалиева Г.С.
ИНКЛЮЗИВТІ БІЛІМ БЕРУДЕ ЗИЯТЫ ЗАҚЫМДАЛҒАН БАЛАЛАРДЫ ЖАЛПЫ БІЛІМ БЕРУ ЖҮЙЕСІНЕ ЕНГІЗУ: МЕКТЕП БАССШЫЛАРЫНЫҢ ҰСТАНЫМДАРЫ МЕН КӨЗҚАРАСТАРЫН ЭМПИРИКАЛЫҚ ТАЛДАУ.....596
Наримбетова Захия Ахмедовна
ИНКЛЮЗИВТІ ЖӘНЕ КРЕАТИВТІ ОРТАДА МАТЕМАТИКАНЫ ОҚЫТУ ӘДІСТЕМЕСІН ЖЕТІЛДІРУ.....599
Қуатбекова Ақниет Қуатбекқызы, Бекбатыр Саяжан Әсетқызы
ИНКЛЮЗИВТІ БІЛІМ БЕРУ ЖАҒДАЙЫНДА БІЛІМ АЛУШЫНЫҢ СУБЪЕКТІЛІК ҰСТАНЫМЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУДЫҢ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ-ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ НЕГІЗДЕРІ.....602
Жолдас Альбина Қанатқызы, Пазылова Гулбарша Хабисалыковна
ОЙЫН ӘРЕКЕТІ АРҚЫЛЫ МЕКТЕПКЕ ДЕЙІНГІ БАЛАЛАРДЫҢ АДАМГЕРШІЛІК ҚАСИЕТТЕРІН ДАМЫТУ.....606
Карабасова Гульбаршын Алиповна
ИНКЛЮЗИВТІ, КРЕАТИВТІ ӘРІ АДАМГЕРШІЛІККЕ НЕГІЗДЕЛГЕН БІЛІМ БЕРУ ЖҮЙЕСІН ҚАЛЫПТАСТЫРУ.....609
Нурмуханова Жанерке Турсыновна
БАЛАБАҚША ЖАҒДАЙЫНДА БАЛАЛАРДЫ АДАМГЕРШІЛІККЕ ТӘРБИЕЛЕУДІҢ ЗАМАНАУИ ТӘСІЛДЕРІ.....612
Темирбаева Шаттық Конысбаевна
КӨРКЕМ ӘДЕБИЕТТІ ОҚУ МЕКТЕП ЖАСЫНА ДЕЙІНГІ БАЛАЛАРДЫ РУХАНИ – АДАМГЕРШІЛІККЕ ТӘРБИЕЛЕУ ҚҰРАЛЫ РЕТІНДЕ.....616

VI. БІЛІМ БЕРУ САЛАСЫНДАҒЫ ХАЛЫҚАРАЛЫҚ ТӘЖІРИБЕ ЖӘНЕ ОЗЫҚ ПРАКТИКАЛАР

Нуруллаева Шахло Уктамовна
ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И ДИДАКТИЧЕСКИЕ МОДЕЛИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ: ПОДХОДЫ И СТРАТЕГИИ ВНЕДРЕНИЯ.....620
Казиева Г.К.
ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ И НЕПРЕРЫВНОСТЬ МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ПЕРЕХОДА НА 12-ЛЕТНЮЮ МОДЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ В КЫРГЫЗСКОЙ РЕСПУБЛИКЕ.....623
Максудов Улугбек Курбонович
НАРОДНАЯ ПЕДАГОГИКА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ УЧАЩИХСЯ.....628
Асадова Дильрабо Шавкатовна
РУССКАЯ ЛИТЕРАТУРА КАК ПОСРЕДНИК В РЕЦЕПЦИИ ДРАМАТУРГИИ МОЛЬЕРА В УЗБЕКСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ: ПОЭТИКА ПЕРЕВОДА И КУЛЬТУРНАЯ АДАПТАЦИЯ.....632
Нурмаматов Бобур Ботирович
РУССКАЯ ЛИТЕРАТУРА КАК ПОСРЕДНИК В РЕЦЕПЦИИ ЗАРУБЕЖНОЙ КЛАССИКИ В УЗБЕКСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ: ДОКУМЕНТАЛЬНОСТЬ, ПОЭТИКА ПЕРЕВОДА И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ.....635
Саидкулов Сирожиддин Бахтиёр угли
ДОКУМЕНТАЛИЗМ КАК СПОСОБ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОСМЫСЛЕНИЯ РЕАЛЬНОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЕ.....637
Бердиева Шахноза Набижоновна
ЛИТЕРАТУРА NON-FICTION КАК ОСОБЫЙ ТИП ДОКУМЕНТАЛЬНОЙ ПРОЗЫ: ТЕОРИЯ, ПОЭТИКА И СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ.....639
Li Zehui, Murzagulova Meiramkul Daurenbekovna
COMPARATIVE STUDY ON PATHWAYS FOR HIGHER EDUCATION-LABOR MARKET INTEGRATION IN CHINA AND KAZAKHSTAN.....642
Базарбекова Рабига Жолшиевна
МӘТІНДІ МОДЕЛЬДЕУ НЕГІЗІНДЕ МӘТІН ҚҰРАСТЫРУ ДАҒДЫЛАРЫН ДАМЫТУ.....644
Саметова Фаузия Төлеушайыққызы
УНИВЕРСИТЕТКЕ ҚАБЫЛДАУ ЕМТИХАНДАРЫНЫҢ САЛЫСТЫРМАЛЫ ТАЛДАУЫ: ҰЛЫБРИТАНИЯ МЕН ҚАЗАҚСТАН ТӘЖІРИБЕСІ.....650
Харисова Чулпан Мухаррамовна
КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ РОДНОМУ ЯЗЫКУ.....656
Сүлейменова Р.М.
БУЛЛИНГ ПЕН КИБЕРБУЛЛИНГТІҢ АЛДЫН АЛУДАҒЫ ХАЛЫҚАРАЛЫҚ ТӘЖІРИБЕ ЖӘНЕ ОЗЫҚ БІЛІМ БЕРУ ПРАКТИКАЛАРЫ.....659
Аяулы Ерланқызы
МОҢҒОЛИЯ ҚАЗАҚТАРЫНЫҢ ТӘЛІМ-ТӘРБИЕЛІК ЕРЕКШЕЛІКТЕРІНІҢ КЕЙБІР ҚЫРЛАРЫ.....663
Murzagulova Meiramkul Daurenbekovna, An Chenyang
CHINA-KAZAKHSTAN CULTURAL RESONANCE AND MUTUAL LEARNING BETWEEN CIVILIZATIONS.....667
Умнов Дмитрий Геннадьевич
ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ПОТРЕБЛЕНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ВЛИЯНИЯ ТАРГЕТИРОВАННОГО МАРКЕТИНГА: ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ.....670

Джураева Лола Рустамовна
ВОПРОСЫ ФОРМИРОВАНИЯ У СТУДЕНТОВ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ НАВЫКОВ.....676
Касенова Гульмира Талгатовна
КОНЦЕПТУАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЯ КАК ПОДДЕРЖКА РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ В РАМКАХ ПРОГРАММЫ IB MYP.....682
Кабдулова Айгуль Жакслыковна
МЕКТЕПКЕ ДЕЙІНГІ БІЛІМ БЕРУДЕ ОЗЫҚ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ТӘЖІРИБЕЛЕРДІ ҚОЛДАНУ ЖОЛДАРЫ.....685
Тоғатай Мадина Мырзабайқызы
ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ТЕХНОЛОГИЯЛАРДЫ ПАЙДАЛАНУДАҒЫ МҰҒАЛІМНІҢ КӘСІБИ ДАЯРЛЫҒЫ.....689
Жораева Гаухар Базарбаевна
«ИНТЕЛЛЕКТ», «ЭМОЦИОНАЛДЫ ИНТЕЛЛЕКТ», «ИНТЕРАКТИВТІ МУЛЬТИМЕДИЯЛЫҚ ТЕХНОЛОГИЯЛАР» ҰҒЫМДАРЫНЫҢ МӘНІ МЕН МАЗМҰНЫ.....693
Аджеминова Эльвина Рифатовна, Рахмонова Хуснидахон
ЦИФРОВАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ: ОТ ТЕХНОЛОГИЧЕСКИХ ИННОВАЦИЙ К НОВОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕАЛЬНОСТИ.....696
Жораева Гаухар Базарбаевна
ИНТЕРАКТИВТІ МУЛЬТИМЕДИЯЛЫҚ ТЕХНОЛОГИЯЛАР АРҚЫЛЫ БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ ЭМОЦИОНАЛДЫ ИНТЕЛЛЕКТІСІН ДАМЫТУДЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ НЕГІЗДЕРІ.....698
Aiym Tynyskhanova, Saule Zhakipbekova
AUTOPEDAGOGICAL COMPETENCE AS A FOUNDATION FOR THE PROFESSIONAL SELF-DEVELOPMENT OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS.....702