



ISSN 2518-7937 (Print)
ISSN 2663-516X (Online)

BULLETIN **OF THE KARAGANDA UNIVERSITY**

PEDAGOGY **Series**

№ 3(111)/2023

ISSN 2518–7937 (Print)
ISSN 2663–516X (Online)
Индексі 74622
Индекс 74622

**ҚАРАҒАНДЫ
УНИВЕРСИТЕТІНІҢ
ХАБАРШЫСЫ**

ВЕСТНИК
КАРАГАНДИНСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА

BULLETIN
OF THE KARAGANDA
UNIVERSITY

ПЕДАГОГИКА сериясы

Серия ПЕДАГОГИКА

PEDAGOGY Series

№ 3(111)/2023

Шілде–тамыз–қыркүйек
30 қыркүйек 2023 ж.

Июль–август–сентябрь
30 сентября 2023 г.

July–August–September
September 30th, 2023

1996 жылдан бастап шығады
Издается с 1996 года
Founded in 1996

Жылына 4 рет шығады
Выходит 4 раза в год
Published 4 times a year

Қарағанды, 2023
Караганда, 2023
Karaganda, 2023

Бас редакторы

пед. ғыл. д-ры
Б.А. Жетписбаева

Жауапты хатшы

пед. ғыл. канд.
Д.Н. Асанова

Редакция алқасы

Г.К. Тлеужанова,	пед. ғыл. канд., акад. Е.А. Бөкетов атынд. Қарағанды университеті (Қазақстан);
Е.А. Костина,	пед. ғыл. канд., Новосибирск мемлекеттік педагогикалық университеті (Ресей);
Б.К. Шаушекова,	пед. ғыл. канд., акад. Е.А. Бөкетов атынд. Қарағанды университеті (Қазақстан);
С.Т. Каргин,	пед. ғыл. д-ры, акад. Е.А. Бөкетов атынд. Қарағанды университеті (Қазақстан);
Л.А. Шкутина,	пед. ғыл. д-ры, акад. Е.А. Бөкетов атынд. Қарағанды университеті (Қазақстан);
Г.О. Тажигулова,	пед. ғыл. д-ры, акад. Е.А. Бөкетов атынд. Қарағанды университеті (Қазақстан);
Н.Э. Пфейфер,	пед. ғыл. д-ры, Торайғыров университеті (Қазақстан);
Г.Б. Саржанова,	PhD д-ры, акад. Е.А. Бөкетов атынд. Қарағанды университеті (Қазақстан);
С.К. Абильдина,	пед. ғыл. д-ры, акад. Е.А. Бөкетов атынд. Қарағанды университеті (Қазақстан);
В. Сартор,	PhD д-ры, Нью-Мексико университеті, Альбукерке (АҚШ);
А. Миколайчак,	PhD д-ры, Адам Мицкевич атындағы университет, Познань (Польша);
Т.В. Машарова,	пед. ғыл. д-ры, Мәскеу қалалық университеті (Ресей);
Д.А. Шаматов,	PhD д-ры, Назарбаев университеті (Қазақстан);
Р. Шадиев,	PhD д-ры, Нанкин педагогикалық университеті (Қытай);
И.А. Федосеева,	пед. ғыл. д-ры, Новосибирск мемлекеттік педагогикалық университеті (Ресей);
Д.А. Казимова,	пед. ғыл. канд., акад. Е.А. Бөкетов атынд. Қарағанды университеті (Қазақстан)

Редакцияның мекенжайы: 100024, Қазақстан, Қарағанды қ., Университет к-сі, 28

Тел.: (7212) 77-04-38 (ішкі 1026); факс: (7212) 35-63-98.

E-mail: vestnikku@gmail.com. Сайт: pedagogy-vestnik.ksu.kz

Атқарушы редактор

PhD д-ры **Г.Б. Саржанова**

Редакторлары

Ж.Т. Нурмуханова, С.С. Балкеева, И.Н. Муртазина

Компьютерде беттеген

М.С. Бабатаева

Қарағанды университетінің хабаршысы. «Педагогика» сериясы.

ISSN 2518-7937 (Print). ISSN 2663-516X (Online).

Меншік иесі: «Академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды университеті» КЕАҚ.

Қазақстан Республикасы Ақпарат және қоғамдық даму министрлігімен тіркелген. 30.09.2020 ж.
№ KZ11VPY00027379 қайта есепке қою туралы куәлігі.

Басуға 29.09.2023 ж. қол қойылды. Пішімі 60×84 1/8. Қағазы офсеттік. Көлемі 32,0 б.т. Таралымы 200 дана. Бағасы келісім бойынша. Тапсырыс № 92.

«Акад. Е.А. Бөкетов ат. Қарағанды ун-ті» КЕАҚ баспасының баспаханасында басылып шықты.

100024, Қазақстан, Қарағанды қ., Университет к-сі, 28, тел.: 8(7212) 35-63-16. E-mail: izd_kargu@mail.ru

© Академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды университеті, 2023

Главный редактор

д-р пед. наук

Б.А. Жетписбаева

Ответственный секретарь

канд. пед. наук

Д.Н. Асанова

Редакционная коллегия

Г.К. Тлеужанова, канд. пед. наук, Карагандинский университет им. акад. Е.А. Букетова (Казахстан);
Е.А. Костина, канд. пед. наук, Новосибирский государственный педагогический университет (Россия);
Б.К. Шаушекова, канд. пед. наук, Карагандинский университет им. акад. Е.А. Букетова (Казахстан);
С.Т. Каргин, д-р пед. наук, Карагандинский университет им. акад. Е.А. Букетова (Казахстан);
Л.А. Шкутина, д-р пед. наук, Карагандинский университет им. акад. Е.А. Букетова (Казахстан);
Г.О. Тажигулова, д-р пед. наук, Карагандинский университет им. акад. Е.А. Букетова (Казахстан);
Н.Э. Пфейфер, д-р пед. наук, Торайгыров Университет, Павлодар (Казахстан);
Г.Б. Саржанова, д-р PhD, Карагандинский университет им. акад. Е.А. Букетова (Казахстан);
С.К. Абильдина, д-р пед. наук, Карагандинский университет им. акад. Е.А. Букетова (Казахстан);
В. Сартор, д-р PhD, Университет Нью-Мексико, Альбукерке (США);
А. Миколайчак, д-р PhD, Университет им. Адама Мицкевича, Познань (Польша);
Т.В. Машарова, д-р пед. наук, Московский городской университет (Россия);
Д.А. Шаматов, д-р PhD, Назарбаев Университет (Казахстан);
Р. Шадиев, д-р PhD, Нанкинский педагогический университет (Китай);
И.А. Федосеева, д-р пед. наук, Новосибирский государственный педагогический университет (Россия);
Д.А. Казимова, канд. пед. наук, Карагандинский университет им. акад. Е.А. Букетова (Казахстан)

Адрес редакции: 100024, Казахстан, г. Караганда, ул. Университетская, 28

Тел.: (7212) 77-04-38 (внутр. 1026); факс: (7212) 35-63-98.

E-mail: vestnikku@gmail.com. Сайт: pedagogy-vestnik.ksu.kz

Исполнительный редактор

д-р PhD **Г.Б. Саржанова**

Редакторы

Ж.Т. Нурмуханова, С.С. Балкеева, И.Н. Муртазина

Компьютерная верстка

М.С. Бабатаева

Вестник Карагандинского университета. Серия «Педагогика». Спецвыпуск.

ISSN 2518-7937 (Print). ISSN 2663-516X (Online).

Собственник: НАО «Карагандинский университет имени академика Е.А. Букетова».

Зарегистрировано Министерством информации и общественного развития Республики Казахстан.
Свидетельство о постановке на переучет № KZ11VPY00027379 от 30.09.2020 г.

Подписано в печать 29.09.2023 г. Формат 60×84 1/8. Бумага офсетная. Объем 32,0 п.л. Тираж 200 экз.
Цена договорная. Заказ № 92.

Отпечатано в типографии издательства НАО «Карагандинский университет имени академика Е.А. Букетова».
100024, Казахстан, г. Караганда, ул. Университетская, 28, тел.: 8 (7212) 35-63-16. E-mail: izd_kargu@mail.ru

© Карагандинский университет им. акад. Е.А. Букетова, 2023

Chief Editor

Doc. of ped. sciences
B.A. Zhetpisbayeva

Responsible secretary

Cand. of ped. sciences
D.N. Asanova

Editorial board

G.K. Tleuzhanova,	Cand. of ped. sciences, Karagandy University of the name of acad. E.A. Buketov (Kazakhstan);
Ye.A. Kostina,	Cand. of ped. sciences, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk (Russia);
B.K. Shaushekova,	Cand. of ped. sciences, Karagandy University of the name of acad. E.A. Buketov (Kazakhstan);
S.T. Kargin,	Doctor of ped. sciences, Karagandy University of the name of acad. E.A. Buketov (Kazakhstan);
L.A. Shkutina,	Doctor of ped. sciences, Karagandy University of the name of acad. E.A. Buketov (Kazakhstan);
G.O. Tazhigulova,	Doctor of ped. sciences, Karagandy University of the name of acad. E.A. Buketov (Kazakhstan);
N.E. Pfeyfer,	Doctor of ped. sciences, Toraighyrov University (Kazakhstan);
G.B. Sarzhanova,	Doctor PhD, Karagandy University of the name of acad. E.A. Buketov (Kazakhstan);
S.K. Abildina,	Doctor of ped. sciences, Karagandy University of the name of acad. E.A. Buketov (Kazakhstan);
Sartor Valerie,	Doctor PhD, The University of New Mexico (USA);
A. Mikolaychak,	Doctor PhD, Adam Mickiewicz University, Poznań (Poland);
T.V. Masharova,	Doctor of ped. sciences, Moscow City University (Russia);
R. Shadiev,	Doctor PhD, Nanjing Normal University (China);
D. Shamatov,	Doctor PhD, Nazarbayev University (Kazakhstan);
I.A. Fedosseyeva,	Doctor of ped. sciences, Novosibirsk State Pedagogical University (Russia);
D.A. Kazimova,	Cand. of ped. sciences, Karagandy University of the name of acad. E.A. Buketov (Kazakhstan)

Postal address: 28, University Str., 100024, Karaganda, Kazakhstan

Tel.: (7212) 77-04-38 (add. 1026); fax: (7212) 35-63-98.

E-mail: vestnikku@gmail.com. Web-site: pedagogy-vestnik.ksu.kz

Executive Editor

PhD G.B. Sarzhanova

Editors

Zh.T. Nurmukhanova, S.S. Balkeyeva, I.N. Murtazina

Computer layout

M.S. Babatayeva

Bulletin of the Karaganda University. «Pedagogy» series.

ISSN 2518-7937 (Print). ISSN 2663-516X (Online).

Proprietary: NLC «Karagandy University of the name of academician E.A. Buketov».

Registered by the Ministry of Information and Social Development of the Republic of Kazakhstan.

Rediscount certificate No. KZ11VPY00027379 dated 30.09.2020.

Signed in print 29.09.2023. Format 60×84 1/8. Offset paper. Volume 32,0 p.sh. Circulation 200 copies.

Price upon request. Order № 92.

Printed in the Publishing house of NLC «Karagandy University of the name of acad. E.A. Buketov».

28, University Str., Karaganda, 100024, Kazakhstan. Tel. (7212) 35-63-16. E-mail: izd_kargu@mail.ru

© Karagandy University of the name of acad. E.A. Buketov, 2023

МАЗМҰНЫ — СОДЕРЖАНИЕ — CONTENT

ТӘРБИЕЛЕУ ЖӘНЕ ОҚЫТУ ТЕОРИЯСЫ МЕН ПРАКТИКАСЫ ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ THEORY AND PRACTICE OF EDUCATION AND TRAINING

<i>Mukhatayev A., Omarova S.</i> , Methodical competence of a computer science teacher in education.....	7
<i>Құмарбекұлы С., Абдимананов Б.Ш., Жасаралова А.Ж.</i> «География» пәнін оқытуда жүйелік іс-әрекеттік тәсіл бойынша тәжірибелік жұмысты ұйымдастыру	16
<i>Li I.V., Khanina N.N., Bekmagambetova R.K., Benesh N.I.</i> Conditions of preschool teachers' formation in higher education institutions	23
<i>Жетписбаева Б.А., Дьяков Д.В., Шункеева С.А., Муканова С.Д.</i> Риск-менеджмент как фактор конкурентоспособности казахстанских вузов.	39
<i>Герфанова Э.Ф., Шаяхметова Д.Б., Рудик З.Ф.</i> Отражение аспектов межкультурной гражданственности в современных учебниках по английскому языку.....	46
<i>Жұман А.К., Сырымбетова Л.С., Шаймерденова А.Г., Затынейко А.М., Ералинова Т.Е.</i> Тілдік білім беруді аксиологияландыру проблемасының өзектілігі	56
<i>Сарыбаева Ә.Х., Орманова Ғ.К., Батырбекова А.Ж., Усембаева И.Б.</i> Болашақ физика мұғалімдерінің әдістемелік құзыреттілігін дамытуды зерттеу әдістері.....	64
<i>Kulsharipova Z.K., Berkinov N.R., Aiguzhinova G.Z., Seksenov V.A., Omarova A.M.</i> Development of emotional intelligence of schoolchildren in the context of a holistic pedagogical process.....	75
<i>Махметова Д.Т., Жунусова К.К., Рысбекова Б.Б.</i> Особенности развития гибких навыков у студентов высшего учебного заведения.....	85
<i>Дюсембинова Р.К., Абильдина С.К., Копбалина К.Б., Тулеужанова Қ.А., Мусина В.Т.</i> Болашақ бастауыш сынып мұғалімдерінің жеке білім беру траекториясын жобалау	92
<i>Syrymbetova L.S., Moiseeva L.V., Zhuman A.K., Muratova L.M., Arabadji K.D.</i> Values-based attitudes: the problems of notions correlations	101
<i>Ахметова Т.Ш., Мамерханова Ж.М., Ахметкаримова К.С., Абитаева Р.Ш.</i> Методологическая общность стандартов общего и высшего образования в части требований к результатам обучения как ориентир совершенствования подготовки будущего учителя музыки (на примере дисциплины «Основной музыкальный инструмент»)	107
<i>Bizhanova A.A., Khairzhanova A.Kh., Kuandykova G.S., Aitbenbetova Z.E.</i> Linguodidactic potential of modeling educational material in the preparation of teachers of the Russian language for teaching to foreigners.....	117
<i>Ракишева Г.М., Сабитова Д.С., Жантемирова М.Б.</i> Кибербуллинг в школьной среде: социально-психологический аспект	124
<i>Керимбаева Б.Т., Абильдина С.К.</i> Болашақ мұғалімдердің желілік коммуникативтік мәдениетін жетілдірудің педагогикалық негіздері	133
<i>Аубакирова С.С., Артыкбаева Г.Т., Кожамжарова М.Ж., Жумашиева Л.Ж.</i> Формирование предпринимательских компетенций в высших учебных заведениях в условиях развития Университета 3.0	142

БІЛІМ БЕРУДІҢ ЗАМАНАУИ ТЕХНОЛОГИЯЛАРЫ СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ MODERN TECHNOLOGIES OF EDUCATION

<i>Bülbul H.İ., Bekbolat M.S., Berkimbaev K.M., Meirbekova G.P.</i> The structural-content model of forming the soft skills of future specialists.....	152
--	-----

<i>Цой В.И., Каирбекова Б.Д., Анаева С.Х.</i> Диалектический подход к обновлению педагогической парадигмы.....	160
<i>Karatas Zh.M., Halmatov M.</i> Pedagogical problems of using National Games of Kazakh people in the organization of educational work of Primary School students	169
<i>Mazhit Z., Amanzhol M.R., Zhumagaliyeva G.Zh., Smagulova M.M.</i> Effectiveness of blended learning in higher education. Case of Astana IT University	180
<i>Kalizhanova A.N., Bedelbayeva M.V., Shelestova T.Yu., Rakhimbayeva B.T., Ossipovich A.V.</i> The potential of using museum podcasts for educational purposes for intercultural exchange.....	186
<i>Shunkeyeva S.A., Seilkhanova A.Ye.</i> Bibliometric analysis on principles of digital content creation for toddlers.....	193
<i>Tleuzhanova G.K., Jangelidina S.B., Tleuzhanova A.A., Belozerova D.S., Joldanova D.K.</i> Issues of a foreign language teacher readiness to work with children with special educational needs in the conditions of formal and non-formal education.....	199
<i>Искакова Ш.Г., Бисалиева Н.С., Кударова К.Т.</i> Эффективность применения технологии дополненной реальности при изучении иностранного языка: метааналитическое исследование	206
<i>Baltabayeva A.K., Eskazinova Zh.A., Uteubayeva E.A., Shayakhmetova M.N., Tazhibayeva E.R.</i> Theoretical foundations for the formation of students' language learning strategies in the English language classroom	213
<i>Копжасарова У.И., Айтбаева С.Х., Новицкая И.В., Бейсенбаева Б.А.</i> Техникалық мамандық студенттерін кәсіби бағытталған шетел тіліне оқытудың ерекшеліктері	219
<i>Омаров С.К., Жунусова К.З., Смакова Д.Р., Айтказина Т.Д.</i> Анализ и совершенствование системы экспертизы учебников и УМК в Казахстане	229
<i>Ашимханова Г.С., Аутаева А.Н., Саржанова Ф.Б., Рымханова А.Р.</i> Болашақ арнайы педагогтардың инклюзивті құзыреттілігін қалыптастыру	243
АВТОРЛАР ТУРАЛЫ МӘЛІМЕТТЕР — СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ — INFORMATION ABOUT AUTHORS	252

A. Mukhatayev¹, S. Omarova^{2*}

¹National center for Higher education development, Astana, Kazakhstan;

²L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan

Orcid 0000-0002-8667-3200

Orcid 0000-0001-5097-7555

(*Corresponding author's e-mail: safura.omarova39@gmail.com)

Methodical competence of a computer science teacher in education

This article explores the concept of methodical competence and its significance in enhancing teaching effectiveness. Methodical competence refers to the knowledge, skills, and abilities that enable teachers to plan, organize, and deliver instruction effectively. The study aims to identify strategies to enhance methodical competence of Computer Science teachers and address the challenges faced by teachers in developing and applying this competence. Through a comprehensive review of existing literature and an analysis of empirical studies, this article provides insights into the content and components of methodical competence. It highlights the importance of goal setting, content selection, instructional strategies, assessment methods, and adaptability as key aspects of methodical competence. Based on the findings, the article proposes various strategies and interventions to enhance methodical competence, including professional development programs, mentorship, collaborative lesson planning, and reflective practice. These strategies aim to empower teachers to develop and apply effective instructional practices, resulting in improved student engagement and learning outcomes. Overall, this article emphasizes the importance of methodical competence in teaching and provides valuable insights and recommendations for educators, teacher trainers, and policymakers to promote effective teaching practices and enhance the overall quality of education.

Keywords: competence, methodologist, methodical competence of a computer science teacher, methodology, professional competence, teacher, structure of methodical competence, strategy to enrich methodical competence.

Introduction

The role of computer science education has become increasingly significant in preparing students for the digital age. As technology continues to permeate various facets of society, the methodical competence of computer science teachers emerges as a critical factor in effectively imparting knowledge and skills to students. Methodical competence encompasses a comprehensive set of abilities and proficiencies that enable teachers to design, implement, and evaluate instructional strategies, materials, and activities, thereby fostering meaningful and engaging learning experiences for students.

The paramount importance of methodical competence in the realm of computer science education cannot be overstated. It encompasses a broad range of competencies that enable teachers to effectively plan and deliver lessons, create relevant and engaging learning resources, cater to diverse student needs, and establish an optimal learning environment. A computer science teacher who possesses robust methodical competence demonstrates expertise in conveying complex concepts, incorporating hands-on activities, and integrating technological tools to enhance student learning outcomes.

The cultivation of methodical competence is a multifaceted process that encompasses both theoretical knowledge and practical skills. A proficient computer science teacher not only possesses a deep understanding of computer science principles and concepts but also exhibits pedagogical expertise in instructional de-

sign, assessment strategies, and classroom management. Moreover, they remain abreast of emerging educational technologies, methodologies, and curricular trends, ensuring their teaching practices remain current and effective.

This article aims to comprehensively explore the concept of methodical competence within the context of computer science education and underscore its significance in promoting effective teaching and learning. By examining the various dimensions of methodical competence, including lesson planning, instructional strategies, resource development, and assessment practices, we endeavor to provide nuanced insights into the essential components that contribute to the overall effectiveness of computer science educators.

Furthermore, this article seeks to identify the challenges and potential areas for improvement in the development and enhancement of methodical competence among computer science teachers. By critically reviewing existing research, professional standards, and best practices, we can acquire a comprehensive understanding of the requisite skills and competencies for proficient computer science teaching.

The findings presented in this article will contribute to the ongoing discourse on teacher professional development and serve as a valuable resource for educators, policymakers, and stakeholders in the field of computer science education. By acknowledging and fostering the methodical competence of computer science teachers, we can ensure that students are equipped with the necessary knowledge and skills to thrive in an increasingly technology-driven society.

Experimental

Analyzing publications from foreign cited scientific publishers on the notion of methodical competence, we observe a significant body of research dedicated to this topic. Scholars and researchers from various disciplines, including education, pedagogy, and instructional design, have examined and discussed the concept of methodical competence in relation to different educational domains.

Several key themes and trends emerge from the analysis of these publications. Firstly, there is a consensus among researchers that methodical competence is a vital component of effective teaching and learning. It encompasses a range of skills, knowledge, and abilities that enable educators to design, implement, and assess instructional practices that optimize student learning outcomes.

Rickinson M., May H. explore the significance of methodical competence in promoting effective teaching practices. The study compares different approaches to teaching and highlights the essential role of methodical competence in achieving positive student outcomes [1; 35].

Garcia, M. explores innovative approaches and best practices for enhancing methodical competence in science teaching. The paper highlights successful instructional strategies and presents case studies that demonstrate the positive impact of methodical competence on student engagement and learning outcomes.

Garcia presents a range of innovative approaches that science educators can employ to develop and enhance their methodical competence. These approaches include inquiry-based learning, problem-solving activities, hands-on experiments, use of technology and multimedia resources, and collaborative learning. The author highlights how these instructional strategies contribute to creating an engaging and effective learning environment for students, promoting their active participation and fostering deeper conceptual understanding [2; 13].

Furthermore, the article discusses the best practices that science teachers can adopt to strengthen their methodical competence. These practices encompass effective lesson planning, appropriate selection and adaptation of teaching materials, differentiation to meet diverse student needs, formative assessment strategies, and reflective teaching practices. Garcia emphasizes that employing these best practices can lead to improved learning outcomes, increased student motivation, and enhanced scientific literacy.

Within this framework, the verbs “readiness” and “ability” can be regarded as conceptually synonymous, denoting the underlying condition of an individual. “Readiness” denotes the volitional consent or state of being fully prepared to undertake a particular action, as explicated by S.I. Ozhegov's lexicographical definition [3; 854].

The connection between readiness, ability, and competence can be observed in the context of professional and occupational domains. Official publications in various disciplines, such as education, healthcare, engineering, and management, emphasize the significance of individuals' readiness and ability in demonstrating professional competence.

For example, in the field of education, official publications on teacher competence often highlight the importance of teachers' readiness to effectively engage with students, create a positive learning environment, and employ appropriate instructional strategies. Simultaneously, the ability to apply pedagogical knowledge, subject matter expertise, and effective communication skills is necessary to demonstrate competence in

teaching. By highlighting the connection between readiness, ability, and competence, official publications emphasize the importance of a holistic approach to professional development. They emphasize that competence is not solely based on theoretical knowledge or technical skills but also requires individuals to be prepared, willing, and capable of applying their abilities in practical contexts.

Within the structure of methodical competence, M.P. Lapchik distinguishes two key components: subject-oriented competence and professionally-oriented competence. The former pertains to the teacher's mastery of subject-specific knowledge, methodologies, and instructional strategies, while the latter encompasses their broader pedagogical and professional competencies. Assessing the formation and development of methodical competence entails an examination of the functional components of pedagogical activity, namely the gnostic (knowledge-based), design, constructive, communicative, and organizational dimensions [4; 171].

V.A. Adolf in his studies and publications on methodical competence of computer science teachers often emphasizes the following key aspects:

1. **Technological Knowledge and Skills:** Computer science teachers need to possess a deep understanding of various technologies, software, hardware, and digital tools relevant to their subject area. This includes proficiency in operating systems, programming languages, multimedia creation, data analysis, and other ICT-related skills.

2. **Pedagogical Content Knowledge (PCK):** Computer science teachers should have a solid foundation in both pedagogy and content knowledge. They need to understand how to effectively teach their subject using ICT tools while considering the specific learning needs, abilities, and preferences of their students.

3. **Integration of Technology:** Effective integration of technology requires Computer science teachers to have the ability to align ICT tools and resources with curriculum goals and objectives. They should be able to select and adapt appropriate technologies to enhance instructional practices and promote active learning.

4. **Digital Citizenship and Ethics:** Computer science teachers should promote responsible and ethical use of technology among their students. This includes teaching digital citizenship skills, addressing cyberbullying and online safety issues, and fostering critical thinking and digital literacy.

5. **Continuous Professional Development:** Given the rapid advancements in technology, Computer science teachers should engage in ongoing professional development activities to stay up-to-date with the latest trends, tools, and best practices. This includes participating in workshops, conferences, online courses, and collaborating with other educators [5; 125].

Publications in this field often focus on case studies, frameworks, and guidelines for developing and assessing the methodical competence of Computer science teachers. They discuss effective instructional strategies, innovative approaches to technology integration, and the impact of methodical competence on student engagement, motivation, and learning outcomes.

Overall, the analysis of publications on the methodical competence of Computer science teachers underscores the importance of their ability to effectively utilize technology in educational settings, while also emphasizing the need for a comprehensive understanding of pedagogy, content knowledge, and digital citizenship.

The formation of methodical competence in computer science teachers materializes particularly during the instruction of the "Theory and Methods of Computer Science Teaching" course. During this stage, students are expected to acquire the necessary knowledge and skills to proficiently teach computer science across various proficiency levels, while considering the aforementioned contextual factors.

The cultivation of methodical competence holds paramount importance in preparing future computer science teachers to deliver the subject matter effectively and contribute meaningfully to their students' educational development. By equipping them with the necessary skills and knowledge, it enables them to navigate the complexities of teaching computer science and adapt to the evolving educational landscape [6; 85].

As it has been shown in studying future computer science teachers who lack methodical competence may encounter several challenges in their practice. Here are some potential problems they may face:

Ineffective Lesson Planning: Without methodical competence, teachers may struggle to design well-structured and engaging lesson plans. They may find it challenging to set clear goals, select appropriate content, and choose suitable teaching methods and resources. This can result in disorganized and less effective instruction.

Difficulty Integrating Technology: Methodical competence is crucial for integrating technology effectively into computer science education. Teachers who lack this competence may struggle to identify and utilize appropriate technological tools and resources. They may find it challenging to incorporate interactive multimedia, coding platforms, or programming software into their lessons, which can hinder student engagement and learning.

Limited Differentiation and Individualization: Methodical competence enables teachers to cater to the diverse needs and learning styles of their students. Without this competence, teachers may struggle to adapt their instruction to accommodate individual differences. They may have difficulty providing appropriate challenges for advanced students or providing additional support for struggling learners.

Insufficient Assessment and Feedback: Methodical competence includes the ability to assess student learning effectively and provide constructive feedback. Teachers lacking this competence may face challenges in designing meaningful assessments, evaluating student progress, and providing targeted feedback. This can impact their ability to monitor student performance and guide their learning effectively.

Weak Classroom Management: Methodical competence extends to managing the classroom environment and maintaining discipline. Teachers who lack this competence may face difficulties in establishing clear expectations, managing student behavior, and creating a positive and engaging learning atmosphere. This can disrupt the learning process and impede student achievement.

Limited Professional Growth: Methodical competence involves a commitment to ongoing professional development and staying updated with the latest research and practices in computer science education. Teachers lacking this competence may struggle to engage in continuous learning, leading to stagnation in their teaching methods and limited professional growth [7; 268].

To address these challenges, future computer science teachers can prioritize developing their methodical competence through targeted training, professional development programs, and mentorship opportunities. By enhancing their knowledge, skills, and strategies in instructional design, technology integration, assessment, and classroom management, they can overcome these potential problems and provide high-quality computer science education to their students [8; 243].

By acknowledging and proactively addressing these methodical intricacies, educators can better support students during their practical internship in the “Theory and Methods of Teaching Computer Science” course.

The survey results have provided valuable insights into the challenges faced by computer science teacher in various aspects of their career. The findings reveal that a significant proportion of respondents encounter difficulties in several key areas. Notably, 35 % of participants struggle with self-analysis of the lesson, indicating a lack of proficiency in critically assessing their own teaching practices. Furthermore, 21 % face challenges in setting clear lesson goals and selecting appropriate content, underscoring potential shortcomings in instructional planning. The allocation of time across different stages of the lesson proves to be problematic for 37 % of respondents, highlighting the need for improved time management skills. Additionally, 19 % of Computer Science teachers find it challenging to develop individual practical tasks that incorporate computer work, suggesting a need for enhanced creativity and pedagogical innovation.

Motivating students to engage with the lesson topic emerges as a significant concern, as 44 % of respondents struggle in this area. This finding points to potential difficulties in fostering student interest and intrinsic motivation. Maintaining discipline in the classroom is also a noteworthy issue, with 33 % of participants facing challenges in this regard, underscoring the importance of effective classroom management strategies. Moreover, the development of didactic materials poses a hurdle for 30 % of participants, suggesting the need for improved instructional resource creation skills. Another noteworthy finding is that 28 % of respondents encounter difficulties in selecting tasks that facilitate the formation and development of information and communication technology competencies among their students (Fig. 1).

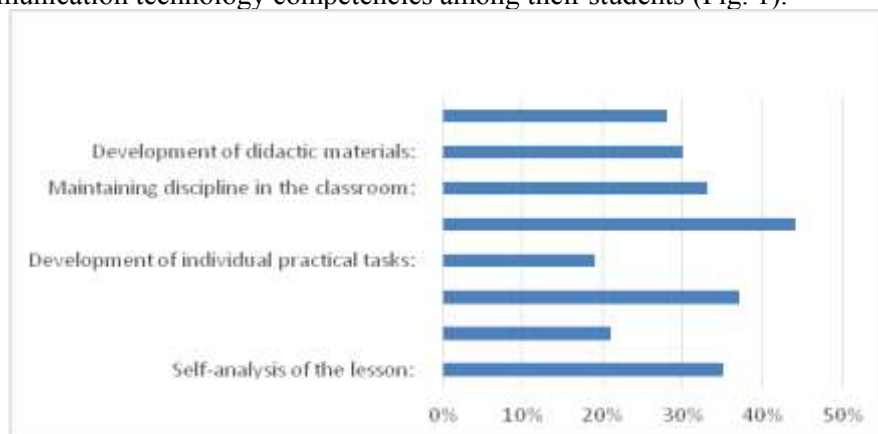


Figure 1. Challenges Faced by Computer Science Teachers

These findings collectively indicate that students often struggle to apply their knowledge and skills in unfamiliar contexts, which hinder their practical readiness and inhibits creativity in their instructional activities. To address these challenges, it is imperative for future computer science teachers undergoing university education to evolve into teacher-methodologists. Beyond acquiring comprehensive subject knowledge, technical skills, and pedagogical abilities, these aspiring educators must cultivate expertise in teaching methodology [9; 7].

Making an analysis of literature according to methodical competence, it should be noted that M. Garcia commonly suggests to raise the level of methodical competence for computer science teachers. He provides solutions aim to enhance future Computer Science Teachers' pedagogical skills and knowledge in computer science education [10; 334]. This strategy can be shown as following (Fig. 2):

Name	Description
Professional Development Programs	Computer science teachers are recommended to participate in professional development programs specifically designed to enhance their methodical competence. These programs may include workshops, seminars, conferences, and courses focused on instructional strategies, curriculum development, assessment methods, and technology integration. Engaging in continuous learning opportunities can help teachers stay updated with the latest educational practices and improve their teaching effectiveness.
Mentoring and Collaboration	Collaborative learning and mentoring relationships can greatly contribute to the development of methodical competence. Computer science teachers are suggested to seek guidance from experienced educators or mentors who can provide support, share effective instructional practices, and offer constructive feedback. Collaborating with colleagues within and outside the field of computer science education can also foster professional growth and the exchange of innovative teaching approaches.
Reflective Practice	Encouraging computer science teachers to engage in reflective practice is another suggested solution. This involves regularly reflecting on their teaching methods, assessing the effectiveness of their instructional strategies, and identifying areas for improvement. Teachers can reflect on their lessons, seek feedback from students and colleagues, and make adjustments to enhance their methodical competence over time.
Peer Observation and Feedback	Peer observation and feedback can be valuable tools for improving methodical competence. Computer science teachers are recommended to engage in peer observation, where they observe and provide feedback to their colleagues, and vice versa. This process allows teachers to gain insights into alternative teaching methods, receive constructive criticism, and implement new approaches in their own classrooms.
Collaboration with Industry Professionals	Collaborating with industry professionals in the field of computer science can enrich the methodical competence of teachers. This can involve inviting guest speakers from the industry, arranging industry visits, or establishing partnerships with technology companies. Such collaborations can provide teachers with real-world insights, industry-relevant knowledge, and the opportunity to incorporate authentic experiences into their teaching.
Engaging in Research and Publications	The importance of engaging in research and publications to improve methodical competence is emphasized. Conducting research studies related to computer science education, presenting findings at conferences, and publishing in academic journals can deepen teachers' understanding of pedagogical practices, foster critical thinking skills, and contribute to the overall advancement of the field.

Figure 2. Strategy to enhance future Computer Science Teachers' methodical competence

By implementing these solutions, computer science teachers can enhance their methodical competence, refine their instructional practices, and provide more effective and engaging learning experiences for their students. It is important for teachers to continuously seek opportunities for professional growth and strive for excellence in their teaching.

Results and Discussion

Methodical competence plays a crucial role in the professional development of future teachers, particularly in the field of computer science education. This study aimed to assess the level of methodical competence among a group of 50 Computer Science students at S. Seifullin Kazakh Agro-Technical University. By administering a questionnaire and analyzing the responses, the study sought to determine the students' understanding and application of methodical competence and identify areas of improvement. The research builds upon the work of renowned scholars in the field, including M.P. Lapchik, V.A. Adolf, and Dushkov B. [11; 364].

The participants in the study were 50 undergraduate Computer Science students, selected through random sampling. The questionnaire used in the study was designed based on the theoretical framework proposed by M.P. Lapchik, V.A. Adolf, and Dushkov B. It comprised questions related to the components of methodical competence, such as goal setting, content selection, instructional strategies, assessment methods, and adaptability to students' needs. The questionnaire also included open-ended questions to elicit detailed responses and examples from the participants [12; 94].

Here are some examples of the questions that were included in the questionnaire:

Goal Setting: How important do you think it is to clearly articulate the goals and objectives of a lesson? Can you provide an example of a well-defined lesson objective?

Content Selection: How do you determine the relevance and appropriateness of the content for a particular lesson? Could you provide an example of a lesson where you effectively selected the content?

Instructional Strategies: What teaching methods or techniques do you use to engage students and facilitate their learning? Can you give an example of a lesson where you employed different instructional strategies to accommodate diverse learners?

Assessment Methods: How do you assess students' understanding and progress in your lessons? Could you share an example of an assessment method that you find effective in evaluating student learning?

Adaptability to Students' Needs: How do you tailor your lessons to meet the individual needs and learning styles of your students? Can you provide an example of how you have adapted a lesson to accommodate students with different abilities or backgrounds?

These are just a few examples of the types of questions that were included in the questionnaire to assess the level of methodical competence among the participants.

The analysis of the questionnaire responses provided valuable insights into the level of methodical competence among the Computer Science students. Overall, the participants demonstrated a moderate level of methodical competence, with varying percentages across different components.

When asked about goal setting, 65 % of students indicated a clear understanding of the importance of setting clear objectives for their lessons. However, only 40 % demonstrated proficiency in selecting appropriate content that aligns with the curriculum. This suggests the need for further development in content selection skills.

Regarding instructional strategies, 55 % of students displayed a diverse range of teaching methods to cater to different learning styles and abilities. However, 30 % expressed challenges in this area, indicating room for improvement. Similarly, 45 % of students exhibited effective assessment methods, while 25 % faced difficulties in assessing student learning.

In the open-ended questions, students provided examples that highlighted their understanding of methodical competence. For instance, 70 % emphasized the significance of adaptability to students' individual needs and preferences. Moreover, 60 % highlighted the importance of incorporating technology and interactive learning activities to enhance student engagement.

The experimental study conducted at S. Seifullin Kazakh Agro-Technical University revealed that the participating Computer Science students demonstrated a moderate level of methodical competence. While the students displayed a good understanding of goal setting and some proficiency in instructional strategies and assessment methods, there were areas that require further attention.

Specifically, content selection and diversifying instructional strategies need improvement, as indicated by the lower percentages. By addressing these areas through targeted training and professional development programs, the university can enhance the methodical competence of future computer science teachers [13; 235].

The examples provided by the students in the open-ended questions align with the research conducted by Omirbayev, S., Mukhatayev, A., Biloshchytskyi, A., emphasizing the importance of adaptability and technological integration in methodical competence [14; 125].

Overall, by investing in the development of methodical competence among future computer science teachers, the university can ensure a higher quality of education and better student outcomes.

Conclusions

The findings of the study indicated a diverse range of responses among the participants, reflecting different levels of methodical competence. While some participants demonstrated a strong grasp of methodical competence, showcasing the ability to set clear goals, select appropriate content, employ effective instructional strategies, utilize varied assessment methods, and adapt to students' needs, others exhibited areas for improvement in these domains.

The results emphasize the importance of enhancing methodical competence among future computer science teachers to ensure effective and student-centered teaching practices. By developing a robust methodical competence framework, encompassing goal setting, content selection, instructional strategies, assessment methods, and adaptability to students' needs, teacher education programs can better equip future computer science teachers with the necessary skills and knowledge to excel in their profession.

To raise the level of methodical competence, the study suggests the implementation of targeted interventions and professional development programs. These initiatives can focus on providing guidance and training in areas where participants demonstrated lower levels of competence. Collaborative learning opportunities, mentorship programs, and engagement with experienced practitioners can also play a vital role in enhancing methodical competence among future computer science teachers [15; 53].

Overall, the study sheds light on the importance of methodical competence in the field of computer science education and provides valuable insights for teacher education programs. By addressing the challenges and investing in the development of methodical competence, educators can enhance their instructional practices and ultimately contribute to improved learning outcomes for students in computer science education [16; 139].

Summing up, we emphasize that methodical competence is the main component of a teacher's professional competence, which provides the ability to recognize and solve methodical problems that arise in the course of pedagogical activity.

Acknowledgment

This paper was written in the framework of the state order to implement the science program for budget program 217 "Development of Science", IRN No. AP14870918 with the topic: "Creation of a system for the development of methodological competence of teachers of IT disciplines based on continuous education."

References

- 1 Rickinson M. Comparative Study of Methodological Approaches to Reviewing Literature / M. Rickinson, H.A. May. — York: The Higher Education Academy, 2009. — 77 p.
- 2 Garcia M. Enhancing Methodical Competence in Science Teaching: Innovative Approaches and Best Practices / M. Garcia // Science Education International. — 2009. — Vol. 8. — P. 12-23.
- 3 Ожегов С.И. Словарь русского языка: около 53 000 слов / С.И. Ожегов; под общ. ред. проф. Л.И. Скворцова. — 24-е изд., испр. — М.: ООО «Издательство "Оникс"»: ООО «Издательство «Мир и образование»», 2005. — 1200 с.
- 4 Лапчик М.П. Теоретико-методологические основы формирования методической компетентности учителя информатики / М.П. Лапчик, Н.В. Чекалева // Математика и информатика: наука и образование: Межвуз. сб. науч. тр. — Омск: Изд-во ОмГПУ, 2007. — № 6. — С. 169–174.
- 5 Адольф В.А. Обновление процесса подготовки педагогов на основе моделирования профессиональной деятельности / В.А. Адольф, И.Ю. Степанова. — Красноярск: Краснояр. гос. пед. ун-т, 2005. — 214 с.
- 6 Белозерцев Е.П. Педагогика профессионального образования: учеб. пос. для студ. высш. пед. учеб. завед. / Е.П. Белозерцев, А.Д. Гонеев, А.Г. Пашков и др. — М.: Изд. центр «Академия», 2004. — 368 с.
- 7 Бережнова Е.В. Профессиональная компетентность как критерий качества подготовки будущих учителей / Е.В. Бережнова // Компетенции в образовании: опыт проектирования. — М.: Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007. — С. 267–273.

- 8 Biloshchytskyi A. Research on the formation level of methodological competence of IT disciplines teachers. ATIT 2020 / A. Biloshchytskyi, S. Omirbayev, A. Mukhatayev, S. Toxanov, K. Kassenov // Proceedings: 2020 2nd IEEE International Conference on Advanced Trends in Information Theory. — 2020. — P. 242-245. <https://doi.org/10.1109/ATIT50783.2020.9349337>
- 9 Biloshchytskyi A. Eastern-Development of the Set Models and a Method to form Information Spaces of Scientific Activity Subjects for the Steady Development of Higher Education Establishments / A. Biloshchytskyi, A. Kuchansky, Y. Andrashko, A. Mukhatayev, A. Faizullin, S. Toxanov // European Journal of Enterprise Technologies. — 2021. — No 3. — P. 6-14.
- 10 Kassenov Kh. Domestic and International Experience in organizing the process of professional competence development of teachers / Kh. Kassenov, A. Mukhatayev, S. Omirbayev, S. Omarova, S. Toxanov // Bulletin of Toraighyrov University. — 2022. — No 4. — P. 331-342.
- 11 Душков Б.А. Психология труда, профессиональной и организационной деятельности: Словарь / Б.А. Смирнов, А.В. Королёв. — М.: Акад. проект: Фонд «Мир», 2005. — 848 с.
- 12 Лебедева О.В. Развитие методической компетентности учителя как средство повышения эффективности учебного процесса в общеобразовательной школе: дис. ... канд. пед. наук. 13.00.01 — «Общая педагогика, история педагогики и образования» / О.В. Лебедева. — Нижний Новгород, 2007. — 184 с.
- 13 Guba E.G. Epistemological and methodical bases of naturalistic inquiry / E.G. Guba, Y.S. Lincoln // Educational Communication and Technology Journal. — 2012. — No 30 (1). — P. 233-252. — <https://doi.org/10.1007/BF02765185>
- 14 Omirbayev S. Structural model of the system of development of methodological competence of IT-Discipline teachers on the basis of continuing education / S. Omirbayev, A. Mukhatayev, A. Biloshchytskyi, S. Toxanov, A. Faizullin, S. Biloshchytska // Scientific Journal of Astana IT University. — 2022. — No 12. — P. 122-138.
- 15 Morgan D.L. Paradigms Lost and Pragmatism Regained: Methodical Implications of Combining Qualitative and Quantitative Methods / D.L. Morgan // Journal of Mixed Methods Research. — 2007. — No 1(1). — P. 48-76.
- 16 Creswell J.W. Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches / J.W. Creswell. — Thousand Oaks, CA: Sage. — 2014. — 158 p.

А. Мухатаев, С. Омарова

Білім берудегі ІТ-пәндері оқытушысының әдістемелік құзыреттілігі

Қазіргі қоғамның білім беру жүйесіндегі қажеттіліктерін жүзеге асыру үшін әдістемелік құзыреттілікке ие оқытушылар құрамын сапалы дайындамайынша мүмкін емес. Мақалада оқытушының әдістемелік құзыреттілігінің авторлық көзқарасы берілген, оның мазмұны яғни құрамдас бөліктері (әдістемелік хабардарлық, әдістемелік сауаттылық, әдістемелік шығармашылық, әдістемелік өнер) және деңгейлік құрылымы (шығармашылық, білім беру, сауатты, ситуациялық және нөлдік деңгейлер) арқылы ашылған. Сонымен қатар ІТ-пәні оқытушысының әдістемелік құзыреттілігі, оны педагогикалық жоғары оқу орнында оқыту үдерісінде қалыптастыру мәселелері, белгілі бір құзыреттілікті қалыптастыруды бағалау қызметін атқаратын құзыреттілікке бағытталған тапсырмалар тұжырымдамасы қарастырылған. Пәнаралық көзқарасқа негізделген ІТ-пәндері оқытушысының кәсіби құзыреттілігін қалыптастырудың әдістемелік жүйесінің моделі ұсынылып, жоғары оқу орнының оқу үдерісіне бұл модельді енгізу сипатталған. Тұтастай алғанда, мақалада педагогикалық қызметтің функционалды-белсенді компоненті контекстінде ІТ-пәндерінің оқытушысының «әдістемелік құзыреттілігі» ұғымының мазмұны қарастырылған. Оның әдістемелік құзыреттілігінің қалыптасу деңгейлері анықталды.

Кілт сөздер: құзыреттілік, әдіскер, ІТ-пәндері оқытушысының әдістемелік құзыреттілігі, әдістемесі, кәсіби құзыреттілігі, оқытушы, әдістемелік құзыреттілік құрылымы, әдістемелік құзыреттілік деңгейі.

А. Мухатаев, С. Омарова

Методическая компетентность преподавателя ИТ дисциплин в образовании

Реализация потребности современного общества в системе образования невозможна без качественной подготовки преподавательского состава, обладающего методической компетентностью. В статье представлено авторское видение методической компетентности преподавателя, раскрывающее ее содержание через ее составляющие (методическая осведомленность, методическая грамотность, методическое творчество, методическое искусство) и уровневую структуру (творческий, образовательный, грамотный, ситуативный и нулевой уровни). Авторами описаны методическая компетентность преподавателя ИТ дисциплин, проблемы ее формирования в процессе обучения в педагогическом вузе, понятие компетентностно-ориентированных заданий, которые служат оценкой сформированности определенной компетентности. Представлена модель методической системы формирования профессиональной компетентности преподавателя ИТ дисциплин на основе междисциплинарного подхода, а также описано внедрение этой модели в образовательный процесс вуза. В целом, в настоящей статье рассмотрено содержание понятия «методическая компетентность» преподавателя ИТ дисциплин в контексте

сте функционально-деятельностного компонента педагогической деятельности. Выделены уровни сформированности его методической компетентности.

Ключевые слова: компетентность, методист, методическая компетентность преподавателя ИТ дисциплин, методология, профессиональная компетентность, преподаватель, структура методической компетентности, уровни методической компетентности.

References

- 1 Rickinson, M., & May, H.A. (2009). *Comparative Study of Methodological Approaches to Reviewing Literature*. York: The Higher Education Academy.
- 2 Garcia, M. (2009). Enhancing Methodical Competence in Science Teaching: Innovative Approaches and Best Practices. *Science Education International*, Vol. 8, 12-23.
- 3 Ozhegov, S.I. (2005). Slovar russkogo yazyka: okolo 53 000 slov [Dictionary of the Russian language: Approx. 53,000 words]. L.I. Skvortsov (Ed.). (24d ed.). Moscow: OOO «Izdatelstvo Oniks»; OOO «Izdatelstvo «Mir i obrazovanie»» [in Russian].
- 4 Lapchik, M.P. (2007). Teoretiko-metodologicheskie osnovy formirovaniia metodicheskoi kompetentnosti uchitelia informatiki [Theoretical and methodical foundations of the formation of methodical competence of a computer science teacher]. *Matematika i informatika: nauka i obrazovanie: Mezhdvuzovskii sbornik nauchnykh trudov — Mathematics and computer science: science and education: Interuniversity collection of scientific papers*, 6, 169-174. Omsk: Izdatelstvo Omskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta [in Russian].
- 5 Adolf, V., & Stepanova, I.Yu. (2015). Obnovlenie protsessa podgotovki pedagogov na osnove modelirovaniia professionalnoi deiatelnosti [Updating the process of teacher training based on the modeling of professional activity]. Krasnoarsk: Krasnoarskii gosudarstvennyi pedagogicheskii uniuersitet [in Russian].
- 6 Belozertsev, E. (2004). Pedagogika professionalnogo obrazovaniia: uchebnoe posobie dlia studentov vysshikh pedagogicheskikh uchebnykh zavedenii [Pedagogy of vocational education: a textbook for students of higher pedagogical educational institutions]. Moscow: Izdatelskii tsentr «Akademiiia» [in Russian].
- 7 Berezhnova, E. (2007). Professionalnaia kompetentnost kak kriterii kachestva podgotovki budushchikh uchitelei [Professional competence as a criterion for the quality of future teachers training]. *Kompetentsii v obrazovanii: opyt proektirovaniia — Competencies in education: design experience*. Moscow: Nauchno-vnedrencheskoe predpriatie «INEK», 267–273 [in Russian].
- 8 Biloshchytskyi, A., Omirbayev, S., Mukhatayev, A., Toxanov, S., & Kassenov, K. (2020). Research on the formation level of methodological competence of IT disciplines teachers. *ATIT 2020. Proceedings: 2020 2nd IEEE International Conference on Advanced Trends in Information Theory*, 242-245. <https://doi.org/10.1109/ATIT50783.2020.9349337>
- 9 Biloshchytskyi, A., Kuchansky, A., Andrashko, Y., Mukhatayev, A., Faizullin, A., & Toxanov, S. (2021). Eastern-Development of the Set Models and a Method to form Information Spaces of Scientific Activity Subjects for the Steady Development of Higher Education Establishments. *European Journal of Enterprise Technologies*, 3, 6-14.
- 10 Kassenov, Kh., Mukhatayev, A., Omirbayev, S., Omarova, S., & Toxanov, S. (2022). Domestic and International Experience in organizing the process of professional competence development of teachers. *Bulletin of Toraighyrov University*, 4, 331-342.
- 11 Dushkov, B.A. (2005). Psikhologiiia truda, professionalnoi i organizatsionnoi deiatelnosti: Slovar [Psychology of labor, professional and organizational activity: Dictionary]. Moscow: Akademicheskii proekt: Fond «Mir» [in Russian].
- 12 Lebedeva, O.V. (2007). Razvitie metodicheskoi kompetentnosti uchitelia kak sredstvo povysheniia effektivnosti uchebnogo protsessa v obshcheobrazovatelnoi shkole [Development of methodical competence of the teacher as a means of improving the efficiency of the educational process in a secondary school]. *Candidate's thesis*. Nizhnii Novgorod [in Russian].
- 13 Guba, E.G., & Lincoln, Y.S. (2012). Epistemological and methodical bases of naturalistic inquiry. *Educational Communication and Technology Journal*, 30(1), 233-252. <https://doi.org/10.1007/BF02765185>
- 14 Omirbayev, S., Mukhatayev, A., Biloshchytskyi, A., Toxanov, S., Faizullin, A., & Biloshchytska, S. (2022). Structural model of the system of development of methodological competence of IT-Discipline teachers on the basis of continuing education. *Scientific Journal of Astana IT University*, 12, 122-138.
- 15 Morgan, D.L. (2007). Paradigms Lost and Pragmatism Regained: Methodical Implications of Combining Qualitative and Quantitative Methods. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 48-76.
- 16 Creswell, J.W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.

С. Құмарбекұлы^{1*}, Б.Ш. Абдиманапов², А.Ж. Жасаралова³

¹С. Аманжолов атындағы Шығыс Қазақстан университеті, Өскемен, Қазақстан;

^{2,3}Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы, Қазақстан
(Хат-хабарға арналған автор. E-mail: sanat_kv@mail.ru*)

ORCID: 0000-0003-1285-3281*

«География» пәнін оқытуда жүйелік іс-әрекеттік тәсіл бойынша тәжірибелік жұмысты ұйымдастыру

Мақалада география сабақтарында жүйелік іс-әрекеттік тәсіл негізінде практикалық сабақтарды ұйымдастыру мәселелері қарастырылған. Жүйелік іс-әрекеттік тәсіл қағидаты жоспарланған оқу мақсаттары мен оқу нәтижелеріне қол жеткізуді қамтамасыз етеді, білім алушылардың жаңа білімді, іскерлікті, құзыреттілікті және қызметтің әртүрлі тәсілдерін өз бетінше табысты меңгеруіне негіз жасайды. Жүйелік іс-әрекеттік тәсілге негізделген практикалық жұмыстар әр оқушының дамуына, олардың жеке қабілеттерін қалыптастыруға бағытталған, сонымен қатар білім алушыларға шамадан тыс жүктемесімен білімді едәуір нығайтуға және материалдың оқу қарқынын арттыруға мүмкіндік береді. Сонымен қатар, оларды көп деңгейлі дайындау, модельдеу принципін жүзеге асыру үшін қолайлы жағдайлар жасалады. Сабақ барысында ұсынылған әр түрлі топтық және жеке тапсырмалар әр оқушының жеке білім траекториялары мен жеке дамуын ескере отырып, сараланған оқыту негізінде шығармашылық әлеуеттің, танымдық мотивтердің өсуін, оқу ынтымақтастығының нысандарын байытуды және проксимальды даму аймағын кеңейтуді қамтамасыз етеді. Практикалық сабақтарды өткізу барысында жүйелік іс-әрекеттік тәсілдің ұсынылған әдістерінің орындылығын тексеру үшін педагогикалық эксперимент екі сыныпта — бақылау және эксперименттік топта өтті. Жүйелік іс-әрекеттік тәсілді қолдана отырып, формативті оқыту негізіндегі практикалық сабақ басқа топқа қарағанда жақсы оқу нәтижелерін берді. География пәнін оқыту барысында оқушылардың іс-әрекеттік және танымдық қызығушылықтарын арттыру үшін, оқу процесінде жүйелі және белсенді тәсілдермен қатар, шығармашылық дағдыларды дамытуға арналған әдістерді қолдану қажет. Эксперимент нәтижелерін талдау география сабағында ұсынылған дидактикалық құралдардың орындылығы мен тиімділігін көрсетті.

Кілт сөздер: география пәні, жүйелік іс-әрекеттік тәсіл, оқу нәтижесі, дидактикалық құралдар, білім сапасы, географиялық білім беру, оқу процесі, білім деңгейі.

Kipicne

Тәжірибелік жұмысты ұйымдастыру психологиялық-педагогикалық зерттеулер жүргізудің негізі болып табылады, өйткені ол тұжырымдалған теориялық ойларды (ережелерді) тәжірибеде сынауға, олардың ақиқатын анықтауға, жалпы білім беретін мектеп мұғалімдеріне арналған әдістемелік ұсыныстар әзірлеуге мүмкіндік береді. Тәжірибелік жұмыстың негізі — іргелі теориялық гипотезаларды, білімдерді, жобаларды тексеру, зерттелетін мәселенің бұрын анықталған аспектілерін бекіту және нақтылау болып табылады.

Тәжірибелік жұмыстың өткізілу уақыты бойынша ұзақ мерзімді және қысқа мерзімді болуы мүмкін. Тәжірибеге қатысушылар саны 2–3 адамнан бірнеше ондаған және жүздеген болуы мүмкін. Мұның барлығы алға қойылған мақсатқа, берілген гипотезаға және зерттеу міндеттеріне байланысты. Білім беру саласында мұндай жұмыс, әдетте, ұзақ уақытты алады және әдістердің тұтас кешенінен тұрады (бақылау, іріктеу сауалнамасы, диагностика) [1, 2].

Тәжірибелік жұмыстың кезеңдері [3]:

1. Теориялық–педагогикалық мәселемен жалпы танысу, нақтылауды қажет ететін сұрақтар анықталады, олардың берілген кезеңдегі өзектілігі көрсетіледі, зерттеу объектісі мен пәні нақтыланады. Өзектілікті түсіндіру шешуді қажет ететін практикалық немесе теориялық мәселе ретінде әрекет ететін мәселемен байланысты қайшылықты анықтауды қамтиды. Зерттеу объектісі мен пәні айқындалады.

2. Әдістемелік–бастапқы ұғымдар, теориялық ережелер, жоспарлар, ойлар іріктеледі. Жұмыс барысында дәлелденуі немесе теріске шығарылуы тиіс зерттеудің гипотезасы (болжамы) анықталады.

3. Тәжірибелік–қолайлы зерттеу әдістері таңдалады, эксперименттік жұмыстың өзі тікелей жүргізіледі. Гипотезаны растау логикасына сәйкес анықтаушы және қалыптастырушы эксперименттер бар, олар кезектесіп отырады. Тәжірибені анықтау міндеті педагогикалық мәселенің бастапқы күйін

анықтау болып табылады. Қалыптастырушы тәжірибе зерттеуші ұсынған гипотеза ауқымында педагогикалық шындықты түрлендіруге бағытталған.

4. Аналитикалық–зерттеуді егжей-тегжейлі талдау, нәтижелерді түсіндіру және оларды сәйкес ресімдеу. Осының негізінде қорытындылар жасалады. Педагогикалық зерттеу нәтижелері жалпылама түрде беріледі, ал ұсыныстар практикалық сипатта болады.

Жүйелік іс-әрекеттік тәсіл жоспарланған нәтижелерге қол жеткізуді қамтамасыз етуімен қатар, білім беру бағдарламасын игеру барысында білім алушыларда жаңа білімді, іскерлікті, өз бетінше табысты игеруіне, зерттеу тәсілдерін қолдануға, құзыреттіліктердің дамытуына негіз болады.

Жүйелік іс-әрекет тәсілінің негізі — жеке тұлғаның танымдық қызығушылығын жандандыру (білім алушының қызығушылығын қалыптастыру арқылы танымға деген ұмтылыс).

Әдістер мен материалдар

Мақала тақырыбы бойынша зерттеуге қажетті әдіс ретінде авторлар келесідей әдістерді қолданды: сауалнама жүргізу, тестілеу, бақылау, сараптамалық салыстыру, мониторингтік зерттеулер, педагогикалық эксперимент, диагностикалық әдістер және зерттеу нәтижелерін математикалық өңдеу әдістері.

«География» пәнін оқу аясында білім алушылармен жұмысты жоспарлаудан және ұйымдастырудан бұрын мұғалім пән бойынша білім алушылардың білім сапасын, оқу деңгейін, сонымен қатар танымдық қызығушылық деңгейін анықтауға бағытталған бастапқы мониторинг жүргізуі керек.

Мониторинг мақсаты: статистикалық мәліметтерді жинау, өңдеу, сонымен қатар білім алушылардың іскерліктері мен дағдыларының даму динамикасын талдау, білім алушылардың білім сапасы мен оқуын анықтау, одан әрі дамуды болжау.

Мониторингтік зерттеу объектісі: 2021-2022 оқу жылындағы 9 «а» (бақылау тобы) және 9 «б» (эксперименттік топ) сынып оқушылары.

Көрсеткіштер:

1. Танымдық қызығушылықтың ерекшеліктері;
2. Білім алушылардың үлгерімі мен білім сапасы;
3. Сыныптың оқу дәрежесі — сыныптың меңгеру дәрежесін тәуелсіз бағалауға мүмкіндік беретін шама (В.П. Смирнов формуласы бойынша) [4, 5].

Білім алушылардың танымдық деңгейін анықтаудың көптеген әдістері бар, ал біз 8-сынып оқушыларының танымдық қызығушылығының ерекшеліктерін анықтау үшін В.С. Юркевичтің «Танымдық қызығушылықтың ерекшеліктерін зерттеу» әдістемесін қолдандық [6].

Мақсаты: 9-сынып оқушыларының танымдық қызығушылық деңгейін анықтау.

Жұмыс барысы: 9-сынып оқушыларының әрқайсысына бір жауапты таңдау қажет ететін тест-сауалнамасы ұсынылды.

Тест-сауалнама бес сұрақтан тұрады.

1. Оқу процесі сізді қызықтырады ма?

- a) әрқашан қызықты
- b) кейде қызықты
- c) қызық емес

2. Сізге қандай оқу пәндері ұнайды?

- a) география
- b) биология
- c) химия

3. Неліктен бұл пән сізге қызықты?

- a) оқытушы ұнайды
- b) осы салада жаңа нәрселерді үйренгенді ұнатамын
- c) сабақта жұмыс істеу процесін ұнатамын

4. Сіздің білім алуға деген қызығушылығыңыз қалай көрінеді?

- a) сабақта белсенді болу
- b) қосымша әдебиеттер оқу
- c) жаңа нәрсе ойлап табуға деген талпыныс

5. Сізге ұнайтын пәнде не қызықтырады?

- a) жаңа фактілер қызықтырады
- b) оқиғалар мен құбылыстардың мәніне жету қызықты

с) ешқандай пән қызықты емес

Деректерді алу үшін жауаптардың қай категориясы басым екенін анықтау керек: «а», «б» немесе «с».

Егер респонденттің жауаптары басым болса.

1. «а» санаты, бұл танымдық қызығушылықты білдіреді;
2. «б» санаты танымдық қызығушылықтың орташа деңгейі туралы айтады;
3. «с» санаты танымдық қызығушылықтың әлсіз жағы туралы айтады.

Нәтижелер және оларды талдау

Біз алынған мәлімет нәтижелерін талдау негізінде «2021-2022 оқу жылындағы 9 «а» және 9 «б» сынып білім алушыларының танымдық қызығушылығының көріну деңгейі» атты кестесі құрастырдық (1-кесте).

1 - к е с т е

2021-2022 оқу жылы 9 «а» және 9 «б» сынып білім алушыларының танымдық қызығушылығының көріну деңгейі

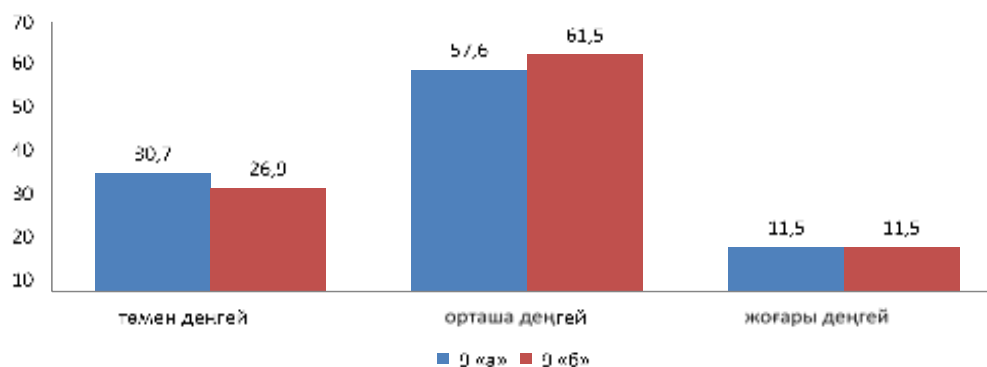
Сынып	Сыныптағы барлық адам	Танымдық қызығушылық деңгейлері		
		Төмен деңгей, % (адам)	Орташа деңгей, % (адам)	Жоғары деңгей, % (адам)
9«а»	26	30,7%(8)	57,6%(15)	11,5%(3)
9«б»	26	26,9%(7)	61,5%(16)	11,5%(3)

Алынған мәліметтер бойынша сыныптарда танымдық қызығушылықтың орташа деңгейі бар білім алушылардың басым болатынын көрсетті: 9 «а» — 57,6% және 9 «б» — 61,5%. Оқушылардың бұл тобы тек жеке оқу жағдайларында белсенді (сабақтың қызықты материалы, формалары, оқыту әдістері және т.б.); қызығушылықтың бұл деңгейі эмоционалды қабылдаумен анықталады. Әдетте, қызығушылық тұрақсыз, белгі төмендеген кезде әлсіреуі мүмкін.

Респонденттердің аз саны — 11,5 % әлсіз қызығушылық көрсетті. Оқушылардың бұл тобы пассивті, білім алушылар мұғалімнің талаптарына әлсіз жауап береді, өзіндік жұмысқа қызығушылық танытпайды. Бұл топтың білім деңгейі төмен. Пәнге деген танымдық қызығушылық жоқ.

9 «а» сыныбындағы білім алушылардың 30,7 %-ында және 9 «б» сыныбындағы білім алушылардың 26,7 %-ында пәнге деген танымдық қызығушылық қатты байқалды. Оқушылардың бұл тобы оқу кезінде эмоционалды дайындықты ғана емес, сонымен қатар оқу міндетін тез қабылдауға ықпал ететін оқу іс-әрекеттерінің жинақталған санына ие және оны шешу жолдарын таңдаудағы дербестіктің көрінісі.

Алынған мәліметтерді зерттей отырып, біз екі сыныпта танымдық қызығушылық деңгейіне ұқсас деген қорытындыға келдік (1-сурет). Сынып оқушыларының көпшілігі танымдық қызығушылықтың орташа деңгейінде. Білім алушылардың бұл тобы жалпы мұғалім ұсынған оқу материалына және қойылған оқу міндеттерін шешу тәсілдеріне оң әсер етеді. Білім алушылармен оқу сабақтарын әзірлеу кезінде сыныптардың дәл осы ерекшелігін ескеру қажет.



1-сурет. 9 «а» және 9 «б» сыныптардың танымдық қызығушылық деңгейлерін салыстырмалы талдау, %

Білім беру мекемесіндегі оқу процесінің өнімділігінің негізгі көрсеткіштері оқушылардың пән бойынша оқу үлгерімі мен білім сапасының көрсеткіштері. Бұл көрсеткіштер қоғамның білім беру мекемелеріне әлеуметтік тапсырысының бөлігі болып табылады. Осы көрсеткіштер келесі формулалар бойынша есептеледі:

Сынып оқушыларының үлгерімі [8]:

$$Y = \frac{C^5 + C^4 + C^3}{ЖС} \quad (1)$$

Мұндағы Y — белгілі бір кезеңдегі үлгерім (әдетте тоқсандық, жылдық);

$C^5 + C^4 + C^3$ — жалпы саны «3, 4, 5» және сыныптағы білім алушылардың белгілі бір кезеңде алған бағалары (тоқсандық, жылдық).

$ЖС$ — сыныптағы оқушылардың жалпы саны.

Білім сапасының пайызы [9]:

$$\%БС = \frac{C^5 + C^4}{ЖС} \quad (2)$$

Мұндағы $\% БС$ — білім сапасының пайызы;

$C^5 + C^4$ — белгілі бір кезеңде оқушылардың алған «5» және «4» жалпы саны (тоқсан, жыл);

$ЖС$ — сыныптағы оқушылардың жалпы саны.

Сыныптардағы үлгерім мен білім сапасын анықтау үшін 2021-2022 оқу жылының бірінші жартыжылдығындағы білім алушылардың белгілері алынды. Алынған мәліметтер 2-суретте көрсетілген.

9-сынып білім алушыларының оқу дәрежесін анықтау үшін біз сыныпта (топтық) оқыту әдістемесін қолдандық. Бұл сыныптың білім деңгейі (СБД) мынадай (В.П. Смирнов формуласы бойынша) [10]:

$$СБД = \frac{T^5 + T^4 + T^3 + T^2}{T} \quad (3)$$

Мұндағы:

T^5 — білімді тексеру нәтижесінде алынған бестік саны;

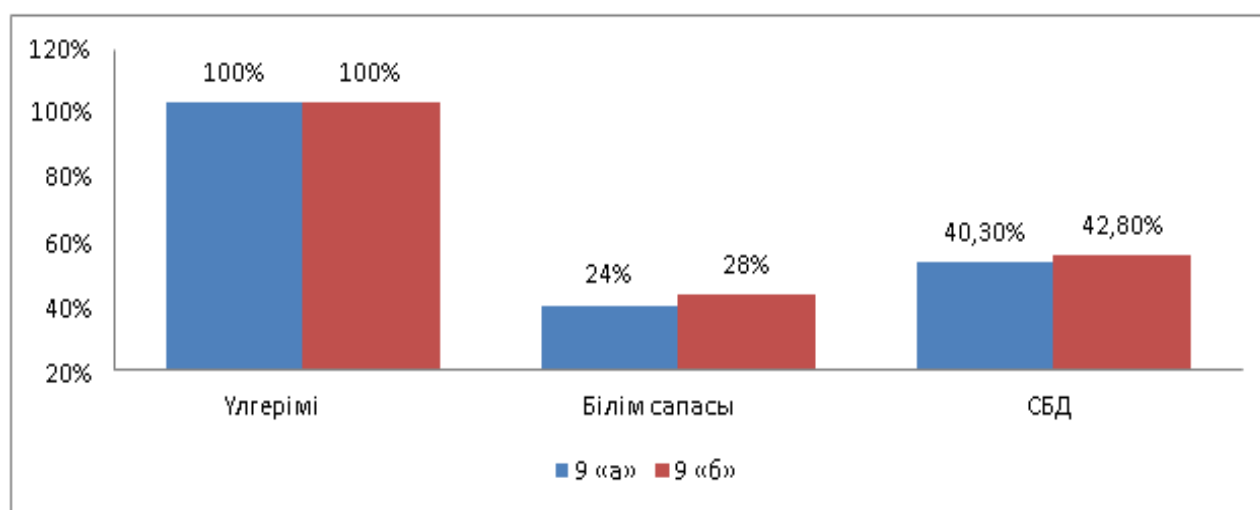
T^4 — төрттік саны;

T^3 — үштіктер саны;

T^2 — екілер саны;

T — сыныптағы білім алушылардың саны.

СБД анықтау үшін білім алушылардың білімін тексеру және бақылау сабағы әзірленіп, өткізілді, алынған нәтижелер талданып, 2-суретте ұсынылды.



2-сурет. 9 «а» және 9 «б» сыныптарындағы білім алушылардың үлгерімі, білім сапасы және СБД диаграммасы, %

Қорытынды

Қорытындылай келе, алынған нәтижелер 100% үлгерімде сынып оқушылары оқу материалын меңгерудің орташа деңгейін, алған білімдерін практикада қолдана білетіндігін көрсетті деп айтуға мүмкіндік береді. Төмен деңгейде оқушылар ақпаратты талдау және синтездеу, логикалық тізбектер мен байланыстарды құру, болжау сияқты әдістерді қолдана білетіндігін көрсетті.

Сонымен қатар, зерттеу нәтижелері оқушылардың білімін тереңдетуге, аналитикалық және логикалық ойлауын қалыптастыруға және одан әрі дамытуға, география пәнінің элементтеріне танымдық қызығушылыққа арттыру үшін оқу процесінде жүйелік және белсенді оқыту тәсіл элементтерін енгізу және қолдану арқылы ұйымдастыру қажет деген қорытындыға келдік, атап айтқанда олар:

- 1) туған өлкені зерттеумен байланысты әртүрлі практикалық жұмыстарды ұйымдастыру;
- 2) проблемалық оқыту технологияларды кең қолдану;
- 3) жобалап оқыту технологиялар арқылы оқу мақсаттарға жету;
- 4) пәндік және метапәндік байланыстарды пайдалану.

Әдебиеттер тізімі

- 1 Sandibaeva N.A. Ways of development of active and cognitive activity of pupils in subjects of natural sciences / N.A. Sandibaeva, S.E. Makhanbetova, G.A. Kaptagay // Bulletin of Yassawi University. — 2020. — No 3. — P. 148-160.
- 2 Каратабанов Р.А. География Казахстана: метод. рук. для учителей 9 класса общеобразов. шк. / Р.А. Каратабанов, В.Ж. Бекдаирова. — Алматы: «Алматыкітап» баспасы, 2019. — 214 с.
- 3 Таможняя Е.А. Методика обучения географии: учеб. и практ. для акад. бакалавриата / Е.А. Таможняя, М.С. Смирнова, И.В. Душина; под общ. ред. Е.А. Таможней. — М.: Юрайт, 2018. — 321 с.
- 4 Кумарбекулы С. Сущность системно-деятельностного подхода и критического мышления в образовательном процессе / С. Кумарбекулы, Б. Абдиманапов, Н. Усенов, Н. Жемсикбаева // Педагогика и психология. — 2021. — № 49. — С. 211–218.
- 5 Omodara O D, Adu. Relevance of Educational Media and Multimedia Technology for Effective Service Delivery in Teaching and Learning Processes / Omodara O D and Adu // IOSR Journal of Research & Methods in Education (IOSR-JDMS), 2014. — Vol. 4. — No. 2 — P. 48-51. <https://doi.org/10.9790/7388-04214851>
- 6 Sanat K. Teachers' opinions about technological pedagogical content knowledge used in geography lessons / K. Sanat, U. Nurbol, A. Bakhadurkhan, S. Anargul, D. Zukhra, K. Gulfa // World Journal on Educational Technology. — 2022. — No 14. — P. 1217-1224. <https://doi.org/10.18844/wjet.v14i4.7731>
- 7 Об особенностях учебного процесса в организациях образования Республики Казахстан в 2020–2021 учебном году: Инструкт.-метод. письмо. — Нур-Султан: Национальная академия образования им. И. Алтынсарина, 2020. — 330 с.
- 8 Сабельникова-Бегашвили Н.Н. Системно-деятельностный подход и особенности его реализации в условиях реализации ФГОС ООО. Качество современного образования: традиции, инновации, опыт реализации: сб. матер. IV Всерос. науч.-практ. конф. / Н.Н. Сабельникова-Бегашвили. — Ставрополь, 2018. — С. 219–225.
- 9 Сазанова А.В. Генезис и сущность понятия «проектная деятельность» / А.В. Сазанова // Психология, социология и педагогика. — 2012. — №. 6. — С. 13–18.
- 10 Роготнева А. Организация проектной деятельности в школе в свете требований ФГОС: метод. пос. / А. Роготнева. — М.: Владос, 2022. — 45 с.

С. Құмарбекұлы, Б.Ш. Абдиманапов, А.Ж. Жасаралова

Организация практической работы по системно-деятельностному подходу при изучении предмета «География»

В статье рассмотрены вопросы организации практических занятий на уроках географии на основе системно-деятельностного подхода. Принцип системно-деятельностного подхода обеспечивает достижение планируемых учебных целей и результатов обучения, создает основу для самостоятельно успешного усвоения обучающимися новых знаний, умений, компетенций и различных способов деятельности. Практические работы на основе системно-деятельностного подхода направлены на развитие каждого ученика, формирование их индивидуальных способностей, а также позволяет значительно упрочнить знания и увеличить темп изучения материала без перегрузки обучающихся. При этом создаются благоприятные условия для их разноуровневой подготовки, реализации принципа моделирования. Предложенные в ходе урока разнообразные групповые и индивидуальные задания на основе дифференцированного обучения с учетом индивидуальных образовательных траекторий и ин-

дивидуального развития каждого обучающегося обеспечивают рост творческого потенциала, познавательных мотивов, обогащение форм учебного сотрудничества и расширение зоны ближайшего развития. В ходе проведения практического занятия, для проверки целесообразности предложенных методов системно-деятельностного подхода, педагогический эксперимент проходил в двух классах — контрольной и экспериментальной группах. Практическое занятие на основе формативного обучения с использованием системно-деятельностного подхода дало более лучшие результаты обучения, нежели чем в контрольной группе. Для повышения познавательного интереса к элементам предмета «География» необходимо организовать учебный процесс путем внедрения и применения элементов системного и активного подхода. Анализ результатов эксперимента показал целесообразность и эффективность предложенных дидактических инструментов на уроке географии.

Ключевые слова: предмет географии, системно-деятельностный подход, результат обучения, дидактические пособия, качество знаний, географическое образование, учебный процесс, уровень знаний.

S. Kumarbekuly, B. Abdimanapov, A. Zhassaralova

Organization of practical work on the system-activity approach in the study of “Geography”

The article deals with the organization of practical classes in geography lessons based on a system-activity approach. The principle of the system-activity approach ensures the achievement of the planned educational goals and learning outcomes, creates the basis for the independent successful assimilation by students of new knowledge, skills, competencies and various ways of activity. Practical work based on a system-activity approach is aimed at the development of each student, at the formation of their individual abilities, and also allows to significantly strengthen knowledge and increase the pace of studying the material without overloading students. At the same time, favorable conditions are created for their multi-level training, the implementation of the modeling principle. The various group and individual tasks proposed during the lesson on the basis of differentiated learning, taking into account individual educational trajectories and individual development of each student, ensure the growth of creative potential, cognitive motives, enrichment of forms of educational cooperation and expansion of the zone of immediate development. During the practical classes, to test the feasibility of the proposed methods of the system-activity approach, the pedagogical experiment took place in two classes – a control and an experimental group. A practical lesson based on formative learning using a system-activity approach gave better learning results than in the control group. To increase cognitive interest in the elements of the Geography subject, it is necessary to organize the educational process by introducing and applying elements of a systematic and active approach. The analysis of the results of the experiment showed the expediency and effectiveness of the proposed didactic tools in the geography lesson.

Keywords: subject of geography, system-activity approach, learning outcome, didactic manuals, quality of knowledge, geographical education, educational process, level of knowledge.

References

- 1 Sandibaeva, N.A., Makhanbetova, S.E., & Kaptagay, G.A. (2020). Ways of development of active and cognitive activity of pupils in subjects of natural sciences. *Bulletin of Yassawi University*, 3, 148-160.
- 2 Karatabanov, R.A., & Bekdairova, V.Zh. (2019). *Geografiia Kazakhstana: Metodicheskoe rukovodstvo dlia uchitelei 9 klassa obshcheobrazovatelnoi shkoly* [Geography of Kazakhstan. Methodological Guide for Teachers of Grade 9 General Education]. Almaty: «Almatykitap» baspasy [in Russian].
- 3 Tamozhniaia, E.A., Smirnova, M.S., & Dushina, I.V. (2018). *Metodika obucheniia geografii: uchebnik i praktikum dlia akademicheskogo bakalavriata* [Methods of Teaching Geography: Textbook and Practice for Academic bachelor's degree]. Moscow: Yurait [in Russian].
- 4 Kumarbekuly, S., Abdimanapov, B., Usenov, N., & Zhensikbaeva, N. (2021). Sushchnost sistemno-deiatelnostnogo podkhoda i kriticheskogo myshleniia v obrazovatelnom protsesse [The essence of the system-activity approach and critical thinking in the educational process]. *Pedagogika i psikhologiya — pedagogy and psychology*, 49, 211–218 [in Russian].
- 5 Omodara O D & Adu (2014). Relevance of Educational Media and Multimedia Technology for Effective Service Delivery in Teaching and Learning Processes. *IOSR Journal of Research & Methods in Education (IOSR-JDMS)*, 4(2), 48-51. <https://doi.org/10.9790/7388-04214851>
- 6 Sanat, K., Nurbol, U., Bakhadurkhan, A., Anargul, S., Zukhra, D., & Gulfa, K. (2022). Teachers' opinions about technological pedagogical content knowledge used in geography lessons. *World Journal on Educational Technology*, 14, 1217-1224. <https://doi.org/10.18844/wjet.v14i4.7731>
- 7 (2020). Ob osobennostiakh uchebnogo protsessa v organizatsiiakh obrazovaniia Respubliki Kazakhstan v 2020–2021 uchebnom godu: Instruktivno-metodicheskoe pismo [On the peculiarities of the educational process in educational organizations of

the Republic of Kazakhstan in the academic year 2020-2021: Instructional and methodological letter]. Nur-Sultan: Natsionalnaia akademiia obrazovaniia imeni I. Altynsarina [in Russian].

8 Sabelnikova-Begashvili, N.N. (2018). Sistemno-deiatelnostnyi podkhod i osobennosti ego realizatsii v usloviakh realizatsii FGOS OOO. Kachestvo sovremennogo obrazovaniia: traditsii, innovatsii, opyt realizatsii [The system-activity approach and the peculiarities of its implementation under the conditions of the FSES for BGE]. *Sbornik materialov IV Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii — Collection of materials of the IV All-Russian Scientific and Practical Conference*. Stavropol [in Russian].

9 Sazanova, A.V. (2012). Genezis i sushchnost poniatii «proektnaia deiatelnost» [Genesis and essence of the concept of “project activity”]. *Psikhologiya, sotsiologiya i pedagogika — Psychology, sociology and pedagogy*, 6, 13–18 [in Russian].

10 Rogotneva, A. (2022). Organizatsiia proektnoi deiatelnosti v shkole v svete trebovani FGOS [Organization of project activities in the school in the light of the requirements of the FSES]. Moscow: Vldos [in Russian].

I.V. Li^{1*}, N.N. Khanina², R.K. Bekmagambetova³, N.I. Benesh⁴

¹*Abai Kazakh National Pedagogical University, Kazakhstan;*

²*Zhetysu University of the name of I. Zhansugurov, Kazakhstan;*

³*Abai Kazakh National Pedagogical University, Kazakhstan;*

⁴*East Kazakhstan University named after Sarsen Amanzholov*

(Corresponding author e-mail: leinna07@gmail.com)*

Conditions of preschool teachers' formation in higher education institutions

The purpose of the article is to provide readers with information on the actual problem of preschool teachers' training — conditions of future preschool pedagogues' successful learning in higher education institutions. The present state of the educational environment plays an important role in the process of pedagogues' formation. The article focuses on the theoretical methodology of the problem, revealing several reviews of pedagogical and psychological research. The authors point out several reasons for students' successful or unsuccessful studying process in higher educational institutions, such as motivation, self-esteem, type of thinking, communication level, level of creative thinking, and kinds of relationships among students. Attention is drawn to analyzing these features, methods of evaluation, and results in calculations for them to improve the effectiveness of the educational process. A set of active and interactive methods and educational events for students aimed at improving the level of motivation, self-esteem, type of thinking, communication level, level of creative thinking, and kinds of relationships among students is proposed. An experiment was conducted and described in which a set of methods and educational events was tested. The results of the experiment showed a positive impact of the selected methods and activities in the preparation of preschool education specialists.

Keywords: preschool teachers' formation, higher education institution, learning process, motivation, communication skills, self-esteem, training methods, development.

Introduction

In the modern world, the approach to education is changing along with the rapidly changing realities in which our children live and grow up. The view of education as a lifelong process in which the beginning coincides with the moment of the child's birth implies the adoption of flexible standards for the organization of the educational process. Children spend a lot of time in educational institutions, which leads to an understanding of the importance of creating appropriate conditions for children to live during childhood in a harmonious, friendly, developing, inclusive, fair environment in which cultural and ethnic diversity is respected.

The role of a preschool teacher is to instill knowledge about health, communication, the basics of mathematics, and other fields of knowledge during the day in dialogues with children (the teacher talks about health and the importance of nutrition during meals; talks about nature on walks). Communication skills should be broadcast by the teacher. In dialogues with children, the teacher should show communication techniques, remind them about the feelings of the interlocutor, talk about politeness and the rules of addressing other people. Taking into account the importance of oral folk art in the upbringing of children, it is necessary to maintain the child's interest in fairy tales and books. The peculiarities of early and preschool children are that children learn through active actions and practice. Therefore, the organized educational activities of preschool institutions should be carried out only in a playful way [1].

In turn, one of the most important tasks of modern higher education is the desire to improve the quality of student training, to the perfection of future professionals of preschool education. The teacher, as one of the central figures in achieving this goal, must come to it by mastering a new style of behavior, through the introduction of collective and individual forms of work, instilling professional and cultural values. The success of a teacher's activity depends on the level of knowledge of relevant and effective technologies in the educational process.

Considering this, the main goal of higher pedagogical education is to prepare a qualified teacher of the appropriate level and profile, competitive in the labor market, competent, fluent in the profession and oriented in related fields of activity, ready for continuous professional growth, social and professional mobility. One of the ways to solve this problem is to update higher education, transfer attention from the learning pro-

cess to its result, focus the content and organization of training on a competence-based approach and search for effective mechanisms for its implementation [2].

The concept of “learning process” – it is a pedagogically reasoned, consistent, continuous change of learning acts, during which the tasks of personal development and education are solved (according to Yu. K. Babansky) [3]. The results of the educational process, as noted in the pedagogical encyclopedia, are the correctness and consistency of students' knowledge, the accuracy of the execution of the methods of educational activity provided by the program, as well as methods of cognition and self-education; readiness for the creative application of knowledge and skills; the formation of a value attitude to the educational material; readiness and aspiration for self-realization; labor, mental, moral and aesthetic upbringing, formation of a system of values, social activity [4]. The successful implementation of the tasks of the learning process depends on its effectiveness.

Scientists and teachers of the entire education system are looking for ways to improve the efficiency of the educational process. The urgency of this problem is especially great at the present time due to the continued growth of the information flow and the need to reduce the overload of students.

As pedagogical and psychological studies show (N.O. Verbitskaya and V.Y. Bodryakov [5], M.G. Zakharov [6], V.I. Zvereva [7], V. Okon [8], M.M. Potashnik [9], T.N. Shamova [10], and others.), a number of factors influence the effectiveness of the educational process: financial situation; health status; age; marital status; level of school preparation; possession of skills of self-organization, planning and control of their activities (primarily educational); motives for choosing a profession; knowledge about the specifics of vocational training; form of training; the availability of tuition fees and its value; the organization of the educational process; the material base of the educational institution; the level of qualification of teachers; and, finally, the individual psychological characteristics of students. Also, by the effectiveness of training, G.A. Klyuchnikov [11] understands the unity of the process and the result of training, and not only its final result.

When we describe teaching, we mean that teaching is a specifically human activity, and it is possible only at that stage of development of the human psyche when person is able to regulate his or her actions with a conscious goal. The teaching imposes requirements on cognitive processes (memory, intelligence, imagination, flexibility of the mind) and volitional qualities (attention management, regulation of feelings, etc.).

The founder of the activity theory of teaching is L.S. Vygotsky [12], who made fundamental changes in the theoretical concepts of the teaching process. He considered teaching as a specific activity in which the formation of mental neoplasm occurs through the appropriation of cultural and historical experience. The sources of development, therefore, are not laid down in the child himself, but in his or her learning activities aimed at mastering the ways of acquiring knowledge.

The basic concepts of this theory are:

- training as a system of organizing ways of learning, especially the transfer of socio-historical experience to an individual, the purpose of this activity is the systematic purposeful mental development of the individual;

- teaching, or educational activity,

- social activity, in terms of content and functions, representing a special type of cognitive activity of the subject, performed in order to assimilate a certain composition of knowledge, skills, intellectual skills;

- assimilation is the main link in the learning process, the process of reproduction by an individual of historically formed generic abilities.

The starting point in the teaching is the need-motivational aspect.

Main characteristics of educational activity:

- 1) specifically aimed at mastering educational material and solving educational tasks;

- 2) it develops general methods of action and scientific concepts;

- 3) general methods of action precede the solution of problems, there is an ascent from the general to the particular,

- 4) educational activity leads to changes in the person himself — the student;

- 5) there are changes in the mental properties and behavior of the student “depending on the results of their own actions”.

In the educational activity, its subject, means, methods, product, result, actions, structure are highlighted. Characterizing the methods of educational activity, we note: reproductive; problem-creative; research and cognitive actions; transition from external, objective actions to internal, mental actions.

The external structure of educational activity is manifested in educational motivation; the organization of the educational situation; the formulation of the educational task; the subsequent solution of the task through educational actions; control and evaluation of the teacher.

V.V. Davydov [13], proposing the concept of educational activity, asserts that in the process of mastering educational activity, a person reproduces not only knowledge and skills, but also demonstrates the ability to learn itself, therefore, the product of the teaching activity is the change of the person himself. Acquiring new knowledge, the person himself changes. The products of his activity: new cognitive opportunities, new practical actions.

According to D.B. Elkonin [14], educational activity is not identical to assimilation. It is its main element. Thus, the teaching may have a different meaning for the student: a) to meet the cognitive need, which acts as the motive of learning, i.e. as the “engine” of his educational activity; b) to serve as a means to achieve other goals. In this case, the motive that forces you to carry out educational activities is another goal.

Nature of educational motives is crucial when it comes to ways to improve the effectiveness of training activities. Vilyunas V.K. identifies the following types of motives [15].

1. Motives inherent in the learning activities associated with its direct product:

a) motives related to the content of teaching (learning encourages the desire to learn new facts, to acquire knowledge, modes of action, to penetrate into the essence of phenomena);

b) motives associated with the learning process (the desire to demonstrate intellectual activity, the need to think, reason in class, overcome obstacles in the process of solving difficult tasks) encourages learning.

2. Motives related to the indirect product of teaching, with what lies outside the educational activity itself:

a) broad social motives:

- motives of duty and responsibility to society, class, teacher,

- motives of self-determination (understanding the meaning of knowledge for the future, the desire to prepare for future work, etc.) and self-improvement (to develop as a result of learning);

b) personal motives:

— the motives of wellbeing (the desire to obtain approval from the teachers, parents, classmates, the desire to get good grades),

— the best motives (the desire to be among the first students to be the best, to take its rightful place among friends);

c) negative motives (avoiding trouble that may occur from teachers, parents, classmates, if the student will not learn well).

Methods of educational activity can be diverse: reproductive, problem-creative, research and cognitive actions (V.V. Davydov [13]). In educational activity, unlike research activity, a person begins not with the consideration of the sensually concrete diversity of reality, but with the universal internal basis of this diversity already highlighted by others (researchers). Thus, in the educational activity there is an ascent from the abstract to the concrete, from the general to the particular.

The main product of educational activity in the proper sense of the word is the formation of a student's theoretical consciousness and thinking (Yu.K. Babansky [3]). It is the formation of theoretical thinking, which replaces empirical thinking that determines the nature of all knowledge acquired during further training. The effectiveness and efficiency of educational activities also depends on individual psychological characteristics, abilities, and the level of learnability of the student.

A person's learning ability is one of the main indicators of his or her readiness to learn, to assimilate knowledge, spontaneously or purposefully, in the conditions of any particular educational system. Psychophysiological learning correlates with such a property of the nervous system as dynamism, i.e. the rate of formation of a temporary connection (V.D. Nebylitsyn [16]). Learnability in the broad sense of the word can be interpreted as a potential opportunity to acquire new knowledge in a friendly “work with adults” (B.V. Zeigarnik [17]), as a “zone of immediate development” (L.S. Vygotsky [12]). The concept of “special” learnability is highlighted as the readiness of the psyche for its rapid development in a certain direction, to a certain area of knowledge, skills.

According to L.K. Markova [18], learnability is “a student's receptivity to the assimilation of new knowledge, his readiness to move to new levels of mental development”.

The main indicators of learning ability are: the rate of progress in the development of knowledge and the formation of skills, the ease of this development (lack of tension, fatigue, experiencing satisfaction from

mastering knowledge), flexibility in switching to new ways and techniques of work, the strength of preserving the mastered material.

To consider the question of ways to improve the effectiveness of students' educational activities, it is necessary to consider the main types, nature of educational motivation, its energy level and structure.

Considering this sphere in relation to the teaching, A.K. Markova [18] emphasizes the hierarchy of its structure. So, it includes: the need for teaching, the meaning of teaching, the motive of teaching, purpose, emotions, attitude and interest. Characterizing interest (in the general psychological definition, it is an emotional experience of a cognitive need) as one of the components of educational motivation, it is necessary to pay attention to the fact that in everyday life, and in professional pedagogical communication, the term "interest" is often used as a synonym for educational motivation. This may be evidenced by such statements as "he has no interest in studying", "it is necessary to develop cognitive interest", etc. Thus, according to H. Heckhausen, an individual's motivation to aspire to a certain goal is influenced by person factors and by situation factors, including the anticipated outcomes of actions and their consequences [19].

Many studies straightforwardly divide the motivation of educational activity into insufficient and positive, referring to the latter cognitive, professional and even moral motives. In this interpretation, a straightforward and almost unambiguous relationship between positive motivation and learning success is obtained [20]. With a more differentiated analysis of the motives of educational activity, there is a focus on obtaining knowledge, on obtaining a profession, on obtaining a diploma. There is a direct correlation between the focus on acquiring knowledge and the success of learning. The other two types of orientation did not find such a connection. Students aimed at obtaining knowledge are characterized by high regularity of educational activities, purposefulness, strong will, etc. Those who are aimed at obtaining a profession often show selectivity, dividing disciplines into "necessary" and "unnecessary" for their professional development, which can affect academic performance [20]. Setting up for a diploma makes the student even less picky in choosing the means on the way to obtaining it — irregular classes, "storming", cheat sheets, etc.

Many studies also show that high self-esteem and the associated self-confidence and a high level of pretensions to be important positive factors of successful student learning. An insecure student often simply does not undertake to solve difficult tasks, admits defeat in advance. But, as notes C. Dweck [21], in order for a high self-esteem to be adequate and encourage further progress, the student should be praised first of all not for an objectively good result, but for the degree of effort that the student had to make to get it, for overcoming obstacles on the way to the goal. Praise for easy success often leads to the formation of self-confidence, fear of failure and avoidance of difficulties, to the habit of taking on only easily solved tasks. The emphasis on the value of effort, rather than a specific result, leads to the formation of a mindset for mastery.

One of the main factors determining the success of educational activities, the leading role is played by strong-willed qualities. According to V.A. Ivannikov [22], a person shows his strong-willed qualities when he performs an action that is initially insufficiently motivated, that is, he concedes to other actions in the struggle for a "behavioral exit". The mechanism of volitional action can be called the replenishment of the lack of implementation motivation due to the intentional strengthening of the motive of this action and the weakening of the motives of competing actions. This is possible, in particular, by giving the action a new meaning [22].

An interesting approach to solving this problem was developed for several decades by the American researcher C. Dweck [21]. In her opinion, the presence of any of the factors we analyzed above, or even all of them together, are not enough to form a stable "mastery-oriented qualities" in a person.

C. Dweck is convinced that the key role is played by the following factor — a set of spontaneously formed ideas of a person about the essence and nature of his intellect (hence the title of her book — "Self-Theories"). Some people believe that intelligence is a constant (little changed) property and that everyone has some "amount" of it. Such representations can create anxiety about how much of this reality we possess, and make us, first of all and at any cost, look as if we have quite enough of it. People who share such ideas value easy success, strive to be better than others in everything, and any difficulties, obstacles, successes of their peers force them to question their intellectual abilities [21].

Materials and methods

In our work we will focus on the study of the following factors: educational motivation, self-esteem, the level of creativity, the level of group cohesion, as an indicator of the socio-psychological climate and the level of development of communication skills.

Our main research methods were:

- study and analysis of psychological, pedagogical, and special literature on the problem of research;
- analysis of the content of various materials;
- diagnostic and training methods, including testing, surveys, interviews, game-based learning, student-centered learning;
- monitoring the activities and behavior of students in the educational process.

Analyzing theoretical positions when considering various points of view of scientists on the problem: what are the conditions for improving the effectiveness of students' educational activities, we note a large number and variety of them, such as: types of psychological and psychophysiological characteristics of people, social intelligence, understood as a set of abilities underlying communicative competence, creativity, high self-esteem and associated self-confidence and a high level of claims, the nature of educational motivation, its energy level and structure, volitional qualities, mastery-oriented qualities and so on.

The study was conducted during 2019 — 2021 at the I. Zhansugurov Zhetysu University in Taldykorgan and the Abai Kazakh National Pedagogical University. Students of the specialty “Preschool training and education” of 2-4 courses were involved.

50 students took part in the study. They were grouped into 2 groups — control and experimental. The subjects, aged 17-20 years, were tested during extracurricular time. For the ascertaining and control experiments, methods were chosen to determine the level of self-esteem, creativity, motivation for studying at the university and the type of thinking.

All diagnostics were carried out in the daytime in the classrooms. The most comfortable conditions were created for testing, surveys, interviews: the absence of extraneous stimuli, confidentiality. The time allowed to answer the proposed questions was limited.

Educational motivation, like any other kind of it, is systemic, characterized by orientation, stability and dynamism. Accordingly, when analyzing motivation, there is a very difficult task of determining not only the dominant motivator (motive), but also taking into account the entire structure of the motivational sphere of a person.

In order to identify the motives of students' learning, the methodology of studying “Motivation of studying at a higher educational institution” was carried out. The author of the development and adaptation is T.I. Ilyina [24].

Specifications: standard questionnaire, 3 scales, 50 stimuli, 2 response options, duration — 20 minutes.

A brief description. There are three scales in the methodology: “acquisition of knowledge” (the desire to acquire knowledge, curiosity); “mastering a profession” (the desire to acquire professional knowledge and form professionally important qualities); “obtaining a diploma” (the desire to acquire a diploma with formal assimilation of knowledge, the desire to find workarounds when passing exams and tests). In the questionnaire, to disguise, the author of the methodology included a number of background statements that are not processed in the future. The predominance of motives on the first two scales indicates an adequate choice of a student's profession and satisfaction with it.

List of schools: acquiring knowledge, mastering a profession, obtaining a diploma.

Instructions: it is necessary to mark agreement with these statements with a “+” sign and disagreement with a “-” sign.

According to the results of the methodology “Motivation of studying at a university” by T.I. Ilyina, 23 students have a predominant desire to obtain a diploma — 46 % of respondents. Studying is not the main factor for them for admission and does not capture them during the entire educational process. Students do not prepare for every lesson, which means that the university is only a transitional link for them to enter adulthood. In second place is the acquisition of a profession — 44 %, therefore, 22 representatives of this category enter and study at the university in order to receive relevant information only about preschool education. However, cognitive motives — the acquisition of knowledge — occupy only 10 % in the responses of students — 5 people.

So, for example, with the statements “I am a very average student, “I will never be quite good, and therefore it makes no sense to make efforts to become better”, “I don't see the point in most of the work that we do at the university”, students whose main motivation for studying is to get a diploma agreed. Students with a desire to master the profession agreed with “I had to go to university to take the desired position in society”, “I am attracted by the convenience, cleanliness, ease of the future profession”. And finally, 5 people with cognitive motives noted with a positive sign of the statement “The best atmosphere in the classroom is the atmosphere of free statements”, “I feel pleasure from considering difficult problems in the classroom”.

In connection with these data, there is an important task: to increase the educational motivation of students in order to achieve the best results in studies and active participation in public life, and as a result — the training of highly qualified specialists interested in their work and self-confident, successful people.

The next stage is to determine the level of self-esteem according to the method of S.V. Kovalev [24].

Self-esteem is interpreted as a personal education that takes a direct part in the regulation of human behavior and activity, as an autonomous characteristic of a personality, its central component, formed with the active participation of the personality itself and reflecting the uniqueness of its inner world. The criteria of academic success are academic performance, reflecting in the score the level of academic achievements, as well as interest, motivation, quality and methods of mental work. Due to individual psychological differences in the structure of educational and cognitive activity, some students achieve high results in teaching quite quickly and easily, others — relatively slowly, and some cannot approach them at all.

Specifications: standard questionnaire, judgments — 32, answer options — 5, duration — 20 minutes.

Brief description: the methodology developed by S.V. Kovalev is designed to determine the level of self-esteem of an individual. It represents 32 judgments to which it is necessary to express your attitude with the proposed answers.

Instruction: students are offered 32 judgments and five possible answers, each of which corresponds to a certain number of points. Expressing the degree of their agreement with the judgments, students put down points:

- 4 — very often;
- 3 — often;
- 2 — sometimes;
- 1 — rarely;
- 0 — never.

The results of this diagnosis showed low self-esteem in 80 % of respondents, that is, in 40 people. Students are not confident in themselves, in their knowledge, and in their abilities. They do not show initiative and are afraid to make mistakes, seem stupid, ask questions during classes, which affects the success of the pedagogical process as a whole. The average self-esteem of 16 % of students is 8 students, high — 4 %, that is, only 2 students.

The judgments that 80 % of the study participants answered with the answer “very often”: “I worry about my future”, “I worry about my mental state”, “I’m afraid to look stupid”, “I would like my actions to be encouraged by others more often”.

3. Determination of the type of thinking and the level of creativity according to the diagnosis of J. Bruner [24].

The long-term practice of teaching at the university states the fact that the unified methodology of teaching a particular pedagogical discipline applies to the entire academic group of students, regardless of their type of thinking, and often does not even change over time, in terms of structure. Hence the problem arises in the perception of information, that is, there is a break in the links of one chain of building a logical connection between the subject and the subject of information perception.

Specifications: standard questionnaire, judgments — 75, answer options — 2, duration — 25 minutes.

A brief description. There are 4 basic types of thinking, each of which has specific characteristics: objective, figurative and symbolic thinking. Jerome Bruner saw thinking as a translation from one language to another. Thus, with four basic languages, six translation options arise: subject-figurative (practical), subject-symbolic (humanitarian), subject-symbolic (operator), figurative-symbolic (artistic), figurative-symbolic (technical), sign-symbolic (theoretical).

Instructions: it is necessary to mark agreement with these statements with a “+” sign and disagreement with a “-” sign.

The results of determining the type of thinking and the level of creativity showed the following results: the leading position is occupied by subject-figurative thinking — 38 % of the subjects (19 students), followed by students with subject-sign thinking — 22 % (11 students). Students with subject-symbolic thinking — 8 people, which is 16 %; figurative-symbolic thinking — 12 % (6 students); students with figurative-symbolic thinking — 8 % (4 students) and symbolic thinking — 4 % (2 students). These data were used by us in the preparation of the training program, which includes a set of activities.

Conducting interviews.

This diagnostic method allowed us to learn more about the problems of self-esteem and motivation of students' learning, and also allowed us to understand the relationship of students with each other. Conducting a research interview, we relied on the recommendations of S. Kvale. According to the author, abstractly formulated research questions are unlikely to lead to students answering uninhibitedly, informally. In order to get spontaneous detailed descriptions, academic research questions need to be translated into an easy conversational form. At the same time, one research question can be clarified with the help of several interview questions [23].

Specifications: individual interview, 10 questions, duration — 40 minutes.

Analyzing the results, we applied the data encoding method. Each interview was divided into fragments, which were then assigned short names-labels — codes that combine the main meaning of what was said. We present the generalized results of coding the responses of the interview participants in Table 1.

Table 1

Coding of interview responses at the stage of the ascertaining experiment.

№	Question	Answers codes
1	How do you understand the phrase “To be useful”?	- I don't know; - I didn't do any good.
2	How do you feel about future planning (your attitude in general)?	- fear; - uncertainty; - anxiety.
3	What do you think about other people's opinions?	- very significant; - I'm afraid to hear criticism; - I always adjust.
4	How do you feel about your appearance?	- normally; - displeased; - others are better
5	Tell us about your inner world.	- the beauty is inside; - I can't describe.
6	Describe the best memory while studying at the university.	- meeting with classmates; - university events
7	How independent are you in the work you do?	- I can't do everything alone; - need a check
8	What do you think about the importance of higher education?	- depends on the person; - impossible to get a job without it.
9	What will you do after graduation?	- work at school.
10	Describe your attitude to the profession you are getting.	- get a diploma; - I don't like it after practice; - difficult.

It can be seen from the code words that students have an unclear idea of the profession they receive in general, low self-esteem and negative answers to questions about the future. So, mostly students do not understand the value of their activities and are afraid to imagine further developments, emphasizing that they have anxiety and fear from just thinking about the future. The majority of respondents have complaints about their appearance or even a negative attitude towards it.

The test “Assessment of the level of sociability” (V.F. Ryakhovsky test) [24].

Instructions for the test: first read the questions and then give short answers to them “yes”, “no”, “sometimes”. Instructions: “A few simple questions are offered to your attention. Answer quickly, unequivocally: “yes”, “no”, “sometimes”.

The results were as follows:

- 37 people have scores over 7 to 10 points;
- 13 people with scores from 0 to +6 points.

We present the result of the characteristics of a group of 2nd year students in Table 2.

Table 2

The result of the characteristics of the 2nd year students

Characteristic #1 — high communicative control, easily enters into any role, flexibly reacts to changes in the situation, feels well and even anticipates the impression he makes on others.	
Name	Number of points
Natalya	9
Baglan	7
Madina	10
Eugeniya	7
Shamil	7
Agafiya	9
Xeniya	7
Characteristic #2 — average communicative control, sincere, not restrained in his emotional manifestations.	
Name	Number of points
Alfiya	9
Maria	7
Akmaral	10
Malika	7
Yasmigul	7

According to the test results, this group of students (5 out of 12) have communication skills at an average level, the rest of the students have a high communicative level. Also, when observing the students of the other groups, it can be noted that they are in friendly relations, quickly establish contact with teachers, and most often actively participate in the educational process.

Thus, analyzing the socio-psychological climate of the group, it can be noted that students actively interact with each other and with students from other groups. Informal groups are formed in the team, their composition changes periodically, these groups also interact, communicate with each other.

Since the formation of a worldview continues in the process of studying at the bachelor's degree program, students often communicate within youth companies and associations, where young people find new friends and can show their own individuality.

Studying group cohesion level

Group cohesion is an extremely important parameter that shows the degree of integration and communication within the group. Each student chooses from the proposed list the 5 most important from his point of view personality qualities necessary for the successful implementation of joint educational activities.

After the survey, 5 personality traits were identified, which received the following number of elections. Total students: 50. Results are presented in Table 3.

Table 3

Results of the selection of 5 important qualities necessary for the successful implementation of joint educational activities.

№	Personality quality	Number of selections
1	Discipline	9
2	Diligence	13
3	Self-criticism	7
4	Responsiveness	26
5	Purposefulness	6
6	Collectivism	38
7	Criticality	7
8	Spiritual riches	1
9	Honesty	13
10	Initiative	6
11	Attentiveness	35
12	Sense of responsibility	30
13	Integrity	5
14	Independence	7

15	Sociability	8
16	Prudence	6
17	Modesty	1
18	Fairness	26
19	Self-confidence	6

The number of elections turned out to be quite large. This indicates the students' unanimity. The identity of the choice of personality qualities shows the high organization of the value orientation of the participants in the experiment as a whole.

The coefficient is calculated. C , which characterizes the degree of cohesion of students

$$C = n / 5N (1),$$

where n is the sum of the choices that fall on the five personality traits that received the maximum number of choices, N is the number of participants in the experiment.

$$C = 250 : 5 \cdot 50 = 1, \text{ where } n = 60, N = 50.$$

In our case, the cohesion coefficient is 1.

Analyzing the list of the five most important, from the point of view of the students of the group, personality qualities necessary for the successful implementation of joint educational activities, a number of qualities that respondents chose more often were noted and identified. So, the most significant qualities were collectivism (38-50), attentiveness (35-50), a sense of responsibility (30-50). Responsiveness and fairness (26/50) were also noted in the sample. Other qualities were less common. Based on the data obtained during calculations using the formula for calculating the coefficient C , which characterizes the degree of cohesion of students, we can conclude:

- based on the selected qualities: responsiveness, sense of responsibility, collectivism, it can be assumed that the members of this collective in their joint activities pay great attention to the nature of friendly relations, but not enough attention is paid to communication and purposefulness in the group.
- the group lacks a small number of points to the cohesion coefficient. It is possible to unite a group if tasks are completed in a team and interacting in an informal setting.

In general, the total score for the group is +250. The coefficient of cohesion is equal to 1. Thus, we can say that based on this test, the overall climate in the group is favorable, particularly it can be characterized by students' satisfaction in the process of joint activities, studies, and a developed spirit of collectivism.

Based on the results of the study, we came to the conclusion that a necessary condition for creating an effective educational environment for students is their ability to show mental independence and initiative in teaching.

During the forming stage of the study, the main emphasis was placed on the use of active and interactive teaching methods. Observing the educational process, when attending classes, it can be noted: the more active the teaching methods, the easier it is for the teacher to interest students in them, and the level of self-esteem, group cohesion, level of communication skills, creativity also play a big role in the formation of a favorable educational environment. Consequently, in the educational process and our complex of activities, we created problematic situations in which students experienced difficulties, they could not complete many tasks, relying only on their existing knowledge, it is necessary to show creativity, ingenuity, not to work according to a template, but to create their own original solution. When faced with difficulties, students were convinced of the need to acquire new competencies. In addition, we compiled the content of tasks and activities based on the results of the ascertaining experiment.

As an example, we will give a description of a fragment of an integrated practical lesson on the subject of "The art of eloquence". The purpose of the lesson: to consolidate theoretical knowledge about public speaking: presentation of the guest, congratulations. To consolidate, the method of negotiation was used: "I want to learn to be the same as...", where students had to remember and justify the choice of an outstanding speaker they wanted to be like. The students were very interested in the warm-up "Brownian motion". At the teacher's command, the movement of the participants stopped, the participants lined up in teams and, after discussion in groups, offered their own version of the speaker's behavior to attract the listener's attention.

Important attention was paid to the development of the emotional sphere. At the next stage of the lesson, students recited poems by poets of the 19th century to the sound of classical music. When evaluating reading, mutual evaluation, criterion evaluation, and formative evaluation were used.

Educational activities have great opportunities for the formation of a favorable educational environment.

Let's describe the experience of the project carried out on the basis of the ZhSU named after I. Zhansugurov, Taldykorgan. The name of the project is "Russian language in the Republic of Kazakhstan", implemented at the expense of a grant from the Russian World Foundation dated August 16, 2019. The purpose and objectives of the project were: improvement and development of speech culture, formation and development of communication skills. In addition, within the framework of this project, we have planned activities that contribute to increasing self-confidence and self-reliance.

Let's focus on the description of some of the activities of the project. So, a literary lounge "The Golden Age of Russian Poetry" was held with this group of students.

The literary parlor is aimed at developing interest in studying the work of Russian writers and poets of the early XIX century. The introductory presentation, which was provided by students of the specialty "Pre-school training and education" of the Faculty of Pedagogy and Psychology: reflects information about the Russian literature of the "Golden Age". In their presentation, they noted that the Golden Age of Russian Literature is a winged expression, which is called the Russian literature of the XIX century.

In the continuation of the celebration, a competition was held for knowledge of facts about the life and work of poets and writers of that era.

The literary parlor room consisted of stages — 4 "pages".

The "Biographical" page. A test of knowledge about the life and work of poets and writers of the Golden Age. Students worked in groups using critical thinking development technologies: "Cluster", "Prediction Tree", "I know-I want to know-I learned", and other. Each team chose an envelope containing a test on the biography of one of the classics. In three minutes, she completed tasks and gave them to the jury. Checking the jury. The correct answers were distributed to the teams.

Further, based on these facts and using the material "Unknown about the great", the participants of the living room created posters about the life and work of writers and poets of the XIX century and defended them.

The "Poetic" page, where students recited poetic works, was also held; a creative task for groups was also carried out — to continue the poem by A.S. Pushkin, M.Y. Lermontov.

The Creative page. Students perform world-famous Russian romances (M. Glinka "I remember a wonderful moment", "Lark"). Listening to fragments of P. Tchaikovsky's symphonic works (The First Symphony "Winter Dreams", "Sleeping Beauty").

The "Cinematic" page. Viewing excerpts from movies. "Viy", based on the novel of the same name by N.V. Gogol, directed by G. Kropachev and K. Ershov; "The Peasant Lady", directed by Alexey Sakharov based on the novels "The Peasant Lady" and "A Novel in Letters" by A.S. Pushkin; "Evenings on a farm near Dekanka" — an adaptation of the novella by N.V. Gogol "The Night before Christmas" from the cycle "Evenings on a farm near Dekanka" directed by Alexander Rowe; "Anna Karenina" is a large-format feature film directed by Alexander Zarkhi in two parts based on the novel of the same name by L. Tolstoy. The participants were offered a task: to name the work on which the feature film was shot, the author, the episode and the characters.

At the end of the event, a reflection was held, students shared their impressions, answered questions about what they had learned about writers and poets, what new literary concepts they had learned, which task was interesting to perform, which was difficult. The students conducted a self-assessment of their knowledge.

The event resulted not only in acquaintance with outstanding writers and poets of the "Golden Age" of Russian literature, but also in a demonstration of oratorical skills, the discovery of new talents, the practice of public speaking — reading poems, performing romances.

The following event is the festival of folklore poetry, the purpose of which is to get acquainted with folk rituals and customs; to create conditions for joint creative activity through various interactive forms of work. The festival of folklore poetry is aimed at developing interest in the history and culture of the people, to folk rituals and customs. The students prepared a presentation, which was a quiz to test knowledge about history, folklore and national cuisine, about writers and composers, folk crafts, holidays and traditions. Then there were presentations about traditions, rituals, folklore, cuisine, representatives of different ethnic groups living in Kazakhstan. In order to enhance the emotionality of the presented material and increase the effectiveness of its perception, the presentations had musical accompaniment.

In the program of the feast, students presented national costumes, introduced traditional folk holidays, performed ditties and folk songs. Students showed creative activity in the competition of crafts made of natural materials: an exhibition of crafts was organized. Folk games were held for representatives of different ethnic groups studying at the university: Kazakhs, Russians, Poles, Azerbaijanis, Koreans, Kurds.

The event achieved the planned result: active participation of students and teachers, an exhibition of creative works (crafts made of natural materials), increasing the level of knowledge about folk traditions. The results that have been achieved are, first of all, an increase in knowledge and interest in subjects, a reduction in stressful and negative situations and the acquisition of practical communication skills that are necessary in all classes.

The next event is the theater festival "What a charm these fairy tales are!". The festival aims to introduce theatrical art through the production of theatrical miniatures based on the plots of Russian folk tales, the development of creative independence, aesthetic taste in the transfer of images, the development of skills to use means of expression, assistance in increasing the level of creativity, creative activity and independence.

According to the program of the event, an interactive lecture "Oral folk Poetic creativity" was held, where the following were considered: the genre system of Russian folklore; the origin of folklore and the early stages of its development; rituals and ritual poetry; the formation of national tradition. The lecturer highlighted the question of how folklore helps to understand culture. At this meeting, the organization of theatrical productions in the city's schools (scripts, costumes, props, scenery, etc.) was discussed. Students shared their impressions of the rehearsals with primary school children. The issues of the birth of theatrical art were considered, they talked about the types of theater, about puppets and actors, about music in the theater. The next stage is the staging of fairy tales. There were screenings by students and schoolchildren of theatrical productions of folk tales "Mitten", "Bunny's hut" and "Morozko" in kindergartens. According to the reviews of the public: parents, teachers, schoolchildren — the performances were held at a high acting and artistic level; both the staging and the game, as well as the possession of a text difficult enough for their age, made a huge impression.

Theatrical activity helped students to liberate themselves, form communicative skills, increase self-esteem, develop speech, emotional sphere and simply brought a bright unforgettable variety to everyday life, enriching the inner world.

Then a Literary photocross was held, during which conditions were created for the creative realization of youth, the disclosure of creativity, originality. Participants of the event: students of the Faculty of Pedagogy and Psychology, Faculty of Humanities, Faculty of Economics and Law, members of the Student Assembly of the People of Kazakhstan. According to the rules of the competition, students chose a quote from a poem by drawing lots. Creative work on photo compositions continued for two weeks.

As part of this event, students created a photo composition illustrating a quote from the works of classical poets: A.S. Pushkin, F.I. Tyutchev, M.Y. Lermontov, etc. (additionally, photos on themes and lines from favorite works were allowed).

The event achieved the planned results: there was an active participation of students, an exhibition of the best personnel was organized, there was an exchange of experience between students.

The final event of the project is a literary flash mob. Students, being in different parts of the university hall, read one of the selected poems in turn. Conditions have been created for the practice of public speaking, the realization of creative potential, the development of a sense of collective responsibility and the development of skills of joint activity and cooperation.

Students began to pay much more attention than before to studies and cultural events held at the university. Psychological features of student age consist in the fact that the development of students' personality takes place in communication, which has a huge subjective significance and constantly competes in duration and intensity with the educational activities of students and in some ways even hinders it.

Results and discussion

Due to the methods for determining the socio-psychological climate and cohesion in groups, the level of sociability and creativity, the type of thinking, we were able to choose a set of classes, exercises and activities that increase the level of effectiveness of the educational environment.

In order to verify the success of the conducted complex, a control experiment was launched, including the methods of the ascertaining experiment. In order to ensure the purity of the experiment, the questions in the methods were modified in order to avoid receiving the answers of the ascertaining experiment.

Motivation of studying at a higher educational institution

The results of this diagnosis at the stage of the control experiment showed the following results: the desire to obtain a diploma decreased to 22 % — 11 students. Mastery of the profession increased by 2 % — 46 % (23 people). The indicator of “knowledge acquisition” increased by 24 %, which is 34 % — 17 people. We compared the results in Figure 1.

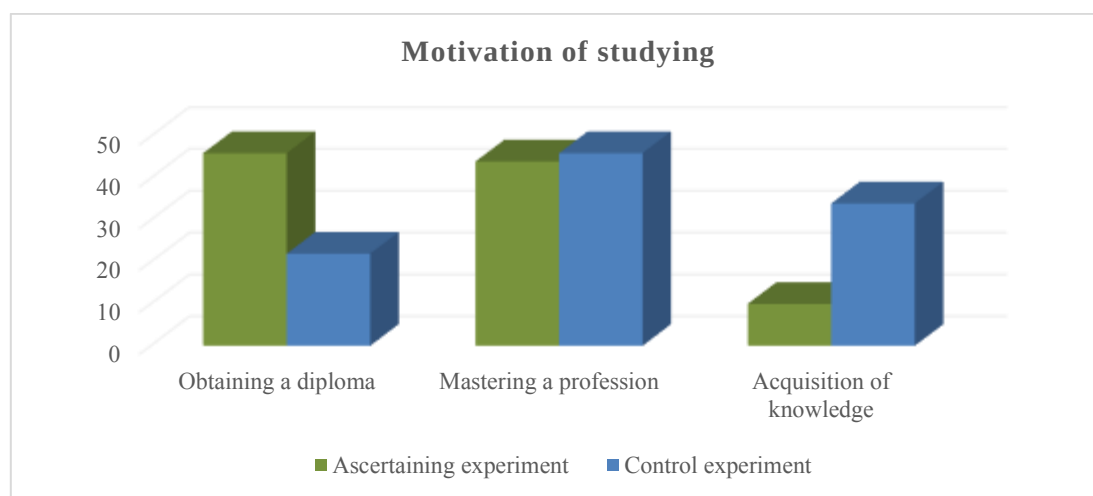


Figure 1. Motivation of studying at a higher educational institution at the stages of ascertaining and control experiments.

Self-esteem level

The control experiment showed a significant increase in self-esteem among students. Thus, the level of low self-esteem raised by 16 %, which amounted to 20 % — 10 people. The average self-esteem index increased from 16 % to 54 % — 27 students. High self-esteem is noted in 13 students — 26 %. The results are presented in Figure 2.

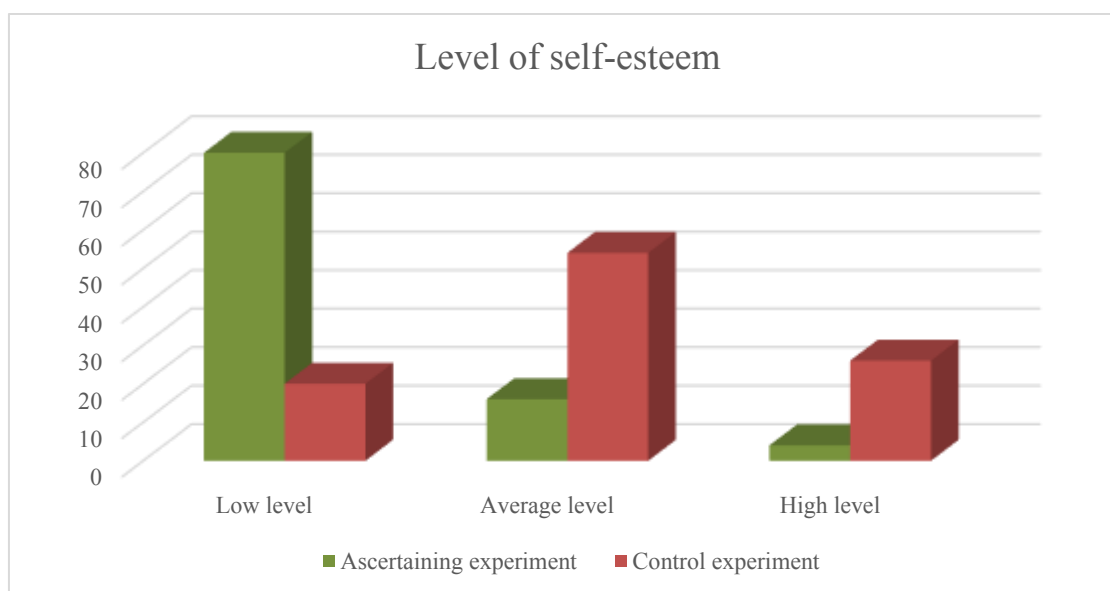


Figure 2. The level of self-esteem at the stages of ascertaining and control experiments.

The Interview

The interview at the stage of the control experiment was also conducted individually with each student. The comparative results are presented in Table 4.

Table 4

Coding of interview responses at the stages of control and ascertaining experiments.

№	Question	Ascertaining experiment response codes	Control experiment response codes
1	How do you understand the phrase "To be useful"?	- I don't know; - I didn't do any good.	- to be a teacher; - leave something useful; - I benefit myself and my family.
2	How do you feel about future planning (your attitude in general)?	- fear; - uncertainty; - anxiety.	- bright future; - joyful feelings.
3	What do you think about other people's opinions?	- very significant; - I'm afraid to hear criticism; - I always adjust.	- I try not to pay attention; - I react less often.
4	How do you feel about your appearance?	- normally; - displeased; - others are better	- I like everything; - admiring myself in the mirror.
5	Tell us about your inner world.	- the beauty is inside; - I can't describe.	-
6	Describe the best memory while studying at the university.	- meeting with classmates; - university events	university events
7	How independent are you in the work you do?	- I can't do everything alone; - need a check	- teamwork is good; - can handle it alone.
8	What do you think about the importance of higher education?	- depends on the person; - impossible to get a job without it.	- necessary; - necessary for myself
9	What will you do after graduation?	- work at school.	- I can master any profession; - work at school
10	Describe your attitude to the profession you are getting.	- get a diploma; - I don't like it after practice; - difficult.	- difficult, but interesting

Based on the above, the following objective and subjective factors can be identified for the successful implementation of the pedagogical co-creation of the teacher and students in the pedagogical process.

Conclusions

A special sign of modern changes is the understanding of professionalism, which is inextricably linked with the overall high level of mental development, and not only with purely professional knowledge, and skills. An indicator of the development of a teacher of preschool education is his intellectual fullness, which manifests itself as structurality, categoricity, generality, flexibility, efficiency of knowledge necessary for making effective decisions; as an intellectual initiative in the unity of cognitive and motivational components that determine the readiness of a specialist for independent intellectual activity; as his self-organization and self-regulation.

The results show that the team is friendly and well-coordinated. The reason for such results can be considered the unity of teams, high cohesion. Also, the reason may be a variety of temperaments. There are melancholics and phlegmatics in the group, as well as sanguine and choleric, perhaps this unites the team, in the sense that each group of a certain temperament complements another, weaker, or rather weak qualities and vice versa. This also indicates excessive emotionality of the group, which can often lead to minor skirmishes and conflicts, which in turn aggravate the situation in the team.

These problems are of interest primarily for students of master's pedagogical programs and higher education managers training programs. It is these students, adults and motivated people who are already working in higher educational institutions, who consciously build their further pedagogical and managerial careers, strive to gain not knowledge of theory, but real competencies, are able to provide them with the opportunity to successfully solve complex life tasks and demonstrate a high level of proficiency in modern pedagogical technologies.

References

- 1 Постановление Правительства Республики Казахстан от 15 марта 2021 года № 137 «Об утверждении модели развития дошкольного воспитания и обучения». — Эталонный контрольный банк НПА РК в электронном виде, 01.04.2021. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2100000137>.
- 2 Компетентностный подход в образовательном процессе: моногр. / А.Э. Федоров, С.Е. Метелев, А.А. Соловьев, Е.В. Шлякова. — Омск: Изд-во ООО «Омскбланкиздат», 2012. — 210 с.
- 3 Бабанский Ю.К. Педагогика / Ю.К. Бабанский. — М.: Просвещение, 1983. — 107 с.
- 4 Педагогическая энциклопедия: [В 4-х т.]. — Т. 3 / под ред. Ю.В. Меркурьевой. // Business & Economics. — 2017.
- 5 Вербицкая Н.О. Учебный процесс: информация, анализ, управление / Н.О. Вербицкая, В.Ю. Бодряков. — М., 2018. — 128 с.
- 6 Захаров М.Г. Организация труда директора школы / М.Г. Захаров. — М.: Просвещение, 2011. — 176 с.
- 7 Зверева Н.М. Формирование у учителя научно-обоснованного подхода к педагогической деятельности / Н.М. Зверева, С.Л. Сидоркина // Наука и школа. — 2010. — № 2. — С. 22–25.
- 8 Оконь В. Основы проблемного обучения / В. Оконь. — М.: Просвещение, 2018. — 186 с.
- 9 Управление современной школой / отв. ред. М.М. Поташник. — М.: АПП ЦИГП, 2012. — 168 с.
- 10 Шамова Т.И. Активизация учения школьников / Т.И. Шамова. — М.: Знание, 2010. — 96 с.
- 11 Учителю о современном учебном процессе: метод. реком. / отв. ред. Г.А. Ключников. — Новгород: Новгород. обл. отдел. пед. общ-ва, 2014. — 114 с.
- 12 Выготский Л.С. Психология развития человека / Л.С. Выготский. — М., 2005. — 580 с.
- 13 Давыдов В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. — М.: ИМТОР, 2006. — 544 с.
- 14 Эльконин Д.Б. Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков / Д.Б. Эльконин // Избр. психол. тр. — М., 2010. — С. 265–267.
- 15 Вилюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека / В.К. Вилюнас. — М.: МГУ, 2010. — 288 с.
- 16 Небылицын В.Д. Темперамент / Проблемы психологии индивидуальности / В.Д. Небылицын; под ред. А.В. Бругилиского и Т.Н. Ушаковой. — М.: МПСИ, 2010. — С. 13–21.
- 17 Зейгарник Б.В. Запоминание законченных и незаконченных действий / Б.В. Зейгарник; общ. ред. Д.А. Леонтьева, Е.Ю. Патяевой // Динамическая психология: Избранные труды. — М.: Смысл, 2011. — С. 427–495.
- 18 Маркова А.К. Психология труда учителя: Книга для учителя / А.К. Маркова. — М.: Просвещение, 2013. — С. 6–11.
- 19 Motivation and action. Third edition. Editors: J. Heckhausen, H. Heckhausen. Springer, 2018, 4 p.
- 20 Моргун В.Ф. Мотивация личности в учебной деятельности / В.Ф. Моргун // Мотивация личности: феноменология, закономерности и механизмы формирования: сб. науч. тр. / отв. ред. А.А. Бодалев. — М.: Изд. АПН СССР, 2012. — С. 30–41.
- 21 Dweck C.S. Selftheories: Their role in motivation, personality, and development / C.S. Dweck // Philadelphia: Psychology Press, Taylor & Francis Group, 2000. — P. 1-4.
- 22 Иванников В.А. Произвольные процессы и проблема воли / В.А. Иванников // Вестн. МГУ. Сер. 14. Психология. — 1986. — № 2. — С. 18–29. — [window.edu.ru > catalog](http://window.edu.ru/catalog)
- 23 Kvale S. InterViews: An introduction to qualitative interviewing / S. Kvale // SAGE Publications, 1996.
- 24 Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога: учеб. пос.: [В 2-х кн.]. — Кн. 2: Работа психолога со взрослыми. — 2-е изд., перераб. и доп. / Е.И. Рогов // Коррекционные приемы и упражнения. — М.: ВЛАДОС, 1999. — 480 с.

И.В. Ли, Н.Н. Ханина, Р.К. Бекмагамбетова, Н.И. Бенеш

Жоғары оқу орындарында мектепке дейінгі білім беру педагогтерін қалыптастыру шарттары

Мақаланың мақсаты — оқырмандарға мектепке дейінгі білім беру педагогтерін даярлаудың өзекті мәселесі — болашақ мектепке дейінгі білім беру педагогтерін жоғары оқу орындарында табысты оқыту шарттары туралы ақпарат беру. Білім беру ортасының қазіргі жағдайы мұғалімдердің қалыптасу процесінде маңызды рөл атқарады. Мақалада педагогикалық және психологиялық зерттеулердің бірнеше шолуларын ашатын мәселенің теориялық әдіснамасы зерттелген. Авторлар студенттерді жоғары оқу орындарында оқытудың сәтті немесе сәтсіз процесінің бірнеше себептерін атап өтеді, мысалы, мотивация, өзін-өзі бағалау, ойлау түрі, қарым-қатынас деңгейі, шығармашылық ойлау деңгейі және студенттер арасындағы қарым-қатынас түрлері. Білім беру процесінің тиімділігін арттыру мақсатында осы ерекшеліктерді, бағалау әдістерін және олар үшін есептеулердегі нәтижелерді талдауға назар аударылған. Студенттерге ынталандыру деңгейін, өзін-өзі бағалауды, ойлау түрін, қарым-қатынас деңгейін, шығармашылық ойлау деңгейін және студенттер арасындағы қарым-қатынас түрлерін арт-

тыруға бағытталған белсенді және интерактивті әдістер мен тәрбиелік іс-шаралар кешені ұсынылған. Эксперимент нәтижелері мектепке дейінгі мамандарды даярлауда таңдалған әдістер мен іс-шаралардың оң әсерін көрсетті.

Кілт сөздер: мектепке дейінгі білім беру мұғалімдерін даярлау, жоғары оқу орны, білім беру процесі, мотивация, өзін-өзі бағалау, оқыту әдістері, дамыту.

И.В. Ли, Н.Н. Ханина, Р.К. Бекмагамбетова, Н.И. Бенеш

Условия формирования педагогов дошкольного образования в высших учебных заведениях

Цель статьи — предоставить читателям информацию об актуальной проблеме подготовки педагогов дошкольного образования — условиях успешного обучения будущих педагогов дошкольного образования в высших учебных заведениях. Современное состояние образовательной среды играет важную роль в процессе формирования педагогов. В статье основное внимание уделено теоретической методологии проблемы, раскрывающей несколько обзоров педагогических и психологических исследований. Авторы указывают на несколько причин успешного или неуспешного процесса обучения студентов в высших учебных заведениях, таких как мотивация, самооценка, тип мышления, уровень общения, уровень творческого мышления и типы взаимоотношений между студентами. Особое внимание обращено на анализ этих особенностей, методов оценки и результатов в расчетах для них с целью повышения эффективности образовательного процесса. Предложен комплекс активных и интерактивных методов и воспитательных мероприятий для студентов, направленных на повышение уровня мотивации, самооценки, типа мышления, уровня общения, уровня творческого мышления и видов взаимоотношений между студентами. Был проведен и описан эксперимент, в ходе которого был протестирован комплекс методов и воспитательных мероприятий. Результаты эксперимента показали положительное влияние выбранных методик и мероприятий при подготовке специалистов дошкольного образования.

Ключевые слова: подготовка учителей дошкольного образования, высшее учебное заведение, образовательный процесс, мотивация, самооценка, методы обучения, развитие.

References

- 1 Postanovlenie Pravitelstva Respubliki Kazakhstan ot 15 marta 2021 goda № 137 «Ob utverzhdenii modeli razvitiia doskolnogo vospitaniia i obuchenii» [Resolution of the Government of the Republic of Kazakhstan dated March 15, 2021 No. 137 “On approval of the model for the development of preschool education and training”]. Retrieved from <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2100000137> [in Russian].
- 2 Fedorov, A.E., Metelev, S.E., Solovev, A.A., & Shliakova, E.V. (2012). Kompetentnostnyi podkhod v obrazovatelnom protsesse [Competence-based approach in the educational process]. Omsk: Izdatelstvo OOO «Omskblankizdat» [in Russian].
- 3 Babansky, Yu.K. (Ed.). (1983). *Pedagogika [Pedagogy]*. Moscow: Prosveshchenie [in Russian].
- 4 Merkureva, Yu.V. (Ed.). (2017). *Pedagogicheskaya entsiklopediya: [V 4 tomakh]. Tom 3 [Pedagogical encyclopedia. In 4 volumes. Volume 3]*. Business & Economics [in Russian].
- 5 Verbitskaya, N.O., & Bodryakov, V.Yu. (2018). *Uchebnyi protsess: informatsiya, analiz, upravlenie [Educational process: information, analysis, management]*. Moscow [in Russian].
- 6 Zakharov, M.G. (2011). *Organizatsiya truda direktora shkoly [Organization of the work of the school principal]*. Moscow: Prosveshchenie [in Russian].
- 7 Zvereva, N.M., & Sidorkina, S.L. (2010). Formirovaniye u uchitelia nauchno-obosnovannogo podkhoda k pedagogicheskoi deyatelnosti [Formation of a scientifically reasoned approach to pedagogical activity by a teacher]. *Nauka i shkola — Science and School*, 2, 22–25 [in Russian].
- 8 Okon, V. (2018). *Osnovy problemnogo obuchenii [Fundamentals of problem-based learning]*. Moscow: Prosveshchenie [in Russian].
- 9 Potashnik, M.M. (Ed.). (2012). *Upravlenie sovremennoi shkoloi [Management of a modern school]*. Moscow: APP TsIGP [in Russian].
- 10 Shamova, T.I. (2010). *Aktivizatsiya ucheniya shkolnikov [Activating the teaching of schoolchildren]*. Moscow: Znanie [in Russian].
- 11 Klyuchnikov, G.A. (Ed.). (2014). *Uchiteliu o sovremennom uchebnom protsesse: Metodicheskie rekomendatsii [To the teacher about the modern educational process: Guidelines]*. Novgorod: Novgorodskoe oblastnoye otdeleniye pedagogicheskogo obshchestva [in Russian].
- 12 Vygotsky, L.S. (2005). *Psikhologiya razvitiia cheloveka [Psychology of human development]*. Moscow [in Russian].

- 13 Davydov, V.V. (2006). *Teoriia razvivaiushchego obucheniia* [Theory of developmental learning]. Moscow: IMTOR [in Russian].
- 14 Elkonin, D.B. (2010). *Vozrastnye i individualnye osobennosti mladshikh podrostkov* [Age and individual characteristics of younger adolescents]. Moscow [in Russian].
- 15 Vilyunas, V.K. (2010). *Psikhologicheskie mekhanizmy motivatsii cheloveka* [Psychological mechanisms of human motivation]. Moscow: Moskovskii gosudarstvennyi universitet [in Russian].
- 16 Nebylitsyn, V.D. (2010). *Temperament / Problemy psikhologii individualnosti* [Temperament. Problems of personality psychology]. A.V. Brugiliskii, T.N. Ushakova (Eds.). Moscow: MPSI [in Russian].
- 17 Zeigarnik, B.V. (2011). Zapominanie zakonchennykh i nezakonchennykh deistvii [Memorizing of finished and unfinished actions]. *Dinamicheskaiia psikhologiiia: Izbrannye trudy* — *Dynamic Psychology: Selected works*. D.A. Leontev, E.Yu. Patiaeva (Eds.); Moscow: Smysl [in Russian].
- 18 Markova, A.K. (2013). *Psikhologiiia truda uchitelia: Kniga dlia uchitelia* [Psychology of a teacher's work: Teacher's book]. Moscow: Prosveshchenie [in Russian].
- 19 Heckhausen J., Heckhausen H. (Eds.) (2018). *Motivation and action*. Third edition. Springer.
- 20 Morgun, V.F. (2012). Motivatsiia lichnosti v uchebnoi deiatelnosti [Personal motivation in educational activities]. *Motivatsiia lichnosti: fenomenologiiia, zakonomernosti i mekhanizmy formirovaniia* — *Personality motivation: phenomenology, patterns and mechanisms of formation*. A.A. Bodalev (Ed.). Moscow: Izdatelstvo APN SSSR [in Russian].
- 21 Dweck C.S. (2000). Selftheories: Their role in motivation, personality, and development. Philadelphia: Psychology Press, Taylor & Francis Group, 1-4 p.
- 22 Ivannikov, V.A. (1986). Proizvolnye protsessy i problema voli [Arbitrary processes and the problem of will]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seria 14. Psikhologiiia* — *Bulletin of Moscow State University. Series 14. Psychology* [in Russian].
- 23 Kvale, S. (1996). *InterViews: An introduction to qualitative interviewing*. SAGE Publications.
- 24 Rogov, E.I. (1999). *Nastolnaia kniga prakticheskogo psikhologa* [A practical psychologist's handbook]. *Rabota psikhologa so vzroslymi* [The work of a psychologist with adults]. *Korreksionnye priemy i uprazhnenia* — *Corrective techniques and exercises*. Moscow: VLADOS [in Russian].

Б.А. Жетписбаева, Д.В. Дьяков*, С.Д. Муканова, С.А. Шункеева

*Карагандинский университет имени академика Е.А. Букетова, Караганда, Казахстан
(*Корреспондирующий автор. E-mail: diakovd@mail.ru)*

ORCID 0000-0002-0577-5863

ORCID 0000-0001-9733-0943

Риск-менеджмент как фактор конкурентоспособности казахстанских вузов

В статье рассмотрена проблема развития риск-менеджмента в образовательной среде Казахстана. Обоснована необходимость образовательного контекста при рассмотрении категории риск-менеджмента, генезис которого связан с экономической сферой. Проведен анализ экспертных представлений о сути системы управления рисками, её роли в обеспечении конкурентоспособности вуза и качества образования. Дана характеристика вектора развития методологии образовательного риск-менеджмента. Предложен сравнительный контекст существующих классификаций рисков, в том числе в условиях высшей школы. Описаны функциональные границы риск-менеджеров казахстанских вузов, нуждающихся в адекватной модели управления рисками, научно-методическом её сопровождении. Проведённый анализ свидетельствует о процессе становления риск-менеджмента в системе высшего образования Казахстана и формировании необходимых правовых условий. В частности, введены в действие нормативные документы, обязывающие учебные заведения Казахстана применять принципы риск-менеджмента, учитывать их при стратегическом планировании своей деятельности и сделать частью корпоративного управления вузом. Авторами раскрыт тезис о том, что в исследовательском сообществе Казахстана наблюдается стремление осмыслить риск-менеджмент как междисциплинарную категорию, сопряжённую с педагогическим менеджментом. Приведены примеры обусловленности факторов конкурентоспособности вуза системой управления рисками.

Ключевые слова: риск-менеджмент, конкурентоспособность, система менеджмента качества, научно-методическое обеспечение, корпоративное управление, образование, высшее учебное заведение, педагогический менеджмент.

Введение

Начиная с середины 2000-х годов, образовательное сообщество Казахстана активно обсуждает проблему развития риск-менеджмента в высших учебных заведениях. Это во многом связано с изменениями условий функционирования рынка образовательных услуг, усилением неопределённости внешней среды, повышением конкуренции, сокращением финансирования государственных вузов. Существующая система корпоративного управления не справлялась с новыми вызовами и нуждалась в более эффективных механизмах прогнозирования рисков.

В результате этого топ-менеджмент казахстанских вузов направил свои усилия на поиск адекватной модели управления рисками. Объектом внимания стал опыт финансового и производственного секторов, внедривших риск-менеджмент в свои бизнес-процессы. К сожалению, их опыт оказался для вузовской системы управления малоэффективным. По заключению компании «Deloitte», проводившей в 2019 году оценку зрелости казахстанской системы управления рисками, отечественная практика в большинстве случаев носит формальный или фрагментарный характер [1]. Это проявилось в низком уровне культуры управления рисками (для 70 % организаций); низкой заинтересованности руководства в анализе рисков и системном управлении ими (для 50 % организаций нефтегазовой промышленности и 67 % потребительского сектора); отсутствии у персонала компетенций по оценке влияния рисков на цели и бюджет организации (для 41 % организаций) [1; 32]. Данные результаты свидетельствуют об отсутствии в Казахстане концептуального видения построения риск-менеджмента.

Вместе с тем в казахстанских вузах существует запрос на институциональную систему риск-менеджмента, его предметном изучении и научно-методическом сопровождении. Позитивным свидетельством осознания данной проблемы на государственном уровне можно считать развивающееся нормативное пространство Казахстана. Речь идёт о принятом в 2020 году Национальном государственном стандарте Республики Казахстан «СТ РК ISO 31000-2020 Менеджмент риска». В нём предложено универсальное представление о риск-менеджменте, подходах к управлению рисками незави-

симо от специфики деятельности организации. Практическая реализация данного стандарта потребует серьёзной адаптации его положений в условиях жизненного цикла вуза. В 2021 году вступил в силу ведомственный «Кодекс корпоративного управления некоммерческого акционерного общества в сфере высшего и послевузовского образования» (приказ МОН РК от 19.04.2021г., № 171). Он обязывает высшие учебные заведения Казахстана руководствоваться принципом управления рисками (пункты № 3,12) и обеспечивать функционирование риск-менеджмента (параграф 17). Эта мысль нашла продолжение в «Концепции развития образования и науки в Республике Казахстан на 2023-2029 годы» (Постановление Правительства РК от 28.03.2023 г., № 248). Теперь «функции риск-менеджмента войдут в основу реализации стратегических и операционных задач организаций высшего и послевузовского образования» (параграф 2). Судя по контексту данного параграфа, риск-менеджмент станет частью корпоративного управления вузов Казахстана.

Реализация данной задачи требует системного подхода в разработке механизмов управления рисками в вузах. На наш взгляд, они должны опираться не только на традиционные принципы экономической науки, но и учитывать законы педагогического менеджмента. В их разработке, несомненно, должны принимать участие представители педагогического сообщества в лице менеджеров, повысивших свою квалификацию в вопросах управления рисками. Ценность их участия в этой работе может заключаться в обеспечении ведомственного контекста нормативной базы и научно-методического сопровождения риск-менеджмента вузов.

Цель настоящей статьи — рассмотреть взаимосвязь риск-менеджмента с факторами конкурентоспособности вуза, стремящегося прогнозировать и управлять своим развитием в динамической внешней среде.

Методы и материалы

В рамках заявленной цели были применены преимущественно универсальные методы исследования: систематизация научных изысканий по теории и практике риск-менеджмента в образовании, анализ моделей построения управления рисками в вузе, сравнительный анализ существующих классификаций рисков в жизненном цикле вуза.

Анализ текущего состояния системы высшего образования свидетельствует о том, что риск-менеджмент в Казахстане находится на начальном этапе развития. Это объясняется тем, что данное явление считалось сугубо практическим и не входило в круг методологических интересов научного сообщества. Самостоятельные попытки казахстанских вузов разработать собственную систему риск-менеджмента привели к формализации и неоправданному копированию механизмов из финансовой или производственной сферы. Малочисленные попытки сделать риск-менеджмент предметом научного осмысления носили, как правило, фрагментарный характер и не могли оказать серьёзного влияния на появление концептуального видения проблемы. В лучшем случае оценивалась роль уполномоченного органа и связанных с ним структур в институциональном регулировании рисков в рамках государственного контроля вузов: лицензирование, аккредитация, аудит и т.п. (А. Ан, А.М. Жусупов, Ф.Г. Мышко) [2]. Вместе с тем появление указанных выше государственных документов продемонстрировало ведомственную заинтересованность в развитии риск-менеджмента системы образования Казахстана.

Учитывая неразработанность проблемы риск-менеджмента в казахстанской науке, мы обратились к трудам западных учёных, представляющих эталонный опыт (Dzh. Kejns, W. Jong, E. Holms) [3], и российских экспертов, оценивающих развитие риск-менеджмента в аналогичных для Казахстана социально-экономических условиях (Г.А. Агарков, И.Ю. Синельников, В.А. Утёмов) [4]. Начиная с 2005 года, российские исследователи, в числе которых менеджеры вузов, пытаются осмыслить роль риск-менеджмента в системе высшего образования. Так, О.И. Чубарова вводит понятие «образовательный риск», под которым понимается риск, связанный с получением и предоставлением образовательных услуг в условиях функционирования рынка образовательных услуг [5]. В результате этого в обобщенный перечень рисков был включен дефицит бюджетных финансовых ресурсов, квалифицированных кадров, информационного обеспечения научного и образовательного процессов [6; 364]. Некоторые исследователи, детализируя риски, причисляют к ним быстрое устаревание транслируемого знания, глобальное распространение Интернета, тотальную информатизацию жизни общества [7]. В качестве отдельного рискообразующего фактора рассматривают ЕГЭ — аналог казахстанского ЕНТ. Так, исследователь О.В. Лебедев считает, что «ответственность за результаты ЕГЭ переложат на учителя, в итоге учителя попытаются избавиться от учеников, которые вряд ли смогут успешно

сдать ЕГЭ; вырастет объём репетиторских услуг, так как в качестве школьного обучения ничего не изменится, а вся ответственность за его результаты будет переложена на самих учащихся» [8; 67]. В свою очередь это скажется на качественном составе абитуриентов, потом студентов и, как следствие, выпускников высших учебных заведений страны. В этой парадигме можно продолжить прогноз рисков, связанных с уровнем конкурентоспособности вуза и выпускаемых им специалистов.

Результаты и их обсуждение

В Казахстане сложился конкурентоспособный рынок образовательных услуг. Стало привычным явлением присутствие казахстанских вузов в национальных и международных рейтингах, которые являются неотъемлемой частью внутренней конкурентной борьбы. Нарастивая свои конкурентные преимущества, вузы, по сути, пытаются преодолевать вызовы и риски, которые возникают, как правило, в результате неопределённости. Она стала предметом изучения многих зарубежных учёных [9–12]. Их представления о неопределённости можно свести к недостатку или полному отсутствию информации, необходимой вузам для обеспечения поступательного развития. Нарастивая конкурентные преимущества, вузы принимают новые стратегии управления качеством образования и ресурсами. Это влечёт определённые риски, которые могут быть как внешнего, так и внутреннего происхождения. На этом этапе складывается своеобразная парадигма: риски как факторы конкурентоспособности вуза и его имиджа во внешней среде.

Многолетние экспертные наблюдения за развитием такой парадигмы показывают негативное влияние рисков на сохранении конкурентоспособности вуза и возрастающую потребность в риск-менеджменте [13]. Сложность этой задачи сопряжена во многом с объективными факторами развития системы казахстанского образования, которое долгое время, включая переходные постсоветские годы, финансировалось государством и не сталкивалось с экономическими рисками. Современная ситуация требует другой, рискоориентированной системы, при том такой, которая удовлетворяла бы ожидания высшего учебного заведения. Это значительно усложняет задачу, повышает значимость моделирования риск-менеджмента и его научно-методического сопровождения. Передовой опыт показывает, что этим процессом должна управлять специальная структура, подготовленные сотрудники которой обязаны распознавать риски, квалифицировать причины их возникновения, осуществлять оценку рисков и разрабатывать коррективные/превентивные меры. Всё это должно носить документированный характер, свидетельствующий о наличии прозрачных механизмов риск-менеджмента.

Анализ экспертных источников показал, что роль специальной структуры по работе с рисками в вузе заключается в обеспечении концептуальных подходов к построению модели риск-менеджмента, адаптации принятого инструментария с учётом специфики учебного заведения. В её функциональные задачи должно входить научно-методическое сопровождение системы, обучение персонала работе с рисками на конкретных участках ландшафтной карты бизнес-процессов вуза. Работа риск-менеджеров должна носить командный характер, прежде всего, при составлении документированной Концепции построения риск-менеджмента, Руководства по его внедрению в вузе, в процессе мониторинга и реагирования на риски. Важно, чтобы работа с рисками соотносилась с существующей в вузе системой менеджмента качества образования. Понимание этого позволит увидеть процесс рискообразования в контексте управленческой деятельности субъектов вуза. Принимая управленческое решение, субъекты осуществляют некий «директивный акт целенаправленного воздействия на объект управления, основанный на анализе достоверных данных, характеризующих конкретную управленческую ситуацию, определение цели действий, и содержащий программу достижения цели» [14; 87]. Следовательно, ответственность за принятие решений, связанных, в том числе, с качеством образования, распределяется между субъектами трёх уровней управления: уровень вуза, кафедры, преподавателя. В пределах каждого уровня действует парадигма «субъект–объект риска». Субъектом является тот, кто принимает и реализует управленческие решения, объектом — тот, кто испытывает на себе последствия этих решений [15].

Эффективность механизмов во многом зависит от качества идентификации рисков, которая включает обнаружение, распознавание и описание. Результатом этой работы является классификация рисков. В современной науке существуют различные подходы, каждый из которых имеет объективную природу [3, 16]. Особый интерес, на наш взгляд, представляет классификация российского исследователя И.Б. Батовой, которая берёт за основу 5 факторов возникновения рисков: время, причина, место, уровень возникновения, характер последствий, род опасности. На основании этого выделяется 12 типов риска, четыре из которых парные: текущие–ретроспективные; экономические–

политические; внутренние–внешние; предсказуемые–непредсказуемые; известные; перспективные; финансовые; инвестиционные. Другой российский исследователь И.А. Заярная предлагает повысить эффективность идентификации путём введения критериев, сопряжённых со «степенью сформированности компетенций» обучающихся. В её логике «формирование компетенций представляет собой реакцию высшего образования на современные рыночные условия, в которых к специалистам предъявляются новые требования, ранее недостаточно учтённые в программах обучения» [17; 50]. На наш взгляд, это является уместной иллюстрацией отраслевой обусловленности рисков, которые в данном случае могут объясняться низким качеством реализации компетентностного подхода в вузе. В этой связи важно уточнить экспертные представления о внутривузовских рисках. В обобщённом виде их можно обозначить в следующих категориях: контингент-риски; кадровые риски; имидж-риски; организационные риски; инновационные риски [18; 86]. Как видно, данные типы рисков оказывают непосредственное влияние на уровень конкурентоспособности вуза.

Наряду с идентификацией рисков необходимо провести идентификацию опасностей. Это обычно связано с определением вредных факторов, которые должны фиксироваться в специальных картах и сопровождаться мерами по обеспечению безопасности вуза. Каждая мера персонифицируется с целью возложения ответственности за её воплощение.

Выявленные риски нуждаются в анализе и оценке. Эти процессы предусматривают ранжирование рисков, используя специальные карты релевантности, метод SWOT-анализа, а также формулы, указанные в международном стандарте ISO/IEC 31010:2009 «Менеджмент рисков. Методика оценки рисков». Благодаря этим формулам возможно точно оценить финансовые, кадровые, ресурсные, репутационные риски.

Полученные результаты должны лечь в основу системы мер реагирования на выявленные риски. Это означает выбор стратегии и тактики управления рисками. В мировой практике применяется четыре метода, направленных на перераспределение/уклонение/сокращение/принятие риска. В свою очередь эффективность выбранного метода измеряется несколькими параметрами: снижение выявленных опасностей; сокращение степени влияния рисков на вуз; повышение конкурентоспособности вуза. При наличии признаков отклонения от поставленных целей необходимо определить причины и разработать комплекс мероприятий по устранению дисбаланса факта и плана. Вся аналитика должна оформляться в виде отчета и докладываться на заседаниях Правления или Совета директоров вуза. Своевременная оценка рисков и адекватное реагирование на них органами корпоративного управления благоприятно скажется на укреплении конкурентоспособности вуза.

Заключение

Научное сообщество Казахстана пытается осмыслить роль риск-менеджмента в системе высшего образования. Интерес к этой проблеме обусловлен стремлением отечественных вузов соответствовать международным стандартам, успешно выполнять стратегии Министерства науки и высшего образования, а также повышать свою конкурентоспособность во внешней среде. Важным гарантом развития риск-менеджмента в казахстанской системе образования являются государственные документы о построении современной модели корпоративного управления в вузах. Несмотря на очевидное преобладание экономического аспекта в изучении данного вопроса, исследователи в области образования делают первые попытки рассмотреть риск-менеджмент в контексте образовательной деятельности вуза. Понятие риск-менеджмента постепенно входит в научный обиход педагогических исследований.

Менеджеры вузов и педагоги-исследователи постепенно переводят риск-менеджмент в теоретическую плоскость, пытаются внести свой вклад в методологию вопроса. В этой связи требует серьёзного уточнения дефиниция понятия «риск в образовании», характер обусловленности стратегии вуза рискообразующими факторами, способы адаптации экономического инструментария риск-менеджмента применительно к вузу. Отсюда вытекает основополагающий вопрос научно-методического обеспечения риск-менеджмента в вузе, соотносённость Концепции риск-менеджмента с политикой качества образовательных услуг.

Казахстанским вузам предстоит большая работа по гармонизации выбранной модели риск-менеджмента с принципами корпоративного управления, системой менеджмента качества, среднесрочной стратегией развития. Результатом этого непростого процесса должно стать осознание прямой зависимости факторов конкурентоспособности вуза от его внутренней политики реагирования на риски.

Настоящая статья подготовлена в рамках реализации проекта, финансируемого Комитетом науки Министерства науки и высшего образования Республики Казахстан (грант ИРН № AP19679435 Научно-методическое сопровождение процесса внедрения риск-менеджмента в вузах Казахстана).

Список литературы

- 1 Оценка уровня зрелости управления рисками в Республике Казахстан: отчёт. — Алматы, 2019. — 53 с.
- 2 Жусупов А.М. Концептуальные подходы к управлению рисками в сфере высшего образования / М. Жусупов, А.А. Алтайбек, А.Д. Кенжалиев, А.Г. Мурзагалиева, Е. Сагимбаев // Междунар. экон. форум. — 2012. — Электронный ресурс. — Режим доступа: <https://be5.biz/ekonomika1/r2012/3433.htm>; Ан А. Риск-менеджмент в образовании / А. Ан // Вестн. Казах. нац. ун-та. Экон. сер. — 2013. — № 5 (99). — С. 117–121; Мышко Ф.Г. Риск-ориентированная модель организации государственного контроля (надзора) в сфере образования в Республике Казахстан / Ф.Г. Мышко, С.Е. Титор // Вестн. экон. безопасности. Юридические науки. — 2021. — № 5. — С. 185–190.
- 3 Jong W. Risk Management in Higher Education and Research in the Netherlands / W. Jong // Journal of contingencies and crisis management. — 2006. — V. 14, No 3. — P. 142–159; Kejns, Dzh. M. General theory of employment, interest and money / Dzh. M. Kejns // Journal of Institutional Studies. — 2016. — No 8 (1). — P. 6–35; Холмс Э. Риск-менеджмент / Э. Холмс; пер. с англ. В.В. Хмелевской. — М.: Эксмо, 2007. — 304 с.
- 4 Синельников И.Ю. Методология прогнозирования рисков инновационного развития в сфере образования: проблемы и пути решения / И.Ю. Синельников // Конфликтология. — 2014. — № 2. — С. 106–130; Агарков Г.А. Особенности построения системы управления рисками в федеральных университетах Российской Федерации / Г.А. Агарков, В.С. Сухих, Д.А. Бессонов, Л.В. Юрьева // Университетское управление: практика и анализ. — 2015. — № 6 (100). — С. 109–117; Утёмов В.А. Менеджмент риска в образовательных проектах и программах / В.А. Утёмов, С.В. Ершова // Концепт. Науч.-метод. электрон. журн. — 2021. — № 3. — С. 97–105.
- 5 Чубарова О.И. Образовательный риск как экономическая категория, его сущность / О.И. Чубарова // Ползуновский вестн. — 2005. — № 1. — С. 199–208.
- 6 Костюкова Т.П. Концепция оценки рисков в образовательной деятельности вуза / Т.П. Костюкова, И.А. Лысенко // Информатика: проблемы, методология, технологии: материалы Девятой междунар. науч.-метод. конф. (12–13 февраля 2009 г.). — Воронеж: Изд.-полиграф. центр ВГУ, 2009. — Т.1. — С. 363–366.
- 7 Сорокина Н.Д. Управление новациями в вузах (социологический анализ): моногр. / Н.Д. Сорокина. — М.: «Канон +» РООИ «Реабилитация», 2009. — 310 с.
- 8 Горьковая О. Предупреждение рисков ЕГЭ / О. Горьковая // Тенденции развития образования: проблемы управления: материалы Первой конференции Центра изучения образовательной политики. — М., 2005. — С. 66–68.
- 9 Евстратов Р.М. Методологические особенности управления финансовыми рисками компании / Р.М. Евстратов // Основы экономики, управления и права. — 2012. — № 2 (2). — С. 25–28.
- 10 Климанов Р.И. Неопределенность и риск при принятии инвестиционных решений / Р.И. Климанов // Статистика и экономика. — 2011. — № 6. — С. 70–73.
- 11 Найт Ф.Х. Риск, неопределенность и прибыль / Ф.Х. Найт. — М.: Дело, 2005. — 231 с.
- 12 Титова Н.В. Исследование риска и неопределенности как факторов инновационной деятельности / Н.В. Титова // Вестн. ун-та. — 2013. — № 21. — С. 234–238.
- 13 Шолохова М.В. Риск-менеджмент как один из методов повышения конкурентоспособности предприятия / М.В. Шолохова, М.М. Вишин // Современные проблемы науки и образования. — 2013. — № 3. — С. 16–25.
- 14 Иванов С.А. Мониторинг и статистика в образовании: учебно-методический комплект материалов для подготовки тьюторов / С.А. Иванов, С.А. Писарева, Е.В. Пискунова, О.Э. Крутова. — М.: АПК и ППРО, 2007. — 128 с.
- 15 Беляева М.А. Риск как предмет научного анализа в педагогике и образовании / М.А. Беляева // Педагогическое образование в России. — 2014. — № 11. — С. 16–23.
- 16 Лебедева А.В. Анализ существующих подходов к определению сущности стратегических рисков / А.В. Лебедева // Дискуссия. — 2010. — № 8. — С. 35–38.
- 17 Заярная И.А. Роль риск-менеджмента в конкурентоспособности вуза / И.А. Заярная // Дискуссия. — 2018. — № 3 (88). — С. 48–51.
- 18 Опфер Е.А. Риск-менеджмент в управлении качеством образования в вузе / Е.А. Опфер // Высшее образование в России. — 2015. — № 10. — С. 84–91.

Б.А. Жетписбаева, Д.В. Дьяков, С.Д. Муканова, С.А. Шункеева

Тәуекел-менеджмент қазақстандық жоғары оқу орындарының бәсекеге қабілеттіліктерінің факторы ретінде

Мақалада Қазақстанның білім беру ортасында тәуекел-менеджментті дамыту мәселесі қарастырылған. Тәуекелдерді басқару жүйесінің мәні, оның жоғары оқу орындарының бәсекеге қабілеттілігі мен білім беру сапасын қамтамасыз етудегі рөлі туралы сараптамалық идеяларға талдау жүргізілген. Білім беру тәуекелдерін басқару әдіснамасының даму векторына сипаттама берілген. Қолданыстағы тәуекел жіктемелерінің салыстырмалы контексті, соның ішінде жоғары мектеп жағдайында ұсынылған. Тәуекелдерді басқарудың барабар моделіне, оны ғылыми-әдістемелік қолдауды қажет ететін қазақстандық жоғары оқу орындарының тәуекел-менеджерлерінің функционалдық шекаралары сипатталған. Жүргізілген талдау Қазақстанның жоғары білім беру жүйесінде тәуекел-менеджменттің қалыптасу үрдісін және қажетті құқықтық жағдайлардың қалыптасуын айғақтайды. Қазақстанның зерттеу қоғамдастығында тәуекел-менеджментті педагогикалық менеджментпен ұштастырылған пәнаралық категория ретінде түсінуге ұмтылу байқалады деген тезис ашылған. Жоғары оқу орнының бәсекеге қабілеттілік факторларының тәуекелдерді басқару жүйесімен шартталуының мысалдары келтірілген.

Кілт сөздер: тәуекел-менеджмент, бәсекеге қабілеттілік, сапа менеджменті жүйесі, ғылыми-әдістемелік қамтамасыз ету, корпоративтік басқару, білім беру, жоғары оқу орны, педагогикалық менеджмент.

B.A. Zhetpisbaeva, D.V. Dyakov, S.D. Mukanova, S.A. Shunkeyeva

Risk management as a factor in the competitiveness of Kazakhstan universities

The article deals with the problem of risk management development in the educational environment of Kazakhstan. An analysis is made of expert ideas about the essence of the risk management system, its role in ensuring the competitiveness of the university and the quality of education. The characteristic of the vector of development of the methodology of educational risk management is given. A comparative context of existing risk classifications is offered, including in the conditions of higher education. The functional boundaries of risk managers of Kazakhstani universities are described, in need of an adequate risk management model, its scientific and methodological support. The analysis carried out indicates the process of formation of risk management in the higher education system of Kazakhstan and the formation of the necessary legal conditions. The thesis is revealed that in the research community of Kazakhstan there is a desire to comprehend risk management as an interdisciplinary category associated with pedagogical management. Examples are given of the conditionality of university competitiveness factors by the risk management system.

Keywords: risk management, competitiveness, quality management system, scientific and methodological support, corporate governance, education, higher educational institution, pedagogical management.

References

- 1 (2019). Otsenka urovnia zrelosti upravleniia riskami v Respublike Kazakhstan: otchet [Assessment of the probability level of risk management in the Republic of Kazakhstan: report]. Almaty [in Russian].
- 2 Zhusupov, A.M., Altaibek, A.A., Kenzhaliev, A.D., Murzagalieva, A.G., & Sagimbaev, E. (2012). Kontseptualnye podkhody k upravleniiu riskami v sfere vysshego obrazovaniia [Conceptual approaches to risk management in higher education]. *Mezhdunarodnyi ekonomicheskii forum — International Economic Forum*. Retrieved from <https://be5.biz/ekonomika/1/r2012/3433.htm>; An, A. (2013). Risk-menedzhment v obrazovanii [Risk management in education]. *Vestnik Kazakhskogo natsionalnogo universiteta. Ekonomicheskaiia seriia — Bulletin of the Kazakh National University. Economic series*, 5(99), 117-121 [in Russian]; Myshko, F.G., & Titor, S.E. (2021). Risk-orientirovannaia model organizatsii gosudarstvennogo kontroliia (nadzora) v sfere obrazovaniia v Respublike Kazakhstan [Risk-oriented model of the organization of state control (supervision) in the field of education in the Republic of Kazakhstan]. *Vestnik ekonomicheskoi bezopasnosti. Yuridicheskie nauki — Bulletin of Economic Security. Legal sciences*, 5, 185–190 [in Russian].
- 3 Jong, W. (2006). Risk Management in Higher Education and Research in the Netherlands. *Journal of contingencies and crisis management*, 14(3), 142-159; Keijns, Dzh. M. (2016). General theory of employment, interest and money. *Journal of Institutional Studies*, 8(1), 6-35; Holms, E. (2007). Risk menedzhment [Risk management]. (V.V. Khmelevskoi, Trans). Moscow: Eksmo.
- 4 Sinelnikov, I.Yu. (2014). Metodologiiia prognozirovaniia riskov innovatsionnogo razvitiia v sfere obrazovaniia: problemy i puti resheniia [Methodology of forecasting risks of innovative development in the field of education: problems and solutions]. *Konfliktologiiia — Conflictology*, 2, 106–130 [in Russian]; Agarkov, G.A., Sukhikh, V.S., Bessonov, D.A., & Yureva, L.V. (2015). Oso-bennosti postroeniia sistemy upravleniia riskami v federalnykh universitetakh Rossiiskoi Federatsii [Features of building a risk management system in federal universities of the Russian Federation]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz — University management: Practice and analysis*, 6(100), 109-117 [in Russian]; Utemov, V.A., & Ershova, S.V. (2021). Menedzhment riska v obra-

zovatelnykh proektakh i programmakh [Risk management in educational projects and programs]. *Kontsept. Nauchno-metodicheskii elektronnyi zhurnal — Concept. Scientific and methodological electronic journal*, 3, 97–105 [in Russian].

5 Chubarova, O.I. (2005). Obrazovatelnyi risk kak ekonomicheskaiia kategoriia, ego sushchnost [Educational risk as an economic category, its essence]. *Polzunovskii vestnik — Polzunovsky Bulletin*, 1, 199–208 [in Russian].

6 Kostiuikova, T.P., & Lysenko, I.A. (2009). Kontseptsiiia otsenki riskov v obrazovatelnoi deiatelnosti vuza [The concept of risk assessment in the educational activities of the university]. *Informatika: problemy, metodologiia, tekhnologii: materialy Deviatoi mezhdunarodnoi nauchno-metodicheskoi konferentsii (12–13 fevralia 2009 g.) — Computer science: problems, methodology, technologies: 9th international Scientific and methodological conference*. Voronezh: Izdatelsko-poligraficheskii tsentr Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta, 1, 363–366 [in Russian].

7 Sorokina, N.D. (2009). Upravlenie novatsiiami v vuzakh (sotsiologicheskii analiz) [Innovation management in universities (sociological analysis)]. Moscow: «Canon +» ROOI «Reabilitatsiia» [in Russian].

8 Gorkovaia, O. (2005). Preduprezhdenie riskov EGE [Prevention of USE risks]. *Tendentsii razvitiia obrazovaniia: problemy upravleniia: materialy Pervoi konferentsii Tsentra izucheniia obrazovatelnoi politiki — Proceedings from Trends in the development of education: management problems: — 1st Conference of the Center for the Study of Educational Policy*. Moscow, 66–68 [in Russian].

9 Evstratov, R.M. (2012). Metodologicheskie osobennosti upravleniia finansovymi riskami kompanii [Methodological features of the company's financial risk management]. *Osnovy ekonomiki, upravleniia i prava — Fundamentals of Economics, Management and Law*, 2 (2), 25–28 [in Russian].

10 Klimanov, R.I. (2011). Neopredelennost i risk pri priinii investitsionnykh reshenii [Uncertainty and risk in making investment decisions]. *Statistika i ekonomika — Statistics and economics*, 6, 70–73 [in Russian].

11 Knight, F.H. (2005). Risk, neopredelennost i pribyl [Risk, uncertainty and profit]. Moscow: Delo [in Russian].

12 Titova, N.V. (2013). Issledovanie riska i neopredelennosti kak faktorov innovatsionnoi deiatelnosti [Research of risk and uncertainty as factors of innovation activity]. *Vestnik universiteta — Bulletin of the University*, 21, 234–238 [in Russian].

13 Sholokhova, M.V., & Virin, M.M. (2013). Risk-menedzhment kak odin iz metodov povysheniia konkurentosposobnosti predpriiatiia [Risk management as one of the methods of increasing the competitiveness of the enterprise]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniia — Modern problems of science and education*, 3, 16–25 [in Russian].

14 Ivanov, S.A., Pisareva, S.A., Piskunova, E.V., & Krutov, O.E. (2007). Monitoring i statistika v obrazovanii: uchebno-metodicheskii kompleks materialov dlia podgotovki tiutorov [Monitoring and statistics in education: an educational and methodological set of materials for the training of tutors]. Moscow: APK i PPRO [in Russian].

15 Beliaeva, M.A. (2014). Risk kak predmet nauchnogo analiza v pedagogike i obrazovanii [Risk as a subject of scientific analysis in pedagogy and education]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii — Pedagogical education in Russia*, 11, 16–23 [in Russian].

16 Lebedeva, A.V. (2010). Analiz sushchestvuiushchikh podkhodov k opredeleniiu sushchnosti strategicheskikh riskov [Analysis of existing approaches to determining the essence of strategic risks]. *Diskussiiia — Discussion*, 8, 35–38 [in Russian].

17 Zaiarnaia, I.A. (2018). Rol risk-menedzhmenta v konkurentosposobnosti vuza [The role of risk management in the competitiveness of the university]. *Diskussiiia — Discussion*, 3(88), 48–51 [in Russian].

18 Opfer, E.A. (2015). Risk-menedzhment v upravlenii kachestvom obrazovaniia v vuze [Risk management in the management of the quality of education at the university]. *Vysshee obrazovanie v Rossii — Higher education in Russia*, 10, 84–91 [in Russian].

Э.Ф. Герфанова^{1*}, Д.Б. Шаяхметова², З.Ф. Рудик³

¹**Astana IT University, Астана, Казахстан;*

²*Казахский национальный педагогический университет имени Абая, Алматы, Казахстан;*

³*Кокшетауский университет имени Ш. Уалиханова, Кокшетау, Казахстан*

*(*Корреспондирующий автор. E-mail: elmira.gerfanova@astanait.edu.kz)*

ORCID: 0000-0003-4581-5222

ORCID: 0000-0001-8528-7386

ORCID: 0000-0002-5213-791X

Отражение аспектов межкультурной гражданственности в современных учебниках по английскому языку

На сегодняшний день наблюдается актуализация межкультурного образования, что связано с увеличением международных контактов, укреплением международного и межкультурного диалога. Межкультурное образование направлено на развитие у обучающихся навыков общения с представителями «иных» лингвокультурных сообществ, повышение их лингвокультурной грамотности, развитие их критического мышления, рефлексии, самокритичности, необходимых для жизни в мультикультурном мировом сообществе. Межкультурное образование формирует компетенции и воспитывает качества гражданина в межкультурном контексте. Гражданин, готовый к межкультурному общению, — это человек, который демонстрирует активную гражданскую позицию, участвует в жизни общества не только на локальном, но и на глобальном уровне, обладает знаниями и компетенциями, которые позволяют ему эффективно функционировать в условиях языкового и культурного многообразия. Обзор научной литературы по проблеме проведения анализа учебников по иностранному языку (УИЯ) показал, что ни одна из существующих схем оценки УИЯ не акцентирует внимание на реализации в них концепции межкультурной гражданственности. В статье представлены результаты анализа современных учебников по английскому языку (УАЯ) на предмет отражения в них аспектов межкультурной гражданственности. Проведенный анализ показал, что учебники по английскому языку содержат ограниченный объем учебного материала, связанного с развитием межкультурной гражданственности обучающихся. Тексты учебников отражают лишь некоторые темы глобальной проблематики; упражнения, представленные в анализируемых УАЯ, не отличаются разнообразием и в большинстве своем связаны с развитием критического мышления.

Ключевые слова: межкультурное образование, межкультурная гражданственность, межкультурно-коммуникативная компетенция, учебник по английскому языку, анализ, текстовый материал, упражнения, глобальные проблемы.

Введение

Необходимость развития межкультурного образования подчеркивается в ряде работ отечественных и зарубежных исследователей (Т.Т. Аяпова, М. Вугам, М. Bennet, Е.М. Верещагин, С.А. Вишняков, Н.Д. Гальскова, К. Deardorff, С. Kramsch, С.С. Кунанбаева, А.А. Миролюбов, Ж.С. Нарымбетова, Г.К. Тлеужанова, Е.И. Пассов, П.В. Сысоев, И.И. Халеева, А.Т. Чакликова, Д.Б. Шаяхметова). Названных ученых объединяет мнение, согласно которому соизучение языка и культуры является основополагающим принципом в формировании и развитии межкультурно-коммуникативной компетенции, которая, по определению М. Базгана, является одной из ключевых компетенций третьего тысячелетия [1]. Н.Д. Гальскова и Н.И. Гез, говоря о важности развития навыков межкультурного общения, подчеркивают, что без этих навыков «коммуниканты как бы заранее «запрограммированы» на конфликт непонимания» [2; 56].

Межкультурно-коммуникативная компетенция (МКК) тесно связана с развитием идентичности «межкультурного гражданина». Межкультурное гражданство понимается как распространение гражданства за пределы национальных границ и признание глобального масштаба социальных отношений, необходимости уважать и ценить разнообразие, а также осознавать собственную ответственность перед сообществами как на локальном, так и на глобальном уровне [3]. Идея формирования гражданской культуры в межкультурном аспекте отображает тенденции развития современного общества и стимулирует поиск способов и средств ее формирования в процессе профессиональной под-

готовки будущих специалистов. И в данном случае выбор подходящего учебника играет особенно важную роль, поскольку от содержания учебников зависит качество образования.

Методы и материалы

В основе настоящего исследования лежат положения теории учебника, которые наиболее применимы к разработке учебников и учебных пособий, интегрирующих межкультурный компонент обучения иностранному языку. В частности, наличие в них культурно-ориентированных аутентичных текстов, сопоставление национально-культурных особенностей СИЯ с самобытностью родной культуры обучающихся, направленность на эмоционально-мотивационную сферу личности, на развитие когнитивных умений и воспитание уважительного отношения к другим культурам. Методология межкультурного подхода предполагает учет при анализе учебника по иностранному языку (УИЯ) содержания в них тех учебных материалов, которые способствуют сопоставлению контактирующих культур, выявлению их особенностей, сходств и различий.

Как показал обзор научной литературы по проблеме проведения анализа УИЯ, ни одна из существующих схем оценки УИЯ не акцентирует внимание на реализации в них концепции межкультурной гражданственности. В связи с этим ниже будет проведен анализ учебников по английскому языку (УАЯ) с точки зрения отражения в них аспектов межкультурной гражданственности. Но, прежде, необходимо обозначить ряд вопросов, определяющих ход и направление анализа УАЯ:

1. Представлена ли текстотека анализируемых УАЯ тематикой, отражающей аспекты межкультурной гражданственности, и каково их процентное соотношение от общего количества текстов?
2. Содержат ли анализируемые УАЯ упражнения, направленные на развитие межкультурной гражданственности обучающихся?

Результаты и их обсуждение

Как уже было отмечено выше, в настоящее время межкультурно-коммуникативной компетенции, составляющей основу формирования межкультурной гражданственности обучающихся, отводится значительная роль в профессиональной подготовке выпускников вуза. В связи с развитием международных политических и экономических связей требования к уровню межкультурной подготовки выпускников вузов возросли. W. Leeds-Hurwitz в программном документе ЮНЕСКО «Межкультурные компетенции: Основы концепции и этапов практического применения» отмечает, что межкультурная гражданственность основывается на ответственном поведении граждан в современном мире, заключающееся в понимании того, что в условиях постоянно расширяющихся геополитических и социокультурных границ слова, поступки, убеждения того или иного гражданина могут иметь влияние на тех, кто живет в других городах, государствах и странах. Межкультурная гражданственность предполагает гармоничное сосуществование нескольких идентичностей и контекстов одновременно, способность вести межкультурный диалог, уважать культурные различия и способствует укреплению мира [4].

В рамках проекта Европейской комиссии Global Citizenship Education Framework представлены концептуальные основы воспитания межкультурной гражданственности [5]. Главными целями образования данная концепция определяет формирование навыков, ценностных установок и отношений обучающихся, необходимых для успешного и стабильного развития глобального общества. Согласно авторам проекта, воспитание гражданственности в межкультурном аспекте предполагает использование различных концепций и методологии, которые уже применяются в области прав человека, мирного образования, образования в интересах устойчивого развития.

М. Вугат также акцентирует внимание на том, что обучающиеся могут быть вовлечены в гражданскую и политическую деятельность в полной мере, если у них в достаточной степени развиты языковая и межкультурная компетенции [6]. Согласно исследователю, воспитание межкультурного гражданина, развитие чувства принадлежности к глобальному сообществу включают в себя следующие аспекты:

1. Развитие опыта межкультурного гражданства, побуждение к рефлексии о возможности активной деятельности, предполагающей работу с другими людьми для достижения согласованной цели.
2. Обучение/изменение личности, включающее в себя когнитивные, установочные, поведенческие изменения; изменение самовосприятия; изменение отношений с людьми, принадлежащих к другой социальной группе; изменение, основанное на частном, но связанное с общечеловеческим [6; 187].

Поскольку учебник является неотъемлемым компонентом и главным дидактическим средством, определяет содержание образовательного процесса, представляется необходимым провести анализ современных учебников английского языка на предмет отражения в них аспектов межкультурной гражданственности.

Общеввропейские компетенции владения иностранным языком (CEFR) определяют общую основу для создания и разработки силлабусов и учебников по иностранному языку с точки зрения подготовки обучающихся как активных граждан, способных функционировать как на локальном, так и на глобальном уровнях. По мнению исследователей в области межкультурного образования, наравне с национально-культурными особенностями СИЯ, содержание обучения ИЯ должно концентрироваться на глобальных проблемах. Глобальные проблемы — это проблемы, затрагивающие интересы каждого человека, каждой страны, человечества в целом. Их изучение способствует развитию умений анализа и оценки современного состояния общества и возможных направлений движения человечества в будущее. К глобальным проблемам относятся: проблема дискриминации, проблема равных прав и равных возможностей, экологические проблемы, проблемы здравоохранения, проблемы бедности, социальной несправедливости, проблема решения конфликтов и сохранения мира, проблема нивелирования стереотипов, проблема сохранения самобытности национальных культур и др. [7]. Не менее важным является и привитие обучающимся межкультурных ценностных ориентаций, способствующих диалогу между представителями разных культур, формированию культуры общения в условиях поликультурности современного мира, становлению гармонично-развитой целостной личности. К межкультурным ценностным установкам относятся такие, как справедливость, социальная ответственность, толерантность, мультикультурализм, равноправие, межкультурный диалог [8]. Согласно М.Вугат, изучение глобальных проблем на занятиях по иностранному языку является неотъемлемой частью формирования МКК, которая, в свою очередь, способствует развитию межкультурной гражданственности обучающихся [9]. Повышение межкультурной осведомленности изучающих иностранный язык посредством УИЯ происходит за счет включения в его содержание материалов, отражающих особенности и самобытность изучаемой и родной культуры, а также вопросов, связанных с необходимостью решения глобальных проблем, и специально-разработанных заданий, способствующих вовлеченности обучающихся в активную общественную деятельность. Подобные задания могут включать кейс-задания, сравнительный анализ контактирующих культур, проблемные задания, групповые проекты, направленные на развитие навыков взаимодействия, активности, инициативности, образовательной автономности обучающихся.

Далее представлен анализ выбранных УИЯ в соответствии с поставленными исследовательскими вопросами:

Анализ текстового материала: *Представлена ли текстотека анализируемых УАЯ тематикой, отражающей аспекты межкультурной гражданственности, и каково их процентное соотношение от общего количества текстов?*

Распределение текстов УАЯ по типам культуры и представленности в них глобальной тематики показано в таблице 1. Под типами культуры, в данном случае, имеются в виду: родная культура обучающихся; целевая культура, то есть культура непосредственно носителей английского языка; и другие культуры, то есть культуры народов, для которых английский язык не является родным.

Т а б л и ц а 1

Типы культуры и глобальная тематика в текстах анализируемых УИЯ

	Родная культура	Целевая культура	Другие культуры	Не ориентированы на ту или иную культуру	Глобальные проблемы	Всего
Straightforward						
Частотность	0	18	5	3	12	38
Процентное соотношение	0 %	47 %	13 %	8 %	31 %	100 %
New English File						
Частотность	0	10	1	23	13	47
Процентное соотношение	0 %	23,4 %	2 %	49 %	27,6 %	100 %

Как видно из представленной выше таблицы, общее количество текстов в учебнике Straightforward — 38, из которых 23 текста имеют четкую культурологическую направленность: 18 текстов отражают различные аспекты социально-бытовой и социокультурной сфер англоговорящего сообщества, 5 текстов связаны с культурой других народов. Что касается родной культуры обучающихся, то следует отметить, что в учебнике отсутствует англоязычная информация о культуре и традициях казахстанского народа. Глобальные проблематика прослеживается в 12 текстах, что составляет 31 % от общего количества текстов.

Общее количество текстов в учебнике New English File составляет 47, из которых всего 10 текстов отражают культуру целевого лингвокультурного сообщества и 1 текст связан с культурой Индии. 23 текста не являются культурно-ориентированными и в большинстве своем описывают различные жизненные ситуации. Что касается текстов, связанных с глобальной проблематикой, то их соотношение составляет 27,6 % от общего количества текстов учебника.

Анализ текстового материала ставит своей целью установление частотного распределения представленности тем, отражающих глобальные проблемы современности. В основе данной части анализа находится классификация, предложенная западными учеными Т. Swenson и В. Cline, согласно которой глобальные проблемы можно разделить на 7 групп [10] (табл. 2):

Т а б л и ц а 2

Классификация глобальных проблем (Т. Swenson и В. Cline)

Группа	Проблемы
Экологические проблемы	Загрязнение, вырубка лесов, вымирающие животные, глобальное потепление, переработка отходов, стихийные бедствия и т. д.
Воспитание в духе мира	Войны, гонка ядерных вооружений, беженцы и т.д.
Права человека	Расизм, гендерные вопросы, права детей и т.д.
Межкультурная коммуникация	Глобальное гражданство, национальная идентичность, мультикультурализм и т.д.
Социально-экономические вопросы	Бедность, богатство, общество потребления, реклама, иммиграция и т. д.
Здоровье	Наркотики, неинфекционные заболевания, повышение уровня заболеваемости и т.д.
Проблемы языков	Языковая политика, экология языков, языковой сдвиг и т.д.

В таблице 3 представлено распределение текстов, связанных с глобальной проблематикой, по типам описанной выше классификации.

Т а б л и ц а 3

Распределение глобальных тем по типам

	Straightforward		New English File	
	Частотность	% %	Частотность	% %
Экологические проблемы	4	33	2	15
Воспитание в духе мира	0	0	0	0
Права человека	1	8	0	0
Межкультурная коммуникация	0	0	1	8
Социально-экономические вопросы	5	43	8	62
Здоровье	2	16	2	15
Проблемы языков	0	0	0	0
Всего	12	100	13	100

Из 7 групп классификации, предложенной Т. Swenson и В. Cline, глобальная проблематика представлена в учебнике Straightforward 4 темами (экологические проблемы, права человека, социально-экономические вопросы, здоровье), в учебнике New English File — также 4 темами, большинство из которых затрагивают социальные вопросы, такие как дискриминация по возрасту, использование

оружия, благотворительность, демографический кризис. Темы, связанные с правами человека, межкультурной коммуникацией, воспитанием в духе мира, проблемами языков, почти не представлены или отсутствуют вовсе.

Таким образом, по результатам данной части анализа можно сделать следующие выводы:

Отсутствие информации о родной культуре обучающихся, как и сравнительно небольшое количество текстов, отражающих глобальные проблемы, может стать причиной недостаточной сформированности межкультурной гражданственности обучающихся при использовании данных учебников.

Ограниченное количество тем, связанных с глобальными проблемами, в особенности с межкультурной коммуникацией, может также привести к недостаточной сформированности у обучающихся межкультурных навыков, которые необходимы для эффективного функционирования в глобализированном мире.

Анализ упражнений: Содержат ли анализируемые УИЯ упражнения, направленные на развитие межкультурной гражданственности обучающихся?

На основе метода контент-анализ упражнения учебника были проанализированы с точки зрения их направленности на развитие языковых навыков: грамматических, лексических, произносительных; речевых навыков: чтения, аудирования, говорения, письма; навыков межкультурного общения. Результаты данного анализа представлены в таблице 4.

Т а б л и ц а 4

Распределение упражнений УАЯ

№	Упражнения	Straightforward		New English File	
		Количество	%	Количество	%
1	Упражнения, направленные на развитие произносительных навыков (<i>Pronunciation</i>)	28	4,42	66	10,49
2	Упражнения, направленные на развитие навыков аудирования (<i>Listening</i>)	67	10,58	106	16,85
3	Упражнения, направленные на развитие лексических навыков (<i>Vocabulary</i>)	102	16,11	95	15,1
4	Упражнения, направленные на развитие грамматических навыков (<i>Grammar</i>)	73	11,53	86	13,67
5	Упражнения, направленные на развитие письменных навыков (<i>Writing</i>)	51	8,05	59	9,37
6	Упражнения, направленные на развитие навыков чтения (<i>Reading</i>)	65	10,27	63	10,01
7	Упражнения, направленные на развитие навыков говорения (<i>Speaking</i>)	205	32,39	101	16,05
8	Упражнения, направленные на развитие межкультурной гражданственности (<i>Intercultural citizenship skills</i>)	42	6,63	53	8,42
	Всего	633	100	629	100

Анализируемые учебники по английскому языку реализуют *коммуникативно-когнитивный* подход в обучении, который предполагает создание условий, близких к реальным. В них реализуется дифференцированный подход к формированию коммуникативных умений. Подача языкового материала подчинена коммуникативным задачам, осуществляется постепенное нарастание коммуникативных и языковых трудностей. Таким образом, упражнения, включенные в содержание зарубежных учебников, нацеливают на достижение иноязычной коммуникативной компетенции. В учебниках уделяется внимание развитию речевых и языковых навыков с преобладанием упражнений, направленных на развитие навыков говорения, чтения, аудирования и расширение словарного запаса обучающихся. Упражнения, направленные на развитие *межкультурной гражданственности*, представлены в *незначительном* количестве: в учебнике Straightforward данный тип упражнений составляет всего 6,63 %, а в учебнике New English File — 8,42 %. Данный факт свидетельствует о том, что при использовании анализируемых УАЯ преподавателям будет необходимо обращаться к дополнительному материалу или самостоятельно разрабатывать упражнения, развивающие межкультурную гражданственность обучающихся.

Далее упражнения, направленные на развитие межкультурной гражданской ответственности, были распределены по типам классификации упражнений, предложенной А. Cabesudo [11]. Согласно классификации А. Cabesudo, упражнения на развитие межкультурной гражданской ответственности можно разделить на следующие типы:

1. *Упражнения, направленные на развитие навыков межкультурного взаимодействия через ролевые игры и моделирование речевых ситуаций.*

Данный тип упражнений основан на использовании реальных ситуаций общения и позволяют обучающимся выполнять различные социо-коммуникативные роли, представляя себя в образах носителей изучаемой культуры. Межкультурный компонент ролевых игр предполагает обязательное включение культурологической информации, раскрывающей особенности поведения людей в контактирующих культурах. Как подчеркивают М.Н. Кузнецова и М.П. Шиланкова, в результате участия в ролевых играх межкультурной направленности обучающиеся приобретают знания основных особенностей межкультурного общения, которые помогают им проанализировать и выстроить собственную стратегию поведения на уровне межкультурного взаимодействия [12].

2. *Упражнения, направленные на развитие критического и творческого типов мышления.*

Важным при развитии навыков межкультурного общения является развитие «критической культурной осведомленности» обучающихся (*critical cultural awareness*, термин М. Бугам), которая предполагает умение критически оценивать мировоззрение и поведение представителей разных культур. В основе данного типа упражнений находится таксономия Б. Блума, согласно которой мышление можно подразделить на шесть уровней разной степени сложности, от самого базового до самого продвинутого, а именно на такие как знание, понимание, применение, анализ, оценка, синтез. Знание, понимание, применение относятся к умениям низшего порядка (LOTs) и составляют базовую компетенцию. Когнитивные умения высшего порядка (HOTs) включают анализ, синтез, оценку и определяют когнитивную компетенцию.

3. *Упражнения, направленные на совместное решение проблемы.*

Задания и упражнения проблемного характера направлены на развитие умений формулировать проблему, предлагать пути ее решения, активно взаимодействовать при поиске ее оптимального решения. Проблемные упражнения с межкультурным компонентом также способствуют развитию умений ориентироваться в контексте другой культуры, разбираться в типах культур и общепринятых нормах поведения, выстраивать стратегии эффективного речевого взаимодействия на межкультурном уровне.

4. *Упражнения, направленные на развитие умений применять ненасильственные методы разрешения конфликтов.*

Процесс межкультурной коммуникации изначально несет в себе потенциал для конфликта. Это объясняется различиями в культурных особенностях поведения партнеров по коммуникации, различиями в их мировоззрении, ценностных установках. Подобные расхождения могут привести к культурному шоку и вызвать межкультурный конфликт. Понимание особенностей другой культуры может помочь избежать конфликта и изменить стратегию своего поведения для его разрешения. Для нивелирования межкультурных конфликтных ситуаций важно осознавать факт существующих различий между культурами, повышать культурную грамотность, изучать национально-культурный компонент иностранных лексических единиц и особенностей их использования в том или ином контексте. Таким образом, упражнения данного типа направлены на выработку стратегии поведения в конфликтных ситуациях на межкультурном уровне через развитие умений определять причины межкультурных конфликтов, моделировать их возможные результаты, управлять межкультурными конфликтами на основе уважения к другим культурам и толерантного отношения к их носителям.

5. *Упражнения, развивающие способность анализировать ту или иную ситуацию межкультурного общения с разных точек зрения.*

Подобные упражнения ставят своей целью научить студентов преодолевать собственный национальный культуроцентризм на основе рассмотрения и анализа ситуаций межкультурного общения с точки зрения представителей «иной» культуры. Помимо этого, упражнения данного типа предполагают более глубокое понимание той или иной ситуации межкультурного общения, осмысление способов взаимодействия с представителями иных лингвокультурных сообществ, активное использование коммуникативных навыков, позволяющих выразить свою точку зрения деликатным и культуроприемлемым способом.

6. *Упражнения, способствующие развитию проектной деятельности обучающихся.*

Данный тип упражнений предполагает создание проектов, непосредственно связанных с тем или иным аспектом изучаемой культуры. Выполнение культуро-ориентированных проектов способствует развитию культурной и лингвокультурной грамотности обучающихся, расширению их культуроведческой базы, становлению позитивного отношения к изучаемой культуре и ее носителям, а также характеризуют активизацию творческого мышления и приобретение навыков исследовательской работы.

Т а б л и ц а 5

Распределение упражнений по типам

№	Упражнения, направленные на развитие межкультурной гражданственности	Straightforward		New English File	
		Количество	%	Количество	%
1	Упражнения, направленные на развитие навыков межкультурного взаимодействия через ролевые игры и моделирование речевых ситуаций	0	0	3	5,7
2	Упражнения, направленные на развитие критического и творческого типов мышления	38	90,5	48	90,6
3	Упражнения, направленные на совместное решение проблемы	4	9,5	0	0
4	Упражнения, направленные на развитие умений применять ненасильственные методы разрешения конфликтов	0	0	2	3,7
5	Упражнения, развивающие способность анализировать ту или иную ситуацию межкультурного общения с разных точек зрения	0	0	0	0
6	Упражнения, способствующие развитию проектной деятельности обучающихся	0	0	0	0
	Всего	42	100	53	100

Распределение упражнений по развитию межкультурной гражданственности демонстрирует отсутствие их разнообразия и ограниченность. Из 42 упражнений данного типа в учебнике Straightforward и 53 упражнений в учебнике New English File преобладают упражнения, направленные на развитие критического мышления. В большинстве своем подобные упражнения представлены в секции «Говорение». Например, обучающимся предлагается выразить свое мнение в отношении той или иной глобальной проблемы, подумать о путях ее решения, ответить на вопрос: «Каким образом данная проблема решается в родной стране?»

1. Экологическая проблема «Pollution. Recycling».

Answer the questions with a partner. Try to use comment adverbs to show how you feel about what you're saying.

- How much recycling do people in your country do?
- How much recycling do you do personally?
- What do you think the government, or individuals, could do to make people recycle more?
- What do you think that companies and shops could do to reduce the amount of waste?
- Are you optimistic or pessimistic about the future of the environment?

2. Социальная проблема — «Online crimes»

In groups, discuss the questions below: Are these activities against the law in your country? Do you think they should be illegal? Why (not)? How do you think they should be punished?

3. Социальная проблема «Violence in video games»

Your teenage daughter/ son wants to buy a violent video game. Think of three reasons you could give for not buying the game. Do you think video games encourage violence?

В учебнике New English File также в небольшом количестве представлены упражнения, направленные на решение той или иной проблемы, на развитие навыков межкультурного общения через ролевые игры, а также на развитие умений применять ненасильственные методы разрешения конфлик-

тов. Например, в одной из секций Listening&Speaking предлагается прослушать рекомендации психолога о том, как нужно вести себя в ситуациях спора, когда человек не согласен с мнением оппонента, и затем обсудить стратегии поведения. Также предлагается ознакомиться и отработать речевые формулы, смягчающие категоричность высказываний на английском языке.

Заключение

Таким образом, проведенный анализ показал, что учебники по английскому языку содержат ограниченный объем учебного материала, связанного с развитием межкультурной гражданственности обучающихся. Тексты учебников отражают лишь некоторые темы глобальной проблематики; упражнения, представленные в анализируемых УАЯ, не отличаются разнообразием и в большинстве своем связаны с развитием критического мышления. С одной стороны, это можно объяснить тем, что развитие критического мышления бесспорно составляет основу подготовки изучающих иностранный язык к контактам с представителями иной культуры, поскольку, изучая иностранный язык, обучающиеся учатся критически анализировать источник поступающей информации, осмысливать его валидность, принимать различные точки зрения и грамотно выражать свое мнение на иностранном языке. С другой стороны, для полноценного формирования межкультурных навыков общения и позиции межкультурной гражданственности обучающихся материал учебников по иностранному языку должен включать в себя как разнообразие тем глобальной проблематики, так и полный комплекс упражнений, непосредственно направленный на развитие гражданственности в межкультурном аспекте.

Исследование финансируется Комитетом науки Министерства науки и высшего образования Республики Казахстан (ИРН № AP13268744 «Развитие межкультурного гражданства в контексте интернационализации высшего иноязычного образования Республики Казахстан»)

Список литературы

- 1 Bazgan M. Intercultural competence: A key competence of The Third Millennium / M. Bazgan, R-M. Niculescu // Bulletin of the Transilvania University of Braşov: Series VII: Social Sciences, Law. — 2016. — No 9. — P. 41-52.
- 2 Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пос. / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. — М.: Изд. центр «Академия», 2006. — 336 с.
- 3 Chen G.M. Intercultural Communication Competence: a Synthesis / G.M. Chen, W.J. Starosta // Communication Yearbook. — 1996. — No 19. — P. 353-384.
- 4 Leeds-Hurwitz W. Intercultural competences: conceptual and operational framework / W. Leeds-Hurwitz. — UNESCO, 2013. — 44 p.
- 5 Global Citizenship Education: Topics and Learning Objectives. — United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2015. — 74 p.
- 6 Byram M. From foreign language education to education for intercultural citizenship: Essays and reflections / M. Byram. — Clevedon: Multilingual Matters, 2008. — 560 p.
- 7 Yakovchuk N. Global issues and values in foreign language education: Selection and awareness-raising / N. Yakovchuk // ELTED. — 2004. — No 8. — P. 28-47.
- 8 Abid N. Teaching Global Issues for Intercultural Citizenship in a Tunisian EFL Textbook: “Skills for Life” / N. Abid // Interculturality and the English Language Classroom. — Palgrave: Macmillan, 2021. — P. 119-145.
- 9 Byram M. Making a difference: language teaching for intercultural and international dialogue / M. Byram, M. Wagner // Foreign language annals. — 2018. — No 51 (1). — P. 140-151.
- 10 Swenson T. Global issues in content-based curriculum / T. Swenson, B. Cline // The Language Teacher. — 1993. — No 17 (5). — P. 27-40.
- 11 Cablesudo A. Global education guidelines: Handbook for educators to understand and implement global education / A. Cablesudo, Ch. Chritidis, T. Demetriadou-Salte, F. Halbartschlage, G.P. Mihai. — The North-South Centre of the Council of Europe, 2008. — 154 p.
- 12 Кузнецова М.Н. Использование игр межкультурной направленности в целях формирования и развития навыков межкультурной коммуникации у студентов неязыкового вуза / М. Кузнецова, М. Шиланкова // Вестн. ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. — 2013. — № 8. — С. 54-63.

Э.Ф. Герфанова, Д.Б. Шаяхметова, З.Ф. Рудик

Ағылшын тіліндегі заманауи оқулықтардағы мәдениетаралық азаматтық аспектілерінің көрінісі

Бүгінгі таңда мәдениетаралық білім берудің өзектілігі байқалады, бұл халықаралық байланыстардың артуына, халықаралық және мәдениетаралық диалогтың нығаюына байланысты. Мәдениетаралық білім беру білім алушылардың «өзге» лингвомәдени қоғамдастықтардың өкілдерімен қарым-қатынас жасау дағдыларын дамытуға, олардың лингвомәдени сауаттылығын арттыруға, көпмәдениетті әлемдік қоғамдастықта өмір сүру үшін қажетті сыни ойлауын, рефлексиясын, өзін-өзі сынай білуін дамытуға бағытталған. Мәдениетаралық білім беру азаматтың құзыреттілігін қалыптастырады және мәдениетаралық контексте оның қасиеттерін тәрбиелейді. Мәдениетаралық қарым-қатынасқа дайын азамат — бұл белсенді азаматтық ұстанымды көрсететін, қоғамда тек жергілікті деңгейде ғана емес, сонымен қатар жаһандық деңгейде қатысатын, тілдік және мәдени әртүрлілік жағдайында тиімді жұмыс істеуге мүмкіндік беретін білім мен құзыреттерге ие тұлға. Шет тілі оқулықтарға талдау жүргізу мәселесі бойынша ғылыми әдебиеттерге шолу бағалаудың қолданыстағы схемаларының ешқайсысы оларда мәдениетаралық азаматтық тұжырымдамасын іске асыруға баса назар аудармайтынын көрсетті. Мақалада ағылшын тіліндегі заманауи оқулықтарда мәдениетаралық азаматтықтың аспектілерін көрсету үшін талдау нәтижелері келтірілген. Жүргізілген талдау ағылшын тіліндегі оқулықтарда білім алушылардың мәдениетаралық азаматтығын дамытуға байланысты оқу материалының шектеулі көлемі бар екенін көрсетті. Оқулық мәтіндері жаһандық мәселелердің кейбір тақырыптарын ғана көрсетеді; талдау жұмыстары жүргізілген ағылшын тілі оқулықтарында ұсынылған жаттығулар әртүрлілігімен ерекшеленбейді және көбінесе сыни ойлаудың дамуымен байланысты.

Кілт сөздер: мәдениетаралық білім, мәдениетаралық азаматтық, мәдениетаралық коммуникативтік құзыреттілік, ағылшын тілі оқулығы, талдау, мәтіндік материал, жаттығулар, жаһандық мәселелер.

E.F. Gerfanova, D.B. Shayakhmetova, Z.F. Rudik

Intercultural Citizenship in EFL textbooks

Nowadays, intercultural education is becoming increasingly important due to the development of international contacts and the need for intercultural dialogue. The purpose of intercultural education is to equip students with the necessary communication skills to interact with individuals from diverse linguistic and cultural backgrounds, enhance their linguistic and cultural knowledge, develop critical thinking and reflection, and cultivate self-criticism. Intercultural education aims to foster competencies and qualities of citizenship in an intercultural setting, preparing individuals to participate actively in society at both local and global levels, and function efficiently in a linguistically and culturally diverse environment. A review of scientific literature on the evaluation of foreign language textbooks revealed that none of the existing assessment schemes focus on the concept of intercultural citizenship. The study presents an analysis of English as a foreign language (EFL) textbook for intercultural citizenship component. The findings indicate that the EFL textbooks contain a limited amount of material on intercultural citizenship education. The analyzed textbooks reflect only a few global topics, and the exercises provided mostly focus on critical thinking development, lacking in variety.

Keywords: intercultural education, intercultural citizenship, intercultural communicative competence, English textbook, analysis, text material, exercises, global problems.

References

- 1 Bazgan, M., & Niculescu, R.-M. (2016). Intercultural competence: A key competence of The Third Millennium. *Bulletin of the Transilvania University of Braşov: Series VII: Social Sciences, Law*, 9, 41-52.
- 2 Galskova, N.D., & Gez, N.I. (2006). *Teoriia obuchenii inostrannykh yazykam. Lingvodidaktika i metodika [Theory of teaching foreign languages. Linguodidactics and methodology]*. Moscow: Izdatelskii tsentr «Akademiia» [in Russian].
- 3 Chen, G.M., & Starosta, W.J. (1996). Intercultural Communication Competence: a Synthesis. *Communication Yearbook*, 19, 353-384.
- 4 Leeds-Hurwitz, W. (2013). *Intercultural competences: conceptual and operational framework*. UNESCO.
- 5 (2015). *Global Citizenship Education: Topics and Learning Objectives*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- 6 Byram, M. (2008). *From foreign language education to education for intercultural citizenship: Essays and reflections*. Clevedon: Multilingual Matters.

- 7 Yakovchuk, N. (2004). Global issues and values in foreign language education: Selection and awareness-raising. *ELTED*, 8, 28–47.
- 8 Abid, N. (2021). Teaching Global Issues for Intercultural Citizenship in a Tunisian EFL Textbook: “Skills for Life”. *Interculturality and the English Language Classroom*, 119-145. Palgrave: Macmillan.
- 9 Byram, M., & Wagner, M. (2018). Making a difference: language teaching for intercultural and international dialogue. *Foreign language annals*, 51(1), 140-151.
- 10 Swenson, T., & Cline, B. (1993). Global issues in content-based curriculum. *The Language Teacher*, 17(5), 27–40.
- 11 Cablesudo, A., Chritidis, Ch., Demetriadou-Salte, T., Halbartschlage, F., & Mihai, G.P. (2008). *Global education guidelines: Handbook for educators to understand and implement global education*. The North-South Centre of the Council of Europe.
- 12 Kuznetsova, M.N., & Shilankova, M.P. (2013). Ispolzovanie igr mezhkulturnoi napravlenosti v tseliakh formirovaniia i razvitiia navykov mezhkulturnoi kommunikatsii u studentov neiazykovogo vuza [The use of intercultural games for the formation and development of intercultural communication skills among students of a non-linguistic university]. *Vestnik Permskogo natsionalnogo issledovatel'skogo politekhnicheskogo universiteta. Problemy yazykoznaniia i pedagogiki — Bulletin of Perm National Research Polytechnic University. Problems of linguistics and pedagogy*, 8, 54–63 [in Russian].

А.Қ. Жұман¹, Л.С. Сырымбетова^{1*}, А.Г. Шаймерденова², А.М. Затынейко¹, Т.Е. Ералинова¹

¹ Академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды университеті, Қарағанды, Қазақстан;

² С.Сейфуллин атындағы Қазақ агротехникалық университеті, Астана, Қазақстан
(Хат-хабарларға арналған автор. E-mail: miss.syrymbetova@mail.ru*)

ORCID: 0000-0002-5063-3231

ORCID 0000-0001-5130-132X

Тілдік білім беруді аксиологияландыру проблемасының өзектілігі

Мақалада авторлар тілдік білім беру аксиологиясы мәселелерінің ғылыми даму дәрежесін анықтаған. Ол үшін библиометриялық желілерді визуализациялауға бағытталған және журналдардың аттарын, авторлардың аты-жөнін, мекемелердің аттауларын, сонымен қоса кілт сөздерді қамтитын картограммаларды құруға мүмкіндік беретін құрылғы ретінде VOSviewer бағдарламасы қолданылды. Keyword: Co-occurrence әдісін қолдана отырып, «Тілдік білім берудің аксиологиясы» пәндік саладағы басылымдардың библиометриялық картасы алынды, бірлескен авторлық негізінде тілдік білім берудің аксиологиясы бойынша авторлар желісінің визуалы жасалынды, сонымен қоса Scopus библиографиялық деректер базасы негізінде мемлекеттер мен басылым тілі бойынша аксиология мәселелерін зерттеу саласында басылымдар белсенділігі анықталды. Библиографиялық талдау нәтижесінде авторлар келесі қорытындыға келді: 1) «аксиология» және «құндылық» ұғымдары ғылымның барлық саласының зерттеу пәні болып келеді, алайда тілдік білім беру саласында басылымдар саны айтарлықтай аз; 2) белгіленген үш ұғым бойынша (аксиология, тіл және білім беру) ең көп басылым Ресейде — 100 және АҚШ-та — 88 жарияланған (21% және 18%), басылымдардың негізгі тілі ағылшын тілі — 326 (67 %). Бізді қызықтыратын салада орыс тілінде тек қана екі басылым жарияланған; 3) тақырыптық бағытты VOSviewer бағдарламасы негізінде зерттеу арқылы тілдік білім беруді аксиологияландыру саласында 4 кластер анықталды, алайда, тақырыптық бағыттар (кластерлер) бос байланысқан (кластерлердің бір-бірінен алыс орналасуы), бұл зерттеу пәніміздің төмен деңгейде зерттелуін көрсетеді. Жалпы, авторлар жүргізілген зерттеу нәтижелері тілдік білім беру аксиологиясы саласындағы ғылыми ізденістерді өзектендіруге негіз болады деп санайды.

Кілт сөздер: аксиологияландыру, тілдік білім, VOSviewer бағдарламасы, визуализация, библиометриялық карта, библиометриялық желі, картография.

Кіріспе

Қазіргі әлемде адам өмірінің өзгеруінің жоғары динамикасы ақиқат бойынша көптеген аспектілерді, соның ішінде қоғамның ішкі құрылымы ретінде білім беру жүйесін де жаңадан қарастыруды талап етеді. Бұл аспектіде жаңа білім беру парадигмалардың пайда болуы заңды болып келеді, оның ішінде бүгінгі таңда «жұмсақ дағдылар» идеясының қалыптасуы мен дамуында байқалатын тенденция ерекше маңызға ие. Берілген әлемдік трендтің мәнін алғаш түсіну барысында қоғамдық құндылықтар жүйесі туралы сөз қозғап отырғанымызды аңғаруға болады.

Қазақстанда берілген тенденция, білім берудің құндылықтары алғаш рет белгіленген Мемлекеттік жалпыға міндетті білім беру стандарттарында көрініс тапты. Сонымен қоса, еліміздің мектепте білім беруі білім беру мазмұнын тақырыптық-пәндік жоспарлаудан алшақтады. ҚР МЖМБС сәйкес бүгінде оқу бағдарламаларында оқыту тақырыптары емес мақсаттары жазылған. Бұл ретте бекітілген құндылықтар барлық пәндер бойынша мақсаттарға жету үшін оқыту материалдарын таңдауда өтпелі нұсқаулық болып табылады.

Білім берудегі құндылық бағдары педагогикалық кәсіптің құндылықтары жазылған «Педагог» кәсіби стандартында да көрсетілген.

Бұл тұрғыда білім берудің жаңа философиясының пайда болуы құндылыққа, барлық формадағы құндылық қатынастарына, әдістерге, тәрбие мен оқыту құралдарында және олардың мазмұнында бұрылыс жасайтын педагогикалық аксиологияның өзектілігін түсіндіреді.

Соңғы жылдары ғалымдардың тілдік біліміндегі аксиологияландыру мәселелеріне ғылыми қызығушылықтың өсуі байқалады [1-3].

Осыған орай біздің мақаламызда біз тілдік білімінің аксиологияландыру мәселелерінің зерттеу дәрежесін анықтауға ниеттіміз.

Әдістер мен материалдар

Қойылған мақсатты шешу үшін библиометриялық талдау және картография қолданылды. Осы салада қазіргі ғылым сенімді құралдарды иемденеді. Атап айтқанда, ғалымдар BibExcel, CiteSpace II, Sci2 Tool, Publish or Perish, VOSViewer, VantagePoint, SciMAT және т.б. сияқты ғылыми және библиометриялық зерттеулерге арналған бағдарламаларды қолданады. Осы зерттеуде VOSviewer бағдарламасы пайдаланылған. Бұл библиометриялық желілерді визуализациялауға бағытталған және журнал атауларын, авторлардың фамилияларын, ұйымдардың атауларын, сондай-ақ кілт сөздерді қамти алатын картограммаларды құруға мүмкіндік беретін бағдарламалық құрал [4]. Бұл бағдарлама таңдалған уақыт кезеңінде белгілі бір мәселеге қызығушылықты көрсететін негізгі терминдерді арнайы мағыналық кластерлерге жүйелей алады және топтастыра алады [5].

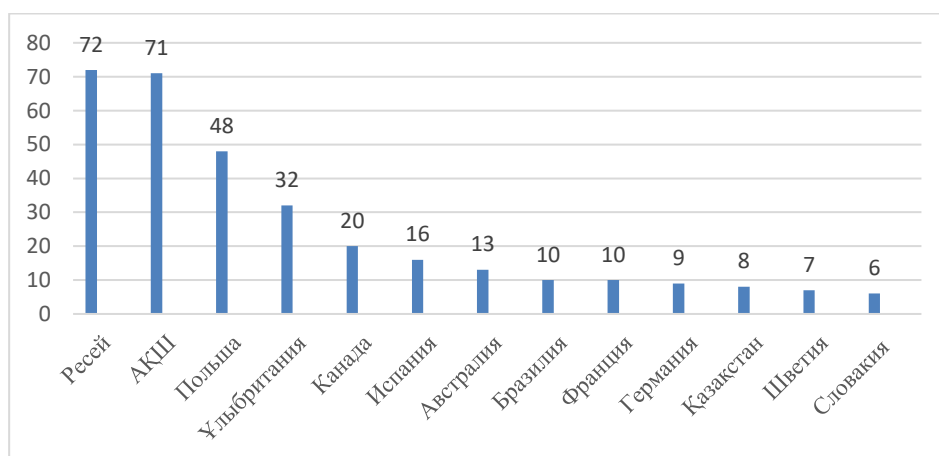
Жалпы, бұл бағдарлама библиографиялық мәліметтер негізінде ақпаратты талдау және құрылымдау кезінде жұмысты едәуір жеңілдетуге, ғылыми әдебиеттерді бағалауға, негізгі трендтерді анықтауға, зерттеудің өзектілігін негіздеуге қабілетті [6].

Зерттеу Web of Science (WoS): Core Collection және Scopus дерекқорлары негізінде жүргізілді.

Нәтижелер және талқылау

Scopus базасы бойынша библиографиялық талдау үш кезеңде жүргізілді. «VOSviewer» бағдарламасын қолдана отырып, деректерді талдау үшін «co-occurrence», кілт сөздерді пайдалану жиілігінің дәрежесі бойынша кластерлейтін әдіс таңдалынды. Нәтижесінде тақырыптық кластерлер құрылды. Төмендегі «ғылым карталарында» кластерлер әртүрлі түстермен белгіленеді, әрбір кілт сөздің өлшемі «total link strength» көрсеткішімен анықталады, яғни берілген кілт сөздің басқалармен байланыс күші және сызықтар екі бөлек кілт сөз арасындағы байланысты көрсетеді [7-8].

Бірінші кезеңде «аксиология» ұғымы таңдалды. Аксиология мәселесін зерттеу 1960 жылдан басталды. Алайда, 1960-2000 жылдар аралығында жалпы 6 мақала жарияланды, бұл осы мәселеге деген өте төмен қызығушылықты көрсетеді. Сондықтан біз 2000-2023 жылдар аралығын таңдадық. Жарияланымдар саны бойынша елдердің талдауы 1-суретте көрсетілген.



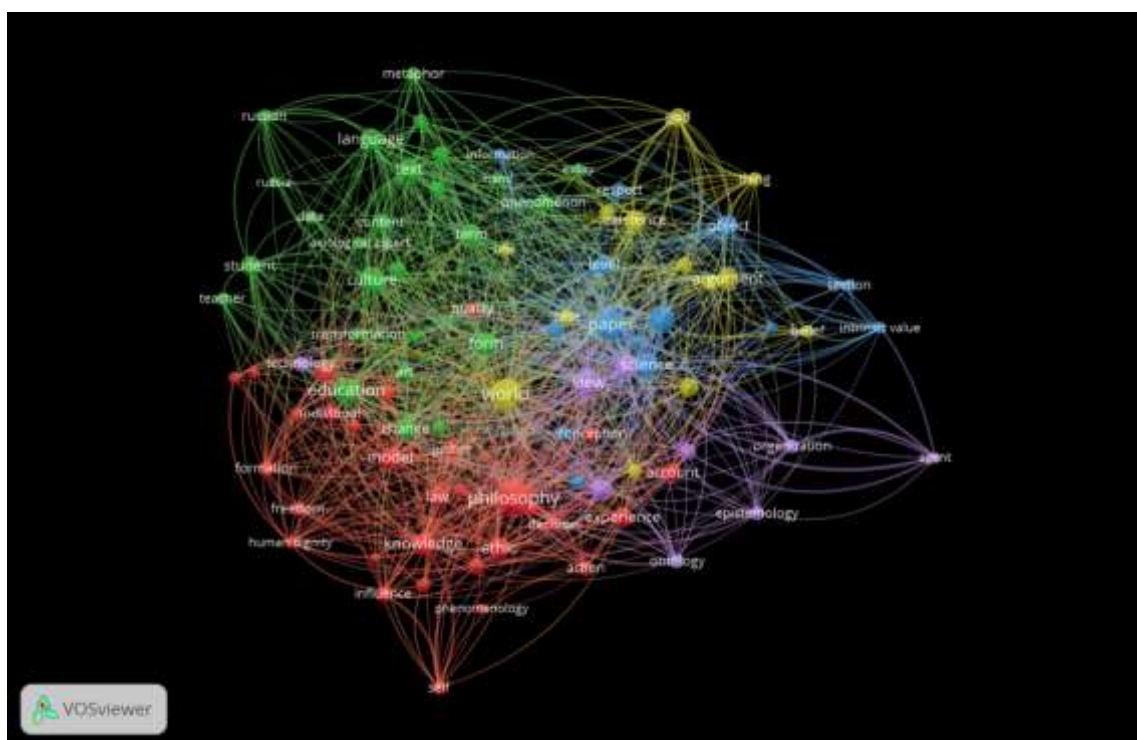
1-сурет. Scopus библиографиялық деректер базасына негізделген аксиология мәселелерін зерттеу саласындағы жарияланым белсенділігі: елдер

Бұл тақырыпқа жоғары қызығушылық Америка және Ресей сияқты елдерде байқалады. Жарияланымның негізгі тілі — ағылшын тілі, жарияланым белсенділігі бойынша Ресей бірінші орында тұрғанына қарамастан орыс тіліндегі мақалалар екінші орында (2-сурет).



2-сурет. Scopus библиографиялық дерекқорына негізделген аксиология мәселелерін зерттеу саласындағы жарияланым белсенділігі: жарияланым тілдері

Аталған кезеңде «аксиология» кілт сөзін көрсетіп, іздеу жүйесінде 408 ғылыми жұмыс табылды. Бірінші библиографиялық талдау мақалалардың кілт сөздері негізінде жасалды. Ғылымиметриялық картаны құру үшін кем дегенде 15 рет кездесетін кілт сөздер таңдап алынды, нәтижесінде 9223 терминнің 153-і қалды. Осылайша, кілт сөздердің соңғы таңдауы 5 кластерге бөлінген 92 негізгі терминдерден тұрады (3-сурет).

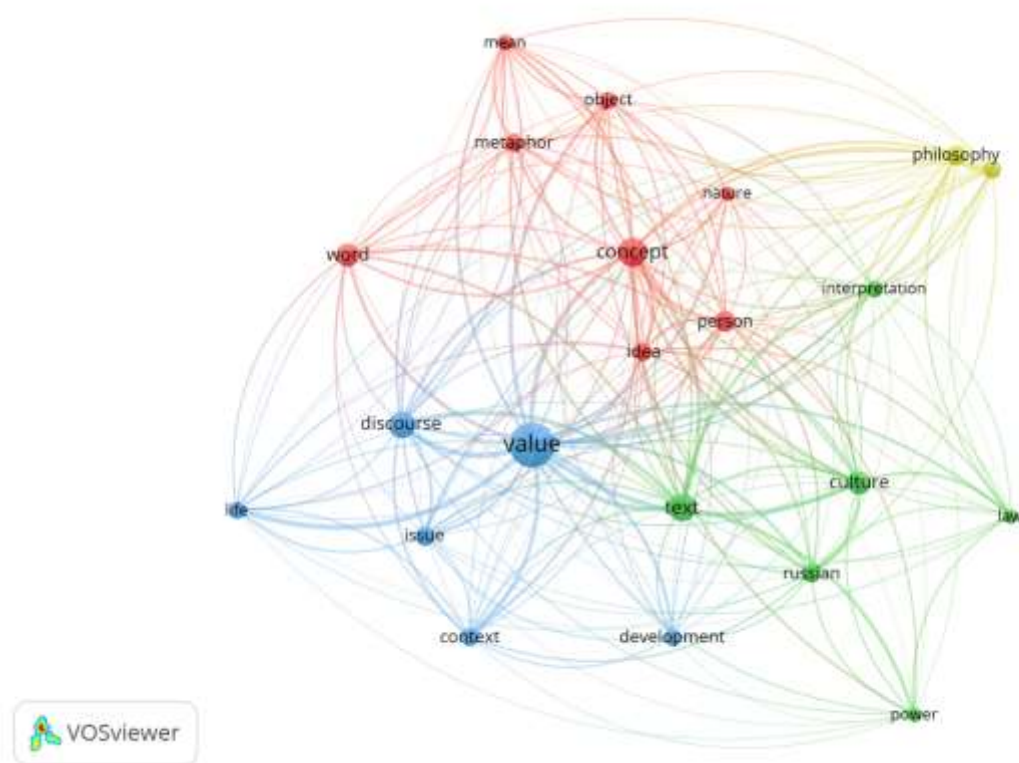


3-сурет. «Аксиология» пәндік саласындағы басылымдардың библиометриялық картасы (Scopus дереккөзі, VOSviewer әдісі, Keyword: Co-occurrence құралдар жинағы)

Жасыл кластер мәдениет пен білім саласындағы аксиологиямен байланысты зерттеулерді көрсетеді, қызыл философия саласында, сары кластерді біз шартты түрде «Әлем және өмір/болмыс/», көк

«Ғылым», күлгін — «Дүниетаным/көзқарас» деп белгіледік. Бұдан аксиология мәселелері әлеуметтік және гуманитарлық ғылымдардың көптеген салаларымен байланысты.

Келесі кезеңде іздеу термині «аксиология және тіл» ұғымдарымен шектелді, іріктеу өзгеріссіз қалды. Нәтижесінде 128 дереккөз анықталды, жалпы 4230 кілт сөзінің 22-сі ғана қалды. Бір қызығы, бұл аспектіде ресейлік ғалымдар ең көп басылымдар шығарған (4-сурет).

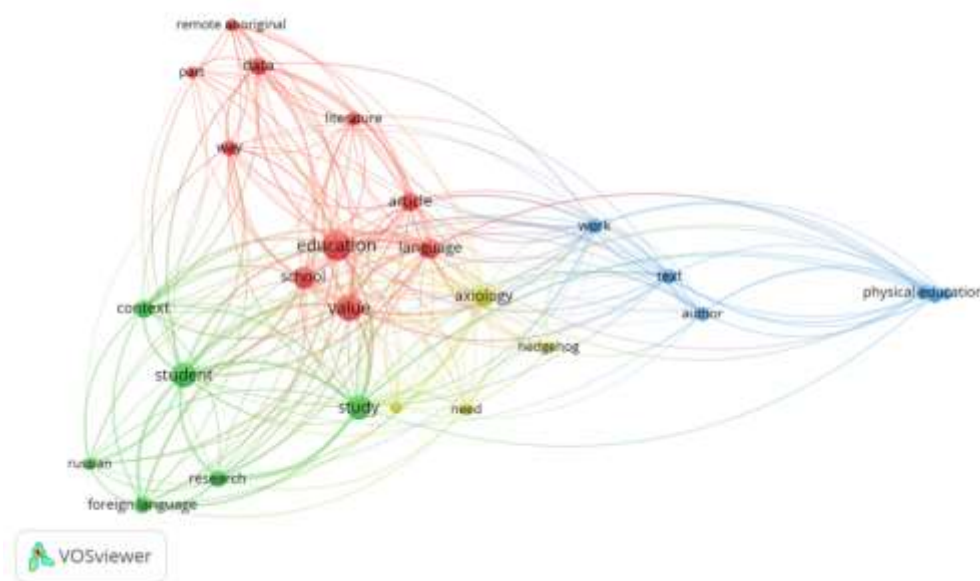


4-сурет. «Аксиология және тіл» пәндік саласындағы басылымдардың библиометриялық картасы (Scopus дереккөзі, VOSviewer әдісі, Keyword: Co-occurrence құралдар жинағы)

4-суреттен көріп отырғаныңыздай, объектінің өлшемі оның жалпы байланыс күшін («total link strength»), ал сызықтардың ені екі термин арасындағы байланыс күшін («link strength») көрсетеді. Бұл аспектіде 4 кластер қалыптасты, оның ішінде қызыл түс келесі терминдерді біріктіреді: тұжырымдама, мағына, нысан, метафора, әлем. Осының арқасында біз бұл кластерді «Әлемнің тілдік тұжырымдамалары» деп белгіледік. Көк кластер құндылық, дискурс, даму, мәселе сияқты ұғымдардан тұратындықтан, біз оны «Тіл және құндылық» деп белгіледік. Жасыл кластерді «Текстология» деп атадық, құрамына келесі терминдер кіреді: мәтін, мәдениет, интерпретация. Соңғы сары кластерді біз «Тіл және философия» деп белгілеп алдық.

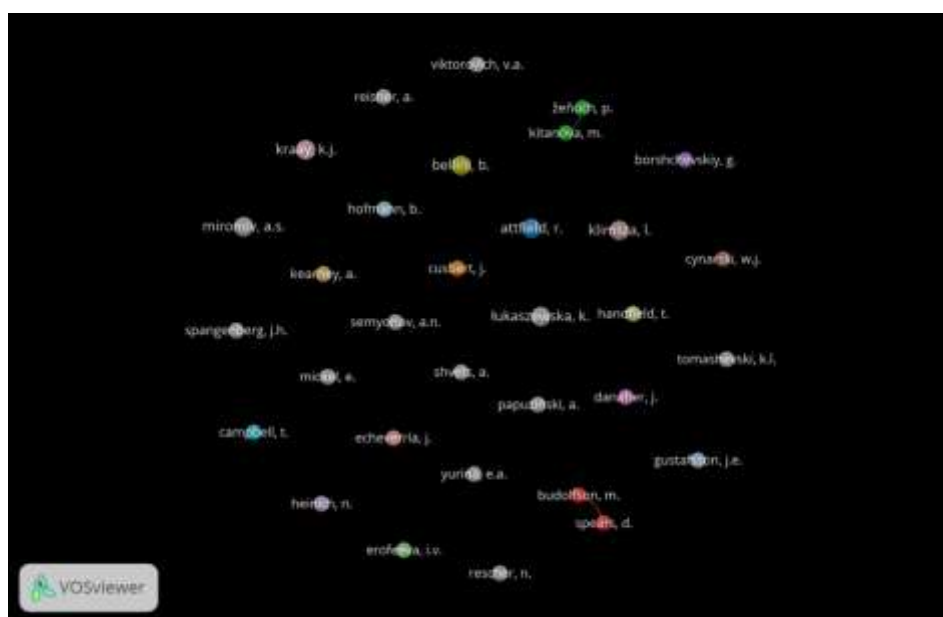
Келесі кезеңде біз кілтсөз ретінде үш сөзді таңдап алдық: аксиология, тіл және білім. Мұнда тек 13 жұмыс анықталды, бұл осы мәселенің төмен дәрежеде зерттелгендігін көрсетеді. Ғылыми еңбектердің аздығына байланысты біз кем дегенде 4 рет кездесетін кілт сөздерді таңдадық (5-сурет).

Мұнда, алдыңғы жағдайдағыдай, төрт кластер құрылды; қызыл түсте үлкен түйін «білім» ұғымымен байланысты, оның ішіне келесі терминдер кіреді: мектеп, құндылық, тіл, мақала, деректер, жол (әдіс). Жасыл кластер «оқушы (студент)» кілт сөзінің айналасында терминдердің орналасуымен анықталады: оқыту, контекст, зерттеу, шетел тілдері. Көк кластер зерттеушілердің аксиологияның дене тәрбиесімен байланысына назар аударатынын көрсетеді. Сары кластер екі негізгі терминді біріктіреді: аксиология және қажеттілік, бұл зерттеу деректерін білім берудегі аксиологияның психологиялық аспектісі ретінде түсіндіруге мүмкіндік береді.



5-сурет. «Тілдік білім беру аксиологиясы» пәндік саласындағы басылымдардың библиометриялық картасы (дереккөз: Scopus, құралдар жинағы: VOSviewer, әдіс: Keyword: Co-occurrence)

Екінші желілік құрылыс бірлескен авторлық негізде жасалды. Барлығы 43 елден 551 автор анықталды. Бұл жағдайда автордың мақалаларының ең аз саны беске тең деп қабылданды. Нәтижесінде 30 кластерде 32 автор анықталды (6-сурет).



6-сурет. Бірлескен авторлыққа негізделген аксиология бойынша авторлар желісін визуализациялау

Кластерлердің ең көп санына 3 автор кірді (К. Лукашевская, А.С. Миронов, К.Дж. Край, Л. Климша, Б. Беллини, Р. Атфилд. Ең кіші кластерлерге бір автор кірді. Желі әр түрлі елдерден, тіпті бір елде авторлардың байланыстарының жоғары дәрежесін көрсетеді.

Бірлескен авторлыққа негізделген желілерді құру нәтижесінде «тіл және аксиология» кілт сөздері бойынша 9 кластерде 10 автор анықталды, бұл олардың арасындағы байланыстың жоқтығын көрсетеді, өйткені VOSviewer ұсынған визуализацияларда екі түйін арасындағы қашықтық олардың өзара байланысын көрсетеді. Библиометриялық желілерді талдау кезінде әдетте түйіндердің арасындағы

айырмашылықтар қалыпқа келтіріледі, ал VOSviewer стандартты түрде байланыстың күшін қалпына келтіреді [9] (7-сурет).



7-сурет. Бірлескен авторлыққа негізделген тілдік білім беруді аксиологияландыру бойынша авторлар желісін визуализациялау

Атап кететін бір жайт, «тіл және білім беру» кілт сөздерін қолдана отырып, біз авторлар желісінің тура сондай визуализациясын алдық. Осыдан, Scopus базасындағы басылымдарда шыққан тіл саласындағы аксиология мәселелері бойынша зерттеулер білім беру контекстінде жүргізіледі. Web of science дерек қоры бойынша.

«Аксиология» категориясының таңдап алынуы, берілген категорияда басқалармен салыстырғанда басылымдардың саны айтарлықтай жоғары болумен түсіндіріледі. Алайда, тілдік білім беру мәселелері бойынша Web of science базасына кіретін журналдарда тек қана бір басылым табылды.

Қорытынды

Библиометриялық талдау мен нәтижелерді карталауды тұжырымдай келе, келесі қорытындылар жасауға болады:

- 1) «аксиология» және «құндылық» ұғымдары ғылымның барлық саласының зерттеу пәні болып келеді, алайда тілдік білім беру саласында басылымдардың саны айтарлықтай аз;
- 2) белгіленген үш ұғым бойынша (аксиология, тіл және білім беру) ең көп басылым Ресейде — 100 және АҚШ-та — 88 жарияланған (21% және 18%), басылымдардың негізгі тілі ағылшын тілі — 326 (67 %). Бізді қызықтыратын салада орыс тілінде тек қана екі басылым жарияланған;
- 3) VOSviewer бағдарламасының құралдары бізге қойылған мақсатты қажетті деңгейдегі тереңдік және тоқсандықпен іске асыруға мүмкіндік берді;
- 4) тақырыптық бағытты VOSviewer бағдарламасы негізінде зерттеу арқылы тілдік білім беруді аксиологияландыру саласында 4 кластер анықталды, алайда, тақырыптық бағыттар (кластерлер) бос байланысқан (кластерлердің бір-бірінен алшақ орналасуы), бұл зерттеу пәніміздің төмен деңгейде зерттелуін көрсетеді;
- 5) бұл байқау зерттеу өзектілігінің қосымша негізі болып келеді;
- 6) жеке кластерлер негізінде тілдік білім берудің аксиологиясының перспективті бағыттарын зерттеудің тенденциясын жалғастыру орынды болып көрінеді.

Мақала AP19175188 «Тілдік білім беру ортасын аксиологияландыру контекстіндегі билингвальді оқытудың педагогикалық стратегиялары мен механизмдері» жобасы аясында орындалды. Қаржыландыру көзі — Қазақстан Республикасы Ғылым және жоғары білім министрлігінің Ғылым комитеті

Әдебиеттер тізімі

- 13 Косяков Д. Сущность и роль аксиологического подхода в педагогике / Д. Косяков // Образовательный сервис «Zaochnik». — 01.06.2018. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://zaochnik.com/spravochnik/pedagogika/obschie-osnovy-pedagogiki/aksiologicheskij-podhod-v-pedagogike/>
- 14 Дурова Е.А. Аксиологизация языковой подготовки студентов-иностранцев в неязыковом вузе / Е.А. Дурова. — 2017.
- 15 Королева Н.В. Ценностные аспекты в обучении иностранным языкам / Н.В. Королева. — М., 2007.
- 16 Бахматова Т.Г. Библиометрический анализ тенденций в изучении современных медиа / Т.Г. Бахматова, Е.В. Зимина // Вопросы теории и практики журналистики. — 2019. — Т. 8, №2. — С. 274–291.
- 17 Van Eck N.J. Citation-based clustering of publications using CitNetExplorer and VOSviewer / N.J. Van Eck, L. Waltman // Scientometrics. — 2017. — № 2. — P. 1053-1070.
- 18 Гавриков П.Г. Опыт применения программного средства *vosviewer* в эпидемиологических исследованиях на примере анализа научных публикаций в медицинских текстовых базах данных / П.Г. Гавриков, А.А. Косова // Вестн. Урал. гос. мед. ун-та. — Вып. № 3. — 2020. — С. 51–53.
- 19 Van Eck N.J. et al. A comparison of two techniques for bibliometric mapping: Multidimensional scaling and VOS / N.J. Van Eck // Journal of the American Society for Information Science and Technology. — 2010. — Vol. 61, No 12. — P. 2405-2416.
- 20 Van Eck N.J. Software survey: VOSviewer, a computer program for bibliometric mapping / N.J. Van Eck, L. Waltman // Scientometrics. — 2010. — Vol. 84, No 2. — P. 523-538.
- 21 Van Eck N.J. How to normalize cooccurrence data? An analysis of some well-known similarity measures / J. Van Eck, L. Waltman // Journal of the American Society for Information Science and Technology. — 2009. — Vol. 60, No 8. — P. 1635–1651.

А.Қ. Жұман, Л.С.Сырымбетова, А.Г. Шаймерденова, А.М. Затынейко, Т.Е. Ералинова

К вопросу об актуальности проблем аксиологизации языкового образования

В статье установлена степень научной разработанности вопросов аксиологии языкового образования. Для этого была использована программа *VOSviewer* как инструмент, ориентированный на визуализацию библиометрических сетей и позволяющий строить картограммы, которые могут включать названия журналов, фамилии авторов, наименования организаций, а также ключевые слова. С помощью метода *Keyword: Co-occurrence* получены библиометрические карты публикаций в предметной области «Аксиология языкового образования», на основе соавторства визуализированы сети авторов по аксиологизации языкового образования, а также определена публикационная активность в области исследования проблем аксиологии на основе библиографической базы данных *Scopus* по странам и языкам публикаций. В результате библиографического анализа авторы пришли к выводу о том, что: 1) понятия «аксиология» и «ценность» являются предметом изучения практически во всех сферах науки, но весьма мало публикаций в области языкового образования; 2) наибольшее количество статей по всем трем понятиям (аксиология, язык и образование) опубликовано в России — 100 и США — 88 (21 и 18 %), основным языком публикаций является английский — 326 (67 %). Только две статьи в интересующей нас области исследования опубликованы на русском языке; 3) изучение тематической направленности на основе возможностей программы *VOSviewer* выявило 4 кластера исследований в области аксиологизации языкового образования, при этом тематические направления (кластеры) слабо связаны (удаленность кластеров друг от друга), что говорит о низкой степени изученности данной проблемы в науке. В целом, авторы полагают, что результаты проведенного исследования являются основанием для актуализации научных поисков в области аксиологии языкового образования.

Ключевые слова: аксиологизация, языковое образование, программа *VOSviewer*, визуализация, библиометрическая карта, библиометрическая сеть, картография.

A.K. Zhuman, L.S. Syrymbetova, A.G. Shaimerdenova, A.M. Zatyneiko, T.E. Eralinova

To the question of the relevance of language education axiologisation problems

In the given article the authors set degree of scientific development of language education axiology problems. For this *VOSviewer* program was used as a tool oriented for the visualization of bibliometric nets and allowing to build cartograms which are able to include the names of journals, surname of authors, organization names, and key words. With the help of *Keyword: Co-occurrence* method bibliometric maps of publications in the subject area “Axiology of language education” were taken, on the base of coauthors nets of authors according to the axiologization of language education were visualized, also publication activity in the area of studying axiology was identified on the basis of *Scopus* bibliographic database by the countries and language of publications. As a result of bibliographic analysis authors came to the conclusion that: 1) The notions “axi-

ology” and “value” are the subject of study in all sphere of science, however, there are few publications in the area of language education; 2) The largest number of publications according to the all three notions (axiology, language and education) were published in Russia – 100 and USA – 88 (21% and 18%), the main language of publication is English – 326 (67%). Only two articles in the interested us research area were published in Russian; Studying thematic focus on the base of VOSviewer program ability identified 4 research clusters in the area of language education axiologization, moreover thematic directions (clusters) are weak connected (distance between clusters), which says about low study level of the given problem in science. In general, the authors believe that the results of the study are the basis for updating scientific research in the field of axiology of language education.

Keywords: axiologisation, language education, VOSviewer program, visualization, bibliometric map, bibliometric network, cartography.

Reference

- 1 Kosiakov, D. (2018). Sushchnost i rol aksiologicheskogo podkhoda v pedagogike [The essence and role of the axiological approach in pedagogy]. *Obrazovatelnyi servis «Zaochnik» — Educational service “Zaochnik”*. Retrieved from <https://zaochnik.com/spravochnik/pedagogika/obschie-osnovy-pedagogiki/aksiologicheskij-podhod-v-pedagogike/> [in Russian].
- 2 Durova, E.A. (2017). Aksiologizatsiia yazykovoi podgotovki studentov-inostrantsev v neiazykovom vuze [Axiologization of language training of foreign students in non-linguistic university] [in Russian].
- 3 Koroleva, N.V. (2007). Tsennostnye aspekty v obuchenii inostrannym yazykam [Value aspects in teaching foreign languages]. Moscow [in Russian].
- 4 Bakhmatova, T.G., & Zimina, E.V. (2019). Bibliometricheskii analiz tendentsii v izuchenii sovremennykh media [Bibliometric analysis of trends in the study of modern media]. *Voprosy teorii i praktiki zhurnalistiki — Questions of theory and practice of journalism*, 8 (2), 274–291 [in Russian].
- 5 Van Eck, N.J., & Waltman L. (2017). Citation-based clustering of publications using CitNetExplorer and VOSviewer. *Scientometrics*, 2, 1053-1070.
- 6 Gavrikov, P.G., & Kosova, A.A. (2020). Opyt primeneniia programmno sredstva vosviewer v epidemiologicheskikh issledovaniakh na primere analiza nauchnykh publikatsii v meditsinskikh tekstovykh bazakh dannykh [Experience of using the vosviewer software in epidemiological studies on the example of the analysis of scientific publications in medical text databases]. *Vestnik Uralskogo gosudarstvennogo meditsinskogo universiteta — Bulletin of the Ural State Medical University*. 3, 51–53 [in Russian].
- 7 Van Eck, N.J. et al. (2010). A comparison of two techniques for bibliometric mapping: Multidimensional scaling and VOS. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 61(12), 2405-2416.
- 8 Van Eck, N.J., & Waltman, L. (2010). Software survey: VOSviewer, a computer program for bibliometric mapping. *Scientometrics*, 84(2), 523-538.
- 9 Van Eck, N.J., & Waltman, L. (2009). How to normalize cooccurrence data? An analysis of some well-known similarity measures. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 60(8), 1635–1651.

Ә.Х. Сарыбаева¹, Ғ.К. Орманова², А.Ж. Батырбекова^{1*}, И.Б. Усембаева¹

¹Қожа Ахмет Ясауи атындағы Халықаралық қазақ-түрік университеті, Түркістан, Қазақстан;

²Оңтүстік Қазақстан мемлекеттік педагогикалық университеті, Шымкент, Қазақстан

(Хат-хабарға арналған автор. E-mail: aknur.batyrbekova@ayu.edu.kz)*

ORCID 0000-0001-6002-6243

ORCID 0000-0002-1705-9880

ORCID 0000-0002-4990-7485

ORCID 0000-0002-8552-1803

Болашақ физика мұғалімдерінің әдістемелік құзыреттілігін дамытуды зерттеу әдістері

Мұғалімдердің кәсіби құзыреттілігі олардың педагогикалық қызметті жүзеге асыруға дайындығын, сонымен қатар оның кәсіби сипаттамасын көрсетеді. Сол себептен, қазіргі таңда мұғалімдердің алдына кәсіби құзыреттілікті дамыту бойынша үлкен талап қойылуда. Кәсіби құзыреттілік мәселесі көптеген отандық және шетелдік ғалымдар жұмыстарында белсенді зерттелуде, авторлар зерттеу жұмысын оның маңызды құрамдас бөлігі болатын әдістемелік құзыреттілікті дамытуға арнаған. Осы орайда мақалада болашақ физика мұғалімдерінің кәсіби дайындық үдерісінде кәсіби құзыреттіліктің негізгі құраушысы болып табылатын әдістемелік құзыреттілігін дамыту мәселесі қарастырылған. Зерттеу әдістерін қарастырудан бұрын әдістемелік құзыреттілік құраушылары мен көрсеткіштерін анықтауды мақсат етіп алып, алдымен физика мұғалімінің әдістемелік құзыреттілігіне өз анықтамасын берген. Әрбір құраушыны көрсеткіштерімен бірге нақты анықтап алғаннан соң, оларды дамыту үшін интер-белсенді оқыту әдістерін қолданып сабақтар өткізген және олардың артықшылықтарын көрсеткен. Зерттеу жұмыстарын жүргізу үшін арнайы сауалнамалар, оқу әдістемелік тапсырмалар дайындаған және алынған зерттеу нәтижелерінің сандық, сапалық талдауын ұсынылған. Ұсынылған нәтижелерге сүйеніп авторлар әзірлеген әдістемелік құзыреттіліктерді дамыту жүйесін физиканы оқыту үдерісінде пайдалану, студенттердің кәсіби дайындығының деңгейіне айтарлықтай оң әсер берді деп қорытындылаған.

Кілт сөздер: болашақ мұғалімдер, әдістемелік құзыреттілік, зерттеу әдістері, дамыту, мотивациялық құраушы, танымдық құраушы, іс-әрекеттік құраушы, рефлексивтік құраушы.

Kipicne

Бәсекеге қабілеттілік елдің білім деңгейіне де байланысты. Өйткені бәсекелесу білім беру деңгейі, адами капиталдың дамуы, білім экономикасына өту, жеке тұлғаны дамыту, үздіксіз білім беру, ғылымды дамыту, осы заманғы ақпараттық технологиялар мен білім беру үдерістерін ендіру, оқытушыларды қайта даярлау мен біліктілігін арттыру мәселелері арқылы өз шешімін таппақ [1].

Қазіргі таңда мұғалімдердің алдына кәсіби құзыреттілікті дамыту бойынша үлкен талап қойылады. Кәсіби құзыреттіліктің негізгі құраушысы әдістемелік құзыреттілік болып табылады, оның қалыптасуы болашақ кәсіби қызметтің тиімділігін анықтайды.

Болашақ мұғалімдердің әдістемелік құзыреттілігін қалыптастыру және дамыту мәселелерін отандық және шетелдік ғалымдар, атап айтқанда: Б. Қасқатаева [2], Б. Омаров [3], Н.В. Кузьмина [4], О.В. Лебедева [5], В.А. Нижегородцев [6], И.В. Гребенев [7] және т.б. өз еңбектерінде қарастырған.

Болашақ кәсіби маманның құзыреттілік дайындығына арналған ғылыми зерттеулерді талдау мұғалімнің кәсіби және әдістемелік құзыреттілігінің анықтамаларындағы сәйкессіздіктерді көрсетті, сонымен қатар кәсіби дайындық үдерісінде болашақ физика мұғалімдерінің құзыреттілігін қалыптастырудың әдістемелік негіздері толық айқындалмаған.

Мақаланың мақсаты болашақ физика мұғалімдерінің кәсіби дайындық үдерісінде әдістемелік құзыреттілігін дамытудың эксперименттік зерттеу әдістерін талдау болмақ. Зерттеу әдістерін қарастыру үшін әдістемелік құзыреттілік құраушылары мен көрсеткіштерін анықтап алайық.

Ш.Т. Таубаева «Дидактикадағы инновация» атты еңбегінде әдістемелік құзыреттілік құрамына енетін білімдер жиынтығын бес топқа бөліп қарастырады. Олар:

1. Білім алушылардың психологиялық ерекшеліктерін білуі;

2. Білім алушыларды тәрбиелеу, оқыту, дамытудың психологиялық заңдылықтары туралы білімі. Педагогиканың теориялық негіздері бойынша білімі;
3. Білім алушылардың оқу пәні бойынша білім мазмұнына сәйкес білімі;
4. Оқу пәні бойынша білім алушыларды оқытудың жаңа әдіс-тәсілдер бойынша білімі;
5. Ғылымның даму тарихы мен соңғы жетістіктері бойынша білімі. Оқу пәнінен оқушыларды оқыту құралдарын білу бойынша білімі [8];

Олай болса, *физика мұғалімінің әдістемелік құзыреттілігі деп оның қабілеті мен даярлығын сипаттайтын тұлғаның интегративті сапасын түсінеміз: физикалық білімді және олардың негізін мектеп физика курсын құруда, оны коммуникация негізінде ұйымдастыруда, физикалық есептерді шешуде пайдалану; физиканы оқыту саласындағы әдістемелік білім мен дағдыларды игеру; оқу және кәсіби мотивация деңгейінде өзінің педагогикалық қызметін жоғары деңгейде модельдеу және жобалау; физиканы оқыту әдістемесі саласында өздігінен білім алуға, өзін-өзі өзектендіруге және өзін-өзі жетілдіруге ұмтылу.*

Әдістемелік құзыреттілік құраушылары мен көрсеткіштерін 1-кестеден көруге болады.

1 - к е с т е

Әдістемелік құзыреттілік құраушылары мен көрсеткіштері

Құраушылары	Өлшемдері	Көрсеткіштері
Мотивациялық (құндылықтық)	Педагогикалық іс-әрекетке мотивациялық-құндылықтық қарым қатынастың болуы	Тұлғаның адамгершіліктік бағыттылығы; шығармашылықтық өзін-өзі жетілдіруге ұмтылу; мұғалім кәсібіне деген құндылықтық көзқарас; әдістемелік құзыреттілікті қалыптастыруға мотивация.
Танымдық (когнитивті)	Кәсіби білімдер	Педагогикалық қызметтің ерекшелігі мен мәні туралы білім; әдістемелік және пәндік білімдер; әдістемелік құзыреттілік мәні және оның қалыптасуы туралы білім;
Іс-әрекеттік (технологиялық)	Кәсіби іскерліктер	Мұғаліммен өзара ынтымақты қарым-қатынас құра білу; әдістемелік қызметті жүзеге асыра білу.
Рефлексивтік (аналитикалық)	Өзін өзі, білімгерлерді бағалау біліктері	Өзінің және білімгерлердің педагогикалық қызметін рефлексиялау білігі.

Кестеде көрсетілген әдістемелік құзыреттілік құраушыларын дамыту үшін интербелсенді оқыту әдістерін қолданылып, сабақтар өтілді. Зерттеу жұмыстарын жүргізу үшін арнайы сауалнамалар, оқу әдістемелік тапсырмалар дайындалды.

Әдістер мен материалдар

Психология курсын, педагогика курсын, жалпы физика курстарын, физиканы оқыту әдістемесі курсын оқу барысында және педагогикалық практикаларды өтуде білім алушылардың әдістемелік құзыреттіліктері қалыптастырылады. Себебі әдістемелік құзыреттілік тек әдістемелік білімдерді ғана қамтымайды, кәсіби білімдерді де қамтиды.

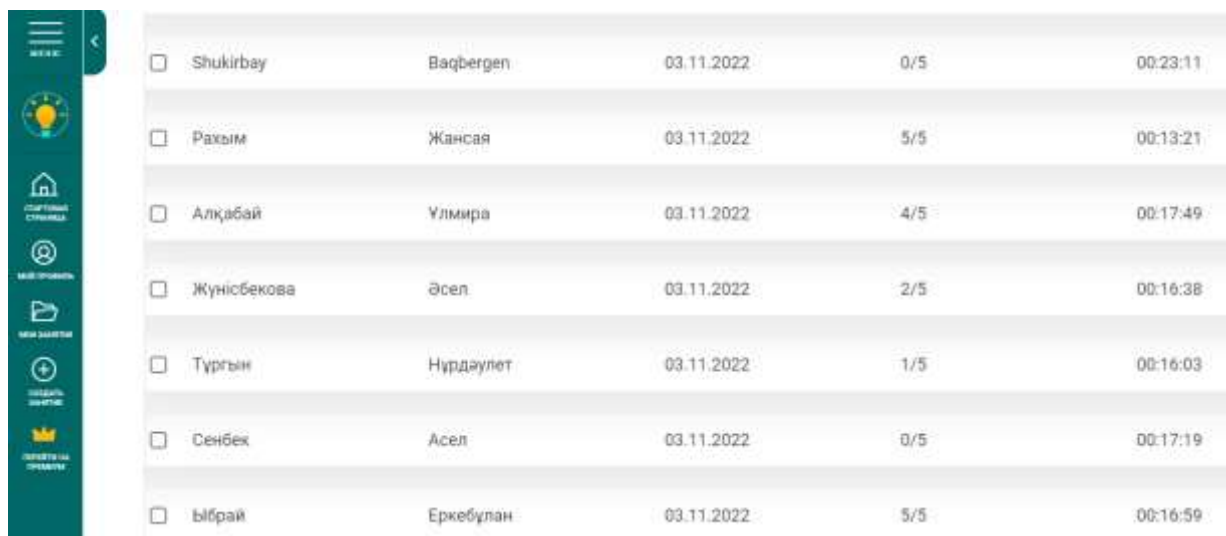
Анықтау экспериментінде әдістемелік құзыреттілік құраушыларының мотивациялық және танымдық құраушыларының қалыптасуының жоғары деңгейі мен іс-әрекеттік және рефлексивтік құраушылардың орта деңгейін бақылады. Бізге әдістемелік құзыреттілікті дамыту үшін сәйкесінше осы екі құраушының деңгейін арттыру қажет. Ол үшін білім алушыларға «Физикадағы инновациялық педагогикалық технологиялар» курсынан инновациялық әдіс тәсілдерді дәрісте түсіндіріп, арнайы тапсырмалар берілді. Практикалық сабақтарда студенттер болашақ мұғалім ретінде өздері сабақ өтеді, тапсырмалар даярлап келеді. Осылай әдістемелік құзыреттіліктің іс-әрекеттік және рефлексивтік құраушылары дамытылады. Ендігі кезекте сабақта қолданылған интербелсенді әдіс-тәсілдердің артықшылықтарын көрсетейік.

Интербелсенді сабақтарды ұйымдастыруда кең тараған құрылымдардың бірі Дэвид Колбаның эмпирикалық таным циклі. Бұл 4 фазадан тұрады, яғни бірінші фазада нақты проблема немесе тәжірибе белгіленеді, екінші фазада бақылау және ой қорыту жасалады, үшінші фазада рефлексия негізінде жаңа тұжырымдар қалыптастырып, оны төртінші фазада тәжірибеде тексеріп қарайды. Бұл технологияның сабақта атқаратын жұмыстарының құрылымы:

1. Мотивация және жаңа тақырыпты хабарлау — сабақ уақытының 10 %;
2. Өткен тақырыпты қайталау, бекіту — сабақ уақытының 20%;
3. Негізгі материалды оқу — сабақ уақытының 50%;
4. Бағалау — сабақ уақытының 10%;
5. Сабақтың қорытындысы (рефлексия, дебрифинг) — сабақ уақытының 10%;

Әр мұғалім сабақ уақытын сабақ ерекшелігіне қарай өзгертуіне болады, бірақ сабақтың құрылымы сақталуы қажет. Білім алушылардың қызығушылығын арттыру үшін мұғалім интербелсенді оқыту әдістерін цифрлық білім беру ресурстарымен байланыстыра білсе, цифрлық білім беру платформаларында оқу – әдістемелік тапсырмаларды әзірлеуді білсе білім беру тиімділігі артады [10].

«Молекулалық физика» курсы бойынша өтілген веб-квест сабақтың үлгісі 1-суретте берілген, сабақтың платформадағы сілтемесі: <https://joyteka.com/ru/cabinet/stat/100064551>



Имя	Фамилия	Дата	Пункты	Время
☐	Shukirbay	Baqbergen	03.11.2022	0/5 00:23:11
☐	Рахым	Жансая	03.11.2022	5/5 00:13:21
☐	Алқабай	Ұлмира	03.11.2022	4/5 00:17:49
☐	Жүнісбекова	Әсел	03.11.2022	2/5 00:16:38
☐	Тұрғын	Нұрдаулет	03.11.2022	1/5 00:16:03
☐	Сенбек	Асел	03.11.2022	0/5 00:17:19
☐	Ылбай	Еркебұлан	03.11.2022	5/5 00:16:59

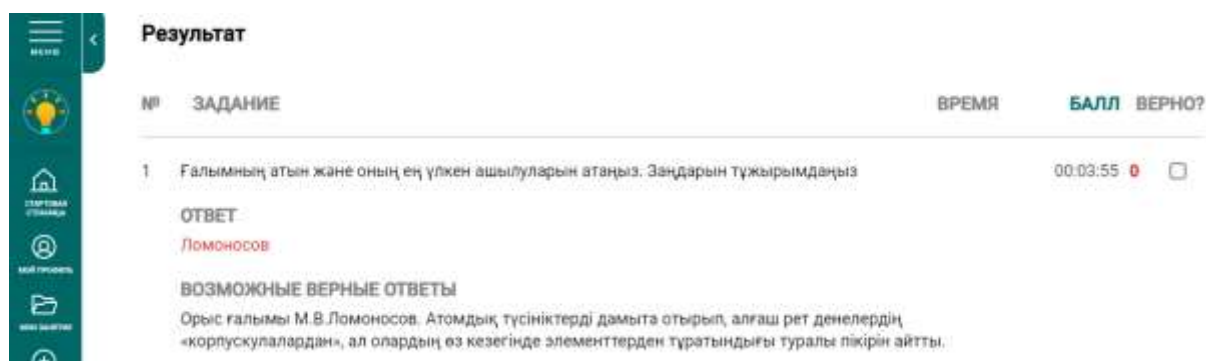
1-сурет. Веб-квест сабақтың платформадағы көрінісі

Веб-квест тапсырмаларын табуда білім алушылар белсенділіктері мен қырағылықтарын көрсетті, қызығушылық танытты (2, 3-суреттер).

Результат

№	ЗАДАНИЕ	ВРЕМЯ	БАЛЛ	ВЕРНО?
1	Қысымы 200 КПа, температурасы 240К болғанда көлемі 40л-ге тең газдағы зат мөлшері қанша?	00:00:31	1	☒
ОТВЕТ				
	☐ А) 4,4 моль			
	☐ В) 2,5 моль			
	☒ С) 4 моль			
	☐ D) 3 моль			
	☐ E) 2 моль			

2-сурет. Веб-квест сабақтағы тапсырманың көрінісі



3-сурет. Веб-квест сабақтағы тапсырманың көрінісі

Әдістемелік құзыреттілік құраушылары мен көрсеткіштерін бағалау үшін ұсынылған сауалнамалармен тапсырмаларға тоқталайық.

6B01510 (5B011000) — Физика мамандығының 3-4 курс білім алушыларына физика мұғалімдерінің кәсіби білімдерін бағалауы бойынша сауалнама алынды. Бұл сауалнамада білім алушылар физика мұғалімінің кәсіби білімдерін «маңызды емес», «маңызды» және «өте маңызды» деген өлшемде бағалап шығады. Сауалнама нәтижесі 4-суретте көрсетілген.

Сауалнама мәтіні:

1. Орта мектептегі физикалық білім беру мақсаттарын және оларға жету жолдарын білу;
2. Оқушылардың физикалық білімді игеруінің психологиялық ерекшеліктерін білу;
3. Физика сабағын құрудың әртүрлі модельдерін білу;
4. Мектептегі физикалық есептерді шешу әдістерін білу;
5. Мектептегі физика оқулықтарын білу;
6. Жаңа материалды түсіндіру әдістерін білу;
7. Физикалық тәжірибелерді ұйымдастыру тәсілдерін білу;
8. Физика сабақтарында оқушылардың оқу іс-әрекетін ұйымдастырудың әртүрлі тәсілдерін білу;
9. Физика бойынша оқушылардың білімі мен дағдыларын тексеру тәсілдерін білу;
10. Физика саласындағы қызықты фактілерді білу.

III. Статистика



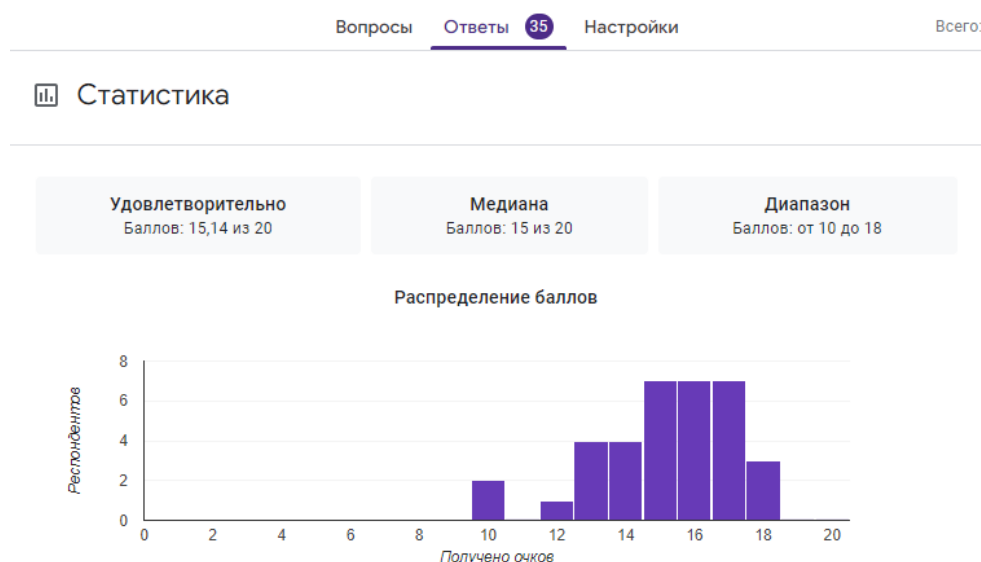
4-сурет. Физика мұғалімінің кәсіби білімдерін бағалау диаграммасы

1 — кәсіби білімді студенттердің 58,1%-ы «маңызды» деп санаса, 45,2%-ы «өте маңызды» деп тапты. 2 — кәсіби білімді студенттердің 64,5%-ы «маңызды», 32,3%-ы «өте маңызды» деп таңдады. 3 — кәсіби білімді студенттердің 48,4%-ы «маңызды», 51,6%-ы «өте маңызды» деп таңдау жасады. 4 — кәсіби білімді студенттердің 48,4%-ы «маңызды», 58,1%-ы «өте маңызды» деп белгіледі. 5 — кәсіби білімді студенттердің 3,2%-ы «маңызды емес», 63,1%-ы «маңызды», 35,5%-ы «өте маңызды» деп таңдады. 6 — кәсіби білімді студенттердің 35,5%-ы «маңызды», 64,5%-ы «өте маңызды» деп таңдады. 7 — кәсіби білімді студенттердің 61,3%-ы «маңызды», 38,7%-ы «өте маңызды» деп белгіледі. 8 —

кәсіби білімді студенттердің 61,3%-ы «маңызды», 41,9%-ы «өте маңызды» деп таңдады. 9 — кәсіби білімді студенттердің 64,5%-ы — «маңызды», 35,5%-ы «өте маңызды» деп таңдау жасады. 10 — кәсіби білімді студенттердің 3,2%-ы «маңызды емес», 51,6%-ы «маңызды», 45,2%-ы «өте маңызды» деп таңдау жасады.

Осы сауалнама нәтижелерін талдау барысында 3 — кәсіби білімді (физика сабағын құрудың әртүрлі модельдерін білу) студенттердің 51,6%-ы «өте маңызды», 4 — кәсіби білімді (мектептегі физикалық есептерді шешу әдістерін білу) студенттердің 58,1%-ы «өте маңызды» және 6 — кәсіби білімді (жаңа материалды түсіндіру әдістерін білу) студенттердің 64,5%-ы «өте маңызды» деп таңдау жасады. Болашақ мұғалімдер үшін жаңа материалды игертуде әдіс-тәсілдерді білудің, физика сабағын құрудың әртүрлі модельдерін білудің және оқу әдістемелік тапсырмаларды шешу мен даярлауға әзірліктің маңыздылығын байқадық. Әдістемелік пәндерді оқыту барысында білім алушыларға оқытудың инновациялық әдіс тәсілдерін меңгертуге басымдық беру керек. Әдістемелік құзыреттіліктің іс-әрекеттік (технологиялық) құраушысының негізі осы инновациялық әдіс-тәсілдерді меңгере отырып, кәсіби іс-әрекетінде қолдану болып табылады.

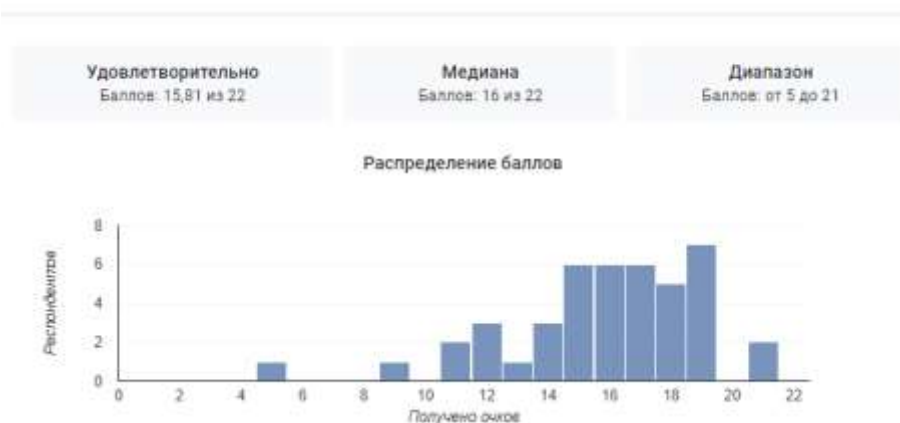
Әдістемелік құзыреттіліктің бірінші құраушысы *мотивациялық құраушысын* анықтау үшін А.А. Реанның сауалнамасы (Жетістікке мотивация және сәтсіздіктен қорқу) және «Кәсіби мотивация сауалнамасы» (Н.В. Кузьмина жаңартуындағы А.А. Реан әдістемесі) алынды. Сауалнамалардың нәтижелері 5, 6-суреттерде көрсетілген.



5-сурет. А.А. Реанның сауалнамасының нәтижесі

А.А. Реанның сауалнамасы (Жетістікке мотивация және сәтсіздіктен қорқу) нәтижелерін талдауда респонденттердің 80-90%-ы сұрақтарға оң жауап берді. Алайда теріс жауап алынған сұрақтар да бар. Олар мыналар: «жауапты тапсырмалардан бас тартуға тырысатындар» — 75%, «сыртқы бақылау болмаса мақсатқа жетуде табандылық таныта алмайтындар» — 69%-ды көрсетті. Жалпы нәтиже бойынша болашақ физика мұғалімдерінің жетістікке мотивациясы, сәтсіздіктен қорқуына қарағанда көп жоғары деп айтуымызға толықтай негіз бар (6-сурет).

III. Статистика



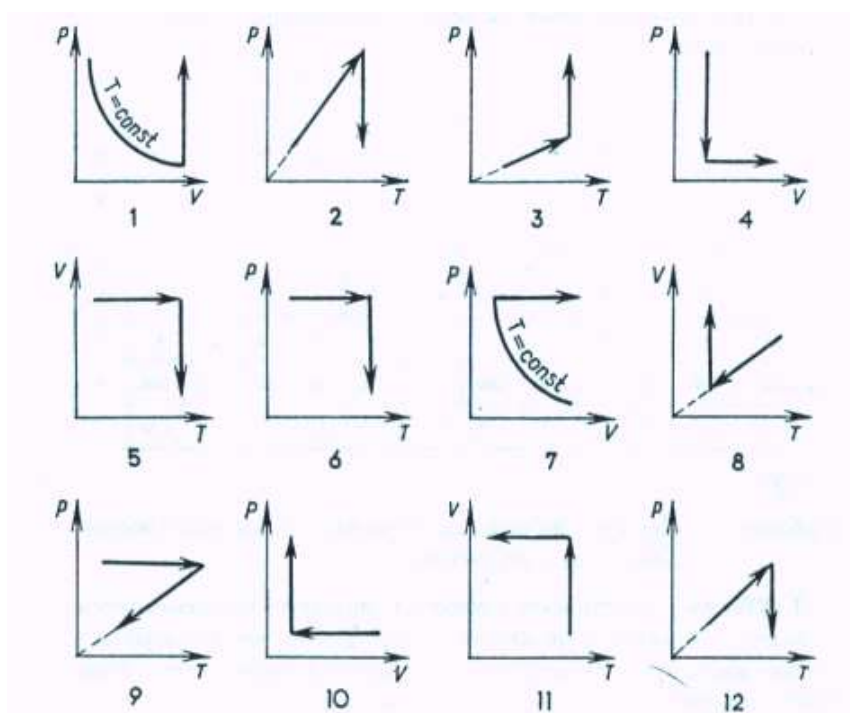
6-сурет. Кәсіби мотивация сауалнамасының нәтижесі

«Кәсіби мотивация» сауалнамасы (Н.В. Кузьмина жаңартуындағы А.А. Реан әдістемесі) бойынша нәтижелерді талдау білім алушылардың мұғалім мамандығын қоғамда маңызды деп (95%) санайтындығын, адамдармен жұмыс жасау ұнайтындығын (94%), жалақының көптігіне байланысты таңдау жасағанын (92%), өзін-өзі жетілдіруге мүмкіндік деп санайтындар (98%) екендігін көрсетті. Білім алушылардың кәсіби мотивациясына кері әсер ететін факторлар бойынша: мұғалім жұмысы менің мінезіме, қабілеттеріме сай келмейді деп таңдау жасағандар (82%) болды. Жалпы алғанда кәсіби мотивация 0-ден 10-ға дейін төмен, 10-15 орташа, 15-20 жоғары болып тағайындалды. Кәсіби мотивация орташадан жоғары екендігін көрсетті.

Әдістемелік құзыреттіліктің *танымдық құраушысын* анықтау үшін берілген тапсырмаларды ұсынамыз.

1-тапсырма.

1) 7-суретте мүмкін болатын үш координат жүйесінің бірінде (pV , VT , pT) белгілі бір массалы газдағы процестердің графиктері көрсетілген. Нұсқаңызда келтірілген процестердің графиктерін (бұл жағдайда оның саны суреттегі графиктің нөміріне сәйкес келеді) басқа екі координат жүйесінде сызыңыз.



7-сурет. Изопроцестердің графиктері

2-тапсырма.

Поршень астындағы ыдыста t °C температурасында газ бар. Цилиндрден газдың бір бөлігі (оның массасының α %) шығарылса, газ температурасы Δt өзгерсе, поршень түсірілсе немесе көтерілсе, газ көлемін β есе өзгертсе, онда оның қысымы γ есеге өзгереді. «Жұлдызшамен» белгіленген мәндерді анықтаңыз.

Нұсқа №	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
$t, ^\circ\text{C}$	0	7	17	27	*	37	47	57	*	67	77
$\alpha, \%$	10	15	20	*	25	30	10	*	15	20	25
$\Delta t, ^\circ\text{C}$	10	-20	*	20	-30	30	*	10	-20	20	-30
β	0,5	*	0,4	0,3	2	*	3	4	0,7	0,6	*
γ	*	2	0,5	2	2,5	2	2,5	0,5	0,9	*	2,9

3-тапсырма.

Су қоймасының түбінен ауа көпіршігі баяу көтеріледі. h тереңдікте көпіршіктегі ауа температурасы $t, ^\circ\text{C}$, көлемі V болады. Су бетінде көпіршіктің көлемі V_0 -ге тең болады, ал ондағы ауа температурасы $t_0, ^\circ\text{C}$, болады. «Жұлдызшамен» көрсетілген мәндерді анықтаңыз; Көпіршіктің h тереңдікте болған кездегі ауаның тығыздығын есептеңіз. P_0 атмосфералық қысымды 100 кПа-ға тең деп алыңыз.

Нұсқа №	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
$h, \text{м}$	5	10	15	*	15	10	5	*	7,5	12,5
$V, \text{см}^3$	*	0,5	1	0,05	*	0,01	0,02	0,03	*	0,1
$\Delta t, ^\circ\text{C}$	4	*	10	5	7	*	6	4	8	*
$V_0, \times 10^{-1} \text{см}^3$	6	10,5	*	0,9	6	0,21	*	0,61	5	2,3
$t_0, ^\circ\text{C}$	18	16	20	17	13	21	10	0	18	10

4-тапсырма.

Құрамында $m_1, \text{г}$ «бірінші» газ және $m_2, \text{г}$ «екінші» газ бар. Екі газ қоспасының тығыздығы $\rho, \text{г/см}^3$, температурасында және жалпы p қысымда. Жұлдызшамен көрсетілген шаманы және газдардың парциалды қысымын анықтаңыз.

Нұсқа №	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1 газ	H_2	He	N_2	O_2	*	Ar	Ar	Ne	O_2	N_2
$m_1, \text{г}$	2	4	7	*	20	20	10	10	8	*
2 газ	CO	CO_2	*	NH_3	CFCl_3	CFCl_2	CH_4	C_2H_6	*	SO_2
$m_2, \text{г}$	14	*	21	17	13,6	40,4	16	*	8	32
$t, ^\circ\text{C}$	*	-23	-13	-3	27	17	*	7	0	37
$p, \text{кПа}$	100	120	140	150	160	*	170	200	220	240
$\rho, \text{кг/м}^3$	0,51	0,69	2,4	1,11	1,96	5,01	1,6	2,1	0,7	4,28

Әдістемелік құзыреттіліктің *ic –әрекеттік құраушысын* анықтау тапсырмалары:

1-тапсырма.

Тақырыптар бойынша сабақ жоспарларын жасаңыз:

- «Бу түзілуі. Булану» (орта мектеп).
- «Қайнау» (орта мектеп).
- «Балқу және кристалдану» (орта мектеп).
- «Қаныққан және қанықпаған бу. Ауаның ылғалдылығы» (орта мектеп).

2-тапсырма.

Заттың сұйық және аморфты күйлерінің қасиеттерін салыстырыңыз. Кестеде олардың ұқсастықтары мен айырмашылықтарын көрсетіңіз.

3-тапсырма.

Орта мектепте сұйық күйдің қандай ерекшеліктері зерттеледі? Сұйықтықтың беттік керілуінің энергетикалық және күштік түсіндірмесі қандай?

4-тапсырма.

Табиғатта және күнделікті өмірде жұғу және капиллярлық құбылыстары байқалады және кеңінен қолданылады. Биологиямен пәнаралық байланыстарды қолдана отырып, тиісті мысалдарды таңдаңыз.

5-тапсырма.

Молекулалық физиканы үйрену кезінде білім алушылар қатты дене модельдерімен танысады: идеалды кристалл және нақты кристалл. Орта мектеп оқушылары қатты дененің құрылымы туралы не білуі керек? Оқушыларға қатты дененің құрылымы оның қасиеттеріне әсер ететінін қалай дәлелдеуге болады? Кристалдық тордың ақаулары қатты заттардың қасиеттеріне қалай әсер етеді?

Әдістемелік құзыреттіліктің *рефлексивтік құраушысын* анықтау үшін мынадай тапсырма — құралдар пайдаланылды:

- Нақты материалды (базалық ұғымдар, алгоритмдер, фактілер) білуді бағалауға және диагностикалауға мүмкіндік беретін таныстыру деңгейі және арнайы терминдер мен ұғымдарды дұрыс пайдалана білу, оқу пәнінің белгілі бір бөлімі шеңберінде оқу объектілерін тану;

- Дағдыларды бағалауға және диагностикалауға, әртүрлі салалардағы білімді біріктіруге, өз көзқарасын дәлелдеуге, проблемалық тапсырмаларды орындауға мүмкіндік беретін өнімді деңгей [1, 76].

Нәтижелер және оларды талдау

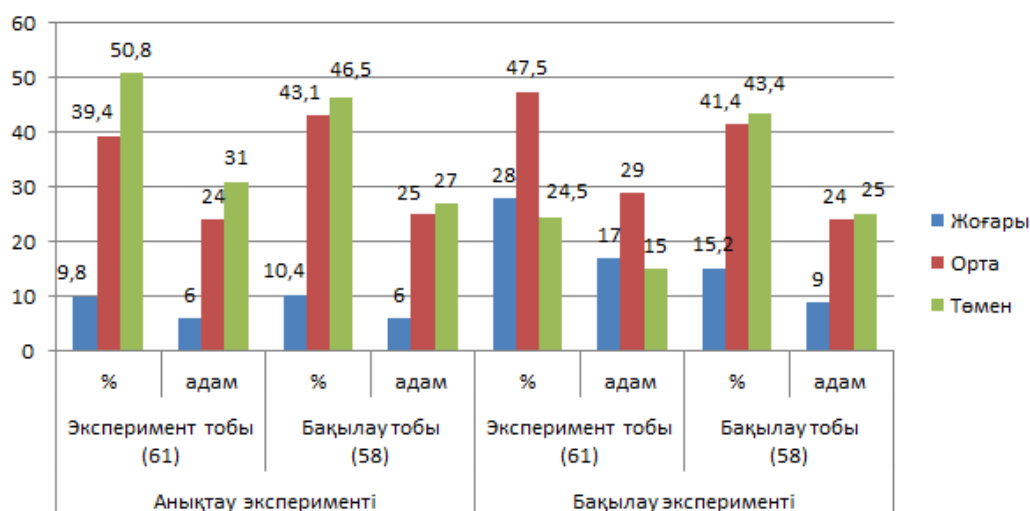
6B01510 — Физика мамандығы бойынша оқыту үдерісінде анықтаушы, қалыптастырушы және бақылау эксперименті бойынша зерттеулер жүргізілді. Зерттеулерде мақалада көрсетілген тапсырмалардан бөлек қосымша сауалнамалар мен көптеген жүйеленген тапсырмалар мен сұрақтар берілді. Эксперимент нәтижелері 2-кестеде көрсетілген.

2 - к е с т е

Экспериментке дейін және одан кейін болашақ физика мұғалімдерінің әдістемелік құзыреттілігінің дамуы

Қалыптастырылу деңгейі-лері	Анықтау эксперименті				Бақылау эксперименті			
	Эксперимент тобы (61)		Бақылау тобы (58)		Эксперимент тобы (61)		Бақылау тобы (58)	
	%	адам	%	адам	%	адам	%	адам
Жоғары	9,8	6	10,4	6	28	17	15,2	9
Орта	39,4	24	43,1	25	47,5	29	42,4	24
Төмен	50,8	31	46,5	27	24,5	15	42,4	25

Берілген 2-кестенің нәтижелерін диаграмма бойынша көруге болады (8-сурет).



8-сурет. Экспериментке дейін және одан кейін болашақ физика мұғалімдерінің әдістемелік құзыреттілігінің дамуының динамикасы

Эксперименттік және бақылау топтарында әдістемелік құзыреттілік дамуының барлық деңгейлерінде және бүкіл эксперимент барысында ерекше сәйкессіздіктер байқалмады.

Әдістемелік құзыреттіліктердің дамуының төменгі деңгейінде бақылау тобында студенттер көп, ал орта және жоғары деңгейлерде эксперименттік топтың студенттері көп болғандығын атап өтуге болады.

Болашақ физика мұғалімдерінің әдістемелік құзыреттіліктерінің дамуын анықтау бойынша алынған нәтижелер тұжырымдамасы интегралды көрсеткіштермен жетілдірілді. Негіздер логикалық пайымдау мен қорытынды, аналогтармен салыстыру және нәтижелердің сенімділігі туралы статистикалық тұжырымдар болды.

Болашақ физика мұғалімдерінің жеке қасиеттерін диагностикалаудан әдістемелерді сынақтан өткізу бізге эксперименттің оң нәтижелерін алуға мүмкіндік берді, ал қалыптастырушы эксперимент жүргізу кезінде әдістемелік құзыреттілік деңгейлерінің нәтижелерін талдау эксперименттік және бақылау тобының студенттерінде әдістемелік құзыреттіліктердің даму көрсеткішінің оң өзгеруін көрсетті.

Эксперименттік зерттеудің ұсынылған нәтижелері ұсынылған әдістемелік құзыреттіліктерді дамыту жүйесінің студенттердің кәсіби дайындығының нәтижелеріне айтарлықтай оң әсері туралы қорытынды жасауға негіз береді, ал ұсынылған диагностика болашақ физика мұғалімдерінің кәсіби даму деңгейін анықтау үшін мониторинг құралы ретінде қолдануға болады.

Қорытынды

Әдістемелік құзыреттілігі дамытылған мұғалім — шебер мұғалім ұғымымен мағыналас. Шебер мұғалім сабақтарды ұйымдастыру, жобалау, модельдеу, тапсырмалар даярлау т.б. дағдыларын меңгерген және осы кәсіби қызметтерін ұйымдастыруда оқушылардың жас ерекшеліктері мен қабылдау ерекшеліктерін ескереді.

Жоғары оқу орнындағы білім беру жүйесіндегі әрі қарайғы зерттеулердің перспективалары болашақ физика мұғалімдерінің әдістемелік құзыреттіліктерін дамыту деңгейлерін анықтауда нақты критерийлерді орынды пайдалану болуы мүмкін. Бұл өзіндік мониторинг жүргізуге көмектеседі: болашақ мұғалімнің кәсіби қызметке қаншалықты кәсіби және шығармашылық дайындығын қамтуы мүмкін. Оқу пәндері шеңберінде әдістемелік құзыреттіліктерді бөлу болашақ физика мұғалімдерінің кәсіби даярлау процесінде олардың әдістемелік құзыреттіліктерін дамытудың қол жеткізілген деңгейіне диагностика жүргізуге қойылатын талаптарды тұжырымдауға мүмкіндік береді.

Әдебиеттер тізімі

1 Ортаев Б.Т. Оқыту нәтижелерін бағалау: оқу құралы / Б.Т. Ортаев, С. Туна. — Шымкент: «Әлем» баспаханасы, 2021. — 156 б.

- 2 Қасқатаева Б.Р. Болашақ математика мұғалімін кәсіби дайындауда оның әдістемелік құзырлығын қалыптастыру: пед. ғыл. д-ры ... дис. автореф.: Мамандығы 13.00.08. — Кәсіптік білім беру теориясы мен әдістемесі / Б.Р.Қасқатаева. — Алматы: Қаз. мемл. қыздар пед. ун-т, 2009. — 44 б.
- 3 Омаров Б.С. Болашақ жаттықтырушы-оқытушылардың ұйымдастыру-әдістемелік құзыреттілігін қалыптастыру (ұлттық спорт материалында): философия докторы (PhD) д-р. ... дис: 6D010300 «Педагогика және психология» / Б.С. Омаров. — Түркістан, 2015. — 189 б.
- 4 Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина. — М.: Высш. шк., 1990. — 119 с.
- 5 Лебедева О.В. Развитие методической компетентности учителя как средство повышения эффективности учебного процесса в общеобразовательной школе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 — «Общая педагогика, история педагогики и образования» / О.В. Лебедева. — Нижний Новгород, 2007. — 184 с.
- 6 Нижегородцев В.А. Экспериментальная оценка сформированности методической компетентности будущих учителей физики / В.А. Нижегородцев // Social Education Learners and Educators competence change. — 2014. — Т. 1, № 37. — С. 162–173.
- 7 Гребенев И.В. Теоретические основания развития методической компетентности учителя / И.В. Гребенев, О.В. Лебедева // Вестн. Нижегород. гос. ун-та им. Н.И. Лобачевского. — 2007. — № 4. — С. 21–25.
- 8 Таубаева Ш.Т. Дидактикадағы инновация: оқу құр. / Ш.Т. Таубаева, И.О. Максұтова // Алматы: Қарасай, 2020. — 368 б.
- 9 Кузнецова И.В. Развитие методической компетентности будущего учителя математики в процессе обучения математическим структурам в сетевых сообществах: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 — «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)» / И.В. Кузнецова. — Архангельск, 2015. — 483 с.
- 10 Жанатбекова Н.Ж. Білім беру жүйесіндегі инновациялық технологиялар: оқу құралы / Н.Ж. Жанатбекова, Ф. Борибекова. — Алматы: TechSmith, 2022. — 248 б.

А.Х. Сарыбаева, Г.К. Орманова, А.Ж. Батырбекова, И.Б. Усембаева

Методы исследования развития методической компетентности будущих учителей физики

Профессиональная компетентность педагогов отражает их готовность к осуществлению педагогической деятельности, а также ее профессиональную характеристику. Поэтому в настоящее время учителям предъявляются большие требования по развитию профессиональных компетенций. Проблема профессиональной компетентности активно изучается в работах многих отечественных и зарубежных ученых, авторы посвятили исследовательскую работу развитию методических компетенций, которые являются важной составляющей профессиональной компетентности. В этой связи в статье рассмотрен вопрос развития методической компетентности будущих учителей физики, которая является основной составляющей профессиональной компетентности в процессе профессиональной подготовки. Прежде чем изучить методы исследования, авторы поставили перед собой цель — выявить составляющие и показатели методической компетентности. В первую очередь, дали свое определение методической компетентности учителя физики. После четкого определения каждого компонента, для их развития были проведены занятия с использованием интерактивных методов обучения и продемонстрированы их преимущества. При проведении исследовательской работы использованы специальные анкеты, учебно-методические задания и представлен количественный, качественный анализ полученных результатов исследования. Опираясь на полученные результаты, авторы пришли к выводу, что использование разработанной системы развития методических компетенций в процессе обучения физике оказало значительное положительное влияние на уровень профессиональной подготовки студентов.

Ключевые слова: будущие учителя, методическая компетентность, методы исследования, развитие, мотивационная составляющая, познавательная составляющая, деятельностьная составляющая, рефлексивная составляющая.

A.Kh. Sarybayeva, G.K. Ormanova, A.Zh. Batyrbekova, I.B. Usembayeva

Research methods for the development of methodological competence of future physics teachers

The professional competence of teachers reflects their readiness to carry out pedagogical activity, as well as its professional characteristics. Therefore, at present, teachers face great demands for the development of professional competencies. The problem of professional competence is actively studied in the works of many domestic and foreign scientists, the authors have devoted their research work to the development of methodological competencies, which are an important component of professional competence. In this regard, the article considers the issue of the development of methodological competence of future physics teachers,

which is the main component of professional competence in the process of professional training. Before considering the research methods, the authors set a goal to identify the components and indicators of methodological competence, first of all, they gave their definition of the methodological competence of a physics teacher. After a clear definition of each component, classes using interactive teaching methods were conducted for their development and their advantages were demonstrated. Special questionnaires, educational and methodological tasks were prepared for the research work and a quantitative, qualitative analysis of the research results were presented. Based on the presented results, the authors concluded that the use of the developed system for the development of methodological competencies in the process of teaching physics had a significant positive impact on the level of professional training of students.

Keywords: future teachers, methodological competence, research methods, development, motivational component, cognitive component, activity component, reflexive component.

References

- 1 Ortaev, B.T., & Tuna, S. (2021). *Oqytu natizhelerin bagalau: oqu quraly [Assessment of learning outcomes: a training tool]*. Shymkent: «Алем» баспаханасы [in Kazakh].
- 2 Kaskataeva, B.R. (2009). Bolashaq matematika mugalimin kasibi daiyndauda onin adistemelik quzyrlygyn qalyptastyru [Formation of methodological competence of the future mathematics teacher in professional training]. *Extended abstract of Doctor's thesis*. Almaty [in Kazakh].
- 3 Omarov, B.S. (2015). Bolashaq zhattyqtyrushy — oqytushylardyn uymdastyru-adistemelik quzyrettiligin qalyptastyru (ul'tyq sport materialynda) [Formation of organizational-methodical competence of future coaches — teachers (in national sports material)]. *PhD doctor's thesis*. Turkistan [in Kazakh].
- 4 Kuzmina, N.V. (1990). *Professionalizm lichnosti prepodavatel'ia i mastera proizvodstvennogo obucheniia [Professionalism of the personality of the teacher and master of industrial training]*. Moscow: Vysshiaia shkola [in Russian].
- 5 Lebedeva, O.V. (2007). Razvitie metodicheskoi kompetentnosti uchitel'ia kak sredstvo povysheniia effektivnosti uchebnogo protsessa v obshcheobrazovatel'noi shkole [Development of methodological competence of a teacher as a means of improving the efficiency of the educational process in a secondary school]. *Candidate's thesis*. Nizhnii Novgorod [in Russian].
- 6 Nizhegorodtsev, V.A. (2017). Eksperimentalnaia otsenka sformirovannosti metodicheskoi kompetentnosti budushchikh uchitelei fiziki [Experimental assessment of the formation of methodological competence of future teachers of physics]. *Social Education Learners and Educators competence change*, 1 (37), 162–173 [in Russian].
- 7 Grebenev, I.V. (2007). Teoreticheskie osnovaniia razvitiia metodicheskoi kompetentnosti uchitel'ia [Theoretical background for the development of teacher's instructional competence]. *Vestnik Nizhegorodskogo gosudarstvennogo universiteta imeni N.I. Lobachevskogo — Bulletin of Nizhny Novgorod State University named after N.I. Lobachevsky* [in Russian].
- 8 Taubayeva, Sh.T., & Maksutova, I.O. (2020). Didaktikadagy innovatsia: oqu quraly [Innovation in didactics. Educational tool]. Almaty: Karasai [in Kazakh].
- 9 Kuznetsova, I.V. (2015). Razvitie metodicheskoi kompetentnosti budushchego uchitel'ia matematiki v protsesse obucheniia matematicheskim strukturam v setevykh soobshchestvakh [Development of methodological competence of future mathematics teacher in the process of learning mathematical structures in online communities]. *Doctor's thesis*. Arkhangelsk [in Russian].
- 10 Zhanatbekova, N.Zh., & F. Boribekova, (2022). Bilim beru zhuiesindegi innovatsiialyq tekhnologialar: oqu quraly [Innovative technologies in the educational system]. Almaty: TechSmith [in Kazakh].

Z.K. Kulsharipova¹, N.R. Berkinov², G.Z. Aiguzhinova¹, V.A. Seksenov¹, Omarova A.M.^{3*}

¹*Pavlodar Pedagogical University named after A. Margulan, Pavlodar, Kazakhstan;*

²*Toraigyrov University, Pavlodar, Kazakhstan;*

³*Karaganda University of the name of academician E.A. Buketov, Kazakhstan*

(*Corresponding author: assima.omarova@mail.ru)

Development of emotional intelligence of schoolchildren in the context of a holistic pedagogical process

The article discusses the features of the process of developing the skills of the XXI century in the educational space of a modern school. Emotional intelligence is a key skill of the future. After studying the theoretical aspects of the problem, the experience of developing “soft skills” is revealed. Since emotional intelligence in education requires a comprehensive study, in the article we consider the theoretical foundations of the need for the formation of emotional intelligence of schoolchildren, with an emphasis on the means of self-knowledge and cognition of emotional development in a modern school. The interpretation of the search and the choice of the research implementation is given, which are aimed at the analysis of emotional intelligence with the installation of the problems of necessity and the possibility of their solution in the conditions of modern school. The pedagogical experiment was conducted in order to identify both positive and negative sides of the studied problem: it was found that it is possible to obtain positive dynamics according to all evaluation criteria that allow students to control the development of a high level of emotional intelligence by using a model of emotional intelligence formation, which includes effective support technologies aimed at supporting emotional behavior. Having found the relationship between emotional intelligence and intellectual development, it is proposed to set tasks for a modern school and its teachers to introduce new technologies that allow developing emotional intelligence. In terms of research special attention should be paid to the emotional culture of teachers, which should be transformative and defined as one of the professional competencies of a teacher. The article recommends reviewing the requirements of educational standards and curricula in terms of the introduction of subject-based development of soft skills.

Keywords: emotions, emotional intelligence, modern school, methods of emotional intelligence formation, model of emotional intelligence development.

Introduction

The ability to recognize the emotional state of others in psychological and pedagogical work on the development of emotional intelligence in modern school conditions is based on the fact that this problem is recognized by an increasing number of researchers in the field of psychology and pedagogy. Starting to develop emotional intelligence at school age is necessary because it allows children to manage better their feelings in the future and respond adequately to various situations that arise in their lives. And it also allows students to establish good relationships with each other, which proves their success in resolving the tensions that have arisen in communication with peers.

And this fact is indisputable and necessary in the conditions of the formation of the main components of emotional intelligence at the school level, as features that contribute to the personal growth of each student individually and ensure his social success both in school and in further life routes. It should be noted that in the recent past, the intellectuality of an individual was contrasted with emotional behavior; there is an underestimation of the importance of the emotional side of the child's development.

At the same time, in scientific and practical circles it is increasingly recognized that emotions are a special type of knowledge, the study of which makes it possible to understand what opportunities a person has for successful adaptation to the circumstances of his environment and directly related to emotions as an important category — emotional intelligence. This is also justified by the fact that schoolchildren have the ability to combine emotions and intelligence in their practical orientation, while this integration is natural and ensures the harmonious development of an individual [1].

The interest in the study of this object of research is based on the fact that in the presence of a large number of studies on such a topic, there are no exhaustive answers to all the existing problematic questions. It should be noted that the problem of the development of emotional intelligence has a high degree of elaboration within the framework of foreign and home pedagogy and psychology. These include, first of all, the

theories of emotional and intellectual abilities of D. Caruso, J. Mayer and P. Salovey; emotional competence proposed by D. Goleman, the theory of emotional intelligence (non-congenitive theory) by R. Bar-On. It should also be pointed out to such modern authors as I.N. Andreeva, I.B. Tailaker, U. Visinger, M.A. Manoylova and others. All of them in their research show interesting solutions to a number of both theoretical and practical problems in the field of emotional intelligence formation, including the school level.

Within the framework of Russian pedagogy and psychology, L.M. Narikbaeva, A.Sh. Tlenbekova, A.Zh. Nesipbaeva and other scientists are engaged in the problems of emotional intelligence. Their work is mainly aimed at improving the level of knowledge on the designated issues in the field of pedagogical and psychological support of young professionals, including teachers. In general, the relevance of the topic of our research is due to the presence of a number of contradictions (Table 1).

Table 1

Investigation of a number of contradictions

№	Contradictions	Content
1.	Between a significant number of studies	- scientific and theoretical nature on the issues of pedagogical support of emotional intelligence in the field of humanistic psychology and pedagogy; - an insufficient number of scientific practical studies on the possibility of pedagogical support for schoolchildren in the course of development and formation of their emotional intelligence;
2.	Between a large number of evidence-based programs	pedagogical-psychological support of a scientific and methodological nature in the field of the formation of emotional intelligence and the lack of programs for the development of emotional intelligence, which are adapted to the conditions of a modern school.

The contradictions outlined above in Table 1 determined the need and importance of posing the problem of our scientific research as an insufficient level of development of psychological and pedagogical support for the development of emotional intelligence in the conditions of teaching students of a modern school. At the same time, the presence of these contradictions proves the theoretical and practical significance of the topic under study. The purpose of the research is to identify the main problems and the necessity and importance of developing the theoretical foundations and practical directions of the modern system of psychological and pedagogical development of emotional intelligence in a modern school.

Materials and methods

The study was conducted comprehensively and includes various methods and materials that allow us to reveal the tasks of the scientific direction, where the object of the study was determined by the system of development of emotional intelligence in the modern educational process, and the subject of the study was the methods of development of emotional intelligence in a modern school. In the course of the study, research materials were used, which determined the choice of scientific monographs and articles defining the theoretical foundations on the topic of research, methods of general scientific cognition (comparison; synthesis and analysis; deduction and induction; logical, historical analysis), private methods based on the analysis of literary sources, with elements of systemic, comparative, factorial analyses.

During the analysis of scientific and specialized literature of psychological and pedagogical orientation on the problem of research, there was an understanding of the essence and significance of the concept of “emotional intelligence”, which proves what role emotions play and influence the success or character of a person [2].

Emotions, according to V. Vilyunas, are often an additional source of energy and help a person to evaluate phenomena and objects, as well as regulate human behavior. Emotions enable a person to understand himself and his preferences and feelings [3]. In modern times, emotions, according to G.M. Breslav, are also recognized as a type of special knowledge that allows a person to adapt to a more important category, such as intelligence. The ability to combine emotion and intelligence is noted, which is usually traced in the course of practical orientation. The integration of emotion and intelligence makes it possible to harmonize the development of an individual [4].

In modern conditions emotional intelligence is recognized as the highest form of knowledge that is aimed at the formation of effective intelligence: a model of spontaneous formation of emotional intelligence; a model of purposeful formation of emotional intelligence and a model of self-formation [5].

At the same time, according to the research topic, we are interested in a model of purposeful formation of personality development, which includes the structure of creating a system of conditions that have the opportunity to constructively influence the formation of desirable qualities in schoolchildren. To solve the tasks set aimed to create the foundations of the emotional health of the personality of schoolchildren, the ability of stability and adaptation in critical situations is required in order to maintain their correct life-affirming feelings in the surrounding area, in other words, a positive attitude.

This model makes it possible to achieve emotionally positive relationships of children with the environment and harmony around and within the personality itself. Currently, it is necessary to identify and further note the diversity of concepts of emotional intelligence; they are based on mixed models or models of abilities proposed by J. Mayer, P. Salovey and D. Caruso [6].

They determine that emotional intelligence includes the development and improvement of certain skills and abilities in an individual (Table 2).

Table 2

Image of the ability models

№	Image of the ability models	Skills and abilities
1.	Personal abilities	Self-awareness of the situation (give accurate self-assessment, develop emotional self-awareness, self-confidence).
2.	Self control	Be open to your surroundings, have the will to win, adapt (curbing emotions, initiative, optimism).
3.	Social	Have social sensitivity (empathy, awareness, consideration).
4.	Relationship management	(influence, inspiration, assistance in self-improvement, conflict resolution, strengthening personal relationships, teamwork and cooperation) [7].

D. Goulman in his research further expanded our understanding of the concept of emotional intelligence in the school system and “correct” social behavior [8]. Considering also the features of the development of emotional intelligence in schoolchildren during school age, it became clear that it has features in the integration of the development of intelligence with emotions. This process, as we understood, depends largely on how the process of its formation is carried out [9].

Thus, these Concepts of the development of education until 2025 show that new directions for the development of education for the period 2021-2025 are being developed in Kazakhstan, according to which the following fundamental changes are envisaged in the basis of a new model of education, which is based on pedagogical support and accompaniment of students who feel joy from self-cognition and cognition of the world around them, feels joy from communication, creativity and understanding of their need for society and relatives [10]. This model follows from the necessity and importance of forming the development of emotional intelligence in modern schoolchildren, taking into account the analysis of the content of educational programs on the development of emotional intelligence in a modern school, evaluation of the educational standard and subject program on the Natural world, Literature and other academic disciplines for the presence of issues of emotional intelligence development and the establishment of the main problems.

At the modern level, the opinion is also determined that emotional intelligence needs to be developed at school age already. Therefore, in the conditions of a modern school, the development of emotional intelligence becomes relevant and particularly important. This is based on the fact that it is in childhood, which falls on school, children undergo the most active emotional formation, as well as the process of gradual improvement of their self-consciousness, the flexibility of the main mental processes and a wide interest in the study and understanding of the areas of the inner world of a person is noted. In addition, as noted by a range of authors (M.A. Manoylova, L.M. Narikbaeva and others), the number of children who have emotional instability has been growing in recent years, which seriously complicates the process of learning and establishing children's relationships with both the people around them and the outside world [11; 12].

– Also, in the analysis of pedagogical experience and its generalization, one more question is needed on the use of technologies (conversation, questionnaires, interviews), as well as observation methods and pedagogical experiment. Methods of mathematical statistics were used to process the obtained data of the pedagogical experiment. The pedagogical experiment was aimed at:

– identifying features and criteria for the effectiveness of the development of emotional intelligence in high school students in the educational process;

- determining the conditions for the formation of emotional intelligence in high school students in the learning process;

- establishing the effectiveness of modern methods aimed at the development of emotional intelligence.

The experimental work was carried out in three stages, students of the 10th grade took part in it. Early diagnostics in the form of conversation and observation showed that the class is not sufficiently cohesive, so we divided it conditionally into interest groups, while it was clarified that many of them study together with the first class. The homeroom teacher has been teaching this class since the 5th grade and is a teacher of Literature and Russian. There are children from socially disadvantaged families in the class.

During the experiment, the following research methods were used: a conversation, a questionnaire, and a test according to the method of EmIn by D.V. Lyusin, based on the main criteria for determining the level of emotional intelligence [13].

The EmIn methodology for determining the level of emotional intelligence has a fairly high degree of validity and reliability. The EmIn questionnaire, in its final form, includes 46 statements, in relation to which the test students should express the degree of their consent according to a four-point system. The received statements are connected by 5 subscales at first, and then into four scales of a more general order, which makes it possible to establish: – Interpersonal emotional intelligence (interpersonal EI) for each student; intrapersonal emotional intelligence (Intrapersonal EI). At the formative stage, a theoretical model aimed at the formation of emotional intelligence in students of the 10th grade, as an element of the educational process, was tested. According to the indicated model, psychological and pedagogical conditions are included in the learning process, such as:

- class lessons on the topic “Human emotions and emotional intelligence”;

- constant classroom and extracurricular activities aimed at the formation of skills and abilities to understand one’s emotions and the emotions of another person;

- formation of students' self-understanding through active organizational forms, which include the use of methods of developing emotional intelligence in lessons and extracurricular activities: gaming, behavioral therapy, art therapy, psychogymnastics and discussion methods [14].

Results and discussion

The analysis of theoretical materials allowed us to obtain the following results. Emotional intelligence is a means of self-knowledge of oneself and a person's cognition of another person, and also lies in the fact that emotional intelligence is the ability to control one's emotional sphere with the help of intellectual analysis and synthesis. The following types of emotional intelligence are distinguished: intrapersonal and interpersonal.

The process of emotional development in a modern school includes the formation of the main elements that make up emotional intelligence, which include: awareness of one's own and external emotions, the ability not only to understand one's own and others' emotions, but also to identify them; the ability to consciously empathize; the ability to coordinate one's emotions and influence someone else's emotional state; the ability to take into account the state of another person when interacting. The main problems of the modern school regarding the formation of emotional intelligence in schoolchildren lead to a change in: – the educational standard of secondary school and curricula that contribute to the formation of emotional intelligence, in the conditions of the requirements of the modern school [15];

Not using the methods of developing emotional intelligence within the educational system, which is not effective, since the low level of emotional intelligence among students in a modern school does not allow all children to achieve personal growth. Children with a low level of emotional intelligence have a complex risk of developing psychosomatic diseases. They are more prone to depression and anxiety and are not satisfied with their school life, they are able to manage their emotions less effectively. It is these problems that determine the need to activate the process of developing emotional intelligence at all levels of the educational process in modern conditions at school. It is noted that at school age, situations that give rise to high anxiety in students are exams, answers at the blackboard, solving test tasks, and so on.

Scientists and researchers have found that about 85 % of children at school experience a high level of anxiety and this is most often due to fear of upsetting their parents. Another reason for anxiety, according to practitioners — researchers, is the difficulties of schoolchildren in learning, since emotionally excitable schoolchildren have psychosomatic changes, and they are expressed by vegetative reactions according to the scheme, including events, their perception. In the study and evaluation of emotional and cognitive behavior,

the most active emotional formation of personality is noted, based on the need to improve internal self-awareness. In addition, at school age, there is activity and flexibility of the main mental processes, as well as a deep interest in external cognition and cognition of oneself and one's inner world. Therefore, in a modern school, it is necessary to intensify work in this direction [16].

The most effective methods of forming emotional intelligence in modern schools are recognized as: game (based on modeling situations), art therapy (pictorial, biblio, music, dance and drama therapy), discussion methods (thematic discussions), psychogymnastics (group training on target behavior: pantomimes and others) and behavioral therapy methods (behavior analysis in educational situations). An important element in a modern school is also the level of the emotional culture of the teacher, which characterizes the degree of his professional skill, since the image of the teacher and his emotional maturity as a person affects the process of forming the emotional intelligence of students. It is the emotional maturity of the teacher that determines the possibility of creating psychological and pedagogical conditions for the development of emotional intelligence.

According to the results of a practical study, the testing carried out at the initial diagnostic stage in high school students allowed to identify:

- the level of ability to understand and feel emotions — 40 % of students;
- 30 % of students have the ability to register a change in their emotional state and understand it.

These indicators are low. During the observation, flashes of negative emotions are traced. For the most part schoolchildren find it difficult to correctly name emotions, such as grievance, anger and irritation.

The analysis of the results according to all the stated criteria allows us to establish a low level of emotional intelligence (cognitive indicators -50 %; perceptual -36 %, behavioral — 29 %). So on average and more, older schoolchildren have: insufficient emotional awareness; poorly cope with their emotions; misunderstand other people's emotions, are prone to depression, lack of inner harmony, and so on.

The subjects expressed a desire to possess the capabilities of emotional intelligence. The results of the control stage (after the introduction of the emotional intelligence formation model at school) are much better for all schoolchildren. Figure shows the comparative characteristics of the indicators of emotional intelligence in the context of the main criteria.

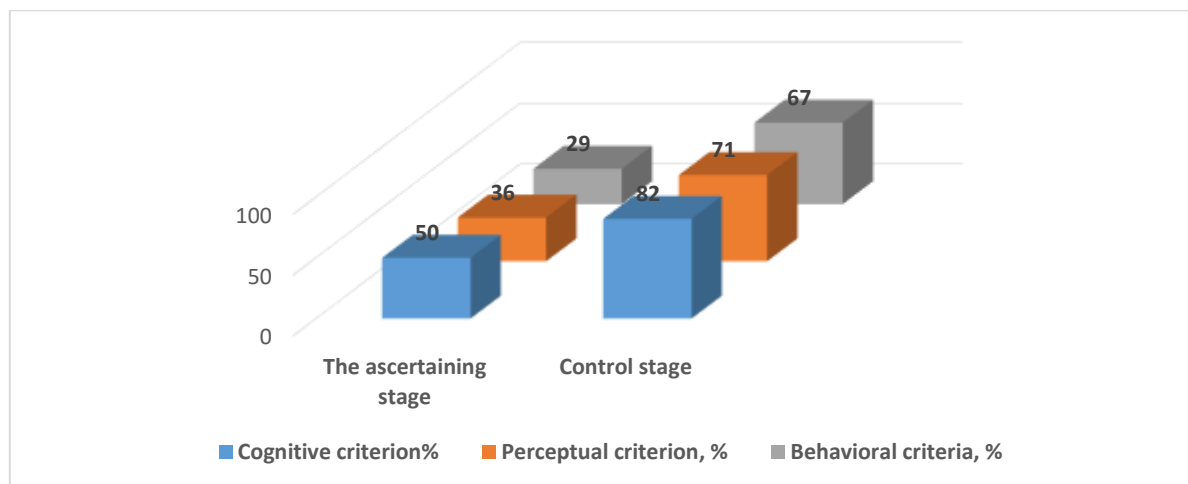


Figure — Dynamics of emotional intelligence results according to experimental research

At the control stage of the experiment, in comparison with the ascertaining (initial) stage, positive dynamics is noted according to all criteria that allow assessing emotional intelligence in schoolchildren. Such indicators witness that there is a possibility of developing emotional intelligence in the conditions of a modern school, since the model used and the selected methods, forms and techniques for implementing pedagogical and psychological conditions give positive results.

It should be noted that other researchers also confirm the effectiveness of using special psychological and pedagogical conditions that allow forming a higher level of emotional intelligence development in the modern educational process. At the same time, we can refer to the results obtained, for example, by K.M. Volgatkina, G.P. Gorbunova, I.N. Andreeva [1; 5; 7]. Considering that there are also gender differ-

ences in the emotional sphere, we present results of structural correlations and the reliability of differences in the studied indicators in the samples of boys and girls.

The Fisher criterion (F) revealed significant differences between girls and boys only on the scales of VE (the volume of the active vocabulary of emotions), IU (the ability to understand emotions in interpersonal communication), and IEI (interpersonal emotional intelligence). Girls scored higher than boys on these scales, indicating that in adolescence, girls are more aware of a wider range of emotional experiences and are more likely to express and verbally articulate them. They also tend to focus on the external, expressive components of emotions when trying to understand their communication partner's emotional state. However, both girls and boys struggle with regulating and controlling their own emotions as well as understanding and empathizing with others.

The study also found that in young men, the vocabulary of emotions has weak, mostly negative correlations with indicators of emotional intelligence. This suggests that these factors are relatively independent and may be associated with difficulties in verbalizing and reflecting on one's own emotions, as well as being aware of and understanding another person's emotional experiences (Table 3).

Table 3

Shows the matrix intercorrelations in the group of young men.

Indicator	Interpersonal U	Emotional management	Interpersonal EI	Intrapersonal understanding of experiences	Intrapersonal emotion management	Intrapersonal expression control	Intrapersonal EI
DE	-0,01	-0,12	-0,09	-0,06	-0,17	0,07	-0,06
DQ	-0,16	-0,26	-0,30	-0,58	-0,43	-0,05	-0,49
RQ	0,04	-0,34	-0,17	-0,04	-0,32	0,18	-0,06
SI	-0,22	-0,41	-0,44	-0,60	-0,44	0,04	-0,46
ET	-0,19	-0,47	-0,45	-0,63	-0,56	0,06	-0,51

Note. $r = 0.36$ for $p = 0.95$, significant correlations are highlighted in bold.

The tendency to emphasize the predominance of negative experiences in one's experience (DQ scale) is negatively associated with understanding (Intrapersonal emotion management) and managing (Intrapersonal expression control) one's own emotions, negatively affects contact with the world of one's own feelings in general (VEI).

The RQ scale (underestimation of the significance of positive experiences) found no significant correlations in the sample of young men.

The tendency to psychosomatic response (SI scale) has a large number of highly significant negative correlations with indicators of interpersonal and intrapersonal emotional intelligence, similar to the general indicator of emotional tone (ET).

Note. $r = 0.36$ for $p = 0.95$, significant correlations are highlighted in bold. The tendency to emphasize the predominance of negative experiences in one's experience (the PV scale) is negatively associated with understanding (VP) and managing (VU) one's own emotions, negatively affects contact with the world of one's own feelings as a whole (VEI). The S scale (underestimation of the significance of positive experiences) did not find significant correlations in the sample of young men. The tendency to psychosomatic response (CB scale) has a large number of highly significant negative correlations with indicators of interpersonal and intrapersonal emotional intelligence, similar to the general indicator of emotional tone (ET).

Thus, a predisposition to developing depressive and psychosomatic symptoms is a prognostically unfavorable factor for adolescent boys, as it can disrupt their ability to develop various aspects of interpersonal and intrapersonal emotional intelligence. This can lead to a disconnect with their own emotional experiences and a lack of understanding and awareness of others' emotional responses. Moving on to the correlation analysis of the sample of girls, the data reveals that the volume of the active vocabulary of emotions (VE) has very weak, positive correlations with indicators of emotional intelligence that do not manifest even at the level of trends. This suggests an unformed connection between the cognitive component of emotional intelligence and direct affective experience, which may not be fully realized or accepted by the personality.

The tendency to focus on negative experiences (PV scale) is negatively related to intrapersonal emotional intelligence and all its components. Underestimating the frequency of positive experiences (S scale) is

also negatively related to understanding the emotions of communication partners (IU) and the overall level of interpersonal emotional intelligence (IEI). Somatic symptoms (CB scale) negatively affect the level of understanding of one's own feelings (IU) and intrapersonal intelligence in general (IEI).

It is important to note that the revealed gender differences in emotional intelligence indicators and intercorrelation connections should be verified through longitudinal studies, as the literature indicates a predominance of interpersonal intelligence in females and intrapersonal intelligence in males (based on results from school groups) (Table 4).

Table 4

Shows the matrix of intercorrelations in the group of girls.

Indicator	Interpersonal U	Emotional management	Interpersonal EI	Intrapersonal understanding of experiences	Intrapersonal emotion management	Intrapersonal expression control	Intrapersonal EI
DE	0,06	0,11	0,09	0,01	0,19	0,05	0,11
DQ	-0,05	-0,25	-0,15	-0,42	-0,36	-0,36	-0,51
RQ	-0,36	-0,14	-0,29	0,06	0,20	0,10	0,15
SI	-0,07	-0,22	-0,15	-0,50	-0,28	-0,21	-0,45
ET	-0,20	-0,30	-0,27	-0,48	-0,27	-0,27	-0,46

Note. $r = 0.29$ for $p = 0.95$, significant correlations are highlighted in bold.

Conclusions

Thus, to sum up, it should be concluded that emotional intelligence in modern school conditions is an important and necessary topic, since a large number of children at school age need its development. The results obtained also confirm the possibilities of increasing the level of emotional intelligence in high school students by using a model of its formation and taking into account the introduction of various forms and methods into the educational process. Also, in our opinion, it is necessary to set tasks for a modern school and its teachers on the diversity of the educational process, due to methods that allow developing emotional intelligence. It is important to make the educational process more interesting and productive, which will increase the productivity of each student in the lesson.

The proposed idea of bringing this issue to the level of the educational standard will allow to include elements of the formation of emotional intelligence in curricula as innovative competencies based on reflection and role change, which will allow students to adjust possible scenarios for the formation of more flexible aspects of emotional intelligence; creating educational situations using meta-subject tasks that require flexibility of thinking and will help to develop a systematic understanding of the object of study in the taught academic subjects using elements of neurobiology and so on. As a result, the learning process in a modern school will become more interesting, due to the use of various forms and methods, which will increase the attractiveness for students and ensure effectiveness [17].

Special attention should also be paid to the emotional culture of teachers, which should be transformative and defined as one of the professional competencies of a teacher and based on features such as empathy, emotional stability and flexibility. At the same time, the main components of the emotional intelligence of a teacher in a modern school should be: the ability of a teacher to understand children's relationships that are reproduced in emotions and to be able to manage the emotional sphere on the basis of intellectual analysis and synthesis; to understand the stable ways of emotional activity that have developed in a child, if they are shown in the process of communication or in learning, as they affect the processes of cognition and affect the success in learning [18].

It is important to understand that implementing modern methods for forming emotional intelligence will require additional preparation from teachers and may necessitate a revision of standard programs and lesson plans. However, any possible changes should be viewed positively if the result of educational activities meets both the requirements of the educational standard and the interests of schoolchildren. The study's results highlight areas of activity for not only specialists working with adolescents and young people but also for society as a whole.

In conclusion, it should be noted that our study did not confirm the first hypothesis regarding the close connection between the volume of the vocabulary of emotions and emotional intelligence. This may be due to the weak integration of the cognitive-emotional sphere of adolescents experiencing an identity crisis. The assumption put forward by us after I.N. Andreeva and D.V. Lyusin needs to be tested on samples of more adult subjects.

The second hypothesis of our study, which suggests a negative correlation between emotional intelligence and a predisposition to depression, was significantly confirmed at a high significance level of 0.99 in both the general sample of subjects and in subgroups of boys and girls. This means that adolescents, who have a higher level of emotional well-being, as evidenced by the absence of psychosomatic symptoms and a positive tone of experiences, tend to have a better understanding of their inner world and are more active in seeking to understand the experiences of others. On the other hand, a reduced emotional tone and fixation on negative emotions negatively impacts both intrapersonal and interpersonal emotional intelligence. The study also sheds light on gender differences in the process of growing up for boys and girls during adolescence.

Based on the results of our study, we suggest the following areas of activity for both specialists working with adolescents and society as a whole:

Establishment of interactive Internet resources administered by leading psychologists, educators, scientists, cultural and artistic figures, successful businessmen, and public leaders. This would allow for the transfer of life values and communication experiences from generation to generation, and facilitate effective communication with adolescents and youth by conveying important life experience and personal success through accessible and understandable means.

Creation of opportunities for active involvement of adolescents in solving social problems, such as holding competitions for initiative projects and allocating grants for the implementation of ideas and initiatives of socially active individuals, not limited to only talented boys and girls. This would enable many teenagers to feel important, believe in themselves and their abilities, and acquire the necessary resources for success and positive experiences.

Establishment and organization of specialized psychological centers focusing on group and individual forms of work. It is evident that some teenagers require individual support during the growing up period, including psychological support and correction of behavioral, communication, and interaction skills. Weak personality structure and negative communication experiences are common phenomena in the adolescent environment. Psychologists can offer much-needed support to open up new avenues of communication and facilitate a positive life path for teenagers with deficient or deviant development options.

References

- 1 Волгаткина К.М. Экспериментальное исследование связи эмоционального интеллекта с общим личностным развитием старшеклассников / К.М. Волгаткина, Г.П. Горбунова // *Международ. журн. эксперимент. обр.* — 2014. — № 6. — С. 63–66.
- 2 Гарскова Г.Г. Введение понятия «эмоциональный интеллект» в психологическую теорию / Г.Г. Гарскова // *Ананьевские чтения–99: тез. науч.-практ. конф.*; ред.: А.А. Крылов. — СПб.: Изд-во СПб. ун-та, 1999. — С. 25, 26.
- 3 Вилюнас В. Психология эмоций / В. Вилюнас. — СПб.: Питер, 2004. — 496 с.
- 4 Бреслав Г.М. Психология эмоций / Г.М. Бреслав. — М.: Академия, 2004. — 544 с.
- 5 Андреева И.Н. Понятие и структура эмоционального интеллекта / И.Н. Андреева // *Социально-психологические проблемы ментальности: 6-я Междунар. науч.-практ. конф.* — Смоленск: СГПУ, 2004. — Ч. 1. — С. 22–26.
- 6 Mayer J.D. The intelligence of emotional intelligence / J.D. Mayer, P. Salovey // *Intelligence*. — New York: Elsevier, 1993. — P. 433–442.
- 7 Андреева И.Н. Предпосылки развития эмоционального интеллекта / И.Н. Андреева // *Вопросы психологии*. — 2007. — № 5. — С. 57–65.
- 8 Гоулман Д. Эмоциональный интеллект / Д. Гоулман. — М.: Изд-во АСТ, 2009. — 480 с.
- 9 Тайлакер Й.Б. Тренировка IQ: Ваш путь к успеху / Й.Б. Тайлакер, У. Визингер. — М.: Изд-во «АСТ»; Изд-во «Астрель», 2004. — 174 с.
- 10 Постановление Правительства Республики Казахстан от 12 октября 2021 года № 726 «Об утверждении национального проекта «Качественное образование. Образованная нация»». — Режим доступа: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2100000726>.
- 11 Манойлова М.А. Развитие эмоционального интеллекта будущих педагогов / М.А. Манойлова. — Псков: Псков. гос. пед. ин-т, 2004. — 60 с.
- 12 Нарикбаева Л.М. Проблема развития эмоционального интеллекта у современных специалистов / Л.М. Нарикбаева, А.Ш. Тленбекова // *Вестн. Казах. нац. пед. ун-та им. Абая. Сер. Начальная школа и физическая культура*. — 2011. — 2 (29) — С. 51–53.

- 13 Люсин Д.В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭМИн / Д.В. Люсин // Психологическая диагностика. — 2006. — № 4. — С. 3–22.
- 14 Иванова Е.С. Возможности методики «Словарь эмоций» для диагностики и развития эмоциональной сферы / Е.С. Иванова // Психологическая диагностика. — 2008. — № 1. — С. 101–112.
- 15 Иванова Е.С. Эмоциональный тонус и методика его диагностики в молодом и юношеском возрасте / Е.С. Иванова // Образование и наука. — 2006. — № 4 (4). — С. 69–74.
- 16 Иванова Е.С. Особенности эмоционального интеллекта в подростковом возрасте / Е.С. Иванова // Образование и наука. — 2011. — № 1(80). — С. 34–41.
- 17 Давыдова Ю.В. Составляющие эмоционального интеллекта / Ю.В. Давыдова // Психолого-педагогические аспекты формирования и развития личности: матер. Межвуз. психолог. чт. студ., аспирантов и молодых учёных / сост. и науч. ред.: А.В. Ивашенко, А.В. Гагарин, И.А. Тютюкова. — М., 2017. — С. 23–25.
- 18 Александрова Н.П. К вопросу о сущности понятия «эмоциональный интеллект» / Н.П. Александрова // Вестн. РУДН. Сер. Психология и педагогика. — 2009. — № 1. — С. 71–75.

З.К. Кульшарипова, Н.Р. Беркинов, Г.З. Айгужинова, В.А. Сексенов, А.М. Омарова

Біртұтас педагогикалық процесс аясында оқушылардың эмоционалды интеллектісін дамыту

Мақалада қазіргі мектептің білім беру кеңістігінде ХХІ ғасырдың дағдыларын қалыптастыру процесінің ерекшеліктері қарастырылған. Эмоционалды интеллект — болашақтың негізгі дағдысы. Мәселенің теориялық аспектілерін зерттегеннен кейін «жұмсақ дағдыларды» дамыту тәжірибесі ашылған. Білім берудегі эмоционалды интеллект жан-жақты зерттеуді қажет ететіндіктен, авторлар қазіргі мектептегі эмоционалды дамудың өзін-өзі тану және таным құралдарына баса назар аудара отырып, оқушылардың эмоционалды интеллектісін қалыптастыру қажеттілігінің теориялық негіздерін зерттеген. Қазіргі мектеп жағдайында оларды шешудің қажеттілігі мен мүмкіндігіне байланысты эмоционалды интеллектті талдауға бағытталған зерттеуді іздеу мен тандаудың интерпретациясы берілген. Педагогикалық эксперимент зерттелетін мәселенің оң және теріс жақтарын анықтау мақсатында жүргізілді: оқушыларға эмоционалды мінез-құлықты қолдауға бағытталған тиімді қолдау технологияларын қамтитын эмоционалды интеллектті қалыптастыру моделін қолдана отырып, эмоционалды интеллекттің жоғары деңгейінің дамуын бақылауға мүмкіндік беретін барлық бағалау критерийлері бойынша оң динамика алуға болатындығы анықталды. Эмоционалды интеллект пен интеллектуалды даму арасындағы байланысты анықтай отырып, қазіргі мектеп пен оның мұғалімдеріне эмоционалды интеллектті дамытуға мүмкіндік беретін жаңа технологияларды енгізу міндеттерін қою ұсынылған. Зерттеу тұрғысынан мұғалімдердің эмоционалды мәдениетіне ерекше назар аудару қажет, ол трансформациялық болуы және мұғалімнің кәсіби құзыреттерінің бірі ретінде анықталуы керек. Сонымен қатар мақалада soft skills пәндік дамуын енгізу бөлігінде білім беру стандарттары мен оқу жоспарларының талаптарын қайта қарау туралы ұсыныс берілген.

Кілт сөздер: эмоциялар, эмоционалды интеллект, заманауи мектеп, эмоционалды интеллектті қалыптастыру әдістері, эмоционалды интеллекттің даму моделі.

З.К. Кульшарипова, Н.Р. Беркинов, Г.З. Айгужинова, В.А. Сексенов, А.М. Омарова

Развитие эмоционального интеллекта школьников в контексте целостного педагогического процесса

В статье рассмотрены особенности процесса формирования навыков ХХІ века в образовательном пространстве современной школы. Эмоциональный интеллект — ключевой навык будущего. После изучения теоретических аспектов проблемы раскрывается опыт развития «мягких навыков». Поскольку эмоциональный интеллект в образовании требует всестороннего изучения, в статье мы рассматриваем теоретические основы необходимости формирования эмоционального интеллекта школьников, с акцентом на средства самопознания и познания эмоционального развития в современной школе. Дана интерпретация поиска и выбора реализации исследования, которые направлены на анализ эмоционального интеллекта с установкой на проблемы необходимости и возможности их решения в условиях современной школы. Педагогический эксперимент был проведен с целью выявления как положительных, так и отрицательных сторон исследуемой проблемы: было установлено, что можно получить положительную динамику по всем критериям оценки, которые позволяют студентам контролировать развитие высокого уровня эмоционального интеллекта, используя модель формирования эмоционального интеллекта, которая включает в себя эффективные технологии поддержки, направленные на поддержку эмоционального поведения. Обнаружив взаимосвязь между эмоциональным интеллектом и

интеллектуальным развитием, предлагается поставить перед современной школой и ее учителями задачи по внедрению новых технологий, позволяющих развивать эмоциональный интеллект. С точки зрения исследования особое внимание следует уделить эмоциональной культуре учителей, которая должна быть преобразующей и определяться как одна из профессиональных компетенций учителя. В статье рекомендуется пересмотреть требования образовательных стандартов и учебных планов в части внедрения предметного развития *soft skills*.

Ключевые слова: эмоции, эмоциональный интеллект, современная школа, методы формирования эмоционального интеллекта, модель развития эмоционального интеллекта.

References

- 1 Volgatkina, K.M., & Gorbunova, G.P. (2014). Eksperimentalnoe issledovanie svyazi emotsionalnogo intellekta s obshchim lichnostnym razvitiem starsheklassnikov [Experimental study of the connection of emotional intelligence with the general personal development of high school students]. *Mezhdunarodnyi zhurnal eksperimentalnogo obrazovaniia — International Journal of Experimental Education*, 6, 63–66 [in Russian].
- 2 Garskova, G.G. (1999). Vvedenie poniatii «emotsionalnyi intellekt» v psikhologicheskuiu teoriiu [Introduction of the concept of “emotional intelligence” into psychological theory]. *Ananyevskie chteniia–99: tezisy nauchno–prakticheskoi konferentsii — Ananyev Readings-99: abstracts of the scientific and practical conference*. A.A. Krylov (Eds). Saint Petersburg: Izdatelstvo Sankt-Peterburgskogo universiteta, 25, 26 [in Russian].
- 3 Viliunas, V. (2004). Psikhologiya emotsii [Psychology of emotions]. Saint Petersburg: Piter [in Russian].
- 4 Breslav, G.M. (2004). Psikhologiya emotsii [Psychology of emotions]. Moscow: Akademiia [in Russian].
- 5 Andreeva, I.N. (2004). Poniatie i struktura emotsionalnogo intellekta [The concept and structure of emotional intelligence]. *Sotsialno-psikhologicheskie problemy mentalnosti: 6-ia Mezhdunarodnaia nauchno-prakticheskai konferentsiia — Socio-psychological problems of mentality: The 6th International Scientific and Practical Conference. Part 1*, 22–26. Smolensk: Smolenskii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet [in Russian].
- 6 Mayer, J.D., & Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 433–442. New York: Elsevier.
- 7 Andreeva, I.N. (2007). Predposylki razvitiia emotsionalnogo intellekta [Prerequisites for the development of emotional intelligence]. *Voprosy psikhologii — Questions of psychology*, 5, 57–65 [in Russian].
- 8 Goulman, D. Emotsionalnyi intellekt [Emotional Intelligence]. Moscow: Izdatelstvo «AST» [in Russian].
- 9 Tailaker, I.B., & Vizinger, U. (2004). Trenirovka IQ: Vash put k uspekhu [IQ Training: Your Path to Success]. Moscow: Izdatelstvo «AST», Izdatelstvo «Astrel» [in Russian].
- 10 Postanovlenie Pravitelstva Respubliki Kazakhstan ot 12 oktiabria 2021 goda No 726 «Ob utverzhdenii natsionalnogo proekta “Kachestvennoe obrazovanie. Obrazovannaia natsiia”» [Resolution of the Government of the Republic of Kazakhstan dated October 12, 2021 No. 726 “On approval of the national project “Quality education “Educated Nation””]. Retrieved from <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2100000726>. [in Russian].
- 11 Manoylova, M.A. (2004). Razvitie emotsionalnogo intellekta budushchikh pedagogov [Development of emotional intelligence of future teachers]. Pskov: Pskovskii gosudarstvennyi pedagogicheskii institut [in Russian].
- 12 Narikbaeva, L.M., & Tlenbekova, A.Sh. (2011). Problema razvitiia emotsionalnogo intellekta u sovremennykh spetsialistov [The problem of the development of emotional intelligence in modern specialists]. *Vestnik Kazakhskogo natsionalnogo pedagogicheskogo universiteta imeni Abai. Seriya Nachalnaia shkola i fizicheskai kultura — Bulletin of the Kazakh National Pedagogical University named after Abai. Series “Elementary school and physical education”*, 2 (29), 51–53 [in Russian].
- 13 Lyusin, D.V. (2006). Novaia metodika dlia izmereniia emotsionalnogo intellekta: oprosnik EmIn [A new technique for measuring emotional intelligence: questionnaire EmIn]. *Psikhologicheskai diagnostika — Psychological diagnostics*, 4, 3–22 [in Russian].
- 14 Ivanova, E.S. (2008). Vozmozhnosti metodiki «Slovar emotsii» dlia diagnostiki i razvitiia emotsionalnoi sfery [Possibilities of the “Dictionary of Emotions” methodology for the diagnosis and development of the emotional sphere]. *Psikhologicheskai diagnostika — Psychological diagnostics*, 1, 101–112 [in Russian].
- 15 Ivanova, E.S. (2006). Emotsionalnyi tonus i metodika ego diagnostiki v molodom i yunosheskom vozraste [Emotional tone and methods of its diagnosis at a young and youthful age]. *Obrazovanie i nauka — Education and science*, 4 (4), 69–74 [in Russian].
- 16 Ivanova, E.S. (2011). Osobennosti emotsionalnogo intellekta v podrostkovom vozraste [Features of emotional intelligence in adolescence]. *Obrazovanie i nauka — Education and Science*, 1(80), 34–41 [in Russian].
- 17 Davydova, Yu.V. (2017). Sostavliaiushchie emotsionalnogo intellekta [Components of emotional intelligence]. *Psikhologo-pedagogicheskie aspekty formirovaniia i razvitiia lichnosti: Materialy Mezhdvuzovskikh psikhologicheskikh chtenii studentov, aspirantov i molodykh uchenykh — Psychological and pedagogical aspects of personality formation and development: Materials of Inter-university psychological readings of students, postgraduates and young scientists*. A.B. Ivashchenko, A.B. Gagarin, I.A. Tiutkova (Eds.). Moscow, 23–25 [in Russian].
- 18 Alexandrova, N.P. (2009). K voprosu o sushchnosti poniatii «emotsionalnyi intellekt» [On the question of the essence of the concept of “emotional intelligence”]. *Vestnik Rossiiskogo universiteta druzhby narodov. Seriya Psikhologiya i pedagogika — Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia. Series psychology and Pedagogy*, 1, 71–75 [in Russian].

Д.Т. Махметова¹ , К.К. Жунусова² , Б.Б. Рысбекова² 

¹ Жетысуский университет имени И. Жансугурова, . Талдыкорган, Казахстан;

² Медицинский университет Караганды, Караганда, Казахстан

(*Автор-корреспондент. E-mail: mahmetova_darina@mail.ru)

Особенности развития гибких навыков у студентов высшего учебного заведения

За последнее десятилетие научные исследования в области образования подчеркивали важность развития ряда неакадемических качеств, таких как способность сотрудничать и выстраивать конструктивные взаимоотношения с другими людьми, решать проблемы, часто их называют унифицированными навыками или гибкими навыками. Группа гибких навыков (*Soft skills*) включает в себя большую группу навыков, которые не зависят от учебных программ, но оказывают большое влияние на профессиональное становление личности и успешное развитие твердых (профессиональных) навыков. В отличие от академических знаний, которые являются предметными и имеют формальное оценивание, гибкие навыки напрямую не зависят от учебных программ, но развиваются в них. Таким образом, гибкие навыки рассматриваются как навыки, которые могут быть использованы в широком диапазоне рабочей среды. На основании изложенного выше, необходимо определить направление деятельности в условиях образовательного процесса в высшем учебном заведении, которое будет способствовать комплексному развитию гибких навыков обучающихся. В работе обоснована приоритетность развития гибких навыков как процессуальная характеристика образовательного процесса университета. Развитие гибких навыков обучающихся в рамках в университете, с одной стороны, рассматривается как компонент учебных дисциплин, а с другой — в качестве самостоятельного процесса с целью развития спектра навыков, необходимых для различных видов деятельности. Таким образом, изучая проблему развития комплекса гибких навыков обучающихся университета, названы технологии развития гибких навыков, которые станут структурными элементами модели.

Ключевые слова: высшее учебное заведение, образовательный процесс, гибкие навыки, универсальные навыки, системное мышление, эмоциональный интеллект, коммуникативные навыки, проектное мышление, организаторские навыки.

Введение

В современном мире профессиональная деятельность требует от персонала постоянного самосовершенствования. Это предполагает адаптируемость к изменяющимся обстоятельствам. Кроме того, специалисты должны обладать когнитивной гибкостью, критическим мышлением, креативностью, стрессоустойчивостью, умением прогнозировать результат действий, эти навыки являются востребованными на рынке труда.

Таким образом, перед системой высшего образования стоит задача гармоничного развития у студентов не только профессиональных навыков, но и гибких навыков, которые позволяют самореализоваться в любой сфере деятельности.

Понятие «гибкие навыки» является достаточно широким для понимания и включает в себя множество ключевых характеристик. Например, социальные навыки являются структурным компонентом группы гибких навыков, проявляются они в социальном интеллекте. В данном случае личность способна понимать чувства других людей, контролировать собственные эмоции и прогнозировать потенциальную поведенческую реакцию людей. Социальные навыки считаются важными для регулирования собственной социальной позиции, без деструктивного воздействия на окружающих людей. Личность обладает навыками эффективной коммуникации с собственным окружением, что в итоге обеспечивает успешность взаимоотношений. Также к социальным навыкам относится способность решать конфликты [1]. В XXI веке все большее внимание уделяется мягким навыкам на рабочем месте, а также роли образования в развитии мягких навыков на рабочем месте и роли, которую играет образование в развитии мягких навыков [2]. Исследования таких авторов, как B. Gammie, E. Gammie, E. Cargill [3], P. Hutchinson, G. Fleischman [4], E.K. Mohamed, S.H. Lashine [5], T. Hassall, J. Joyce, J. Montanto, J. Anes [6] подтвердили связь между успехом в карьере и унифицированными навыками. Все исследователи в своих трудах отмечают, что без высокого уровня развития тех или иных отдельно взятых гибких навыков, специалист не сможет выполнять качественно свои должностные обязан-

ности. Это обусловлено тем, что человек испытывает дефицит личностных ресурсов, которые могли бы позволить эффективно решать поставленные задачи.

К примеру, в Южной Африке Южноафриканский институт дипломированных бухгалтеров (SAICA) отвечает за аккредитацию бухгалтеров. В этом институте были разработаны стандарты, устанавливающие в отношении дипломированного специалиста требования по владению гибкими навыками. Помимо своих экзаменационных постановлений, они создали подробный план тем и технических знаний, которые должны быть получены студентами на экзаменах. SAICA (South African Institute of Chartered Accountants) разработала свою систему компетенций, в которой подробно описаны навыки и компетенции, которыми должен обладать кандидат при поступлении на работу. С точки зрения этой системы, университеты должны рассмотреть все соответствующие профессиональные навыки в своих образовательных программах, которые включают в себя ознакомление кандидатов с развитием «гибких» навыков (упоминаемые в системе, а также в данной работе, как проникающие навыки). Система компетенций определяет всепроникающие навыки в категориях:

1) этическое поведение: защита общественных интересов, честность и добросовестность, проявление должной осторожности, объективность и независимость, избегать конфликта интересов, защищать конфиденциальность информации, укрепление репутации профессии и соблюдение профессионального кодекса;

2) личные качества: демонстрация самоменеджмента и лидерства, проявление инициативы и ответственности, креативность в создании новых подходов к решению проблем, понимание национальной и международной среды, обучение в течение всей жизни, работа в команде быть членом команды и демонстрировать управление временем.

Также дополнительной категорией в данной системе компетенций являются профессиональные навыки, иначе называемые твердые навыки, которые необходимы в конкретной профессиональной деятельности [7]. Как отмечают в своем исследовании О.Н. Ярыгин А.А. Коростелев, Л.Г. Ахметов, высшее учебное заведение создает условия для участия в различных проектах. Это способствует развитию различных гибких навыков [8].

Такие авторы, как О. Ваганова, Д. Мельников, М. Булаева, Е. Челнокова считают, что одним из наиболее эффективных методов развития гибких навыков в процессе профессиональной подготовки в высшем учебном заведении является хакатон. Понятие «хакатон» было образовано от английских слов «hack» и «marathon» и дословно может быть переведено как «марафон для хакеров». В широком смысле этого слова хакатон представляет собой командное соревнование, направленное на решение определенной проблемы в ограниченный временной период. Такие соревнования проводятся среди программистов с целью создания нового сайта или программы. Первый хакатон провели в 1999 году разработчики OpenBSD и Sun Microsystems. Авторы утверждают, что хакатон можно трансформировать для определенной научной области и использовать как средство развития у участников комплекса необходимых гибких навыков. К навыкам, которые могут быть развиты в данном случае, это цифровая грамотность, умение работать в команде, коммуникативные навыки, системное мышление. Участие в хакатонах позволяет студентам занять активную познавательную позицию [9]. Студенты создают авторский проект при поддержке преподавателей или наставника проекта. При достижении общей цели они учатся выстраивать конструктивные взаимоотношения с другими людьми, преодолевать конфликты и развивают вариативность мышления в случае принятия решений [10].

Поэтому развитие гибких навыков становится одной из приоритетных задач, решаемых в высших учебных заведениях. В.Н. Анискин считает, что важным направлением развития гибких навыков в высшем учебном заведении является предпринимательское обучение. Данная концепция подразумевает воплощение в жизнь собственных идей. Как следствие, будут развиваться навыки предпринимательские навыки. Также важным направлением является экспериментальное обучение, которое направлено на познание окружающей действительности через практический опыт, который становится личностным достоянием человека [11]. Необходимо отметить, что одним из значимых средств развития гибких навыков является саморазвитие. Предполагается постоянный личностный рост и поиск возможностей для самореализации. Учитывая тот факт, что гибкие навыки являются универсальными навыками, то они могут быть реализованы во всех сферах жизнедеятельности. Это предполагает, что эти навыки позволяют человеку ставить цели и структурировать их по приоритетности. Развитые гибкие навыки создают личностный потенциал, который нужен для успешной самоактуализации [12]. Для развития гибких навыков в системе высшего образования наиболее эффективными являются два направления. Первое направление включает в себя создание специальных курсов, которые обращены

на развитие комплекса гибких навыков. Второе направление ориентировано на потенциал изучаемых дисциплин, которые сочетаются с различными дополнительными внеаудиторными работами.

Развитие профессиональных компетенций и гибких навыков может проходить в сочетании друг с другом. Однако для твердых профессиональных навыков характерна поэтапность, а для гибких навыков существуют различные варианты для организации формирующего процесса [13].

Объект исследования: образовательный процесс в университете.

Предмет исследования: развитие гибких навыков в образовательном процессе в университете.

Цель исследования состоит в изучении особенностей развития гибких навыков обучающихся университета как важного компонента системы высшего образования.

Методы и материалы исследования

Использованы следующие методы исследования: анализ теоретических и нормативно-правовых источников, систематизация материала, анализ, обобщение. В ходе аналитической работы с научной литературы были рассмотрены образовательные стандарты высшего образования Республики Казахстан, а также научные публикации, относящиеся к области нашего исследования. Использовались материалы научных публикаций, которые вошли в базу данных Web of Science от Clarivate Analytics и Scopus от Elsevier, так как данные источники являются наиболее авторитетными в области научных материалов. Эти источники оснащены функционалом, который позволяет найти материал по ключевым словам, а также ознакомиться с полным текстом публикаций.

Результаты и их обсуждение

Анализ научных трудов позволил нам определить различные аспекты гибких навыков в системе высшего образования. В научно-педагогическом обществе разворачивается активный дискурс о повышении качества человеческого капитала по средствам трансформации системы высшего образования. Исходя из этого, разработка компетентностно-ориентированной программы привела к становлению направления по формированию личностных качеств будущих специалистов.

Согласно положениям образовательных стандартов высшего и послевузовского образования Республики Казахстан [14], перед преподавателями высших учебных заведений стоит задача формирования общекультурных компетенций, которые относятся к категориям гибких навыков. Выделяют следующие компетенции:

- способность к установлению личных и деловых взаимоотношений в обществе;
- самостоятельность, критическое восприятие информации;
- организационно-управленческая способность.

Развитие этих навыков является важным компонентом для целостного образа специалиста. Выпускников готовят к различным профессиональным направлениям деятельности, именно поэтому базовым компонентом являются гибкие навыки. Образовательный процесс и развитие гибких навыков являются двусторонними процессами. Это предполагает, что личность осваивает новые знания, развивает новые навыки и, как следствие, совершенствует имеющиеся навыки. В системе образования важное значение имеет организатор учебного процесса, то есть педагог, который должен в первую очередь сам владеть гибкими навыками и совершенствовать их. Исходя из этого, в русле современного общества, возникает необходимость тематических курсов повышения квалификации профессорско-преподавательского состава.

Целью нашего исследования является изучение особенностей развития гибких навыков у студентов университета. Для этого в статье представлен анализ направлений и технологий развития гибких навыков в системе высшего учебного образования на опыте стран мира.

Например, в сфере инженерии, STEM дисциплинах и в области медицинского образования основной фокус внимания направлен на развитие культурной грамотности учащихся. В методологии стран Европы, в Австралии, Корее и Африке, доминирующим является количественный подход, который предполагает измерение и оценку эффективности практических методов обучения и развития гибких навыков. В данном случае применение качественного подхода предполагает анализ эффективности учебных программ и деятельности профессорско-преподавательского состава.

Наиболее эффективными для развития гибких навыков являются специализированные тренинги. Например, тренинги когнитивного развития, направленные на развитие мыслительных процессов. В данном случае предусмотрена работа студентов над обработкой большого количества информации, изучением профессиональной терминологии с использованием инновационных методов, которые, в

свою очередь, способствуют развитию рефлексии, самоконтроля в стрессовых и нестандартных условиях. Также занятия, которые направлены на развитие исследовательских навыков, создают условия для развития поисковых навыков, системного и критического мышления. В ходе данного вида занятий студенты учатся формулировать гипотезы исследования, изучают правила структурирования этапов исследовательской работы, а также учатся навыкам презентации итоговых данных. При этом необходимо учесть, что все занятия должны быть логически взаимосвязаны, что в результате позволит сформировать эффективные модели гибких компетенций. Кроме того, развитие гибких навыков предполагает практическое применение изученного материала, для дальнейшего закрепления навыков.

Также в международной практике реализуется программа Enactus. В рамках данной программы участниками являются студенты всех курсов и форм обучения высшего учебного заведения. Enactus является некоммерческой организацией, ее целью является создание предпринимательских идей, которые создают основу для реализации собственных идей и технологий управления финансами. Участие в данной программе благоприятно влияет на развитие отдельных видов гибких навыков [15]. Команды студентов, участвующие в деятельности данной программы, сотрудничают с администрацией организаций, учеными, а также с другими участниками. В результате происходит совершенствование коммуникативных навыков. Развиваются ораторские способности, умение представить собственные идеи окружающим людям. Можно отметить, что данный вид деятельности благоприятно влияет на развитие гибких навыков [16]. Привлечение учащихся университетов к участию в международных проектах также является наиболее эффективным инструментом развития гибких навыков и имеет значение для совершенствования профессиональных навыков [17].

Постоянные требования к системе образования относительно стандартов подготовки специалистов создают потребность в создании инновационных образовательных технологий. К примеру, страны-члены Европейского союза утвердили набор дескрипторов, уровней и циклов для установления соотношения ожидаемых результатов с итоговыми результатами в процессе освоения трех уровней Болонского цикла. Эти критерии назвали «Дублинские дескрипторы». Они описывают ожидаемые результаты по уровням достижений. Структура состоит из пяти компонентов: 1. Знать/ понимать. 2. Применять знания/понимать. 3. Формулирование суждений. 4. Коммуникативные навыки. 5. Обучение на протяжении всей жизни [18]. Однако дескрипторы не являются предметно-специфическими и неограниченны академическим содержанием. В таком случае большинство университетов проявляют инициативы для развития гибких навыков. Однако направления организации процесса развития отдельных видов навыков зависят от степени персонализации учащихся университета. Также важное значение имеют цифровизация полезной информации и доступ к цифровым ресурсам, которые обеспечивают студентам удаленный доступ и непрерывное развитие. В планировании специализированного процесса обучения, который ориентирован на развитие гибких навыков, возникает вопрос: «Какой подход наиболее эффективен? Необходимо создать специальную учебную дисциплину, ориентированную на развитие данного вида навыков? Возможно, необходимо создать модуль в учебных дисциплинах с целью внедрения различных методов обучения для развития гибких качеств у будущих выпускников. Исходя из этого, основным критерием образовательного процесса в университете является целостность, ориентация на актуальный уровень развития гибких навыков студента, то есть учет индивидуальных особенностей. Кроме того, предполагается важность таких видов учебной деятельности, как *case study*, командная работа, моделирование, проектные работы, презентация авторских работ/докладов. Преподаватель выступает в роли наставника, фасилитатора и оценщика, который создает условия для овладения гибкими навыками.

Заключение

Подводя итоги исследования проблемы развития гибких навыков в условиях образовательного процесса высшего учебного заведения, необходимо отметить, что сущность вопроса успешности гармоничного развития профессиональных навыков и гибких навыков зависит от многих факторов, в том числе от профессионального стандарта высшего образования, а также от учебных программ и условий, создаваемых в высших учебных заведениях. В своем исследовании мы опирались на международные исследования, которые теоретически обосновали сущность и значение развития гибких навыков в высшем учебном заведении. Было проанализировано состояние проблемы развития гибких навыков в образовательном процессе университета. Для успешного гармоничного развития гибких навыков студентов, высшие учебные заведения должны не только давать академические знания и

формировать профессиональные способности, но и делать акцент на разностороннем развитии гибких навыков. Создание системы гибких навыков, которая основана на теоретических и экспериментальных данных, даст возможность охватить многие области применения.

Таким образом, отличительной чертой гибких навыков является широкий спектр применения. Так как гибкие навыки могут трансформироваться и приобретать различные характеристики в зависимости от условий и менталитета, то возникает необходимость изучения различных контекстов внедрения специальных программ, тренингов и учебных дисциплин с использованием инновационных методов, направленных на развитие гибких навыков. Подводя итоги, необходимо отметить, что продолжение исследований гибких навыков позволит предотвратить редуционизм. Будут учитываться личная перспектива развития личности, трансформация сознания, успешность социализации, психофизиологическая составляющая. В результате человек будет представлять собой не только высококвалифицированного специалиста, но и личность, удовлетворенную своей жизнью.

Список литературы

- 1 Григорян Н.М. Личностное развитие педагога в системе профессионального образования / Н.М. Григорян, Н.В. Быстрова // Социальные и технические сервисы: проблемы и пути развития. — 2018. — С. 35–38.
- 2 Kyllonen P.C. Soft skills for the workplace change / P.C. Kyllonen // The Magazine for Higher Learning. — 2013. — № 45(6). — P. 16-23.
- 3 Gammie B. Personal skills development in the accounting curriculum / B. Gammie, E. Gammie, E. Cargill // Accounting Education: An International Journal. — 2013. — № 11(1). — P. 63-78.
- 4 Hutchinson P. Professional certification opportunities for accountants / P. Hutchinson, G. Fleischman // The CPA Journal. — 2013. — № 73(3). — P. 48-50.
- 5 Mohamed E.K. Accounting knowledge and skills and the challenges of a global business environment / E.K. Mohamed, S.H. Lashine // Managerial Finance. — 2003. — No 29(7). — P. 3-16.
- 6 Hassall T. Priorities for the development of vocational skills in management accountants: a European perspective / T. Hassall, J. Joyce, J. Montanto, J. Anes // Accounting Forum. — 2005. — No 29 (4). — P. 379-394.
- 7 South African Institute of Chartered Accountants (SAICA). Competency Framework Detailed Guidance for Academic Programmes: Competencies of a CA(SA) at the Point of the Initial Test of Competence (ITC) (Assessment of Core Technical Knowledge), 2014. — SAICA, Johannesburg.
- 8 Yarygin O.N. Modeling of competence as a tool of goal setting for education in modern society / O.N. Yarygin, A.A. Korostelev, L.G. Akhmetov, A. Maselena // International Journal of Recent Technology and Engineering. — 2019. — № 7(6). — P. 72–77.
- 9 Vaganova O. Students activities organization technology in environmental communities / O. Vaganova, A. Korostelev, D. Melnikov, M. Bulaeva, E. Chelnokova // Amazonia Investiga. — 2019. — No 9(29). — P. 37-44. <https://amazoniainvestiga.info/index.php/amazonia/article/view/1364>.
- 10 Vaganova O.I. Technology for compiling supporting abstracts in the organization of students' independent work / O.I. Vaganova, A.A. Korostelev, E.A. Chelnokova, A.V. Bugoslavskaya // Revista Amazonia Investiga. — 2020. — №9. — P. 376-382. <https://amazoniainvestiga.info/index.php/amazonia/article/view/1254>.
- 11 Aniskin V.N. Teaching potential of integrated learning technologies Smart, Stem and Steam / V.N. Aniskin, A.A. Korostelev, B.A. Lvovna, A.V. Kurochkin, T.G. Sobakina // Revista De La Universidad Del Zulia. — 2020. — No 11(29). — P.328-336.
- 12 Хижная А.В. Развитие *soft skills* («гибких навыков») для успешной карьеры выпускников вуза / А.В. Хижная, Н.В. Быстрова, Е.Н. Шарыгина // Проблемы современного педагогического образования. — 2019. — № 65 (2). — С. 261–264.
- 13 Shcherbakova E.V. Experience of Use of Remote Computer Technologies at The Organization of Independent Work of Students in The Conditions of a Mark and rating system / E.V. Shcherbakova, T.N. Shcherbakova // Baltic Humanitarian Journal. — 2019. — No 4 (29). — P. 192-195.
- 14 Приказ Министра науки и высшего образования Республики Казахстан от 20 июля 2022 года № 2 «Об утверждении государственных общеобязательных стандартов высшего и послевузовского образования». Зарегистрирован в Министерстве юстиции Республики Казахстан 27 июля 2022 года № 28916. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2200028916>.
- 15 Dalibozhko A. Increasing competitiveness university graduates in the labor market: possibility of forming hard and soft skills in the international Enactus 1 program / A. Dalibozhko, M. German, I. Krakovetskaya // Izvestiya FEFU. Economics and Management. — 2018. — P. 57–74.
- 16 Bulaeva M.N. Preparation of Bachelors of Professional Training Using MOODLE / M.N. Bulaeva, O.I. Vaganova, M.I. Koldina, A.V. Lapshova, A.V. Khizhnyi // Advances in intelligent systems and computing. — 2018. — P. 406-411.
- 17 Nagovitsyn R.S. Interactive Technologies in Developing Student's Motivation in Physical Education and Sport / R.S. Nagovitsyn, et al. // International Journal of Applied Exercise Physiology. — 2020. — No 9(6). — P. 78-85.

18 Todorovski, B. Overview on Student Centred Learning in Higher Education in Europe. Brussels: ESU / B. Todorovski, E. Nordal, T. Isoki. — 2015. — [Electronic resource]. — Access mode: <http://www.ehea.info/pid34437/studentcentred-learning.html>

Д.Т. Махметова, К.К. Жунусова, Б.Б. Рысбекова

Жоғары оқу орны студенттерінің икемді дағдыларын дамыту ерекшеліктері

Соңғы онжылдықта білім берудегі ғылыми зерттеулер басқа адамдармен ынтымақтастық және сындарлы қарым-қатынас орнату, мәселелерді шешу, көбінесе бірыңғай дағдылар немесе икемді дағдылар деп аталатын бірқатар академиялық емес қасиеттерді дамытудың маңыздылығын атап өтті. Икемді дағдылар тобы (Soft skills) оқу бағдарламаларына тәуелді емес, бірақ жеке тұлғаның кәсіби қалыптасуына және берік кәсіби дағдылардың сәтті дамуына үлкен әсер ететін дағдылардың үлкен тобын қамтиды. Пәндік және ресми бағалауы бар академиялық білімнен айырмашылығы, икемді дағдылар оқу бағдарламаларына тікелей тәуелді емес, бірақ оларда дамиды. Осылайша, икемді дағдылар жұмыс ортасының кең ауқымында қолдануға болатын дағдылар ретінде қарастырылады. Жоғарыда айтылғандардың негізінде білім алушылардың икемді дағдыларын кешенді дамытуға ықпал ететін жоғары оқу орнындағы білім беру процесі жағдайындағы қызмет бағытын анықтау қажет. Жұмыста университеттің білім беру процесінің процедуралық сипаттамасы ретінде икемді дағдыларды дамытудың басымдығы негізделген. Зерттеу нәтижесі. Университеттегі білім беру процесінің шеңберінде білім алушылардың икемді дағдыларын дамыту бір жағынан оқу пәндерінің құрамдас бөлігі ретінде, ал екінші жағынан әртүрлі қызмет түрлеріне қажетті дағдылар спектрін дамыту мақсатында дербес процесс ретінде қарастырылған. Осылайша, университет студенттерінің икемді дағдылар кешенін дамыту мәселесін зерттей отырып, бағдарламаның құрылымдық элементтеріне айналатын икемді дағдыларды дамыту технологиялары аталды.

Кілт сөздер: жоғары оқу орны, білім беру процесі, икемді дағдылар, әмбебап дағдылар, жүйелік ойлау, эмоционалды интеллект, коммуникативті дағдылар, жобалық ойлау.

D.T. Makhmetova, K.K. Zhunusova, B.B. Rysbekova

Features of the development of soft skills of students in higher education

Over the last decade, research in education has emphasized the importance of developing a range of non-academic competencies, such as the ability to cooperate and build constructive relationships with others and solve problems, often referred to as unified skills or flexible skills. The group of soft skills includes a large group of skills that are not dependent on academic programmes, but have a major impact on the professional development of individuals and the successful development of solid vocational skills. Unlike academic knowledge, which is subject specific and formally assessed, soft skills are not directly dependent on curricula but develop within them. Thus, flexible skills are seen as skills that can be used in a wide range of work environments. Based on the above, it is necessary to identify the direction of activities in the educational process environment in higher education institution that will contribute to the comprehensive development of learners' flexible skills. The paper substantiates the priority of flexible skills development as a procedural feature of the educational process of the university. Research result. The development of learners' flexible skills within the educational process in the university is considered, on the one hand, as a component of academic disciplines, and on the other hand, as an independent process in order to develop the range of skills required for various activities. Thus, studying the problem of developing a set of flexible skills of university students, the technologies for the development of flexible skills are named, which will be the structural elements of the programme.

Keywords: higher education institution, educational process, flexible skills, universal skills, system thinking, emotional intelligence, communicative skills, project thinking.

References

- 1 Grigorian, N.M., & Bystrova, N.V. (2018). Lichnostnoe razvitiye pedagoga v sisteme professionalnogo obrazovaniia [Teacher's personal development in the vocational educational system]. *Sotsialnye i tekhnicheskie servisy: problemy i puti razvitiia — Social and technical services: problems and ways of development*, 35–38 [in Russian].
- 2 Kyllonen, P.C. (2013). Soft skills for the workplace change. *The Magazine for Higher Learning*, 45(6), 16-23.
- 3 Gammie, B., Gammie, E. & Cargill, E. (2013). Personal skills development in the accounting curriculum. *Accounting Education: An International Journal*, 63-78.

- 4 Hutchinson, P. & Fleischman, G. (2013). Professional certification opportunities for accountants. *The CPA Journal*, Vol. 73(3), 48-50.
- 5 Mohamed, E.K. & Lashine, S.H. (2003). Accounting knowledge and skills and the challenges of a global business environment. *Managerial Finance*, 29(7), 3-16.
- 6 Hassall, T., Joyce, J., Montanto, J. & Anes, J. (2005). Priorities for the development of vocational skills in management accountants: a European perspective. *Accounting Forum*, 29(4), 379-394.
- 7 (2014). *South African Institute of Chartered Accountants (SAICA). Competency Framework Detailed Guidance for Academic Programmes: Competencies of a CA(SA) at the Point of the Initial Test of Competence (ITC) (Assessment of Core Technical Knowledge)*. SAICA, Johannesburg.
- 8 Yarygin, O.N., Korostelev, A.A., Akhmetov, L.G., & Maseleno, A. (2019). Modeling of competence as a tool of goal setting for education in modern society. *International Journal of Recent Technology and Engineering*, 7(6), 72-77.
- 9 Vaganova, O., Korostelev, A., Melnikov, D., Bulaeva, M., & Chelnokova, E. (2019). Students activities organization technology in environmental communities. *Amazonia Investiga*, 9(29), 37-44. Retrieved from <https://amazoniainvestiga.info/index.php/amazonia/article/view/1364>
- 10 Vaganova, O.I., Korostelev, A.A., Chelnokova, E.A., & Bugoslavskaya, A.V. (2020). Technology for compiling supporting abstracts in the organization of students' independent work. *Revista Amazonia Investiga*, 9, 376-382. Retrieved from <https://amazoniainvestiga.info/index.php/amazonia/article/view/1254>.
- 11 Aniskin, V.N., Korostelev, A.A., Lvovna, B.A., Kurochkin A.V., & Sobakina, T.G. (2020). Teaching potential of integrated learning technologies Smart, Stem and Steam. *Revista De La Universidad Del Zulia*, 11(29), 328-336.
- 12 Khizhnaia, A.V., Bystrova, N.V., & Sharygina, E.N. (2019). Razvitie soft skills («gibkikh navykov») dlia uspeshnoi karery vypusnikov vuza [Development of soft skills for successful careers of university graduates]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniia — Problems of modern pedagogical education*, 65(2), 261-264 [in Russian].
- 13 Shcherbakova, E.V., & Shcherbakova, T.N. Experience of Use of Remote Computer Technologies at The Organization of Independent Work of Students in The Conditions of a Mark and rating system. *Baltic Humanitarian Journal*, 4(29), 192-195.
- 14 Prikaz Ministra nauki i vysshego obrazovaniia Respubliki Kazakhstan ot 20 iuliia 2022 goda № 2 «Ob utverzhdenii gosudarstvennykh obshcheobiazatelnykh standartov vysshego i poslevuzovskogo obrazovaniia» [Order of the Minister of Science and Higher Education of the Republic of Kazakhstan, 20 July 2022, No. 2 “On Approval of State Compulsory Standards of Higher and Post-graduate Education”]. Retrieved from <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2200028916> [in Russian].
- 15 Dalibozhko, A., German, M., & Krakovetskaya, I. (2018). Increasing competitiveness university graduates in the labor market: possibility of forming hard and soft skills in the international Enactus 1 program. *Izvestiia FEFU. Economics and Management*, 57-74.
- 16 Bulaeva, M.N., Vaganova, O.I., Koldina, M.I., Lapshova, A.V., & Khizhnyi, A.V. (2018). Preparation of Bachelors of Professional Training Using MOODLE. *Advances in intelligent systems and computing*, 406-411.
- 17 Nagovitsyn, R.S., Vaganova, O.I., Kutepov, M.M., Kosenovich, O.V., Moeseev, Yu.V., Vorotova, M.S., & Osipov, A.Y. (2020). Interactive Technologies in Developing Student's Motivation in Physical Education and Sport. *International Journal of Applied Exercise Physiology*, 9(6), 78-85.
- 18 Todorovski, B., Nordal, E., & Isoki, T. (2015). Overview on Student Centred Learning in Higher Education in Europe. Brussels: ESU. Retrieved from <http://www.ehea.info/pid34437/studentcentred-learning.html>

Р.К. Дюсембинова,¹ С.К. Абильдина,¹ К.Б. Копбалина^{1*}, Қ.А. Тулеужанова², В.Т. Мусина¹

¹Академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды университеті, Қарағанды, Қазақстан;

²І. Жансүгіров атындағы Жетісу университеті, Талдықорған, Қазақстан
(Хат-хабарға арналған автор. E-mail: kamshat_77_77@mail.ru*)

Болашақ бастауыш сынып мұғалімдерінің жеке білім беру траекториясын жобалау

Жоғары және жоғары оқу орнынан кейінгі білім беру жүйесіндегі жаһандық өзгерістер қоғамдағы ғылым мен мәдениеттегі және тұтастай алғанда постиндустриалды тенденциялардың талаптарына сәйкес келетін оқу процесін ұйымдастырудың жаңа тәсілдерін ұсынады. Сондықтан жоғары оқу орындары білім алушылар үшін білім беру процесінде өзін-өзі тәрбиелеуді, дербестікті және өзін-өзі анықтауды таңдау үшін қажетті жағдайлар жасауға үлкен мән береді. Мұндай жағдайларды жасау кәсіптік білім берудің жеке траекторияларын іске асыру кезінде мүмкін болады. Болашақ бастауыш сынып мұғалімдерінің жоғары кәсібилігі тек кәсіби дайындық деңгейіне ғана емес, сонымен қатар білім алушылардың жеке ерекшеліктерін ескере отырып, өздерінің кәсіби және жеке қажеттіліктері мен мүдделерін қанағаттандыру мүмкіндігін қаншалықты үйрететініне байланысты. Ғылыми-педагогикалық әдебиеттерді талдау, практика нәтижелері білім алушылардың білім берудің жеке траекторияларын әзірлеу және іске асыру ұйымдық, құқықтық және ақпараттық тұрғыдан жеткіліксіз қамтамасыз етілгенін көрсетеді. Білім алушылар білім беру траекторияларын таңдауда және іске асыруда белгілі бір қиындықтарға тап болады. Білім алушылардың жеке білім беру траекториясы өзінің зияткерлік және жеке әлеуетін іске асыру жолы ретінде; білім беру мүдделері мен қажеттіліктерін еркін таңдау және қанағаттандыру құралы ретінде; дамудың жоғары деңгейіне қол жеткізу мүмкіндігі ретінде айқындалады. Зерттеу барысында жоғары және жоғары оқу орнынан кейінгі білім алушылардың жеке білім траекториясын тиімділікпен құрылуына тікелей байланысты екендігі ескеріліп, болашақ бастауыш сынып мұғалімдерінің жеке білім траекторияларын педагогикалық жобалаудың жетекші тенденциялары (даралау; субъективтіліктің жоғарылауы; сызықтық емес; ұтқырлық; полифурационизм) анықталды.

Кілт сөздер: бастауыш сынып мұғалімдері, жеке білім траекториясы, жеке білім траекторияларын педагогикалық жобалаудың жетекші тенденциялары (даралау, субъективтіліктің жоғарылауы, сызықтық емес, ұтқырлық, полифурационизм).

Kipicne

Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрінің 2020 жылғы 5 мамырдағы № 182 «Жеке оқу жоспары (бұдан әрі қарай — ЖОЖ) — білім беру бағдарламасы және элективті пәндер каталогы негізінде эдвайзердің көмегімен әрбір оқу жылына дербес қалыптастыратын студенттің оқу жоспары» атты бұйрығында: білім беруді басқару жүйесінің транспаренттілігі мен тиімділігін арттыру үшін мектепке дейінгі білім беруден бастап жұмысқа орналасу сәтіне дейінгі білім алушының жеке білім траекториясының мониторингін жүзеге асыруға байланысты нақты талаптар қойылған болатын.

Даралап оқытуды ұйымдастыру міндетін шешудің неғұрлым тиімді құралы студенттің жеке білім беру траекториясы болып табылатын білім алушылардың жеке білім беру траекториясы болашақ мамандарды кәсіби даярлаудың тиімділігін қамтамасыз ете отырып, білім беру процесін жобалау құралы бола алады [1: 126]. Осыған байланысты қазіргі заманғы мектептің білім беру қажеттіліктеріне сәйкес болашақ бастауыш сынып мұғалімдерінің, әсіресе білімнің алғашқы негізін қалаушы болашақ бастауыш сынып мұғалімдерінің жеке білім беру траекторияларын құруға дайын мұғалімдерге қажеттілігі туындайды [2: 102].

Алайда жоғары оқу орындарындағы кәсіптік даярлық болашақ мұғалімнің осындай қызметті жүзеге асыруға дайындығын қалыптастыруға жеткіліксіз бағдарланған [3: 89].

Болашақ бастауыш сынып мұғалімдерін кәсіби қызметке даярлау тәжірибесі студенттерді оқыту процесінде білімін дараландыру технологияларына жеткілікті көңіл бөлінбейтіндігін, олардың жеке білім беру қажеттіліктерімен жұмыс істеу дағдылары қалыптаспайтындығын көрсетеді. Бұл жағдай болашақ бастауыш сынып мұғалімдерінің білім алу қажеттіліктері мен білім беруді дараландыру тех-

нологияларын анықтау үшін диагностикалық құралдарды таңдаудағы студенттер айтарлықтай қиындықтарды бастан кешіреді.

Әдістер мен материалдар

Білім беру траекториясы үлгілік оқу жоспары мен элективті пәндер каталогы негізінде эдвайзердің көмегімен білім алушылардың әрбір оқу жылына дербес қалыптастырылатын жеке оқу жоспарларында көрсетіледі. Жеке оқу жоспары (ЖОЖ) әрбір білім алушының білім траекториясын жеке анықтайды. Білім алушыларды пәндерді оқуға жазуды тіркеу бөлімі ұйымдастырады. Бұл ретте ұйымдастыру-әдістемелік және консультациялық жұмыстарды жүргізу үшін құрылымдық бөлімшелер мен эдвайзерлер тартылады.

Білім беру траекториясын қалыптастыру ең алдымен жеке нәтижелерді жобалауға бағытталған. Осындай жеке нәтижелерге қол жеткізуде түлектің моделі, білім беру, мемлекеттік стандарттарда анықталған білім беру мақсаттары негіз болады. Білім берудің жеке нәтижелерін құру кезінде білімді, дағдыларды, кәсіби құзыреттерді ғана емес, сонымен қатар жалпы мәдени құзыреттер жүйесін, оны өмір бойы қалыптастыруды жалғастыру қабілетін; оқуды жалғастыру қажеттілігі мен қабілетін жобалау қажет. Жаңа әлемде мемлекет пен тұлғаның бәсекеге қабілеттілігін қамтамасыз ету жағдайында білім беру жүйесіне қойылатын жаңа талаптарды сәтті жүзеге асыру үшін білім беру траекториясын құру кезінде жобалауды нақты кезеңдер арқылы жүзеге асыру қажет:

- білім беру мақсаттарын айқындау (білім алушылардың жобаланатын кәсіби құзыреттілігі мен жеке қасиеттерінің құрылымын анықтау);
- нормативтік-құқықтық құжаттарда көрсетілген басқару әрекеттерін анықтау (мемлекет деңгейінен білім беру мекемесінің деңгейіне дейін);
- білім алушылардың бастапқы (бастапқы) білім деңгейін және оны түзету тетігін анықтау;
- білім алушылардың білім беру және танымдық мүмкіндіктерін анықтау;
- білім беру қызметі мен бақылау іс-шараларының мониторингін жүзеге асыру ерекшелігінің сипаттамасы;
- білім беру мазмұнын іріктеудің, білім алушылардың білім беру траекторияларын құрудың ғылыми-әдістемелік негіздерін әзірлеу;
- білім алушылардың білімділігін мақсатты, кезең-кезеңмен қалыптастыруды қамтамасыз ететін ғылыми-әдістемелік жағдайлар мен педагогикалық технологияларды әзірлеу;
- білім беру процесін әдістемелік қамтамасыз етуді әзірлеу;
- ақпараттық ресурстарға қойылатын талаптарды әзірлеу.

Болашақ бастауыш сынып мұғалімдерінің оқу-тәрбие процесін ұйымдастыру мәселелері бойынша теория мен практиканың және нормативтік-құқықтық құжаттардың жағдайын талдау нәтижесінде:

- болашақ бастауыш сынып мұғалімдерінің даярлауда оқу-тәрбие процесін ұйымдастырудың қазіргі заманғы шарттарының талаптары мен болашақ бастауыш сынып мұғалімдерінің жеке білім беру траекторияларын жобалауға дайындығын қалыптастыруға бағытталған ғылыми негізделген құралдар жүйесінің болмауы арасында;

- болашақ бастауыш сынып мұғалімдерінің жеке білім беру бағыттарын жобалау аспаптарында (технологиясында) педагогикалық практиканың қажеттілігі мен оны жоғары оқу орындарында іске асырудың ғылыми негізделген тәсілдерінің болмауы арасында.

- болашақ бастауыш сынып мұғалімдерінің жеке білім беру траекторияларын жобалауға дайындығын қалыптастыруда мұғалімнің кәсіби дайындық тәжірибесінің қажеттілігі мен осы процестің негізделген логикасының болмауы арасында қарама-қайшылықтар анықталды.

Зерттеу мақсаты. Болашақ бастауыш сынып мұғалімдерінің жеке білім беру бағыттарын жобалау технологиясын жасау, оны жүзеге асыруды қамтамасыз ететін педагогикалық шарттар кешенін анықтау және теориялық негіздеу.

Зерттеу әдістері. Зерттеу барысында білім беру саласындағы құжаттарды, зерттеу мәселесі бойынша отандық және шетелдік философиялық, психологиялық-педагогикалық және оқу-әдістемелік әдебиеттерді, ҚР МЖМБС, нормативтік-құқықтық және реттеуші құжаттарды, оқу-әдістемелік кешендерді, жоғары оқу орындарында білім беру процесін ақпараттық және оқу-әдістемелік қамтамасыз етуді зерттеу және талдау бойынша теориялық әдістер және болашақ бастауыш сынып мұғалімдерімен онлайн-сауалнама, байқау, сұхбаттасу, ЖОО-да оқытудың білім беру траекториясын құрудың тиімділігін анықтауға бағытталған «білім беру процесін дербестендіру» эксперименттік электив-

тік курсын оқыту және ұйымдастыру; тәжірибелік-педагогикалық жұмыс нәтижелерін сапалы және сандық талдау сияқты эмпирикалық зерттеу әдістері қолданылды.

Нәтижелер және оларды талқылау

Жоғары білім беру жүйесінің қазіргі даму деңгейі жоғары оқу орындары студенттерінің оқу-тәрбие процесін ұйымдастырудың жаңа құралдарын, әдістері мен нысандарын қолдануға жоғары талаптар қояды. Басымдықтардың бірі — студентті объектіден оқу-тәрбие процесінің субъектісіне ішінара аударуды (түрлендіруді) білдіретін басқарылатын дербес оқыту болып табылады [4: 180].

Жоғары оқу орнындағы оқу-тәрбие процесі шеңберінде жеке білім беру траекториясын педагогикалық жобалау студенттерге оқу және оқудан тыс қызметтің мазмұны мен түрлерін таңдауға мүмкіндік беруді көздейді [5].

Алайда, болашақ бастауыш сынып мұғалімдерінің жеке білім беру траекториясын жобалауға тікелей немесе жанама қатысты жұмыстарда педагогикалық жобалаудың ұйымдастырушылық-педагогикалық шарттары жеткілікті түрде қамтылмаған [6: 98]. Атап айтқанда, болашақ бастауыш сынып мұғалімдерінің жеке білім беру бағыттарын жобалау мәселесі бүгінгі таңда өзгерген әлеуметтік-экономикалық жағдайда маңызды ғана емес, сонымен қатар бұрынғыдан да өзекті болып табылатыны ескерілмейді.

Мағынасы екіұштылықпен сипатталатын білім беруді дараландыру категориясы соңғы жылдары білім беру саласында белсенді түрде қолданылуда. Бірқатар ғалымдар білім беруді дараландыруды білім берудегі жеке тұғыр тұрғысынан анықтайды және оны білім алушының ерекшеліктерін, оның мінезінің қасиеттерін, оқыту мен тәрбиелеу процесіндегі темпераментін ескеру ретінде түсіндіреді [7: 65]. Алайда олардың айырмашылықтарын растайтын бірқатар зерттеулер бар. Мәселен А.А. Теров даралау мен жеке тұғырды синоним ретінде қарастыру философиялық, әдіснамалық және жалпы педагогикалық білім беру процесін анықтауды қиындатындығына мән береді [8: 75]. Е.С. Рабинский білім берудегі жеке тұғырды білім беруді дараландыруды жеке тәсілдің талаптарын жүзеге асыруға бағытталған оқу процесін ерекше ұйымдастыру ретінде қарастырады [9: 88].

М.К. Акимова білім берудегі жеке тұғырды мұғалімнің білім алушылардың қайталанбас ерекшеліктеріне бағдарлануы, онымен жұмыс жасауда олардың жеке ерекшеліктеріне сәйкес келетін әдістер мен тәсілдерді қолдану, ал білім беруді дараландыру жеке жұмыс жасау әдістері мен тәсілдерінің жиынтығы ретінде анықтайды [10: 116].

Т.М. Ковалева жеке тұғырды «бағдарламалармен берілген оқу іс-әрекетінің деңгейі мен білім алушының оларды игерудің нақты мүмкіндіктері арасындағы сәйкессіздікті жеңудің құралы» деп түсінеді. Білім алушылардың ерекшеліктерін ескеру оқытудың әр кезеңінде, яғни мақсатты қабылдау, оқу мотивациясы, оқу міндеттерін шешу барысында жүзеге асырылады [11: 8].

И.Э. Унт дараландыруды оқу процесін ұйымдастырудың барлық нысандарындағы білім алушылардың жеке ерекшеліктеріне бағдар ретінде қарастырады [12].

Біздің пікірімізше дараландыруды білім берудегі жеке тәсілді іске асыру құралы ретінде қарастыруды көздейтін М.К. Акимова, Э. Унт және Т.М. Ковалеваның ұстанымдары Е.С. Рабинскийдің пайымдауымен ұқсас, яғни даралануын түсіндіруге ұқсас.

Соңғы онжылдықта ғылыми әдебиеттерде «жеке білім беру траекториясы», «жеке білім беру бағыты» ұғымдары белсенді түрде қолданыс табауда. Психологиялық және педагогикалық әдебиеттерді талдау көрсеткендей, авторлар оны түрліше анықтайды.

Жеке білім беру бағытын ғалымдар білім беру қажеттіліктерімен, білім алушының жеке қабілеттері мен мүмкіндіктерімен, сондай-ақ білім беру стандарттарымен анықталатын мақсатты түрде жобаланған сараланған білім беру бағдарламасы ретінде қарастырады (С.В. Воробьева, Н.А. Лабунская, А.П. Тряпицына, Ю.Ф. Тимофеева және т.б.). «Жеке білім беру траекториясы» ұғымы (Г.А. Бордовский, Е.А. Климов, В.С. Мерлин, Н.Н. Суртаева, И.С. Якиманская және т.б.), неғұрлым кең мағынаға ие және іске асырудың мазмұндық (вариативті оқу жоспарлары мен білім беру бағдарламалары); іс-әрекеттік (арнайы педагогикалық технологиялар); процессуалдық (ұйымдастырушылық аспекті) бірнеше бағыттарын шамалайды [13].

Білім алушылардың жеке білім беру траекторияларын жобалау бойынша мұғалімнің іс-әрекетінің ерекшелігін дәлірек анықтау үшін біз аталған анықтамаларды жекелеп қарастырамыз (1-кесте).

«Білім алушылардың жеке білім беру траекториясы» ұғымына берілген анықтамалар

... жеке тұлғаны іске асырудың жеке жолы; білім алушының жеке әлеуеті оның ұйымдастырушылық, мазмұндық және басқарушылық қабілеттерінің жиынтығы ретінде	Е.А. Александрова, Н.В. Боброва, А.В. Глушенкова, О.Г. Селиванова, А.А. Тоболкин, Н.П. Туринова, А.В. Хуторская
... әр білім алушының өз қабілеттеріне, мүмкіндіктеріне, уәждемелеріне сәйкес келетін өзіндік білім беру мақсаттарын жүзеге асырудағы оқу іс-әрекеті элементтерінің белгілі бірзділігі ретінде	Н.Н. Суртаева
... әлеуметтік, мәдени тәжірибені саналы игеруді және қолдануды талап ететін жас және жасқа байланысты емес қызмет түрлерін таңдау және өз бетінше жүзеге асыру ретінде	Г.Н. Юдина
... білім алушының оқытушымен бірге қоғамның мақсаттары мен құндылықтарын, білім алу мүдделерінің пәндік бағытын қоғамның қажеттіліктерімен үйлестіру бағытындағы жеке білім беру іс-әрекетінің бағдарламасы ретінде	Е.А. Александрова
... вариативті оқыту негізінде білім алушының тәжірибесі мен жеке қасиеттерін дамыту процесі және нәтижесі ретінде	А.М. Маскаева
... әр білім алушының оқуға мотивациясына сәйкес оқытушымен ынтымақтастықтағы оқу іс-әрекетінің стилі ретінде	С.А. Вдовина, Г.А. Климов, В.С. Мерлин
... педагогикалық қолдау, өзін-өзі анықтау және өзін-өзі тану негізінде білім алушының субъективтілігіне бағытталған сараланған білім беру бағдарламасы ретінде.	С.В. Воробьева, Н.А. Лабунская, А.П. Тряпицына
... болашақ бастауыш сынып мұғалімдерінің білім беру қажеттіліктерін жүйелі түрде қанағаттандыруды ұйымдастыратын, жеке дамуға және кәсіби құзыреттілікті тиімді кезең-кезеңмен қалыптастыруға бағытталған процесс, оның құрылымдық компоненттері білім беру стандарттары, білім беру қажеттіліктері, жеке мүмкіндіктері, эдвайзерлер мен қоршаған ортаның әсері, түзету және алдын-алу әрекеттері, ақпараттық ағындар болып табылады.	М.Ж. Малтекбасов

Біздің зерттеу аясында біз А.В. Хуторской, Е.А. Суханова және И.В. Боброваның пайымдауларына сүйеніп «білім алушылардың жеке білім беру траекториясы» ұғымын бастапқы категория ретінде және оны жеке білім беру бағыты (соңғысының анықталған білім беру қажеттіліктері негізінде мұғалім мен оқушы анықтаған білім беру мазмұны) және жеке білім беру бағдарламасы (арнайы педагогикалық технологияларды, құралдарды қолдану арқылы, білім беру мазмұнын меңгеру үшін қажетті нысандар мен әдістерді, сондай-ақ мұғалім мен білім алушылардың қызметін үздіксіз талдау және өзін-өзі талдау және олардың негізінде білім беру процесін ұйымдастыру) болып табылатын мазмұндық, ұйымдастырушылық және аналитикалық компоненттердің бірлігінде көрініс табатын білім алушылардың жеке әлеуетін іске асыру жолы ретінде түсінеміз [14].

Академик Е.А. Бөкетов атындағы университеттің 3-5-ші курстарының 427 студентіне жүргізілген сауалнамада олардың 80%-ы білім беру процесін дараландырудың қажеттілігіне мән бермейтіндігін және жеке білім беру траекторияларын жобалауға дайын еместігін көрсетті. Болашақ бастауыш сынып мұғалімдері өз пікірлерін өздері үшін жеке білім беру траекторияларын жасау және жүзеге асыру толығымен мүмкін емес екендігімен түсіндіреді.

Нәтижелерді талдауда эксперимент болашақ мұғалімдер өздерінің қызығушылықтары мен білім беру қажеттіліктерін қалай анықтауға, болашақ бастауыш сынып мұғалімдерінің іс-әрекетін талдауға және өз іс-әрекеттерін рефлексиялай алмайтындығын анықтауға мүмкіндік берді.

Екі жоғары оқу орнының, яғни академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды университеті мен І. Жансүгіров атындағы Жетісу университетінің оқытушыларының (292 оқытушы) педагогикалық эсселерін талдау көрсеткендей, олардың көпшілігі (82%) болашақ бастауыш сынып мұғалімдерінің жеке білім беру траекторияларында заманауи білім берудің қажеттілігін түсінеді, 57% өз ұстанымын «жеке білім беру траекториясынан тыс қолдану мүмкін» білім беру қызметтерінің кең спектрінде түсіндірді, сауалнамаға қатысқан мұғалімдердің 18%-ы білім беруді дара-

ландыруға оң көзқараспен қарайды, бірақ оның болашағын болжай алмайды, өйткені «қағаз» жұмысына көп көңіл бөлінеді. Әр білім алушының жеке білім беру қажеттіліктерімен жұмыс істеуге дайын болашақ бастауыш сынып мұғалімдеріне заманауи мектептің қажеттілігін 79 білім алушының сауалнамасы растайтындығын көрсетті.

Қорытынды

Болашақ бастауыш сынып мұғалімдерінің жеке білім берудің траекториясын педагогикалық жобалау технологиясы жобаланған және негізделген, оның ішінде мақсат, міндеттер, кезеңдер және тиісті формалар, құрал әдістері, білім берудің стандартты-деңгейлік сипаттамасы және нәтиже.

Білім берудің жеке білім траекториясын педагогикалық жобалау кезеңдері:

Болашақ бастауыш сынып мұғалімдерінің жобалау қызметіне дайындығының жан-жақты диагностикасы мен өзін-өзі диагностикалауы жүзеге асырылатын іздестіру (теориялық) кезеңі оқытушылар мен болашақ бастауыш сынып мұғалімдерінің мақсат қою, құндылық-мағыналық өзін-өзі анықтау бойынша бірлескен қызметі жүргізіледі, факторлар мен мүмкіндіктерді, болашақ бастауыш сынып мұғалімдерінің кәсіби дамуының жеке білім траекторияларын жобалау және іске асыру үшін белгілі бір жағдайлар жасау қажеттілігін микрозерттеу жүргізіледі.

Оқыту технологияларының жиынтығы — модульдік-рейтингтік технология, вариативті оқыту технологиясы, контекстік оқыту технологиясы, СҒЗЖ ұйымдастыру технологиясы, өзіндік жұмыс, портфолио-технология; позициялық оқыту технологиясы, шығармашылық және сыни ойлауды дамыту технологиясы және т.б. болашақ бастауыш сынып мұғалімдерінің кәсіби дамуының жеке білім траекторияларын педагогикалық жобалаудың барлық кезеңдерінде белсенді қолданылды.

Білім беру үдерісін ұйымдастырудың формалары ретінде дәрістер, семинарлар, ұйымдастырушылық-іс-қимыл ойындары, тренингтер, практикумдар, жеке консультациялар, шығармашылық зертханалар, бейнеконференциялар, ғылыми-практикалық конференциялар, проблемалық семинарлар, көшпелі мектептер, жиындар, практика болып табылады.

Ұсынылған формалар аясында мына әдістер қолданылады: жоба әдісі, пікірталас, ойын (рөлдік, іскерлік), диалог, жағдайды талдау, кейс-әдіс.

Ақпараттық-коммуникациялық құралдар кеңінен қолданылады. Интернет мүмкіндіктері: факультеттің, кафедраның, топтың, жеке оқытушылардың сайттары, онда пәндер бойынша электронды ресурстар орналастырылады, студенттерге тапсырмалар беріледі, форумдарда жеке тақырыптар мен мәселелер талқыланады. Сондай-ақ, электронды оқулықтар, белгілі бір тақырыпты өз бетінше өтуге және өзін-өзі бақылауға мүмкіндік беретін бағдарламалар қолданылады.

Студенттің кәсіби дамуының жеке білім траекториясын жүзеге асыруда портфолио ерекше орын алады. Портфолио құру — бұл студенттің университетте оқу кезінде әртүрлі қызмет түрлерінде (оқу, шығармашылық, әлеуметтік, коммуникативті) қол жеткізген нәтижелерін ескеруге мүмкіндік беретін шығармашылық процесс. Бұл болашақ бастауыш сынып мұғалімдерінің оқу-танымдық іс-әрекетінің үлгілері мен өнімдерін, сондай-ақ сыртқы көздерден (курстастардан, оқытушылардан, тест орталықтарынан, қоғамдық ұйымдардан және т.б.) алынған тиісті ақпараттық материалдарды кейіннен талдауға, студенттің кәсіби және жеке даму деңгейін жан-жақты сандық және сапалық бағалауға және оның одан әрі дамуына арналған ұйымдастыру процесі (топтау, іріктеу және талдау, түзету). Портфолио студенттің білім беру қызметінің нәтижелерін өзін-өзі бағалаудың заманауи тиімді нысаны ғана емес, сонымен қатар: іскерлік бәсекелестікте тәжірибе жинауға; өзінің кәсіби дағдылары мен дағдыларының деңгейін объективті бағалау қабілетін дамытуға; болашақ маманның бәсекеге қабілеттілігін арттыруға ықпал етеді.

Тәжірибелік-эксперименттік жұмысты жүргізу үшін болашақ бастауыш сынып мұғалімдерінің кәсіби дамуының критериялы-деңгейлік сипаттамасы болды. Болашақ мамандардың кәсіби дамуының өлшемдері мен көрсеткіштері:

- мотивациялық: қалыптасқан кәсіби мотивтер, кәсіби қызығушылықтар, кәсіби дамуға дайындық;
- білімдік: терең кәсіби білім, кәсіби өмір бойы оларды толықтыруға және жетілдіруге дайындық;
- әрекеттік-нәтижелі: қалыптасқан кәсіби біліктер мен дағдылар, алғашқы кәсіби тәжірибе;
- эмоционалды-құндылық: кәсіби құндылықтарды қабылдау және субъективациялау;

- бағалау-рефлексивті: барабар өзін-өзі бағалау, рефлексивті мәдениеттің жоғары деңгейі.

Осы критерийлер мен көрсеткіштерге сәйкес кәсіби даму деңгейлері — нормативті-репродуктивті, нормативті-өнімді, нормативті-креативті сапалы және сандық түрде бағаланады.

Болашақ бастауыш сынып мұғалімдерінің жобалау құзыреттілігін бағалау үшін Эйдос-тест (Т.А. Дронова) пайдаланылды, оның көмегімен жеке және кәсіби сапалардың (белсенділік, бас-тамашылдық, әлеуметтік-жауапты дербестік, таңдау мен шешім қабылдауға дайындық), сондай-ақ болашақ бастауыш сынып мұғалімдерінің біліктері мен дағдыларының (сыни және шығармашылық ойлау біліктері) даму деңгейі айқындалды [15].

Осы қасиеттер мен қабілеттердің жоғары даму деңгейі түлектердің жобалық құзыреттілігін қалыптастыруды қамтамасыз етеді.

Зерттеу нәтижесінде университеттің білім беру процесінде болашақ бастауыш сынып мұғалімдерінің жеке білім траекторияларын педагогикалық жобалаудың жетекші тенденциялары анықталды:

- даралау (студенттің өзіне де, басқаларға да әсер ететін әлеуметтік маңызды қызметінде көрінетін білім алушының жеке және әлеуметтік, кәсіби маңызды тұлғасын үйлестіру процесі);

- субъективтіліктің жоғарылауы (болашақ бастауыш сынып мұғалімдерінің кәсіби даму процесінің тұтастығын қамтамасыз ететін, әр түрлі іс-шаралар мен әлеуметтік қатынастарды дамытудағы қабілеттері мен мүмкіндіктерін іске асыру процесі, ол бір уақытта дамып, жүзеге асырылатын қызметтің тиімділігін анықтайды және көрсетеді және оның маңызды, интегралды сипаттамасын анықтайды, яғни бастапқы қабілеттерді саналы, тәуелсіз, мақсатты, өзін-өзі реттейтін түрлендірудің жалпы қабілет қасиеттері мен мүмкіндіктері әлеуметтік маңызды және кәсіби маңызды;

- сызықтық емес (шешімдердің көптігінің артуы, кәсіби даму қарқынының даралануы, эволюцияның қайтымсыздығын түсінген кезде «артқа» және «жағына» мүмкін болатын қалдықтар)

- ұтқырлық (өмірлік және кәсіби жағдайлардың өзгеруіне байланысты позициялардың тез өзгеруіне дайындықты қалыптастыру, шешім қабылдау, жоғары өнімділікпен және тиімділікпен жұмыс істеу, стандартты емес кәсіби міндеттерді шешу; сондай-ақ тұрақты құндылықтар негізінде жеке және кәсіби өзін-өзі дамытуға және өзін-өзі жетілдіруге дайындық);

- полифурационизм (тұрақтылық пен белгісіздіктің өзгеруімен сипатталатын жеке және білім берудің қатығыс нүктелерін еңсеру процесі, одан әрі даму траекторияларының өзгермелілігі нәтижесінде секіріс).

Сонымен қатар осы процестің тиімділігіне ықпал ететін болашақ мамандардың кәсіби дамуының жеке білім траекториясын педагогикалық жобалау шарттарын негіздейді.

Тәжірибелік-эксперименттік жұмыстың нәтижелері университеттің білім беру процесінде болашақ маманның кәсіби дамуының жеке білім траекториясын педагогикалық жобалау тұжырымдамасының негізділігін растады.

Әдебиеттер тізімі

- 1 Александрова Е.А. Педагогическое сопровождение старшеклассников в процессе разработки и реализации индивидуальных образовательных траекторий: дис. ... канд. пед. наук. Спец. 13.00.01 — «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Е.А. Александрова. — Тюмень, 2006. — 375 с.
- 2 Маскаева А.М. Проектирование индивидуальных образовательных траекторий учащихся старших классов в условиях вариативного обучения математике: дис. ... канд. пед. наук. Спец. 13.00.02 — «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)» / А.М. Маскаева. — Ярославль, 2011. — 220 с.
- 3 Суханова Е.А. Условия формирования образовательного заказа и его влияние на процесс профессионализации работников образования: дис. ... д-ра пед. наук. Спец. 13.00.08 — «Теория и методика профессионального образования» / Е.А. Суханова. — Томск, 2005. — 179 с.
- 4 Огаркова А.П. Теория и практика педагогического управления развитием познавательной самостоятельности студентов: дис. ... д-ра пед. наук. Спец. 13.00.01 — «Общая педагогика, история педагогики и образования» / А.П. Огаркова. — Магнитогорск, 1999. — 406 с.
- 5 Зверева Н.Г. Проектирование индивидуальных образовательных маршрутов студентов педвуза на основе комплексной психолого-педагогической диагностики: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Спец. 13.00.01 — «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Н.Г. Зверева. — Ярославль, 2007. — 67 с.

- 6 Шарыгина И.Т. Формирование организационно-управленческих компетенций у студентов физкультурного вуза: дис. ... д-ра пед. наук. Спец. 13.00.08 — «Теория и методика профессионального образования» / И.Т. Шарыгина. — Санкт-Петербург, 2019. — 255 с.
- 7 Асташкина Н.В. Индивидуализация высшего гуманитарного образования: учеб. пос. / Н.В. Асташкина. — М.: Изд-во Волго-Вят. акад. гос. службы, 2000. — 171 с.
- 8 Теров А.А. Педагогические условия индивидуализации образовательного процесса в старших классах сельской школы: дис. ... д-ра пед. наук. Спец. 13.00.01 — «Общая педагогика, история педагогики и образования» / А.А. Теров. — М., 2009. — 182 с.
- 9 Рабинский Е.С. Индивидуальный подход в процессе обучения школьников: учеб. пос. / Е.С. Рабинский. — М.: Педагогика, 1975. — 174 с.
- 10 Акимова М.К. Интеллект как динамический компонент в структуре способностей: дис. ... д-ра психол. наук. Спец. 19.00.01 — «Общая психология, психология личности, история психологии» / М.К. Акимова. — М., 1999. — 387 с.
- 11 Ковалева Т.М. Создание образовательных ситуаций в работе тьютора и формирование *self skills* / Т.М. Ковалева // Тьюторство в открытом образовательном пространстве: образовательная ситуация и тьюторская деятельность: материалы XII Междунар. науч.-практ. конф. (29–30 октября 2019 года). — М.: Изд-во «Ресурс», 2019. — С. 11–16.
- 12 Унт И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения: учеб. пос. / И.Э. Унт. — М., Педагогика. — 1990. — 192 с. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://hum.uch-lit.ru/pedagogika-psihologiya/unt-i-e-individualizatsiya-i-differentsiatsiya-obucheniya-onlayn>
- 13 Воробьева С.В. Основы управления образовательными системами: учеб. пос. / С.В. Воробьева. — Сочи: СГУТиКД, 2006. — 220 с. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://referat.bookap.info/work/916714/Podgotovka-budushhix-uchitelej-nachalnuy>
- 14 Хуторской А.В. Индивидуальная образовательная траектория в эвристическом обучении / А.В. Хуторской // Вестн. Института образования человека. — 2014. — № 2. — С.1–11. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://eidos-institute.ru/journal/2014/200/>
- 15 Дронова Т.А. Формирование интегрально-креативного стиля мышления будущих педагогов в образовательном процессе вуза: дис. ... канд. пед. наук. Спец. 13.00.01 — «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Т.А. Дронова. — Воронеж, 2005. — 220 с.

Р.К. Дюсембинова, С.К. Абильдина, К.Б. Копбалина, Қ.А. Тулеужанова, В.Т. Мусина

Проектирование индивидуальной образовательной траектории будущих учителей начальных классов

Глобальные изменения в системе высшего и послевузовского образования предлагают новые подходы к организации учебного процесса, отвечающие требованиям науки и культуры в обществе и постиндустриальных тенденций в целом. Поэтому вузы придают большое значение созданию необходимых условий для выбора самообразования, самостоятельности и самоопределения в образовательном процессе для обучающихся. Создание таких условий возможно при реализации индивидуальных траекторий профессионального образования. Высокий профессионализм будущих учителей начальных классов зависит не только от уровня профессиональной подготовки, но и от того, насколько обучающиеся используют возможности удовлетворения своих профессиональных и личностных потребностей и интересов с учетом их индивидуальных особенностей. Анализ научно-педагогической литературы, результаты практики свидетельствуют о недостаточном организационном, правовом и информационном обеспечении разработки и реализации индивидуальных образовательных траекторий обучающихся. Обучающиеся испытывают определенные трудности в выборе и реализации образовательных траекторий. Индивидуальная образовательная траектория обучающихся определяется как путь реализации своего интеллектуального и личностного потенциала; как средство свободного выбора и удовлетворения образовательных интересов и потребностей; как возможность достижения высокого уровня развития. В ходе исследования были выявлены ведущие тенденции педагогического проектирования индивидуальных образовательных траекторий будущих учителей начальных классов (индивидуализация, повышение субъектности, нелинейность, мобильность, полифуркационизм), что напрямую связано с эффективностью построения индивидуальной образовательной траектории обучающихся высшего и послевузовского образования. Как указано в Приказе министра образования и науки Республики Казахстан от 12 ноября 2021 года № 561: «С 2020 года для повышения прозрачности и эффективности системы управления образованием национальной образовательной базой данных (далее — НБД) осуществляется мониторинг траектории движения образовательного процесса учащегося от дошкольного образования до момента трудоустройства» будет продолжена работа по индивидуальной образовательной траектории, предусматривающей создание доступной и личностно-ориентированной среды для обучающихся». Качество данного мониторинга напрямую зависит от эффективности построения индивидуальной образовательной траектории обучающихся высшего и послевузовского образования. выявлены ведущие тенденции педагогического проектирования индивидуальных образова-

тельных траекторий будущих учителей начальных классов: индивидуализация; повышенная субъективность, нелинейность, мобильность, полифункциональность.

Ключевые слова: учителя начальных классов, индивидуальная образовательная траектория, ведущие тенденции педагогического проектирования индивидуальных образовательных траекторий (индивидуализация, повышение субъектности, нелинейность, мобильность, полифункциональность).

R.K. Dyusembinova, S.K. Abildina, K.B. Kopbalina, K.A. Tuleuzhanova, V.T. Musina

Designing an individual educational trajectory for future primary school teachers

Global changes in the system of higher and postgraduate education offer new approaches to the organization of the educational process that meet the requirements of science and culture in the society and post-industrial trends in general. Therefore, universities attach great importance to creating the necessary conditions for students for the choice of self-education, independence and self-determination in the educational process. The creation of such conditions is possible with the implementation of individual trajectories of vocational education. The high professionalism of future primary school teachers depends not only on the level of professional training, but also on how well students are trained to meet their professional and personal needs and interests, taking into account their individual characteristics. The analysis of scientific and pedagogical literature, the results of practice indicate insufficient organizational, legal and information support for the development and implementation of individual educational trajectories of students. Students experience certain difficulties in choosing and implementing educational trajectories. The individual educational trajectory of students is defined as a way to realize their intellectual and personal potential; as a means of free choice and satisfaction of educational interests and needs; as an opportunity to achieve a high level of development. The study revealed the leading trends in the pedagogical design of individual educational trajectories of future primary school teachers (individualization; increased subjectivity, nonlinearity, mobility, polyfunctionism), which is directly related to the effectiveness of building an individual educational trajectory of students of higher and postgraduate education. As stated in the Order No. 561 of the Minister of Education and Science of the Republic of Kazakhstan dated November 12, 2021: "In order to increase the transparency and efficiency of the education management system since 2020, the national educational database (hereinafter referred to as the NED) monitors the trajectory of the student's educational process from preschool education to the moment of employment "work will continue on an individual educational trajectory, providing for the creation of an accessible and student-centered environment for students". The quality of this monitoring directly depends on the effectiveness of construction an individual educational trajectory of students of higher and postgraduate education. The leading tendencies of pedagogical design of individual educational trajectories of future primary school teachers are revealed: individualization; increased subjectivity, nonlinearity, mobility, polyfunctionality.

Keywords: primary school teachers, individual educational trajectory, leading trends in pedagogical design of individual educational trajectories (individualization, increased subjectivity, nonlinearity, mobility, polyfunctionism).

References

- 1 Aleksandrova, E.A. (2006). Pedagogicheskoe soprovozhdenie starsheklassnikov v protsesse razrabotki i realizatsii individualnykh obrazovatelnykh traektorii [Pedagogical support of high school students in the process of developing and implementing individual educational trajectories]. *Candidate's thesis*. Tyumen [in Russian].
- 2 Maskayeva, A.M. (2011). Proektirovanie individualnykh obrazovatelnykh traektorii uchashchikhsia starshikh klassov v usloviakh variativnogo obucheniia matematike [Designing individual educational trajectories of high school students in the conditions of variable mathematics teaching]. *Candidate's thesis*. Yaroslavl [in Russian].
- 3 Sukhanova, Ye.A. (2005). Usloviia formirovaniia obrazovatel'nogo zakaza i ego vliianie na protsess professionalizatsii rabotnikov obrazovaniia [Conditions for the formation of an educational order and its impact on the process of professionalization of education workers]. *Doctor's thesis*. Tomsk [in Russian].
- 4 Ogarkova, A.P. (1999). Teoriia i praktika pedagogicheskogo upravleniia razvitiem poznavatelnoi samostoitel'nosti studentov [Theory and practice of pedagogical management of the development of cognitive independence of students]. *Doctor's thesis*. Magnitogorsk [in Russian].
- 5 Zvereva, N.G. (2007). Proektirovanie individualnykh obrazovatelnykh marshrutov studentov pedvuza na osnove kompleksnoi psikhologo-pedagogicheskoi diagnostiki [Designing individual educational routes of pedagogical university students on the basis of complex psychological and pedagogical diagnostics]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Yaroslavl [in Russian].
- 6 Sharygina, I.T. (2019). Formirovanie organizatsionno-upravlencheskikh kompetentsii u studentov fizkulturnogo vuza [Formation of organizational and managerial competencies among students of a physical education university]. *Doctor's thesis*. Saint Petersburg [in Russian].
- 7 Astashkina, N.V. (2000). Individualizatsiia vysshego gumanitarnogo obrazovaniia [Individualization of higher humanitarian education] Moscow: Volgo-Viatskoi akademii gosudarstvennoi sluzhby [in Russian].

- 8 Terov, A.A. (2009). Pedagogicheskie usloviia individualizatsii obrazovatel'nogo protsessa v starshikh klassakh selskoi shkoly [Pedagogical conditions of individualization of the educational process in the senior classes of rural schools]. *Doctor's thesis*. Moscow [in Russian].
- 9 Rabinskiy, Ye.S. (1975). Individualnyi podkhod v protsesse obucheniia shkolnikov [Individual approach in the process of teaching students] Moscow: Pedagogika [in Russian].
- 10 Akimova, M.K. (1999). Intellect kak dinamicheskii komponent v strukture sposobnostei [Intelligence as a dynamic component in the structure of abilities]. *Doctor's thesis*. Moscow [in Russian].
- 11 Kovaleva, T.M. (2019). Sozdanie obrazovatel'nykh situatsii v rabote tiutora i formirovanie *self skills* [Creating educational situations in the tutor's work and forming self skills]. *Tiutorstvo v otkrytom obrazovatel'nom prostranstve: obrazovatel'naia situatsiia i tiutorskaia deiatel'nost: materialy XII Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii (29–30 oktiabria 2019 goda) — Tutoring in an open educational space: educational situation and tutoring activity: materials of the XII International Scientific and Practical Conference*. Moscow: Izdatel'stvo «Resurs» [in Russian].
- 12 Unt, I.E. (1990). Individualizatsiia i differentsiatsiia obucheniia [Individualization and differentiation of training]. Moscow: Pedagogika. Retrieved from <https://hum.uch-lit.ru/pedagogika-psihologiya/unt-i-e-individualizatsiya-i-differentsiatsiya-obucheniya-onlayn> [in Russian].
- 13 Vorobeva, C.B. (2006). Osnovy upravleniia obrazovatel'nymi sistemami [Fundamentals of Educational systems management]. Sochi: SGUTiKD. Retrieved from <https://referat.bookap.info/work/916714/Podgotovka-budushhix-uchitelej-nachalnyx> [in Russian].
- 14 Khutorskoy, A.V. (2014). Individualnaia obrazovatel'naia traektorii v evristicheskom obuchenii [Individual educational trajectory in heuristic learning]. *Vestnik Instituta obrazovaniia cheloveka — Bulletin of the Institute of Human Education*. Retrieved from <http://eidos-institute.ru/journal/2014/200/> [in Russian].
- 15 Dronova, T.A. (2005). Formirovanie integralno-kreativnogo stilia myshleniia budushchikh pedagogov v obrazovatel'nom protsesse vuza [Formation of an integral and creative style of thinking of future teachers in the educational process of the university]. *Candidate's thesis*. Voronezh [in Russian].

L.S. Syrymbetova¹, L.V. Moiseeva², A.K. Zhuman^{1*}, L.M. Muratova¹, K.D. Arabadji¹

¹Karaganda University of the name of academician E.A. Buketov, Karaganda, Kazakhstan;

²Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

(Corresponding author's e.mail: altynaichik91-23@mail.ru*)

Values-based attitudes: the problem of notions correlations

In the given article the definitions of concepts that have a direct connection with value relations as one of the key categories of pedagogical axiology is considered. Despite the solid history of scientific research on this issue, the current state of pedagogical science requires the search for new solutions. In this regard, the authors of the article from the positions of exteriorization (from the outside - inward) and internalization (from the inside - outward) interpret the interpretations of the value orientation of the personality, its value attitudes and orientations, known in science. To this end, the authors conducted a content analysis of the definitions of these concepts and, through the construction of a matrix, carried out a clustering of their keywords. As a result, we came to the conclusion that value relations, holistically showing outwards the inner world of a person (attitudes, orientations and focus), reflect his value judgments about the facts and phenomena of reality. On this basis, the authors argue that these concepts are adjacent, but not synonymous. According to the authors, identifying the correlations of the above concepts will further eliminate discrepancies and extremely undesirable terminological liberty inherent in the social sciences and humanities, as well as build a compositional structure of value relations in the form of an expanded system of criteria and indicators of their formation. And on this basis, to design a pedagogical process aimed at the constructive familiarization of children and youth with the system of social/moral values.

Keywords: values, value orientation of the personality, value attitudes, value orientations, value relations, exteriorization, internalization, axiology.

Introduction

The relevance of the problem we are considering is determined by the fact that value relations as the goal and content of the socialization of the individual in each era and each period of the life of society and the individual acquire new facets, the study of which is necessary for a methodologically correctly built upbringing process. In the modern world, this problem actualizes the search for new scientific solutions, taking into account the high dynamism of the transformation of human life while maintaining the best pedagogical traditions. It should also be noted that often in pedagogical science there is a confusion and displacement of concepts, leading to a semantic overload of scientific terms, to a free author's interpretation of certain conceptual provisions.

In this regard, the purpose of this study is to establish the correlation of concepts that are in the orbit of the theory of values. We include the following among them: "value orientation of the personality", "value attitudes", "value orientations" and "value relations".

Methods and materials

In our view, the most appropriate way to achieve this goal is to conduct content analysis of the definitions known in science, with access to quantitative and qualitative characteristics of the studied concepts. In this regard, we suggest that it is appropriate to construct a matrix and clustering as a graphical form of scientific information organization that will allow to allocate the main semantic units in the form of keywords and phrases for identification of links between them, systematization and generalization of scientific material, as well as visualization of established connections.

We also considered it necessary to determine the methodological basis for establishing the correlations of these notions. The most expedient, in our opinion, as such a basis is the logical connection of the philosophical categories of exteriorization and interiorization, which in the theory of the social approach in upbringing have the greatest potential for scientific justification and ensuring the reliability of the author's interpretation of the results of the theoretical analysis of the concepts of pedagogical axiology we have chosen.

Results and discussion

The declared method of content analysis allowed first to construct a matrix of definitions of the analyzed four concepts by key words (Table). The sources were various dictionaries [1] and scientific works of a number of scientists [2-7].

Table

**Content Analysis Matrix for Definitions of the Concepts of “Values-based attitude
/Commitments/Beliefs/Orientation”**

Clusters	Value-based			
	orientation	beliefs	commitments	values-based attitudes
1	Choice of values and attitudes, preference for values	Value-system	Social values, their reflection in the consciousness Ideals Personal preference for ideals Rating ratio	Ideal, value Subjective reflection of objective reality Set of standards Estimating Preference for a certain value system
2	“... Dynamic tendencies as dominant motives...” [8], hierarchy of motives	Target orientation, purpose	Goals, motivations, interests (perspectives)	
3		Orientation Principles Awareness of your position Directive Indication Norms of behavior	Set of beliefs Principles Ideological guidelines Regulators/norms of behavior Limiting the significant from the insignificant	Personality position Principles of behavior Conscious “... orientation of volitional efforts, attention, intelligence...” [9]
4	Activity in the choice	Proclivity / Willingness for activity		Performance, activity
5		Directed impact/influence on personality	The potential side of personality	The actual side of the personality Actual expression of value orientations
6		Cognitive, motivational, affective, conative components	Cognitive, emotive, behavioral components The element of value attitudes	Component: value orientations “... A system with a flexible connection between elements...” (Palej, 2007) “... Attitude to values ... Relationships that are valuable for life ...” Conversion of public values into personal ones Struggle... “between duty and desire...” “... The value attitude, as opposed to the utilitarian and cognitive, is always altruistic...” Object of upbringing.

Since content analysis involves quantitative and qualitative characterization, regarding the first of them, we note a very wide range of keywords and terms. At the same time, scientists use the largest number of keywords when describing the concept of “value attitudes” and the smallest – to reveal the essence of the concept of “value orientation”. There are also repetitions of key words in the interpretations of different notions, such as: goal, motives, norms, ideals, standards, regulators, activity.

To describe the qualitative characteristic, we used keyword clustering, when in the end we identified six clusters (by keywords), conventionally labeled by us as follows:

- cluster one – “Values”, it contains the concepts of “ideals”, “standards”, “choice, assessment, preference for values”, while scientists focus on the moral and social aspects of the system/set of values;
- cluster two – “Goals”, it combines such concepts as “motives”, “hierarchy of motives”, “target focus”, “interests”;
- cluster three – “Worldview”, it includes “principles”, “moral positions”, “regulators/norms”, “instructions/directives”, “conscious orientation”, “limiting significant from insignificant”;
- cluster four – “Activity”, its content is due to such concepts as “proclivity”, “willingness for activity”, “activity”;
- cluster five – “Actualization”, it is characterized by such concepts as “potential side of the person”, “impact/influence on the person”, “actual expression of value orientations”;
- cluster six – “Composition”, it is determined by the fact that almost all researchers of this problem distinguish the structural components of the categories we study, namely: “cognitive”, “affective/motivational, emotive”, “conative/behavioral”, in addition, the opinions of scientists often coincide about the fact that “value relationships” include “value orientations”.

Note that the first cluster of keywords combines all four studied notions (value orientation, value attitudes, value orientations and value relationships), the second cluster of keywords refers to the first three ones, the third, fifth and sixth clusters go for all notions except of the first one; the fourth cluster appertain to all but not including the third one.

It follows from the above that the most complex of the analyzed is the category of “value attitudes”. It seems especially important for us that in the interpretations of the notion of “value attitudes” there is a recognition of the possibility of “... directed influence on the personality ...”, as well as the statement of scientists that “value attitudes” are the object of education, in other words, the system of attitudes is the content of education. It should be noted that in the scientific community for many years there was a discussion about the content of education, while the problem of the content of education (“What to teach?”) was solved in classical didactics.

So, the content analysis has shown that in defining the four notions we studied there is a common problem inherent in the terminology of social and humanitarian sciences: there are no clear distinctions, often the same key ones are used to reveal the essence of different notions. Hence, it is logical to suppose that certain methodological bases are necessary to establish the correlation of notions. Thus, Baburova I.V. in her article “Value relations of personality as an object of educational work of a teacher” proceeded from the correlation of the notions of value and assessment, “... “... since the solution of this question depends on understanding the mechanism of transferring social values into personal ones ...” [10], relying on the philosophical approach, in which, according to Kagan M.S., “... value will appear to us exactly as an attitude, because it connects the object not with another subject ...”.

As a methodological basis we decided to appeal to the philosophical categories of exteriorization and interiorization, because values in the process of mastering them by an individual acquire personal significance and, according to Slavenin V.A., “... are formed under the influence of real life practice in the presence of internal activity of a person ...” [11, 12]. Interiorization implies the movement of values, significant in society, from outside to inside, exteriorization means the transition of values, mastered by the individual, from inside to outside. In this case, we propose to establish the correlation of the analyzed concepts as follows: during exteriorization, values come “from the outside” in the form of value attitudes, which acquire a stable high meaning as value orientations, thus laying the foundations of a person's worldview positions. Then, in the processes of interiorization, value attitudes and orientations are subjected to deep comprehension and awareness in human activity, and through the evaluation and selection of a system of standards and ideals determine his value orientation, which, being a potential side of the personality, is actualized “inside” and manifested “outside” in the indicators of value relations (Figure).

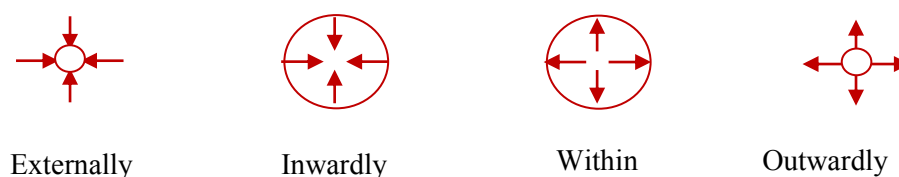


Figure – Logic of exteriorization and interiorization of values

In this case, value attitudes acquire the properties of integrity, hierarchy, and dynamism. Under integrity we understand the syncretism and indivisibility of value attitudes as the realized significance of mastered values; hierarchicality is due to the fact that each component of value attitudes (cognitive, affective, conative) is part of the system of higher/general order; dynamism as a property of value attitudes reflects their development "... in time, determined by the life experience of a person and society ..." [13].

Thus, value attitudes, holistically manifesting outwardly the inner world of man (attitudes, orientations and commitments), reflect his evaluative judgments about facts and phenomena of real reality. On this basis, we argue that these concepts are complementary, but not synonymous. Each of them carries its own semantic charge.

We do not set ourselves the task of ranking the notions we study in order, but revealing their correlation, we perceive them as streams rushing towards each other in the infinite and syncretic process of mastering the system of values by the individual. The main difference we see in the fact that it is value relations that manifest the essence of a person when he or she interacts with the surrounding world, have a complex structure, are a self-developing and dynamic, non-linear and open system.

Conclusions

The conducted research has shown the possibilities of a scientific solution to the problem of the correlation of a number of notions regarding value relations, which consists in a deeper insight into the nature of this phenomenon. This became possible thanks to the methodological basis, which was our interpretation of the philosophical categories of exteriorization and interiorization. In our opinion, the solution proposed by us to the issues of the correlation of the notions studied by us will allow us to further exclude the discrepancy and extremely undesirable terminological freedom inherent in the social and humanitarian sciences, as well as to build a compositional structure of value relations in the form of a detailed system of criteria and indicators of their formation. On this basis, to design a pedagogical process aimed at the constructive introduction of children and youth to the system of social / moral values.

Acknowledgements

This work was prepared as part of a project funded by the Science Committee of the Ministry of Science and Higher Education of the Republic of Kazakhstan (grant no. № AP19175188 Pedagogical strategies and mechanisms of bilingual education in the context of language education environment axiologization).

Reference

- 1 Новейший философский словарь. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://gufo.me/dict/philosophy>.
- 2 Богданова А.И. Формирование ценностного отношения к толерантности в условиях поликультурной образовательной среды / А.И. Богданова // Фундаментальные исследования. — 2012. — № 9–2. — С. 337–341. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=30225>.
- 3 Якупов Ф.А. Особенности формирования ценностной установки сотрудников органов внутренних дел на овладение профессиональной иноязычной коммуникацией / Ф.А. Якупова // Педагогика. Вопросы теории и практики. — 2021. — Т. 6. — №5. — С. 777 — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://www.gramota.net/articles/ped210111.pdf>.
- 4 Ценностные ориентации и социальные установки. Myfilology.ru — информационный филологический ресурс. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://myfilology.ru/143/czennostnye-orientaczii-i-soczialnye-ustanovki/>.
- 5 Аксиология права. Глава 4. Ценностные установки и ценностные ориентации в правовой реальности. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://psihdocs.ru/aksiologiya-prava.html?page=6>.
- 6 Волочков А.А. Ценностная направленность личности как выражение смыслообразующей активности / А.А. Волочков, Е.Г. Ермоленко // Психолог. журн. — 2004. — Т. 25, № 2. — С. 17–33. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://naukarus.com/tsennostnaya-napravlennost-lichnosti-kak-vyrazhenie-smysloobrazuyushey-aktivnosti>.
- 7 Хабибулин Д.А. Ценностное отношение: подходы к исследованию / Д.А. Хабибулин, П.Ю. Романов. — Вестн. ЧГПУ. — 2011. — 12.2. — [Электронный ресурс] — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsennostnoe-otnoshenie-podhody-k-issledovaniyu>.
- 8 Михайлова Т.В. Направленность, ценности и ценностные ориентации: к вопросу о разделении понятий / Т.В. Михайлова // Диагностика социум. — 2012. — С. 85–90. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/napravlennost-tsennosti-i-tsennostnye-orientatsii-k-voprosu-o-razdelenii-ponyatiy/viewer>.
- 9 Макаренко Ю.Ф. Понятие «ценности», «ценностное отношение» в психолого-педагогической литературе / Ю.Ф. Макаренко // Образовательная социальная сеть. — 2023. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://nsportal.ru/>

10 Бабунова И.В. Ценностные отношения личности как объект воспитательной работы педагога / И.В. Бабунова. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsennostnye-otnosheniya-lichnosti-kak-obekt-vospitatelnoy-raboty-pedagoga>

11 Сластенин В.А. Педагогическая аксиология: моногр. / В.А. Сластенин. — Красноярск: СибГТУ, 2008. — 293 с.

12 Богданова А.И. Формирование ценностного отношения к толерантности в условиях поликультурной образовательной среды / А.И. Богданова // Фундаментальные исследования. — 2012. — № 9-2. — С. 337-341. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=30225>

13 Палей Е.В. Ценностное отношение как система / Е.В. Палей. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://www.isuct.ru/e-publ/vgf/sites/ru.e-publ.vgf/files/2007/vgf-2007-02-81.pdf>

Л.С. Сырымбетова, Л.В. Моисеева, А.Қ. Жұман, Л.М. Муратова, К.Д. Арабадж

Құндылық қатынастары: ұғымдардың арақатынасы мәселесі

Мақалада педагогикалық аксиологияның негізгі категорияларының бірі ретінде құндылық қатынастарымен тікелей байланысы бар ұғымдардың анықтамалары қарастырылған. Осы мәселе бойынша ғылыми зерттеулердің едәуір тарихына қарамастан, педагогика ғылымының қазіргі жағдайы жаңа шешімдерді іздеуді талап етеді. Авторлар мақалада экстерииоризация (сырттан — ішке) және интериоризация (іштен — сыртқа) тұрғысынан ғылымда белгілі тұлғаның құндылық бағытын, оның құндылық көзқарастары мен бағдарларын түсіндіреді. Осы мақсатта осы ұғымдардың анықтамаларына мазмұндық талдау жүргізілген, матрицаны құру арқылы олардың кілт сөздерін кластерлеу жүзеге асырылған. Нәтижесінде құндылық қатынастары адамның ішкі әлемін (мақсатын, бағыты мен бағдарын) тұтастай сипаттап, оның нақты шындықтың фактілері мен құбылыстары туралы құнды пікірлерін көрсетеді деген қорытындыға келді. Осы негізде авторлар бұл ұғымдарды іргелес, бірақ синоним емес екенін алға тартады. Олардың пікірінше, жоғарыда аталған ұғымдардың арақатынасын анықтау болашақта әлеуметтік-гуманитарлық ғылымдарға тән сәйкессіздіктер мен аса қажетсіз терминологиялық еркіндікті жоққа шығаруға, сондай-ақ олардың қалыптасуының критерийлері мен көрсеткіштерінің кеңейтілген жүйесі түрінде құндылық қатынастарының композициялық құрылымын құруға мүмкіндік береді. Сонымен қоса осы негізде балалар мен жастарды әлеуметтік/адамгершілік құндылықтар жүйесімен сындарлы таныстыруға бағытталған педагогикалық процесті жобалау.

Кілт сөздер: құндылықтар, тұлғаның құндылық бағыты, құндылық көзқарастары, құндылық бағдарлары, құндылық қатынастары, экстерииоризация және интериоризация.

Л.С. Сырымбетова, Л.В. Моисеева, А.Қ. Жұман, Л.М. Муратова, К.Д. Арабадж

Ценностные отношения: проблема соотношений понятий

В статье рассмотрены дефиниции понятий, имеющих непосредственное связи с ценностными отношениями как одной из ключевых категорий педагогической аксиологии. Несмотря на солидную историю научных изысканий по данной проблематике, современное состояние педагогической науки требует поиска новых решений. В связи с этим авторы статьи с позиций экстерииоризации (извне-вовнутрь) и интериоризации (изнутри-вовне) интерпретируют известные в науке толкования ценностной направленности личности, ее ценностных установок и ориентаций. С этой целью авторы провели контент-анализ определений указанных понятий и через построение матрицы осуществили кластеризацию их ключевых слов. В результате пришли к выводу о том, что ценностные отношения, целокупно проявляя вовне внутренний мир человека (установки, ориентации и направленность), отражают его оценочные суждения о фактах и явлениях реальной действительности. На этом основании авторы утверждают, что эти понятия являются рядополженными, но не синонимами. По мнению авторов, выявление соотношений указанных выше понятий позволит в дальнейшем исключить разночтение и крайне нежелательную терминологическую вольность, свойственную социально-гуманитарным наукам, а также выстраивать композиционную структуру ценностных отношений в виде развернутой системы критериев и показателей их сформированности. И на этой основе проектировать педагогический процесс, направленный на конструктивное приобщение детей и молодежи к системе социальных/нравственных ценностей.

Ключевые слова: ценности, ценностная направленность личности, ценностные установки, ценностные ориентации, ценностные отношения, экстерииоризация и интериоризация, аксиология.

Reference

- 1 (2020). Noveishii filosofskii slovar [The latest philosophical dictionary]. Retrieved from <https://gufo.me/dict/philosophy> [in Russian].
- 2 Bogdanova, A.I. (2012). Formirovanie tsennostnogo otnosheniia k tolerantnosti v usloviakh polikulturnoi obrazovatelnoi sredy [Formation of a value attitude to tolerance in a multicultural educational environment]. *Fundamentalnye issledovaniia — Fundamental research*, 9(2), 337–341. Retrieved from <https://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=30225> [in Russian].
- 3 Yakupov, F.A. (2021). Osobennosti formirovaniia tsennostnoi ustanovki sotrudnikov organov vnutrennikh del na ovladenie professionalnoi inoiazychnoi kommunikatsiei [Features of the formation of the value setting of employees of internal affairs bodies for mastering professional foreign language communication]. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki — Pedagogy. Questions of theory and practice*, 6(5), 777. Retrieved from <http://www.gramota.net/articles/ped210111.pdf> [in Russian].
- 4 Tsennostnye orientatsii i sotsialnye ustanovki. Myfilology.ru — informatsionnyi filologicheskii resurs [Value orientations and social attitudes. Myfilology.ru – information philological resource]. Retrieved from <https://myfilology.ru/143/czennostnye-orientatsii-i-sotsialnye-ustanovki/> [in Russian].
- 5 Aksiologiya prava. Glava 4. Tsennostnye ustanovki i tsennostnye orientatsii v pravovoi realnosti [Axiology of law. Chapter 4. Value attitudes and value orientations in legal reality]. Retrieved from <http://psihdocs.ru/aksiologiya-prava.html?page=6> [in Russian].
- 6 Volochkov, A.A., & Ermolenko, E.G. (2004). Tsennostnaia napravlennost lichnosti kak vyrazhenie smysloobrazuiushchei aktivnosti [Value orientation of personality as an expression of sense-forming activity]. *Psikhologicheskii zhurnal — Psychological journal*, 25 (2), 17–33. Retrieved from <https://naukarus.com/tsennostnaya-napravlennost-lichnosti-kak-vyrazhenie-smysloobrazuyushchei-aktivnosti> [in Russian].
- 7 Khabibulin, D.A., & Romanov, P.Yu. (2011). Tsennostnoe otnoshenie: podkhody k issledovaniyu [Value attitude: approaches to research]. *Vestnik Cheliabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta — Bulletin of the Chelyabinsk State Pedagogical University*, 12.2. Retrieved from <https://cyberleninka.ru/article/n/tsennostnoe-otnoshenie-podhody-k-issledovaniyu> [in Russian].
- 8 Mikhailova, T.V. (2012). Napravlennost, tsennosti i tsennostnye orientatsii: k voprosu o razdelenii poniatii [Orientation, values and value orientations: to the question of the separation of concepts]. *Diagnostika sotsium — Diagnostics society*, 85–90. Retrieved from <https://cyberleninka.ru/article/n/napravlennost-tsennosti-i-tsennostnye-orientatsii-k-voprosu-o-razdelenii-ponyatiy/viewer> [in Russian].
- 9 Makarenko, Yu.F. (2023). Poniatie «tsennosti», «tsennostnoe otnoshenie» v psikhologo-pedagogicheskoi literature [The concept of “values”, “value attitude” in the psychological and pedagogical literature]. *Obrazovatelnaia sotsialnaia set — Educational social network*. Retrieved from <https://nsportal.ru/> [in Russian].
- 10 Baburova, I.V. Tsennostnye otnosheniia lichnosti kak obekt vospitatelnoi raboty pedagoga [Personal Value Relations as an Object of Educational Work of a Teacher]. Retrieved from <https://cyberleninka.ru/article/n/tsennostnye-otnosheniya-lichnosti-kak-obekt-vospitatelnoy-raboty-pedagoga> [in Russian].
- 11 Slastenin, V.A. (2008). *Pedagogicheskaya aksiologiya: monografiia [Pedagogical axiology: monograph]*. Krasnoyarsk: Sibirskii gosudarstvennyi tekhnologicheskii universitet [in Russian].
- 12 Bogdanova, A.I. (2012). Formirovanie tsennostnogo otnosheniia k tolerantnosti v usloviakh polikulturnoi obrazovatelnoi sredy [Formation of a value attitude to tolerance in a multicultural educational environment]. *Fundamentalnye issledovaniia — Fundamental research*, 9-2, 337–341. Retrieved from <https://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=30225> [in Russian].
- 13 Palei, E.V. Tsennostnoe otnoshenie kak sistema [Value relation as a system]. Retrieved from <https://www.isuct.ru/e-publ/vgf/sites/ru.e-publ.vgf/files/2007/vgf-2007-02-81.pdf> [in Russian].

Т.Ш. Ахметова¹, Ж.М. Мамерханова^{2*}, К.С. Ахметкаримова³, Р.Ш. Абитаева³

¹НАО «Университет имени Шакарима города Семей», Семей, Казахстан;

²ЧУ «Академия «Bolashaq», Караганда, Казахстан;

^{3,4}Жезказганский университет имени О.А. Байконурова, Жезказган, Казахстан
(*Корреспондирующий автор. E-mail: mamerhanova@mail.ru)

ORCID ID 0000-0002-5418-7910

ORCID ID 0000-0002-2859-5208

ORCID ID 0000-0001-8348-5477, SCOPUS ID 55903705900

ORCID ID 0000-0001-7074-3713, SCOPUS ID 55903705900

Методологическая общность стандартов общего и высшего образования в части требований к результатам обучения как ориентир совершенствования подготовки будущего учителя музыки (на примере дисциплины «Основной музыкальный инструмент»)

В 2010 году Казахстан вступил в Болонский процесс. Одной из ключевых целей Болонского процесса является обеспечение трудоустройства выпускников высших учебных заведений за счёт приобретения ими квалификации, ориентированной на рынок труда. С 2016 года начато обновление стандартов школьного образования в направлении интеграции системы образования с внедрением стандартов ОЭСР. Обновление общего образования, априори, обуславливает системные изменения, которые должны произойти и в подготовке учителя к работе в условиях обновлённой школы. Обновлённые требования к уровню подготовки школьников сформулированы в достигнутых ими результатах обучения на основе таксономии Б.Блума, обновлённые требования к уровню подготовки студентов высших учебных заведений сформулированы в достигнутых ими результатах обучения на основе Дублинских дескрипторов. Показана методологическая общность требований, выявлена причинно-следственная связь между дескрипторами, соответствующими критериям оценивания учебных достижений студентов по дисциплине «Основной музыкальный инструмент», и дескрипторами, соответствующими критериям оценивания учебных достижений учащихся по учебному предмету «Музыка». Обновлённые требования к уровню подготовки студентов высших учебных заведений выявили проблему совершенствования системы оценивания достигнутых результатов на основе Дублинских дескрипторов. В процессе подготовки будущих учителей музыки на примере дисциплины «Основной музыкальный инструмент» обоснована необходимость расширения преподавателем сферы оценивания учебных достижений студентов с охватом подведения итогов педагогической практики. Подчёркнута актуальность разработки и использования практических заданий преподавателем в процедуре экзамена по дисциплинам бакалавриата.

Ключевые слова: обновление общего образования, стандарт образования, подготовка будущих учителей музыки, оценивание учебных достижений учащихся, оценивание учебных достижений студентов, Дублинские дескрипторы, таксономия Б. Блума, педагогическая практика.

Введение

Современный этап развития Республики Казахстан обусловлен трансформацией развитого индустриального общества в новое, постиндустриальное общество, причём неизбежно этот процесс сопровождается преобразованиями, проистекающими во всех его ключевых сферах: политической, экономической и социальной. Основы национальной идеи развития Казахстана заложены в долгосрочной Стратегии «Казахстан–2030», которая впервые была озвучена в Послании Президента страны народу Казахстана в 1997 году. Принятие этого программного документа явилось отправной точкой стремительного развития суверенного Казахстана в последующие годы.

Примечательно, здоровье, образование и благополучие граждан в совокупности определены одними из приоритетных целей и стратегий развития Казахстана. В своём Послании народу Казахстана «Новый Казахстан в новом мире» 2007 года Президент Республики Казахстан Нурсултан Назарбаев обозначил стратегию и направление развития отечественного образования: «Мы должны добиться предоставления качественных услуг образования по всей стране на уровне мировых стандартов» [1].

Как результат, в стране были запущены механизмы модернизации системы образования, среди которых в рамках настоящей статьи выделены следующие.

В 2010 году Казахстан стал полноправным участником Европейского пространства высшего образования, то есть вступил в Болонский процесс. Тем самым Казахстан принял на себя обязательства по воплощению в жизнь основных принципов Болонского процесса, как на национальном, так и на институциональном уровне [2].

Далее с 2016 года начато «Поэтапное внедрение 12-летнего образования, обновление стандартов школьного обучения для развития функциональной грамотности» в направлении интеграции системы образования с внедрением стандартов ОЭСР [3].

Как известно, одной из ключевых целей Болонского процесса является обеспечение трудоустройства выпускников вузов за счёт того, что все приобретённые ими квалификации ориентированы на рынок труда. Таким образом, обновление общего среднего образования, априори, обуславливает те системные изменения, которые должны произойти и в подготовке учителя к работе в условиях обновлённой, общеобразовательной школы.

Далее, в соответствии с Берлинским коммюнике 2003 года, 18 октября 2004 года после встречи Совместной инициативы качества (JQI) в Дублине предложены дескрипторы сокращённого цикла высшего образования (в рамках первого цикла), известные нам сегодня как «Дублинские дескрипторы». Так, квалификация, означающая завершение первого цикла (*например*, степень бакалавра), присуждается студентам, которые:

- продемонстрировали знания и понимание в области обучения ...;
- могут применять свои знания и понимание таким образом, чтобы это указывало на профессиональный подход к их работе или призванию...;
- иметь возможность собирать и интерпретировать соответствующие данные для обоснования суждений ... по актуальным социальным, научным или этическим вопросам;
- может передавать информацию, идеи, проблемы и решения как специализированной, так и неспециализированной аудитории;
- развили те навыки обучения, которые необходимы им для продолжения дальнейшего обучения с высокой степенью автономии» [4].

Государственный общеобязательный стандарт высшего образования Республики Казахстан (далее — ГОСО), соответственно на основе Дублинских дескрипторов, определил требования к уровню подготовки студентов, выраженные в достигнутых ими результатах обучения [5].

В свою очередь, в обновлённых стандартах «требования к уровню подготовки обучающихся» выражены через ожидаемые результаты обучения, сформулированные на основе таксономии учебных целей Б. Блума. Согласно требованиям к уровню подготовки обучающихся по обновлённому содержанию основного среднего образования, ожидаемые результаты обучения по всем образовательным областям (за исключением языковых предметов) структурированы следующим образом: «По завершении основного среднего образования обучающийся:

- 1) знает ...;
- 2) понимает ...;
- 3) применяет ...;
- 4) анализирует ...;
- 5) синтезирует ...;
- 6) оценивает ...» [6].

Совершенно очевиден факт, что рассматриваемые системы отечественного образования в части требований к результатам обучения обновлены, претерпели вполне определённые изменения, что, как результат, ожидаемо приводит к обновлению подготовки учителя к профессиональной деятельности в условиях вуза.

Далее следует отметить, что требования к уровню подготовки студентов, определённые на основе Дублинских дескрипторов, «... отражают освоенные компетенции, выраженные в достигнутых результатах обучения ... как на уровне всей образовательной программы высшего образования, так и на уровне отдельных модулей или учебной дисциплины» [5]. То есть обновление подготовки учителя к профессиональной деятельности в условиях вуза должно коснуться всех уровней образовательной программы специальности вплоть до каждой отдельной дисциплины.

В настоящей статье предлагается видение того, каким образом возможно обновление содержания отдельной дисциплины с ориентиром на актуальные нормы стандартов и общего среднего, и

высшего образования. В качестве примера рассмотрим дисциплину «Основной музыкальный инструмент» как одна из профилирующих в подготовке будущего учителя музыки в условиях вуза.

Традиционно преподавание дисциплины «Основной музыкальный инструмент» нацелено, прежде всего, на формирование и развитие исполнительского мастерства студента, а процедура экзамена на определение достигнутого им уровня. «... формирование исполнительского мастерства является ... необходимым условием влияния на формирование личности будущего учителя музыки, существенной формой обогащения его художественно-интерпретационных умений» [7]. Поэтому в основе подготовки будущего учителя музыки «лежат множественные технологии инструментального и гуманитарного свойства, приобретаемые в формате индивидуальных занятий в музыкально-исполнительских классах» [8].

Но в общеобразовательной школе «передача музыкальных знаний, овладение музыкальными навыками уже не является самоцелью, так как большое внимание уделяется способностям учащихся воспринимать, исполнять и понимать музыку» [9]. Поэтому «... учёт специфики уроков музыки в общеобразовательной школе и, соответственно, особенностей практической деятельности учителя музыки» выделяется как одно из направлений совершенствования профессиональной подготовки учителя музыки [10]. И если усилия преподавателя данной дисциплины направлены, прежде всего, на совершенствование и развитие исполнительского мастерства студента, то каким образом достигнутый результат ориентирован на рынок труда, как, в какой степени, достигнутый студентом результат «работает» в реальном процессе общеобразовательной школы преподаватель дисциплины «Общий инструмент» представляет себе гипотетически, целенаправленно не устанавливает.

Таким образом, отсутствие у преподавателя целостного, системного видения процесса становления будущего специалиста не только как исполнителя, но и как педагога-музыканта, способного формировать музыкальную культуру и развивать творческие способности школьников средствами музыкального искусства, представляется нам вполне определённой проблемой. Полагаем, её решение возможно, если сфера образовательной области, по результатам освоения студентом которой преподаватель дисциплины «Основной музыкальный инструмент» судит об эффективности используемых им методов и средств преподавания, будет определяться границами, установленными нормами ГОСО и среднего, и высшего образования. В свою очередь, совершенствование преподавания дисциплины с ориентацией на предмет деятельности будущего учителя музыки будет способствовать более эффективной его подготовке к профессиональной деятельности в условиях обновления содержания общего образования.

Итак, в настоящей статье на примере дисциплины «Основной музыкальный инструмент» представлено видение того, каким образом возможно актуализировать подготовку будущего учителя музыки к профессиональной деятельности в условиях обновления содержания общего образования.

Методы и материалы

Прежде чем приступить к разработке искомой системы, следует отметить общность, внутреннюю непротиворечивость требований к подготовке обучающихся стандартов общего среднего и высшего образования, обнаруженные нами в ходе их сопоставительного анализа относительно уровня таксономии Б. Блума, как показано на рисунке 1.

Сопоставительный анализ стандартов общего [6] и высшего образования [5] в части требований к результатам обучения позволил установить их соответствие, внутреннее единство. Обнаруженное соответствие и внутреннее единство в нашем представлении является тем методологическим основанием, которое обусловило разработку системы дескрипторов, соответствующих критериям оценивания учебных достижений студентов по дисциплине «Основной музыкальный инструмент» с ориентацией на объект профессиональной деятельности будущего учителя музыки.

Таксономия учебных целей Б. Блума	Государственный общеобязательный стандарт	
	начального, основного среднего, общего среднего образования	высшего образования
	«... уровень подготовки обучающегося — степень освоения обучающимся содержания среднего образования, выражающаяся в ...» [6]	«Дескрипторы отражают результаты обучения, характеризующие способности студентов:

Знание	- предметном результате;	- демонстрировать знания и понимание в изучаемой области, основанные на передовых знаниях в изучаемой области;
Понимание		- применять знания и понимания на профессиональном уровне, формулировать аргументы и решать проблемы изучаемой области;
Применение		- осуществлять сбор и интерпретацию информации для формирования суждений с учетом социальных, этических и научных соображений;
Анализ	- системно-деятельностном результате;	- применять теоретические и практические знания для решения учебно-практических и профессиональных задач в изучаемой области;
Синтез		- навыки обучения, необходимые для самостоятельного продолжения дальнейшего обучения в изучаемой области...» [5]
Оценка	- личностном результате	

Рисунок 1. Сопоставительный анализ стандартов образования относительно уровней таксономии учебных целей Б. Блума

Результаты и обсуждение

Оценивание учебных достижений учащихся по учебному предмету «Музыка»

Для того чтобы «раскрыть», конкретизировать, в чём именно выражаются результаты обучения школьников, ожидаемые по завершению освоения ими учебного предмета «Музыка», ознакомимся с критериями их оценивания. «... критерии оценивания — конкретные измерители, на основании которых проводится оценка учебных достижений обучающихся» [6].

Источником критериев оценивания по учебному предмету «Музыка» является типовая учебная программа. К программе прилагаются сборники заданий для формативного и суммативного оценивания с указанием дескрипторов, соответствующих критериям оценивания учебных достижений учащихся [11]. На основании изучения указанных источников определена система дескрипторов, соответствующая критериям оценивания по учебному предмету «Музыка» с охватом предметного, системно-деятельностного и личностного уровней результатов обучения, как показано на рисунке 2.

ГОСО общего образования: ожидаемые результаты обучения	
Аспект уровня подготовки	Дескрипторы, соответствующие критериям оценивания учебных достижений учащихся по учебному предмету «Музыка»
Предметные результаты	«Слушание, анализ и исполнение музыки». Ученик: - определяет и описывает структуру, ритмический рисунок, стиль, жанр, форму, характер музыкального произведения; - определяет сходства и отличия между частями, жанровыми разновидностями и образами музыкальных произведений; - исполняет музыкальные произведения, песни (с элементами двухголосия, канона), соблюдая структуру, ритмический рисунок, передавая характер средствами музыкальной выразительности
Системно-деятельностные результаты	«Создание музыкально-творческих работ». Ученик: - создаёт простые музыкально-творческие работы: ритмические рисунки на заданный текст, на прослушанную музыку; - импровизирует на заданный текст под музыку, используя голос, музыкальные инструменты, пластические и танцевальные движения; - использует средства музыкальной выразительности для сочинения, импровизации простых музыкально-творческих работ
Личностные результаты	«Презентация и оценивание музыки». Ученик: - демонстрирует музыкальные знания, навыки в музыкально-творческой работе: песня, танец, импровизация, инсценирование песни; - оценивает и вносит предложения по улучшению музыкально-творческой работы (своей и одноклассников).

Рисунок 2. Система дескрипторов, соответствующая критериям оценивания учебных достижений учащихся по учебному предмету «Музыка»

Далее рассмотрим, как оцениваются учебные достижения студентов по результату освоения дисциплины «Основной музыкальный инструмент».

Оценивание учебных достижений студентов по дисциплине «Основной музыкальный инструмент»

Определим систему дескрипторов, соответствующую критериям оценивания учебных достижений студентов по дисциплине «Основной музыкальный инструмент», аналогично системе дескрипторов оценивания достижений учащихся по учебному предмету «Музыка» (рис. 2).

В отличие от учителя, преподаватель высшей школы учебно-методическим сопровождением обновления высшего образования централизованно не обеспечен, поэтому система дескрипторов, отражающих результаты обучения дисциплине «Основной музыкальный инструмент» в соответствии с нормами ГОСО, нами не обнаружена. Восполним этот пробел с помощью программы экзамена, содержание которого, по сути, представляет собой отчёт об освоении студентом программы дисциплины «Основной музыкальный инструмент».

Традиционно студент в течение одного учебного года готовит к экзамену программу, включающую исполнение этюда, полифонического произведения, произведения крупной формы и пьес (-ы). Дисциплина «Основной музыкальный инструмент» изучается с первого по четвёртый курс бакалавриата, программа экзамена на протяжении этого периода не меняется, увеличивается лишь объём и техническая сложность исполняемых произведений.

Исполнение студентом этюда демонстрирует овладение им приёмами и техникой исполнения. Исполнение полифонического («многоголосного») произведения демонстрирует его уровень творческого мышления, проявляющегося в интерпретации произведения. Исполнение произведения крупной формы показывает способность студента мысленно охватывать значительные построения, выявлять характерные особенности отдельных образов, соблюдая единство целого. Эмоционально-смысловое содержание произведения, заложенного в него автором с привнесением собственного опыта понимания и переживания, студент демонстрирует при исполнении пьесы.

Далее, какие качества студент приобрёл, развил в учебной аудитории вуза в результате освоения дисциплины «Основной музыкальный инструмент», он реализует в ходе педагогической практики. Педагогическая практика нацелена на формирование профессиональных навыков, позволяющих будущему учителю овладеть основами педагогического мастерства, умениями и навыками самостоятельного ведения учебно-воспитательного процесса в школе. Педагогическая практика также осуществляется в течение всего периода обучения в вузе, из курса в курс меняется лишь характер и степень самостоятельности студента в изучении и решении проблем учебно-воспитательного процесса развития школьников средствами учебного предмета «Музыка».

Таким образом, результаты экзамена и педагогической практики как звенья объединены в единую цепь последовательных достижений студента, в нашем представлении укладываются в единую систему — систему дескрипторов в соответствии с дескрипторами высшего образования ГОСО как показано на рисунке 3.

Объединение в одну цепь дескрипторов дисциплины и педагогической практики в единую цепь не есть их механическое объединение, ибо, как справедливо отмечает И. Щербак, «... реализация всех видов инструментально-исполнительской практики будущего учителя музыки должна строиться на сплаве инструментального исполнительства, психолого-педагогического мастерства ...» [12]. Всё это обусловлено тем, что практика преподавания требует от учителя музыки наличия «specialized form of knowledge» («специализированной формы знаний») как результата интеграции, а не просто «intersection» (пересечения) инструментальной музыки и дирижёрства (в нашем понимании — руководства детским музыкальным коллективом) [13].

ГОСО высшего образования: ожидаемые результаты обучения	
Дескрипторы высшего образования	Дескрипторы, соответствующие критериям оценивания учебных достижений студентов по дисциплине «Основной музыкальный инструмент»
1) демонстрировать знания и понимание в изучаемой области, основанные на передовых знаниях этой области;	Студент при исполнении этюда: - соблюдает темп, структуру, ритмический рисунок, строение мелодии с помощью средств музыкальной выразительности
2) применять знания и понимания на профессиональном уровне, формулировать аргументы и решать проблемы изучаемой области;	Студент при исполнении полифонического произведения: - выделяет из звуковой ткани и передаёт характер каждой отдельной темы (голоса) с помощью средств музыкальной выразительности; - создаёт объёмность музыкального пространства посредством создания единого ансамбля всех тем (голосов)
3) осуществлять сбор и интерпретацию информации для формирования суждений с учётом социальных, этических и научных соображений;	Студент при исполнении произведения крупной формы: - раскрывает характерные особенности и объединяет контрастные по характеру образы в единство целого; - демонстрирует способность совершенствовать художественное исполнение, интерпретируя темп, характер звука, развитие мелодии в целом
4) сообщать информацию, идеи, проблемы и решения, как специалистам, так и неспециалистам;	Студент при исполнении пьесы: - раскрывает эмоционально-смысловую интонацию произведения средствами музыкальной выразительности, техническими приёмами игры
5) навыки обучения, необходимые для самостоятельного продолжения дальнейшего обучения в изучаемой области.	Студент в ходе педагогической практики: - планирует содержание урочной (внеурочной) деятельности учащихся в соответствии с целями обучения учебной программы предмета «Музыка»; - реализует план урочной (внеурочной) деятельности учащихся, используя знания, умения, навыки и компетенции, приобретённые в ходе изучения дисциплины «Основной музыкальный инструмент»

Рисунок 3. Система дескрипторов, соответствующая критериям оценивания учебных достижений студентов по дисциплине «Основной музыкальный инструмент»

Итак, из пяти дескрипторов, последовательно описывающих уровень сформированности компетенций студента, результаты по первым четырём преподавателем дисциплины «Основной музыкальный инструмент» оцениваются в ходе экзамена. Достижения студента согласно пятому дескриптору он может наблюдать и оценить, лишь принимая участие в процедуре, где студент демонстрирует результат, достигнутый в ходе педагогической практики.

Далее, сопоставительный контент-анализ между дескрипторами, соответствующими критериям оценивания учебных достижений студентов по дисциплине «Основной музыкальный инструмент», и дескрипторами, соответствующими критериям оценивания учебных достижений учащихся по учебному предмету «Музыка», позволил установить внутренне единство и непротиворечивость между сравниваемыми феноменами, как показано на рисунке 4. Очевидным и весьма существенным для нас является выявленная причинно-следственная связь между ними, причём дескрипторы, соответствующие критериям оценивания учебных достижений студентов по дисциплине «Основной музыкальный инструмент» первичны, а дескрипторы, соответствующие критериям оценивания учебных достижений учащихся по учебному предмету «Музыка», вторичны.

Дескрипторы, соответствующие критериям оценивания учебных достижений студентов по дисциплине «Основной музыкальный инструмент»	Дескрипторы, соответствующие критериям оценивания учебных достижений учащихся по учебному предмету «Музыка»
Студент при исполнении этюда: - соблюдает темп, структуру, ритмический рисунок, строение мелодии с помощью средств музыкальной выразительности. Студент при исполнении полифонического произведения: - выделяет из звуковой ткани и передаёт характер каждой отдельной темы (голоса) с помощью средств музыкальной выразительности; - создаёт объёмность музыкального пространства посредством создания единого ансамбля всех тем (голосов)	«Слушание, анализ и исполнение музыки». Ученик: - определяет и описывает структуру, ритмический рисунок, стиль, жанр, форму, характер музыкального произведения; - определяет сходства и отличия между частями, жанровыми разновидностями и образами музыкальных произведений; - исполняет музыкальные произведения, песни (с элементами двухголосия, канона), соблюдая структуру, ритмический рисунок, передавая характер средствами музыкальной выразительности
Студент при исполнении произведения крупной формы: - раскрывает характерные особенности и объединяет контрастные по характеру образы в единство целого; - демонстрирует способность совершенствовать исполнение, интерпретируя темп, характер звука, развитие мелодии в целом. Студент при исполнении пьесы: - раскрывает эмоционально-смысловую интонацию произведения средствами музыкальной выразительности, техническими приёмами игры	«Создание музыкально-творческих работ». Ученик: - создаёт простые музыкально-творческие работы: ритмические рисунки на заданный текст, на прослушанную музыку; - импровизирует на заданный текст под музыку, используя голос, музыкальные инструменты, пластические и танцевальные движения; -использует средства музыкальной выразительности для сочинения, импровизации простых музыкально-творческих работ
Студент в ходе педагогической практики: - планирует содержание урочной (внеурочной) деятельности учащихся в соответствии с целями обучения учебной программы предмета «Музыка»; - реализует план урочной (внеурочной) деятельности учащихся, используя знания, умения, навыки и компетенции, приобретённые в ходе изучения дисциплины «Основной музыкальный инструмент»	«Презентация и оценивание музыки». Ученик: - демонстрирует музыкальные знания, навыки в музыкально-творческой работе: песня, танец, импровизация, инсценирование песни; - оценивает и вносит предложения по улучшению музыкально-творческой работы (своей и одноклассников)

Рисунок 4. Сопоставительный контент-анализ между дескрипторами, соответствующими критериям оценивания учебных достижений студентов по дисциплине «Основной музыкальный инструмент», и дескрипторами, соответствующими критериям оценивания учебных достижений учащихся по учебному предмету «Музыка»

Вполне логично, ожидаемые результаты обучения будущего учителя музыки должны быть congruentны ожидаемым результатам обучения музыке в общеобразовательной школе, как по уровням, так и степени разработанности достижений обучающихся — учеников и студентов. Поэтому, пользуясь системой конкретных, понятных дескрипторов, учитель музыки может не только оценить результаты обучения, но и выстроить учебный процесс в соответствии с требованиями обновлённого ГОСО общего образования к современному уроку. В свою очередь, у преподавателя вуза появляется возможность более предметно определить ориентиры совершенствования подготовки будущего учителя средствами дисциплины, в том числе дисциплины «Основной музыкальный инструмент».

Ранее нами было отмечено, что достижения студента, согласно пятому дескриптору, преподаватель вуза может наблюдать и оценить, лишь принимая участие в процедуре, где студент демонстрирует результат, достигнутый в ходе педагогической практики. Только здесь у преподавателя появляется возможность оценить вклад дисциплины в «specialized form of knowledge» будущего учителя. Однако сегодня участие преподавателя в этом процессе ограничено обсуждением вопросов педагогической практики на заседании кафедры, эпизодическим участием в конференции, посвящённой обсуждению её итогов.

В данной статье нами не ставится цель описания того, каким образом и в какой именно форме преподаватель дисциплины «Основной музыкальный инструмент» должен проводить наблюдение,

оценку результата, достигнутого студентом в ходе педагогической практики. В педагогической практике накоплен достаточно разнообразный опыт проведения подобных процедур, детальное знакомство, последующая творческая реализация опыта, несомненно, позволят определить, как возможно увидеть результат, достигнутый студентом в ходе педагогической практики, чтобы получить целостное представление о том, насколько продуктивным в становлении будущего учителя музыки оказалось освоение им дисциплины «Основной музыкальный инструмент».

Выводы

Итак, обновление содержания высшего и общего среднего образования требует внесения изменений в образовательный процесс подготовки будущего учителя музыки. Несомненно, масштаб и характер изменений должны быть соотнесены с нормами соответствующих государственных общеобразовательных стандартов образования.

В условиях вуза на рынок труда будущего специалиста ориентирует система педагогических практик, так как применение знания и понимания на профессиональном уровне в изучаемой области, решение возникающих в педагогической практике проблем неминуемо приводит студента к развитию навыков обучения, основа которых формируется в учебной аудитории вуза.

Преподаватель дисциплины «Основной музыкальный инструмент» должен быть вовлечён в процесс подготовки будущего учителя музыки в полной мере — от начала процесса формирования и развития необходимых профессиональных качеств у студента в аудитории вуза до их реализации в учебно-воспитательном процессе общеобразовательной школы на уроке и во внеурочное время по учебному предмету «Музыка». В противном случае он останавливается на полпути, ограничиваясь констатацией достижения студентом определённого уровня исполнительского мастерства.

Принимая участие в разработке практических заданий и процедур оценки их выполнения, преподаватель дисциплины «Основной музыкальный инструмент» получает возможность ориентировать управляемый им образовательный процесс на становление не столько будущего музыканта-исполнителя, сколько будущего учителя музыки.

Считаем, предлагаемый подход установления системы дескрипторов, соответствующих критериям оценивания учебных достижений студентов по дисциплине «Основной музыкальный инструмент», приемлем также и для других дисциплин других специальностей бакалавриата.

Список литературы

- 1 Послание Президента Республики Казахстан Н. Назарбаева народу Казахстана от 28 февраля 2007 г. «Новый Казахстан в новом мире». — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://sud.gov.kz/rus/content/poslanie-prezidenta-respubliki-kazakhstan-nazarbaeva-narodu-kazahstana-28-fevralya-2007-g>.
- 2 История Болонского процесса «Enic-Kazakhstan» Центр Болонского процесса и академической мобильности. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: https://enic-kazakhstan.kz/ru/bologna_process/history.
- 3 План нации — 100 шагов по реализации пяти институциональных реформ Н. Назарбаева. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: https://www.inform.kz/ru/plan-nacii-100-shagov-po-realizacii-pyati-institucional-nyh-reform-nazarbaeva_a2777943.
- 4 A framework for Qualifications of the European Higher Education Area “Bologna Working Group on Qualifications Frameworks”. — [Electronic resource]. — Access mode: http://ecahe.eu/w/images/7/76/A_Framework_for_Qualifications_for_the_European_Higher_Education_Area.pdf.
- 5 Государственный общеобязательный стандарт высшего образования к приказу Министра науки и высшего образования Республики Казахстан от 20 июля 2022 года № 2 «Приложение 1». — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2200028916#z22>.
- 6 Государственный общеобязательный стандарт основного среднего образования к приказу Министра просвещения Республики Казахстан от 3 августа 2022 года № 348 «Приложение 3». — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2200029031#z307>.
- 7 Волошина Т.А. Теоретические основы формирования исполнительского мастерства будущего учителя музыки в процессе профессиональной подготовки / Т.А. Волошина // Научные междисциплинарные исследования. — 2020. — № 2-2. — С. 80-85.
- 8 Зиявутдинова З.У. Исполнительская подготовка будущего учителя музыки. Проблемы и перспективы / З.У. Зиявутдинова // Проблемы педагогики. — 2020. — № 2 (47). — С. 21-23.
- 9 Лю Цзин. Развитие содержания профессиональной подготовки педагогов-музыкантов в Китае: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец.13.00.08 — «Теория и методика профессионального образования» / Цзин Лю. — Минск, 2019. — 31 с.

10 Москвина И.В. Актуальные проблемы профессиональной подготовки будущего учителя музыки / И.В. Москвина // Интернет-журнал «Мир науки». — 2018. — Т. 6, № 5. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://mir-nauki.com/PDF/30PDMN518.pdf>.

11 Сборник заданий для формативного оценивания по предмету «Музыка». — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://smk.edu.kz/>.

12 Щербак І.В. Підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва доінструментального виконавства / І.В. Щербак // International Journal of Innovative Technologies in Social Science. — Warsaw, 2020. — № 7 (28). — С. 15-20.

13 Sommer H. Forrester Music teacher knowledge: an examination of the intersections between instrumental music teaching and conducting / H. Forrester Sommer // Journal of Research in Music Education. — Reston, 2018. — Volume 65. — Issue 4. — P. 461-482.

Т.Ш. Ахметова, Ж.М. Мамерханова, К.С. Ахметкаримова, Р.Ш. Абитаева

Болашақ музыка мұғалімінің дайындығын жетілдірудің бағдары ретінде оқу нәтижелеріне қойылатын талаптар бойынша жалпы және жоғары білім беру стандарттарының әдістемелік ортақтығы («Негізгі музыкалық аспап» пәні мысалында)

2010 жылы Қазақстан Болон процесіне қосылды. Болон процесінің негізгі мақсаттарының бірі — жоғары оқу орындарының түлектерін еңбек нарығына бағытталған біліктілікті иемдену арқылы олардың жұмыспен қамтылуын қамтамасыз ету. 2016 жылдан бастап білім беру жүйесін ЭЫДҰ стандарттарын енгізумен интеграциялау бағытында мектептегі білім беру стандарттарын жаңарту басталды. Жалпы білім беруді жаңарту, априорлық, жаңартылған мектеп жағдайында мұғалімдерді жұмысқа дайындауда болатын жүйелік өзгерістерді анықтайды. Мектеп оқушыларының дайындық деңгейіне қойылатын жаңартылған талаптар олардың Б. Блум таксономиясы негізінде қол жеткізген оқу нәтижелерінде тұжырымдалған, жоғары оқу орындарының студенттерінің дайындық деңгейіне қойылатын жаңартылған талаптар олардың Дублиндік дескрипторлар негізінде қол жеткізген оқу нәтижелерінде айтылған. Талаптардың әдістемелік жалпылығы көрсетілген, «Негізгі музыкалық аспап» пәні бойынша студенттердің оқу жетістіктерін бағалау критерийлеріне сәйкес келетін дескрипторлар мен «Музыка» пәні бойынша студенттердің оқу жетістіктерін бағалау критерийлеріне сәйкес келетін дескрипторлар арасындағы себеп-салдарлық байланыс анықталды. Жоғары оқу орындары студенттерінің дайындық деңгейіне қойылатын жаңартылған талаптар Дублин дескрипторлары негізінде қол жеткізілген нәтижелерді бағалау жүйесін жетілдіру мәселесін айқындады. Болашақ музыка мұғалімдерін «Негізгі музыкалық аспап» пәнінің мысалында оқыту барысында оқытушының студенттердің оқу жетістіктерін бағалау тәжірибесін педагогикалық практиканың нәтижелерін шығарумен қамту аясын кеңейту қажеттілігі негізделді. Бакалавриат пәндері бойынша емтихан процедурасында оқытушының практикалық тапсырмаларды әзірлеуі мен қолдануының өзектілігі атап көрсетілген.

Кілт сөздер: жалпы білім беруді жаңарту, білім стандарты, болашақ музыка мұғалімдерді дайындау, оқушылардың оқу жетістіктерін бағалау, студенттердің оқу жетістіктерін бағалау, Дублиндік дескрипторлар, Б. Блум таксономиясы, педагогикалық практика.

T.Sh. Akhmetova, Zh.M. Mamerkhanova, K.S. Akhmetkarimova, R.Sh. Abitaeva

Methodological commonality of the standards of general and higher education in terms of requirements for learning outcomes as a guideline for improving the training of a future music teacher (on the example of the discipline «Basic musical instrument»)

In 2010 Kazakhstan joined the Bologna Process. One of the key targets of the Bologna Process is to ensure the employment of graduates of higher education institutions through their acquisition of qualifications focused on the labor market. Since 2016, the renewal of school education standards has begun in the direction of integrating the education system with the implementation of OECD standards. The renewal of general education, a priori, determines systemic changes that must also occur in the preparation of teachers for work in the conditions of the renewed school. The updated requirements for the level of training of schoolchildren are formulated in the learning outcomes they have achieved based on the taxonomy of B. Bloom. And updated requirements for the level of training of students of higher educational institutions are formulated in the learning outcomes they have achieved based on the Dublin descriptors. The methodological commonality of the

requirements is shown, the causal relationship between the descriptors corresponding to the criteria for assessing the educational achievements of students in the discipline “Basic musical instrument” and students in the academic subject “Music” is revealed. The updated requirements for the level of preparation of students of higher educational institutions have revealed the problem of improving the system for assessing the results achieved based on the Dublin descriptors. In the process of training future music teachers on the example of the discipline “Basic Musical Instrument”, the necessity of expanding the sphere of assessing the educational achievements of students by the teacher, covering summing up the results of pedagogical practice, is substantiated. The relevance of the development and use of practical assignments by the teacher in the exam procedure for the bachelor's disciplines is emphasized.

Keywords: renewal of general education, education standard, training future music teachers, assessment of educational achievements of schoolchildren, assessment educational achievements of students, Dublin descriptors, taxonomy of B. Bloom, pedagogical practice.

References

- 1 Poslanie Prezidenta Respubliki Kazakhstan N. Nazarbaeva narodu Kazakhstana ot 28 fevralia 2007 goda «Novyi Kazakhstan v novom mire» [Address of the President of the Republic of Kazakhstan N. Nazarbayev to the People of Kazakhstan, February 28, 2007]. *sud.gov.kz*. Retrieved from <https://sud.gov.kz/rus/content/poslanie-prezidenta-respubliki-kazakhstan-nnazarbaeva-narodu-kazakhstana-28-fevralia-2007-g> [in Russian].
- 2 Istoriia Bolonskogo protsessa «Enic–Kazakhstan» Tsentr Dolonskogo protsessa i akademicheskoi mobilnosti [History of Bologna process “Enic-Kazakhstan Bologna process and academic mobility center”]. (n.d.). *enic-kazakhstan.kz*. Retrieved from https://enic-kazakhstan.kz/ru/bologna_process/history [in Russian].
- 3 Plan natsii — 100 shagov po realizatsii pyati institutsionalnykh reform N. Nazarbaeva [Plan of the Nation – 100 Steps to Implement Five Institutional Reforms of N. Nazarbayev]. (n.d.). *inform.kz*. Retrieved from https://www.inform.kz/ru/plan-nacii-100-shagov-po-realizacii-pyati-institucional-nyh-reform-n-nazarbaeva_a2777943 [in Russian].
- 4 A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area “Bologna Working Group on Qualifications Frameworks”. (n.d.). *ecahe.eu*. Retrieved from http://ecahe.eu/w/images/7/76/A_Framework_for_Qualifications_for_the_European_Higher_Education_Area.pdf.
- 5 Gosudarstvennyi obshcheobiazatelnyi standart vysshego obrazovaniia k prikazu Ministra nauki i vysshego obrazovaniia Respubliki Kazakhstan ot 20 iulia 2022 goda No. 2 «Prilozhenie 1» [State compulsory standard of higher education to the order of the Minister of Science and Higher Education of the Republic of Kazakhstan dated June 22, 2022 No. 2 “Appendix 1”]. (n.d.). *adilet.zan.kz*. Retrieved from <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2200028916#z22> [in Russian].
- 6 Gosudarstvennyi obshcheobiazatelnyi standart osnovnogo srednego obrazovaniia k prikazu Ministra prosveshcheniia Respubliki Kazakhstan ot 3 avgusta 2022 goda No. 348 «Prilozhenie 3» [State compulsory standard of basic secondary education to the order of the Minister of Education of the Republic of Kazakhstan dated August 3, 2022 No. 348 “Appendix 3”]. (n.d.). *adilet.zan.kz*. Retrieved from <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2200029031#z307> [in Russian].
- 7 Voloshina, T.A. (2020). Teoreticheskie osnovy formirovaniia ispolnitelskogo masterstva budushchego uchitelia muzyki v protsesse professionalnoi podgotovki [Theoretical foundations for the formation of the performance skills of a future music teacher in the process of professional training]. *Nauchnye mezhdistsiplinarnye issledovaniia — Scientific interdisciplinary research*, 2-2, 80–85 [in Russian].
- 8 Ziiavutdinova, Z.U. (2020). Ispolnitelskaia podgotovka budushchego uchitelia muzyki. Problemy i perspektivy [Performing training of the future music teacher. Problems and prospects]. *Problemy pedagogiki — Problems of pedagogy*, 2 (47), 21, 22 [in Russian].
- 9 Lyu, Cin (2019). Razvitie soderzhaniia professionalnoi podgotovki pedagogov-muzykantov v Kitae [Development of the content of professional training of music teachers in China]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Minsk [in Russian].
- 10 Moskvina, I.V. (2018). Aktualnye problemy professionalnoi podgotovki buduushchego uchitelia muzyki [Actual problems of professional training of the future music teacher]. *Internet zhurnal «Mir nauki» — Internet journal “World of Science”*, 6 (5). Retrieved from <https://mir-nauki.com/PDF/30PDMN518.pdf> [in Russian].
- 11 Sbornik zadaniia dlia formativnogo otsenivaniia po predmetu «Muzyka» [Collection of tasks for formative assessment in the subject “Music”]. (n.d.). *smk.edu.kz*. Retrieved from <http://smk.edu.kz/> [in Russian].
- 12 Shcherbak, I.V. (2020). Pidhotovka maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva doinstrumentalnoho vykonavstva [Training of future teachers of musical art of pre-instrumental performance]. *International Journal of Innovative Technologies in Social Science*, 7(28), 15–20 [in Ukrainian].
- 13 Sommer, H. Forrester (2018). Music teacher knowledge: an examination of the intersections between instrumental music teaching and conducting. *Journal of Research in Music Education*, 65(4), 461–482.

A.A. Bizhanova^{*1}, A.Kh. Khairzhanova², G.S. Kuandykova³, Z.E. Aitbenbetova⁴

¹Al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan;

²Kh. Dosmukhambetov Atyrau University, Atyrau, Kazakhstan;

³K. Zhubanov Aktobe regional university

⁴Caspian University

(*Corresponding author's e-mail: bizhanova_aynur@mail.ru)

ORCID 0000-0001-6070-7516

ORCID 0000-0001-8863-9480

ORCID 0000-0001-9237-9959

Linguodidactic potential of modeling educational material in the preparation of teachers of the Russian language for teaching to foreigners

Teaching foreign languages, including Russian as a foreign language, faces new requirements and challenges in the 21st century. A foreign language course should be practice-oriented, prepare for future work and communication in society, be studied in combination with other subjects. This can only be achieved by integrating new teaching methods into the educational process with the help of innovative teaching aids. Our study is based on the key ideas of the communicative, student-centered and competence-based approaches to teaching Russian as a foreign language and is aimed at their implementation in the educational process based on the project method. The requirements for learning outcomes for Russian as a Foreign Language, prescribe the need for students to master communicative competence at a certain level in order to develop the ability to work in a team, create new products, search for and analyze information, creatively approach solving a number of problems. Thus, there is a need to introduce new teaching methods into the educational process that ensure the formation of complex skills that contribute to the development of the linguistic and social personality of each foreign student, based on his individual needs. The formation of such an integrated approach to teaching foreign languages, including Russian as a foreign language, makes it necessary to study the linguodidactic potential of the project method as an effective method of teaching and monitoring the level of formation of communicative competence, as well as a means of developing search, creative, practical skills and abilities of a foreign student. In turn, following the requirements described above determines the expediency of creating programs and teaching aids that ensure the integration of the project method into the educational process.

Keywords: linguodidactic potential, Russian language, linguodidactics, problems, effectiveness, result, Internet resources, website, messengers, teacher, trainees.

Introduction

The theoretical concept of linguodidactic potential in the Russian language, namely linguodidactic potential, is a concept used to describe the ability of a language to serve for the transmission of information. It reflects the ability of the language to provide access to various types of information, as well as to various styles and structures of expression.

O.V. Mikhaleva, describing the concept of the term, explained as follows: “*Linguodidactics is the theory of language teaching, the integration of linguistics and didactics*”. “*Linguodidactics is a theoretical part of the language teaching methodology, which arose as a result of the integration of linguistics and methodology*” [1; 11-12].

In the Russian language, the linguodidactic potential is due to the variety of grammatical structures, as well as vocabulary. The Russian language has a rich system of grammatical categories that allow you to create a variety of constructions and express different ideas. Also, the Russian language has a large vocabulary that allows you to express various ideas and concepts. In general, the Russian language has a high linguodidactic potential, which allows students to express their thoughts and ideas using language.

Experimental. In most dictionaries and encyclopedias, and especially in the new dictionary of methodological terms and concepts (theory and practice of language teaching), the following concepts of linguodidactic potential are described – there are various ways and possibilities of using authentic materials in the language being studied (texts, films, musical works, web pages, etc.) in the process of teaching and learning a foreign language [2].

The foreign experience of the linguodidactic potential in the educational material of universities is based on the idea that language “ability” is crucial for the successful achievement of the set educational tasks by students. Consequently, language competencies are involved in the development or, in other words, are reproduced in the text materials used by the trainees.

During the study and analysis, I have revealed the following that a number of specific measures should be taken to increase the linguodidactic potential.

First, educational materials should be prepared in such a way that they provide students with the opportunity to develop their language skills.

Secondly, educational materials should contain information that helps students improve their language skills.

Thirdly, educational materials should contain information that helps students improve their language skills.

Thus, using foreign experience, educational materials used at universities can make language teaching more effective for teachers and improve the linguistic and didactic potential of students.

The problems of the linguodidactic potential of educational material in the preparation of teachers of the Russian language for teaching foreigners is one of the most pressing problems faced by modern teachers. The main tasks facing the teacher are:

1. Determination of the linguodidactic potential of the educational material.
2. Development of educational tools focused on the development of linguodidactic potential.
3. Formation of students' ability to connect language, literature, culture, history, economics, society, science, philosophy and religion.
4. The development of the qualities of the learner to link linguodidactic, socio-cultural, communicative, dramatic and ideological perceptions.
5. Development of trainees to compare, analyze, comprehend, interpret and compose sentences.
6. Formularies students have the opportunity to work with information, apply it in practice.
7. Motivate students to create their own learning materials.
8. To form students' abilities to show initiative, activity, independence and develop adaptation to new learning tools.

Solving these problems will allow teachers of the Russian language to prepare better specialists who will be able to apply their knowledge and skills in various spheres of society.

The linguodidactic potential of the educational material has a crucial role in the training of language teachers, it is a system of knowledge, skills, abilities, goals, principles, methods and means that can be used for effective teaching of the Russian language. It can also cover various linguistic, psychological, social, philosophical, cultural, historical, emotional, developmental, critical, entertaining and developmental moments of learning.

One of the main goals of linguodidactics is the development of the qualities of the student. To achieve this goal, you need:

1. Conduct an up-to-date analysis of linguistic, psychological, social, philosophical, cultural, historical, emotional, entertaining and developmental teaching methods;
2. Develop learning skills: monologue, dialogue, pronunciation, speech comprehension, spelling, grammar, vocabulary, reading and writing;
3. Conduct research and analysis of educational materials to determine their linguistic and didactic value;
4. Development and implementation of educational programs that are based on the linguodidactic potential of educational materials;
5. Organization of the conditions necessary for the assimilation of linguistic, psychological, social, philosophical, cultural, historical trends;
6. Organization of practical classes aimed at the development of linguistic, psychological, social, philosophical, cultural, historical and other directions;
7. Organization of independent work aimed at the assimilation of educational material;
8. Organization of additional events (contests, performances, creative activities, quizzes, etc.) aimed at the development of language practice;
9. Organization of skillful feedback;
10. Organization of motivational work;
11. Organization of additional individual work.

Linguodidactic potential is a teaching method that is used to improve the speech skills of the learner. It is based on the idea that speech is a complex process that requires the integration of various language structures. Linguodidactic potential offers a system that helps students integrate different language structures, which allows them to speak more. The linguodidactic potential was successfully used to improve the speech of the trainees. For example, studies conducted in the humanities in 2020-2021 have shown that the linguodidactic potential is considered as a method of improving the speech skills of the learner. At the same time, this method was used to improve the quality of conversational skills, increasing the speed, connectivity, and confidence of the trainees.

Results and their discussion. The linguistic and didactic potential used to improve the development of conversational skills also showed positive results in terms of improving the pronunciation of the trainees. My research conducted in 2022 showed that the linguodidactic potential improved the pronunciation of the trainees by 25-27%. In general, the linguodidactic potential shows very good results in improving the speech of the trainees. The linguodidactic potential has shown itself to be an effective tool that can be used to improve the speech of trainees.

Evaluation of the effectiveness of the linguodidactic potential of educational material in universities should be based on the results of a study conducted among students. To do this, it is necessary to conduct a questionnaire consisting of a number of questions that will help assess the level of assimilation of educational material, the level of ability to apply it, the level of students' enthusiasm for educational material, the level of students' assimilation of educational material.

Also, to assess the effectiveness of the linguodidactic potential with educational material, it is necessary to conduct individual conversations with students. During this conversation, listeners need to ask questions related to the levels of passion, training and specific knowledge. The management of the university can analyze the results of students' testing, as well as their assessments in specific subjects. This will help to assess the level of assimilation of educational material, the level of ability to apply it, the level of students' enthusiasm for educational material, the level of students' knowledge of educational material according to certain criteria. To assess the effectiveness of the linguodidactic potential with educational material, it is necessary to use a combination of various research methods, consisting of: questionnaires, oral questioning, analysis of test results and evaluation analysis.

A successful result of the research in the direction of linguodidactic potential, and also is the definition of A.A. Vorozhbitova, according to which hypertext is a special form of storage and presentation of textual information, transforming an array of texts into a single whole and characterized by a variety of possible interpretations [3; 21].

The following methods can be used to increase the effectiveness of the linguodidactic potential:

1. Development of interactive teaching methods, such as games, discussions, quizzes, electronic textbooks and websites (this will help the teacher to fully convey his information to the trainees, improving their language practice);
2. Expanding the vocabulary of the language. At the same time, various methods can be used, including the practice of reading, watching videos or listening to audio recordings (this will help students develop their lexical skills);
3. Organization and promotion of cooperation projects with foreign universities (these projects enable students to practice their linguistic skills);
4. The use of interactive technologies, Internet resources and messengers (this will help students to learn Russian more effectively and apply it in practical life and in teaching);
5. Creating a favorable atmosphere for language learning (this can be achieved through professional approaches and the correct selection of materials by the teacher, and will also help students to confidently master the Russian language).

In the methodology of teaching foreign languages, there is a tendency to increase the array of works devoted to the problems of creating electronic textbooks [4-8].

From my research it was revealed that a large number of trainees use Internet resources to study the Russian language and ignore the typographic edition of literature.

My experiment showed the following: of the two study groups of foreigners from abroad registered in the university library, more than 87% ignore the typographic publications of the literature of the educational institution. But the electronic library and training sites are visited by 100% of the trained groups (Table 1).

Table 1

Analysis of attendance of study groups of the university library for the 1-st semester of 2022

№ s/n	Number and name of the group	Educational library of the university	Electronic library of the university	University web-site
1.	Experimental group №1, 22-01a	22/4	22/22	22/22
2.	Experimental group №2, 22-03b	21/3	21/21	21/21
3.	Experimental group №3, 22-04a	23/3	23/23	23/23
4.	Standard group, 22-05b	25/24	25/25	25/25
5.	Standard group, 22-06a	24/24	24/23	24/24
6.	Standard group, 22-07b	23/21	23/22	23/23
7.	Standard group, 22-08a	22/21	22/22	22/22
8.	Standard group, 22-09b	25/25	25/25	25/25

Note: the analysis was carried out from the student's attendance card. The first digit shows the number of trainees in groups, the second shows visits more than 2 times.

An oral survey was also conducted among foreign students, with the question “What are the preferences of students – a training site (courses) or publishing literature”. The results are displayed in a tabular version (Table 2).

Table 2

Is a questionnaire table of students' answers to questions.

№ s/n	Number and name of the group	Number of respondents	Positive response for e-learning courses	Positive response for library publications	Couldn't answer
1.	Experimental group №1, 22-01a	22	19	3	-
2.	Experimental group №2, 22-03b	21	16	5	-
3.	Experimental group №3, 22-04a	23	20	2	1
4.	Standard group, 22-05b	25	20	4	1
5.	Standard group, 22-06a	24	17	5	2
6.	Standard group, 22-07b	23	13	7	3
7.	Standard group, 22-08a	22	15	6	1
8.	Standard group, 22-09b	25	12	8	5

Note: The survey was conducted by an oral survey of foreign students.

Internet networks or social networks at the present time have great resources of influence both on the individual and on certain groups of people and even the state. Currently, without social networks, some people cannot imagine themselves. At the expense of social networks, they assert themselves, implement some ideas, earn money, post certain moments of life in order to capture them.

By the definition of social networks, we mean websites or applications where people can create personal profiles, exchange information virtually, maintain contacts with other community members and form new acquaintances.

The first social network Classmates.com appeared in 1995 – users from the USA and Canada were able to find their friends and keep in touch with them. In the early 2000s, those social networks that are still familiar to us appeared: LinkedIn – 2002, Facebook – 2004, Twitter – 2006, as well as popular VKontakte (VK) and Odnoklassniki services – both originated in 2006.

The number of people who use social networks and media is growing annually, so in 2022, the number of participants amounted to 58.4% of the total population of the planet.

Social networks are often combined into a single group with messengers: both provide means for communication to a large circle of people. The main difference is that social networks give access to mass communication.

The line between messengers and social networks is blurred – many social networks have built-in messengers, and in some messengers have an opportunity to publish posts to a wide audience. There is also a difference between social media and social networks. Social media includes all platforms where users can publicly express their opinions, while social networks are just one of the formats of social media. For example, such as: review sites (TripAdvisor, Otvovik); blogs (Zen, Medium); discussion forums (Reddit); book-

marked sites (Pinterest); services that allow you sharing video content (YouTube, TikTok); marketplaces (Etsy, Avito); social news sites where people publish news themselves (News2.ru).

According to the analysis of the site specialists NUR.KZ – they are in the greatest demand among Kazakhstanis, Pinterest turned out to be. In percentage terms, as of January 2021, Facebook became the most popular social network in the world (it was 69.8%). Pinterest (11.9%), Twitter (9.5%), YouTube (4.9%) and Instagram (2.6%) are next. In Kazakhstan, the social network Pinterest was in the lead – 32.7% used it.

Internet resources have many advantages; in particular, they have a variety of materials that help students get the necessary knowledge. Also, Internet resources are quite effective for learning Russian, as they provide detailed and accessible instructions for learning the language. Unlike printed publications, Internet resources have no restrictions on access to information and provide an opportunity to get the necessary knowledge at any time and in any place. Therefore, they are the most suitable means for learning Russian by trainees.

Conclusion. In conclusion, I can approve that the most effective linguistic and didactic potential of modeling educational material in the preparation of Russian language teachers for teaching foreigners is to combine all teaching methods into a single website consisting of online courses, video lectures, game activities and interactive exercises, accompanied by correct answers and feedback. This model offers flexible approaches to learning and makes it possible to individually adapt the process to the individual characteristics and needs of students. This model allows students to acquire new knowledge and skills in a form that is convenient for them, which gives them the opportunity to achieve maximum success.

References:

- 1 Михалева О.В. Лингводидактика и методика обучения иностранным языкам: учеб.-метод. пос. / О.В. Михалева. — Владимир: ВлГУ, 2022. — 136 с.
- 2 Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: https://methodological_terms.academic.ru.
- 3 Ворожбитова А.А. Теория текста: Антропоцентрическое направление / А.А. Ворожбитова. — М.: Высш. шк., 2005. — 367 с.
- 4 Беляев М.И. Из опыта создания электронных учебников / М.И. Беляев // Вестн. РУДН. Сер. Информатизация образования. — 2009. — № 1. — С. 15–24.
- 5 Колесникова О.В. Электронный учебник как средство информатизации общества / О.В. Колесникова // Вестн. Псков. гос. пед. ун-та. Сер. Естественные и физико-математические науки. — 2010. — № 10. — С. 62–67.
- 6 Котельникова М.Н. Электронный учебник как часть электронной образовательной информационной среды вуза / М.Н. Котельникова, С.Н. Бабич, К.Е. Смагул // Социально-экономическое пространство современного мира: технологии прорывов и сохранение традиций. — 2019. — С. 238–242.
- 7 Мильруд Р.П. Учебник иностранного языка: синергетика жанра или энергетика автора? / Р.П. Мильруд // Иностранные языки в школе. — 2005. — № 8. — С. 12–18.
- 8 Сысоев П.В. Система обучения иностранному языку по индивидуальным траекториям на основе современных информационных и коммуникационных технологий / П.В. Сысоев // Иностранные языки в школе. — 2014. — № 5. — С. 2–11.

А.А. Бижанова, А.Х. Хайржанова, Г.С. Куандыкова, З.Е. Айтбенбетова

Шетелдіктерді оқытуда орыс тілі мұғалімдерін дайындауда оқу материалын модельдеудің лингводидактикалық әлеуеті

Шет тілдерін, оның ішінде орыс тілін шет тілі ретінде оқыту ХХІ ғасырда жаңа талаптар мен міндеттерге тап болып отыр. Шетел тілі курсы тәжірибеге бағытталған, қоғамдағы болашақ жұмыс пен қарым-қатынасқа дайындалуы керек, басқа пәндермен біріктіріліп оқытылуы керек. Бұған оқытудың жаңа әдістерін инновациялық оқу құралдарының көмегімен оқу үдерісіне енгізу арқылы ғана қол жеткізуге болады. Зерттеу орыс тілін шет тілі ретінде оқытудың коммуникативті, студентке бағытталған және құзыреттілік тәсілдерінің түйінді идеяларына негізделген және оларды жобалық әдіс негізінде оқу процесіне енгізуге бағытталған. Орыс тілінің шет тілі ретіндегі оқыту нәтижелеріне қойылатын талаптар студенттердің топта жұмыс істеу, жаңа өнімдерді жасау, іздену және шығармашылық қабілеттерін дамыту үшін белгілі бір деңгейде коммуникативтік құзыреттілікті меңгеру қажеттілігін белгілейді: яғни, ақпаратты талдау, бірқатар мәселелерді шешуге шығармашылықпен қарау. Осылайша, әрбір шетелдік студенттің жеке қажеттіліктерін ескере отырып, оның тілдік және әлеуметтік тұлғасын дамытуға ықпал ететін кешенді дағдыларды қалыптастыруды қамтамасыз ететін оқу үдерісіне оқыту-

дың жаңа әдістерін енгізу қажеттілігі туындады. Шет тілдерін, оның ішінде орыс тілін шет тілі ретінде оқытудың осындай кешенді тәсілін қалыптастыру оқытудың тиімді әдісі ретінде жобалық әдістеменің лингводидактикалық әлеуетін зерттеу және коммуникативтік құзыреттіліктердің қалыптасу деңгейін бақылау, сонымен қатар шетелдік студенттің ізденіс, шығармашылық, практикалық дағдылары мен дағдыларын дамыту құралы. Өз кезегінде, жоғарыда сипатталған талаптарды орындау жобалық әдісті оқу процесіне біріктіруді қамтамасыз ететін бағдарламалар мен оқу құралдарын құрудың мақсатқа сәйкестігін анықтайды.

Кілт сөздер: лингводидактикалық потенциал, орыс тілі, лингводидактика, мәселелер, тиімділік, нәтиже, интернет ресурстары, веб-сайт, мессенджерлер, оқытушы, тыңдаушылар.

А.А. Бижанова, А.Х. Хайржанова, Г.С. Куандыкова, З.Е. Айтбенбетова

Лингводидактический потенциал моделирования учебного материала при подготовке учителей русского языка по преподаванию иностранцам

Обучение иностранным языкам, и русскому как иностранному в том числе, в XXI веке сталкивается с новыми требованиями и вызовами. Курс иностранного языка должен быть практикоориентированным, готовить к будущей работе и общению в социуме, изучаться в комплексе с другими предметами. Этого возможно достичь лишь при интегрировании в учебный процесс новых методов обучения с помощью инновационных учебных средств. Наше исследование базируется на ключевых идеях коммуникативного, личностно-ориентированного и компетентностного подходов к обучению РКИ и нацелено на их реализацию в учебном процессе на основе метода проектов. Требования к результатам обучения по русскому языку как иностранному предписывают необходимость овладения обучающимся коммуникативной компетенцией на определённом уровне с целью формирования способностей работать в команде, создавать новые продукты, искать и анализировать информацию, творчески подходить к решению целого ряда проблем. Таким образом, возникает потребность внедрения в учебный процесс новых методов обучения, обеспечивающих формирование комплексных умений, способствующих развитию языковой и социальной личности каждого обучающегося-иностранца, исходя из его индивидуальных потребностей. Формирование такого комплексного подхода к обучению иностранным языкам, и русскому как иностранному в том числе, вызывает необходимость изучения лингводидактического потенциала метода проектов как эффективного метода обучения и контроля уровня сформированности коммуникативной компетенции, а также средства развития поисковых, творческих, практических умений и навыков иностранного обучающегося. В свою очередь, следование описанным выше требованиям определяет целесообразность создания программ и учебных пособий, которые обеспечивают интеграцию метода проектов в учебный процесс.

Ключевые слова: лингводидактический потенциал, русский язык, лингводидактика, проблемы, эффективность, результат, интернет-ресурсы, сайт, мессенджеры, преподаватель, обучаемые.

References:

- 1 Mikhaleva, O.V. (2022). Lingvodidaktika i metodika obucheniia inostrannym yazykam [Linguodidactics and methods of teaching foreign languages]. *Vladimir: Vladimirskii gosudarstvennyi universitet* [in Russian].
- 2 Novyi slovar metodicheskikh terminov i poniatii (teoriia i praktika obucheniia yazykam) [A new dictionary of methodological terms and concepts (theory and practice of language teaching)]. Retrieved from https://methodological_terms.academic.ru [in Russian].
- 3 Vorozhbitova, A.A. (2005). Teoriia teksta: Antropotsentricheskoe napravlenie [Text theory: Anthropocentric direction]. Moscow: Vysshiaia shkola [in Russian].
- 4 Beliaev, M.I. (2009). Iz opyta sozdaniia elektronnykh uchebnikov [From the experience of creating electronic textbooks]. *Vestnik Rossiiskogo universiteta druzhby narodov. Seriya Informatizatsiia obrazovaniia — Bulletin of the peoples' friendship university of Russia. Series: informatization of education*, 1, 15–24 [in Russian].
- 5 Kolesnikova, O.V. (2010). Elektronnyi uchebnik kak sredstvo informatizatsii obshchestva [Electronic textbook as a means of informatization of society]. *Vestnik Pskovskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Seriya Estestvennye i fiziko-matematicheskie nauki — Bulletin of the Pskov State Pedagogical University. Series: Natural and physical-mathematical sciences*, 10, 62–67 [in Russian].
- 6 Kotelnikova, M.N., Babich, S.N., & Smagul, K.E. (2019). Elektronnyi uchebnik kak chast elektronnoi obrazovatelnoi informatsionnoi sredy vuza [Electronic textbook as part of the electronic educational information environment of the university]. *Sotsialno-ekonomicheskoe prostranstvo sovremennogo mira: tekhnologii proryvov i sokhranenie traditsii — Socio-economic space of the modern world: breakthrough technologies and preservation of traditions*, 238–242 [in Russian].

- 7 Milrud, R.P. (2005). Uchebnik inostrannogo yazyka: sinergetika zhanra ili energetika avtora? [Textbook of a foreign language: the synergetics of the genre or the energy of the author?]. *Inostrannye yazyki v shkole — Foreign languages at school*, 8, 12–18 [in Russian].
- 8 Sysoev, P.V. (2014). Sistema obucheniia inostrannomu yazyku po individualnym traektoriiam na osnove sovremennykh informatsionnykh i kommunikatsionnykh tekhnologii [The system of teaching a foreign language according to individual trajectories based on modern information and communication technologies]. *Inostrannye yazyki v shkole — Foreign languages at school*, 5, 2–11 [in Russian].

Г.М. Ракишева*, Д.С. Сабитова, М.Б. Жантемирова

Кокшетауский университет имени Ш. Уалиханова, Кокшетау, Казахстан

E-mail: gulmira_rakisheva@mail.ru,

ORCID 0000-0001-8275-249X

ORCID – 0000-0003-4853-7029

ORCID – 0000-0002-3476-2439

Кибербуллинг в школьной среде: социально-психологический аспект

В статье рассмотрены социально-психологические аспекты проявления кибербуллинга среди школьников. В современных условиях процесс социализации подростков стремительно перемещается в Интернет, где возникает «виртуальное общение», ставшее для многих дополнительным ресурсом в коммуникации, освоении различных социальных ролей и норм поведения и открывающее новые социальные возможности. В отличие от взрослых, у подростков становятся дополнением к живым навыкам общения, навыки, связанные с общением посредством электронных писем, сообщений, причем все эти навыки они осваивают одновременно. В то же время развитие и доступность инфокоммуникационных технологий привели к появлению совершенно нового способа проявления агрессии, а именно кибербуллинга, который представляет собой социально-психологическую проблему и нуждается в поиске методов ее решения. Под кибербуллингом следует понимать преднамеренные агрессивные действия, направленные против жертвы, которые осуществляются систематически на протяжении определенного промежутка времени с использованием различных электронных форм взаимодействия, от игриво-шуточного до психологического виртуального террора, результатом которого может стать самоубийство. Подростки являются наиболее уязвимой группой для кибербуллинга, поскольку их неконтролируемое общение в Интернете влечет за собой коммуникационные риски в виде незаконных контактов, киберпреследования, кибермоббинга и др. Проведенный теоретический анализ позволяет определить причины кибербуллинга и факторы, повышающие риск проявления данного явления, включает в себя внешние поведенческие и внутренние проявления школьников, мысли и суждения о себе и других, социальные навыки, личностные черты, особенности социальных контактов, восприятие школьного климата. На основе материалов отечественных и зарубежных исследований представлены результаты влияния кибербуллинга на социальную жизнь и психоэмоциональное состояние подростков. Представлен анализ научных исследований по данной теме, затронуты вопросы укрепления психологического здоровья школьников как фактора профилактики кибербуллинга. По мнению авторов, для разрешения данной проблемы необходимо укрепление психологического здоровья школьников, повышение уровня цифровой грамотности и культуры поведения пользователей сети Интернет с самого детства.

Ключевые слова: психологическое здоровье, кибербуллинг, сетевая социализация, школьники, пользователь, цифровая грамотность, интернет-пространство, ролевые позиции, девиантное поведение.

Введение

На сегодняшний день информационные технологии в жизни школьников стали занимать настолько важное место, что невозможно игнорировать их социальную значимость. Подросток, взаимодействуя с окружающими, вступает в различные социальные отношения, как в реальном, так и в виртуальном пространстве, используя доступные и самые распространенные в современном мире интернет-технологии: электронная почта, SMS-сообщения, чаты, блоги, социальные сети.

Учитывая возрастные особенности, общение со сверстниками в школьном возрасте является важным этапом взросления, в процессе которого подросток получает необходимый социальный опыт о себе, других людях и социальной действительности. В этот период формируется система ценностей, осознание своего «Я» в структуре социального и межличностного взаимодействия, с одной стороны, а также конфликты, недопонимание, разные взгляды на те или иные вопросы, проявление негативизма, агрессии, конфронтации — с другой. Виртуальная коммуникация, как и любое другое явление, может содержать в себе угрозы и деструктивные проявления, в частности совершение преступлений, незаконные контакты, манипулирование сознанием и поведением, киберагрессию (троллинг, кибербуллинг и астротурфинг) [1].

Среди большого количества научных исследований по буллингу и кибербуллингу отдельного внимания заслуживают работы:

- D. Olweus (Норвегия) [2], в частности его программа, целью которой является реструктуризация социальной среды в школе;
- K. Rigby (Австралия) изучал стресс как опосредующий фактор буллинга и составил программу управления стрессом для уменьшения травли [3];
- D.J. Pepler (Канада) разработал национальную стратегию вмешательства и профилактики буллинга/ кибербуллинга, инструменты оценки, стратегий, а также политику и пропаганду проблем издевательств и здоровых отношений детско-юношеской среде [4];
- Smith P.K. (Англия) рассматривает травлю в школах как международную проблему, исследована природа и последствия буллинга на примерах более чем 10 странах [5];
- R. Ortega (Испания) проанализировала эмоциональное воздействие на жертв буллинга, а также киберзапугивания с помощью мобильных телефонов и Интернета подростков из Италии, Испании и Англии. Были выявлены специфические эмоциональные профили для различных видов буллинга и кибербуллинга [6];
- D. Espelage (США) выявил, что культурный контекст, раса и гендер более всего влияют на ситуации возникновения кибербуллинга. В свою очередь, добиться снижения динамики кибербуллинга способны развитие саморегуляции и социальные компетенции [7].

Среди российских исследователей хотелось бы отметить труды А.А. Реана, И.А. Коновалова, М.А. Новиковой, Д.В. Молчанова, А.А. Баранова, Е.В. Волченкова, А.С. Зинцова, Л.А. Найденова, И.С. Осипов, У. Парфентьев, С.В.Рожина. Роль социальных медиа в формировании личности отражены в научных трудах казахстанских авторов, таких как А.М. Камал, М.К. Шнарбекова; социальные и правовые аспекты кибербуллинга изучены в научных работах К.Т. Кабдулиной, А. Авилхан, А. Батай.

В настоящее время проблема насилия в Интернете приобретает напряженный характер в связи с тем, что под угрозой находится психологическое здоровье школьников. Под психологическим здоровьем понимается сложное взаимодействие психических, эмоциональных, социальных и духовных аспектов здоровья, обеспечивающее как саморазвитие, совершенствование, регуляцию, то есть адекватность самооценки, так и регулирующее общение детей со взрослыми и другими детьми [8]. В рамках нашего исследования мы рассматриваем феномен кибербуллинга с позиций системного подхода, где психологическое здоровье является ядром личности, а кибербуллинг — его составной частью, которое влияет на физическое, психоэмоциональное и познавательное развитие личности ребенка.

Под кибербуллингом мы понимаем вид агрессивного сетевого насилия, обусловленный анонимностью, бесконтрольностью, дисбалансом власти, в основе которого лежит удовлетворение потребностей агрессора в самопрезентации и самореализации его сетевой самости через нанесение вреда избранной жертве.

Интернет выполняет функцию некого ориентира, который способствует формированию сознания людей, приобретению или подтверждению вкусов, предпочтений, взглядов и привычек. Большинство детей и подростков посвящает все свое свободное время Интернету и социальным сетям, при этом их родители даже не подозревают о том, что их ребенок, проводя свободное время в информационном пространстве, может быть подвергнут виртуальной агрессии. Основными причинами нежелания ребенка поделиться с проблемой со взрослыми является страх перед лишением доступа в Интернет и отсутствие доверительных отношений между ними. Более того, некоторые взрослые принимают издевательства онлайн как неременную стадию, через которую дети должны пройти, чтобы стать сильными и зрелыми; такое отношение, к сожалению, имеет тенденцию к увеличению.

Рассматривая социально-психологические аспекты проявления кибербуллинга среди школьников, к психологическим причинам можно отнести:

- страх, так как боязнь не стать жертвой буллинга, заставляет примкнуть к активной группе, которая и оказывается агрессорами;
- авторитет, так как возникает потребность быть на виду у всех, завоевать внимание;
- конфликты, чаще межкультурные, так как различия культурные могут вызвать вражду (язык, внешность, традиции);
- скука, так как зачастую лишь от безделья и скуки подростки, не зная, чем себя занять, начинают разрушать свою виртуальную репутацию, к примеру, негативным комментированием чьей-либо фотографии;

- сила, потому что демонстрация своей силы наряду с другими факторами выступает причиной, так как у каждого человека есть потребность показать, похвастаться своим превосходством, но у каждого человека это проявляется в разной мере;

- комплекс неполноценности, потому что есть вероятность стать объектом насмешек из-за чувства своей ущербности.

Также серьезной причиной проявления кибербуллинга является личностный кризис, который может возникнуть на почве разрыва дружбы, любовных отношений, чувство зависти и ненависти, совершения ошибок или провалов, выставленные на показ. Можно наблюдать такой феномен, как ухудшение психологического климата. В этом случае отношения между учащимися в классе приобретают враждебный характер, количество конфликтов увеличивается, что может явиться причиной зарождения кибербуллинга. Чувствительнее всего к разрыву отношений относятся девочки, когда подруга становится жертвой виртуального насилия, так как они знают друг о друге достаточно личной информации, чтобы ее использовать против друг друга [9].

Кибербуллинг особо привлекателен для подростков тем, что нападающий не видит свою жертву и ее прямую реакцию, а значит, ему гораздо легче подавить в себе возможное чувство жалости. Принцип снижения социальных реакций характеризует сетевую коммуникацию как менее эмоциональную за счет отсутствия реальной коммуникации, то есть участники не имеют возможности наблюдать за мимикой, жестами, сменой выражения лица, взглядом, положением тела и другими невербальными выражениями состояния. Если до виртуальной коммуникации ее участники были незнакомы, то зачастую и пол, возраст и социальный статус собеседника остаются неизвестными. Все это может привести к тому, что участники коммуникации становятся более сконцентрированы на себе и меньше задумываются о чувствах, мнениях и реакциях друг друга, что, в свою очередь, ведет к более раскованному и даже агрессивному поведению, сопровождающемуся составлением негативных оценок собеседника. При этом участники коммуникации под воздействием этого принципа перестают задумываться о возможном низком социальном статусе или природной застенчивости собеседника.

По мнению зарубежного ученого К. Williams, кибербуллинг хорошо подходит для тех подростков, которые чувствуют неуверенность в себе, делая что-то в одиночку, кто предпочитает скрываться за спинами лидеров, успокаивая себя тем, что их поступки гораздо хуже. Кибербуллинг также привлекает тех подростков, кто в реальной жизни является скорее жертвой буллинга, нежели участником, детей, не отличающихся особой физической силой и не умеющих быстро придумать подобающий ответ, желающих изменить свой образ и занять позицию силы [10].

Агрессивные действия в виртуальной среде может привести к серьезным последствиям психологического характера. У жертвы может наблюдаться снижение самооценки, депрессия, агрессивное поведение, тревожность, недоверие, частая смена настроения, пугливость, страх, суицидальные наклонности. В этот период может казаться, что жертву постоянно преследуют как в Интернет-пространстве, так и в реальном мире, что в любой момент может произойти нападение, даже если она находится в собственном доме, при этом чувствуя себя незащищенным, и не находит выхода из сложившейся ситуации. Эффект такого состояния может длиться долго и влиять на подростка по-разному:

- мысленно — чувствовать себя расстроенным, смущенным, глупым, даже злым;
- эмоционально — чувство стыда или потеря интереса к любимым вещам;
- физически — усталость (бессонница) или такие симптомы, как боли в животе и головные боли.

Симптомы, проявляющиеся у жертв кибербуллинга, могут наблюдаться в том, что показатели здоровья неуклонно снижаются. К ним относятся: головные боли, боли в животе, проблемы со сном, проблемы с настроением, в том числе перепады настроения. Тревожным сигналом может послужить изменение в поведении несовершеннолетнего. Жертвы кибертравли чаще всего скрывают случаи оскорбления в интернете.

Стоит учитывать тот факт, что агрессоры зачастую используют анонимные почтовые ящики для отправки оскорбительных писем с целью травли других школьников. В случае оскорбления личности в социальных сетях, необходимо знать, что существуют меры ответственности за нарушение установленного законодательством Республики Казахстан поведения в обществе, к которому также относится и Интернет. В Законе Республики Казахстан «О средствах массовой информации» от 23.07.1999 г. (с изменениями от 16.07.2022 г.) отмечается то, что «гражданин либо законный представитель ребенка в случае выявления в отношении ребенка фактов кибербуллинга вправе обращаться с

заявлением о совершаемых фактах кибербуллинга в отношении ребенка с указанием наименования Интернет-ресурса, в котором происходят противоправные действия» [11].

Результаты и обсуждение

По результатам проведенного исследования Национального центра общественного здравоохранения (НЦОЗ МЗ РК) по «Поведению детей школьного возраста в отношении здоровья» — Health Behaviour in Schoolaged Children (HBSC), за 2021 г. было выявлено, что каждый пятый казахстанский подросток от 11 до 15 лет становится жертвой или участником кибербуллинга (рис. 1, 2).



Рисунок 1. Результаты опроса НЦОЗ МЗ РК

По результатам исследования стало известно, что 28 % взрослых своевременно оказали помощь детям, 13 % виртуальных конфликтов среди детей переросли в реальные, 17 % — получили психологическую травму, 42 % родителей стало известно о фактах кибербуллинга после его совершения. Ответы участников опроса показали, что основной удар преследователя приходится на внешний вид или интересы жертвы. Та информация, которая располагается на личных страницах в социальных сетях о жертве, становится предметом запугивания со стороны преследователей.

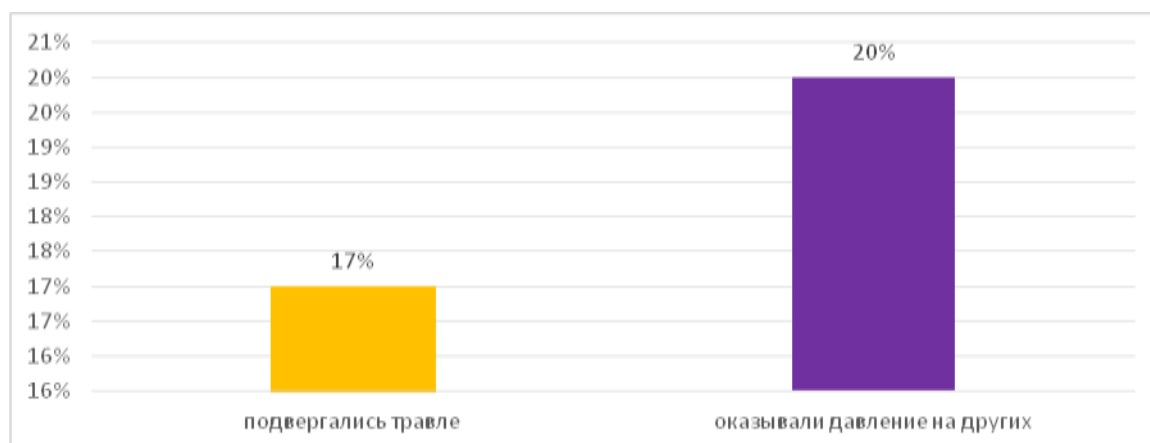


Рисунок 2. Результаты опроса НЦОЗ МЗ РК по количеству жертв и участников кибербуллинга 1 и более 1 раза в месяц

Также результаты опроса показали, что 17 % школьников подвергались травле 1 и более 1 раза в месяц. Отмечается, что третирование более распространено среди городских подростков. К 15 годам уровень агрессивного поведения по отношению к сверстникам снижается.

20 % школьников рассказали, что оказывали давление на других учащихся один и более раз в месяц. Наиболее агрессивны в период с 11 по 13 лет мальчики. Школьники унижают друг друга, рассылая оскорбительные сообщения и снимки, а также публикуя личную информацию на сайтах [12].

На основе анализа научно-теоретических источников и эмпирических данных с помощью теоретических методов исследования были выявлены и теоретически обоснованы маркеры кибербуллинга: психологический, психолингвистический, этнокультурный, психосоматический маркеры.

В данной статье остановимся подробнее на результатах эмпирического исследования по психологическому маркеру кибербуллинга, который проявляется в поиске сетевой идентичности; переключении внимания с реального на виртуальный мир; закрытостью и замкнутостью подростка; резким снижением успеваемости. С целью определения влияния кибербуллинга на уровень психологического здоровья школьников нами была разработана авторская методика, состоящая из 15 вопросов, при разработке которой был использован принцип пазла по методологии американского психолога А. Fantini. В основе методики лежит когнитивная, аффективно-мотивационная, поведенческая сферы личности школьников. Данный тест измеряет степень выраженности маркеров кибербуллинга и их влияния на психологическое здоровье школьников [13].

В пилотном этапе исследования приняло участие 588 школьников из школы-лицея №6 и общеобразовательной школы №12 г. Кокшетау Акмолинской области. Методом анкетирования школьники отвечали на вопросы, приведем некоторые из них (рис. 3–6):

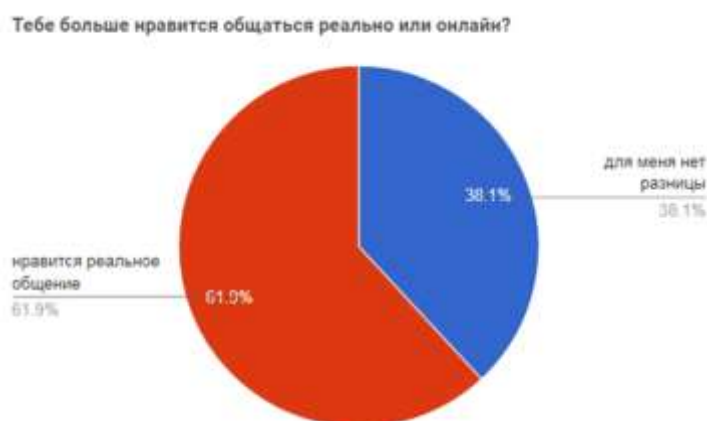


Рисунок 3. Вопрос «Тебе важна реакция аудитории на твои посты в социальных сетях (лайки, просмотры, комментарии, репосты и т.д.)?»



Рисунок 4. Вопрос «Тебе больше нравится общаться реально или онлайн?»

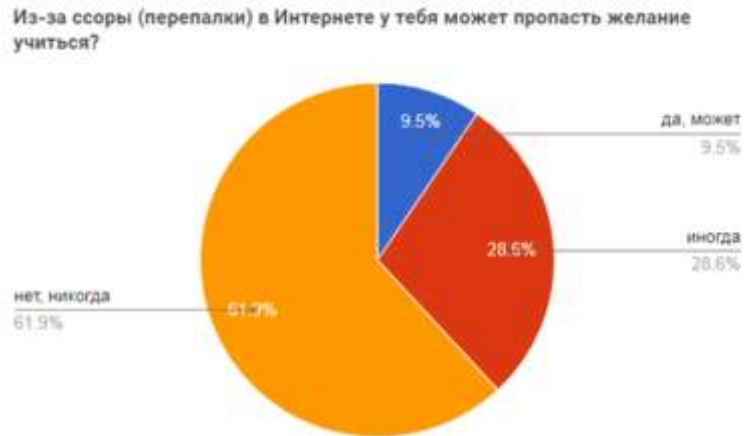


Рисунок 5. Вопрос «Из-за ссоры в Интернете у тебя может пропасть желание учиться?»

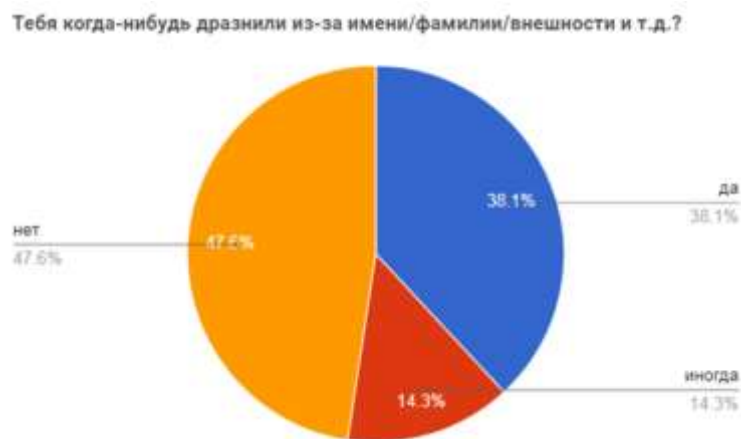


Рисунок 6. Вопрос «Тебя когда-нибудь дразнили из-за имени/фамилии/внешности?»

Приведенные выше данные свидетельствуют о том, что кибербуллинг как явление школьной практики присутствует в жизни казахстанских школьников и несет в себе негативный опыт социализации, который способен привести как к психологической травме, так и к проблемам подростковой девиантности, асоциального поведения, экстремизма, одиночным актам агрессии в образовательных учреждениях, суициду.

Исследование показало, что существуют три ролевые позиции участников кибербуллинга: агрессор, жертва и наблюдатели. Основной особенностью агрессора является стремление к власти и самоутверждение за счет других. Жертвами являются подростки, не способные постоять за себя или обладающие какими-либо особенностями. Полученные данные подтверждают тот факт, что жертвы кибербуллинга преследуются в реальной жизни в школе по разным причинам.

С точки зрения социально-психологического аспекта для жертв онлайн-травли в большей степени характерны проблемы в школе (низкая успеваемость, жульничество на проверочных работах, прогулы, стычки с одноклассниками) и девиантное поведение в принципе (пристрастие к алкоголю, употребление марихуаны, попытки сбежать из дома). Для жертвы критическим является тот факт, что кибербуллинг может перейти из виртуальной жизни в реальную. Кроме того, сведения в Интернете оставляют «цифровой след» и могут храниться годами.

Участники же буллинга в Сети более склонны к употреблению запрещенных веществ и участию в мелких преступлениях (вандализм, конфликты с полицией, мелкие кражи, драки и потасовки). При этом зачастую «агрессоры» кибербуллинга сами подвергаются нападкам и издевательствам в реальной жизни, об этом уже говорилось раньше. Но также следует отметить, что последствия кибербуллинга могут отражаться не только у жертвы, но и у агрессоров и наблюдателей. Они также страдают от психологических последствий своего девиантного поведения: повзрослев, они имеют шансы остаться одинокими, так как буллинг развивает у них высокую самооценку, нарциссизм, агрессию,

авторитарность, цинизм, проблемы с социальной адаптацией. Наблюдатели кибербуллинга, даже если не вмешиваются и не реагируют на акт киберагрессии, тоже испытывают большое психологическое давление, поскольку сами боятся стать жертвами. В более взрослом возрасте они могут страдать от эмоционального расстройства, нервозности, неуверенности в себе и т.д.

Выводы

Подростки, участвующие в кибербуллинге, как показало исследование, могут быть в разных ролевых позициях, переходя из роли, например, агрессора в роль жертвы или наблюдателя и наоборот. Установлено, что подростки, имевшие опыт кибербуллинга, независимо от ролевой позиции, имеют повышенный уровень тревожности и агрессивности, по сравнению с учащимися, не имевшими опыта агрессивной коммуникации. Данную тенденцию можно объяснить тем, что потребность межличностного общения, которое проходит важный этап развития в этом возрастном периоде, не удовлетворяется либо протекает в «искаженном формате», вследствие чего вызывает у подростков глубокие переживания и повышенное беспокойство. Попадая в новую незнакомую ситуацию — кибербуллинга, подростки, обладающие повышенным уровнем тревожности и агрессивности, принимают или навязывают «правила игры», что, с одной стороны, провоцирует последующие трудности в общении (для жертвы), а с другой — позволяет минимизировать страх отвержения другими учащимися (для агрессора и наблюдателя). Полученные данные позволяют говорить об изменении характера общения и способов преодоления коммуникативных преград у подростков, имевших опыт кибербуллинга. Кроме того, для участников, попавших в ситуацию кибербуллинга, характерно:

- 1) увеличение или значительное уменьшение времени нахождения в сети Интернет;
- 2) попытки скрыть свои мобильные устройства, закрывание экрана, удаление истории веб-поиска и приложений;
- 3) удаление и создание новых аккаунтов в социальных сетях;
- 4) просьбы поменять номер мобильного телефона;
- 5) эмоциональные реакции на просматриваемые данные и т. д.

Все эти действия оказывают отрицательное воздействие на психологическое здоровье подростка.

Таким образом, кибербуллинг является виртуальным психологическим насилием, сопровождающимся агрессивной коммуникацией среди подростков, выступая стрессовой и психотравмирующей ситуацией для участников киберагрессии. Кибербуллеры с большой вероятностью имеют сложности во взаимоотношениях со сверстниками, одиноки, замкнуты. Кибербуллеры в обычной жизни сами могут подвергаться травле и издевательствам, чаще демонстрируют склонность к девиантному поведению, употреблению психоактивных веществ.

В заключение необходимо отметить, что проблема кибербуллинга имеет тревожную тенденцию роста и несет серьезную угрозу психологическому здоровью подрастающего поколения, начиная с ухудшения социальных навыков и заканчивая реальными угрозами физическому здоровью ребенка. В силу своих возрастных особенностей подростки наиболее уязвимы и любые действия, унижающие подростка, вызывают серьезные переживания. В случае же кибербуллинга данные переживания многократно увеличиваются, поскольку угрозы и унижения в сети имеют публичный и непрерывный характер. Именно поэтому является важным принять превентивные меры, направленные на укрепление психологического здоровья как фактора предупреждения кибербуллинга среди школьников.

Мы исходим из научного предположения о том, что кибербуллинг — это поведение, хотя и сложное, которое можно изменить посредством изменения условий, направленных на его подкрепление. Условием в данном случае является улучшение школьной среды с помощью позитивных психологических интервенций, просоциальных инструментов, позитивного коучинга, социального и позитивного обучения.

Данная статья выполнена в рамках исследования, финансируемого Комитетом науки Министерства науки и высшего образования Республики Казахстан (ИРН проекта AP14869833).

Список литературы

- 1 Баранов А.А. Кибербуллинг — новая форма угрозы безопасности личности подростка / А.А. Баранов, С.В. Рожина // Вестн. Балт. федерал. ун-та им. И. Канта. — 2011. — Т. 1, № 2. — С. 25, 26. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25285445>.

- 2 Olweus D. Bully/victim problems in school: Facts and intervention / D. Olweus // European Journal of Psychology of Education. — 2013. — Vol. 12 (4). — P. 495-510.
- 3 Rigby K. Bullying in Schools: and What To Do About It: Revised and Updated. Camberwell: ACER, 2007. — P. 346
- 4 Pepler D.J. Understanding Bullying: From Research to Practice / D.J. Pepler // Canadian Psychology. — 2007. — Vol. 48(2). — P. 86-93. DOI: 10.1037/cp2007010.
- 5 Peter K Smith. Bullying in schools: lessons from two decades of research / K Peter Smith, F Paul Brain // Aggressive Behavior. — 2000. — Vol. 26(1). — P. 1-9. DOI: 10.1002/(SICI)1098-2337(2000)26:1%3C1::AID-AB1%3E3.0.CO;2-7.
- 6 Ortega R. The Emotional Impact of Bullying and Cyberbullying on Victims: A European Cross-National Study / R. Ortega, P. Elipe, J.A. Mora-Merchán, M.L. Genta, A. Brighi, A. Guarini, et.al // Aggressive Behavior. — 2012. — Vol. 38(5). — P. 342-356.
- 7 Low S. Differentiating Cyber Bullying Perpetration From Non-Physical Bullying: Commonalities Across Race, Individual, and Family Predictors / S. Low, D. Espelage // Psychology of Violence. — 2013. — Vol. 3(1). — P. 39-52. DOI: 10.1037/a0030308
- 8 Ракишева Г.М. Психологическое здоровье личности: оценка, риски, перспективы / Г.М. Ракишева, Д.С. Сабитова, Д.В. Лепешев, М.Б. Жантемирова, Н.М. Стукаленко. — Кокшетау: РИО КУ им. Ш. Уалиханова, 2022. — С. 256.
- 9 Макарова Е.А. Психологические особенности кибербуллинга как формы Интернет-преступления / Е.А. Макарова // Психол. журн. — 2016. — Т. 13, № 3. — С. 293–311. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: https://www.researchgate.net/publication/312291162_Psihologiceskie_osobennosti_kiberbullinga_kak_formy_internet-prestuplenia DOI:10.21702/rpj.2016.3.17.
- 10 Williams K. Cyberostracism: Effects of being ignored over the Internet / K. Williams, T. Cheung, W. Choi // Journal of Personality and Social Psychology. — 2000. — № 40. — P. 303-311. DOI: 10.1037//0022-3514.79.5.748.
- 11 Закон Республики Казахстан «О средствах массовой информации» от 23.07.1999 г. (с изм. от 16.07.2022 г.). — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: https://online.zakon.kz/Document/?doc_id=38610814
- 12 Сайт Национального центра общественного здравоохранения министерства здравоохранения Республики Казахстан. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://hls.kz/archives/20567>
- 13 Авторское свидетельство № 33327 от 6 марта 2023 года «Методика оценки влияния маркеров кибербуллинга на уровень психологического здоровья школьников». — РГП «Национальный институт интеллектуальной собственности».

Г.М. Ракишева, Д.С. Сабитова, М.Б. Жантемирова

Мектеп ортасындағы кибербуллинг: әлеуметтік-психологиялық аспект

Кибербуллинг деп жәбірленушіге бағытталған қасақана агрессивті әрекеттерді түсіну керек, олар белгілі бір уақыт аралығында өзара әрекеттесудің әртүрлі электронды формаларын қолдана отырып, жүйелі түрде жүзеге асырылады, ойнақы әзілден психологиялық виртуалды террорға дейін, нәтижесінде суицид болуы мүмкін. Жасөспірімдер кибербуллингтің ең осал тобы болып табылады, өйткені олардың бақылаусыз онлайн байланысы заңсыз байланыс, киберқауіпсіздік, кибермобинг және т.б. түріндегі коммуникациялық тәуекелдерді тудырады. Жүргізілген теориялық талдау кибербуллингтің себептерін және осы құбылыстың пайда болу қаупін арттыратын факторларды анықтауға мүмкіндік береді, оқушылардың сыртқы тәртібі мен ішкі көріністерін, өздері және басқалар туралы ойлар мен пайымдауларды, әлеуметтік дағдыларды, жеке қасиеттерді, әлеуметтік байланыстардың ерекшеліктерін, мектеп климатын қабылдауды қамтиды. Отандық және шетелдік зерттеулердің материалдары негізінде нәтижелер ұсынылды. Отандық және шетелдік зерттеулердің материалдары негізінде кибербуллингтің жасөспірімдердің әлеуметтік өмірі мен психоэмоционалды жағдайына әсері көрсетілген. Осы тақырып бойынша ғылыми зерттеулерге талдау жасалды, кибербуллингтің алдын алу факторы ретінде оқушылардың психологиялық денсаулығын нығайту мәселелері қозғалды. Авторлардың пікірінше, бұл мәселені шешу үшін мектеп оқушыларының психологиялық денсаулығын нығайту, цифрлық сауаттылық деңгейін және бала кезінен Интернет желісін пайдаланушылардың тәртіп мәдениетін арттыру қажет.

Кілт сөздер: психологиялық денсаулық, кибербуллинг, желілік әлеуметтену, мектеп оқушылары, пайдаланушы, цифрлық сауаттылық, интернет кеңістігі, рөлдік позициялар, девиантты мінез-құлық.

G.M. Rakisheva, D.S. Sabitova, M.B. Zhantemirova

School-based cyberbullying: socio-psychological aspect

The socio-psychological factors of how cyberbullying manifests among students are covered in this article. In modern conditions, the process of socialization of adolescents is rapidly moving to the Internet, where “virtual communication” arises, which has become for many an additional resource in communication, mastering various social roles and norms of behavior and opening up new social opportunities. Unlike adults, teenagers become an addition to live communication skills, skills related to communication through emails, messages,

and they master all these skills at the same time. At the same time, the development and availability of information technologies has led to the emergence of completely new way of aggression, named cyberbullying, which is a socio-psychological problem and needs to find methods to solve it. Cyberbullying should be understood as deliberate aggressive actions directed against the victim, which are carried out systematically over a certain period of time using various electronic forms of interaction, from playful-comic to psychological virtual terror, the result of which may be suicide. Teenagers are the most vulnerable group for cyberbullying, since their uncontrolled communication on the Internet entails communication risks in the form of illegal contacts, cybercrime, cyberbullying, etc. The conducted theoretical analysis allows us to determine the causes of cyberbullying and factors that increase the risk of this phenomenon, including external behavioral and internal manifestations of schoolchildren, thoughts and judgments about themselves and others, social skills, personality traits, features of social contacts, perception of the school climate. Based on the materials of native and foreign studies, the results of the influence of cyberbullying on the social life and psycho-emotional state of adolescents are presented. The analysis of scientific research on this topic is presented; the issues of strengthening the psychological health of schoolchildren as a factor in the prevention of cyberbullying are touched upon. According to the authors, in order to solve this problem, it is necessary to strengthen the psychological health of schoolchildren, increase the level of digital literacy and the culture of behavior of Internet users since childhood.

Keywords: psychological health, cyberbullying, network socialization, schoolchildren, user, digital literacy, Internet space, role positions, deviant behavior.

References

- 1 Baranov, A.A., & Rozhina, S.V. (2011). Kiberbulling — novaia forma ugrozy bezopasnosti lichnosti podrostanta [Cyberbullying is a new form of threat to the security of a teenager's identity]. *Vestnik Baltiiskogo federalnogo universiteta imeni I. Kanta — Bulletin of the Baltic Federal University named after I. Kant*, 1(2), 25, 26. Retrieved from <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25285445> [in Russian].
- 2 Olweus, D. (2013). Bully/victim problems in school: Facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education*, 12(4), 495-510.
- 3 Rigby, K. (2007). *Bullying in Schools: and What To Do About It: Revised and Updated*. Camberwell: ACER.
- 4 Pepler, D.J. (2007). Understanding Bullying: From Research to Practice. *Canadian Psychology*, 48(2), 86-93.
- 5 Smith, P., & Brain, P. (2000). Bullying in schools: lessons from two decades of research. *Aggressive Behavior*, 26(1), 1-9.
- 6 Ortega, R., Elipe, P., Mora-Merchan, J.A., Genta, M.L., Brighi, A., & Guarini, A., et.al. (2012). The Emotional Impact of Bullying and Cyberbullying on Victims: A European Cross-National Study. *Aggressive Behavior*, 38(5), 342-356.
- 7 Low, S., & Espelage, D. (2013). Differentiating Cyber Bullying Perpetration From Non-Physical Bullying: Commonalities Across Race, Individual, and Family Predictors. *Psychology of Violence*, 3(1), 39-52.
- 8 Rakisheva, G.M., Sabitova, D.S., Lepeshev, D.V., Zhantemirova, M.B., & Stukalenko, N.M. (2022). *Psikhologicheskoe zdorove lichnosti: otsenka, riski, perspektivy* [Psychological health of the individual: assessment, risks and prospects]. Kokshetau: Redaktsionno-izdatel'skii tsentr Kokshetauskogo universiteta imeni Sh. Ualikhanova [in Russian].
- 9 Makarova, E.A. (2016). Psikhologicheskie osobennosti kiberbullinga kak formy Internet-prestupleniia [Psychological features of cyberbullying as a form of Internet crime]. *Psikhologicheskii zhurnal — Psychological Journal*, 13(3), 293-311. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/312291162_Psikhologicheskie_osobennosti_kiberbullinga_kak_formy_internet-prestupleniia [in Russian].
- 10 Williams, K., Cheung, T., & Choi, W. (2000). Cyberostracism: Effects of being ignored over the Internet. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40, 303-311.
- 11 Zakon Respubliki Kazakhstan «O sredstvakh massovoi informatsii» ot 23.07.1999 goda (s izmeneniiami ot 16.07.2022 g.) [The Law of the Republic of Kazakhstan of 23.07.1999 "On Mass Media" (as amended on 16.07.2022)]. Retrieved from https://online.zakon.kz/Document/?doc_id=38610814 [in Russian].
- 12 Sait Natsionalnogo tsentra obshchestvennogo zdravookhraneniia ministerstva zdravookhraneniia Respubliki Kazakhstan [Website of the National Public Health Center of the Ministry of Health of the Republic of Kazakhstan]. Retrieved from <https://hls.kz/archives/20567> [in Russian].
- 13 Avtorskoe svidetel'stvo No 33327 ot 6 marta 2023 goda «Metodika otsenki vliianiia markerov kiberbullinga na uroven psikhologicheskogo zdorovia shkolnikov» [Author's certificate No. 33327 of March 6, 2023 "Methodology for assessing the impact of cyberbullying markers on the level of psychological health of schoolchildren"] (2023, 6 March) [in Russian].

Б.Т. Керимбаева^{*1}, С.К. Абильдина²¹Қ. Жұбанов атындағы Ақтөбе өңірлік университеті, Қазақстан;² Академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды университеті, Қазақстан
(Хат-хабарларға арналған автор. E-mail: kerimbaeva-bota@mail.ru*)

ORCID 0000-0002-0680-7126

ORCID 0000-0002-8324-8444

Болашақ мұғалімдердің желілік коммуникативтік мәдениетін жетілдірудің педагогикалық негіздері

Білім беру үдерісін цифрлық түрлендіру жағдайында мұғалімнің желілік коммуникативтік мәдениетін қалыптастыру мәселесі қазіргі уақытта білім беруде өте өзекті болып отырған маңызды бағыт ретінде қарастырылады. Сонымен қатар болашақ мұғалімдердің желілік коммуникативтік мәдениетін жетілдірудің педагогикалық негіздері зерттелген. Мақалада желілік коммуникативтік мәдениеттің өзгеріске ұшырауы, қарым-қатынас тілі мен стилінің өзгерісі жөнінде, қазіргі өмірдің жылдам қарқынына сәйкес келетін қарым-қатынастың жаңа формалары мен арналарының пайда болуы туралы айтылған, бұл көп нәрсені алмасуға мүмкіндік береді. Яғни ақпарат алу, жылдам кері байланыс алу, нәтижелі диалог пен ынтымақтастық құру. Осылайша, дамып келе жатқан желілік коммуникативтік мәдениет трансформациялық процестерді түсінуді, қоғамның цифрлық трансформациясының жаңа жағдайында оның даму деңгейін бағалаудың қолданыстағы үлгілері мен критерийлерін әзірлеуді талап етеді. Қазіргі кезде болашақ мұғалімдердің желілік коммуникативтік мәдениетін дамытуда тек сыртқы факторлар жүйесінің әсер етуінен емес, сонымен қатар өзін-өзі дамыту әдістемесі арқылы да іске асыруға болады. Педагогикада білім беру өнімділігінің дәрежесі оқу-танымдық іс-әрекеттің белсенділік деңгейіне тікелей байланысты.

Кілт сөздер: білім беру, коммуникация, технология, болашақ мұғалім, педагогикалық коммуникация, желі, желілік коммуникация, коммуникативтік мәдениет, трансформация, коммуникативтік құзыреттілік.

Кіріспе

Соңғы онжылдықтарда білім беру жүйесіндегі өзгерістер мегатенденция контекстінде орын алады, оның ішінде білім беру процесінің білім алушының жеке басының қажеттіліктеріне бейімделуі, оның танымдық ғана емес, сонымен бірге жеке мүмкіндіктерін дамытуға бағытталуы, дидактика саласында білім алушының коммуникативті іс-әрекетін дамыту идеалдарын жүзеге асыра алатын мұғалімнің ғылыми-педагогикалық санасының гуманистік түрін қалыптастыру, өзін-өзі дамытуға бағытталған.

Коммуникация — бұл білім беру процесінде ақпарат қозғалысы жүретін педагогикалық өзара әрекеттесудің бір түрі. Тұлғааралық коммуникативтік іс-әрекеттерді үйлестіруге, педагогикалық процесті ізгілендіруге, мұғалім мен білім алушы арасындағы коммуникативтік қатынастарды орнықтыруға бағдарлау гуманитарлық білімді зерттеушілердің назарында және ұзақ уақыт бойы өзекті болып келе жатқан коммуникативтік мәдениет проблемасының өзектілігін көрсетеді.

Коммуникативті іс-әрекет тұтас педагогикалық процестің негізгі құрамдас бөлігі болып табылады және мұғалімнің коммуникативті мәдениетін (коммуникативті іс-әрекет мәдениеті) мақсатты, жүйелі түрде қалыптастыру қазіргі заманғы мұғалімді даярлау сапасын айтарлықтай анықтайды. Бұл түсіндіруде, атап айтқанда, коммуникативті іс-әрекет оның барлық компоненттерінің орындалуын қамтамасыз ететін бүкіл педагогикалық процесті қамтиды және оны құрал, компонент, қызмет түрі ретінде қарастыруға болмайды деген негізгі идея білдірілді. Коммуникативті іс-әрекет интеграциялық функцияны орындайды, педагогикалық қызметтің барлық компоненттерін біртұтас жүйеге біріктіретін және оның өнімді жұмыс істеуін қамтамасыз ететін тетік болып табылады. Коммуникативті іс-әрекеттің ерекшеліктері: ол адамдардың іс-әрекеттерінің бірлігін қамтамасыз етеді, олардың шоғырлануын жүзеге асырады және мақсатты іс-әрекеттерді ұйымдастырады; бірлескен ұжымдық қызметті ғана емес, сонымен бірге адамның қалыптасуының маңызды факторы, тәрбие құралы болып табылады; бағалау мен бағдарлауды психологиялық қабылдаудың сәтті қызметі үшін интеллект, білім мен

дағдыларды дамытуға, сезім мен ерік-жігердің мақсаттылығын дамытуға жағдай жасауға және т.б. ықпал етеді [1].

Педагогикалық коммуникация — педагогикалық мазмұны мен педагогикалық мәні бар білім беру процесі субъектілерінің ақпараттық өзара әрекеті. Қатысушылардың педагогикалық өзара әрекеттесу жағдайына ішкі қатысу дәрежесіне байланысты, ол әр түрлі деңгейлерде болуы мүмкін: қарым-қатынас деңгейі (ақпаратпен мақсатты алмасу), коммуникация (тұлғааралық деңгейдегі диалог), қарым-қатынас (рухани бірлік). Педагогикалық коммуникация педагогикалық қатынастар аясында дамиды, олар келесілермен сипатталады:

1. Қатысушылардың «мұғалім–шәкірт» жүйесіндегі өз ұстанымын түсінуі және қабылдауы.
2. Адамды педагогикалық іс-әрекеттің мақсаты мен құндылығы ретінде түсіну, бірақ құрал ретінде емес.
3. Адам қасиеттерімен және адам табиғатының әртүрлі көріністерімен жұмыс істеуге кәсіби көзқарас.
4. Педагогикалық өзара әрекеттесуге қатысушылардың өзара әрекеттесуге дайындығы.
5. Педагогикалық өзара әрекеттесетін негізі ретінде білім беру мәні бар пәндік мазмұнның болуы.

Педагогикалық коммуникация мақсаттарын таңдау кезінде дәстүрлі түрде мемлекет пен қоғамның әлеуметтік сұранысы да, жеке адамның мақсаттары да, оның мүдделері, бейімділігі және т.б. ескеріледі.

Педагогикалық коммуникация келесі мақсаттарға бағдарланады:

- ақпараттық-хабарламалармен алмасу, жауап ретінде қандай да бір мәліметтерді қабылдау-беру, сондай-ақ пікір, ой, шешім және т.б.;
- байланыс — хабарламаны қабылдау мен беруге өзара дайындық жағдайы ретінде байланыс орнату және өзара байланысты тұрақты өзара бағдарлау түрінде қолдау;
- ынталандыру-байланыс серіктесінің белсенділігін ынталандыру, оны белгілі бір әрекеттерді орындауға бағыттау;
- үйлестіру — бірлескен қызметті ұйымдастыру кезіндегі іс-қимылдарды өзара бағдарлау және келісу;
- түсіну — бұл хабарламаның мағынасын дұрыс қабылдау және түсіну ғана емес, сонымен қатар серіктестердің бір-бірін түсінуі (олардың ниеті, көзқарасы, тәжірибесі, жағдайы және т.б.);
- амотив-серіктеске қажетті эмоционалды тәжірибені («эмоциялармен алмасу») ынталандыру, сондай-ақ оның көмегімен өз тәжірибелері мен күйлерін өзгерту;
- қарым-қатынас орнату — адамның әрекет етуі керек қоғамдастықтың рөлдік, мәртебелік, іскерлік, тұлғааралық және басқа да байланыстары жүйесіндегі өз орнын білу және бекіту;
- әсер ету — серіктестің жағдайын, мінез-құлқын, жеке-семантикалық құрылымдарын, оның ішінде ниеттерін, көзқарастарын, пікірлерін, шешімдерін, идеяларын, қажеттіліктерін, белсенділігін, мінез-құлық мотивтерін және т.б. өзгерту [2].

Әдістер мен материалдар

Мақала проблемасы бойынша зерттеуге қажетті әдіс ретінде сипаттама жасау, ақпараттарды саралау, жүйелі талдау әдістері пайдаланылды. Авторлар отандық және шетелдік ғалымдардың теориялық іргелі еңбектерді талдау жасады. Зерттеу материалдарын авторлардың ғылыми ізденісі нәтижесінде зерттеу тақырыбына сәйкес зерделеніп, электронды кітапханалар, халықаралық басылымдар қорларындағы деректерді талдауы негіз болды. Жүйелі жинақталған ғылыми ақпараттар мен ғылыми дереккөздерден алынған, мағлұматтар зерттеу әдіснамасына сәйкес жүйелік тәсіл негізінде талданды.

Нәтижелер және оларды талдау

Педагогикалық коммуникация мәселелері бойынша әдіснамалық жұмыстарда келесілер анықталған:

1) Қарапайым коммуникация (трансляция). Қарапайым коммуникацияның негізгі мақсаты — берілген (тұрақты) ақпаратты мұғалімнен білім алушыға жеткізу. Бұл жағдайда ақпарат бір бағытта қозғалады, өзгеріссіз қалады.

2) Күрделі коммуникация. Коммуникация оның қатысушыларының бірлескен қызметі деп түсініледі, оның барысында презентация мен онымен әрекет ету тақырыбына жалпы көзқарас жасалады. Күрделі коммуникацияда оның қатысушыларының ақпаратты құруға және түсіндіруге қосқан үлесі

басты құндылық пен шарт болып табылады. Педагогтердің коммуникативтік белсенділігінің негізгі бағыттары: оқыту (ақпарат алмасу, ақпаратты білімге айналдыру), тәрбиелеу (құндылықты-мағыналы алмасу), басқару (педагог пен оқушының өзара іс-қимылын, бірлескен қызметін ұйымдастыру) болып табылады. Мұғалімнің коммуникативтік қызмет субъектісі ретіндегі негізгі міндеті — ақпараттық ағындарды қолдану және құру, оларды білім беру кеңістігі шегінде тиімді басқару [3].

Коммуникативтік мәдениет — бұл негізінен сөйлеуде, репликалармен өзара алмасуда, әңгімеде көрінетін мінез-құлық мәдениетінің бөлігі. Коммуникативтік мәдениет арқылы біз ең үлкен прагматикалық әсерге қол жеткізу үшін лингвистикалық құралдар мен коммуникацияны іске асыру әдістерін қолданып, адресатқа әсер етудің психологиялық тетіктерін ескеріп, тарихи қалыптасқан моральдық нормаларға сәйкес қарым-қатынасты жүзеге асырудың интеграцияланған қабілетін түсінеміз. Демек, коммуникативтік мәдениеттің негізгі мәні бұл кәсіби қызмет жағдайында жеке тұлғаға бағытталған қатынастарды іс жүзінде жүзеге асыру мүмкіндігімен анықталады [4].

Ғылыми әдебиеттерді талдау көрсеткендей, «коммуникативтік мәдениет» ұғымын санаттаудағы зерттеушілердің көпшілігі оны құрайтын ұғымдардың семантикалық мазмұнына жүгінеді: «мәдениет» және «коммуникация», олар әр түрлі ғылымдар мен ғылыми мектептерде оларды түсінудің кең спектрімен ұсынылған. Коммуникативтік мәдениет жалпы, жаһандық мағынада адамзаттың мәдени мұрасының бөлігі болып табылады. Түсіндірулердің айырмашылығына қарамастан, барлық зерттеушілер коммуникативтік мәдениет жеке тұлғаның жалпы және кәсіби мәдениетінің маңызды құрамдас бөлігі болатындығын жоққа шығармайды. Осылайша, коммуникативтік мәдениет адамның жалпы мәдени және кәсіби қалыптасуында жетекші рөл атқарады. Психологиялық-педагогикалық әдебиеттерде жалпыланған түрде коммуникативтік мәдениет жеке тұлғаға коммуникативтік мәселелерді шешу үшін психикалық, физикалық және жеке қасиеттерін тиімді пайдалануға мүмкіндік беретін осындай білім, дағдылар жиынтығы ретінде түсіндіріледі [5].

Бүгінгі күні болашақ мұғалімдердің коммуникативтік мәдениетін қалыптастыруда білім беру жүйесін цифрландырудың ықпалынан желілік коммуникацияның рөлі артып келеді.

Ақпаратты өндірудің, өңдеудің және таратудың цифрландырылған жаңа формалары қазіргі қоғамда болып жатқан саяси, экономикалық және әлеуметтік процестерге айтарлықтай әсер етті. Көп ядролы процессорлардың дамуы өнімділіктің жоғарылауына және жабдықтың құнының төмендеуіне ғана емес, сонымен бірге энергияны тұтынудың төмендеуіне әкелді, бұл ірі деректер орталықтарын салу кезінде өте маңызды. Көп ағынды бағдарламалау технологиялары осындай жүйелерді тиімді пайдалануға, соңғы пайдаланушыларға ыңғайлы өзара әрекеттесу интерфейстерін ұсына отырып, деректерді өңдеу инфрақұрылымын виртуализациялауға мүмкіндік берді. Электрондық ортадағы коммуникативтік өзара әрекеттесу саласындағы алғашқы лингвистикалық зерттеулер батыс елдерінде пайда болды. Бұл алғашқы дербес компьютерлер де, алғашқы желілік технологиялардың да (ApraNet), осы компьютерлердің жергілікті, содан кейін ғаламдық желілерге бірігуі XX ғасырдың екінші жартысында АҚШ-та дамуымен байланысты. XX ғасырдың 80-ші жылдарының ортасында сол кезде тек компьютер арқылы қол жеткізілген интернет желісіндегі өзара әрекеттесу, ең алдымен, оның коммуникативтік функциясы тұрғысынан қарастырылды.

Желілік ортада педагогикалық коммуникация айтарлықтай өзгерістерге ұшырайды. Дәстүрлі білім беру ортасының коммуникативтік ресурстары (мұғалімге жабық диалогтық сызықтық коммуникациялар) цифрлық ортадағы икемді сызықты емес коммуникациялармен байытылған, онда білім алушының рөлі едәуір артады. Өзара әрекеттесудің сөйлеу және кеңістік-уақыт параметрлері өзгереді. Сондықтан мұғалімнің коммуникативтік мәдениетін жетілдіру бүгінгі күні жаратылыстану-ғылыми, әлеуметтік-гуманитарлық және техникалық пәндердің (философия, педагогика, психология, әлеуметтану, информатика және т.б.) мүдделері қиылысында орналасқан маңызды ғылыми проблема болып табылады [6].

Желілік коммуникация адамдардың пікірлері мен қажеттіліктерін көрсететін жаңа субъективті бағытталған шындықты құруға бағытталған. Жылдам ақпарат алмасу, денсаулық жағдайына байланысты тікелей қарым-қатынас жасауға мүмкіндігі жоқ әртүрлі аумақтық қауымдастықтарға жататын адамдар арасындағы қарым-қатынасты күшейту үшін шексіз мүмкіндіктер жасалады. Желі коммуникативтік өзара әрекеттесудің трансұлттық көп мәдениетті кеңістігіне айналады. Зерттеушілердің еңбектерінде желілік коммуникацияның 20-ға жуық сипаттамалары кездеседі. Дегенмен, зерттеулерді жалпылау нәтижесінде, оларды мынадай топтарға бөлуге болады: 1) техникалық; 2) әлеуметтік; 3) семиотикалық.

Желілік технологиялардың коммуникативтік әлеуеті интернет байланысының қолжетімділігінің артуымен цифрландырылған деңгейге өтіп, көптеген жаңа ғылыми білім салаларының дамуына ықпал етті. Атап айтқанда, желілік өзара әрекеттесе, электронды мәдениет, интернет психологиясы, желілік мәдениет, желілік коммуникативтік мәдениет және т.б.

Педагогикада «өзара әрекеттесу» ұғымы аясында — білім беру ұйымдарының мақсаттары, орны мен уақыты бойынша бір-бірімен немесе басқа мекемелермен, ұйымдармен, қоғамдық ұйымдармен бірлескен немесе келісілген, нормативтік құжаттарға негізделген, олардың қолындағы қаражатты неғұрлым ұтымды пайдалану арқылы алдын-ала қойылған мақсаттар мен міндеттерді орындауға бағытталған қызметі. Желі — бұл жаңа құбылыс емес, осыған байланысты Ф. Капра желілік ұйымның моделі өмірдің барлық деңгейлерін сипаттайтынын айтады: «Біз өмір бар жерде желі бар екендігін көре аламыз» [7].

«Желілік өзара әрекеттесу» ұғымы педагогикада 1990–жылдардан бастап қолданыла бастады. Желілік өзара әрекеттесуді жоғарыдан енгізілген қарым-қатынас кодексін бағынбайтын желі элементтерімен ақпараттық, инновациялық, әдістемелік және кадрлық ресурстарды бірлесіп пайдалану әдісі ретінде қарастырылады. Желілер қойылған мақсатқа қол жеткізу үшін ресурстармен алмасу (оларды біріктіру) қажет болған жағдайда құрылады. Желілік өзара әрекеттесу — бұл процесс субъектілерінің бір-біріне тікелей немесе жанама әсері бар, олардың сенім мен шығармашылық, тепе-теңдік және өзара қолдау қағидаттары бойынша өзара қалыптасуын тудыратын педагогикалық ынтымақтастық нұсқаларының бірі. Желідегі тікелей және жанама өзара әрекеттесудің нәтижесі — әлеуметтік қатынастардың жаңа қасиеттері мен ерекшеліктері бар жаңа әлеуметтік-педагогикалық құрылымдар [8].

Білім беру жүйесінің ашықтық деңгейі, оның желілік қайта құруларға дайындығы, жаңа әлеуметтік нормалар мен құндылықтарды дамыту, бұрыннан барларын өзгерту қоғамды желілік басқарудың маңызды факторы болып табылады. Желілік өзара әрекеттесу жедел ақпараттық қолжетімділік және бірлескен қызмет материалдарының үнемі жаңартылып отыруы, оның пәнаралық сипаты, субъектілердің шығармашылық ізденіске белсенділігін ынталандыру арқылы жалпы міндеттерді шешу үшін қосымша мүмкіндіктер жасауға ықпал етеді. Бұл мәдениаралық қарым-қатынасты кеңейтуге, мәдениетаралық құндылықтарды жақсы түсінуге және білуге ықпал етеді. Желілік өзара әрекеттесу өзара әрекеттесудің барлық субъектілеріне ғылыми-ақпараттық алмасу үшін тең мүмкіндіктерді қамтамасыз етеді, білім беру сапасын арттыруға, тәжірибе, әзірлемелер, инновациялық-әдістемелік ресурстармен алмасуға бағытталған. Виртуалды ынтымақтастық медиа сауаттылық және ойлау икемділігі сияқты жеке қасиеттерді қалыптастырады. Желілік құрылымдардың сындарлы өзара әрекеті білім алушылардың мәдени құндылықтар туралы білімінің болуына, олардың мәдениетаралық диалог жүргізу қабілетін қалыптастыруға негізделуі керек [9].

У.Д. Тапскотта тұжырымдауынша қазіргі заманғы желілік қоғам молекулалық құрылымдармен ұсынылған, онда әр молекула адам, ұйым, нарық, медиа кеңістік рөлін атқарады. Барлық молекулалар, қандай да бір жолмен, өзара байланысты, ынтымақтастық, ұйымдастыру қағидаттарына, өмірдің барлық салаларындағы инновациялық тәсілдерге, адами әлеуетке, сенімділік пен сенімге негізделген қызметтің әлеуметтік тәжірибелерін жасайды. Бұл түсінікте виртуалды «қауымдастық» «өзін-өзі басқаратын» және «өзін-өзі бағдарлайтын» ұйым желісінің рөлін атқарады, онда молекула — адам бір бүтіннің бөлігі. Виртуалды қауымдастықтың әр мүшесінің желіде, қауымдастықта өз орнын табуға немесе жаңа ұйым құруға мүмкіндігі бар. «...интернет мәдениетінің қауымдық көзі өте әр түрлі болғанымен, ол интернетті көлденең байланысты қамтамасыз ететін технологиялық орта және сөз бостандығының жаңа түрі ретінде анықтайды. Сондай-ақ, ол өзін-өзі басқаратын желіні ұйымдастырудың, өзара әрекеттесудің және идеяларды құрудың тәсілі ретінде құруға негіз қалайды» [10].

Жоғарыда мазмұндалған желілік өзара әрекеттесу желілік коммуникацияны іске асыру мен желілік мәдениетті қалыптастыруда маңызды негіз құрайды. Қоғамдық және жеке қарым-қатынастар нәтижесінде жаңа виртуалды танымдық стильде және коммуникативтік тәртіпте көрсетілген цифрлық буынның коммуникативтік мәдениеті (ерекше тілімен, жеке тұлғасымен, тұлғааралық және кәсіби коммуникация форматтарымен, виртуалды коммуникация түрлерімен, этикетпен және әлеуметтік капиталды жинақтау тәсілдерімен) ерекше назар аударуды қажет етеді.

Желілік байланыстар ақпараттық-коммуникациялық технологиялармен күшейтілді, сондықтан әлеуметтік желілерге қатысты процесс олардың әртүрлі түрлер мен мақсаттарға: табиғи, технологиялық, әлеуметтік нақты және виртуалды желілерге енуіне байланысты бірнеше есе күрделене түсуде. «Желі» ұғымы біздің зерттеуімізде бұл байланыс арнасы арқылы бір-біріне қосылған компьютерлер

тобы ретінде қарастырылады. Желілік технологияларды қамтамасыз етуде компьютер түрлі типтегі ақпаратты әмбебап өңдеу құралы ғана емес, сонымен қатар бірыңғай байланыс ортасының басқарушы элементі болып табылады. Оның функциялары шешім қабылдау модельдері мен пайдаланушы интерфейстерін интеграциялаумен, қашықтағы дерекқорлар арасындағы өзара әрекеттесуді ұйымдастырумен, мультимедиялық хабарламалармен алмасуды қамтамасыз етумен байланысты. Ғаламдық ақпараттық желі аймақтық желілерді біріктіреді, олардың құрамына өз кезегінде жергілікті деректер алмасу жүйелері кіреді. Барлық коммуникациялық инфрақұрылым қашықтықтан қол жеткізу технологияларына негізделген. Компьютерлік кешендер мен сымды/сымсыз байланыс жүйелерінің жиынтығы мультимедиялық ақпарат ағындарының қозғалысы үшін бір кеңістікті білдіреді.

Желілік мәдениеттің ерекшеліктері оның семиотикалық ерекшелігімен анықталады. Желілік мәдениет — бұл мәдениаралық өзара әрекеттесудің әртүрлі институционалды және институционалды емес салаларының тілдерін, кодтарын біріктіруге мүмкіндік беретін күрделі ұйымдастырылған семиотикалық өріс. Бұл шындықты сипаттайтын әртүрлі тілдердің (математикалық, лингвистикалық, мәдени коммуникация тілі және т.б.) дәйекті түрде қысқаруы нәтижесінде пайда болды. Әр түрлі семиотикалық жүйелердің даму процесі әлеуметтік құрылымдардың дамуының негізін құрайды. Желілік мәдениет — оның тарихи формаларының бірі [11, 12].

Л.В. Нургалееваның пікірінше «жаһандық электрондық ортадағы құндылықтардың болуы» деп түсінілетін және желілік құзыреттіліктің коммуникативтік компонентін негізге алатын *желілік мәдениет* желілік ортаны қалыптастырады және ол мазмұндық тұрғыдан қалыптасады [13]. Сонымен қатар, ақпараттық ресурстардың тақырыптық бағытының және компьютерлік желіде ақпарат беру формаларының гетерогенділігін ескере отырып, интернеттің біртұтас желілік мәдениетін өзіндік нормалар мен желілік тәртіп ережелерін қалыптастыратын, өзіндік қарым-қатынас тілін, ішкі иерархияны, құрылған идеялар жиынтығын ашатын көптеген субмәдениеттерге бөлуге болады. Субмәдениет мүшелерінің дүниетанымдық ұстанымын, белгілі бір этикалық нормаларды және т.б. құрайды. Әрбір субмәдениет — бұл белгілі бір желілік қауымдастық қызметінің көрінісі деп айтуға негіз бар. Субмәдениеттердің өкілдері өз қауымдастықтарының мүшелері болып табылады және әр желілік қауымдастықта қауымдастық мүшелері бөлісетін өзіндік мәдени код, ортақ ресурстар қалыптасады. Желілік қоғамдастықтың мәдени деңгейі көркемдік, білім беру, ғылыми және басқа құндылықтарға ие ресурстардың жиынтығымен анықталады. Осының негізінде мәдени мәдениеттің құрамдас бөліктері бөлінеді: мазмұнның көркемдік құндылығы; нақты ресурстардың білім беру және ғылыми пайдасы; интернеттегі байланыс мәдениеті.

Заманауи зерттеулер негізінде желілік коммуникативтік мәдениеттің келесі аспектілерін анықтауға болады:

- желілік коммуникация мәдениеті желіде ғана емес, сонымен қатар әлеуметтік-коммуникациялық ережелер мен этикалық нормалар мәдениетінде қабылданған мәдениеттің барлық маңызды мәнмәтіндерін түсіну арқылы қалыптасады;
- желілік коммуникация мәдениеті адамның цифрлық контентті жасауға жауапты көзқарасын білдіреді (ақпаратты өндіруге, сақтауға, алмасуға, желіде трансляциялауға рефлексиялық қатынас);
- желілік коммуникация мәдениетінің тасымалдаушысы интернет-қоғамдастыққа тартылған және өзінің цифрлық құзыреттілігін басқа пайдаланушылармен өзара іс-қимыл жасау үшін, қоғамдық маңызы бар міндеттерді шеше отырып (цифрлық дағдыларды оқу, кәсіби, шығармашылық, әлеуметтік-бағдарланған мақсаттарда пайдалану) пайдаланады;
- желілік коммуникация мәдениеті барлық медиалық сан алуандықты білуді болжайды және қайда және қашан қажет екенін түсінуде көрінеді;
- коммуникативтік немесе зерттеу мақсаттарына қол жеткізу үшін қандай да бір медианы таңдау (әртүрлі «медиаәлемнің» құндылығын сезіну);
- желілік коммуникация мәдениеті олардың цифрлық дағдыларын желілік коммуникацияларда мақсатты пайдалану үшін дамыту және жетілдіру ниетімен көрінеді (желілік қоғам өміріне белсенді қатысу үшін өзін-өзі дамыту қажеттілігі, кәсіби жетістік және т.б.) [14].

Болашақ мұғалімдердің желілік мәдениетінің негізін олардың желілік құзыреттілігінің құрайтындығы белгілі. Осы орайда, желілік құзыреттілік ұғымын қарастырайық. Желілік құзыреттілік дегеніміз — білім, практикалық дағдылар, мотивациялық және құндылық бағдарларының болуы, қызмет тәжірибесі негізінде ақпаратқа қол жеткізу, оны іздеу, жинақтау, ұйымдастыру, өңдеу, бағалау, өндіру және тарату, тасымалдау үшін Интернет қызметтерін пайдалануға университет түлегінің дайындығы. Желілік құзыреттілікке ие болу деңгейі дамып келе жатқан желілік қоғам жағдайында сәтті

өмір сүру және жұмыс істеу үшін жеткілікті болуы керек. Шын мәнінде, бұл Интернет сервистерін, соның ішінде Веб 3.0 сервистерін сенімді иеленуді, сондай-ақ Интернет желісінде коммуникативтік қарым-қатынас дағдыларын қалыптастыруды, жеке әлеуметтік желіні басқаруды білдіреді [15]. Желілік құзыреттілікті қалыптастыру желілік қоғамда сұранысқа ие болатын құзыреттерді қалыптастыруды қамтиды.

Желілік құзыреттілік құрылымында келесі компоненттер анықталған:

- *техникалық-технологиялық компонент*: желілік қызметтердің жұмыс принциптерін, мүмкіндіктері мен шектеулерін түсінуді көрсетеді; негізгі сипаттамаларына байланысты белгілі бір желілік сервисті таңдау және кейіннен шешу арқылы міндеттерді түрлері бойынша жіктей білу (ақпаратты іздеу, қайта өңдеу және сақтау, сондай-ақ ақпараттық ағындарды қайта өңдеу бойынша мүмкін болатын технологиялық кезеңдерді анықтау, құру және болжау бойынша интернет-технологиялар құралдарының ерекшелігін білу; ақпараттық ағындармен жұмыс істеудің технологиялық дағдылары мен біліктері (атап айтқанда, интернет-технологиялар құралдарының көмегімен);

- *коммуникативтік компонент*: интернет желісі арқылы қарым-қатынастың әртүрлі формалары мен тәсілдерінің көмегімен ақпаратты бір адамнан екінші адамға беру процесінде тілдерді (табиғи, формальды) және басқа да белгілік жүйелерді, коммуникациялардың техникалық құралдарын білуді, түсінуді, қолдануды көрсетеді [16].

Педагогикалық практикаға желілік идеяларды толық енгізу, егер барлығына білім беру желісіне қосылу мүмкіндігі қамтамасыз етілсе, мүмкін болады. Мұндай желілік инфрақұрылымның құрылысы бүкіл әлемде белсенді іске асырылуда. Бұл бағыттағы ең танымал бастама — «1 ноутбук: 1 оқушы» қозғалысы. Қозғалыстың негізін қалаушылар Николас Негропonte мен Сеймур Пейперт. Желілік қауымдастықтардағы әлеуметтік қызметтер мен іс-шаралар педагогикалық практика үшін келесі мүмкіндіктерді ашады:

- ашық, тегін және еркін электрондық ресурстарды пайдалану;
- желілік оқу мазмұнын өз бетінше құру;
- ақпараттық тұжырымдамаларды, білім мен дағдыларды игеру;
- практика қоғамдастығына қатысушылардың қызметін бақылау.

Интернет білім алушылардың кәсіби ғылыми қауымдастықтарға қатысуы үшін жаңа мүмкіндіктер ашады. Цифрлық жад, агенттер мен желі біздің ойлау қабілетімізді ғана емес, сонымен бірге бірлескен қызмет пен ынтымақтастық аясын да кеңейтеді. Адамдар арасындағы қарым-қатынас көбінесе тікелей пікір алмасу түрінде емес, желілік қызметті өзара бақылау түрінде болады [17].

Қорытынды

Қазіргі қоғамның трансформациясы білім беру жүйесінің өзгеруімен және жетілдірілуімен, оны реформалаумен сипатталады. Желілік құрылымдар элементтерінің өзара іс-қимылы ғылыми-зерттеу және оқу қызметі өкілдерінің диалогына негізделген білім беру процесінің ажырамас бөлігі болып табылады. Білім беру жүйесінде Интернетті пайдалануды белсендіру жағдайында пайдаланушылардың (әсіресе балалар, жасөспірімдер, жастар-білім алушылар) желілік мәдениетін коммуникативтік мәдениетпен байланысты дамыту мәселесі өте өткір, бұл олардың кәсіби әлеуетін жеткілікті дамытуға, сындарлы коммуникацияларды құруға және қолдауға, сондай-ақ желі ұсынатын кең мүмкіндіктерді қауіпсіз пайдалануға ықпал етеді.

Болашақ мұғалім жылдам өзгермелі жағдайларда кәсіби қызметті жаңа тәсілдермен жүзеге асыруы, кәсіби міндеттерді оңтайлы шешуі тиіс әрі цифрлық технологиялар арқылы білім берудің педагогикалық-психологиялық технологияларынан жеткілікті кәсіби құзыреттілікке ие болуы маңызды. Осы орайда, болашақ мұғалімдерді желілік білім беру ортасындағы кәсіби қызметке, ең алдымен қоршаған ортаның әсерінен айтарлықтай өзгерістерге ұшырайтын коммуникативті өзара әрекеттесуді ұйымдастыруға дайындаудың мазмұны мен процесін жаңартудың ғылыми тұжырымдалған әдістемелік жүйесін қалыптастырудың қажеттілігі туындайды. Жоғарыда айтылғандарға байланысты болашақ мұғалімдерде желілік білім беру ортасында коммуникативті қызметті ұйымдастыруға қажетті желілік коммуникативтік мәдениетті дамытудың шарттарын қамсыздандыру өзектілігі негізделеді.

Мақала ҚР Ғылым және жоғары білім министрлігі Ғылым комитеті қаржыландыратын грант негізінде (№AP13067801) орындалды.

Әдебиеттер тізімі

- 1 Аухадеева Л.А. Методология изучения и формирования коммуникативной культуры будущего учителя / Л.А. Аухадеева // Вестн. Казан. гос. ун-та культуры и искусств. — 2014. — № 3. — С. 79–82.
- 2 Сираева М.Н. Педагогические коммуникативные технологии: учеб. пос. / М.Н. Сираева. — Ижевск: Удмурт. ун-т, 2020. — 110 с.
- 3 Сысоева Е.Ю. Коммуникативная культура преподавателя вуза: учеб. пос. / Е.Ю. Сысоева. — Самара: Самар. ун-т, 2014. — 144 с.
- 4 Трофимова Г.С. Педагогическая коммуникативная компетентность: теоретический и прикладной аспекты: моногр. / Г.С. Трофимова. — Ижевск: Удмурт. гос. ун-т, 2012. — 116 с.
- 5 Кондрашина В.В. Формирование коммуникативной культуры учителя в условиях цифровой трансформации образования / В.В. Кондрашина // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. — 2020. — Т. 9, № 5А. — С. 33–40.
- 6 Кутовенко А.А. Облачные и сетевые технологии в учебном процессе: учеб.-метод. пос. / А.А. Кутовенко, В.В. Сидорик. — Минск: БНТУ, 2020. — 57 с.
- 7 Капра Ф. Скрытые связи / Ф. Капра. — М.: София, 2004. — 336 с.
- 8 Леван Т.Н. Сетевое взаимодействие образовательных организаций по вопросам формирования у обучающихся культуры здоровья: теоретико-методологический аспект профессиональной подготовки педагогических кадров / Т.Н. Леван // Образование и наука. — 2015. — № 9 (128). — С. 83–106.
- 9 Баньковская Ю.Л. Роль сетевой коммуникации в современном образовании / Ю.Л. Баньковская // Философия и социальные науки в современном мире: материалы Междунар. науч.-практ. конф. (26 сентября 2019 года). — Минск: БГУ, 2019. — С. 634–637.
- 10 Тапскотт Д. Викиномика: как массовое сотрудничество изменяет все / Д. Тапскотт, Э.Д. Уильямс. — М.: Интеллектуальная литература, 2020. — 456 с.
- 11 Kerimbaeva B.T. The formation of professional competence of a future teacher professional training by means of information technology / B.T. Kerimbaeva, I.U. Bekbulatova, A.K. Rysbekova, P.K. Iskakova, I.S. Musataeva // Social Sciences (Pakistan), 2016, 11 (Special Issue 4), pp. 6720–6725.
- 12 Нургалева Л.В. Этика и эстетика сетевой культуры: учеб.-метод. пос. / Л.В. Нургалева. — Томск: Томск. гос. ун-т, 2006. — 92 с.
- 13 Нургалева Л.В. Этический императив сетевой культуры / Л.В. Нургалева // Открытое и дистанционное образование. — 2002. — № 4(8). — С. 175–178.
- 14 Niyazova G.Z. Development of digital competence of school teachers / G.Z. Niyazova, N.P. Saparkhojayev, A.I. Bazarbaeva, M.A. Azybayev // World Journal on Educational Technology: Current Issues. — 2022. — №14(3). — P. 592–603.
- 15 Гужова И.В. Культура сетевых коммуникаций цифрового поколения в контексте современных концепций цифровой грамотности (на материалах онлайн-фокус-группы со студентами) / И.В. Гужова // Знак: проблемное поле медиаобразования. — 2019. — №1 (31). — С. 30–39.
- 16 Василук Н.Н. Формирование сетевой компетентности при обучении информатике студентов вузов: моногр. / Н.Н. Василук. — Пермь: ПГНИУ, 2021. — 133 с.
- 17 Патаракин Е.Д. Социальные взаимодействия и сетевое обучение 2.0 / Е.Д. Патаракин. — М.: НП «Современные технологии в образовании и культуре», 2009. — 176 с.

Б.Т. Керимбаева, С.А. Абильдина

Педагогические основы совершенствования сетевой коммуникативной культуры будущих учителей

Проблема формирования сетевой коммуникативной культуры учителя в условиях цифровой трансформации образовательного процесса рассматривается как важнейшее направление, которое в настоящее время очень актуально в образовании. Кроме того, изучены педагогические основы совершенствования сетевой коммуникативной культуры будущих учителей. В статье отмечено, что сетевая коммуникативная культура также претерпевает изменения: меняется язык и стиль общения, появляются новые формы и каналы общения, соответствующие быстрому темпу современной жизни, что позволяет много обмениваться. Получать информацию, получать быструю обратную связь, выстраивать продуктивный диалог и сотрудничество. Таким образом, развивающаяся сетевая коммуникативная культура требует понимания трансформационных процессов, разработки существующих моделей и критериев оценки уровня ее развития в новых условиях цифровой трансформации общества. В настоящее время развитие сетевой коммуникативной культуры будущих учителей может быть реализовано не только под влиянием системы внешних факторов, но и посредством методики саморазви-

тия. В педагогике степень продуктивности образования напрямую зависит от уровня активности учебно-познавательной деятельности.

Ключевые слова: будущий учитель, сетевая коммуникативная культура, трансформация, коммуникация, педагогическая коммуникация, технология, коммуникативная компетентность.

B.T. Kerimbayeva, S.A. Abildina

Pedagogical foundations for improving the network communication culture of future teachers

The problem of formation a teacher's network communicative culture in the context of digital transformation of the educational process is considered as the most important direction, which is currently very relevant in education. In addition, the pedagogical basics of improving the network communicative culture of future teachers are considered. The article notes that the network communication culture is also undergoing changes: the language and style of communication are changing, new forms and channels of communication are emerging, corresponding to the fast pace of modern life, which allows for a lot of exchange. Get information, get quick feedback, and build productive dialogue and cooperation. Thus, the developing network communication culture requires an understanding of transformational processes, the development of existing models and criteria for assessing the level of its development in the new conditions of digital transformation of society. At present, the development of the network communicative culture of future teachers can be realized not only under the influence of a system of external factors, but also through methods of self-development. In pedagogy, the degree of productivity of education directly depends on the level of activity of educational and cognitive activity. This research was funded by the Science Committee of the Ministry of Education and Science of the Republic of Kazakhstan (№AP13067801).

Keywords: future teacher, network communication culture, transformation, communication, pedagogical communication, technology, communicative competence.

References

- 1 Aukhadееva, L.A. (2014). Metodologiya izucheniia i formirovaniia kommunikativnoi kultury budushchego uchitel'ia [Methodology of studying and forming the communicative culture of the future teacher]. *Vestnik Kazanskogo gosudarstvennogo universiteta kultury i iskusstv — Bulletin of the Kazan State University of Culture and Arts*, 3, 79–82 [in Russian].
- 2 Siraeva, M.N. (2020). Pedagogicheskie kommunikativnye tekhnologii [Pedagogical communication technologies]. Izhevsk: Udmurtskii universitet [in Russian].
- 3 Sysoeva, E.Yu. (2014). Kommunikativnaia kultura prepodavatel'ia vuza [The communicative culture of a university teacher]. Samara: Samarskii universitet [in Russian].
- 4 Trofimova, G.S. (2012). Pedagogicheskaiia kommunikativnaia kompetentnost: teoreticheskii i prikladnoi aspekty [Pedagogical communicative competence: theoretical and applied aspects]. Izhevsk: Udmurtskii gosudarstvennyi universitet [in Russian].
- 5 Kondrashina, V.V. (2020). Formirovanie kommunikativnoi kultury uchitel'ia v usloviakh tsifrovoy transformatsii obrazovaniia [Formation of a teacher's communicative culture in the conditions of digital transformation of education]. *Psikhologiya. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovaniia — Psychology. Historical and critical reviews and modern research*, 9, 5 A, 33–40 [in Russian].
- 6 Kutovenko, A.A. (2020). Oblachnye i setevye tekhnologii v uchebnom protsesse [Cloud and network technologies in the educational process]. Minsk: Belarusskii natsionalnyi tekhnicheskii universitet [in Russian].
- 7 Kapra, F. (2004). Skrytye svyazi [Hidden connections]. Moscow: Sofiya [in Russian].
- 8 Levan, T.N. (2015). Setevoe vzaimodeistvie obrazovatel'nykh organizatsii po voprosam formirovaniia u obuchaiushchikhsia kultury zdorovia: teoretiko-metodologicheskii aspekt professionalnoi podgotovki pedagogicheskikh kadrov [Network interaction of educational organizations on the formation of health culture among students: theoretical and methodological aspect of professional training of teaching staff]. *Obrazovanie i nauka — Education and science*, 9(128), 83–106 [in Russian].
- 9 Bankovskaia, Yu.L. (2019). Rol setevoi kommunikatsii v sovremennom obrazovanii [The role of network communication in modern education]. *Filosofia i sotsialnye nauki v sovremennom mire: materialy Mezhdunarodnoi nauchno-practicheskoi konferentsii (26 sentyabrya 2019 goda) — Philosophy and social sciences in the modern world: international scientific and practical conference*. Minsk: Belarusskii gosudarstvennyi universitet, 634–637 [in Russian].
- 10 Tapskott, D. (2020). Vikinomika: kak massovoe sotrudnichestvo izmeniaet vse [Wikinomics: how mass collaboration changes everything]. Moscow: Intellektualnaia literatura [in Russian].
- 11 Kerimbaeva, B.T., Bekbulatova, I.U., Rysbekova, A.K., Isakova, P.K., & Musataeva, I.S. (2016). The formation of professional competence of a future teacher professional training by means of information technology. *Social Sciences*, 11, 6720–6725.

- 12 Nurgaleeva, L.V. (2006). *Etika i estetika setevoi kultury* [Ethics and aesthetics of network culture]. Tomsk: Tomskii gosudarstvennyi universitet [in Russian].
- 13 Nurgaleeva, L.V. (2002). *Eticheskii imperativ setevoi kultury* [The ethical imperative of network culture]. *Otkrytoe i distantsionnoe obrazovanie — Open and distance education*, 4 (8), 175–178 [in Russian].
- 14 Niyazova, G.Z., Saparkhojayev, N.P., Bazarbaeva, A.I., & Azybayev, M.A. (2022). Development of digital competence of school teachers. *World Journal on Educational Technology: Current Issues*, 14(3), 592–603.
- 15 Guzhova, I.V. (2019). *Kultura setevykh kommunikatsii tsifrovogo pokoleniia v kontekste sovremennykh kontseptsii tsifrovoi gramotnosti (na materialakh onlainovoi fokus-gruppy so studentami)* [Culture of network communications of the digital generation in the context of modern concepts of digital literacy (based on the materials of an online focus group with students)]. *Znak: problemnoe pole mediaobrazovaniia — Sign: the problematic field of media education*, 1(31), 30–39 [in Russian].
- 16 Vasiliuk, N.N. (2021). *Formirovanie setevoi kompetentnosti pri obuchenii informatike studentov vuzov* [Formation of network competence in teaching computer science to university students]. Perm: Permskii gosudarstvennyi natsionalnyi issledovatel'skii universitet [in Russian].
- 17 Patarakin, E.D. (2009). *Sotsialnye vzaimodeistviia i setevoe obuchenie 2.0* [Social Interactions and Network Learning 2.0]. Moscow: NP «Sovremennye tekhnologii v obrazovanii i kulture» [in Russian].

С.С. Аубакирова^{1*}, Г.Т. Артыкбаева¹, М.Ж. Кожамжарова¹, Л.Ж. Жумашева²

¹Торайгыров университет, Павлодар, Казахстан;

²Евразийский национальный университет имени Л. Н. Гумилева, Астана, Казахстан

(*Корреспондирующий автор. E-mail: aubakur@mail.ru)

Формирование предпринимательских компетенций в высших учебных заведениях в условиях развития Университета 3.0

Статья посвящена вопросам формирования предпринимательских компетенций в Университетах 3.0. Целью статьи является характеристика современного состояния отечественного предпринимательского образования в вузах и оценка готовности и студентов к предпринимательской деятельности, уровень их удовлетворенности образовательной программой, а также предпринимательскими компетенциями, полученными в стенах вуза. Дан обзор литературы зарубежных исследователей, посвященной формированию предпринимательских компетенций, рассмотрены современные взгляды и подходы к их изучению. В статье приведены результаты опроса, проведенного в университетах г. Алматы, где выявлены самооценка обучающихся предпринимательских компетенций, сформированных в результате обучения предпринимательству, способности к предпринимательству, интерес к предпринимательскому образованию в университете и вне стен университета. В ходе исследования были выявлены преимущества и недостатки, потенциал и риски, связанные с формированием предпринимательских учебных заведений. Также было изучено отношение студентов к предпринимательскому образованию, включая оценку собственных компетенций. Ценностью исследования является изучение мало изученной области формирования предпринимательских компетенций в казахстанских вузах с предпринимательским направлением, приведение проблемных вопросов предпринимательского образования, что может благоприятно влиять на решение задач в этой области и на дальнейшее развитие предпринимательских вузов.

Ключевые слова: предпринимательство, предпринимательские навыки, жесткие и мягкие навыки, предпринимательские компетенции, предпринимательские вузы, Университеты 3.0, классификации предпринимательских компетенций, источники предпринимательского знания.

Введение

В эпоху научно-технического развития ключевым для высших учебных заведений является переход к модели Университета 3.0, которая объединяет образование, науку, инновации или предпринимательство. Важнейшей особенностью университетов третьего поколения является развитие предпринимательской ориентации, что поможет укрепить предпринимательское образование и повысить конкурентоспособность университетов на мировой арене. Такие глобальные тенденции, как цифровизация, развитие новых технологий, автономия университетов, развитие компетенций студентов, экономические, социокультурные и другие изменения определяют эти процессы.

Наблюдается активная деятельность граждан, обладающих квалификациями и высокой степенью предпринимательства. В итоге высшее образование становится одной из главных задач. В быстро меняющемся обществе, особенно в условиях неопределенности, все чаще используется придание универсальности этим навыкам, чтобы люди могли больше пользоваться ими. Бизнес-компетенции включают в себя набор предпринимательских качеств, навыков и моделей поведения, которые позволяют успешно решать задачи в бизнесе и достигать выдающихся результатов. В состав общих компетенций входят специализированные знания, навыки и наблюдения, а также знания, коммуникативные и проектные навыки. Кроме того, они включают специфические личностные качества, которые приносят людям на разных уровнях и могут быть развиты в процессе образования [1].

Развитие предпринимательских навыков и компетенций у студентов важно для подготовки компетентных и конкурентоспособных специалистов на рынке труда. Предпринимательское поведение вытекает из двух основных факторов: мотивации достижения поставленных целей и наличия полезных свойств для их достижений. Здоровый предпринимательский дух играет важную роль в развитии успеха в предпринимательстве. Развитие предпринимательских компетенций возможно посредством проведения педагогических исследований, обучения студентов и создания образовательных программ. Предпринимательская удовлетворенность включает в себя качество, полезное для осуществ-

ления набора предпринимательской деятельности, а также особенности, требуемые начинающими предпринимателями [2].

Цель статьи — охарактеризовать современное состояние отечественного предпринимательского образования в вузах и оценить готовность студентов к предпринимательской деятельности, уровень их удовлетворенности образовательной программой, а также предпринимательскими компетенциями, полученными в стенах вуза.

Методы и материалы

В современном мире существует распространенное заблуждение о том, что предпринимательские университеты должны готовить предпринимателей или специалистов только для бизнеса, финансовой или коммерческой сферы. Однако применение предпринимательских качеств и навыков имеет гораздо широкий спектр применения. Предпринимательство в широком смысле определяется как «деятельность, направленная на поиск возможностей за пределами имеющихся ресурсов» (Говард Стивенсон). Из этого следует, что предпринимательские навыки полезны как для создания и реализации собственной бизнес-идеи, так и для широкого круга людей, желающих развить способности креативного мышления, принятия неординарных решений в любой сфере деятельности, нахождения путей решения насущных проблем и т.д. В современной жизни коммерческая составляющая любой, даже бюджетной, сферы огромное.

Для того чтобы будущие специалисты могли успешно адаптироваться к новым реалиям, необходимо внутри университета развивать предпринимательские навыки и формировать предпринимательское мышление. Это будет полезно в различных сферах деятельности, включая управление и образование.

В свою очередь многие университеты мира внедряют преподавание блоков предпринимательских модулей, переходят к практическому изучению и развитию предпринимательской деятельности, инкубационных идей, привлечению инвестиций и т.д., что является выгодным вектором развития для финансирования и развития университетов.

С целью определения оценки и удовлетворенности студентов предпринимательскими навыками, полученными в университете, а также мнений, предпочтений и предложений по дальнейшему развитию был проведен социологический опрос среди студентов г. Алматы (КазНУ им. аль-Фараби, AlmaU), в котором приняли участие 86 респондентов разных специальностей. В исследовании использовалась многоступенчатая квотная выборка.

Для достижения цели были сформулированы следующие задачи: оценить отношение студентов к предпринимательскому модулю, оценить уровень их собственных предпринимательских способностей и оценить уровень предпринимательских способностей в целом.

Кроме того, для дополнительного исследования был проведен экспертный опрос среди преподавателей и сотрудников Университета AlmaU, активно вовлеченных в развитие предпринимательской направленности университета.

Обзор литературы

Точное определение потребностей предпринимателя преследует цель. Однако исследования подтверждают, что предпринимательские навыки часто оказывают положительное влияние на здоровье и социальные навыки. Они не ограничиваются только бизнесом или академической сферой. Обучение предпринимательству направлено на подготовку студентов, обладающих предпринимательскими способностями. Предприимчивые люди проявляют три основные предпринимательские компетенции, которые включают предпринимательские знания, навыки и психические характеристики. Эти компетенции отражаются в инновациях, изменениях и действиях, необходимых для успешной реализации в личной, социальной и профессиональной сферах жизни (Менса). Следовательно, три предпринимательские компетенции должны быть включены в каждый курс или программу обучения предпринимательству [3].

В современном предпринимательском контексте предпринимательская компетентность является особенно актуальной областью исследований. Как и в случае с общим понятием компетенции, в литературе существует широкий спектр определений, позволяющих понять объем этого термина.

В различных педагогических школах используются различные методы для формирования предпринимательских действий и изучения ключевых компетенций для успешного предпринимательства: тематические исследования, разработка бизнес-планов, интервью с предпринимателями,

дискуссионные семинары, приглашенные докладчики, посещения и поездки в компании, стажировки и сотрудничество с предпринимателями, развитие нового бизнеса и т.д.

Из-за многообразия определений и концепций предпринимательских компетенций, как в описании, так и на практике, возникает неопределенная путаница относительно содержания академических курсов в области предпринимательства и того, какие компетенции следует развивать. Титтель и Терзидис провели подробный обзор и составили список предпринимательских компетенций, упомянутых в литературе, результаты которого показывают, что важно не только определить, но и классифицировать предпринимательские компетенции.

Таким образом, можно выделить следующие подходы к классификации предпринимательских компетенций:

Первый подход определяет предпринимательские компетенции как специфический набор навыков и характеристик, необходимых для успешного осуществления предпринимательской деятельности, согласно работе Митчелмора и Роули.

Второй подход к предпринимательским компетенциям описывает их совокупность основных характеристик, включающих общие, так и специфические знания, мотивы, черты характера, представления о себе, социальные черты и навыки, свойства на создание, выживание и/или рост предприятия, согласно исследованию Бёрда.

Следует рассматривать третий подход к предпринимательским навыкам, как комплекс высокоуровневых характеристик, включающих личностные качества, навыки и знания, которые позволяют ему успешно осуществлять свою трудовую роль, согласно исследованию Мана и его коллеги [4].

Митчелмор и Роули представили классификацию, включающую четыре основные компетенции:

- 1 Предпринимательские компетенции.
- 2 Деловые и управленческие компетенции.
- 3 Компетенции в области человеческих отношений.
- 4 Концептуальные коммуникационные компетенции.

Разные авторы предложили различные типологии компетенций, необходимых для успешной предпринимательской деятельности. Среди них можно выделить навыки, такие как аналитическое мышление и решение проблем, принятие взвешенных решений, готовность сотрудничать в готовности, готовность к опасности и умение терпеть неопределенность, управление эмоциями, креативность, ориентация на достижение результатов, автономия, навыки взаимодействия, эффективная коммуникация, настойчивость и инициативность (исследования Джеффри и Спинелли, Кирби) [4].

В последнем случае наблюдается рост числа исследований, посвященных предпринимательским компетенциям. Однако большинство исследований сосредоточено на исследованиях между предпринимательскими компетенциями и деловыми сферами, а также на анализе причинно-следственных связей между ними. Хотя концепция компетентности занимает центральное место в области предпринимательства и является неотъемлемой частью динамичного процесса обучения, ее связь с обучением предпринимательству рассматривается редко, преподавание предпринимательства предоставляет студентам образовательную основу для развития предпринимательских компетенций (Санчес) и позволяет этим компетенциям проявиться (Ситцман и др.).

Как отмечают Луи и другие, педагогика, применяемая для развития этих компетенций, принципиально важна. Хотя существует множество различных типологий преподавания (Лаутеншлегер и Хаазе; Питтавей и Эдвардс), наиболее распространенная типология, используемая в настоящее время, включает разработку бизнес-планов (Карриер; Хонинг).

В соответствии с мнениями нескольких случаев (М. Салун, К. Заславска, Р. Ваничкова, К. Шинделкова), выявленное понимание знаний, умений, навыков и компетенций включает их классификацию на основе двух основных категорий: жесткие и мягкие навыки. В предпринимательстве жесткие навыки охватывают квалификацию, связанную с управлением человеческими ресурсами, маркетингом, производством, менеджментом и финансами.

Предпринимательские простые навыки включают в себя навыки, которые охватывают 13 различных аспектов. Эти аспекты включают в себя инициативность, умение использовать и возможности в своей ловушке, настойчивость, умение искать информацию, ориентацию на высокую производительность, преданность работе, стремление к эффективности, системное планирование, умение решать задачи, уверенность в себе, убежденность, анализ и настойчивость.

Среди мягких предпринимательских навыков, уверенность в себе и настойчивость являются наиболее значимыми факторами, которые оказывают существенное влияние на намерение стать

предпринимателем [5]. Существует поразительное сходство между предпринимательскими компетенциями и так называемыми «не когнитивными факторами», такими как настойчивость, самоэффективность, навыки обучения и социальными навыками. Когнитивные компетенции, в первую очередь, основываются на интеллектуальных способностях, а типичные не когнитивные компетенции требуют обучения на практике и их труднее освоить.

Нынешняя образовательная политика, опирающаяся на стандартизированное тестирование, международные крупномасштабные оценки и институциональное ранжирование, привела к сосредоточению внимания на когнитивных компетенциях, пренебрегая не когнитивными, это приводит к сужению учебной программы, преподаванию на основе тестов и депрофессионализации учителей [5].

Основным намерением большинства программ предпринимательского образования является развитие определенного уровня компетенций в предпринимательстве. Предпринимательские компетенции охватывают знания, навыки и установки, которые влияют на готовность и способность человека осуществлять предпринимательскую деятельность и создавать новую ценность. Это определение согласуется с большей частью литературы, посвященной компетенциям в целом, а также предпринимательским компетенциям.

Однако ни в одном исследовании не рассматривались академические факторы, применение иных типологий компетенций, педагогические основы преподавания предпринимательских компетенций в вузах. Поэтому данная тема требует дальнейшего изучения в университетской академической среде и может стать основой для разработки учебных программ и мероприятий, способствующих развитию предпринимательских компетенций.

Результаты и обсуждение

Основной задачей опроса, проведенного среди обучающихся вузов Алматы в комплексе с опросами студентов других городов, являлось в том числе выявление самооценки студентами своих предпринимательских компетенций, полученных в стенах вуза. Самооценка предпринимательских компетенций студентами является важной вехой в дальнейшем развитии и усовершенствовании обучения предпринимательству и необходима в качестве обратной связи для преподавателей, университетской системы по подготовке обучающихся в контексте предпринимательства.

Немаловажно было узнать, имеют ли предпринимательские способности, по собственному мнению, опрошенные. По результатам опроса большинство опрошенных обучающихся указали на наличие у них предпринимательских способностей (81,4 %). Только 5,8% респондентов отметили, что не обладают предпринимательскими способностями (табл. 1).

Т а б л и ц а 1

Оценка собственных предпринимательских способностей опрошенными

Как Вы считаете, у Вас есть предпринимательские способности?	Опрошенные вузов г. Алматы	
	количество	%
Да, я считаю, что у меня есть способности к предпринимательству	70	81,4
Я думаю, что я не обладаю предпринимательскими качествами	5	5,8
Другое	0	0,0
Затрудняюсь ответить	11	12,8
Итого	86	100,0

На сегодняшний день на рынке предпринимательского образования имеются множество частных специализированных краткосрочных или долгосрочных обучающих видов деятельности, большинство которых имеют высокую эффективность и общедоступны. По качеству и эффективности данные виды обучения могут конкурировать и с вузовским образованием. Результаты опроса подтверждают эффективность и качество подобного рода курсов, тренингов и т.д., так как обучающиеся высоко оценивают предпринимательские компетенции, полученные в результате участия во внешних мероприятиях (Enactus, тренинги, вебинары и т.д.), чем компетенции, полученные в рамках обязательных дисциплин. В 4,06 балла из 5-балльной шкалы опрошенные оценили компетенции, полученные из своего вуза, и в 3,97 балла — компетенции, полученные из внешних источников (табл. 2).

Т а б л и ц а 2

Оценка предпринимательских компетенций по результатам обязательных курсов предпринимательства в вузе и из внешних мероприятий

Компетенции, полученные в вузе или из внешних источников обучения	Оценка по 5-балльной шкале
Предпринимательские компетенции, полученные после прохождения обязательных курсов предпринимательства наместе учебы	3,97
Предпринимательские компетенции, полученные в результате участия в иных мероприятиях вуза (Enactus, тренинги, вебинары и т.д.)	4,06

Около двух третей опрошенных отмечают, что интересуются специальными курсами, тренингами, вебинарами и т.д., организуемыми в целях развития предпринимательских навыков – 62,8 %. Это показывает желание обучающихся развиваться в различных направлениях. Среди дополнительных курсов опрошенные отметили такие, как инвестиционный рынок, режиссура публичного выступления, тренинги по питчингу, развитие личного бренда, курс по диджитал маркетингу, по продакт менеджменту, фондовой бирже Forex Kazakhstan, стартап-найт, академия фриланса, привлечение инвестиций, правила введения деловых переговоров, управляющий бизнес аккаунтом и т.д.

Отметим также, что г. Алматы располагает разнообразием источников дополнительных знаний для удовлетворения потребностей современной молодежи (табл. 3) .

Т а б л и ц а 3

Уровень интереса опрошенных к специальным курсам, тренингам, вебинарам, организуемым в целях развития предпринимательских навыков

Интересуетесь ли Вы специальными курсами, тренингами, вебинарами и т.д., организуемыми в целях развития предпринимательских навыков?	Опрошенные	
	количество	%
Да	54	62,8
Нет	32	37,2
Итого	86	100,0

По мнению большинства респондентов, самым эффективным средством развития предпринимательских навыков у студентов в университете является получение практического опыта, такого как участие в бизнес-проектах, международных и республиканских бизнес-конкурсах и тому подобное, что составляет 31,4 % ответов. Вторым по эффективности средством, по мнению студентов, является участие в деятельности стартап-академии университета, что указали 14,0 % респондентов. Кроме того, студенты считают, что проводимые в университете курсы также являются эффективным средством развития предпринимательских навыков. К таким курсам относятся обязательные курсы предпринимательства и предпринимательские модули, которые были упомянуты 20,9 % респондентов, а также отдельные курсы, направленные на развитие предпринимательских навыков, проводимые в рамках университета, что указали 16,3 % респондентов (табл. 4).

Т а б л и ц а 4

Эффективное средство развития предпринимательских навыков

Какой метод, по вашему мнению, будет наиболее эффективным для развития предпринимательских навыков среди студентов вашего университета?	Опрошенные вузов	
	количество	%
Предлагается внедрение обязательных курсов по предпринимательству, включающих предпринимательский модуль, для всех студентов	18	20,9
Предлагается проведение специализированных курсов внутри университета, целью которых является развитие предпринимательских навыков	14	16,3
Участие в бизнес-проектах, международных, республиканских бизнес-конкурсах и т.д.	27	31,4
Участие в деятельности стартап-академии университета	12	14,0
Собственные поиски, тренинги, обучающие семинары, курсы других университетов	5	5,8
Частные тренинги различных тренеров, коучеров и т.д.	7	8,1
Другое: (все перечисленное)	3	3,5
Итого	86	100,0

Для формирования различных предпринимательских компетенций обучающимся вузов предлагаются различные специализированные курсы, которые ежегодно совершенствуются и развиваются в зависимости от потребностей обучающихся и развития рынка в целом. Поэтому оценка предпринимательских компетенций подразумевает оценку в целом остаточных знаний обучающихся по предпринимательскому направлению.

Среди предпринимательских компетенций, полученных в процессе обучения в университете, опрошенные высоко оценивают такие компетенции, как управленческие качества — 4,2 балла, лидерство и коммуникации, а также налаживание деловых связей — по 4,1 балла (табл. 5).

Т а б л и ц а 5

Оценка предпринимательских способностей по 5-балльной шкале

Оцените свои предпринимательские способности (компетенции) по 5-балльной шкале, где 1 балл означает минимальное выражение качества, 5 баллов – максимальное	Оценки
Определение новых возможностей в бизнесе	3,8
Создание новой продукции и услуг	3,9
Лидерство и коммуникации	4,1
Налаживание деловых связей	4,1
Применение инновационных технологий	3,8
Применение рекламных технологий, маркетинговых исследований	3,9
Управленческие качества	4,2
Знание основ предпринимательского законодательства	3,3
Знания технических основ организации бизнеса (санитарных, противопожарных, экологических норм)	3,2
Ведение учета, бухгалтерии и т.д.	3,1

По результатам опроса экспертов в области формирования предпринимательских вузов г. Алматы большинство опрошенных отметили высокий потенциал как университетов, так и обучающихся в получении предпринимательских компетенций. В качестве примера успешной предпринимательской деятельности среди обучающихся эксперты отмечают обучающихся, успешно создавших и ведущих бизнес или стартапы, представляющие различные кластеры экономики — от семейного бизнеса или собственного стартапа до выпускников, привлечших и заработавших значительные средства. Среди успешных стартапов отмечаются такие, как работники сферы красоты, разработчики сайтов, создатели инфо-продуктов, работники с цифровыми рынками, консалтинговые агентства, ателье и бренд одежды и др.

В качестве пожеланий по развитию предпринимательского направления в университетах эксперты отметили обучение топ-менеджмента в регионах для общего понимания предпринимательского университета, развитие системы бизнес-инкубаторов, мероприятий, акселерационных программ для молодежи, мотивацию преподавателей, сотрудников и студентов к реализации предпринимательских проектов и т.д.

Согласно исследованиям, развитию предпринимательских компетенций в определенном времени требуются изменения, связанные с узким мышлением, ориентированным на ограниченные варианты и поиском одного грубого ответа, к ограниченной мышленности, которое характеризуется высоким развитием умственных способностей, обусловленным творческим мышлением, инновациями, воображением и изобретательностью [6].

При решении задачи формирования предпринимательских компетенций, востребованных в современной экономической ситуации, необходимо также осуществить качественно связанную с этим трансформацию процесса обучения. Современные подходы к образованию основываются на парадигме «непрерывного образования», «образования через всю жизнь», в том числе и в формировании предпринимательских компетенций, востребованных экономикой. Бизнес-образование (предпринимательское образование), востребованное экономикой, должно дать студентам дополнительные знания и навыки для применения этих компетенций в контексте создания нового или развития существующего бизнеса [6].

Отдельные исследователи предлагают другую модель воспитания «предпринимательских личностей». Алан Гибб, канадский профессор, заявляет, что успешное внедрение предпринимательского подхода требует от преподавателей высокой «компетентности и стремления к преподаванию» в духе

предпринимательства. В своих исследованиях он уделяет внимание таким качествам, как высокая инициатива, наличие компетентности, способность принимать решения, навыки ведения переговоров, стратегическое мышление и другие аспекты. Приверженцы данной инициативы уделяют особое внимание преподаванию активно привлекаемых предпринимателей навыков стимулирования развития сектора малого и среднего бизнеса в стране [7–14].

Поэтому для улучшения формирования предпринимательских компетенций в высшем образовании необходимо применять комплексный подход. Этот подход включает в себя наличие частых и предпринимательских ситуаций внутри университетов, компетентных преподавателей, специализированных в области предпринимательства, а также активное участие студентов в этом процессе и инициативу. Предпринимательские компетенции базируются на этих трех столпах.

Заключение

В ходе нашего исследования мы обнаружили сильные и слабые стороны, а также перспективы и угрозы, с которыми сталкиваются предпринимательские университеты в Казахстане.

Таким образом, в качестве сильных сторон предпринимательских университетов можно отметить:

- наличие материально-технической базы, оснащенность для проведения любых видов занятий, тренингов, встреч и т.д.;
- наличие высококвалифицированных специалистов, как в академическом, так и в практическом плане;
- наличие и доступность получения опыта предпринимательского образования как из казахстанских университетов, так и зарубежных вузов.

Среди слабых сторон, проблемных вопросов можно отметить:

- слабую связь предпринимательских университетов с государственными органами и бизнес-структурами;
- слабую информированность и отсутствие опыта участия у обучающихся в международных или республиканских проектах, государственных программах;
- слаборазвитую предпринимательскую культуру у населения в целом и инфраструктуру;
- трудности развития молодежного бизнеса в стране.

Среди возможностей на перспективу развития можно отметить:

- возможности тесного взаимодействия с предпринимательскими университетами Казахстана, ближнего зарубежья и мира;
- благоприятные условия для акселерации бизнес-идей обучающихся;
- благоприятные условия для взаимодействия с государственными органами и бизнес-структурами.

Среди угроз, стоящих перед предпринимательскими университетами:

- слабая заинтересованность государственных органов и бизнес-структур в работе с университетами;
- отсутствие общих стандартов предпринимательского образования.

В итоге можно заключить, что предпринимательское образование в Казахстане является востребованным и получает поддержку от большинства участников образовательного процесса. Большинство опрошенных проявляют интерес к занятию предпринимательской деятельностью в будущем, а технические и академические возможности вузов достаточно хорошо развиты для поддержки предпринимательской сферы внутри университетов.

Но вместе с тем существуют недостатки, требующие внимания для успешного решения, основными из которых являются:

- дальнейшее развитие предпринимательской среды, инфраструктуры;
- совместная работа «тройной спирали» — государства, бизнеса и вузов;
- привлечение инвестиций.

Для формирования предпринимательских компетенций в стенах университетов проделана и делается огромная работа, начиная от составления планов и заканчивая подготовкой преподавателей. Хотелось бы отметить, что основной задачей предпринимательских вузов на данном этапе является дальнейшее развитие и создание условий для начинающих предпринимателей, которые должны иметь возможность демонстрации своих компетенций, полученных в университете.

Статья финансируется Комитетом науки Министерства науки и высшего образования Республики Казахстан, в рамках проекта АР 09058294 «Предпринимательский университет как способ трансформации высшего образования в РК: проблемы перехода».

Список литературы

- 1 Константинова Л.В. Тенденции развития высшего образования в мире и в России. Аналитический доклад-дайджест. / Л.В. Константинова, Е.В. Шубенкова, Н.Н. Гагиев, Е.А. Смирнова, А.М. Петров, Р.А. Искандерян и др. // Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова. Научно-исследовательский институт развития образования. — М., 2021. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: https://www.rea.ru/ru/org/managements/Nauchno-issledovatel'skij-institut-razvitiya-obrazovaniya/Pages/analiticheskie_materialy.aspx
- 2 Высоцкая Г.В. Об опыте обучения предпринимательству и оценки предпринимательских компетенций на основе игровых методов / Г.В. Высоцкая, Н.С. Ермашкевич, М.Л. Панявина, Н.В. Рязанова // *Лидерство и менеджмент*. — 2022. — Т. 9, № 9. — С. 1129–1148.
- 3 Kissi E. Towards Entrepreneurial Learning Competencies: The Perspective of Built Environment Students / E. Kissi, K. Somiah Matthew, K. Ansah Samuel // *Higher Education Studies*. — 2015. <http://dx.doi.org/10.5539/hes.v5n1p20>
- 4 Ferreras-Garcia R. Developing entrepreneurial competencies in higher education: a structural model approach / R. Ferreras-Garcia, J. Sales-Zaguirre, E. Serradell-Lopes. — 2021. <https://doi.org/10.1108/ET-09-2020-0257>
- 5 Salun M. Formation of Entrepreneurial Skills in Students in a Changing World / M. Salun, K. Zaslavskaya, R. Vaničková, K. Šindelková // *SHS Web of Conferences*. — 2021. <http://doi.org/10.1051/shsconf/20219002009>
- 6 Зайцева А.С. Модель формирования предпринимательских компетенций / А.С. Зайцева, А.М. Асалиев // *Экономика: вчера, сегодня, завтра*. — 2019. — Т. 9, № 2А. — С. 57–65.
- 7 Мехмет Т. К вопросу обучения бакалавров предпринимательству / Т. Мехмет // *Тр. Междунар. семинара молодых ученых*. — 2020. — Т. 9. — С. 416–425.
- 8 Ustyuzhina O. Entrepreneurial Competencies in Higher Education [Electronic resource] / O. Ustyuzhina, A. Mikhaylova, A. Abdumomynova // *Research Article*. — 2019. — Access mode: <https://www.abacademies.org/articles/entrepreneurial-competencies-in-higher-education-7815.html>
- 9 Хусаинова Ж.С. Развитие молодежного предпринимательства в механизме индустриально-инновационного роста Республики Казахстан: моногр. / Ж.С. Хусаинова, Ж.М. Жартай, Ж.Г. Адилова, Д.Е. Бектеева, Г.М. Абауова. — Караганда: Изд-во Караганд. ун-та им. акад. Е.А. Букетова, 2020. — 183 с.
- 10 Алдошина М.И. Эффективные технологии формирования компетенций в современном университетском образовании / М.И. Алдошина // *Профессиональное образование в современном мире*. — 2020. — Т. 10, № 3. — С. 4022–4030.
- 11 Гурунян Т.В. Предпринимательство как динамическая компетенция: модели обучения / Т.В. Гурунян, Е.М. Рождественская // *Креативная экономика*. — 2019. — Т. 13, № 9. — С. 1731–1748.
- 12 Алешина А.Б. Факторы реализации предпринимательских намерений студентов / А.Б. Алешина, Д.Т. Чкония // *Научные исследования экономического факультета. Электрон. журн*. — 2022. — Т. 14, № 3. — С. 81–99.
- 13 Черкашина Л.А. Формирование профессиональных предпринимательских компетенций молодежи / Л.А. Черкашина // *Материалы II Междунар. науч.-практ. конф.* — 2017. — С. 459.
- 14 Дьяков И.И. Реализация модели формирования предпринимательских компетенций в современном педагогическом образовании: теоретические и практические аспекты / И.И. Дьяков, Г.Р. Асатрян, Р.С. Косиенко // *Педагогика и просвещение*. — 2020. — № 1. — С. 27–37.

С.С. Аубакирова, Г.Т. Артыкбаева, М.Ж. Кожамжарова, Л.Ж. Жумашева

3.0 Университеттің дамуы жағдайында жоғары оқу орындарындағы кәсіпкерлік құзыреттердің қалыптасуы

Мақала 3.0 Университеттерде кәсіпкерлік құзыреттерді қалыптастыру мәселелеріне арналған. Мақаланың мақсаты — жоғары оқу орындарындағы отандық кәсіпкерлік білім берудің қазіргі жай-күйін сипаттау және студенттердің кәсіпкерлік қызметке дайындығын бағалау, олардың білім беру бағдарламасына, сондай-ақ жоғары оқу орнының қабырғасында берілген кәсіпкерлік құзыреттерге қанағаттану деңгейін анықтау. Кәсіпкерлік құзыреттерді қалыптастыруға арналған шетелдік зерттеушілердің әдебиеттеріне шолу жасалған, оларды зерттеудің заманауи көзқарастары мен тәсілдері қарастырылған. Сонымен қатар Алматы қаласындағы университеттерде жүргізілген сауалнама нәтижелері келтірілген, онда білім алушылардың кәсіпкерлікке оқыту нәтижесінде қалыптасқан кәсіпкерлік құзыреттіліктерін, кәсіпкерлікке қабілеттілігін, университетте және университет қабырғасынан тыс жерде кәсіпкерлік білімге деген қызығушылығының өзін-өзі бағалауы анықталған. Зерттеу нәтижелері бойын-

ша кәсіпкерлік жоғары оқу орындарын қалыптастырудағы күшті және әлсіз жақтар, мүмкіндіктер мен қауіптер анықталды, білім алушылардың кәсіпкерлік білімге қатынасы табылды, оның ішінде білім алушылардың өз құзыреттерін бағалауы анықталды. Зерттеудің құндылығы кәсіпкерлік бағыты бар қазақстандық жоғары оқу орындарында кәсіпкерлік құзыреттілікті қалыптастырудың аз зерттелген саласын зерделеу, кәсіпкерлік білім берудің проблемалық мәселелерін келтіру, бұл осы саладағы міндеттерді шешуге және кәсіпкерлік жоғары оқу орындарының одан әрі дамуына жағымды әсер етуі мүмкін.

Кілт сөздер: кәсіпкерлік, кәсіпкерлік дағдылар, қатаң және жұмсақ дағдылар, кәсіпкерлік құзыреттер, кәсіпкерлік жоғары оқу орындары, 3.0 университеттер, кәсіпкерлік құзыреттердің жіктеулері, кәсіпкерлік білім көздері.

S.S. Aubakirova, G.T. Artykbaeva, M.Zh. Kozhamzharova, L.Zh. Zhumasheva

Formation of entrepreneurial competencies in higher education institutions in the context of university development 3.0

The focus of this article is on the development of entrepreneurial competencies in Universities 3.0. The objective of the article is to provide an overview of the current status of entrepreneurial education in domestic universities and assess the preparedness of students for entrepreneurial endeavors. It also examines the satisfaction level of students with the educational program and evaluates the entrepreneurial competencies acquired during their university experience. The article includes a review of relevant literature by foreign researchers, exploring various perspectives and approaches to the study of entrepreneurial competencies. The article presents the results of a survey conducted at the universities of Almaty, which revealed the self-assessment of students' entrepreneurial competencies formed as a result of teaching entrepreneurship, the ability to entrepreneurship, interest in entrepreneurial education at the university and outside the university. The study revealed strengths and weaknesses, as well as opportunities and threats, in the establishment of entrepreneurial universities. It also examined students' attitudes towards entrepreneurial education, including an evaluation of their competencies. The value of the study is the study of the little-studied area of the formation of entrepreneurial competencies in Kazakhstani universities with an entrepreneurial direction, bringing the problematic issues of entrepreneurial education, which can favorably influence the solution of problems in this area and the further development of entrepreneurial universities.

Keywords: entrepreneurship, entrepreneurial skills, hard and soft skills, entrepreneurial skills, universities with an entrepreneurial orientation, Universities 3.0, classifications of entrepreneurial competencies, sources of entrepreneurial knowledge.

References

- 1 Konstantinova, L.V., Shubenkova, E.V., Gagiev, N.N., Smirnova, E.A., Petrov, A.M., & Iskanderian, R.A. et al. (2021). Tendentsii razvitiia vysshego obrazovaniia v mire i v Rossii. Analiticheskii doklad-daizhest [Trends in the development of higher education in the world and in Russia]. *Rossiiskii ekonomicheskii universitet imeni G.V. Plekhanova. Nauchno-issledovatel'skii institut razvitiia obrazovaniia — Plekhanov Russian University of Economics. Research Institute of Education Development*. Retrieved from https://www.rea.ru/ru/org/managements/Nauchno-issledovatel'skij-institut-razvitija-obrazovaniia/Pages/analiticheskie_materi-aly.aspx [in Russian].
- 2 Vysotskaia, G.V., Ermashkevich, N.S., Paniavina, M.L., & Riazanova, N.V. (2022). Ob opyte obuchenii predprinimatel'stvu i otsenki predprinimatel'skikh kompetentsii na osnove igrovykh metodov [On the experience of teaching entrepreneurship and assessing entrepreneurial competencies based on game methods]. *Liderstvo i menedzhment — Leadership and management*, 9, 9, 1129–1148 [in Russian].
- 3 Kissi, E., Somiah, K. Matthew & Ansah, K. Samuel. (2015). Towards Entrepreneurial Learning Competencies: The Perspective of Built Environment Students. *Higher Education Studies*. <http://dx.doi.org/10.5539/hes.v5n1p20>
- 4 Ferreras-Garcia, R., Sales-Zaguirre, J. & Serradell-Lopes, E. (2021). *Developing entrepreneurial competencies in higher education: a structural model approach*. <https://doi.org/10.1108/ET-09-2020-0257>
- 5 Salun, M., Zaslavskaya, K., Vaničková, R., & Šindelková, K. (2021). Formation of Entrepreneurial Skills in Students in a Changing World. *SHS Web of Conferences*. <http://doi.org/10.1051/shsconf/20219002009>
- 6 Zaitseva, A.S., & Asaliev, A.M. (2019). Model formirovaniia predprinimatel'skikh kompetentsii [The model of formation of entrepreneurial competencies]. *Ekonomika: vchera, segodnia, zavtra — Economy: yesterday, today, tomorrow*, 9, 2A, 57–65 [in Russian].
- 7 Mekhmet, T. (2020). K voprosu obuchenii bakalavrov predprinimatel'stvu [On the issue of teaching bachelors entrepreneurship]. *Trudy mezhdunarodnogo seminar molodykh uchenykh — Proceedings of the international seminar of young scientists*, 9, 416–425 [in Russian].

- 8 Ustyuzhina, O., Mikhaylova, A., & Abdimomynova, A. (2019). Entrepreneurial Competencies in Higher Education. *Research Article*. Retrieved from <https://www.abacademies.org/articles/entrepreneurial-competencies-in-higher-education-7815.html>
- 9 Khusainova, Zh.S., Zhartai, Zh.M., Adilova, Zh.G., Bektleeva, D.E., & Abauova, G.M. (2020). *Razvitie molodezhnogo predprinimatelstva v mekhanizme industrialno-innovatsionnogo rosta Respubliki Kazakhstan [Development of youth entrepreneurship in the mechanism of industrial and innovative growth of the Republic of Kazakhstan]*. Karaganda: Izdatelstvo Karagandinskogo gosudarstvennogo universiteta imeni akademika E.A. Buketova [in Russian].
- 10 Aldoshina, M.I. (2020). Effektivnye tekhnologii formirovaniia kompetentsii v sovremennom universitetskom obrazovanii [Effective technologies of competence formation in modern university education]. *Professionalnoe obrazovanie v sovremennom mire — Professional education in the modern world*, 10 (3), 4022–4030 [in Russian].
- 11 Gurunian, T.V., & Rozhdestvenskaia, E.M. (2019). Predprinimatelstvo kak dinamicheskaia kompetentsiia: modeli obucheniia [Entrepreneurship as a dynamic competence: learning models]. *Kreativnaia ekonomika — Creative economics*, 13 (9), 1731–1748 [in Russian].
- 12 Aleshina, A.B., & Chkoniia, D.T. (2022). Faktory realizatsii predprinimatelskikh namerenii studentov [Factors of realization of students' entrepreneurial intentions]. *Nauchnye issledovaniia ekonomicheskogo fakulteta — Scientific research of the Faculty of Economics*, 14 (3), 81–99 [in Russian].
- 13 Cherkashina, L.A. (2017). Formirovanie professionalnykh predprinimatelskikh kompetentsii molodezhi [Formation of professional entrepreneurial competencies of young people]. *Materialy II Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii — Materials of the II International Scientific and practical Conferenc* [in Russian].
- 14 Diakov, I.I., Asatrian, G.R., & Kosienko R.S. Realizatsiia modeli formirovaniia predprinimatelskikh kompetentsii v sovremennom pedagogicheskom obrazovanii: teoreticheskie i prakticheskie aspekty [The implemented model of the formation of preliminary collections in joint pedagogical education: theoretical and practical aspects]. *Pedagogika i prosveshchenie — Pedagogy and education*, 1, 27–37 [in Russian].

H.İ. Bülbül¹, M.S. Bekbolat², K.M. Berkimbaev^{*2}, G.P. Meirbekova²

¹Gazi University, Ankara, Turkey;

²International Kazakh-Turkish University named after Khoja Ahmet Yasawi;

^{*}(Correspondence author's e.mail: kamalbek.berkimbaev@ayu.edu.kz)

ORCID 0000-0002-6525-7232

ORCID 0000-0002-5474-6348

ORCID 0000-0002-5191-8140

ORCID 0000-0003-4367-3494

The structural-content model of forming the soft skills of future specialists

One of the main priorities of the country's educational policy, along with increasing the availability of high-quality vocational education that meets the requirements of innovative economic development and the needs of society and its members, is the formation of a system of skills that ensure the free integration of future specialists into the world labor market. Future specialists should be ready to adapt to the rapidly changing conditions of international competition, constantly improve their professional level, constantly develop the ability to work effectively in their specialty, form a professional career. In particular, the issue of improving the quality and effectiveness of training specialists in information and communication technologies is of particular relevance. In this regard, in this article, based on the methodology of scientific research, a systematic activity approach, a meaningful approach, and an axiological approach are chosen as approaches to the study of the formation of soft skills of future information and communication technology (ICT) specialists. The results of fundamental research conducted in the countries of the far and near abroad on the training of ICT specialists and the formation of soft skills for the development of a model for the formation of soft skills of future ICT specialists are analyzed. In addition, the article highlights the interrelated components that ensure the holistic and systematic functioning of the structural and content model for the formation of soft skills of future ICT specialists: 1) purpose; 2) content; 3) technology; 4) result, 5) reflexive. It is important to constantly increase your professional interest, desire for achievements, professional level, improve decision-making skills in the face of changing uncertainty, forming soft skills of future ICT specialists.

Keywords: higher education, information technology, information and communication technologies, future ICT specialist, skills, soft skills, model, modeling, pedagogical modeling.

Introduction

Scientific research in the direction of forming soft skills of future ICT specialists is distinguished by the unique complexity and compatibility of its implementation strategies. Whereas, supplementing evidence-based innovative facts is important for the development of science. The scientific and methodological bases of the research related to the field should be developed in order to constitute the mentioned facts. Therefore, one of the important tasks in the organization of scientific research for the formation of soft skills of future ICT specialists is the classification and selection of methodological foundations. The selected methodological foundations should be in accordance with the goals and tasks of the research. It is important to create a structural-content model for the formation of soft skills of future ICT specialists through methodological approaches. The basis for creating a structural-content model for the formation of soft skills of future ICT specialists is the model, modeling and pedagogical modeling. Additionally, theoretical and practical research on

the formation of soft skills plays an important role in clarifying the structural components of soft skills development approaches in future specialists.

The purpose of the study is to create a structural-content model for the formation of soft skills of future ICT specialists. To achieve the goal of the study, the following tasks were set: - review of the meaning and content of the concepts of research methodology and approaches, determination of methodological approaches to the study of the formation of soft skills of future ICT specialists; - implementation of pedagogical modeling to create a structural-content model of formation of soft skills of ICT specialists, identification of components of the structural-content model and justification of their interrelation.

Materials and methods

In this study, the following research methods were used: - theoretical methods: methods of analysis, systematization and generalization of foreign and domestic scientific-pedagogical literature, dissertation and monographic research materials, results of experiments were used to study the problem of formation of soft skills of future ICT specialists. Pedagogical modeling method was used to create a structural-content model for the formation of soft skills of future ICT specialists. The ICT sector is becoming one of the main factors in the development of the digital economy. ICT and information infrastructure contribute to the creation of new business models, goods and services, new discoveries and inventions, and are the scientific and technological key to the radical transformation of the organization of business models, indirectly increasing the overall competitiveness of the economy as a whole [1].

Constant development of hardware and software requires ICT professionals to adapt quickly to such changes. In the condition of such a rapid changing environment, they should not only acquire specific knowledge and skills in the field of information technologies, but also learn new methods of learning, and conducting an independent research in the field. This is because ICT specialists play an important role in the creation, training, distribution and application of information, as well as in solving technological problems within the organization [2].

A specialist in the field of information technologies who has been well-trained must solve the following types of professional tasks:

- design-construction;
- design-technological;
- design;
- scientific research;
- analytical [3].

In this regard, formation and development of important professional skills in future ICT specialists plays an important role. In research works in the field, skills are divided into hard and soft skills. Hard skills are technical knowledge gained from any life experience and include formal and informal learning. These skills can be developed through practice, repetition and education. However, skills, commonly referred to as "soft skills", are also required in order to succeed as a specialist [4]. Soft skills refer to a set of interpersonal skills that enable people to improve their relationships and work performance [5].

Results and discussion

In the current conditions of world development, the complex transformation and integration of information technologies and business takes place. The collaborative interaction between these two fields is deepening, and they are becoming a source of development for each other. The society in the state of Industry 4.0 requires a change in the attitude of the person regarding the goals and objectives of higher professional education. This can be used as a basis for justifying the relevance of training a competitive ICT specialist with developed soft skills in the field of information and communication technologies (ICT), who is capable of developing and implementing start-ups. This is because the future ICT specialist manages complex dynamic systems characterized by the characteristics of human-technology, human-symbol system, and human-human professional groups. In this regard, it is important to implement comprehensive measures to develop the soft skills of future ICT specialists. In this regard, it is important to implement comprehensive measures to develop the soft skills of future ICT specialists.

"Soft skills" refer to interaction, articulation and interpersonal skills and are essential for ICT professionals and for training quality ICT graduates. Soft skills will result in graduates who can demonstrate effective communication skills with clients and colleagues, increasing their future employment opportunities [6].

It was noted in scientific publications that the effectiveness of the work of IT specialists depends on their leadership qualities and creativity [7], will and responsibility [8].

There are 10 soft skills that are most often mentioned in the researches related to the activities of ICT professionals. These are: communication, critical decision making, interpersonal skills, negotiation, problem solving, self-confidence, self-management, teamwork and value ethics [9, 10].

A model of the formation of soft skills of future ICT specialists was created based on the analysis of the aforementioned fundamental research works. The *purpose component* of the model includes a system of goals and objectives for the formation of soft skills of future ICT specialists. In addition, it acts as a factor of content improvement of model components. As a result of creating a structural-content model, we defined the goal of forming soft skills of future ICT specialists (Fig.)

The development of soft skills of future ICT specialists is aimed at implementing the 4th direction of state strategy “Kazakhstan-2050” on modernization of educational methods called “Education and professional training is the main orientation of the modern education system, personnel training and re-training”, and “Supporting the Development of Talented Youth” section of the Law of the Republic of Kazakhstan “On State Youth Policy”. Moreover, it will help to solve the problem of “... emphasis on the development of universal 21st century skills” such as the ability to think critically, work with large amounts of data, work effectively in a team, and quickly adapt to changes”, identified as one of the components of the strategic goal of the Republic of Kazakhstan by 2025.

Structural-content model of formation of soft skills of future ICT specialists: *main goal* – formation of soft skills of future ICT specialists; with the systematic connection of internal components of the model, it works to form soft skills of future ICT specialists. In addition, it will be a tool for organizing practical activities aimed at forming the soft skills of future ICT specialists.

The structural-content model of the formation of soft skills of future ICT specialists is considered as a single system divided into interconnected internal components. Additionally, relying on the theoretical-methodological foundations of the formation of soft skills of future ICT specialists includes the following actions: complementation of the meaning, content of soft skills and their components; effective organization of formation of future soft skills (purpose, content and methods, forms and tools); and determination of criteria, indicators, clarification of the methodologies necessary for the study of level assessment, corrections and partial changes to the content of educational programs.

Interrelated components that ensure the unified and systematic functioning of the structural-content model were determined as follows: 1) purpose; 2) content; 3) technology; 4) results.

The *purpose component* of the model ensures the direction and content of the process of forming soft skills of future ICT specialists, the identification of training technologies, and the establishment of strategic and tactical goals in training for the formation of soft skills. In addition, it indicates the current, intermediate and main goals of the study of the learning process.

The *content component* of the model is the methods, tools and forms of organizing educational activities for the formation of soft skills of future ICT specialists. It includes all the content of the educational process aimed at forming the flexible skills of future ICT specialists: the content of the educational programs of the subjects of the educational programs, the program of the additional course “StartUp Engineering”. In relation to our research problem, let's take a closer look at the additional course program “StartUp Engineering”.

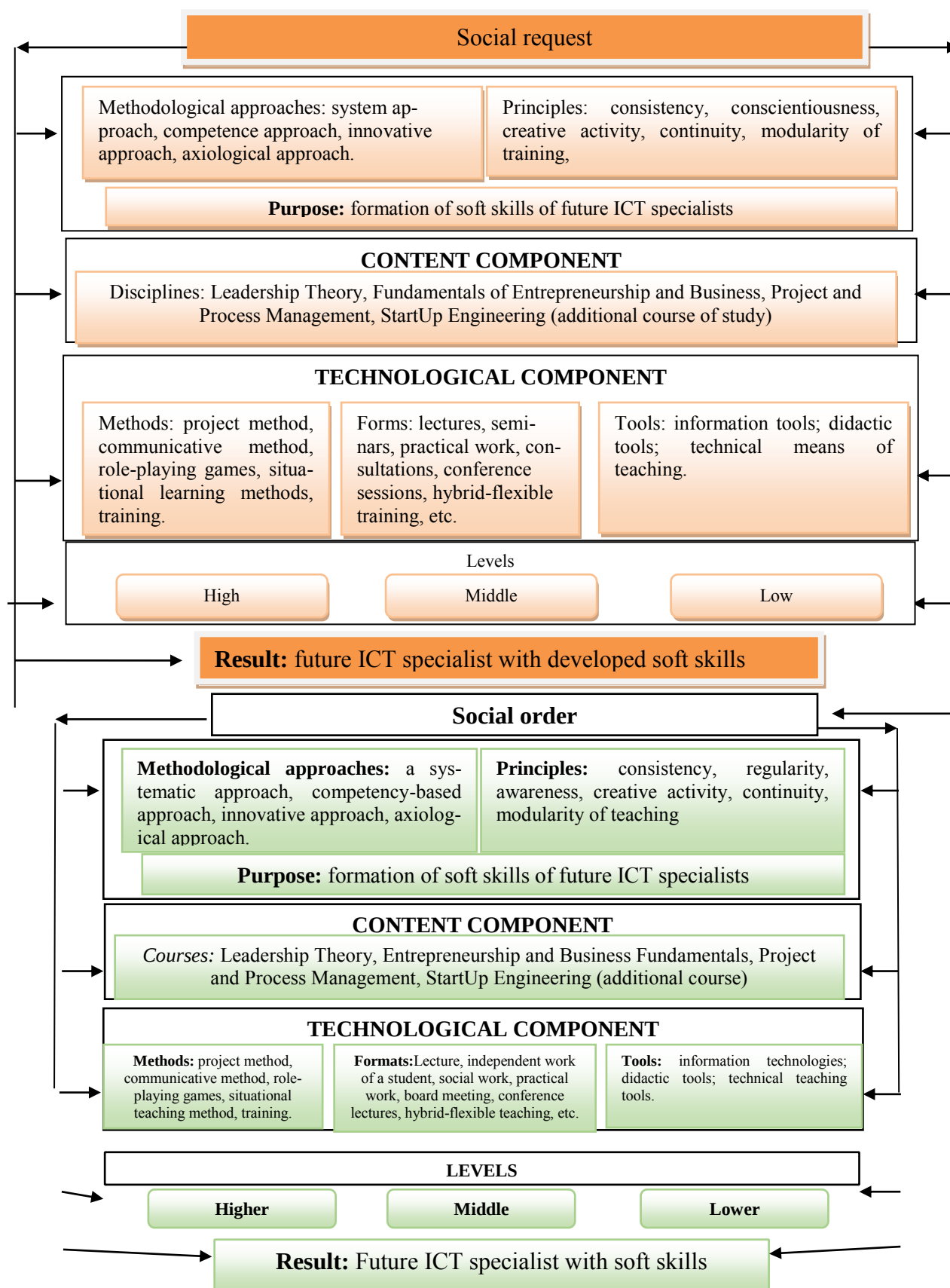


Figure – Structural-content model of formation of soft skills of future ICT specialists

The purpose of the course: Development of soft skills of future information and communication technology specialists. Increasing the number and quality of Kazakhstan startups. To provide an understanding of the process of technological entrepreneurship, to develop teamwork and business skills and flexibility necessary for an IT entrepreneur.

Goals:

- formulation and development of an innovative idea;
- formation of a talented and capable team of Startup;
- development of a strategy, and a reasonable and feasible business plan;
- using all possible ways of raising capital for startup development and scaling;
- conducting startup assessment;
- development of business skills and flexibility necessary for an IT entrepreneur.
- conducting research and polling (testing) of the target audience

Course length: 90 hours (including 15 hours of lectures, 15 hours of practical work, 30 hours of independent work of listener, 30 hours of guided independent work of listener).

Course content

Module I. Introduction to Startup. Business or employment? When to launch your first startup? Identifying your strengths: what will help you succeed?

Module II. Creating an idea. From Dream to Idea: The Walt Disney Method. Elaboration and clarification of ideas. Choosing an idea. Exclusivity of the idea. Description of the business idea. SWOT analysis method.

Module III. The basis of the Startup. Startup partners or own initiative? The need for a partner. Leadership in a Startup. Startup mission. Promotion of project development: long-term planning. Ethics in business. Social responsibility of business.

Module IV. Business model decoration. Study of promising areas of business. Business model canvas. Creating business strategy and competitive advantage. B2B, B2C, B2G sales systems. Business plan: structure. Business plan: presentation formats.

Module V. Product decoration. Product: definition and forms. Buyer's problems with the product. Products that offer innovative solutions. Prototyping: Why Do It?

Module VI. Market research. Main market segments. Segments: best or general. Segment scale: TAM, SAM, SOM. Product demand in the market. Defining the portrait of the buyer. Competitive advantages of the product. Technology as a competitive advantage. Analysis of competitors. Compare your product with a competitor's product.

Module VII. Registration of Startup in Kazakhstan. Pvt or LLP. Taxation systems. License for business activities. Specificity of the legal address. Startup: a guide for beginners. Fundamentals of accounting. Responsibility of entrepreneurs. Intellectual property and its protection.

Module VIII. Promoting a Startup. Logo and corporate style. Website for business. Advertising channels. The basics of online promotion. Social media for business. Basics of SMM.

Module IX. Establishing and scaling a startup in the market. Introduction to the market. Stages of the product life cycle. Product Life Cycle: Growth Stage. Shortening the service life of the product. Sales funnel. Factors to reduce the cost of the product. Digitization of business processes. Expanding the offer through related goods and Services. Coverage of new market segments. Market trends and their impact on sales growth. Customer/buyer loyalty. Business scale. Franchise Basics. Business expansion into new regions/countries. Investments in business. Pitch deck: the basics. Effective Pitch Rules.

The content component of the model is a system of trainings (on the topics of interpersonal communication, time management, leadership, creativity, critical thinking, empathic culture, emotional intelligence) that will enable the formation of soft skills in future ICT specialists.

Technological component of the model – synthesis of methods, tools and forms of educational work organization for formation of flexible skills of learners. It is aimed at forming a system of professional knowledge about the mechanisms of implementation of startups and soft skills in future ICT specialists by updating the existing knowledge. Of course, future ICT professionals have different levels of soft skills. The activity of the technological component consists of training sessions that consolidate theoretically acquired knowledge and improve soft skills through the implementation of educational technologies. Educational technologies include educational information technologies, Internet resources for feedback in educational activities; groupworks, contact hours with the teacher, etc.

The result component – the results of the professional activities in solving the task defined in the formation of soft skills of future ICT specialists, training in terms of soft skills, mastering the components of soft skills. This component includes methods for diagnosing the level of soft skills proficiency of future ICT specialists. High result of the soft skills proficiency of future ICT specialists means achieving a higher level in their professional training. In addition, the results component shows the effectiveness of the designed model and contains the criteria and levels of soft skills formation of future ICT specialists, as well as the expected results. The result component of the model performs the monitoring, analysis, complex correction function of the feedback and allows to analyze information about the progress of training, to correct the methodology of formation of soft skills.

Conclusion

The structural-content model of the formation of soft skills of future ICT specialists offered by us is characterized by the following: integrity, all components are interconnected, contain a certain semantic load, work towards the final result which is to achieve a high level of formation of soft skills of future ICT specialists. All established components of the model, their content and procedural content are interrelated, forming a whole pedagogical system aimed at solving the tasks set in the research. On the basis of the above, the formation of soft skills of future ICT specialists will increase their interest in professional activity, their desire for continuous self-improvement, professional training and the desire to make quick and correct decisions in conditions of changing uncertainty, the built-in skills of specialists who can quickly adapt to the conditions of various characteristics of professional activity.

This research was funded by the Science Committee of the Ministry of Science and Higher Education of the Republic of Kazakhstan (grant AP14871966).

References

- 1 Казимова Д.А. Подготовка ИТ-специалистов в условиях цифровизации: моногр. / Д.А.Казимова. — Караганда: Изд-во Карагпнд. гос. ун-та, 2018. — 140 с.
- 2 Park J.G. Communication effectiveness on IT service relationship quality / J.G. Park, S. Lee, J. Lee // *Industrial Management & Data Systems*. — 2014. — Т. 114, No 2. — P. 321-336.
- 3 Жилина Н.Д. Аналитические умения специалистов в области информационных технологий: сущностные характеристики и пути формирования : моногр. / Н. Д. Жилина, М. В. Лагунова, Л. Б. Таренко. — Н. Новгород: ННГАСУ, 2018. — 115 с.
- 4 Maturro G. Systematic Mapping Study on Soft Skills in Software Engineering / G. Maturro, F. Raschetti, C.A. Fontán // *Journal of universal computer science*. — 2019. — Vol. 25, No 1. — P. 16-41.
- 5 Chaibate H. Comparative Study of the Engineering Soft Skills Required by Moroccan Job Market / H. Chaibate, A. Hadek, S. Ajana, S. Bakkali, K. Faraj // *International Journal of Higher Education*. — 2020. — Vol. 9, No 1. — P. 142-152.
- 6 Myers T. Cultivating ICT students' interpersonal soft skills in online learning environments using traditional active learning techniques / T. Myers, A. Blackman, T. Andersen, R. Hay, I. Lee // *Journal of Learning Design*. — 2014. — Vol. 7, No 3. — P. 38-53.
- 7 Collin K. Leadership as an enabler of professional agency and creativity: Case studies from the Finnish information technology sector / K. Collin, S. Herrane, S. Paloniemi, T. Auvinen // *International Journal of Training and Development*. — 2018. — Vol. 22, No 3. — P. 222-232.
- 8 Jirachiefpattana W. Using individual values of information technology professionals to improve software development management practices in Thailand / W. Jirachiefpattana // *Asian Academy Of Management Journal*. — 2015. — Vol. 20, No 1. — P. 49-69.
- 9 Patacsil F.F. Exploring the importance of soft and hard skills as perceived by IT internship students and industry: A gap analysis / F.F. Patacsil, C.L. Tablatin // *Journal of Technology and Science education*. — 2017. — Vol. 7, No 3. — P. 347-368.
- 10 Бекболат М. Икемді дағдылар — болашақ ақпараттық-коммуникациялық технологиялар мамандарының бәсекеге қабілеттілігін арттыру кепілі / М. Бекболат, К. Беркимбаев, Г. Ниязова // *Ясауи университетінің хабаршысы*. — 2022. — №3 (125). — Б. 141-153.

Х.И. Булбул, М.С. Бекболат, К.М. Беркимбаев, Г.П. Мейрбекова

Болашақ мамандардың икемді дағдыларын қалыптастырудың құрылымдық-мазмұндық моделі

Еліміздің білім беру саясатының негізгі басымдықтарының бірі ретінде экономиканың инновациялық даму талаптары мен қоғамның және оның мүшелерінің қажеттіліктеріне сәйкес келетін сапалы кәсіби білімнің қолжетімділігін арттырумен қатар, болашақ мамандардың әлемдік еңбек нарығына еркін кіруге қамтамасыз ететін дағдылар жүйесін қалыптастыру. Болашақ мамандар халықаралық бәсекелестіктің тез өзгертін жағдайларына бейімделуге, өзінің кәсіби деңгейін ұдайы жетілдіруге, мамандығы бойынша тиімді жұмыс істеу қабілетін тұрақты дамытуға, кәсіби мансабын қалыптастыруға дайын болуы тиіс. Осыған байланысты, осы мақалада ғылыми зерттеулердің әдіснамасы негізінде болашақ ақпараттық-коммуникациялық технологиялар (АКТ) мамандарының икемді дағдыларын қалыптастыруды зерттеу тәсілдері ретінде жүйелі іс-әрекеттік тәсіл, мазмұнды тәсіл, аксиологиялық тәсіл талданды. Болашақ АКТ мамандарының икемді дағдыларын қалыптастырудың моделін әзірлеу, зерттеу үшін АКТ мамандарын даярлау және икемді дағдыларды қалыптастыру бойынша алыс-жақын шетелдерде жүргізілген іргелі зерттеу жұмыстарының нәтижелері талданған. Сонымен қатар, мақалада модель, модельдеу, педагогикалық модельдеу ұғымдары негізінде болашақ АКТ мамандарының икемді дағдыларын қалыптастырудың құрылымдық мазмұндық моделінің біртұтас әрі жүйелі жұмыс істеуін қамтамасыз ететін өзара байланысты компоненттері анықталған: 1) мақсаттық; 2) мазмұндық; 3) технологиялық; 4) нәтижелік, 5) рефлексивтік. Болашақ АКТ мамандарының икемді дағдыларын қалыптастыру арқылы олардың кәсіби қызығушылығын, кәсіби өсу мен жетістіктерге ұдайы ұмтылысын арттыруға, кәсіби деңгейін үздіксіз жетілдіруге, өзгермелі белгісіздік жағдайларында шешім қабылдау дағдыларын жетілдіру маңызды.

Кілт сөздер: жоғары білім, ақпараттық технологиялар, ақпараттық-коммуникациялық технологиялар, болашақ АКТ маманы, дағдылар, икемді дағдылар, модель, модельдеу, педагогикалық модельдеу.

H.İ.Bülbul, M.S.Бекболат, К.М.Беркимбаев*, Г.П.Мейрбекова

Модель формирования гибких навыков у будущих специалистов

Одним из основных приоритетов образовательной политики страны, наряду с повышением доступности качественного профессионального образования, соответствующего требованиям инновационного развития экономики и потребностям общества и его членов, является формирование системы навыков, обеспечивающих свободную интеграцию будущих специалистов на мировой рынок труда. Будущие специалисты должны быть готовы адаптироваться к быстро меняющимся условиям международной конкуренции, постоянно совершенствовать свой профессиональный уровень и развивать способность эффективно работать по специальности, формировать профессиональную карьеру. В частности, особую актуальность приобретает вопрос повышения качества и эффективности подготовки специалистов информационно-коммуникационных технологий. В этой связи в данной статье на основе методологии научных исследований выбран системный деятельностный подход, содержательный подход, аксиологический подход как подходы к изучению формирования гибких навыков будущих специалистов информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). Проанализированы результаты фундаментальных исследовательских работ, проведенных в странах дальнего и ближнего зарубежья по подготовке специалистов ИКТ и формированию гибких навыков для разработки модели формирования гибких навыков будущих специалистов ИКТ. Кроме того, в статье определены взаимосвязанные компоненты, обеспечивающие целостное и системное функционирование структурной содержательной модели формирования гибких навыков будущих специалистов ИКТ на основе понятий «модель», «моделирование», «педагогическое моделирование»: 1) целевое; 2) содержательное; 3) технологическое; 4) результативное, 5) рефлексивное. Важно постоянно совершенствовать свой профессиональный интерес, стремление к достижениям, профессиональный уровень, совершенствовать навыки принятия решений в условиях меняющейся неопределенности, формируя гибкие навыки будущих специалистов ИКТ.

Ключевые слова: высшее образование, информационные технологии, информационно-коммуникационные технологии, будущий специалист ИКТ, навыки, гибкие навыки, модель, моделирование, педагогическое моделирование.

References

- 1 Kazimova, D.A. (2018). Podgotovka IT-spetsialistov v usloviakh tsifrovizatsii [Training of IT specialists in the conditions of digitalization]. Karaganda: Izdatelstvo Karagandinskogo gosudarstvennogo universiteta [in Russian].

- 2 Park, J.G., Lee, S., & Lee, J. (2014). Communication effectiveness on IT service relationship quality. *Industrial Management & Data Systems*, 114(2), 321-336.
- 3 Zhilina, N.D. (2018). Analiticheskie umeniia spetsialistov v oblasti informatsionnykh tekhnologii: sushchnostnye kharakteristiki i puti formirovaniia [Analytical skills of specialists in the field of information technology: essential characteristics and ways of formation]. Nizhnii Novgorod: Nizhegorodskii gosudarstvennyi arkhitekturno-stroitelnyi universitet [in Russian].
- 4 Maturro, G., Raschetti, F., & Fontán C.A. (2019). Systematic Mapping Study on Soft Skills in Software Engineering. *Journal of universal computer science*, 25(1), 16-41.
- 5 Chaibate, H., Hadek, A., Ajana, S., Bakkali, S., & Faraj, K.A. (2020). Comparative Study of the Engineering Soft Skills Required by Moroccan Job Market. *International Journal of Higher Education*, 9(1), 142-152.
- 6 Myers, T., Blackman, A., Andersen, T., Hay R., & Lee, I. (2014). Cultivating ICT students' interpersonal soft skills in online learning environments using traditional active learning techniques. *Journal of Learning Design*, 7(3), 38-53.
- 7 Collin, K., Herrane, S., Paloniemi, S., & Auvinen, T. (2018). Leadership as an enabler of professional agency and creativity: Case studies from the Finnish information technology sector. *International Journal of Training and Development*, 22(3), 222-232.
- 8 Jirachiefpattana, W. (2015). Using individual values of information technology professionals to improve software development management practices in Thailand. *Asian Academy of Management Journal*, 20(1), 49-69.
- 9 Patacsil, F.F., & Tablatin, C.L. (2017). Exploring the importance of soft and hard skills as perceived by IT internship students and industry: A gap analysis. *Journal of Technology and Science education*, 7(3), 347-368.
- 10 Bekbolat, M., Berkimbaev, K., & Niyazova, G. (2022). Ikemdi dagdylar — bolashaq aqparattyq-kommunikatsiialyq tekhnologiialar mamandarynyn basekege qabilettiligin arttyru kepili [Soft skills as a guarantee of the growth of competitiveness of future specialists in information and communication technologies]. *Yasaui universitetinin khabarshysy — Bulletin of Yassawi University*, 3(125), 141–153 [in Kazakh].

В.И. Цой¹, Б.Д. Каирбекова^{2*}, С.Х. Апаева³¹Академия системной аналитики и моделирования, Астана, Казахстан;²Инновационный Евразийский университет, Павлодар, Казахстан;³Кыргызский национальный университет имени Ж. Баласагына, Бишкек, Кыргызстан

(*Корреспондирующий автор. E-mail: kairbekova. bagzhanat@mail.ru)

Диалектический подход к обновлению педагогической парадигмы

Обоснована актуальность опережающего обновления педагогической парадигмы, возможность придания ей функционального, конструктивного, однозначного характера. В исследовании, с целью обновления педагогической парадигмы, использованы универсальные абстрактно-конкретные координаты, диалектический метод Гегеля восхождения от абстрактного к конкретному (БАК), умозрительный язык функционально-схематических изображений и рефлексивный «верстак». В качестве простейших требований к пониманию картины мира предложено использовать внешние и внутренние признаки гармонии живой и неживой природы. На основе которых выведены «золотые принципы» природоподобного мышления и деятельности. Установлены диалектические отношения между парными категориями. Это позволяет решить проблему их синонимичности. Для построения понятийной педагогической парадигмы рекомендовано использовать умозрительный, устный и письменный языки. Благодаря этому строящиеся или обновляемые понятия приобретают функционально-содержательный, зримый и конструктивный вид. Приведён технологический цикл диалектического обновления педагогической парадигмы, предусматривающий последовательное выведение понятий из цикла индивидуальной жизнедеятельности человека. Этим обеспечивается преемственность и соответствие понятий педагогической парадигмы критериям нравственности, функциональности, логичности, системности, конструктивности и однозначности. Утверждается, что обновление и последующее освоение педагогической парадигмы позволит значительно, повысить уровень функциональной грамотности педагогов, учащихся и всех субъектов профессиональной деятельности. Проигрывание учащимися функциональных моделей различной профессиональной деятельности с использованием построенной парадигмы будет способствовать осознанному выбору ими профессии, самоопределению в условиях изменчивых рыночных отношений.

Ключевые слова: метод, мышление, парадигма, педагог, деятельность, функция, схемы, понятия, категории, обновление.

Введение

В Послании Главы государства Касым-Жомарта Токаева народу Казахстана «Новый Казахстан: путь обновления и модернизации» от 16 марта 2022 года говорится: «... нередко случаи, когда сложно дать однозначный ответ, соответствуют ли положениям Конституции определенные законодательные акты или решения. Курс на построение Нового Казахстана направлен на изменение парадигмы развития страны.». Такая же задача стоит и перед Национальной программой модернизации общественного сознания «Рухани Жанғыру», предусматривающей ускоренное раскрытие духовного, интеллектуального и профессионального потенциала казахстанского общества посредством предварительного обновления парадигмы [1].

В результате предыдущих исследований установлено, что негативную роль как в системе образования при формировании культуры мышления и поведения учащихся, так и в сферах государственного управления и экономики продолжает играть размытая парадигма общественно-гуманитарных дисциплин — философии, педагогики, психологии, социологии, управления, экономики, права [2–4]. Такие термины, как компетенции, способности, квалификации, деятельность, мышление, развитие, профессионализм, управление, менеджмент, рынок и другие) в словарях и справочниках имеют различные дефиниции. Смысловое понимание обуславливает употребление слов не в строгом соответствии с их значением, что приводит к множеству противоречий, появляются коллизии в нормативных правовых актах, возникают недоразумения, социальные конфликты, негативные экономические явления, предопределяющие торможение общественного развития в целом.

Учитывая, что профессия педагога относится к ключевой, «материнской», обуславливающей формирование знаний, умений, навыков, способностей и компетенций субъектов всех профессий, то,

в первую очередь, нужно сосредоточиться на решении проблемы обновления педагогической парадигмы.

Многие слова педагогической сферы имеют декларативный, малоопределённый, размытый характер, вследствие чего с трудом различаются понятия «учитель» и «педагог», «учащийся» и «ученик», «учебный предмет» и «учебная дисциплина», «потребность» и «мотив», «ценность» и «идеал», «принцип» и «подход», «труд» и «деятельность», «оценка» и «квалификация» и др. Неоднозначная педагогическая парадигма предопределяет некорректность, несогласованность и понятийную путаницу остальных профессиональных парадигм.

Объектом исследования является педагогическая парадигма. Предметом исследования являются средства обновления существующей педагогической парадигмы.

Цель статьи состоит в обосновании критериев и методологических средств обновления педагогической парадигмы.

Материалы и методы

В качестве исходного материала в исследовании рассмотрены некоторые ключевые положения Государственной программы развития образования и науки Республики Казахстан на 2020–2025 годы, утверждённой Постановлением Правительства Республики Казахстан от 27 декабря 2019 года № 988. В ней говорится о том, что «...система оценивания обучающихся нуждается в совершенствовании. В частности, необходимо пересмотреть содержание ЕНТ, внешнего оценивания учебных достижений относительно вопросов, направленных на замер функциональной грамотности и компетенций...». Провозглашается необходимость «функционального и творческого применения знаний, критического мышления, проведения исследовательских работ, использования ИКТ, применения различных способов коммуникации, умения работать в группе и индивидуально, решения проблем и принятия решений». Констатируется, что «содержание обучения на каждом уровне образования строится на различных целях и ожидаемых результатах, не объединённых общей методологической рамкой. Отсутствует единая концепция обучения в течение всей жизни, которая определяет модель (образ) гражданина Казахстана с необходимым набором знаний, навыков и компетенций».

Данная программа, как и все предыдущие, имеет декларативный, целевой, формальный характер. Не предполагаются средства достижения целей. В частности, не предусматриваются разработка функциональных моделей и механизмов достижения целей, соответствующее предварительное моделирование, экспериментальное проигрывание взаимодействия субъектов, участвующих в реализации программы. Соответственно упускается из вида ответственность субъектов за конечные результаты. Декларативный характер текста подтверждается словами, за которыми угадываются авторские смыслы, но не однозначные функциональные значения. Например, неясными остаются образы конкретных действий, стоящих за словами: функциональная грамотность, компетенции, критическое мышление, коммуникации, методологическая рамка и др.

Для преодоления феномена декларативности, придания ключевым терминам педагогической деятельности понятийного статуса в исследовании применены диалектический метод Гегеля восхождения от абстрактного к конкретному и основанный на нём умозрительный язык функционально-схематических изображений мысли (ЯФСИ) [3–7].

Гипотеза исследования состоит в том, что благодаря использованию ВАК и ЯФСИ педагогическая парадигма может приобрести ясный и однозначный характер.

Результаты и обсуждение

В результате исследования обоснована необходимость обновления педагогической парадигмы с использованием функционального рефлексивного «верстака», универсальных абстрактно-конкретных координат, диалектического метода Гегеля ВАК и ЯФСИ.

Рефлексивный «верстак» (рис. 1) имеет 5 функциональных мест («досок»), из которых четвёртая доска разделена на 3, а пятая — на два уточняющих места. На первой доске размещаются эмпирические образы ситуации, на второй — проект разрешения проблемной ситуации, на третьей — проблемы, на четвёртой — средства мышления (концепции — на 4.1, понятия и категории — на 4.2, метод, принципы, подходы — на 4.3), на пятой — ценности (5.1) и картина мира (5.2).

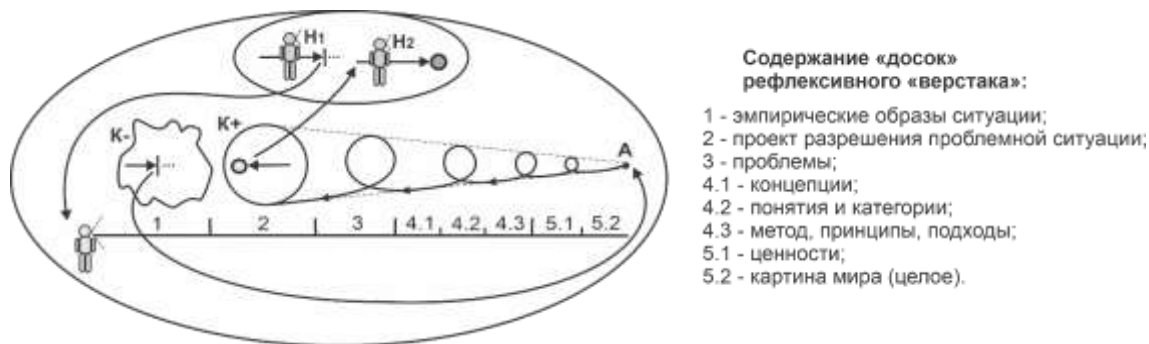


Рисунок 1. Функциональный рефлексивный «верстак»

Подобное функциональное устройство «верстака» позволяет моделировать разные траектории проектирования, принятия решений в отношении преодоления тех или иных затруднений, с которыми субъект встречается в реализационном пространстве. На рисунке показан логически обоснованный способ рефлексивного мышления по траектории: 1–5.2–5.1–4.3–4.2–4.1–3–2. Способ предполагает проектирование способа преодоления затруднений с применением ценностных оснований и методологических средств постановки и решения проблем (причин затруднений) по спиральной траектории КАК: преобразование негативного образа конкретной ситуации (K-) посредством абстрактных методологических инструментов (A) в положительный образ (K+) [4].

В качестве простейших требований к пониманию картины мира предложено использовать внешние и внутренние признаки гармонии живой и неживой природы:

- 1) «золотая середина, симметрия» (греч. — соразмерность);
- 2) «золотые сечения, пропорции»;
- 3) «золотые спирали».

За этими признаками скрыты сущностные характеристики, принципы самоорганизации природы, обуславливающие её жизнедеятельность, в частности: за «золотой серединой, симметрией» скрыты принципы зримости, структурности, парности, троякости; за «золотыми сечениями, пропорциями» скрыты принципы конструктивности, соразмерности, подобия, сбалансированности; за «золотыми спиралями» скрыты принципы движения, процессуальности, непрерывности, каузальности, неслучайности.

В этих «золотых признаках» и «золотых принципах» и проявляется единство и гармония природы [8]. Обобщая их, выводим следующие «золотые принципы» природоподобного мышления и деятельности: нравственность, функциональность, целостность, логичность, системность, организмичность, взаимозависимость, взаиморазвитие, единство, гармония (рис. 2).



Рисунок 2. «Золотые принципы» природоподобного мышления и деятельности

Для определения ценностных оснований рефлексивного мышления предложено установить логические связи между многочисленными парными категориями: предикат–субъект, неизвестное–искомое, средство–материал, форма–морфология, идеальное–реальное, целое–часть, причина–следствие, система–структура, объект–субъект, функция–действие, качество–количество, способно–

сти—компетенции, средства—цель, товар—деньги и др. Установлено, что между ними существуют абстрактно-конкретные и формно-морфологические отношения, что означает установление логических, диалектических связей. Соответственно такие категории принимают статус диалектических [9].

В каждой паре категорий первые (абстрактные) являются организующими, «ведущими» по отношению ко вторым (конкретным). Соответственно, ценность, выражаемая в каждой паре абстрактной категорией, выше ценности, предполагаемой конкретной категорией.

Образовательная (допрофессиональная) и профессиональная деятельность принципиально отличаются разным соотношением ценностных оснований. Это обусловлено логикой раскрытия возможностей человека в образовании, приобретении профессии и последующей реализации раскрывшихся способностей в профессиональной практике.

Ребёнок, учащийся, не имеющий целостной картины мира, не осознаёт диалектических связей между парными категориями и рассматривается как дилетант, мыслящий в логике нисхождения от конкретного к абстрактному (НКА). Чувственно воспринимая действительность, в мышлении он оперирует главным образом конкретными образами реальных объектов. Естественно, для него ценность явления выше ценности её сущности, ценность части выше ценности целого, ценность количества выше ценности качества, ценность практики выше ценности теории, ценность цели выше ценности средств и способов её достижения и т.п. В этой связи предназначение образования как раз и состоит в переоценке ценностей путём постепенного погружения учащегося в практику, где он, встретившись с затруднениями, осознаёт необходимость в выявлении причин затруднений и освоении соответствующей теории. Для ставшего профессионала уже всё наоборот — ценность целого выше ценности части, ценность системы выше ценности структуры и т.д. Он действует в «восходящей» логике ВАК (рис. 3).



Рисунок 3. Диалектические категории раскрытия и реализации способностей человека в абстрактно-конкретных координатах

Установление диалектических связей между парными категориями способствует проявлению их функционального содержания. Согласно Платону, каждая вещь имеет свою идею, а согласно Аристотелю — форму и морфологию [10, 11]. Уточняется: каждый объект имеет идею функции и соответствующее функциональное предназначение [8, 9]. Следовательно, возможно и необходимо раскрыть функциональное содержание ключевых понятий и категорий педагогической парадигмы.

К примеру, что значит «функциональное мышление» или «функциональная грамотность» субъекта? Это мышление, порождающее знания в виде конкретных функциональных алгоритмов действий субъекта. Здесь под функцией понимается нормативный образ действия, а под действием — единица организованной энергии. Функция имеет статус информационно-организующего средства по отношению к действию — организуемой и организованной энергии. Соответственно проявляется диалектическая связка между функцией и действием: функция—действие. Это означает, что прежде, чем разрабатывать и, тем более, приступать к реализации каких-нибудь норм деятельности, нужно строить логические функциональные схемы деятельности и взаимодействия субъектов. Далее на их

основе разрабатывать нормативные документы — планы, программы, стратегии, законопроекты, бизнес-проекты и прочее. Функциональные схемы, модели деятельности, соответствующие понятия и категории выступают в качестве зримых требований к конкретным действиям субъектов в практике.

Для совместного построения и согласования однозначных понятий и категорий педагогической парадигмы предлагается использовать трёхязычие, то есть три типа языков: умозрительный, устный и письменный, оперирующих соответствующими знаками — схемы, фонемы и буквы. Умозрительный язык функционально-схематических изображений мысли (ЯФСИ) выступает организующим по отношению к любому устному и письменному языку. На рисунке 4 показан функциональный алгоритм построения понятия как такового. Здесь понятие — единица знания, содержащая знаки, отсылающие к одному значению. Соответственно, если слово не понимается однозначно, ему присваивается статус представления или предпонятия, но не понятия.



Рисунок 4. Функциональный алгоритм построения однозначных знаний

Устно и письменно можно отразить и передать некие абстрактные смыслы, но не однозначные, конкретные значения. Применяя же ЯФСИ, можно строить и согласовывать знания в виде схем, отражающих функциональную сущность рассматриваемого объекта. Соответственно знание рассматривается как результат умопостижения функциональной сущности объекта.

То, что однозначность знания достигается применением трёх приведенных языков, подтверждается богатым опытом построения и реализации функциональных схем в инженерии, например, зданий, сооружений, машин, механизмов, инструментов, мебели и проч. [4]. Поэтому постановка задачи построения зримой, конструктивной, инженероподобной педагогической парадигмы вполне корректна. В качестве примера приводится понятие акта профессиональной деятельности (рис. 5).

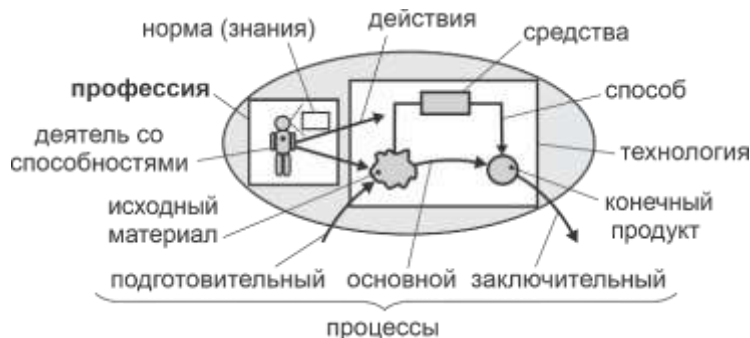


Рисунок 5. Акт профессиональной деятельности

В диалектическом подходе знания порождаются, точнее, выводятся из информации. Это означает отношение человека к окружающей среде, многочисленным справочникам, словарям, энциклопедиям, учебным пособиям, в первую очередь, как источникам информации. Соответственно ему нужны разные «удочки» для самостоятельной «ловли рыбы», то есть извлечения необходимых ему, особым образом закодированных знаний из бесконечного, слабо организованного информационного потока. В таком случае знание рассматривается в качестве продукта собственного мышления человека. В качестве «удочек» предлагаются диалектический метод мышления ВАК, умозрительный язык ЯФСИ, а также метод работы с текстом (МРТ), основанный на совместном использовании ВАК и ЯФСИ [5, 6]. Интеллектуальная независимость человека достигается при освоении и применении приведенных методологических средств в самостоятельном построении или обновлении парадигмы мышления.

Технологический цикл диалектической реконструкции и обновления педагогической парадигмы, в первую очередь, предусматривает согласование исходного, системообразующего понятия. В каче-

стве такового предлагается использовать абстрактный цикл индивидуальной жизнедеятельности человека [4]. Соответственно, все остальные понятия выводятся из него в содержательно-генетической логике ВАК.

На первом шаге построения того или иного понятия формулируется его целевая функция, не противоречащая исходной функции обеспечения индивидуальной жизнедеятельности человека. Затем с помощью диалектических категорий и ЯФСИ строится логическая схема реализации целевой функции (функциональная форма). Тем самым каждое понятие предстаёт в виде цикла последовательно уточняемых функций и результатов. Это позволяет не случайным образом строить логические формулы и формулировать однозначные дефиниции. Единичный технологический цикл обновления или построения нового понятия предстаёт формулой: функция–форма–формула–формулировка [8, 9].

Таким образом, с использованием метода ВАК можно вывести разные тематические ряды понятий педагогической парадигмы. При этом каждое последующее понятие будет сохранять в себе свойства предыдущих. Этим снимаются затруднения в различении близких по смыслу понятий. Например, построенный в логике ВАК ряд синонимичных функциональных понятий: позиция, роль, профессия, специальность, должность, позволяет однозначно артикулировать следующие дефиниции:

- позиция — место в мире деятельности, занимаемое человеком в мышлении;
- роль — позиция в мире деятельности, предполагающая проигрывание, моделирование реализации типовых функций той или иной деятельности;
- профессия — позиция в мире деятельности, содержащая функциональные требования к знаниям и способностям субъектов (деятелей); примеры: исследователь, врач, художник, артист, педагог, военный, аналитик, управленец, инженер и др.;
- специальность — позиция, область мира деятельности, предполагающая реализацию типовых функций той или иной профессии согласно требованиям определённой технологии; примеры: физика, биология, генетика, психология, строительство, экономика, программирование, робототехника и др.;
- должность — позиция в мире деятельности, обязывающая практически реализовывать типовые функции той или иной профессии (специальности); примеры: доцент, декан, директор, заведующий, менеджер, начальник, учитель, преподаватель, специалист, мастер, профессор, инструктор, консультант, коучер и др.

Аналогично устанавливаются диалектические отношения между другими категориями педагогической деятельности, например: возможности–потребности–необходимости (знания)–умения–навыки–способности–компетенции.

Диалектическая парадигма педагогической деятельности позволяет разрешить многие интеллектуальные недоразумения в общественном развитии. К примеру, парадокс так называемых диалектических противоречий разрешается переходом «борьбы противоположностей» к непротиворечивому единству сторон (рис. 3).

Основные тезисы и выводы исследования были обсуждены и получили одобрение участников многих семинаров, конференций, круглых столов, организованных Академией государственного управления при Президенте Республики Казахстан, Академией системного анализа и моделирования и Инновационным Евразийским университетом в 2020–2022 годах.

Заключение

Обоснована актуальность опережающего обновления педагогической парадигмы, придания ей функционального, ясного и однозначного характера.

Для выращивания диалектического мышления учащихся, а также обновления, реконструкции педагогической парадигмы предложено использовать универсальные абстрактно-конкретные координаты, диалектический метод Гегеля ВАК, ЯФСИ и рефлексивный «верстак» с пятью функциональными местами.

В качестве простейших требований к пониманию картины мира предложено использовать внешние и внутренние признаки гармонии живой и неживой природы, на основе которых выведены «золотые принципы» природоподобного мышления и деятельности: нравственность, функциональность, целостность, логичность, системность, организмичность, взаимозависимость, взаиморазвитие, единство, гармония.

Продемонстрировано применение метода ВАК и умозрительного языка функционально-схематических изображений в установлении логических, диалектических связей между парными ка-

тегориями, преодолении их синонимичности, неоднозначности, придании терминам педагогической деятельности понятийного статуса.

Для построения понятийной педагогической парадигмы рекомендовано использовать устный, устный и письменный языки. Благодаря этому строящиеся или обновляемые понятия приобретают функционально-содержательный, зримый, конструктивный вид.

Представлен технологический цикл диалектической реконструкции и обновления педагогической парадигмы, предусматривающий последовательное выведение понятий из исходного, системообразующего понятия — цикла индивидуальной жизнедеятельности человека. Этим обеспечивается преемственность и соответствие понятий педагогической парадигмы критериям нравственности, функциональности, логичности, системности, конструктивности и однозначности.

Обновление и последующее освоение педагогической парадигмы позволит значительно, повысить уровень функциональной грамотности педагогов, учащихся и всех субъектов профессиональной деятельности. Проигрывание учащимися функциональных моделей различной профессиональной деятельности с использованием построенной парадигмы будет способствовать осознанному выбору ими профессии, самоопределению в условиях изменчивых рыночных отношений.

Зримая, выполненная в едином функциональном формате конструктивная парадигма педагогической деятельности может представлять интерес для работников науки и образования при проведении междисциплинарных и предметно-прикладных исследований.

Список литературы

- 1 Назарбаев Н. Программа «Рухани Жаңғыру». Взгляд в будущее: модернизация общественного сознания / Н. Назарбаев. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://www.zakon.kz/4853272-n1201rs1201ltan-nazarbaev>.
- 2 Купарашвили М.Д. Парадигма мышления и системы ценностей / М.Д. Купарашвили // Философские науки. — 2003. — № 8. — С. 94–105.
- 3 Цивилизационная аналитика: понятийная парадигма / Ассоциация содействия развитию аналитического потенциала личности, общества и государства «Аналитика»; под общ. ред. Ю.Н. Коптева. — М.: Ассоциация «Аналитика», 2017. — 132 с.
- 4 Цой В.И. Навигационные ориентиры инновационного евразийского мышления и взаимодействия / В.И. Цой, К.Т. Кусайнов, А.М. Федорук. — Караганда: Изд-во «Авторский тираж», 2020. — С. 112–126.
- 5 Анисимов О.С. Схемы и язык функционально-схематических изображений: Энциклопедия управленческих знаний / О.С. Анисимов. — М., 2008. — С. 267.
- 6 Анисимов О.С. Методологическая парадигма и управленческая аналитика. — Т. 2. Методологический словарь для стратегов / О.С. Анисимов. — М., 2004. — С. 246–264.
- 7 Гегель Г.В.Ф.М. Наука логики: Философское наследие: [В 3-х т.] / Г.В.Ф.М. Гегель. — М.: Мысль, 1972. — Т. 3. — С. 102–106.
- 8 Цой В.И. Инновационные методологические ориентиры системного мышления педагога: моногр. / В.И. Цой. — Павлодар: Инновационный Евразийский университет, 2021. — 172 с.
- 9 Цой В.И. Универсальные координаты и методы перестроения неоднозначной гуманитарной парадигмы / В.И. Цой // Вестн. ИнЕУ. — 2021. — № 4 (84). — С. 26–34. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: [http://vestnik.ineu.edu.kz/files/bulletins/bulletin_2021_4\(84\)](http://vestnik.ineu.edu.kz/files/bulletins/bulletin_2021_4(84))
- 10 Платон. Собрание сочинений: [В 4-х т.] / Платон; под общ. ред. Л.Ф. Лосева, В.Ф. Асмуса, А.А. Тахо-Годи. — М.: Мысль, 1993. — Т. 2. — 528 с.
- 11 Аристотель. Сочинения: [В 4-х т.] / Аристотель; под ред. В.Ф. Асмуса. — М.: Мысль, 1976. — Т. 1. — 550 с.

В.И. Цой, Б.Д. Каирбекова, С.Х. Апаева

Диалектикалық тәсіл педагогикалық парадигманы жаңартуға

Педагогикалық парадигманы озық жаңартудың өзектілігі және оған функционалдық, сындарлы, бірмағыналы сипат беру мүмкіндігі дәлелденген. Зерттеуде педагогикалық парадигманы жаңарту мақсатында эмбебап дерексіз-нақты координаттар, Гегельдің абстрактіліден нақтыға көтерілудің диалектикалық әдісі, функционалдық-схематикалық көріністердегі ойбағамдық тілі және рефлексиялық «верстак» пайдаланылды. Әлем бейнесін түсінудің қарапайым талаптары ретінде жанды және жансыз табиғат үйлесімділігінің сыртқы және ішкі белгілерін пайдалану ұсынылады. Олардың негізінде табиғатқа ұқсас ойлау мен әрекеттің «алтын принциптері» алынды. Жұптық категориялар арасындағы

диалектикалық байланыстар анықталған. Бұл олардың синонимдік мәселесін шешуге мүмкіндік береді. Тұжырымдамалық педагогикалық парадигманы құру үшін ойбағамдық, ауызша және жазбаша тілдерді пайдалану ұсынылған. Осының арқасында құрылатын немесе жаңартылатын ұғымдар функционалды-мазмұнды, мағыналы, сындарлы және конструктивті көрініске ие болады. Педагогикалық парадигманы диалектикалық жаңартудың технологиялық циклі ұсынылған, ол ұғымдарды адамның жеке өмірінің циклінен дәйекті түрде алып тастауды қарастырады. Бұл педагогикалық парадигма ұғымдарының адамгершілік, функционалдылық, логикалық, жүйелілік, конструктивтілік және бірімділік критерийлерімен сабақтастығы мен сәйкестігін қамтамасыз етеді. Педагогикалық парадигманы жаңарту және одан әрі дамыту мұғалімдердің, оқушылардың және кәсіптік қызметтің барлық субъектілерінің функционалдық сауаттылық деңгейін айтарлықтай арттыруға мүмкіндік береді деген пікір бар. Құрылған парадигманы қолдана отырып, білім алушылардың әртүрлі кәсіби қызметтің функционалды модельдерін жоғалтуы олардың мамандықты саналы түрде таңдауына, өзгермелі нарықтық қатынастар жағдайында өзін-өзі анықтауға ықпал етеді.

Кілт сөздер: әдіс, ойлау, парадигма, педагог, қызмет, функция, схемалар, ұғымдар, категориялар, жаңарту.

V.I. Tsoy, B.D. Kairbekova, S. Apaeva

Dialectical approach towards the renewal of the pedagogical paradigm

The relevance of the advanced updating of pedagogical paradigm, the possibility giving it a functional, constructive and unambiguous character is substantiated. In the study, in order to update the pedagogical paradigm, universal abstract-concrete coordinates, Hegel's dialectical method, a speculative language of functional schematic images and a reflexive "workbench" were used. As the simplest requirements for understanding the picture of the world, it is proposed to use external and internal signs of harmony of living and inanimate nature. On their basis, the "golden principles" of nature-like thinking and activity are derived. Logical, dialectical relations between paired categories are established. This allows us to solve the problem of their synonymy. To build a conceptual pedagogical paradigm, it is recommended to use speculative, oral and written languages. Due to this, concepts under construction or being updated acquire a functional, meaningful, visible and constructive appearance. The technological cycle of dialectical reconstruction and updating of pedagogical paradigm was given, which provides for the consistent derivation of concepts from the cycle individual human activity. This ensures continuity and compliance of the concepts of pedagogical paradigm with the criteria of morality, functionality, logic, consistency, constructiveness and unambiguity. It is argued that the renewal and subsequent development of the pedagogical paradigm will significantly increase the level of functional literacy of teachers, students and all subjects of professional activity. Students' reproduction of functional models of various professional activities using the constructed paradigm will contribute to their conscious choice of profession, self-determination in conditions of volatile market relations.

Keywords: method, thinking, paradigm, teacher, activity, function, schemes, concepts, categories, updating.

References

- 1 Nazarbayev, N. Programma «Rukhani Zhangyru». Vzgljad v budushchee: modernizatsiia obshchestvennogo soznaniia [The program "Rukhani Zhangyru". A look into the future: modernization of public consciousness]. Retrieved from <https://www.zakon.kz/4853272-n1201rs1201ltan-nazarbaev>. [in Russian].
- 2 Kuparishvili, M.D. (2003). Paradigma myshleniia i sistemy tsennostei [Paradigm of thinking and value systems]. *Filosofskie nauki — Philosophical sciences*, 8, 94–105 [in Russian].
- 3 Koptev, Yu.N. (Ed.). (2017). Tsivilizatsionnaia analitika: poniatiinaia paradigma [Civilizational analytics: a conceptual paradigm]. Moscow: Assotsiatsiia «Analitika» [in Russian].
- 4 Tsoi, V.I., Kusainov, K.T., & Fedoruk, A.M. (2020). Navigatsionnye orientiry innovatsionnogo evraziiskogo myshleniia i vzaimodeistviia [Navigational landmarks of innovative Eurasian thinking and interaction]. Karaganda: Izdatelstvo «Avtorskii tirazh», 112–126 [in Russian].
- 5 Anisimov, O.S. (2008). Shemy i yazyk funktsionalnykh shematicheskikh izobrazhenii [Schemes and the language of functional schematic images: Encyclopedia of Management Knowledge.]. Moscow [in Russian].
- 6 Anisimov, O.S. (2004). Metodologicheskaiia paradigma i upravlencheskaia analitika: Tom 2. Metodologicheskii slovar dlia strategov [Methodological Paradigm and Management Analytics: Methodological Dictionary for Strategists. Vol. 2]. Moscow, 246–264 [in Russian].
- 7 Gegel, G.V.F.M. (1972). Nauka logiki: Filosofskoe nasledie [V 3-kh tomakh]. T. 3 [The science of logic: Philosophical heritage: Vols 3, Vol. 3]. Moscow: Mysl [in Russian].
- 8 Tsoi, V.I. (2021). Innovatsionnye metodologicheskie orientiry sistemnogo myshleniia pedagoga [Innovative methodological guidelines of system thinking of a teacher]. Pavlodar: Innovatsionnyi Evraziiskii universitet [in Russian].

9 Tsoi, V.I. (2021). Universalnye koordinaty i metody pereformatirovaniya neodnoznachnoi gumanitarnoi paradigmy [Universal coordinates and methods of reformatting an ambiguous humanitarian paradigm]. Vestnik Innovatsionnogo Evraziiskogo universiteta — Bulletin of the Innovative Eurasian University, 4 (84), 26–34 [in Russian].

10 Platon (1993). Sobranie sochinenii: [V 4-kh tomakh] [Collected works. Vols. 1-4. Vol. 2]. A.F. Losev (Ed.). Moscow: Mysl [in Russian].

11 Aristotel (1976). Sochineniia: Filosofskoe nasledie: [V 4-kh tomakh] [Essays. Vols. 1-4. Vol. 1]. Moscow: Mysl [in Russian].

Zh.M. Karatas^{1*}, M. Halmatov²¹*Zhetysu University named after Ilyas Zhansugurov, Taldykorgan, Republic of Kazakhstan;*²*Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi, Türkiye**(Corresponding author's e-mail: karatas.88@mail.ru)*

Pedagogical problems of using National Games of Kazakh people in the organization of educational work of Primary School students

The article highlights the great role of Kazakh national games of the Kazakh people's lives. Games raised the mood, developed endurance, dexterity, strength. The content of the Kazakh National Games is huge; they are inextricably linked with folk art. It was here that many talented people were noticed and distinguished. The Kazakh National Games — the customs and traditions of the people. The article is devoted to the sociological analysis of the game as an element of the children's subculture. Despite the approaches to determining the concept of a children's subculture, its meaning and significance in the life of a child, scientists agree that one of the most important elements of a subculture is a game. The game is not entertainment for children. During the game, children learn to communicate with their peers, learn about the world around them, perceive the norms and rules of behavior in society in an accessible form. The article discusses the definition of the concepts of "children's subculture" and "children's culture" in foreign and domestic science and their correlation, considers theoretical studies of foreign scientists on the essence of children's culture; describes the types of games and their features; presents the results of the author's work. The author conducts research on this topic, and also draws conclusions about the special influence of the game on the formation of the child's personality and offers parents recommendations on the play behavior of children. The article defines the essence of the game in the structure of the children's subculture.

Keywords: children, children's subculture, games, Kazakh national games, playing games, primary school children, playing games in teaching process, modern games, types of games.

Introduction

No matter what branch of science it is, it will not advance until it has studied its history in depth. This situation is probably related to the history of the development of the Kazakh National Games. English scientist E. Maclay says about the fact that among the national games, various kumalak games, bestas, asyk, sadak, and others were played approximately 5000 years ago, "It seems that almost all these games spread in Asian countries". Marco Polo, the traveler of Venice, also adds this idea. The "Kyzbori" game, which he saw during his trip along the Zhetysu River. It warns about the origin of tribes in the territory of Kazakhstan, that is, they were born together with group relations [1].

There are many heritages created by the people. The older generation started by passing on what they knew, what they had learned to the next generation. One of them is national games. Knowing, learning, and using experience as a witness of the age of the people from infancy to today, as a legitimate continuation of the fantasy system of human beings, has a great educational value.

People have known the benefits of national games for people long time ago. The eras of the first community building, early tribes uniting into a union was a highly developed period of national games. The theater and art that opened the eyes of the nomadic tribes living a nomadic life and raising cattle were the entertainment of these national games [2].

It is not for nothing that people say that "Health is a great wealth". With this, folk wisdom reminds us that health is the source of life. A person's health should be formed from a young age. Therefore, playing a lot of games, running, walking in the field, in the fresh air is the source of healthy growth of the young organism. Together with it, while playing the game, teenagers are directed to become sociable, future citizens of the Motherland, to serve their people faithfully.

Therefore, any of the theater elements of the art that have reached us today were shown in the game, and as a result of the various expressive performance of these games, many of them reached the level of great art. The history of the formation of over a hundred games that we have researched and collected their spread among the people, their educational value and meaning is a testimony of this.

Judging by the works and researches of Russian travelers who visited Kazakhstan in the past centuries, it seems that the game “Zhamby atu” spread for the first time in Asia and Kazakhstan. Then it seems that the game moved to Europe and other countries. This game emphasizes the national identity of the people. Because the Kazakhs shot the zhamby while standing on a horse.

And among other peoples who live on the land, there are those who shoot the zhamby standing in one place and walking, without going up or down. This game has not lost its national significance to this day. In modern times, the world championships are held in “Zhamby atu”, only a target is placed instead of a zhamby.

When the Kazakhs shot their zhamby, they did not aim at the target on the ground like it is now. When they shot a prize for a shooter, or a spear, at the top of a long pole, the wrapped sword shot not the rope itself, but the string on which it was tied, and brought the spear down to the ground. “Zhamby atu” game continued until the shooters shot the betted prize [3].

One of the games with its own history that can be played now is “Kumis alu” it translates like “getting silver”. To participate in this game, young riders who can ride a horse is selected. This is because the participants of the game have to bend over the horse that is moving in a strong current and pick up the wrapped silver on the road. Therefore, it is not enough for the participants of the game to know how to attack. Courage and speed were as necessary as air.

The game “Kyz kuu” is one of the most interesting Kazakh games. This game was developed as a physical training game of the national sport. The release of the game “Kyz kuu” is very advanced. The life of the first Saka tribes that lived in Kazakhstan was mostly warlike. And in the pastoral life, the sniper girls were always met by soldiers, and in their free time they played chasing each other with horses. This is why the game of “Kyz kuu” appeared among the people.

Another game of the Kazakh holiday is “Kokpar tartu” or “Kok Bori Tartu”. In this game, all village people with the name of their grandfather, who has a strong wrist, take part. Humanity is in development. No nation, no soul, will develop without generations. Therefore, if we look at the historical and folk heritage of our people in the upbringing of their offspring, the folk wisdom in this area is high [4].

Folk teacher Baitogayuly Malkay says that fun in a child's life is a child's work, so fun is work. That is why child labor is a game. Children also have their own childhood activities. It is a game of youth. That is why the main games of Kazakh children are a asyk, a kumalak (camel, sheep), a bestas, and a ball. These are all tools of child labor [5].

We know that the people used methods and tricks to quickly capture the child's mind in raising children by telling their noble thoughts and rich experiences, often adding them to poems and songs. National games are a means of international education. That is to say, there is mutual harmony and close connection between national games.

It is appropriate to look at the game not only as a game, but as a precious treasure created by the people over the centuries, an excellent educational tool brought into one system. In order for this opinion not to be empty, let's remember the following opinion of M. Auezov, a legal writer and one of the national thinkers of our time: In the long life of our people, there is a variety of arts that they are interested in. As far as we understand, a game is not only entertainment and joy, but the game had its own meanings [6]. In the national games of the Kazakh people, there is a line of thought and action, expressed in a unified system, which takes care of the generations, and leads to the understanding of the secret philosophy. The national games of the Kazakh people basically consist of three systems: entertainment, physical training, sports and mental training (Fig. 1).

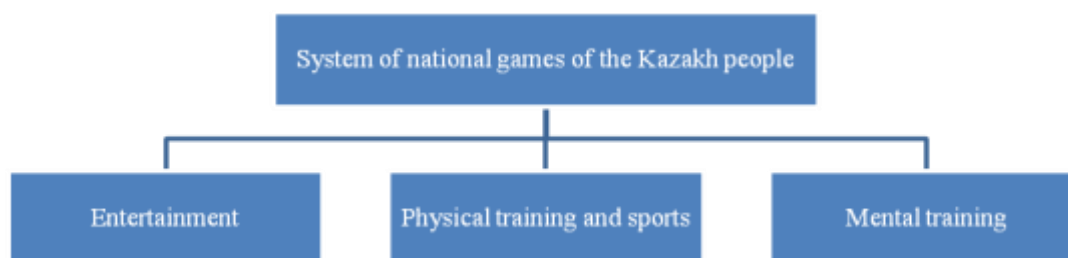


Figure 1. System of national games of the Kazakh people

Experimental

National games can be used as didactic, additional material, starting from family education, in the course of teaching individual subjects at school, during breaks, educational activities during extended day groups and after-school hours, matinees and evenings held at school. Types of games should be selected depending on the age characteristics of students. National games also inform about the history of that nation [7].

One clear guarantee of a student's good mastery of the lesson depends on the development of his spoken language. Our people's long-standing, traditional games like riddles and puzzles are an effective tool for language development. The use of game elements as didactic material during lessons is very useful not only in primary classes, but also in upper classes. Through the game, along with moral qualities, the child's desire for education and art is formed. Even the students who are not good at reading, pay attention to the lesson with game elements and become motivated. There is no competition where the game is mixed. In order not to fall behind their peers, students actively participate in the lesson, search for answers to the questions, and begin to think. The use of game elements in the lesson affects the development of the student's thinking.

Lessons mixed with games are effective for students, increase their curiosity and expand their understanding. If one of the national games made by our people over the centuries is mental training games, its many reserves are a hope for us today. Folk games open the way to good goals such as the development of the mind, artistic competition, and sharing of knowledge. Therefore, through the game, the student relaxes and learns the organization of the team.

Nowadays, the subject of mother tongue and literature has a great role to play in educating the young generation, expanding their knowledge, improving their artistic tastes, forming the right attitude to life, providing people education, good behavior and morality, and national qualities. The quality of the student's education depends on the lesson system, the internal capabilities of each lesson, the ability to combine them with national traditions, the students' creative work, and the entrepreneurial development of their skills and abilities. Scientists, innovative pedagogues, teachers are working on the search for new technologies for improving the teaching of subjects in primary school. When analyzing the research work of their scientific works, it is noticed that one of the important ways of providing solid education and increasing learning activity is the effective use of game elements. Each lesson should be built on the basis of developing language and literary literacy of the student, elements of thinking that open the way to creativity.

On the development of children's thinking, M. Zhumabayev: "Thinking is a very difficult and deep work of the soul". It is too difficult for a young child to think, so the teacher needs to try to think while playing, to be able to speak systematically. There are pedagogical features of using game elements in daily lessons. Game is an important part of new technology in learning. The student observes, analyzes and sums up the results of his/her and others' games and uses them in his/her work. Children acquire knowledge through a game and develop their creativity. The game will have a purposeful plan, no matter how difficult the lesson is. During the game, the child searches according to the theme. Reveals the content of the topic and shows inquisitiveness. Appreciating the importance of children's games, A.S. Makarenko wrote: "First of all, a future figure is educated through games" [8].

D.V. Elkonin: "A game is a social relationship between people, practical knowledge and activity" [9]. Professor V.M. Chistyakov "Interesting games conducted with children during the lesson, make them interested in the lesson, encourage discipline, develop friendship, organizational qualities, and thinking abilities in them to draw correct conclusions" [10]. N.K. Krupskaya: "The game has a special significance: the game is learning for them, the game is work for them, the game is a strong form of education for them" [11]. B. Totenaev: "The formation of national games did not develop only for children, but also developed as a form of work for adults to have fun and spend their leisure time with the movement in their everyday life" [12]. Psychologist A.V. Zaporozhets: "Like a fairy tale, the game teaches to delve deeply into the thoughts and feelings of the child, brings into the circle of daily influence the wide world of human aspirations and heroic deeds" [13].

In foreign practice, the concept of "children's culture" is more common. The research of the phenomena of children's culture is actively developed by F. Mouritsen. In his concept, three main types of children's culture are distinguished:

1. Culture for children (this includes children's literature, music, cinema, television, computer games, toys, advertising, etc., that is, what adults create for children).
2. Culture with children (adults and children use various cultural technologies and elements of culture

together; on the one hand, this includes specialized formal leisure activities, for example, attending music, art schools, sports sections, etc., and on the other – informal projects in which children participate together with adults, for example, all kinds of seminars, projects where children “try themselves” as representatives of various professions, etc.).

3. Children's culture (this means everything that children produce in their own communities; this includes various elements of children's folklore (teasers, counting books, horror stories, etc.), children's speech (word-making, nicknames, secret language, etc.), as well as rules of behavior and relationships with peers).

The analysis of F. Mouritsen's concept allowed us to conclude that, despite the differences in terminology (“children's culture” – in F. Mouritsen and other foreign scientists / “children's subculture” – in the concepts of domestic scientists), the main ideas of these concepts overlap: in the subculture / culture of childhood, culture for children and directly children's culture, therefore, in this article we will consider the concepts of “children's culture” and “children's subculture” as identical [14].

Let us turn to a more detailed analysis of some theoretical developments of foreign scientists concerning the essence of children's culture. Let's start with B. Sutton-Smith, who sees the essence of children's culture in the game as the basis of a child's mental health and happiness. Studying children's play, he came to the conclusion that modern children's game has become less autonomous and unstructured, and children have become more likely to use the rules for the game that adults offer them. Another scientist is P. Chudakov talks about the changes taking place in the space of children's games: children's toys, places for games, types of games, game rules, the number of participants in the game, etc. are changing [15].

The essence of the game in the education and upbringing of children is considered both before and now in the pedagogical system. All advanced teachers understand the game as a real necessary and important activity. Even in foreign and our national pedagogy, the following areas are also used in raising children in the history of the game:

1. Harmonious development of the child in all-round harmony;

2. The purpose of training is one of the first in this direction I.A. Komenskii considers the game to be the most responsible type for the nature and predisposition of the child to the most necessary activities [16].

The game is both educational and labor for children. The game is a way to express the world around. The game not only teaches children how to overcome the difficulties they face in life, but also forms organizational skills. The talented teacher of our time V.A. Sukhomlinsky believes: “without games, music, fairy tales, creativity, fantasy, there is no full-fledged mental education”. Therefore, from the above point of view, the use of game elements in order to form the skills of full use of the motivation and capabilities of Primary School students to learn, to apply the knowledge gained during the lesson in practice is of a separate place [17]. Children's games can generally be divided into two large groups:

1. Creative games with plot roles.
2. Rule or didactic games.
3. Action games

Plot, role-playing creative games include: games related to the topic of life, games on an industrial theme, construction games, games using natural materials, games on a socio-political theme, stage games, entertainment games. To rule games: didactic and action games.

Didactic games include: games with objects and toys, verbal didactic games, printed games on the table, musical didactic games. Action games include: games with a plot, without a plot, with sports elements. If the main task in didactic games is the development of children's intelligence, enrichment of knowledge, then the main task in action games is the development, improvement of motor activity. But this is not to say that the two are in two directions at all. First, thinking, speech, memory, imagination, will be developed, and secondly, along with the problem of movement, moral qualities are formed. The goal of both, the development of the child's personality. The main direction of didactic games, contributing to the development of children's mental abilities to acquire and consolidate knowledge, business, habit skills. In the pedagogical process, didactic games are two-way: firstly, they are a method of learning, and secondly, they are an independent game activity (Fig. 2).

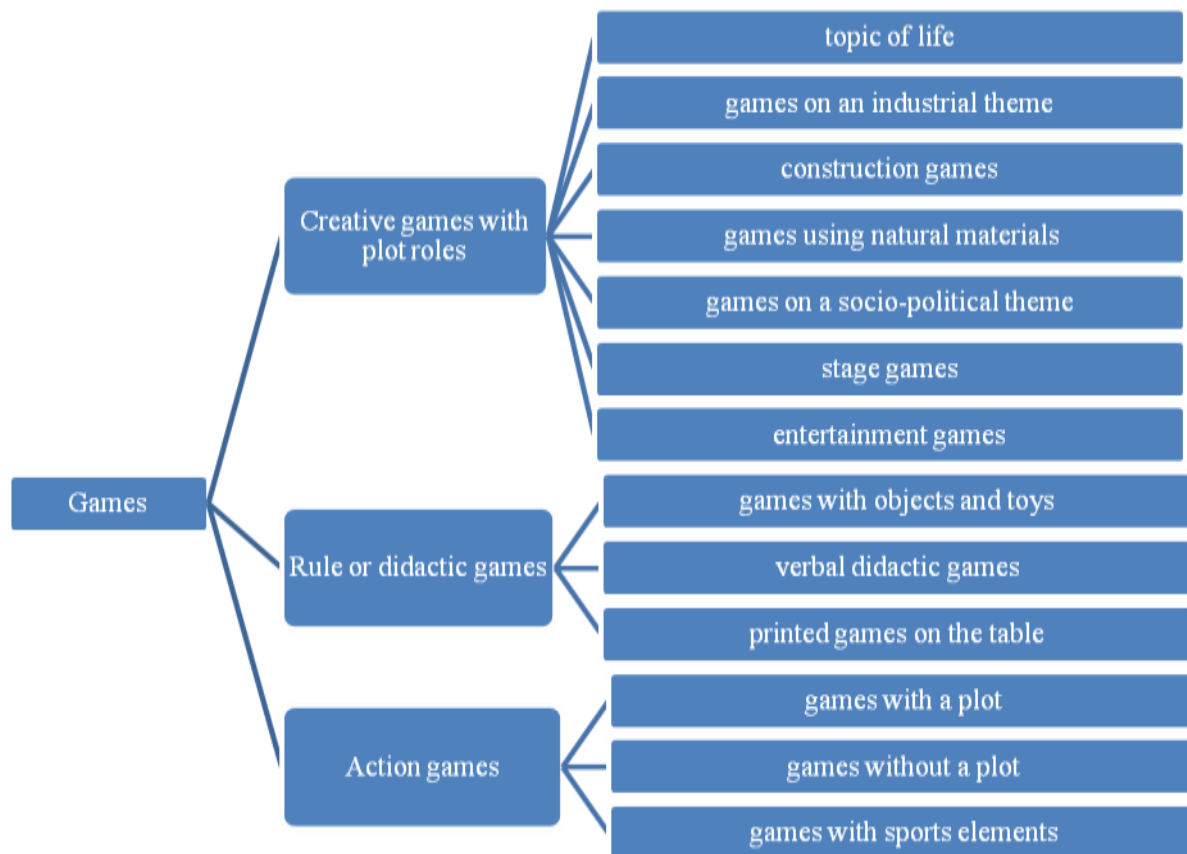


Figure 2. Types of the games

Game activity when a child plays alone is carried out outside of school hours. Management of the game consists of three areas: preparation for the game, its implementation, analysis of the final result. Preparation for the game includes: selection of the game, sorting out the necessary didactic material, taking into account the time spent in accordance with the tasks of training and education necessary for a particular age group. Effectively used games help students listen with great enthusiasm and firmly assimilate the material explained by the teacher. After all, the longing of Primary School students is more for the game than for the lesson. An interesting game does not burden the nerves of a child with easy assimilation of heavy material. After the game they liked, they will quickly refresh themselves and perform the task with pleasure and quality. The game is conducted not only in order to refresh children when they are bored and tired in class, but also in order to firmly master the basic concepts given to them. Through the game, the student learns to work independently, develops the ability to think and practice the ability to draw conclusions independently [18].

The main goal of the game is to firmly master the material covered, while engaging the child. Therefore, the focus should be on the subject content of the game. Only then will it develop the student's thinking and lead to educational, literacy goals. The methodological requirements for the game are as follows:

1. The rules of the Games should be simple and concise, easy for children to understand.
2. The necessary visual materials for the game should be prepared and placed in the optimal place.
3. Ensure that all children in the class participate in the game. Experience shows that if the game is played at too fast a pace, the minds of most children will not be able to keep up with it, and when the game is simply played, the desire for it sharply decreases.
4. Before starting the game, it is advisable to explain the procedure for conducting it to students.
5. The conducted game should stimulate the imagination of students, be able to draw conclusions, develop their language and lead them to competent writing.

It follows from these tasks in strengthening the educational property and practical orientation of training. The use of game elements in the lesson is one of the most important links in the search for improving the forms and methods of the lesson. The child's imagination comes to light especially in the game. The game is one job for a child as usual. When playing, the child uses side effects. He does what he sees in the life around him. For example: one of the Kazakh children runs away as a horse, one builds a kuryk, forms rings and

makes a street. Cattle are made from clay. In general, the game is of great benefit to the development of the child's language, and when he plays, he continues to move and speak non-stop. In general, the game is used to marry, that is, to unite with other people. He learns to listen to his own words, to listen to the wishes of others, to his own words, in short, to fulfill the first condition of a united life, general laws. And now it is useful for the child to be diligent in his work, not to be distracted, imitative, playing alone.

Results and Discussion

In all historical development periods of the society, many scientists and teachers pay attention to the problems of defining the concept of folk pedagogy, forming different scientific and pedagogical approaches, and give valuable opinions and leave a legacy.

There are many types of historical and cultural heritage of our people. Any of them is aimed at serving a person for his benefit. B. wrote a special work on national games, Kazakh national games, one of such valuable cultural assets. B. Totenayev: made an opinion that the formation of national games was developed not only for the needs of children, but also as a kind of work for adults to have fun and spend their leisure time [12]. The game is also an integral part of folk pedagogy. Kazakh national games are very rich and diverse in subject matter, however, the people not only created many different types of games, but also used them in practice and were able to see their educational aspects. Today's generation has its own requirements and features. "The Law of the Republic of Kazakhstan On Education" states that "The main task of the education system is to create the necessary conditions for the formation, development and professional development of an individual based on national and general civic values, scientific and practical achievements". Therefore, today's direction of renewal is to bring up rational citizens who are imbued with general civil and national virtues, who have developed national knowledge and behavior, and who have matured in all respects. One of the foundations of education is our national games. It is a reliable educational tool that meets the needs of the new generation and prepares them for life. "Boat!!" national games are divided into entertainment, lifestyle games, physical training, sports games and mental games. National games are also a branch of oral literature.

The people wanted to be able to inculcate in the child's mind the details and secrets of the surrounding world through game from an early age. The game is twin with the child's nature. Because a child is not going to grow without play, he is not going to develop comprehensively. Educational process at school improves through national games is one of the important reserves of pedagogy. The student's mind and intellect are strengthened by absorbing the national tradition. The game is an indispensable tool for expanding the child's vocabulary, using words freely in their meaning, and training them to speak quickly. Every nation dreams that its young generation will grow up benevolent, honest, respectful of elders, fair, courageous, well-intentioned, and full of conscience, and solves this problem depending on its lifestyle. For this, it has been using traditions, pedagogical methods, which have been used for centuries, sorted out and tested by life experience.

It can be said that the game is one of the leading and main phenomena that has a positive influence on the development of a child's personality. The student trains his efforts through the game, learns the true secrets of the environment and phenomena, and begins to learn work skills. In other words, the path of education of future figures, the teaching ethic develops from the game. Play and work have many similar characteristics, that's why some pedagogues-scientists consider that "good play is like good work, bad play is like bad work" and conclude that there is little difference between them. After all, at every age, the game requires an appropriate amount of intelligence and effort. A game without active action and effort is not a good game. So, the similarity between play and work is that good play and good work fill the fun with joy and delight. A child's play should also have a certain degree of responsibility, as in the corresponding work.

Their main difference is that a child's play cannot create real material and spiritual wealth, and it is known that work is the main way to produce such wealth. The joy and frustration of the student is evident in the game. The psychological feature of the student based on the game is that: they think, spark emotional impact, increase their activity, develop willpower, imagination. All of them are gifted with the child's creativity. During the game, the student experiences joy and sorrow as in life itself. But it doesn't mean that he doesn't know it's a game. That's why saying "let's talk, let's try" as in reality, because they understand the game as a game. Based on this, the following conclusions can be drawn about the game:

- a) The game is an educational tool, expands the mind, sharpens the language, enriches the vocabulary, introduces life and expands feelings.
- b) Strengthens will and character traits, improves moral quality.

- c) Collective emotional actions will increase.
- d) Means of aesthetic education.
- e) It allows to solve the goals of labor education.
- f) It helps to improve physical strength.

Therefore, game is a physiological and psychological bases of students' comprehensive education. The game not only increases the student's mood and refreshes him, but also affects his knowledge about life phenomena. Through the game, students communicate quickly and understand well, learn skills from each other. During the game, he strengthens his health through physical activity.

Word puzzles, rebuses, anagrams, and games to find the words have a great impact on the development of students' thinking ability. The use of game elements in the lessons has a special place in order to fully use the possibilities and enthusiasm of the students to learn and recognize and to continuously develop them in the learning process, to form the skills of applying the knowledge gained during the lesson in practice.

The following conclusion:

- a) students' thinking ability increases during the game;
- b) curiosity grows and develops;
- b) helps to master the topic well;
- c) students remember the words they found;
- d) can give an example of the topic covered at any time;
- e) awakens the consciousness to master the richness of the mother tongue;
- e) can draw conclusions on his own by drawing conclusions from examples.

In any lesson, the main goal of the teacher is to make students curious. The only effective way to realize this goal is to use games during the lesson. Many types of games can be used, especially in mother tongue lessons. Transforming the lesson in the form of a game not only arouses the interest of students, but also such a method sharpens their demands, develops their imagination, and expands their thinking; it helps to develop research skills. In particular, during the lesson, appropriate use of the theme of the national games of our Kazakh people will undoubtedly help to revive our wonderful traditions that have been lost for centuries and to inculcate them throughout the generations. At the same time, students learn the past history of our people and grow up consciously feeling the traditions in the art of communication. If national games find a successful way in the lesson, they will develop students' activity and awaken their passion for the subject.

Our study involved parents with different levels of education. According to the results of the interview, children whose parents have higher education are more likely to choose games with developing elements and plots, while their "repertoire" is characterized by a great variety compared to the games of children whose parents have secondary education. The financial situation of the family also affects children's play: in families with a higher income level, children more often prefer computer games (smartphone games) and construction, while in families with a lower income, outdoor games and games in the profession are more popular.

In addition, during the course of this study, we noted greater activity and willingness to participate in interviews among mothers than among fathers (out of 15 people, only two men agreed to an interview). Of course, it is impossible to give this observation the status of a trend, but this confirms the fact that in post-Soviet countries (including Kazakhstan) the traditional separation of parental roles remains: most often the mother is engaged in the upbringing of the child, and the father assumes responsibilities for the material support of the family, hence the less involvement of fathers in play children's practices and, consequently, their less awareness of their child's gaming preferences.

Based on the data we have obtained, we can conclude that the most popular types of games are sports, mobile, story-role-playing games, games related to construction. As a child grows up, computer games become more popular. We assume that the increasing popularity of computer games may be, among other things, due to the peculiarities of the organization of modern urban space, where "free" places for outdoor games are gradually disappearing (due to active development), and the available playgrounds do not always meet the needs of children of the XXI century. Today, even preschool children (from 3 to 6-7 years old) use a computer for games. In this context, it is important to emphasize that children of preschool and primary school age, due to their insignificant life experience and special attraction to bright, dynamic pictures, are especially strongly affected by computer games. Unlike traditional types of games, computer games can carry a number of dangers, the most significant and discussed of which is computer addiction. Realizing this, parents should seriously approach the choice of games that their children can play, and in the case of computer games, control the time spent by children at the computer.

Conclusion

In short, national games are our priceless wealth, our precious treasure, which has come down to us from our ancestors, connecting the past and the present. Therefore, learning it and using it in daily life is of great benefit in raising a generation that is suitable for our time. The game opens the door of life for the child, awakens his creativity and keeps it alive throughout his life. So the breath of play is a wonderful thing that is broad, points far, leads from thought to thought, gives imagination and wings to a person, is the leader of the mind, the guarantee of health, the breath of life. At the same time, the role of using folk pedagogy in the mother tongue lesson is very important. It can be said that it is effective to teach the lesson using the national game in the mother tongue lesson. Lessons with the game are well remembered by the student, he gets a lot of information and develops his thinking. During the game, the personality of the student develops, the game teaches, educates and changes the child.

As evidenced by the ancient pages of history, it is true that he left his native arts as a legacy from generation to generation. Even though they have been performing together since ancient times, there are so many national folk games that have taken on a new content and have taken a firm place in life, regardless of today's lifestyle. G.V. Plekhanov in his work "Letter without address" said that "game is the beginning of work, so it is measured only by the child's time", and he proved that although work is the first priority in the development of society from a materialistic point of view, game is also necessary in human life. Our goal in researching this topic is to first of all determine the stages of formation of national games with the history of their development, secondly to prove that national games are the basis of folk art, its educational content and the beginning of the future life of young people are these national games, to analyze the role of games in the formation of personality traits of the individual, general ethnographic features. Our people like to reap the fruits of education early. The result of education should be seen when the child is really excited. He believed that the moral qualities that are forming in a child can be seen from a very young age. Therefore, Kazakh people's social life and spiritual life were the reason for the child's early adulthood.

Therefore, as the folk wisdom says, "If you think a lot, you will become wise, if you play a lot, you will become a child". Each teacher should use the types of games used and related visuals depending on the level of education of their students. If not only the exercise in the textbook is performed, but every teacher is searching, if he provides comprehensive knowledge according to the topic, if he conducts the lesson using various methods, including our folk games, the student's interest in the subject will increase, his worldview will expand, his knowledge and literacy will increase. I think that the number of high-quality and intelligent students will increase. Educating students to be conscientious and hardworking, with a high degree of spiritual thinking, high culture, high aesthetic taste, based on the Kazakh folk pedagogy. It is known that school teachers have a great role in educating the young generation to protect the honor of art and education, honor of the family and nation, to teach them to love the homeland soaked in the blood of their ancestors, to sharpen their language, to develop their thinking ability, and to educate them in morality. And they are responsible for the perfect performance of these tasks.

Summing up the article, we emphasize that the modern world of children's game is undergoing significant changes over time. Today, most parents are focused on the early development of the child, while great importance is paid to his safety. Of course, the desire to teach a child and protect him from danger is natural and justified, but we must not forget that overprotection and excessive desire of parents to control everything can negatively affect the development of a child's independence. A modern child is used to being the center of attention, parents themselves think through his leisure time, and the children's games industry helps them in this: today there are many popular children's games with a ready-made plot (a plot from a cartoon, book, and movie); children can only follow it. Thus, the element of imagination and creativity leaves the children's game. In addition, in modern conditions, adult culture is increasingly conquering the space of childhood, including the space of children's play.

References

- 1 Macley E. The social-cognitive model of achievement motivation and the 2×2 achievement goal framework / E. Macley // *Journal of Personality and Social Psychology*. — 2006. — P. 666–679.
- 2 Узакбаева С. Казахские народные детские игры: учеб. пос. / С. Узакбаева, А. Айтпаева. — Алматы: Респ. издат. кабинет Казахской академии образования им. И. Алтынсарина, 2020. — 170 с.
- 3 Алабужев А.Е. Организационно-педагогические условия повышения эффективности физкультурно-спортивной деятельности в сельской местности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Спец.: 13.00.01 — «Общая педагогика, история педагогики

и образования»; 13.00.04 — «Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры» / А.Е. Алабужев. — Ижевск, 2014. — 21 с.

- 4 Сагындыков Е.А. Қазақтың ұлттық ойындары: оқу құралы / Е.А. Сагындыков. — Алматы: Пауан, 2021. — 175 б.
- 5 Байтоғайұлы М. Тюркские народные игры: учеб. пос. / М. Байтоғайұлы, Х.Х. Баймурзин. — Уфа: РИЦ БГУ, 2017. — 110 с.
- 6 Омарова А.К. «Независимость Республики Казахстан»: интеллектуальная игра «Лидер XXI века» в 4 классе / А.К. Омарова // Бастауыш мектепте оқыту = Обучение в начальной школе. — 2011. — № 9. — С. 44, 45.
- 7 Грицан С.И. Фестиваль дружбы ко Дню Независимости Республики Казахстан / С.И. Грицан // Начальная школа Казахстана. — 2019. — № 3. — С. 54–56.
- 8 Турсунов Е.Д. Происхождение носителей казахского фольклора: учеб. пос. / Е.Д. Турсунов. — Алматы: ДайкПресс, 2004. — 322 с.
- 9 Ельконин Д.В. Традиционные мужские занятия тувинцев: учеб. пос. / Д.В. Ельконин. — Кызыл: Тув. кн. изд-во, 2008. — 236 с.
- 10 Борохин М.И. Методика использования двигательных средств коренных народов Якутии в физическом воспитании студентов территориальных вузов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Спец. 13.00.04 — «Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры» / М.И. Борохин. — Хабаровск, 2010. — 24 с.
- 11 Собкин В.С. Социология дошкольного детства: учеб. пос. / В.С. Собкин, К.Н. Скобельцина, А.И. Иванова, Е.С. Верясова. — М.: Ин-т социологии образования РАО, 2013. — 167 с.
- 12 Машошина И.В. Народная игра «Ляпта» как средство рекреативного физического воспитания школьников / И.В. Машошина // Культура физическая и здоровье. — 2010. — № 2 (27). — С. 12–15.
- 13 Запарожец А.В. Научные истоки игр / А.В. Запарожец // Мир детства и традиционная культура. — 2019. — № 8. — С. 10, 11.
- 14 Mouritsen F. Child culture — Play culture / F. Mouritsen // Childhood and Children's Culture. Odense: University Press of Southern Denmark, 2002. — P. 14–42.
- 15 Юречко О.В. Совершенствование процесса физического воспитания школьников средствами игры в ляпту / О.В. Юречко // Теория и практика физ. культуры. — 2013. — № 12. — С. 45–49.
- 16 Ercelik M. Türkiye'de oynanan geleneksel çocuk oyunları: Çocuklar hayatı, oyunlardan öğrenir [Elektronik kaynak] / M. Ercelik, N. Döğanoğlu, L. Koc, N.H. Koklusoy, I. Cetin, H. Sayin, A. Caglar // Konya: Akif Pasa İlkokulu Comenius Projesi Kitapçığı. — 2011. — 28 p. Erişim modu: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1097907.pdf>
- 17 Алферов А.Г. Физическое воспитание школьников Среднего Приобья на основе дифференцированного подхода: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Спец. 13.00.04 — «Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры» / А.Г. Алферов. — Сургут, 2005. — 26 с.
- 18 Smith P.K. Learning through play. Encyclopedia on Early Childhood Development. [Electronic resource] / P.K. Smith, A. Pellegrini. — EECED. — 2016. Access mode <http://www.child-encyclopedia.com/Pages/Pdf/SmithPellegriniangxp2.Pdf>

Ж.М. Қаратас, М. Халматов

Бастауыш сынып оқушыларының тәрбие жұмысын ұйымдастыруда қазақ халқының ұлттық ойындарын пайдаланудың педагогикалық мәселелері

Мақалада қазақ халқының өміріндегі қазақ ұлттық ойындарының ерекше рөлі көрсетілген. Ойындар көңіл-күйді көтереді, төзімділікке, ептілікті баулиды, күшті дамытады. Қазақ ұлттық ойындарының мазмұны зор, олар халық өнерімен тығыз байланысты. Бізде ұлттық өнерді меңгерген көптеген адамдар өздерінің қабілетімен және талантымен ерекше. Қазақтың ұлттық ойындары — халықтың дәстүрі мен баға жетпес мұрасы. Сонымен қатар мақала балалар субмәдениетінің элементі ретінде ойынды әлеуметтанулық талдауға арналған. Балалар субмәдениеті ұғымын, оның мәні мен баланың өміріндегі маңыздылығын анықтау тәсілдеріне қарамастан, ғалымдар субмәдениеттің маңызды элементтерінің бірі — ойын екендігімен келіседі. Ойын балаларға арналған ойын-сауық емес. Ойын барысында балалар құрдастарымен қарым-қатынас жасауды үйренеді, қоршаған әлемді біледі, қоғамдағы тәртіп нормалары мен ережелерін қол жетімді түрде қабылдайды. Шетелдік және отандық ғылымдағы «балалар субмәдениеті» және «балалар мәдениеті» ұғымдарының анықтамасы және олардың арақатынасы зерттелген; шетелдік ғалымдардың балалар мәдениетінің мәні туралы теориялық зерттеулері қарастырылған; ойын түрлері мен олардың ерекшеліктері сипатталған; авторлық жұмыстың нәтижелері ұсынылған. Авторлар осы тақырып бойынша зерттеу жүргізген, сонымен қатар ойынның баланың жеке басын қалыптастыруға ерекше әсері туралы қорытынды жасалған және ата-аналарға балалардың ойын тәртібі бойынша ұсыныстар берілген. Сондай-ақ балалар субмәдениетінің құрылымындағы ойынның мәні анықталған.

Kілт сөздер: балалар, балалар субмәдениеті, ойындар, қазақтың ұлттық ойындары, ойын сабақтары, бастауыш сынып оқушылары, оқу үдерісіндегі ойын сабақтары, заманауи ойындар, ойын түрлері.

Ж.М. Каратас, М. Халматов

Педагогические проблемы использования национальных игр казахского народа в организации воспитательной работы учащихся начальных классов

В статье отражена большая роль казахских национальных игр в жизни казахского народа. Игры поднимали настроение, развивали выносливость, ловкость, силу. Казахские национальные игры имеют большое содержание, они тесно связаны с народным искусством. Именно здесь были замечены и выделены многие способные и талантливые люди. Казахские национальные игры — это традиции и наследие народа. Статья посвящена социологическому анализу игры как элемента детской субкультуры. Несмотря на подходы к определению понятия детской субкультуры, ее сущности и значимости в жизни ребенка, ученые сходятся во мнении, что одним из важнейших элементов субкультуры является игра. Игра — это не развлечение для детей. В процессе игры дети учатся общаться со сверстниками, познают окружающий мир, в доступной форме принимают нормы и правила поведения в обществе. Авторами рассмотрены определение понятий «детская субкультура» и «детская культура» в зарубежной и отечественной науке и их соотношение, а также теоретические исследования зарубежных ученых о сущности детской культуры; описаны виды игр и их особенности; представлены результаты авторской работы. Сделаны выводы об особом влиянии игры на формирование личности ребенка, предложены рекомендации родителям по игровому поведению детей и определена сущность игры в структуре детской субкультуры.

Ключевые слова: дети, детская субкультура, игры, казахские национальные игры, игровые занятия, младшие школьники, игровые занятия в учебном процессе, современные игры, виды игр.

References

- 1 Macley, E. (2006). The social-cognitive model of achievement motivation and the 2×2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 666–679.
- 2 Uzakbayeva, S. (2020). *Kazakhskie narodnye detskie igry* [Kazakh national childish games]. Almaty: Respublikanskii izdatelskii kabinet Kazakhskoi akademii obrazovaniia imeni I. Altynsarina [in Russian].
- 3 Alabuzhev, A.E. (2014) *Organizatsionno-pedagogicheskie usloviia povysheniia effektivnosti fizkulturno-sportivnoi deiatelnosti v selskoi mestnosti* [Organizational and pedagogical conditions for improving the effectiveness of physical culture and sports activities in rural areas]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Izhevsk [in Russian].
- 4 Sagyndykov, E.A. (2021). *Qazaqtyn ulttyq oiyndary* [Kazakh national games]. Almaty: Rauan [in Kazakh].
- 5 Baitogaiuly, M., & Baimurzin, Kh.Kh. (2017). *Tiurkskie narodnye igry* [Turk national games]. Ufa: Redaktsionno-izdatelskii tsentr Bashkirskogo gosudarstvennogo universiteta [in Russian].
- 6 Omarova, A.K. (2011). «Nezavisimost Respubliki Kazakhstan»: intellektualnaia igra «Lider XXI veka» v 4 klasse [“Independence of the Republic of Kazakhstan”: intellectual game “Leader of the XXI century” in the 4th grade]. *Bastauysh mektepte oqytu = Obuchenie v nachalnoi shkole — Primary school = Training in the main school*, 9, 44, 45 [in Russian].
- 7 Gritsan, S.I. (2019). Festival druzhby ko Dniu Nezavisimosti Respubliki Kazakhstan [Festival of friendship for the Independence Day of the Republic of Kazakhstan]. *Nachalnaia shkola Kazakhstana — Elementary school of Kazakhstan*, 3, 54–56 [in Russian].
- 8 Tursunov, E.D. (2004). *Proiskhozhdenie nositelei kazakhskogo folklora* [The origin of the carriers of Kazakh folklore]. Almaty: DaikPress [in Russian].
- 9 Elkonin, D.V. (2008). *Traditsionnye muzhskie zaniatiia tuvintsev* [Traditional male occupations of Tuvinians]. Kyzyl: Tuvinskoe knizhnoe izdatelstvo [in Russian].
- 10 Borokhin, M.I. (2010). *Metodika ispolzovaniia dvigatelnykh sredstv korennykh narodov Yakutii v fizicheskom vospitanii studentov territorialnykh vuzov* [Methods of using motor means of the indigenous peoples of Yakutia in physical education of students of territorial universities]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Khabarovsk [in Russian].
- 11 Sobkin, V.S., Skobeltsina, K.N., Ivanova, A.I. & Veriasova, E.S. (2013). *Sotsiologiya doskolnogo detstva* [Sociology of pre-school childhood]. Moscow: Institut sotsiologii obrazovaniia RAO [in Russian].
- 12 Mashoshina, I.V. (2010). *Narodnaia igra «Lapta» kak sredstvo rekreativnogo fizicheskogo vospitaniia shkolnikov* [Folk game lapta as a means of recreational physical education of schoolchildren]. *Kultura fizicheskai i zdorove — Physical culture and health*, 2(27), 12–15 [in Russian].
- 13 Zaparozhets, A.V. (2019). *Nauchnye istoki igr* [Scientific origins of games]. *Mir detstva i traditsionnaia kultura — The world of childhood and traditional culture*, 8, 10, 11 [in Russian].

-
- 14 Mouritsen, F. (2002). Child culture — Play culture. *Childhood and Children's Culture*. Odense: University Press of Southern Denmark, 14–42.
- 15 Yurechko, O.V. (2013). Sovershenstvovanie protsessa fizicheskogo vospitaniia shkolnikov sredstvami igry v laptu [Improving the process of physical education of schoolchildren by means of playing laptu]. *Teoria i praktika fizicheskoi kultury — Theory and practice of physical culture* [in Russian].
- 16 Ercelik, M., Doganoglu, N., Koc, L., Koklusoy, N.H., Cetin, I., Sayin, H., & Caglar, A. (2011). Turkiye'de oynanan geleneksel cocuk oyunlari: Cocuklar hayati, oyunlardan ogrenir. *Konya: Akif Pasa Ilkokulu Comenius Projesi Kitapcigi*. *Eric.ed.gov*. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1097907.pdf>
- 17 Alferov, A.G. (2005). Fizicheskoe vospitanie shkolnikov Srednego Priobia na osnove differentsirovannogo podkhoda [Physical education of schoolchildren of the Middle Ob region on the basis of a differentiated approach]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Surgut [in Russian].
- 18 Smith, P.K., & Pellegrini, A. (2016). Learning through play. Encyclopedia on Early Childhood Development. *Childhood-encyclopedia.com*. Retrieved from <http://Www.Child-Encyclopedia.Com/Pages/Pdf/SmithPellegriniangxp2.Pdf>

Z. Mazhit^{1*}, M.R. Amanzhol², G.Zh. Zhumagaliyeva³, M.M. Smagulova⁴

¹ Academy of public administration under the President of the Republic of Kazakhstan,
Astana, Kazakhstan;

^{2,3,4} Astana IT University, Kazakhstan
(Corresponding author's E-mail: zura.mazhit@apa.kz)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0839-234X1>

Effectiveness of blended learning in higher education. Case of Astana IT University.

Globalization and informatization of society are important indicators of the 21st century which influenced people's lives in all spheres and educational spheres included. The educational system and methods have always been subject to constant change throughout the history of teaching. The most crucial changes started to emerge in the past 20 years since the advancement of technologies which made the process of teaching easier, enriched the tools for instructors and gave the opportunity for students to study independently. The traditional format of teaching is now slowly shifting to a more flexible half online mode which is called Blended learning. The study undertaken in framework of this article is aimed at evaluating the student's English language performance at Astana IT University. The research included 285 participants: first-year undergraduate students between 16-18 years old. Study used a paired t-test to identify if there is a statistical difference between before and after incorporating blended learning into the educational process. Analysis revealed that the p-value (0.001) is less than the alpha level (0.05), thus it was concluded that the scores are higher after implementing Blended learning in the course; furthermore, it is suggested that this format benefits not only the students but instructors as well.

Keywords: Blended learning, synchronous, asynchronous, traditional education, offline, Internet, online, a paired t-test, p-value.

Introduction

Education is a life-long process and is subject to constant changes in the methodology of teaching. In the last 20 years since the beginning of the millennium pivotal changes shaped the world. The rise of the Internet, advanced technology developments, fast communication methods affected the people's ordinary lives and thus affected educational process by creating new learning environments which "make it simple for students and teachers to communicate in non-traditional methods" [1]. Approaches in the educational process change over time — outdated teaching models are replaced by new, more advanced ones. The need to change teaching approaches caused by multiple factors such as "rapid changes and increased complexity of today's world" [2]. These ongoing changes put new requirements and impose challenges on the educational process and teaching methods. To comply with the changes and meet the requirements traditional methods applied for years, which were effective, now, slowly morph into contemporary ones. One of the contemporary methods which is widely used in the educational process is called Blended learning.

The appearance of Blended learning is possible thanks to the Internet as Osguthorpe and Graham (2003) [3] noted the Internet expanded the educational possibilities available to students and instructors. The term of Blended learning in the higher education field has been introduced as a possibility to improve the teaching and learning process by equalizing the advantages and shortcomings of traditional (offline) and online learning settings. Lanham, et al. (2005) [4] state that Blended learning is a mix of traditional face-to-face learning with online learning, it also presumes that lessons will be conducted in asynchronous and synchronous modes of teaching.

As Blended learning combines two modes of education: traditional face-to-face and online it usually involves the best practices from each mode to get optimal learning outcomes. It is "characterized by the introduction of flexible and innovative teaching and learning technology into teaching (2001) [5]. It is worth noting that the term "Blended learning" is still taking its form as it is a rather new notion. As a matter of fact there is ambiguity when it comes to defining this term. The complexity and different definitions of what Blended learning makes us reflect on it (2006) [6]. Likewise, Chew, et al. (2008) [7] stated the varying needs and requirements of individual students or educational institutions shape the definition of Blended learning depending on the purpose of the course.

The brief overview of the definitions revealed that there are many ways to define it. Based on the review it can be summed up that Blended learning is a teaching mode which combines best practices and tools from offline and online modes of teaching to achieve the maximum effective learning outcome at the end of the course. The suggested definition reflects on the core idea of what Blended learning is as a combination of teaching and learning; underlines the crucial role of Internet-based technologies in blended learning.

Another question in the field of Blended learning is the proportion of the classes which should be delivered online and offline. Allen, et al. (2007) [8] research showed that substantial proportion (30 to 79%) of the content is delivered offline in blended educational courses as shown in the table below (Table 1).

Table 1

Proportion of the course Delivered Online to Offline

Proportion	Teaching mode
0%	Traditional
30 to 79%	Blended
80+ %	Online

Blended learning combines the advantages of both traditional and distance learning methods. This proportion is beneficial from two standpoints:

From the standpoint of the traditional method, Blended learning gives the teacher and students many opportunities to interact during class. The teacher explains assignments, observes, evaluates and receives feedback from students. Learning becomes more intense and effective due to the close interaction between the teacher and students. For students, the traditional method provides many opportunities to learn, observe, ask questions, and receive feedback from the teacher. This intensive interaction creates a favorable environment for development.

From the point of view of online learning, the blended model provides more flexibility in the implementation of the educational process; it provides more flexibility in the implementation of the educational process. For example, instructor has the opportunity to divide all the materials into several parts which are delivered during class sessions, and can be obtained by students through independent work with the use of various platforms such as Teams, Zoom, etc. Additionally, Blended learning gives instructors more flexibility and freedom in control and evaluation of students. The teacher can conduct online testing, post assignments and tests. This opportunity is good for both the teacher and the students. The teacher has more time to assess student performance, and students can work on their assignments from anywhere without coming to the classroom.

Instructors of Foreign Language in Astana IT University utilize this proportion in their classes with a slightly more percent of online lessons; 3 lessons delivered synchronously and 2 lessons asynchronously — per week. The course lasts for 10 weeks and consists of 50 lessons. Proportionally speaking it is 40 to 60%. To evaluate the learning effectiveness, we suggest implementing a paired t-test analysis. Based on research it will be evident to witness the correlation in the academic achievement of students during the course.

Methodology

The present study uses quantitative research, inferential statistics to focus on collecting numerical data to test whether blended learning has significant effects on students' English language performance. The study conducted an experiment in which students had to take a mandatory course titled "English for Academic purposes" by using blended learning design. In other words, that is when the course is based on both in-class and online lessons. Students used two learning management systems during the 10-week trimester, namely Moodle and Microsoft Teams. Three hours per week were delivered offline, while two hours — online. The experiment took place at one of the IT Universities in the country. The reason behind the choice of the site is because of the easy access to the data.

The population is the first-year undergraduate students (16-18 years old) with different educational backgrounds specializing in spheres of Information Technology (IT) such as Cyber Security, Big Data Analysis, Software Engineering, Mathematical and Computational Science, Smart Technologies, IT Management and IT Entrepreneurship. The participants were chosen based on a random sampling technique with a confidence level of 95%. Most participants major in Cyber Security (CS — 43%), Software Engineering (SE —

35.8%), and others — 26,8% (Fig. 1). Female learners only take more than 23% of participants, while male students — 77% (Fig. 2).

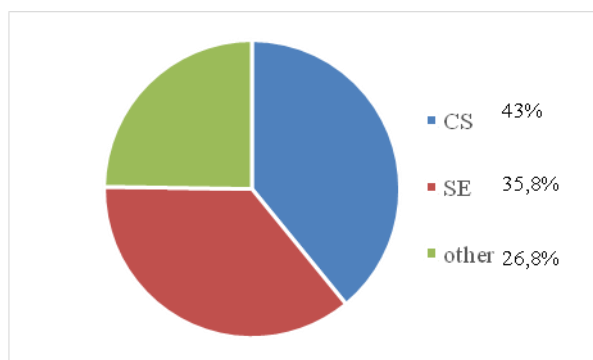


Figure 1. Specialization of participants

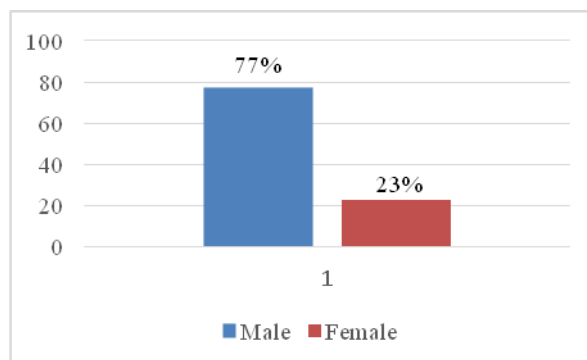


Figure 2. Gender of participants

From a random sampling of 307 participants, 22 students were removed from the study because they failed the course, and this factor could have affected the results of the research. According to the policy of the course, students with an attendance rate less than 70% or with a registered grade less than 50% are not eligible for the final exam; in other words, the data of 22 students with “0” scores for the course were not used in the present study. Consequently, the final number of participants was 285 ($n=285$).

To measure the performance of students before and after implementing the blended-learning technique, we decided to use an assignment and a list of criteria for assessment. More specifically, learners had to prepare a presentation about any IT invention before and after experiencing the mixed learning method. The presentation assignment required students to use different skills, including listening, reading, critical thinking, research-related skills, self-study, using citation style and academic vocabulary. The assessment criteria of the presentations were based on the same skills, such as the ability of students to analyse materials of chosen IT invention, use in-text citations and list of references in APA style, use a range of grammar appropriately, use appropriate signposting language, deliver the presentation in an interesting manner and other criteria. The data was collected based on students delivering the presentation before experiencing the blended-learning method and the presentation after implementing the mixed-learning technique. The data went through data clearing and validation processes.

For the data analysis, the study used a paired t-test to determine if there is any statistically significant difference between before and after incorporating blended learning into participants' routines. Paired t-test is used to compare two variables of the same group [9]. In this case, the first variable was English language performance before blended learning, and the second variable was students' performance after the mixed-learning method. The paired t-test or, in other words, dependent sample t-test allows accepting or rejecting the null hypothesis. In this study, the null hypothesis states that the difference between the participants' English language performance before and after implementing the blended-learning method is equal to zero. The alternative hypothesis argues that there is a significant difference in the English language performance of learners between pre and post-blended learning design.

$H_0=0$, the difference between before and after implementation of blended learning equals zero;

$H_a \neq 0$, there is a statistically significant difference between before and after the implementation of blended learning.

Results and Discussion

According to the results of this study (Table 1), the mean score for the pre-experiment group is 75.7 and for the post-experiment group is 81. The Pearson correlation between the two groups is 0.46. In the context of the paired t-test, the Pearson correlation coefficient is used to assess the degree of association between the pre-experiment and post-experiment scores. A positive correlation coefficient ($r = 0.46$) indicates that there is a weak to moderate the positive linear relationship between the two sets of scores.

The standard deviation before implementing blended learning of 11.8 means that the data points in the sample are, on average, 11.8 units away from the mean of 75.7. The standard deviation of 9.1 shows that the scores are approximately 9.1 points away from the mean score of 81 after incorporating a mixed-learning design. Based on the empirical rule, we can estimate that about 68% of the data falls between 63.9 and 87.5,

about 95% falls between 52.1 and 100, and about 99.7% falls between 40.3 and 100. The observed standard effect size is small (0.5). This indicates that the magnitude of the difference between the average and the expected average the differences are small.

The results show a significant difference between the pre-experiment and post-experiment results. The p-value (in this case, 0.001) is less than the alpha level (typically 0.05), which suggests that we can reject the null hypothesis of no difference between before and after blended learning technique. Therefore, we can conclude that there is a statistically significant difference between the two results, and the scores after implementing blended learning are significantly higher than the scores before the mixed-learning method.

Table 2

Paired t-test

Data	Mean	Pearson correlation	Standard deviation	Standard effect size	p-value
Before blended learning	75.7		11.8		
After blended learning	81		9.1		
Before and after blended learning		0.46		0.5	.001

The Academic English course was delivered using a blended learning approach, which included face-to-face instruction, online learning activities, and assessments. The results of the study indicated that students who participated in the blended learning course achieved significantly higher academic English scores compared to the same group of students before implementing the approach. These findings suggest that blended learning can have a positive impact on freshmen students' academic English performance.

The current study supports the positive impact of blended learning on academic performance found by Kintu, et al. (2017) and Sakina, et al. (2020) [10, 11]. According to the article "Blended learning effectiveness: the relationship between student characteristics, design features and outcomes", blended learning has a statistically significant effect on the performance of students. Unlike this study, the authors investigated specific characteristics of students that may have affected learning outcomes in the mixed-learning method. Computer competence, family and social support for learners, and learners' ability to balance study and work tend to be the driving factors of effective blended learning outcomes. Satisfaction of students with online learning, collaborative learning, and student-teacher interactions are found to be moderately vital factors in efficient blended learning. Anthony, et al. [12] also propose the following predictors of blended learning efficiency: achievement, engagement, involvement, retention, and cognitive outcome.

Furthermore, our study also found that blended learning improved students' communication and presentation skills, which aligns with the results of Lim, et al. (2020) [13]. The blended learning approach facilitated opportunities for students to collaborate on group projects, which improved their communication and presentation skills.

Similar to our study, the research by Eryilmaz (2015) [14] claims that blended learning positively affects students' learning outcomes. The research compared the face-to-face learning approach to a mixed learning method (n=110) and found that learner cooperation is more active in the blended learning approach, meaning students are likely to gain knowledge and create new ones by interacting with their peers. The participants showed interest in online applications used for studies and mixed learning.

Conclusion

The conducted study revealed that efficacy of Blended learning is of no doubt beneficial both for students and for instructors. Blended learning allows us to create a new educational product by mixing different formats and approaches in teaching. It is based on a combination of online learning and classroom activities, which are combined in such a way that each participant receives and develops certain knowledge and skills by the end of the course. The statistical analysis demonstrated that students' academic performance excels. It is evident that Blended learning will be used ubiquitously in all educational environments and will continue to be shaped and enriched by online tools.

References

- 1 Hickman, H. (2007). *Face-to-screen learning*. *Business Magazine*. Retrieved from <http://businessstn.com/content/face-screenlearning>.
- 2 Miriam Bar-Yam, Kathleen Rhoades, Linda Booth Sweeney, Jim Kaput, & Yaneer Bar-Yam (2002). *Complex Systems Perspectives on Education and the Education System*. New England Complex Systems Institute.
- 3 Osguthorpe, R.T., & Graham, C.R. (2003). Blended learning environments: Definitions and directions. *The Quarterly Review of Distance Education*, 4(3), 227–233.
- 4 Lanham, E., Augar, N., & Zhou, W. (2005). Creating a Blended learning model for cross-cultural e-learning: Putting theory into practice. In *Proceedings of the World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education* (pp. 2623-2630). Retrieved from <http://www.editlib.org/p/21596>.
- 5 Vogel, D., & Klassen, J. (2001). Technology-supported learning: status, issues and trends. *Journal of Computer Assisted Learning*, 17(1), 104–111. doi:10.1046/j.1365-2729.2001.00163.x.
- 6 Mortera-Gutiérrez, F. (2006). Faculty best practices using Blended learning in e-learning and face-to-face instruction. *International Journal on E-Learning*, 5(3), 313–337. Retrieved from <http://www.editlib.org/p/607>
- 7 Chew, E., Jones, N., & Turner, D. (2008, August 13-15). Critical review of the Blended learning models based on Maslow's and Vygotsky's educational theory. In J. Fong, R. Kwan, & F. L. Wang (Eds.). *Proceedings of the First International Conference on Hybrid Learning, Hong Kong (LNCS 5169, pp. 40-53)*.
- 8 Allen, I.E., Seaman, J., & Garrett, R. (2007). *Blending in: The extent and promise of blended education in the United States*. Needham, MA: The Sloan Consortium.
- 9 Xu, M., Fralick, D., Zheng, J.Z., Wang, B., & Changyong, F.E.N.G. (2017). The differences and similarities between two-sample t-test and paired t-test. *Shanghai archives of psychiatry*, 29(3), 184.
- 10 Kintu, M.J., Zhu, C., & Kagambe, E. (2017). Blended learning effectiveness: the relationship between student characteristics, design features and outcomes. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 14(1), 1-20.
- 11 Sakina, R., Kulsum, E.M., & Uyun, A.S. (2020). Integrating technologies in the new normal: a study of blended learning. *International Journal of Quantitative Research and Modeling*, 1(4), 181-193.
- 12 Anthony, B., Kamaludin, A., Romli, A., Raffei, A.F.M., Nincarean A/L Eh Phon, D., Abdullah, A., & Baba, S. (2019). Exploring the role of blended learning for teaching and learning effectiveness in institutions of higher learning: An empirical investigation. *Education and Information Technologies*, 24, 3433-3466.
- 13 Lim, C., Ab Jalil, H., Ma'rof, A., & Saad, W. (2020). Peer learning, self-regulated learning and academic achievement in blended learning courses: A structural equation modeling approach. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*, 15(3), 110-125.
- 14 Eryilmaz, M. (2015). The effectiveness of blended learning environments. *Contemporary Issues in Education Research (CIER)*, 8(4), 251-256.

З. Мажит, М.Р. Аманжол, Г.Ж. Жумагалиева, М.М. Смагулова

Жоғары оқу орындарында аралас оқытудың тиімділігі (Astana IT University мысалында)

Жаһандану және қоғамды ақпараттандыру — барлық салаларда, соның ішінде білім беру саласында да адам өміріне әсер еткен ХХІ ғасырдың маңызды көрсеткіштері. Тілді оқытуда қолданылатын әдістер мен тәсілдер оқыту тарихында үнемі өзгерістерге толы болып келеді. Әсіресе соңғы 20 жыл ішінде оқыту процесін жеңілдететін, оқытушыларға арналған оқыту құралдарының қатарын көбейткен және оқушылардың өздігінен білім алуына мүмкіндік беретін технологиялардың дамуына байланысты көптеген маңызды өзгерістер енгізілді. Дәстүрлі оқыту форматы енді бірте-бірте аралас оқыту деп аталатын икемді жартылай онлайн режиміне өтуде. Осы мақаланың аясында жүргізілген зерттеу Астана IT университеті студенттерінің ағылшын тілі пәні бойынша үлгерімін бағалауға бағытталған. Зерттеуге 285 адам қатысты. Олар 16-18 жас аралығындағы бакалавриаттың бірінші курс студенттері. Зерттеу барысында білім беру үдерісіне аралас оқытуды енгізгенге дейінгі және одан кейінгі статистикалық айырмашылықтарының бар-жоғын анықтау үшін жұптық t-тест қолданылды. Талдау нәтижесі р-мәні (0,001) альфа деңгейінен (0,05) төмен екенін көрсетті. Сондықтан аралас оқыту курсы енгізгеннен кейін балл көрсеткіштері жоғары деген қорытынды жасалды; демек бұл формат студенттерге ғана емес, оқытушыларға да тиімді болады деген болжам жасалды.

Кілт сөздер: аралас оқыту, синхронды, асинхронды, дәстүрлі білім беру, офлайн, Интернет, онлайн, жұптастырылған t-тест, р-мәні.

З. Мажит, М.Р. Аманжол, Г.Ж. Жумагалиева, М.М. Смагулова

Эффективность смешанного обучения в высшем образовании (на примере Astana IT University)

Глобализация и информатизация общества являются важными показателями XXI века, которые повлияли на жизнь людей во всех сферах, в том числе и в сфере образования. Образовательная система и методы, используемые в обучении языку, всегда подвергались постоянным изменениям на протяжении всей истории преподавания. Наиболее важные изменения начали происходить за последние 20 лет в связи с развитием технологий, которые упростили процесс обучения, обогатили инструменты для преподавателей и дали возможность студентам учиться самостоятельно. Традиционный формат обучения сейчас постепенно переходит в более гибкий полуонлайн-режим, который называется смешанным обучением (*Blended learning*). Исследование, предпринятое в рамках данной статьи, направлено на оценку успеваемости студентов по английскому языку в Astana IT University. В исследовании приняли участие 285 человек: студенты первого курса бакалавриата в возрасте 16–18 лет. Был использован парный t-тест, чтобы определить, есть ли статистическая разница между до и после включения смешанного обучения в образовательный процесс. Анализ показал, что p -значение (0,001) меньше α -уровня (0,05), по этой причине был сделан вывод, что баллы выше после внедрения в курс смешанного обучения; кроме того, определено, что данный формат оказался полезен как студентам, так и преподавателям.

Ключевые слова: смешанное обучение, синхронность, асинхронность традиционное образование, офлайн, Интернет, онлайн, парный t-тест, значение p , *Blended learning*.

A.N. Kalizhanova*, M.V. Bedelbayeva, T.Yu. Shelestova, B.T. Rakhimbayeva, A.V. Ossipovich

Karaganda University of the name of academician E.A. Buketov, Kazakhstan

**Corresponding author: anna.kalizhanova2017@gmail.com*

The potential of using museum podcasts for educational purposes for intercultural exchange

Digital technologies take museums beyond the academic framework and expand their capabilities in the educational sphere. Web 2.0 tools allow museums to target the current generation of young people as well as transfer the basic values of humanity to develop an all-sided, harmonious personality capable of lifelong education. Museum podcasting for educational purposes seems to be authentic intercultural content that helps to establish efficient intercultural communication between students from Kazakhstan and other countries, aimed at popularizing cultural heritage and promoting social inclusion and civic engagement. Eleven EFL students agreed to take part in recording five museum podcasts for educational purposes to improve listening and speaking skills, work on interactive student problems, and create a dialogic space that affords student-teacher agency. Student involvement resulted in the development of a meaningful strategy for creating educational museum podcasting, where each episode deals with the art-historical findings of the researchers from the Museum of Archeology and Ethnography of Buketov Karaganda University. We think that by using this digital content during curatorial hours, university teachers will help spread awareness of Central Kazakhstan's historical and cultural heritage among students and young people both domestically and abroad.

Keywords: museum podcast, educational purposes, intercultural communication, digital content, Central Kazakhstan, authentic.

Introduction

The issue of introducing ICT in Education into intercultural learning has long been of interest to scientists from different countries. A literature review shows that various digital tools, such as online forums in 2017 [1-2], social media and simultaneous translation technology (SELT) in 2018 [3-4], unmanned aerial vehicles (UAVs) in 2019 [5], etc., were applied for establishing intercultural exchange and creating authentic intercultural content. However, the above-mentioned technologies did not make an authentic intercultural environment a practical reality due to circumstances such as a lack of technical knowledge, time, finances, and resources. In this regard, the choice of the optimal technology for creating cultural and educational content with the involvement of students became a research question in this study. We decided to start museum-based educational podcasts as an attempt to connect intercultural communication and learning with direct student involvement in ICT use. Our choice was due to the following factors: (1) the development of online educational products by modern museums in order to target a youth audience [6]; (2) the ease of posting podcasts on YouTube, social media, and museum websites [7]; (3) the ability of podcasts to replace virtually museum audio tours [8]; minimal financial costs for creating an authentic product that increases motivation and positive attitude of learners [9], fostering students' listening skills [10], shaping critical thinking [11], and assisting in intercultural dialogue [12].

Experimental

Among the five museums of Buketov Karaganda University, we chose the Museum of Archeology and Ethnography because the interdisciplinary research conducted earlier in order to find new pedagogical technologies for the formation, preservation, and reproduction of traditional cultural values in the socio-cultural space showed the interest of the international community in the ancient nature, history, and archaeology of Kazakhstan as well as revealed a low awareness level of the unique historical and cultural heritage of the country among the younger generation [13].

The choice of topics for podcasts was based on the results of an anonymous survey aimed at identifying the degree of students' awareness of the cultural, natural, historical, and archaeological monuments of Central Kazakhstan. The survey involved 633 respondents (439 students with the Russian language of instruction and 194 students with the Kazakh language).

The researchers involved in the study thoroughly analyzed the data gathered and discussed it to exclude any biased opinions that would impact the research results.

In cooperation with the specialists of the museum of archeology and ethnography of the Saryarka Archaeological Institute, we selected relevant scientific information from approximately 150 relevant papers for five podcasts with transcripts, written in Russian and, then, translated into Kazakh and English. The English version of the transcript was supposed to be used for podcast recording and was thus proofread by an American native speaker. To create the podcast transcript, we relied on the experience of Canadian scientists from the Ontario Tech University, who identified four key categories of a podcast: (1) developing a context with components such as background information and key points; (2) providing effective explanation by breaking each podcast into small segments; (3) minimizing cognitive load with components such as readability, key information, layout, and highlighting; and (4) the involvement of students to foster their socio-cultural and communication skills along with the skills of presentation and media literacy [14]. We used the Anchor Spotify program (<https://anchor.fm/>) to record the podcasts and upload them to international podcast platforms. Eleven first-year students of shorter full-time tertiary education in theory and practice of translation department foreign language faculty of Buketov Karaganda University (6 people with Kazakh language of instruction, 5 with Russian language of instruction) agreed to take part in developing and recording podcasts to improve their spoken English and listening skills for their future career as translators.

Results and Discussion

The distribution of students throughout twelve faculties of the University were the following (Fig. 1).

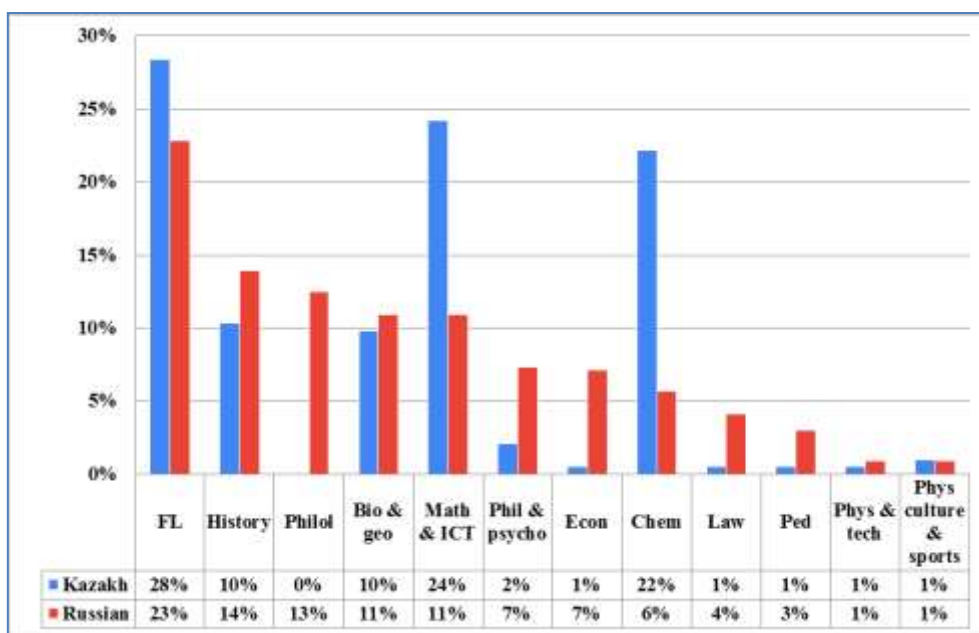


Figure 1. The distribution of students throughout twelve faculties of Buketov Karaganda University

The number of students who would prefer to find various historical and cultural information about their countries on podcast platforms was not quite high; two faculties (Physics & Technology and Physical Culture & Sports) were not represented at all (Fig. 2).

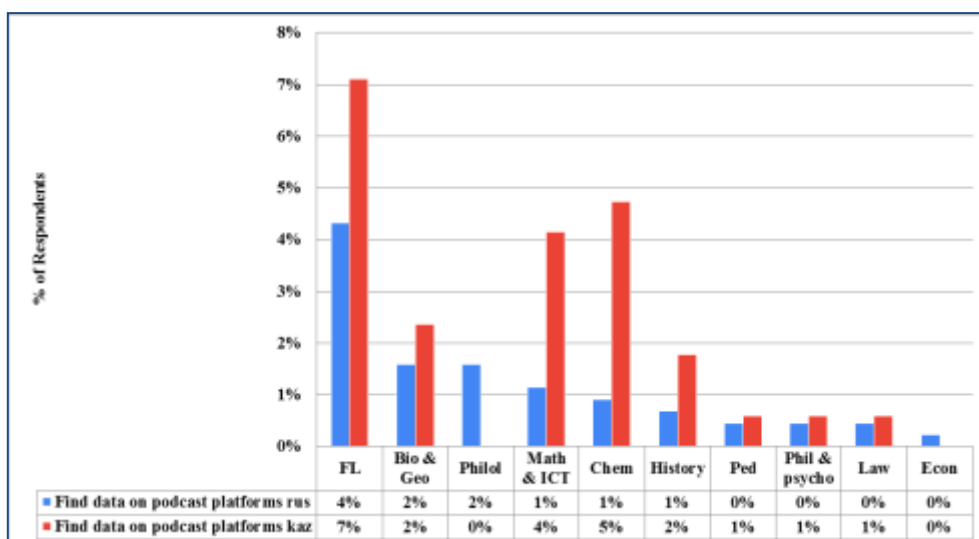


Figure 2. Students, who prefer to find information about their country on podcast platforms

Such results proved the findings of one of the latest reviews on ICT in intercultural learning, where podcasts were related to the least frequently used technologies among students [5]. In our case, only 29 % of students ($n = 185$) chose podcasts as a means to popularize their homeland (Fig. 3). Also, only 8 % of learners ($n = 55$) demonstrated a desire to record an educational podcast as a contribution to their home country's popularization (Fig. 4).

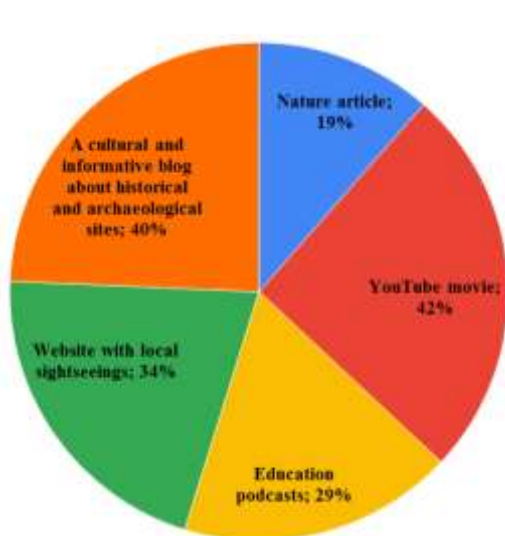


Figure 3. Students' preferences regarding the choice of the tool to popularize their homeland

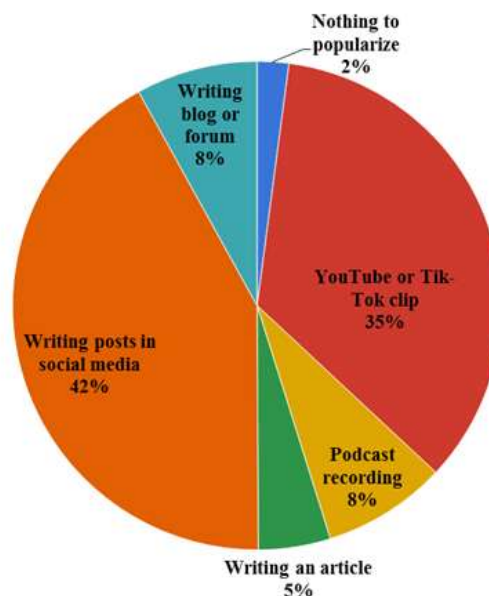


Figure 4. Students' possible contribution to their motherland popularization

However, when we asked our respondents what product, in their opinion, could be introduced to the educational process of the University to form a harmoniously developed personality combining high proficiency, active citizenship, and adherence to cultural values, 15 % ($n = 141$) named museum podcasts for education purposes, whereas 35 % ($n = 322$) named virtual tours and visits to museums (Fig. 5). As we already know, museum podcasts are able to replace virtually all museum audio tours [8] and therefore are worth trying to be used as authentic material for intercultural exchange among learners in Kazakhstan and abroad. Moreover, the vast majority of our respondents ($n = 606$, 96 %) found the idea of creating museum podcasts for educational purposes and using them during curatorial hours effective (Fig. 6).

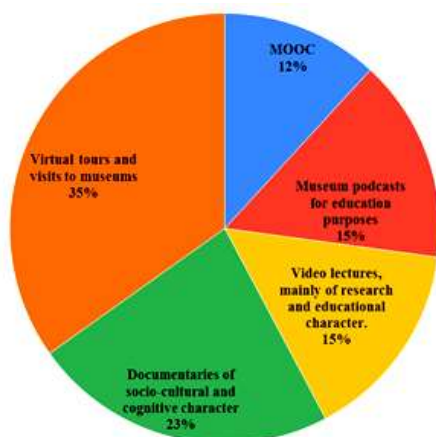


Figure 5. Students' suggestions on the product to introduce it to the educational process of the University to develop learners' active citizenship

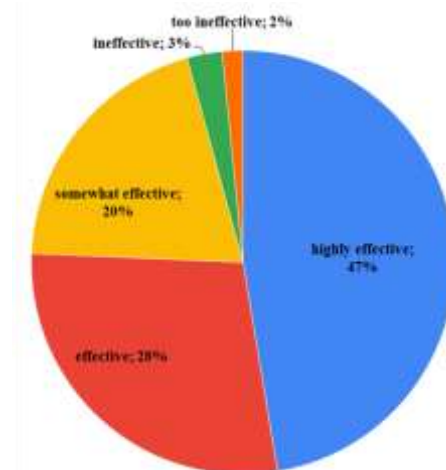


Figure 6. Students' opinions on the idea to create the museum podcasts for education purposes

The further processing of the results of the survey convinced us of the need to create authentic cultural and educational content to raise the awareness of student youth and their subsequent intercultural communication with representatives from other countries. The rationale for each of the five podcast topics can be seen in Table 1.

Table 1

Rationale for choosing the topics of the museum educational podcast

	Content area	Rationale
1	Karazhartas Pyramid: The Great Steppe History	Although information about the Karazhartas steppe pyramid is included in the book called "Astana: Architecture, Myth, and Destiny" by Frank Albo, Canadian professor, historian, and doctor of Cambridge University (https://e-history.kz/ru/news/show/5046/), 64 % of respondents (students and teachers of Buketov Karaganda University) know nothing about this archaeological discovery of 2016, under the guidance of Igor A. Kukushkin, candidate of historical sciences and leading researcher of the Saryarkaological Institute, who was directly involved in the excavations of the above-mentioned archaeological site.
2	Petroglyphs of Saryarka: The Mysteries of Bygone Civilizations	The petroglyphs of Tamgaly were included in the UNESCO World Heritage List in 2004. Similar monuments of rock art are located in the steppes of Saryarka, but only 1 % of respondents know about these petroglyphs.
3	Botai Culture of Kazakhstan: Taming Wild Horse	Popular information about taming a wild horse by the Eneolithic population of Northern Kazakhstan (5th–4th millennium BC) circulates on the Internet (Kazakhstan sites). Scientific research refutes the fact of the primacy of Kazakhstan in taming a wild horse, which, however, does not detract from the impressive contribution of the Botai culture to world history, and we tried to tell you.
4	"Timur's Stone" at Altynshoky: Retracing the Great Warrior's Journey	64 % of the respondents had never heard of Timur's stone, located on the top of the Altynshoky hill, despite interdisciplinary studies of the ritual structure and the surrounding natural landscape initiated by Emma R. Usmanova, which have become a real scientific discovery, demonstrating the pages of the history of the Tamerlane era
5	Central Kazakhstan Folk Arts and Crafts: Bronze Age Ceramics	63 % of respondents were unaware of not only the process of making ancient ceramic vessels but also of the research of Valery G. Loman, head of the Saryarka Archaeological Institute and candidate in historical sciences, who revealed the secrets of the pottery technology of the tribes, lived in the 2nd millennium BC, and whose scientific authority is confirmed by a large number of scientific publications in high-ranking journals.

The one-way analysis of variance (ANOVA) allowed to ensure that the factor of faculty influences on socio-cultural awareness of the students ($f = 139.55$; $p = 0.05$) (Table 2).

Table 2

Factor of faculty influences on students' socio-cultural knowledge

Factor Region	Count	Sum	Mean	Variance
Biology and geography	5	15.265	3.053	0.077133
Chemistry	5	12.234	2.4468	0.03765
Economic	5	4.915	0.983	0.004533
Foreign languages	5	12.4875	2.4975	0.003681
History	5	19.3	3.86	0.201438
Law	5	8.19	1.638	0.043908
Mathematics and information technology	5	10.655	2.131	0.056752
Pedagogical	5	18.27	3.654	0.00933
Philosophy and psychology	5	12.855	2.571	0.005918
Philology	5	5.805	1.161	0.011155
Physics and technology	5	4.625	0.925	0.0125
Physical culture and sports	5	4.625	0.925	0.004688
f=139.55; p=0.05				

This result did not surprise us because the faculties with the largest student population regarding learners' socio-cultural awareness involved either the described Project's researchers (Biology and Geography, Foreign Languages, and History) or scientists and teachers, who were used to working closely with the latter (Chemistry, Mathematics and Information Technology, and Philosophy and Psychology). Such findings ensured that building tight and productive multidisciplinary network connections is crucial, but discussing the results of scientific projects with students and researchers from other faculties is also necessary.

Student engagement in podcast recording did not facilitate the process but revealed the imperfection of all five transcripts in English. Three students found it difficult to understand podcast content, and one student determined some unnatural terms that were difficult to remember. All students insisted on improving the quality of the transcripts, simplifying the text's further comprehension, as well as correcting turn-taking behavior to shorten the inter-turn of speakers in the dialogues, thereby affirming that the mechanism of an "exchange of turns" is much more complex and needs to be addressed [15]. The students also drew our attention to the need for emotionality in the voice, a lack of monotony, and a smooth and well-paced speech, validating the conclusion that podcasts raise students' awareness of stress, chunking, slips, and false starts, but pre-intermediate learners might struggle with finding the right words or understanding what people are saying [16]. By ten votes to one, developing museum podcasts for educational purposes was found useful and informative for personal and professional growth, strengthening the findings of previous studies [9–12]. The student, who objected, explained that he was not interested in local attractions but would rather be attracted to listening or watching about world-class discoveries and sensations. Nevertheless, we became convinced of the need for engaging students in creating authentic cultural and educational material in order to make it understandable to the target audience.

Conclusions

We created five museum podcasts for educational purposes, where each episode deals with the art-historical findings of the researchers from the Museum of Archeology and Ethnography of Karaganda Buketov University, and located them on such international platforms as Google Podcasts, Stitcher, and Anchor by Spotify [17]. We also equipped all transcripts with vocabulary and key terms to simplify the process of listening to the episodes.

At the moment, we are in the process of developing exercises for the museum podcasts already recorded with the assistance of university students in order to use the prepared materials for intercultural exchange between the learners from Buketov Karaganda University in Kazakhstan and Nanjing Normal University in China for the new academic year. To be continued.

Acknowledgements

The research was carried out within the framework of the grants of the Committee of Science of the Ministry of Science and Higher Education of the Republic of Kazakhstan AP19679947 “Reconstruction of Cultural and Historical Landscapes of Ancient Betpakdala” and AP19679833 “The Connectivist Model of a Foreign Language Educational SMART-Environment in Kazakhstani Context: Necessity, Availability, and Development Strategy”.

References

- 1 Chen, J.J., & Yang, S.C. (2014). Fostering Foreign Language Learning Through Technology-Enhanced Intercultural Projects. *Language Learning & Technology*, 18(1), 57-75. Retrieved from <http://llt.msu.edu/issues/february2014/chenyang.pdf> (Date of access: 10.06.2022).
- 2 Lee, J.Y., & Park, S. (2017). Analysis of Critical Success Factors of Online International Learning Exchange of Korean School Pupils with English-Speaking Counterparts. *British Journal of Educational Technology*, 48(6), 1228-1238. <https://doi.org/10.1111/bjet.12516>
- 3 Lee, K. (2018). Implementing Computer-mediated Intercultural Communication in English Education: A critical Reflection on its Pedagogical Challenges. *Journal of Computer Assisted Learning*, 34(6), 673-687. <https://doi.org/10.1111/jcal.12275>.
- 4 Shadiev, R., Wu, T.T., Sun, A., & Huang, Y.M. (2018). Applications of Speech-to-text Recognition and Computer-aided Translation for Facilitating Cross-cultural Learning through a Learning Activity: Issues and their Solutions. *Educational Technology Research and Development*, 66(1), 191-214. <https://doi.org/10.1007/s11423-017-9556-8>.
- 5 Cliffe, A.D. (2019). Evaluating the Introduction of Unmanned Aerial Vehicles for Teaching and Learning in Geoscience Fieldwork Education. *Journal of Geography in Higher Education*, 43(4), 582-598. <https://doi.org/10.1080/03098265.2019.1655718>
- 6 Alnasser, N.S., & Yi, L.J. (2023). Strategies Applied by Different Arts and Cultural Organizations for their Audience Development: A Comparative Review. *Heliyon*, 9, e15835. Retrieved from [https://www.cell.com/heliyon/pdf/S2405-8440\(23\)03042-6.pdf](https://www.cell.com/heliyon/pdf/S2405-8440(23)03042-6.pdf).
- 7 Hsieh, K. (2010). Digital Technology and Contextual Learning in the Museums. In *E-Learn: World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education* (pp. 1363-1371). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). Retrieved from <https://www.learntechlib.org/primary/p/35745/> (Date of access: 10.06.2022).
- 8 Thomas, S. (2007). Media in the museum: A personal history. *Curator: The Museum Journal*, 50(1), 159-165. <https://doi.org/10.1111/j.2151-6952.2007.tb00260.x>.
- 9 Abdulrahman, T., Basalama, N., & Widodo, M. R. (2018). The Impact of Podcasts on EFL Students' Listening Comprehension. *International Journal of Language Education*, 2(2), 23-33. <https://doi.org/10.26858/ijole.v2i2.5878>
- 10 Barjesteh, H., & Ghasemini, M. (2019). Effects of Pre-listening Task Types on the Development of EFL Learners' listening Comprehension Ability. *International Journal of Listening*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/10904018.2019.1654867>
- 11 Caratozzolo, P., Lara-Prieto, V., Hosseini, S., & Membrillo-Hernández, J. (2022). The use of video essays and podcasts to enhance creativity and critical thinking in engineering. *International Journal on Interactive Design and Manufacturing (IIJDeM)*, 16(3), 1231-1251. <https://doi.org/10.1007/s12008-022-00952-8>.
- 12 Esten, E. (2022). Combining Values of Museums and Digital Culture in Digital Public History. *Handbook of Digital Public History*, 107. <https://doi.org/10.1515/9783110430295>.
- 13 Kalizhanova, A.N. et al. (2022). Educational Potential of English-Language Extracurricular Activities with Elements of Palaeontology at Secondary School. *Perspectives of Science and Education*, 57(3), 191–213 <https://doi.org/10.32744/pse.2022.3.11>.
- 14 Kay, R.H. (2014). Developing a Framework for Creating Effective Instructional Video Podcasts. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 9(1). <https://doi.org/10.3991/ijet.v9i1.3335>.
- 15 Ten Bosch, L., Oostdijk, N., & De Ruiter, J.P. (2004). Turn-taking in social talk dialogues: temporal, formal and functional aspects. In *9th International Conference Speech and Computer (SPECOM'2004)* (pp. 454-461). Retrieved from <http://hdl.handle.net/11858/00-001M-0000-0013-1738-9> (Date of access: 10.06.2022).
- 16 Leedham, M. (2014). *Chinese Students' Writing in English: Implications from a Corpus-driven Study*. Routledge. 42-47. <https://doi.org/10.4324/9780203797488>.
- 17 Kalizhanova, A.N. *Buketov University Podcast*. Retrieved from <https://podcasters.spotify.com/pod/show/anna-kalizhanova> (Date of access: 01.09.2022).

А.Н. Калижанова, М.В. Бедельбаева, Т.Ю. Шелестова, Б.Т. Рахимбаева, А.В. Осипович

Мәдени диалог жағдайында мұражайдың білім беру подкасттарын қолдану әлеуеті

Сандық технологиялар мұражайларды жаңа академиялық деңгейге шығарады, олардың білім беру мүмкіндіктерін кеңейтеді. Web 2.0 құралдары мұражайларға өскелең ұрпақты тартуға және сонымен бірге өмір бойы білім алуға қабілетті үйлесімді тұлғаны дамыту үшін гуманизмнің негізгі қағидаларын таратуға мүмкіндік береді. Мұражайдың білім беру подкасттары мәдени мұраны танымал ету және белсенді азаматтық ұстанымды қалыптастыру мақсатында қазақстандық студенттер мен олардың басқа елдердегі құрдастары арасындағы тиімді мәдениетаралық қарым-қатынасқа ықпал ететін шынайы мәдениетаралық мазмұнға айналуы мүмкін. Шетел тілдері факультетінің 11 студенті ағылшын тілінде тыңдау және сөйлеу дағдыларын жақсарту мақсатында және оқытушы мен студент арасындағы ынтымақтастық үшін диалог алаңын құру үшін мұражайдың бес білім беру подкасттарын жазуға ерікті болды. Студенттердің қатысуының нәтижесі мұражайдың бес білім беру подкасттарын құру стратегиясын әзірлеу болды, оның әрбір эпизодында академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды университетінің Археология және этнография мұражайының ғылыми қызметкерлерінің олжалары туралы айтылады. Кураторлық сағаттарда пайдалануға арналған біз жасаған цифрлық материал студенттердің Орталық Қазақстанның тарихи-мәдени мұрасы туралы хабардарлығын арттыруға және оны ел ішінде де, шетелде де танымал етуге елеулі үлес қосатынына сенімдіміз.

Кілт сөздер: мұражайлық подкаст, білім беру, мәдениетаралық коммуникация, сандық өнім, Орталық Қазақстан, түпнұсқа.

А.Н. Калижанова, М.В. Бедельбаева, Т.Ю. Шелестова, Б.Т. Рахимбаева, А.В. Осипович

Потенциал применения образовательных музейных подкастов в условиях диалога культур

Цифровые технологии выводят музеи на новый академический уровень, расширяя их возможности в образовательной сфере. Инструменты веб 2.0 позволяют музеям привлекать молодое поколение и одновременно транслировать базовые принципы гуманизма с целью развития гармоничной личности, способной к обучению в течение всей жизни. Образовательные музейные подкасты могут стать тем аутентичным межкультурным контентом, который способствует эффективному межкультурному общению между казахстанскими студентами и их сверстниками из других стран с целью популяризации культурного наследия и формирования активной гражданской позиции. Одиннадцать студентов факультета иностранных языков добровольно приняли участие в записи пяти образовательных музейных подкастов, чтобы улучшить навыки аудирования и говорения на английском языке и создать диалоговую площадку для сотрудничества между преподавателем и обучающимся. Результатом вовлечения студентов стала разработка стратегии для создания образовательных музейных подкастов, где в каждом эпизоде рассказывается о находках исследователей Музея археологии и этнографии Карагандинского университета имени академика Е.А. Букетова. Мы уверены, что созданный нами цифровой материал, предназначенный для использования на кураторских часах, внесет существенный вклад в повышение уровня осведомленности студентов об историко-культурном наследии Центрального Казахстана и в его популяризацию, как внутри страны, так и за ее пределами.

Ключевые слова: музейный подкаст, образовательный, межкультурная коммуникация, цифровой продукт, Центральный Казахстан, аутентичный.

S.A. Shunkeyeva, A.Ye. Seilkhanova*

Karaganda University of the name of academician E.A. Buketov, Karagandy, Kazakhstan
(*Corresponding author's e.mail: seilkhanova.ksu@mail.ru)

ORCID ID - 0000-0002-9087-868X

ORCID ID - 0000-0001-9733-0943

Bibliometric analysis on principles of digital content creation for toddlers

Young toddlers' early experience of digital screen-watching engagement is extraordinary for their first three years of cognitive, language, physical, social, and emotional development. While previous studies have documented that toddlers' digital use negatively impacts from an ecological perspective. However, some work has shown that digital screen media opens learning outcomes for toddlers around three years old. Besides, there are significant literature gaps related to well-designed, theoretically proven, empirically researched principles of digital content creation for young toddlers. Therefore, the present study used inclusion and exclusion criteria, a PRISMA (The Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses) flow chart, and screening research hot spots to reveal the principles of creating digital content for toddlers aged 0 to 3. Bibliometric analysis on research hotspots and leading researchers' publications evokes constitute the trends in digital content creation and consumption. The findings showed a compilation of eleven principles of digital content creation for young screen consumers based on the screening process from the Dimension database. This study used the bibliometric analysis method to seek publications on principles of digital content creation for young toddlers to provide further research directions in empirical research.

Keywords: bibliometric analysis, bibliometric approaches, PRISMA, principles, digital content creation, toddlers, language acquisition, early child development.

Introduction

There is limited empirical and theoretical research on creating and designing digital content for toddlers under three years of age growing up immersed in a digital environment. Some work is concerned with the persistence of the current overall quality and low educational value of touch screen use for young kids [1]. Although, some works consider the ecological aspects of how well thought out the age-appropriate content is and forms the basis of core development [2; 3]. Consequently, their immature functions in cognitive, fine motor, and language development, some questions are significant: (1) What are the ways of high-quality digital content creation for young toddlers within successful language development? (2) What does the relevant literature search say about it? Under the above concerns, we decided to use bibliometric analysis to identify research gaps in the current topic. Bibliometric research has several important characteristics, such as summarizing metadata, identifying trends and prospects for future queries, and measuring the impact of research [4; 5].

Objectives of the study

The current bibliometric analysis aims to disentangle what principles make qualified digital content creation for young toddlers aged 0-3 in their language development and to answer the research questions below by data collection from the Dimensions database. The study results are expected to be the methodological bases for digital content creation bounded in Kazakh folklore for the children population. The study seeks to answer the following research questions: RQ 1. How are the principles of digital content creation for young toddlers conceptualized in the current research literature? RQ 2. What do the most used keywords show relevance to the research aim?

Methods and materials

Table 1 presents the inclusion and exclusion criteria as main characteristics of the current study objectives and questions: to search for literature related to the creation of digital content for the language development of young children. The articles included in the literature review had to be reviewed, written in English, and published from 2019 to 2023. Both empirical and theoretical research articles were included since both types of papers could provide reliable information on the topic. The study also considered only publica-

tions that defined the principles of creating digital content for young children or focused on language development through the use of media by toddlers.

Table 1

Inclusion and exclusion criteria used during screening process

Inclusion criteria	Exclusion criteria
Peer-reviewed articles dealing with digital content creation for young toddlers Toddlers age 0-3 English language Publish between 2019-2023 Empirical and theoretical research articles Grand Funding Researches Field of research: Language and Communication, Education, Psychology, Information and Computing	Any articles not related to principles how to create digital content for young toddlers' language development Young toddlers not under aged 3 years Proceeding papers, book review, book chapter, editorial materials Articles not available as full text

The data extraction was analyzed screening process with the paper identification from the most relevant ones. According to the research topic, we uploaded the following closely related keywords using the logical search method by Boolean operators: (“Digital content creation” or “well-designed animation” or “educational digital content”) AND (“young toddlers” or “kids” or “children”) AND (“language development” or “first words” or “language acquisition”). Based on these keywords, total publications 3 798 articles were identified, of which 150 were selected under the research topic, which were completed by studying and adapting, and then 15 articles showed their compliance with the research question. To improve bibliometric analysis to ensure clarity and transparency, bibliometric criteria have been prepared by the PRISMA flowchart “Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analysis” [6], shown in Figure. Initially, we excluded any registers and automation tools in the identification stage. Papers are excluded: topic (tv exposure, toddler dysregulation, covid psychological stress, autism, etc.).

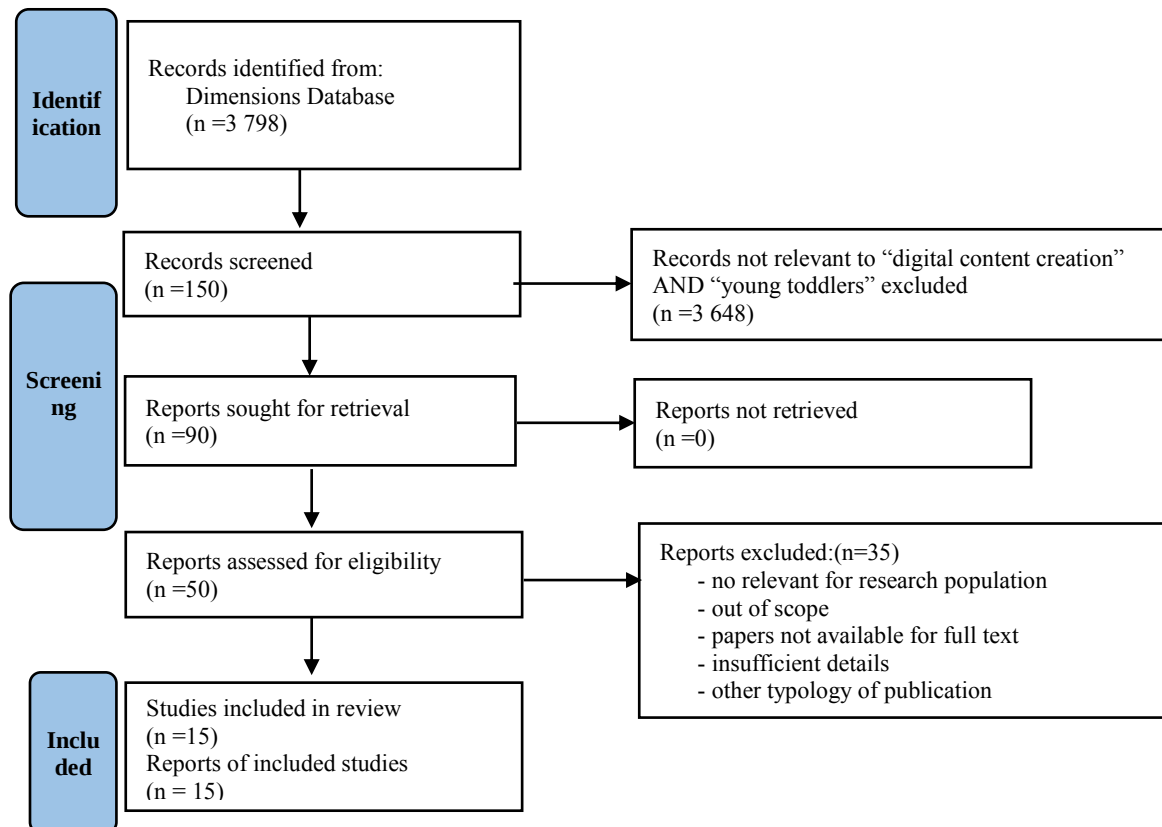


Figure. Search strategy PRISMA flow diagram

Results and Discussions

All articles cover the research questions related to digital content creation for young toddlers in their core development process and the results of the research. Many articles seek key elements of well-designed animations for early education. However, despite the fact that the publications emphasize the concerns on various features of media use and its negative and positive outcomes too, there are practically no principles of digital content creation for toddlerhood and clear theoretical or empirical studies on this subject.

After the data extraction process, we decided to involve bibliometric assessment within dynamics analysis considering the publication distribution, we need to do further steps on research hotspots of the top authors' publications.

The most prominent authors with high relevance to the research problem are shown in Table 2. The contributions of all screened publications show research hot spots in labeling several key principles of digital content creation for young toddlers.

Table 2

Research hotspots of top researchers

	Age-appropriateness	Screen time	Three-dimensional (3D) media	Soundscape	Language Acquisition	Target-Goal	Joint-media engagement	Video deficit	Educational	Interactive	Core development
Karani N.	*	*			*	*					
Puzio D.	*	*			*		*				*
Brodsky W.	*			*	*			*			*
Operto F. et al.					*						*
Papadamou K. et al.	*					*					*
Barr R.	*				*		*	*	*		
Heimann M. et al.	*		*				*	*			*
Osika E.		*			*	*	*				*
Strouse G.					*			*	*		*
Franco F. et al.				*	*						*
Meyer M. et al.									*	*	
Souto P. et al.											*
Czyck L.	*				*						*
Courage M.	*					*					*
Choi K.	*							*			*

Experimental work duration within more than 10 years related to learning from infant and toddlers' media use showed that well-designed media evokes toddlers' learning but they still feel a transfer deficit (video deficit) [3]. Following longitudinal research findings addressed learning from 3D as the most effective way of promoting learning. It might reduce the transfer deficit but as authors predicted it could not wipe it out [7, 8]. Both studies promote the importance of joint-media engagement while watching any type of digital content. In other words, early joint-media engagement and co-watching with parents or caregivers are a central part of all aspects of toddlers' development. One experimental study revealed early learning process stimulates positivity and is healthy when human engagement occurs [9; 10]. Osaki E. recommends limiting time watching digital media for children under the age of two. Moreover, the author is concerned about the "persuasive design" of digital content that has more commercial interests within the capturing effect for young toddlers [11]. Strouse G. is also alarmed by regarding the quality of digital content for the young population considering their immature symbolic thinking of understanding and transferring information from video to real life. Empirical evidence reveals a video deficit effect in cognitive tasks when compared with language tasks and imitations [12]. However, the following study revealed a positive effect on fine motor skills while watching active digital content on the tables [13].

According to Brodsky W., filmmakers, and studios, production crews neglect the aural content of constituent of the digital content for young toddlers. Study reveals that the soundscape plays a significant role in

child nurturing and core development and encourage language acquisition. Moreover, research evidence demonstrates playsongs and rhythms appearing in digital content should contain declamation rhyme, returning syllables, and recurring words. From language constituents, one more research findings pointed out regular and appropriate language scope missed in most screen productions. That is vital for toddlers in their language learning environment to hear and watch accurate, intelligible verbal content in animated episodes [14]. Constitutively, Franco F. et al. revealed early singing interactions promote significant advantages in language learning. This evidence is a valuable principle of digital content creation considering age-appropriateness and the development stage of infants [15].

Quantitative research on digital devices and language skills of young kids found that excessive screen-watching is a predictor of language delay. In other words, research findings showed toddlers with longitudinal digital usage are exposed to less communicative gestures where gestures and mimicking are indicators of the pre-verbal communication skills of toddlers' first 17 months of development [16]. Karani N. et al. stated that screen time duration has a negative influence on the early language development of under the age of two. Besides, researchers revealed joint engagement and interactive watching with parents or caregivers encourage a good impact on language acquisition. Consequently, stimulus characteristics like rapid video paces and reduced language can cause language delays [17].

In contrast to all these studies, Papadamou K. et al. developed four characterizations of videos for toddlers from the following labels: suitable, distributing, restricted, and irrelevant. It may seem like a principle of target aiming of inner content designing for young users. Ground truth dataset showed to avoid distributed videos as inappropriate to the age orientation; distributing inappropriate content as anti-social behavior, psychological and emotional damaging, etc. [18]. Meyer M. et al. highlighted a need for quality and educational improvement to the digital content of apps for the kinds under the three years from the Four Pillars Principles Framework (Active Learning, Engagement in the Learning Process, Meaningful Learning, and Social Interaction) [19, 20, 10].

Conclusion

The results of this bibliometric analysis show several implications. This study was given a systematic review including exclusion criteria, PRISMA flow chart for a transparent screening of relevant publications, and analyzing research hotspots of top researchers. The study revealed hot spots and contributions of relevant researchers to constitute eleven principles of digital content creation for young toddlers from various perspectives. Besides, the findings show concerns related to little research on theoretically proven and clinically studied principles of digital content creation for the target aged 0-3 years. As we know, in the digital environment, the first three-year aged population is the most vulnerable and requires nurturing in their core development stages. The interesting fact is most of the papers are retrieved from medical, psychosocial, and pediatric sources. Based on the results of this research, the following step of a more in-depth discussion would be to design a methodological basis for digital content creation bounded in Kazakh children's folklore.

Acknowledgements

This work was prepared as part of a project funded by the Science Committee of the Ministry of Science and Higher Education of the Republic of Kazakhstan (grant no. AP14870635 "Development of digital content for the toddlers' speech formation in Kazakh language (on the materials of Kazakh children's folklore)").

References

- 1 Courage, M.L., Frizzell, L.M., Walsh, C.S. & Smith, M. (2021). Toddlers Using Tablets: They Engage, Play, and Learn. *Frontiers in Psychology*, 12, 564479. doi: 10.3389/fpsyg.2021.564479
- 2 Kirkorian, H.L., Choi, K., & Pempek, T.A. (2016). Toddlers' word learning from contingent and noncontingent video on touchscreens. *Child Development*, 87, 405–413. doi: 10.1111/cdev.12508
- 3 Barr, R. (2019). Growing up in the digital age: early learning and family media ecology. *Current Directions of Psychological Science*, 28, 341–346. doi: 10.1177/0963721419838245
- 4 Jamali, S.M., Ale E.N., & Jamali, F. (2022). The role of STEM Education in improving the quality of education: a bibliometric study. *International Journal of Technology and Design Education*, 32(3), 1-22. <https://doi.org/10.1007/s10798-022-09762-1>
- 5 Lim, K.W., & Buntine, W. (2016). Bibliographic analysis on research publications using authors, categorical labels and the citation network. *Mach Learn*, 103, 185–213. <https://doi.org/10.1007/s10994-016-5554-z>

- 6 Page, M.J., McKenzie, J.E., Bossuyt, P.M., Boutron, I., Hoffmann, T.C., Mulrow C.D., et al. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews *BMJ* 2021; 372:n71. <http://dx.doi.org/10.1136/bmj.n71>
- 7 Heimann, M., Hedendahl, L., Ottmer, E., Kolling, T., Koch, F., Thornberg, U., & Sundqvist, A. (2021). 2-Year-Olds Learning From 2D Media With and Without Parental Support: Comparing Two Forms of Joint Media Engagement With Passive Viewing and Learning From 3D. *Frontiers in Psychology*, 11, 576940. 10.3389/fpsyg.2020.576940.
- 8 Choi, K., Kirkorian, H.L., & Pempek, T.A. (2021). Touchscreens for Whom? Working Memory and Age Moderate the Impact of Contingency on Toddlers' Transfer From Video. *Frontiers in Psychology*, 12, 621372. doi: 10.3389/fpsyg.2021.621372.
- 9 Puzio, D., Makowska, I., & Rymarczyk, K. (2022). Raising the Child—Do Screen Media Help or Hinder? The Quality over Quantity Hypothesis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19, 9880. <https://doi.org/10.3390/ijerph19169880>
- 10 Cycyk, L. & De Anda, S. (2021). Media exposure and language experience: Examining associations from home observations in Mexican immigrant families in the US. *Infant Behavior and Development*, 63, 101554. 10.1016/j.infbeh.2021.101554.
- 11 Osika, E. (2021). The negative effects of new screens on the cognitive functions of young children require new recommendations. *Italian Journal of Pediatrics*, 47, 10.1186/s13052-021-01174-6.
- 12 Strouse, G. & Samson, J. (2020). Learning From Video: A Meta-Analysis of the Video Deficit in Children Ages 0 to 6 Years. *Child Development*, 92, 10.1111/cdev.13429.
- 13 Souto, P.H.S., Santos, J.N., Leite, H.R., Hadders-Algra, M., Guedes, S.C., Nobre, J.N.P., Santos, L.R., & Morais, R.L.D.S. (2020). Tablet Use in Young Children is Associated with Advanced Fine Motor Skills. *Journal of Motor Behavior*, 52(2), 196-203. <https://doi.org/10.1080/00222895.2019.1602505>
- 14 Brodsky, W., & Sulkin, I. (2020). What Babies, Infants, and Toddlers Hear on Fox/Disney BabyTV: An Exploratory Study. *Psychology of Popular Media*. <http://dx.doi.org/10.1037/ppm0000321>
- 15 Franco, F., Suttora, C., Spinelli, M., Kozar, I., & Fasolo, M. (2021). Singing to infants matters: Early singing interactions affect musical preferences and facilitate vocabulary building. *Journal of child language*, 49, 10.1017/S0305000921000167.
- 16 Operto, F.F., Pastorino, G.M.G., Marciano, J., Simone, V., Volini, A., Olivieri, M., Buonaiuto, R., Vetri, L., Viggiano, A. & Coppola, G. (2020). Digital Devices Use and Language Skills in Children Between 8-36 Month. *Brain Science*, 10.65. 6.10.20944/preprints202008.0070.v1.
- 17 Karani, N.F., Sher, J., & Mophosho, M. (2022). The influence of screen time on children's language development: A scoping review. *South African Journal of Communication Disorders*, 69(1), a825. <https://doi.org/10.4102/sajcd.v69i1.825>
- 18 Papadamou, K., Papasavva, A., Zannettou, S., Blackburn, J., Kourtellis, N.L.I., Stringhini, G., & Sirivianos, M. (2019). Disturbed YouTube for Kids: Characterizing and Detecting Inappropriate Videos Targeting Young Children. *Social and Information Networks*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.1901.07046>
- 19 Meyer, M., Zosh, J., McLaren, C., Robb, M., McCafferty, H., Golinkoff, R., Hirsh-Pasek, K. & Radesky, J. (2021). How educational are “educational” apps for young children? App store content analysis using the Four Pillars of Learning framework. *Journal of Children and Media*, 15, 1-23. 10.1080/17482798.2021.1882516.
- 20 Hirsh-Pasek, K., Zosh, J.M., Golinkoff, R.M., Gray, J.H., Robb, M.B., & Kaufman, J. (2015). Putting education in “educational” apps: Lessons from the science of learning. *Psychological Science in the Public Interest*, 16(1), 3–34. 10.1177/1529100615569721.

С.А. Шункеева, А.Е. Сейлханова

Бүлдіршіндерге арналған цифрлық мазмұнды құру қағидаттарын библиометриялық талдау

Бүлдіршіндердің цифрлық ортамен өзара әрекеттесуінің алғашқы тәжірибесі олардың танымдық, тілдік, физиологиялық, әлеуметтік қарым-қатынас және эмоционалдық дамуының алғашқы үш жылында ерекше болып табылады. Алдыңғы зерттеулер көрсеткендей, бүлдіршіндерге арналған цифрлық құралдарды пайдалану қауіпсіздігі мен тиімділігі тұрғыдан теріс әсер ететіні дәлелденсе, кейбір ғылыми еңбектерде цифрлық құралдарды қолдану үш жасқа дейінгі бүлдіршіндердің жан-жақты дамуының нәтижелерін жақсартатыны анықталды. Сонымен қатар, ғылыми ортада кішкентай балаларға арналған цифрлық мазмұнды құрудың жақсы әзірленген, теориялық дәлелденген және эмпирикалық зерттелген қағидаттарына байланысты айтарлықтай олқылықтар бар. Осылайша, бұл зерттеуде 0 мен 3 жас аралығындағы бүлдіршіндер үшін цифрлық мазмұнды құру қағидаттарын айқындау үшін қосу және алып тастау критерийлерін зерделеуде PRISMA (Жүйелі шолулар мен мета-талдаулар үшін қолайлы есеп беру элементтері) блок-схемасы қолданылған, фокустық зерттеулер және соның негізінде зерттеу аясына сәйкес зерттеушілердің таңдаулы еңбектері пайдаланылған. Жетекші зерттеушілердің «фокустық» зерттеулері мен жарияланымдарының библиометриялық талдауы цифрлық мазмұнды құру мен тұтынушының негізгі тенденцияларын анықтайды. Нәтижелер Dimension дерекқорынан іріктеу үдерісінің негізінде жас тұтынушылар үшін цифрлық мазмұнды құрудың он бір қағидаттарын таңдауды көрсетті. Бұл еңбекте эмпирикалық зерттеулерде одан әрі зерттеу бағыттарын қамтамасыз ету үшін бүлдір-

шіндерге арналған цифрлық мазмұнды құру қағидаттары туралы жарияланымдарды табу үшін библиометриялық талдау әдісі қолданылды.

Кілт сөздер. библиометриялық талдау, библиометриялық тәсілдер, қағидаттар, PRISMA, цифрлық мазмұнды құру, бүлдіршіндер, тілді меңгеру, балалардың ерте дамуы.

С.А. Шункеева, А.Е. Сейлханова

Библиометрический анализ принципов создания цифрового контента для детей раннего возраста

Ранний опыт взаимодействия малышей с цифровой средой является экстраординарным для их первых трех лет когнитивного, языкового, физического, социального и эмоционального развития. В то время как предыдущие исследования показывают, что использование цифровых средств для малышей оказывает негативное воздействие с экологической точки зрения, однако некоторые авторы считают, что цифровые экранные средства улучшают результаты обучения для малышей в возрасте до трех лет. Кроме того, в литературе имеются значительные пробелы, связанные с хорошо разработанными, теоретически доказанными и эмпирически исследованными принципами создания цифрового контента для маленьких детей. Таким образом, в настоящем исследовании применялись критерии включения и исключения, блок-схема PRISMA (Предпочтительные элементы отчетности для систематических обзоров и мета-анализов) и фокусный отбор исследований, чтобы раскрыть принципы создания цифрового контента для малышей в возрасте от 0 до 3 лет. Библиометрический анализ «фокусных» исследований и публикаций ведущих исследователей выявляет основные тенденции в создании и потреблении цифрового контента. Результаты показали подборку одиннадцати принципов создания цифрового контента для молодых потребителей на основе процесса отбора из базы данных *Dimension*. В настоящей работе использовался метод библиометрического анализа для поиска публикаций о принципах создания цифрового контента для детей младшего возраста, чтобы обеспечить дальнейшие исследовательские направления в эмпирических исследованиях.

Ключевые слова. библиометрический анализ, библиометрические подходы, принципы, PRISMA, создание цифрового контента, малыши, овладение языком, раннее развитие детей.

*G.K. Tleuzhanova, S.B. Jangeldinova, A.A. Tleuzhanova, D.S. Belozerova, D.K. Joldanova

*Karaganda University of the name of academician E.A. Buketov, Karaganda, Kazakhstan
(Corresponding author's e.mail: tleushanova@inbox.ru*)*

Issues of a foreign language teacher readiness to work with children with special educational needs in the conditions of formal and non-formal education

In this article, the authors consider the readiness of a future foreign language teacher to work with children with special educational needs in formal and non-formal education system, particularly, under what organizational and pedagogical conditions the activity of a future teacher will be effective. The article reveals the concepts of "formal" and "non-formal" education. With the introduction of inclusive education in the general education system of Kazakhstan the issue of foreign language teachers preparing to work with children with special educational needs came to the fore. The study of foreign languages in the country's schools begins in primary grades where the formation of a worldview, formation of language competencies starts, a foreign language teacher has to be able to realize the tasks in order to achieve the main goal in the classroom where children with special educational needs are the part of the educational process. In the system of formal and non-formal education it is necessary to create special conditions that help to implement the policy of inclusive education in our republic. There can arise various difficulties related to working with children with special educational needs in the pedagogical process, thus, in order to ensure the formation of the readiness of a foreign language teacher to work with children with special needs in formal and non-formal education system, the teacher is to overcome personal and professional difficulties in general educational organizations and providing educational organizations with favorable conditions for working with children with special educational needs.

Keywords: inclusive education, future foreign language teachers, formal and non-formal education, special educational needs, modern society.

Introduction

The dynamic development of the modern world community is accompanied by an aggravation of crisis phenomena in the political, economic, cultural and social spheres. The future of world civilization is largely determined by the process and result of manifestation of social activity by individual and collective subjects in a conscious and purposeful activity to transform themselves and society. Therefore, in today's changing socio-cultural conditions, such as globalization, acceleration of development, informatization, increasing openness, increasing diversity, setting a high degree of uncertainty in the state of the social system, ensuring that a person manifests social activity as self-realization for the benefit of natural, social and personal development, achieving it perfection is the most important aspect of continuous education.

Lifelong education today is an active citizenship and we also see an instrument of achievement in the integration of formal and non-formal education. The systemic nature, continuity, orderliness of formal and voluntary, innovativeness, variability of non-formal education in interaction create the basis for constructing a socially active education focused on transforming society and involving all categories of students in this process whether they are ordinary children or with special educational needs.

Exactly young students as the future elite play a special role in ensuring the socio-economic development of a society. This phenomenon has become ubiquitous and it requires the vain formation of a goal in the context of education system modernization. In this regard higher education has a goal which is aimed at significantly increasing contribution of vocational education to the socio-cultural heritage of society.

Today, it is important to train socially active specialists for the group of professions, the content of which is the interaction between people, which highlights the ability to be a subject in solving urgent social problems, take responsibility and act, reconciling the interests of individual and society, at the same time, not to forget the issues of integrating children with special educational needs into the framework of formal and non-formal education which is an integral part of modern life of the whole society in the world.

Literature review

Theoretical and methodological basis of the study were:

- issues of inclusive education (S. Alekhina [1]);

- methodology of pedagogical research (L. Syrymbetova [2], G. Tleuzhanova [3]) and pedagogical integration (M. Berulava [4]); questions of the organization and content of educational process in higher education (S. Arkhangelsky [5]), social and pedagogical interaction (I. Vachkov [6]), theoretical provisions on the activation of learning at a university (A. Verbitsky [7]), theoretical developments in the field of non-formal education (N. Bychkova [8]), integration of formal and non-formal education (V. Gorsky [9]).

Methods

Methodology of this study is based on the theoretical and methodological analysis that was used in the study of scientific facts and substantiation of their own point of view on the development of inclusive education in the context of formal and non-formal education, as well as on the methods of analysis, synthesis, generalization, abstraction and concretization — to substantiate and present research results.

Results. The analysis of modern pedagogical practice shows that the effectiveness of teachers' work with children with special educational needs (SEN) depends on the established professional activities of pedagogical community both in regions and throughout the country. The modern education system in Kazakhstan is a combination of educational authorities and their subordinate institutions and organizations, as well as successive educational programs and state educational standards of various levels and directions and a network of educational institutions that implement standards, regardless of their organizational and legal norms, types and forms. It also depends on the governing bodies of higher and postgraduate professional education, as well as enterprises, institutions and organizations subordinate them. The organization of provision of general education and its development are one of the basic powers of state authorities, thus the effective formation of a new educational policy on the ground, the implementation of various state programs, the creation of new management technologies, changes in the quality of education, satisfaction of educational requests, fulfillment of society social order, including the identification and support of children with special educational needs. With the introduction of the concepts of "formal" and "non-formal" education it is necessary to consider the issue of preparing future teachers of a foreign language to work with children with SEN in the field of formal and non-formal education.

The formal education system includes programs at various levels from general to higher education which are carried out in a "systematic deliberate manner". Such education is planned, organized and managed by a specific department, and provided by educational institutions (school, college or university).

Non-formal education involves short periods of study and is confirmed by certificates. Knowledge and skills acquired in the course of non-formal education, a person receives in the course of advanced training both in classrooms and in practice [10].

Formal as well as informal learning systems should include the opportunity to gain knowledge for children with SEN. Inclusive education is being introduced into Kazakhstani education everywhere, thereby allowing Kazakhstani education system to be at the level of international standards.

At present, the main trend in the development of public administration of education is the integration of educational institutions located in a region. As a result, the role of government authorities is increasing, which becomes a catalyst for an active search for effective models for the development of education itself. This integration will undoubtedly require new forms of culture management. Since we are talking about unification, there will be required the creation of new forms of corporations, a slightly different, specific culture, the basis of which will be various types of information interaction [3]. Interaction of educational resources and the pedagogical potential of a particular city or region makes it possible to meet the educational needs of inclusive children to a greater extent, to increase the level of their achievements. Therefore, the main task of general education state system is the search for innovative forms for organizing work with children with special educational needs in formal and non-formal aspects of education. The organization of work with children with special educational needs requires constant optimization of managerial and pedagogical activities in the conditions of educational system for the successful and effective self-realization of schoolchildren, realization of their educational needs and creative potential. The main activities in this area are:

- modernization of education system existing infrastructure aimed at developing a flexible and accessible multi-level system that allows creating an environment for comfortable interaction with other participants in the educational process;

- development of personnel potential for working with children with special needs;
- creation of teachers' professional communities working with children with SEN;
- development of support forms for children with SEN in formal and non-formal education.

The effective functioning of the system for identifying, supporting and accompanying children with SEN is a process that cannot develop spontaneously. With this approach, the education system should be

considered as an innovative educational environment that promotes the development of children with SEN in all its manifestations. The main task of managing the education system in working with children with special educational needs is to design a development strategy for this system and a strategic plan for its implementation. Work with children with special educational needs should be considered as one of the directions of the social development of modern education, aimed at reproducing and shaping its intellectual potential. The efficiency factors of educational system for training, development and support of SEN students include longevity which is understood as the presence of stable, effective work (high performance) with children with SEN for a long period of time. This is possible with formal education system as this system assumes a long-term process of obtaining knowledge. When analyzing policy effectiveness it is important to evaluate the systemic nature of work with children with special educational needs in the education system, where systematicity is understood as a way of organizing pedagogical activity and is characterized by the presence of many elements of influence, their interaction, interdependence and focus on achieving a common, unified result.

An important factor is also innovativeness in working with children with SEN in formal and non-formal education (the use of fundamentally new approaches to organizing the process of working with children with SEN, which results in increased efficiency).

Another important efficiency factor is social support measures aimed at achieving public interests, meeting social needs, taking into account the interests of children and teachers working with children with special needs. When working with children with special educational needs it is necessary to take into account the continuity — the use of both those who already have experience in this work and the innovative experience of other areas of education in different regions of the country.

The listed factors constitute a system. If the mechanisms of interaction between factors are well established in it, then the effectiveness will be high. Currently, there is an increased interest in the problem of children with SEN, in the problems of identifying, teaching and developing children with SEN and, accordingly, in the problems of training teachers to work with them. The main ones are the problems of identifying, training and developing children with SEN, as well as the problems of professional and personal training of teachers, psychologists and education managers to work with children with SEN. We agree with N. Ilyina that “it is necessary to organize the education of teachers on an activity basis by the means and methods that they use in their pedagogical practice when working with children” [11].

To ensure the formation of teacher's readiness to work with children with SEN there is a need for a special “environment”. In modern pedagogical science the “environment” is considered, on the one hand, as the conditions in which a person's life takes place, the environment, the totality of people connected by the commonality of these conditions, environment; on the other hand, as a social space surrounding a person, a zone of direct activity of an individual, his immediate development and action, and also includes in its structure the phenomena of a person's social and personal life: past life experience, communication experience, the influence of the media, etc. We believe that the formal and non-formal education system can become an environment for ensuring the formation of a teacher's readiness to work with children with SEN.

Let's consider what is meant by “ensuring the work of a teacher with children with SEN”. So, in the explanatory dictionary of V. Dal, “to ensure” means “to make it quite possible, valid, realistically feasible” [12]. In the pedagogical literature, pedagogical support is considered as the creation of conditions aimed at the development of a personality, a professional.

We believe that in order to ensure the formation of a teacher's readiness to work with children with SEN in the system of formal and non-formal education, pedagogical support plays a leading role. N. Grigorieva, I. Karpova consider pedagogical support as a complex of external factors and conditions aimed at enhancing the professional, personal and professional growth of a specialist. The level of pedagogical support must correspond to the internal potentials of a person in order to activate his self-development. Pedagogical support as acceptance, supply, provision, protection, as well as a set of means, methods and activities. Creation of conditions for advancement in the subjectivity of participants in the educational process through pedagogical stimulation, initiation of the activity. Pedagogical support is the creation of conditions for the best use of existing potentials, resource mobilization, a description of its model and justification of its content from a pedagogical standpoint [4]. “Pedagogical support” is defined as “a special type of professional and pedagogical activity aimed at updating and activating educational resources in order to ensure the effectiveness of educational process”. Describing pedagogical support, the researchers of this phenomenon emphasize that it involves identifying the functionality of each specific resource, establishing functional relationships that manifest themselves in given organizational and pedagogical conditions [5].

The goal of pedagogical support is to create conditions for the personal growth of students on the basis of value-semantic guidelines [5]. Comfortable conditions should be achieved both in formal and non-formal education. A. Volokhov presents pedagogical support in the form of a model that includes: “goal (setting tasks and prospects); result (achievement of the goal in future); functions (diagnosis of existing problems; identification of possible options for pedagogical activity; assistance to individual; organizational and pedagogical support; individually-oriented pedagogical assistance; diagnostics of pedagogical support effectiveness). Pedagogical support can implement axiological, motivational, orientational, operational functions and protection function” [6]. There is a number of recommendations for ensuring the readiness of a foreign language teacher to work with children with SEN:

- increasing the level of psychological knowledge;
- a change in the system of behavioral stereotypes of foreign language teachers regarding a person with SEN (realistic, not ideal);
- creating a strong motivation for foreign language teachers for continuous self-education and self-improvement.

Ensuring the formation of a foreign language teacher readiness to work with children with SEN in education system is focused on social order of society and the state involves training of a teacher who is able to see the future, predict further educational activities, choose the best methods and forms of organizing work with children with SEN in formal and informal education system. The organization of work with children with special educational needs requires constant optimization of managerial and pedagogical activities in conditions of formal and non-formal education system for successful and effective self-realization of school-children, realization of their educational needs and creative potential.

Thus, we can conclude that in order to ensure the formation of a foreign language teacher readiness to work with children with SEN in formal and non-formal education system it is necessary to have specially created pedagogical conditions.

By pedagogical conditions we understand the characteristic of pedagogical system which reflects totality of potential resources of educational environment, implementation of which will ensure the effective functioning and development of pedagogical system. In the framework of our study, pedagogical conditions act as a set of interrelated measures of pedagogical process that ensure the effectiveness of ensuring the formation of readiness to work with children with SEN in formal and non-formal education system.

In our opinion, the main conditions for ensuring the formation of a foreign language teacher readiness to work with children with SEN in formal and non-formal education system can be pedagogical support in overcoming the difficulties that arise in the process of working with children with SEN and organizational and pedagogical support of a teacher in the process of contact work with children with SEN. Considering the relationship between the concepts of “pedagogical support” and “pedagogical monitoring”, it is noted that these are different forms of pedagogical activity which are united by a common orientation towards the development of individuality [7]. In the context of our study, pedagogical support in overcoming the difficulties that arise in the process of working with children with SEN is understood as the activity of pedagogical community, focused on helping teachers in overcoming personal and professional difficulties that arise in the process of working with children with SEN.

In our opinion, the above conditions for cutting off the readiness of a foreign language teacher to work with children with SEN in formal and informal education system are pedagogical support in overcoming difficulties that arise in the process of working with children with SEN, and organizational and pedagogical support of a foreign language teacher in the process of contact work with children with SEN will be effective if:

- implement in a comprehensive manner, complementing each other;
- aim at the development of foreign language teachers of all structural components of readiness to work with SEN children (professional-personal, theoretical and practical) [1].

Funding Information. The article was prepared within the framework of the scientific project No. AP19678268 “Scientific and methodological foundations for the implementation of professional foreign language training in the context of convergence of formal and non-formal higher education” under the grant funding of the Science Committee of the Republic of Kazakhstan Ministry of Science and Higher Education.

Conclusions

We believe that in order to ensure the formation of a foreign language teacher readiness to work with children with SEN in formal and non-formal education system, pedagogical support in overcoming the difficulties that arise in the process of working with children with SEN, and organizational and pedagogical sup-

port of a foreign language teacher in the process of contact work with children with SEN should be aimed at developing readiness components in teachers. So, for the development of a professional and personal component in the structure of a foreign language teacher's readiness to work with children with special educational needs, motivation is a necessary condition. Motivation is the process of inducing activity and communication in order to achieve personal or organizational goals. Motivating teachers mean touching on their important interests, creating conditions for them to realize themselves in working with children with SEN at school [9]. So, for example, an effective contract with foreign language teachers can fulfill the task of providing motivation to improve the quality of education and continuous professional development. Thanks to this, teachers who work with children with SEN receive additional payments and financial incentives. In addition to the material component, it is important for teachers to feel their involvement in organizing and solving a number of problems related to the implementation of an inclusive education program in the country.

Thus, we can conclude that in order to ensure the formation of a teacher's readiness to work with children with SEN, it is necessary to ensure the interaction of foreign language teachers with successful specialists in the field of pedagogy, psychology in working with this category of students. Manufacturability and virtuality of a foreign language teacher communicative activity are associated with the features and communicative potential of the educational environment and the variety of means that provide various forms of communication. The intensive development of information, communication and distance technologies and the creation of virtual distance educational media environments necessitate the organization of the communicative activity of a teacher in new information educational environments. The main goal of ensuring the formation of a foreign language teacher readiness to work with children with SEN in formal and non-formal education system is to overcome the teacher's personal and professional difficulties in working with children with SEN in general educational organizations and to provide educational organizations with favorable conditions for working with children with SEN in formal and informal education system.

Acknowledgements

The article was prepared within the framework of the scientific project № AP19678268 "Scientific and methodological foundations for the implementation of professional foreign language training in the context of convergence of formal and non-formal higher education" under the grant funding of the Science Committee of the Republic of Kazakhstan Ministry of Science and Higher Education.

References

- 1 Алехина С.В. Инклюзивное образование: от политики к практике / С.В. Алехина. — 2016. — Т. 21, № 1. — С. 136–145.
- 2 Сырымбетова Л.С. Казахстанская модель трехязычного образования (методологические подходы, принципы и основные стратегии обучения трем языкам). / Р.М. Жумашев, Д. Ныгметулы, С.А. Шункеева, Б.А. Жетписбаева // Вестн. НГПУ. — 2017. — № 4. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/kazhastanskaya-model-trehyazychnogo-obrazovaniya-metodologicheskie-podhody-printsipy-i-osnovnye-strategii-obucheniya-trem-yazykam>
- 3 Тлеужанова Г.К. Готовность учителей иностранных языков к работе в условиях инклюзивного образования / Г.К. Тлеужанова, Д.С. Белозерова // Молодой ученый. — 2019. — № 23 (261). — С. 397, 398. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/261/60134>
- 4 Берулава М.Н. Интеграционные процессы в образовании / М.Н. Берулава // Интеграция содержания образования: сб. науч. тр. — Бийск, 1994. — С. 3–9.
- 5 Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы / С.И. Архангельский. — М.: Высш. шк., 1980. — 368 с.
- 6 Вачков И.В. Развитие самосознания учителей и учащихся в полисубъектном взаимодействии: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.13 — «Психология развития, акмеология» / Вачков Игорь Викторович. — М., 2002. — 364 с.
- 7 Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий — М.: Высш. шк., 1991. — 204 с.; Вербицкий А.А. Личностный и компетентностный подходы в образовании. Теория контекстного обучения: извлечения из моногр. / А.А. Вербицкий, О.Г. Ларионова // Инновации в профессиональной школе. — 2013. — № 1. — 36 с.
- 8 Бычкова Н.И. Социальное обучение взрослых в условиях неформального образования: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 — «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Бычкова Наталья Ильинична. — Пятигорск, 2006. — 320 с.
- 9 Горский В.А. Проектирование комплексной программы развития взаимосвязи и преимущественности формального и неформального образования / В.А. Горский, Д.В. Смирнов, А.А. Горяев. — М. – Киров: Изд-во Вят. гос. ун-та, 2012. — 163 с.

10 Акишева А.К. Актуальные проблемы обучения в течение всей жизни / А.К. Акишева, А.С. Кенжегулова // Междунар. журн. эксперимент. обр. — 2020. — № 2. — С. 25–29. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://expeducation.ru/ru/article/view?id=11951> (Дата обращения: 10.07.2023).

11 Ильина Н.Ф. Региональная система непрерывного педагогического образования: поиск инновационной концепции / Н.Ф. Ильина // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. — 2012. — № 1. — С. 25–31.

12 Даль В.И. Толковый словарь русского языка: иллюстр. изд. / В.И. Даль. — М.: Эксмо, 2015. — 896 с.

Г.К. Тлеужанова, С.Б. Джангельдинова, А.А. Тлеужанова, Д.С. Белозерова, Д.К. Джолданова

Ресми және бейресми білім беру жағдайында ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалармен жұмыс істеуге шет тілі мұғалімінің дайындығын қалыптастыру мәселелері

Мақалада авторлар болашақ шет тілі мұғалімінің формальды және бейресми білім беру жүйесінде ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалармен ұйымдық-педагогикалық шарттар түрінде жұмыс істеуге дайындығын қалыптастыруды қамтамасыз етудің теориялық негіздемесін зерттеген. Сонымен қатар «ресми» және «бейресми» білім беру ұғымдары қарастырылған. Қазақстанның жалпы білім беру жүйесіне инклюзивті білім берудің енгізілуімен ерекше білім беруді қажет ететін балалармен жұмыс істеуге шет тілі мұғалімдерін дайындау мәселесі бірінші орынға шықты. Еліміздегі мектептерде шет тілдерін оқыту төменгі сыныптардан басталады, онда оқушылардың дүниетанымы, тілдік құзыреттіліктер қалыптасады, яғни шет тілі мұғалімі ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалар қатысатын сыныпта басты мақсатқа жету үшін өз міндеттерін жүзеге асыра алуы керек. Ресми және бейресми білім беру жүйесінде біздің республикамызда инклюзивті білім беру саясатын іске асыруға көмектесетін арнайы жағдайлар жасау қажет. Педагогикалық үдерісте ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалармен жұмыс істеуге байланысты әртүрлі қиындықтар туындауы мүмкін, осылайша шет тілі мұғалімінің формальды және бейресми білім беру жүйесінде ерекше қажеттіліктері бар балалармен жұмыс істеуге дайындығын қалыптастыру үшін мұғалімнің жалпы білім беру ұйымдарындағы жеке және кәсіби қиындықтарды жеңуі және білім беру ұйымдарының ерекше қажеттіліктері бар балалармен жұмыс істеуге қолайлы жағдайларды қамтамасыз етуі мүмкін білім беру қажеттіліктері.

Кілт сөздер: инклюзивті білім беру, болашақ шет тілі мұғалімдері, ресми және бейресми білім беру, арнайы білім беру қажеттіліктері, қазіргі қоғам.

Г.К. Тлеужанова, С.Б. Джангельдинова, А.А. Тлеужанова, Д.С. Белозерова, Д.К. Джолданова

Вопросы формирования готовности педагога иностранного языка к работе с детьми с особыми образовательными потребностями в условиях формального и неформального образования

В статье дано теоретическое обоснование обеспечения формирования готовности будущего педагога иностранного языка к работе с детьми с особыми образовательными потребностями в формальной и неформальной системе образования в виде организационно-педагогических условий. Авторами рассмотрены понятия «формальное» и «неформальное» образование. С внедрением инклюзивного образования в общеобразовательную систему Казахстана вопрос подготовки педагогов иностранного языка к работе с детьми с особыми образовательными потребностями вышел на первое место. Изучение иностранных языков в школах страны начинается в младших классах, где происходит становление мировоззрения, формирование языковых компетенций, кроме того, педагог иностранного языка должен суметь реализовать свои поставленные задачи для достижения главной цели в классе, где присутствуют дети с особыми образовательными потребностями. В системе формального и неформального образования необходимо создание специальных условий, помогающих реализовать политику инклюзивного образования в нашей республике. В педагогическом процессе возможно появление различных трудностей, связанных с работой с детьми с особыми образовательными потребностями, тем самым для обеспечения формирования готовности педагога иностранного языка к работе с детьми с особыми потребностями в формальной и неформальной системе образования является преодоление педагогом личностно-профессиональных трудностей в общеобразовательных организациях и обеспечение образовательными организациями благоприятных условий работы с детьми с особыми образовательными потребностями.

Ключевые слова: инклюзивное образование, будущие учителя иностранного языка, формальное и неформальное образование, особые образовательные потребности, современное общество.

References

- 1 Alekhina, S.V. (2016). Inkluzivnoe obrazovanie: ot politiki k praktike [Inclusive education: from policy to practice] [in Russian].
- 2 Syrymbetova, L.S., Zhumashev, R.M., Nygmetuly, D., Shunkeeva, S.A., & Zhetpisbaeva, B.A. (2017). Kazakhstanskaia model trekhiazychnogo obrazovaniia (metodologicheskie podkhody, printsipy i osnovnye strategii obucheniia trem yazykam [Kazakh model of trilingual education (methodological approaches, principles and main strategies for teaching three languages)]. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta — Bulletin of the Novosibirsk State Pedagogical University*. Retrieved from <https://cyberleninka.ru/article/n/kazhastanskaya-model-trehyazychnogo-obrazovaniya-metodologicheskie-podhody-printsipy-i-osnovnye-strategii-obucheniya-trem-yazykam> [in Russian].
- 3 Tleuzhanova, G.K., & Belozerova, D.S. (2019). Gotovnost uchitelei inostrannykh yazykov k rabote v usloviakh inkluzivnogo obrazovaniia [Readiness of teachers of foreign languages to work in conditions of inclusive education]. *Molodoi uchenyi — Young scientist*, 23 (261), 397, 398. Retrieved from <https://moluch.ru/archive/261/60134> [in Russian].
- 4 Berulava, M.N. (1994). Integratsionnye protsessy v obrazovanii [Integration processes in education]. *Integratsiia sodержaniia obrazovaniia — Integration of educational content*, 3–9 [in Russian].
- 5 Arkhangel'skii, S.I. (1980). Uchebnyi protsess v vysshei shkole, ego zakonornnye osnovy i metody [The educational process in higher education, its natural foundations and methods]. Moscow: Vysshaia shkola [in Russian].
- 6 Vachkov, I.V. (2002). Razvitie samosoznaniia uchitelei i uchashchikhsia v polisubektnom vzaimodeistvii [Development of self-consciousness of teachers and students in polysubjective interaction]. *Doctor's thesis*. Moscow [in Russian].
- 7 Verbitsky, A.A. (1991). Aktivnoe obuchenie v vysshei shkole: kontekstnyi podkhod [Active learning in higher education: a contextual approach]; Verbitsky, A.A. & Larionova, O.G. (2013). Lichnostnyi i kompetentnostnyi podkhody v obrazovanii. Teoriia kontekstnogo obucheniia [Personal and competency-based approaches in education. Contextual learning theory]. *Innovatsii v professionalnoi shkole — Innovation in vocational school*. Moscow [in Russian].
- 8 Bychkova, N.I. (2006). Sotsialnoe obuchenie vzroslykh v usloviakh neformalnogo obrazovaniia [Adult Social Learning in Non-Formal Education]. *Doctor's thesis*. Piatigorsk [in Russian].
- 9 Gorsky, V.A. (2012). Proektirovanie kompleksnoi programmy razvitiia vzaimosvazi i preimushchestvennosti formalnogo i neformalnogo obrazovaniia [Designing a comprehensive program for the development of the relationship and predominance of formal and non-formal education]. Moscow; Kirov: Izdatel'stvo Viatskogo gosudarstvennogo universiteta [in Russian].
- 10 Akisheva, A.K., & Kenzhegulova, A.S. (2020). Aktualnye problemy obucheniia v techenie vsei zhizni [Current issues of lifelong learning]. *Mezhdunarodnyi zhurnal eksperimental'nogo obrazovaniia — International Journal of Experimental Education*, 2, 25-29. Retrieved from <https://expeducation.ru/ru/article/view?id=11951> [in Russian].
- 11 Ilina, N.F. (2012). Regionalnaia sistema nepreryvnogo pedagogicheskogo obrazovaniia: poisk innovatsionnoi kontseptsii [Regional System of Continuous Pedagogical Education: Search for an Innovative Concept]. *Nauchnoe obespechenie sistemy povysheniia kvalifikatsii kadrov — Scientific support for the personnel development system*, 1, 25–31 [in Russian].
- 12 Dal, V.I. (2015). Tolkovyi slovar russkogo yazyka: illiustrirovannoe izdanie [Explanatory Dictionary of the Russian Language: Illustrated Edition]. Moscow: Eksmo [in Russian].

Ш.Г. Искакова^{1*}, Н.С. Бисалиева², К.Т. Кударова³*Западно-Казахстанский аграрно-технический университет имени Жангир хана, Центр развития языков,
Уральск, Казахстан**(*Корреспондирующий автор. E-mail: shynar_iskakova@mail.ru*)*¹ORCID: 0000-0002-7715-357X²ORCID: 0000-0002-4171-0848³ORCID: 0000-0003-2910-1035

Эффективность применения технологии дополненной реальности при изучении иностранного языка: метааналитическое исследование

В современном образовании для совершенствования процессов обучения и преподавания применяется множество технологий, одной из которых является технология дополненной реальности, которая эффективно используется в образовательных учреждениях многих стран, в том числе и в Казахстане. Целью настоящего исследования — синтез эмпирических данных об эффективности применения технологии дополненной реальности при изучении иностранного языка. Для этой цели был выполнен метаанализ соответствующих эмпирических исследований, отвечающих ряду заранее установленных критериев приемлемости. В результате отбора литературных источников, в анализ было включено 6 исследований с участием 493 субъектов. Во всех включённых исследованиях оцениваемым показателем являлся словарный запас английского языка. Согласно результатам, у изучающих иностранный язык с использованием технологии дополненной реальности, величина эффекта (стандартизованная разность средних) была выше по сравнению с теми, кто проходил стандартное обучение. Однако различие не было статистически значимым ($p=0,067$). Сделан вывод об отсутствии значительной эффективности применения технологии дополненной реальности при изучении иностранного языка студентами университетов, школьниками и дошкольниками по сравнению со стандартными средствами обучения.

Ключевые слова: дополненная реальность, иностранные языки, образование, метаанализ, обучение, исследование.

Введение

Дополненная реальность относится к трёхмерной (3D) технологии, которая позволяет пользователям цифровую информацию в виде виртуальных объектов в реальном мире. Технология дополненной реальности имеет большой потенциал в области языкового образования, поскольку обладает такими свойствами, как контекстная визуализация (то есть представление виртуальной информации в определённом контексте) и интерактивность обучения (то есть возможность взаимодействия с виртуальным контентом). В образовании для совершенствования процессов обучения и преподавания применяется множество технологий. Исследователями и педагогами проведено огромное количество исследований, связанных с технологиями, направленными на повышение эффективности преподавания и обучения, такими как мобильное обучение, онлайн обучение, социальные сети, цифровые игры, а также дополненная/виртуальная реальность [1].

Зарождение технологии дополненной реальности можно отнести к 1990-м годам, когда она использовалась в основном в учебных целях в авиастроении и хирургической подготовке. Тогда дополненная реальность не получила широкого распространения, поскольку требовала использования сложных приспособлений. С началом популяризации мобильных приложений в конце 2000-х годов на рынке появилось несколько приложений дополненной реальности. Последующий рост спроса привёл к появлению инструментов дополненной реальности, предназначенных в основном для развлекательных и маркетинговых целей. Однако революционное совершенствование портативных устройств, произошедшее в последние годы, способствовало популяризации применения дополненной реальности в рамках учебных программ по таким предметам, как инженерия, искусство, медицина, биология и изучение языков.

Предыдущие исследования по использованию дополненной реальности в образовании были сосредоточены на естественных науках, математике и технических дисциплинах [2]. Несмотря на то,

что в ряде соответствующих исследований обсуждались эти предметные области, не так много работ было посвящено эффективности применения технологии дополненной реальности при изучении иностранных языков. Целью настоящего исследования является синтез эмпирических данных об эффективности применения технологии дополненной реальности при изучении иностранного языка.

Литературный обзор

Актуальный вопрос эффективного использования средств ИКТ, в том числе дополненной реальности, в образовательном процессе, привлекает внимание отечественных и зарубежных исследователей.

Так, исследователи Карагандинского университета им. академика Е. А. Букетова Kazimova et al. (2021) отмечают, что для совершенствования содержания педагогического образования, формирования высокого уровня информационной культуры требуется внедрение в учебный процесс средств ИКТ. В работе проанализированы возможности интерактивных инновационных технологий, автоматизированных систем, способствующие, по мнению авторов, развитию у обучающихся творческих способностей, овладению новыми технологиями [3].

Примечательно исследование Koprhasarova et al. (2021), проведённое кафедрой иностранных языков того же университета, о развитии иноязычных коммуникативных навыков студентов на основе опыта преподавателя с использованием канала YouTube, а также курса профессионального и технического перевода, организованного в университете [4].

В работе Assanova & Prlepessova (2020) рассмотрены подходы эффективного использования мобильных приложений в процессе обучения иностранному языку, их влияние на повышение качества знаний студентов, пути эффективного внедрения и апробации данного аспекта через нетрадиционные формы обучения. Авторами описана практическая значимость использования образовательных мобильных приложений как продуктивной составляющей, влияющей на содержание материала, его систематизацию и усвоение [5].

Sarzhanova et al. (2020) в своём исследовании рассматривают вопросы дидактического потенциала образовательных мультимедиа приложений в учебном процессе при изучении иностранных языков. Авторы отмечают, что эффективное использование сценариев применения мультимедиа в учебном процессе способствует развитию самостоятельности и креативности обучаемого, его активной позиции как субъекта коммуникативного взаимодействия [6].

Зарубежные исследователи Akçayır et al. (2016) обобщили преимущества и проблемы, связанные с технологией дополненной реальности в образовании. Основными преимуществами её использования отмечены следующие: увеличение успеваемости, мотивации и удовольствие от процесса обучения. Основные проблемы были связаны с вопросами технической сложности использования данной технологии, и возможными техническими проблемами, с которыми столкнулись учащиеся при выполнении определённых заданий [7].

Pellas et al. (2019) рассмотрели применение игровой модели обучения на основе технологии дополненной реальности, применимой к начальному и среднему образованию, и пришли к выводу, что данная модель обучения даёт возможность воплощать в жизнь невидимые, абстрактные и сложные концепции с помощью 3D-визуализации, следовательно, может использоваться в преподавании математических, технических и других соответствующих дисциплин [8].

По результатам проведения метаанализа Garzón et al. (2019) заключили, что технология дополненной реальности оказывает среднее влияние на эффективность обучения, но значительно увеличивает мотивацию обучающихся [9].

Отметим, что технология дополненной реальности с успехом применяется в инклюзивном образовании. Так, учёные Quintero et al. (2019) провели систематический обзор исследований по данной теме, акцентируя внимание на потребностях учащихся с ограниченными возможностями. Авторы подтвердили, что технология дополненной реальности — достаточно зрелая технология с инклюзивными функциями, которая учитывает потребности учащихся с ограниченными возможностями как в обычных, так и в дистанционных образовательных учреждениях [10].

Методы и материалы

Метааналитические исследования используются в качестве количественного метода объединения результатов ряда эмпирических работ по какой-либо проблеме для получения комплексного представ-

ления о той или иной области исследования. Поэтому мы провели метаанализ, пытаясь упорядочить данные соответствующих исследований, отвечающих установленным критериям приемлемости.

Критерии включения в анализ. Для включения в настоящий метаанализ исследование должно было:

1. Быть опубликовано в виде англоязычной журнальной статьи в рецензируемом научном журнале в период с 2016 по 2021 годы.
2. Отчётливо указывать в качестве участников исследования дошкольников, школьников или студентов высших учебных заведений.
3. Иметь корректный квазиэкспериментальный или экспериментальный дизайн, сравнивающий группы, где при изучении иностранного языка использовались устройства дополненной реальности и те, в которых они не применялись.
4. Содержать результаты эксперимента в виде количественных показателей эффективности обучения, измеренных с помощью самостоятельно разработанных или уже существующих инструментов (не самоотчёты).
5. Содержать данные, необходимые для расчёта величины эффекта: средние значения, стандартные отклонения и количество участников в каждой группе.

Выбор данных критериев обоснован тем, что применяется в большинстве метааналитических исследований [11, 12], представленных в авторитетных наукометрических базах данных.

Поиск и отбор литературных источников. В сумме 2628 записей были извлечены в результате поискового запроса в виде комбинаций терминов «augmented», «reality», «learning» и «language» в базах данных Australian Education Index (856 записей) и ScienceDirect (1772). В фильтрах поисковых систем языки были ограничены до английского, а временной интервал до периода между 2016 и 2021 годами. Не рассматривались в качестве релевантных такие документы, как материалы конференций, диссертации, главы книг, исследования на примере одного случая. После отбраковки дубликатов и нерелевантных публикаций на основании анализа заглавий и аннотаций было получено 25 источников. По результатам изучения содержания данных публикаций, 19 из них были исключены из анализа, так как в них исследовались параметры, лишь косвенно относящиеся к изучению иностранных языков, такие как степень удовлетворённости и мотивация. Из исследований, включённых в окончательный анализ, были экстрактированы и подвергнуты статистическому анализу количественные показатели академической успеваемости.

Статистический анализ. Гетерогенность между исследованиями оценивалась с помощью индекса I^2 . Данный индекс используется в 99,9 % мета-анализов [12, 13]. Гетерогенность оценивалась как низкая в случае $25 \leq I^2 < 50\%$, и как высокая при $I^2 \geq 75\%$. Это стандартная шкала интерпретации, настолько общепринятая, что в большинстве мета-аналитических исследований используется по умолчанию, без ссылок на источник; однако если рецензент настаивает на ссылке, то [14]. В качестве сводной статистики использовалась стандартизованная разность средних, которая выражает размер эффекта вмешательства в каждом исследовании относительно вариабельности, наблюдаемой в данном исследовании. Данная мера применяется в метаанализах, когда включённые исследования оценивают один и тот же показатель, но измеряют его разными способами [14]. Учитывая вероятность наличия высокой гетерогенности, стандартизованная разность средних рассчитывалась с использованием модели случайных эффектов, поскольку она несенситивна к гетерогенности данных, а при однородности результатов даёт такие же результаты, что и модель с фиксированными эффектами. Предвзятость публикации анализировали с помощью специальной воронкообразной диаграммы с применением метода *trim-and-fill* [12, 13]. Этот метод чрезвычайно широко применяется в исследованиях с применением метаанализа; в этом можно убедиться, ознакомившись с 5–6 статьями, содержащими в названии слово *meta-analysis*. Все этапы статистической обработки данных осуществлялись в программной среде *Shiny* на основе языка программирования *R*.

Результаты и их обсуждение

Настоящий метаанализ включает 6 исследований с 244 участниками в группах обучения с применением технологии дополненной реальности и 249 участниками контрольных групп. Во всех включённых исследованиях оцениваемым показателем являлся словарный запас английского языка. Контингентом 4 из 6 исследований [15–18] являлись школьники, в остальных работах принимали участие дошкольники [19] и студенты университета [20]. В половине публикаций использовались

самостоятельно разработанные программы дополненной реальности [15, 17, 20], в других трёх экспериментаторы применяли уже существующие программные продукты [16, 18, 19].

Форест-график на рисунке 1 отображает результаты метааналитического синтеза результатов включённых исследований. Как следует из суммарного размера эффекта (средневзвешенная стандартизованная разность средних=0,79; стандартное отклонение -0,06, 1,63), величина эффекта у субъектов, участвовавших в обучении с использованием технологии дополненной реальности, была выше по сравнению с теми, кто проходил стандартное обучение. Однако различие не является статистически значимым ($p=0,067$).

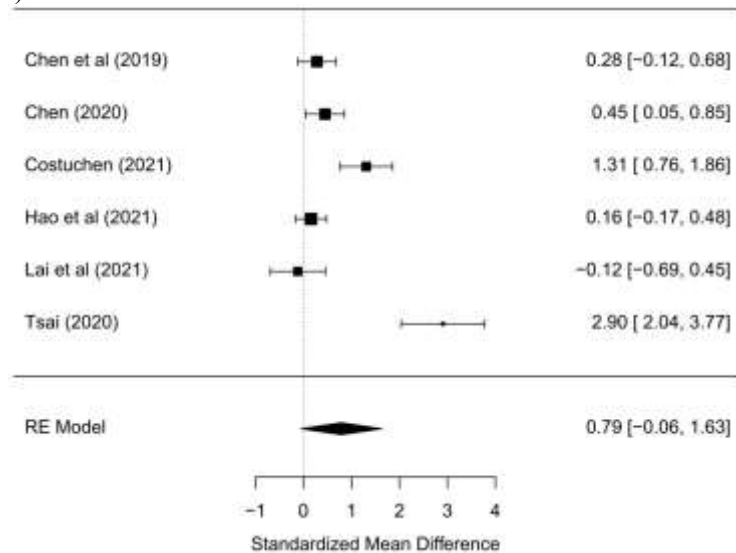


Рисунок 1. Результаты метаанализа исследований эффективности технологии дополненной реальности при изучении иностранного языка

Воронкообразный график (рис. 2) указывает на отсутствие признаков предвзятости публикации среди включённых исследований, поскольку в правом секторе нет открытых кругов ($t=2,31$, $df=4$, $p=0,082$).

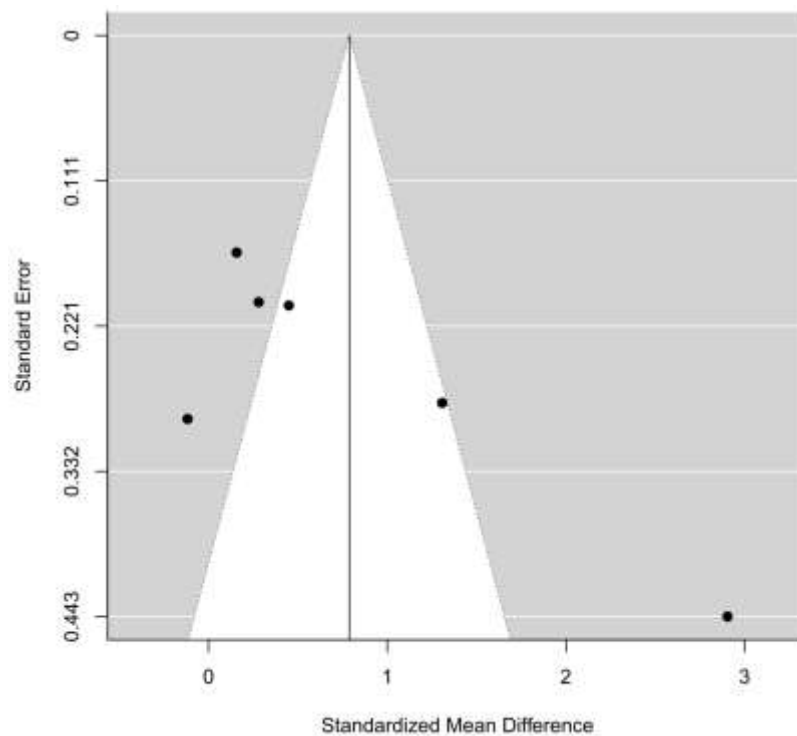


Рисунок 2. Оценка публикационного смещения в исследованиях эффективности технологии дополненной реальности при изучении иностранного языка

Исследования были в значительной степени неоднородны ($Q=47,73$, $df=5$, $p<0,001$; $I^2=81,88\%$; $\tau_2=1,04$).

Дополненная реальность — это технология, позволяющая пользователям просматривать сгенерированные компьютером объекты, наложенные на неvirtуальную реальность, осуществляя интеграцию виртуальных объектов или цифровой и виртуальной информации (графика, звуки и тактильная обратная связь) в неvirtуальной среде. Природа дополненной реальности позволяет пользователю взаимодействовать с виртуальными и реальными объектами в одном и том же пространстве, приобретая новый опыт обучения. Эти объекты одновременно сосуществуют с объектами реальной жизни при помощи специальных шлемов дополненной реальности или камер на мобильных устройствах, которые служат средством дополнения соответствующей информации посредством точек запуска соответствующего приложения дополненной реальности или маркеров.

Согласно результатам настоящего метааналитического исследования, применение технологии дополненной реальности приводит к улучшению результативности изучения иностранного языка, что подтверждает результаты предшествующих обзоров [13, 21]. Данный обзор продемонстрировал эффективность инструментов дополненной реальности, поэтому эти инструменты должны широко применяться в языковом образовании.

Ранее учёными было предпринято несколько попыток обзора различных инструментов дополненной реальности в образовательной среде (Васса et al.). Проанализировали 32 исследования, опубликованные в период с 2003 по 2013 годы, и пришли к выводу, что применение дополненной реальности хотя и способствует достижениям в обучении, но сложность данной технологии является одним из барьеров на пути её популяризации [22]. Кроме того, исследователи [23] провели обзор 68 статей, опубликованных в журналах с индексацией в Social Science Citation Index с 2007 по 2015 годы, результаты которого показали (1) нарастающее увеличение количества исследований на тему дополненной реальности в образовании; (2) преимущества использования дополненной реальности в процессе обучения, такие как упрощение взаимодействия учеников, содействие самообучению, повышение успеваемости; (3) проблемы, сопряжённые с использованием инструментов дополненной реальности в образовательном процессе, такие как увеличение когнитивной нагрузки, отвлечение внимания учащихся, увеличение расходов на технологии и проблемы технического характера.

Предприняв систематический обзор 73 исследований на тему технологии дополненной реальности в образовательных учреждениях, опубликованных в период с 2000 по 2017 годы, Hedberg et al. [24] обнаружили, что 11 % исследований были посвящены языковому образованию, и что язык был предметом, вторым по частоте исследований, в которых использовались инструменты дополненной реальности. В целом, исследователи отмечают отчётливую тенденцию внедрения технологий дополненной реальности в обучение иностранным языкам, поскольку они эффективно вовлекают учащихся в процесс обучения. Однако, по данным изученных нами исследований, включённых в настоящий метаанализ, самой большой проблемой использования дополненной реальности в языковом образовании было и является незнание педагогами и обучающимися учебных материалов на основе дополненной реальности [15–20]. Тем не менее возможности данной технологии открывают перспективу создания в будущем множества приложений, способных совершить прорыв в образовании, включая изучение иностранных языков.

Заключение

Согласно результатам выполненного метаанализа, средневзвешенный эффект средств дополненной реальности на эффективность изучения иностранного языка превышает данный показатель в группах сравнения, но в статистически незначимой мере. Таким образом, можно утверждать об отсутствии значительной эффективности применения технологии дополненной реальности при изучении иностранного языка студентами университетов, школьниками и дошкольниками по сравнению со стандартными средствами обучения. Полученные результаты следует интерпретировать с осторожностью, учитывая малое число включённых исследований и их гетерогенность.

Список литературы

- 1 Huang, X., Zou, D., Cheng, G., & Xie, H. (2021). A systematic review of AR and VR enhanced language learning. *Sustainability*, 13(9), 4639.

- 2 Majid, S.N.A., & Salam, A.R. (2021). A Systematic Review of Augmented Reality Applications in Language Learning. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 16(10).
- 3 Kazimova, D.A., Tussipkhan, A., Adil Khan, G., Suinkhan A., & Tileukhabyl E. (2021). Implementation of pedagogical solutions to increase the efficiency of the digitalization of learning at the university. *Bulletin of the Karaganda university. Pedagogy series*, 1(101), 26-32.
- 4 Kopzhasarova, U.I., Beisenbaeva, B.A., & Alken, S.H. (2021). Improvement of technical specialty students' foreign language professional skills. *Bulletin of the Karaganda university. Pedagogy series*, 2(102), 157-163.
- 5 Assanova, D.N., & Prlepessova, A.B. (2020). The role of educational mobile apps in learning English (non-linguistic specialties). *Bulletin of the Karaganda university. Pedagogy series*, 2(98), 121-125.
- 6 Sarzhanova, G.B., Smagulova, G.Zh., & Uteubaeva, E.A. (2020). Using multimedia applications in teaching foreign language in terms of digitalization of education. *Bulletin of the Karaganda university. Pedagogy series*, 4(100), 124-129.
- 7 Akçayır, M., Akçayır, G., Pektaş, H.M., & Ocak, M.A. (2016). Augmented reality in science laboratories: The effects of augmented reality on university students' laboratory skills and attitudes toward science laboratories. *Computers in Human Behavior*, 57, 334-342.
- 8 Pellas, N., Fotaris, P., Kazanidis, I., & Wells, D. (2019). Augmenting the learning experience in primary and secondary school education: A systematic review of recent trends in augmented reality game-based learning. *Virtual Reality*, 23(4), 329-346.
- 9 Garzón, J., Pavón, J., & Baldiris, S. (2019). Systematic review and meta-analysis of augmented reality in educational settings. *Virtual Reality*, 23(4), 447-459.
- 10 Quintero, J., Baldiris, S., Rubira, R., Cerón, J., & Velez, G. (2019). Augmented reality in educational inclusion. A systematic review on the last decade. *Frontiers in Psychology*, 10, 1835.
- 11 Di Natale, A. F., Repetto, C., Riva, G., & Villani, D. (2020). Immersive virtual reality in K-12 and higher education: A 10-year systematic review of empirical research. *British Journal of Educational Technology*, 51(6), 2006-2033.
- 12 Wu, B., Yu, X., & Gu, X. (2020). Effectiveness of immersive virtual reality using head-mounted displays on learning performance: A meta-analysis. *British Journal of Educational Technology*, 51(6), 1991-2005.
- 13 Wang, C.P., Lan, Y.J., Tseng, W.T., Lin, Y.T.R., & Gupta, K.C.L. (2020). On the effects of 3D virtual worlds in language learning – a meta-analysis. *Computer Assisted Language Learning*, 33(8), 891-915.
- 14 Higgins, J.P.T., & Thompson, S.G. Quantifying heterogeneity in a meta-analysis (2002). *Statistics in medicine*, 11(21), 1539-1558.
- 15 Chen, C.H. (2020). AR videos as scaffolding to foster students' learning achievements and motivation in EFL learning. *British Journal of Educational Technology*, 51(3), 657-672.
- 16 Tsai, C.C. (2020). The effects of augmented reality to motivation and performance in EFL vocabulary learning. *International Journal of Instruction*, 13(4), 987-1000.
- 17 Hao, K.C., & Lee, L.C. (2021). The development and evaluation of an educational game integrating augmented reality, ARCS model, and types of games for English experiment learning: an analysis of learning. *Interactive Learning Environments*, 29(7), 1101-1114.
- 18 Lai, J.Y., & Chang, L.T. (2021). Impacts of augmented reality apps on first graders' motivation and performance in English vocabulary learning. *SAGE Open*, 11(4), 1-13.
- 19 Chen, R.W., & Chan, K.K. (2019). Using augmented reality flashcards to learn vocabulary in early childhood education. *Journal of Educational Computing Research*, 57(7), 1812-1831.
- 20 Costuchen, A., Darling, S., & Uytman, C. (2021). Augmented reality and visuospatial bootstrapping for second-language vocabulary recall. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 15(4), 352-363.
- 21 Parmaxi, A., & Demetriou, A.A. (2020). Augmented reality in language learning: A state-of-the-art review of 2014–2019. *Journal of Computer Assisted Learning*, 36(6), 861-875.
- 22 Bacca, J.L., Baldiris, S.M., Fabregat, R., & Graf, S. (2014). Augmented reality trends in education: a systematic review of research and applications. *Journal of Educational Technology and Society*, 17(4), 133-149.
- 23 Akçayır, M., & Akçayır, G. (2017). Advantages and challenges associated with augmented reality for education: A systematic review of the literature. *Educational Research Review*, 20, 1-11.
- 24 Hedberg, H., Nouri, J., Hansen, P., & Rahmani, R. (2018). A Systematic Review of Learning through Mobile Augmented Reality. *International Journal of Interactive Mobile Technologies*, 12(3), 75-85.

Ш.Г. Искакова, Н.С. Бисалиева, К.Т. Кударова

Шет тілін оқытуда кеңейтілген шындық технологиясын қолданудың тиімділігі: метааналитикалық зерттеу

Заманауи білім беруде оқыту мен оқыту үдерістерін жетілдіруде көптеген технологиялар қолданылу-
да, соның бірі — көптеген елдердің, соның ішінде Қазақстанның оқу орындарында тиімді қолданылып
жүрген толықтырылған шындық технологиясы. Бұл зерттеудің мақсаты — шет тілін оқытуда кеңей-

тілген шындық технологиясын қолданудың тиімділігі туралы эмпирикалық мәліметтерді синтездеу. Осы мақсатта алдын-ала белгіленген қабылдау критерийлеріне сәйкес келетін тиісті эмпирикалық зерттеулердің мета-анализі жасалды. Әдеби дереккөздерді іріктеу нәтижесінде талдауға 493 субъектінің қатысуымен 6 зерттеу енгізілді. Барлық зерттеулерде бағаланған көрсеткіш ағылшын тілінің лексикасы болды. Нәтижелерге сәйкес, кеңейтілген шындық технологиясын қолдана отырып, шет тілін үйренушілердің әсер ету мөлшері (орташа стандартталған айырмашылық) стандартты оқытумен салыстырғанда жоғары болды. Алайда, айырмашылық статистикалық маңызды емес ($p = 0.067$). Стандартты оқыту құралдарымен салыстырғанда университет студенттерінің, мектеп оқушыларының және мектеп жасына дейінгі балалардың шет тілін үйренуінде кеңейтілген шындық технологиясын қолданудың айтарлықтай тиімділігінің болмауы туралы қорытынды жасалған.

Кілт сөздер: толықтырылған шындық, шет тілдері, білім, мета-анализ, оқыту, зерттеу.

Sh.G. Iskakova, N.S. Bissaliev, K.T. Kudarova

Effectiveness of augmented reality in foreign language learning: a meta analytic study

In modern education to improve the processes of learning and teaching, many technologies are used, one of which is the technology of augmented reality, which is effectively used in educational institutions in many countries, including Kazakhstan. The aim of this study is to synthesize empirical evidence on the effectiveness of augmented reality technology in foreign language learning. For this purpose, a meta-analysis of relevant empirical studies meeting a number of predetermined eligibility criteria was performed. After the literature selection, 6 studies involving 493 subjects were included in this analysis. In all included studies, the parameter assessed was English vocabulary. According to the results, foreign language learners using augmented reality technology had a higher effect size (standardized mean difference) compared to those who received standard instruction. However, the difference was not statistically significant ($p = 0.067$). It is concluded that there is no significant effectiveness of the use of augmented reality technology in foreign language learning by university students, schoolchildren, and preschoolers compared to standard learning.

Keywords: augmented reality, foreign languages, education, meta analysis, teaching, research.

A.K. Baltabayeva¹, Zh.A. Eskazanova¹, E.A. Uteubayeva², M.N. Shayakhmetova¹,
E.R. Tazhibayeva¹

¹Karaganda University of the name of academician E.A. Buketov, Karaganda, Kazakhstan;

²NCJSC "S. Seifullin Kazakh Agrotechnical Research University"

(Corresponding author's E-mail: baltabaeva.a@mail.ru)

ORCID ID – 0009-0003-1175-107X

ORCID ID – 0000-0001-8307-9014

ORCID ID – 0000-0002-7133-7167

ORCID ID – 0000-0002-5339-0343

Theoretical foundations for the formation of students' language learning strategies in the English language classroom

This article examines the effectiveness of language learning strategies in teaching English to secondary school students. Language learning strategies encompass a range of actions that actively contribute to a learner's self-development, enabling them to independently acquire new knowledge, assimilate social experience, and become a socially adept individual. In essence, these strategies help individuals become effective learners. The authors emphasize that in the current stage of education, fostering students' desire and ability to manage their own activities is a crucial aspect of the learning process in general education schools. This includes initiating actions, setting appropriate goals and tasks, making corrections, evaluating results, and planning future learning and cognitive activities. The authors identify the following types of language learning strategies: personal strategies (related to personal and professional self-determination), regulatory strategies (organizing students' learning activities through planning, prediction, correction, and evaluation), cognitive strategies (developing general academic and logical abilities), and communicative strategies (cultivating students' social competence). The article places particular emphasis on the educational nature of cognitive learning activities, which contribute to the formation of learners' new consciousness and increase their motivation to learn a foreign language. Various tasks are provided as examples to support these concepts within the article.

Keywords: language learning strategies, activity approach, competence, reflection, cognitive, metacognitive, affective, social, communicative.

Introduction

The development of modern school education standards is based on the idea of education as an institution of personality socialization, which derives from the main provisions of L.S. Vygotsky's cultural-historical concept of the Socialisation Institute. The cultural-historical system-activity approach defines, firstly, the main goals of education as an institution of socialization and, secondly, a set of value-normative characteristics of a student's personality as an ideal representative of civil society. The priority of the new educational standards is the implementation of the developmental potential of education.

Issues concerning the standard of education and interpersonal connections hold significance during pivotal periods of societal transformation and in times of emerging crises that demand change. The advent of new circumstances undermines conventional and established ways of living, requiring modifications across all social domains, including education and the intricate network of social relationships. Throughout history and into the future, education consistently stands as the genuine asset and primary catalyst for societal progress, thereby highlighting the necessity to reevaluate its significance.

In its original sense, the notion of "education" means an adult's acquisition of an image of the world and his or her place in it. The rapid changeability of the modern world and its dynamism determine the social order for education and orient the teacher's activity towards the development of students' ability to live and function successfully in the constantly changing world.

Language learning strategies (LLSs) encompass a range of actions that offer students a broad perspective across various subject areas, fostering both their knowledge and motivation to learn. In a broader context, the term "language learning strategies" refers to the skills of self-development and self-improvement through conscious and active engagement with new social experiences. In a narrower, psychological sense, it

specifically refers to a set of methods employed by students to independently acquire new knowledge and skills, including organization of the learning process.

Language learning strategies form an interconnected system where the development of each type of LLS is influenced by its relationship with other types and follows the general logic of age-related development. The universal nature of these learning activities is evident in their transcendent and cross-disciplinary characteristics, as they facilitate the stages of mastering learning content and cultivating students' psychological abilities.

Experimental

LLSs addressing the broader goals of cultural, personal values, and cognitive development of students are implemented within the comprehensive educational framework, encompassing subjects, disciplines, and meta-disciplinary activities [1; 39].

Since their introduction in 1975, it has become difficult to define language strategies. Researchers have made several attempts to create a common terminology and describe these strategies, but there is still no consensus. In the context of Teaching English as a Foreign Language (EFLT), language strategies refer to the thoughts or actions that students take to improve their learning and use of a foreign language. According to Rigney's (1978) definition, language strategies are processes associated with the acquisition, storage, retrieval and application of information. Tarone (1983), in turn, viewed them as attempts to develop linguistic and sociolinguistic competencies in the target language. Other researchers such as Wenden and Rubin (1987) have described language strategies as plans, procedures, or sets of activities that learners use to facilitate the acquisition, storage, retrieval, and use of information. [2].

Typically, existing systems for classifying language strategies divide them into three main types: cognitive strategies, metacognitive strategies, and affective or social strategies (Gan, Humphreys, Hamp-Lyon's, 2004). Students may use these strategies both consciously and unconsciously. In 1990 Oxford developed a widely accepted classification system that separates strategies into direct and indirect categories. Direct strategies include memory strategies, cognitive strategies, and compensation strategies, while indirect strategies include metacognitive, affective, and social strategies.

Cognitive strategies as a means of forming language learning activities are recognized to provide the creation of motives for learning, and with the help of which you can cause a focused activity of the student, determining the choice of tools and techniques to achieve the goal of learning a foreign language at the initial stage. The result of including the student in creative cognitive activities is the acquisition of a motivational basis for compulsory learning and cognitive tasks.

The term metacognition, along with a person's awareness of their thought processes, also refers to unconscious manifestations in the cognitive process. One of the directly labeled applied goals of metacognitive development is "to teach a person to learn". Metacognitive development is assumed to have an impact on academic performance. Identification and awareness of one's individual thinking traits is practically applicable to the effectiveness of learning at all stages of learning and during the study of different content disciplines; the student's own effectiveness will increase both confidence and motivation and form a clearer motivation for choosing elective courses. The development of metacognitive skills responds to the requirements of the education system to develop various productive thinking skills and is also a significant support for the global idea of lifelong learning, i.e. if a graduate needs extremely new skills and competences, he/she can develop them by himself/herself, without the help of a teacher, through metacognitive skills. In addition, both the global and Kazakhstani educational environments as one of the orientations of modern education highlight the ability to self-organize and self-determine.

Affective strategies refer not to a state of affect but to ways of controlling and managing one's emotions that interfere with learning, attitudes towards language and the learning process. These are ways to cope with negative emotions, to reduce anxiety, to gain self-encouragement, to concentrate, to form and develop reasoning skills. Since self-control is an internal mechanism of speech activity that regulates the mastery of external speech activity, teaching self-control skills is naturally related to the psychological features of the learner, and hence to affective learning strategies. Scientific psychological research has shown that self-control organized in class requires concentration of attention, forms the ability to reason, makes it possible to better understand the material being studied in order to exclude errors [3].

Social strategies are valuable tools for students when interacting with fellow students or native speakers. Since language learning is inherently a social activity aimed at communication, interaction becomes necessary. Students who have effective social strategies are better able to participate in language interactions,

including asking questions, collaborating with others, paying attention to the thoughts and emotions of others, and being culturally receptive. Participation in conversations serves for students as a test of the application of their knowledge in practice and an assessment of the success of the exchange of views. Students can gain valuable background information for their learning by using social strategies such as seeking explanations, corrections, or checks. Conversely, if students avoid social strategies, refuse to communicate with their peers, or communicate with people who speak the language, they miss out on important feedback. Natural inhibitions can often lead to such avoidance. To address this issue, teachers can incorporate collaborative and competitive elements into their classrooms and challenge preconceived cultural and social constraints [4].

The system of language learning strategies, which encompasses personal, regulatory, cognitive, and communicative actions, plays a crucial role in developing the psychological abilities of an individual. This development occurs within the context of normal age-related progress in the personal and cognitive domains of a child. The learning process itself influences the content and characteristics of the child's learning strategy, thereby shaping the zone of proximal development of these strategies. This zone corresponds to the level of strategy formation that is expected for a particular stage of normative development. It is associated with the development of "high norm" capabilities and their respective properties [5].

The criteria for assessing a student's LLSs level of development are: compliance with age and psychological normative requirements; compliance of LLSs properties with pre-determined requirements.

The formation of students' key competences occurs within the framework of the main educational program of general education, necessitates of which the creation of a learning environment by teachers that fosters the development of language learning strategies (LLSs). LLSs represent a comprehensive system where the emergence and progression of each learning activity are influenced by its interconnection with other activities and the overall developmental logic associated with age. Through communication and co-regulation, learners acquire the capacity to regulate their own learning endeavors. The evaluation and feedback provided by others contribute to the development of self-perception and self-esteem, ultimately shaping learners' self-confidence and self-determination. Students' cognitive activity is cultivated through situational-cognitive and communicative activities, further enhancing their overall cognitive engagement.

Results and discussion

According to the objectives of the cognitive-communicative approach, we have developed a set of exercises to enhance creative writing skills in a foreign language (Table).

During the sessions, we have established evaluation criteria for assessing students' work, which can be utilized for analyzing the development of creative writing skills in the English language. These criteria include:

- Reflection of the most important aspects of the original text content.
- Utilization of terms from the original text.
- Coherence in the constructed text.
- Compliance with the word count requirement.
- Correct division of the text into paragraphs.
- Timely incorporation of vocabulary.
- Grammatical accuracy of the expression, adherence to spelling and punctuation rules.
- Ability to express one's own opinion about the text.
- Proficiency in describing objects based on one's knowledge and the material and linguistic context.

Set of exercises to build foreign language creative writing skills

Assessment criterion for completed exercises	Assessment		
	excellent	good	satisfactory
Exercise 1: Read the text provided and correctly divide it into paragraphs.	The student demonstrates the ability to properly organize the text into distinct paragraphs.	The student struggles with correctly dividing the text into paragraphs, making some mistakes in the process.	The student lacks the skill to accurately divide the text into paragraphs, often making errors in the process.
Exercise 2: Read the text provided and provide an appropriate title for it.	The student demonstrates the ability to accurately identify the main information of a text and assign an appropriate title to it.	The student faces challenges in distinguishing between main and secondary information, often selecting details rather than capturing the primary information when assigning a title to the text.	The student struggles to identify the main information in the text and often fails to provide an appropriate title that accurately reflects the content of the text.
Exercise 3: Create an original ending for the text provided.	The student demonstrates the ability to extend the text while staying on topic and maintaining consistency with the style of the original text.	The student shows some proficiency in continuing the text, but occasionally deviates from the theme and style, resulting in minor inconsistencies.	The student struggles to continue the text in a manner that aligns with the theme and style of the original text, often resulting in significant deviations and inconsistencies.
Exercise 4: Share your personal opinion regarding the text you have read.	The student effectively communicates their perspective on the topic presented in the text.	The student attempts to express their point of view on the topic covered in the text, but encounters certain challenges in effectively conveying their perspective.	The student faces difficulties in expressing their views on the topic covered in the text, often struggling to articulate their perspective effectively.
Exercise 5: Formulate questions based on the highlighted words in the text.	The student successfully identifies the relevant vocabulary from the lesson and formulates appropriate questions for the highlighted words.	The student demonstrates the ability to ask most of the appropriate questions for the highlighted words, with only a few minor errors or omissions.	The student struggles to locate the necessary words in the text, making it challenging for them to formulate appropriate questions for the highlighted words.

This set of exercises aims to enhance students' foreign language creative writing skills and abilities. It can also serve as valuable material for experimental work, allowing educators to assess and monitor students' knowledge, skills, and capabilities effectively.

Conclusion

The implications of language teaching suggest that learners should not solely focus on acquiring knowledge of a foreign language but also be encouraged to explore diverse learning strategies. They should have the opportunity to experiment with these strategies, evaluate their efficacy, and ultimately select the ones that suit them best. Additionally, all learners can benefit from developing metacognitive strategies that enable them to plan, monitor, and assess their own learning progress. The significant correlation between the utilization of language learning strategies and student achievement emphasizes the need for more efficient learning methods. However, further research is necessary to delve deeper into this matter.

References

- 1 Зинченко В.П. Психологические основы педагогики. (Психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д.Б. Ельконина–В.В. Давыдова): учеб. пос. / В.П. Зинченко, С.Ф. Горбова, Н.Д. Гордеева. — М., 2002. — 431 с.
- 2 Tarone E. Some thoughts on the notion of “communication strategy” / E. Tarone // In C. Faerch & G. Kasper (Eds.). *Strategies in interlanguage communication*. — 1983. — P. 61-74.
- 3 Зимняя И.А. Самоконтроль как компонент речевой деятельности и условия его становления / И.А. Зимняя, К.А. Мичурина, И.И. Китросская // *Общая методика обучения иностранным языкам*. — М., 1991. — С. 144–154.

4 Oxford R.L. Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know / L.R. Oxford. Englewood Cliffs, NJ: Newbury House. — 1990.

5 Мальгина О.А. Формирование коммуникативных универсальных учебных действий у детей старшего дошкольного возраста в предшкольном образовании / О.А. Мальгина // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Сер. Гуманитарные науки. — 2014. — № 9, 10. — С. 41–43.

А.К. Балтабаева, Ж.А. Есказинова, Э.А. Утеубаева, М.Н. Шаяхметова, Э.Р. Тажибаева

Ағылшын тілі сабағында оқушылардың әмбебап оқу әрекеттерін қалыптастырудың теориялық негіздері

Мақалада орта мектепте оқушылардың ағылшын тілін оқыту процесінде әмбебап оқу әрекеттерін қолданудың тиімділігі талданған. Әмбебап оқу іс-әрекеттері — білім алушының белсенді өзін-өзі дамуына ықпал ететін, жаңа білімді өз бетінше игеруге, әлеуметтік тәжірибені игеруге мен бірегейлікті қалыптастыруға ықпал ететін әртүрлі іс-әрекеттердің жиынтығы. Жалпы қарапайым сөзбен айтқанда, «адамды білімді менгеріп оқытуға» көмектесетін әрекеттер. Авторлар жалпы білім беретін мектепте қазіргі кезеңдегі оқу процесінің ажырамас негізі оқушының өз қызметін дербес басқаруға деген ұмтылысы мен қабілетін қалыптастыру болып табылатынын атап өтті: бастау, мақсат пен міндет қою, оларды түзету, нәтижелерді бағалау, одан әрі оқу-танымдық іс-әрекеттерді жоспарлау. Сонымен қатар әмбебап оқу әрекеттерінің келесі түрлері ажыратылып көрсетілген: жеке (өмірлік, кәсіби өзін-өзі анықтау); реттеушілік (білім алушылардың өз оқу қызметін ұйымдастыруы (жоспарлау, болжау, түзету, бағалау); танымдық (оқушының жалпы білім беру, логикалық қабілеттерін қалыптастыру); коммуникативті (оқушының әлеуметтік құзыреттілігін қалыптастыру). Білім алушының жаңа санасын қалыптастыруға, шетел тілін үйренуге ынталандыру деңгейін арттыруға, оның ішінде жұмыста келтірілген әртүрлі тапсырмаларды орындау арқылы ықпал ететін танымдық әмбебап әрекеттер сипатына ерекше назар аударылған. Сондай-ақ осы мақсаттарға қол жеткізуге ықпал ететін әртүрлі тапсырмалар берілген.

Кілт сөздер: әмбебап оқу әрекеттері, белсенділік тәсілі, құзыреттілік, рефлексия, когнитивті, метакогнитивті, аффективті, әлеуметтік, коммуникативті.

А.К. Балтабаева, Ж.А. Есказинова, Э.А. Утеубаева, М.Н. Шаяхметова, Э.Р. Тажибаева

Теоретические основы формирования универсальных учебных действий учащихся на уроке английского языка

В статье рассмотрена эффективность применения универсальных учебных действий в процессе обучения английскому языку учащихся средней школы. Универсальные учебные действия представляют собой разнообразные способы действий, которые способствуют активному саморазвитию учащихся, помогают им самостоятельно усваивать новые знания, осваивать социальный опыт и формировать свою социальную идентичность. Проще говоря, это действия, помогающие развить у ученика навыки самообучения. Авторы отмечают, что в современной общеобразовательной школе ключевым элементом учебного процесса является развитие желания и способности ученика самостоятельно управлять своей учебной деятельностью: инициировать ее, ставить реалистичные цели и задачи, корректировать их, оценивать полученные результаты, планировать последующие учебные действия. В статье выделяются следующие типы универсальных учебных действий: личностные (самоопределение в жизни и профессии), регулятивные (организация собственной учебной деятельности, включая планирование, прогнозирование, коррекцию и оценку), познавательные (развитие общеучебных и логических способностей ученика) и коммуникативные (формирование социальной компетентности ученика). Особое внимание уделено универсальным познавательным действиям, которые способствуют формированию нового мышления ученика, повышению мотивации к изучению иностранного языка. В статье также приведены разнообразные задания, которые способствуют достижению этих целей.

Ключевые слова: универсальные учебные действия, деятельностный подход, компетентность, рефлексия, когнитивный, метакогнитивный, аффективный, социальный, коммуникативный.

References

- 1 Zinchenko, V.P. (2002). Psikhologicheskie osnovy pedagogiki. (Psikhologo-pedagogicheskie osnovy postroeniia sistemy razvivaiushchego obucheniia D.B. Elkonina—V.V. Davydova) [Psychological foundations of pedagogy (Psychological and pedagogical foundations for building a system of developmental education of D.B. Elkonin — V.V. Davydov)]. Moscow [in Russian].
- 2 Tarone, E. (1983). Some thoughts on the notion of “communication strategy.” In C. Faerch & G. Kasper (Eds.), *Strategies in interlanguage communication*, 61-74. London: Longman.
- 3 Zimniaia, I.A., Michurina, K.A., & Kitrosskaia, I.I. (1991). Samokontrol kak komponent rechevoi deiatelnosti i usloviia ego stanovleniia [Self-control as a component of speech activity and the conditions for its development]. *Obshchaia metodika obucheniia inostrannym yazykam — General methods of teaching foreign languages*, 144–154. Moscow [in Russian].
- 4 Oxford, R.L. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Englewood Cliffs, NJ: Newbury House.
- 5 Malgina, O.A. (2014). Formirovanie kommunikativnykh universalnykh uchebnykh deistvii u detei starshego doshkolnogo vozrasta v predshkolnom obrazovanii [Formation of communicative universal educational actions in children of senior preschool age in preschool education]. *Sovremennaiia nauka: aktualnye problemy teorii i praktiki. Seriia Gumanitarnye nauki — Modern science: actual problems of theory and practice. Series: Humanities*, 9, 10, 41–43 [in Russian].

У.И. Копжасарова¹, С.Х. Айтбаева², И.В. Новицкая³, Б.А. Бейсенбаева⁴^{1,2,4}Академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды университеті, Қазақстан;³Томск мемлекеттік университеті, Ресей

(Хат-хабарға арналған автор:saltanatalken@mail.ru *)

Техникалық мамандық студенттерін кәсіби бағытталған шетел тіліне оқытудың ерекшеліктері

Болашақ мамандардың шетел тіліндегі кәсіби қарым-қатынас дағдыларына деген сұраныс жоғары білімнің білім беру стандарттарында көрінеді, онда оқытудың әртүрлі ұйымдастырушылық және әдістемелік формаларында ақпараттық-коммуникациялық технологияларды кеңінен қолдануға баса назар аударылады. Мақалада техникалық университет қабырғасында шетел тілін оқыту мәселелері мен жағдайы қарастырылған. Еліміздің жаһандық қоғамдастыққа енуіне орай жас мамандар өздерінің болашақ кәсіп мансаптарында шетел тілін тиімді пайдалануы керек. Қазіргі уақыттағы маман иелерінің кәсіби мансап саласындағы шетелдік қарым-қатынасы әлемдік қауымдастықтағы мамандардың ғылыми, кәсіби және іскерлік байланыстарының өсу қарқынына орай, тілдік емес жоғары оқу орындарында шетел тілдерін оқытудың ерекше маңыздылығы бар екені анық. Бұл міндет техникалық мамандық иелерінің шетел тіліндегі кәсіби қарым-қатынасын оқытудың рөлін күшейту қажеттілігін тудырды. Техникалық мамандық иелерінің кәсіби шетел тілдік сөйлесу құзыреттілігінің дамуы ретінде шетел тілі арқылы қарым-қатынас жасау барысында өзара іс-қимыл мен байланыс жасайтын тұлға иесі, интеграция мен халықаралық деңгейдегі көп мәдениетті кеңістік жағдайында мәдениетаралық кәсіби тұрғыдан диалогты жүзеге асыруға дайын екендігін түсінеміз. Бұл сұраныс жоғарғы оқу орын студенттерінің кәсіби бағыттағы қарым-қатынас жасау қабілетін дамыту жолдарын қарастыру мақсатын көздеп, болашақ маман иелерін кәсіби бағыттағы қарым-қатынас, болашақ жұмыс бабында іскерлік қарым-қатынас жасай алуға оқыту — міндеттері болып табылады.

Кілт сөздер: коммуникативті құзыреттілік, кәсіби қарым-қатынас, интеграция, коммуникация, пәндік құзыреттілік, лингвистикалық құзыреттілік, прагматикалық құзыреттілік, ауызша және вербальды емес.

Kipicne

Біздің еліміздің әлемдік білім беру кеңістігіне кіріп дамыған мемлекеттердің қатарында болу деген мақсаты, жаңа ұлттық модельдің қалыптасуы, білім беру парадигмасының өзгеруі болып табылуда, ол санасы мен дүниеге көзқарас мәдениеті дамыған, келешекте жаңаша ойлайтын ұрпағын оқыту сапасын арттырудың қажетті заңды құбылыс. Осыған байланысты, еліміздің саяси, әлеуметтік, экономикалық тұстарына белсенді қатысудан әрдайым бас тартпайтын, құзыретті тұлғаны қалыптастыру жолдары білім берудің негізгі міндеті [1].

Соның ішінде, тіл — ұлт пен ұлтты, адам мен адамды жақындастыратын ерекше де, маңызды қатынас құралы. Тілмен сөйлесу адамзат баласы үшін ішкі құбылыс ғана емес, ол тысқары бір дүние. Тілді үйрету әдісі, уақыт ағымына қарай өзгеріп, үнемі заман талабына сай дамып, жетілуде, оның себебі адам тіл арқылы бір-бірімен қатынасып отыруда.

Тіл дегеніміз өмірдегі бар жаратылыстардың ішіндегі ең күрделі құбылыс. Бұл мәселеге тек барлық ғылымның мамандарымен қатар лингвист ғалымдары да айрықша зерттеу жүргізіп, назар аударауда. Халықаралық деңгейде қарым-қатынастары жоғары дамыған барлық елдерде қазіргі таңда тілдік қатынас мәселесіне ерекше назар аударылуда. Дамып отырған заманның бағыттары бойынша білім беру реформасының басты шарты — қазіргі жоғарғы білім беру мекемелерінде білім беру мазмұны мен құрылымдық жүйесін жаңарту болып есептеледі. Әр оқытушының білім беру жұмысында, өзінің тәжірибесінде келесі білім беру жолдарын қарастырып меңгеруі керек, осы талапқа сәйкес оқыту барысында жаңа технологияларын енгізе отырып, студенттердің сөйлеу дағдысын дамытумен қатар, қажетті жағдайларда шешім қабылдай алатын жеке тұлғаны қалыптастыру, тұлға бойындағы белсенділігі мен танымдық іс-әрекеттері арқылы қалыптастырылуы айрықша орын алатыны сөзсіз [2].

Материалдар мен әдістер

Коммуникативтілік дегеніміз — адамның қарым-қатынасқа бейімділігі ретінде психолог-педагогикалық зерттеулерінде анықталады. Коммуникативті адам дегеніміз бойында белгілі бір сөйлеу алу құзыреттілігінің болуы. Коммуникативті құзыреттілік кешенін игеру адамның дамуы мен қалыптасуымен қатар, қарым-қатынас жасауына көмектеседі.

Шетел тілінде коммуникативтілік бағытта оқыту — студенттерің тілдің коммуникативтік құзыреттілігін дайындау, ол білім алушылар, студенттер шетел тілді іс-жүзінде қолдануға дайын болуы керек деген мағынаны білдіреді [3].

Бүгінгі білім беру үрдісінде «құзыреттілік» деген ұғымы «білімді қолданудың акырғы нәтижесі ретінде қарастырылуда». Бұл «құзыреттілік» ұғымы оқыту үрдісінде студенттер өздерінің білім, тәжірибесін, дағдылары және біліктерін айрықша белгілі бір мәселені шешу жолында қолдануы деп танылады. Ғалымдар оқыту үрдісіндегі құзыреттіліктерге әртүрлі анықтамалар берген.

Коммуникация дегеніміз ортақ түсінушілікке қол жеткізетін екі адамның ақпарат алмасу үрдісін білдіреді. «Коммуникация» терминін латын тілінен аударғанда «жалпы, барлығымен бөлісу» дегенді ұғымды білдіреді. Коммуникация жетістігін анықтау мақсатында, кері байланысты толығымен білу керек, яғни адамдар сізді қалай түсінді, қалай қабылдады деген сұрақтарға жауап берілуі тиіс. Егер өзара түсінушілік болмаса, онда коммуникация да болмайды.

Жалпы алғанда, құзыреттілік дегеніміз бұл тұлғаның белгілі бір мәселені шешудегі өзара байланыстағы білім, дағдылар мен білік жиынтығының болуы, ал коммуникативті құзыреттілік — ол адамдармен өзара әрекет пен қарым-қатынас жасау жолдарының тәсілдерін білуі, өмірдегі нақты жағдайларда шешім қабылдау, қоғамдағы әр қилы әлеуметтік рөлдерді орындау іскерлігі, әр түрлі топтарда жұмыс істеу дағдыларға ие болуы деп есептеледі.

Коммуникативтік құзыреттілік деп басқа адамдармен тиімді қатынасты орната білу және өзін ұстай алу қабілеттіліктерінің болуын, адамның біліміне, мәдениетіне, жасына, өмірлік және кәсіби тәжірибесіне, психологиялық даму деңгейіне байланысты коммуникативтілік қабілеттілік ерекшеленуін атап өтуге болады.

Басқа ғылымдардың пайымдауы бойынша, коммуникативтік құзыреттілік ретінде студенттер және қоғам үшін күнделікті оқу барысында, қатысымдық мақсатты іске асыруда тіл және сөз құралдарын пайдалана алу, қатысымдық міндеттердің тіл арқылы шеше білу қабілеттілігін атап көрсеткен. Қорыта келгенде, коммуникативтік құзыреттілікті меңгеру дегеніміз студент басқа сөйлеушілермен тікелей немесе аралық қарым-қатынас барысында, сол тілдің нормалары мен мәдени дәстүріне сәйкес өзара түсінісе алуы болып саналады.

Қарым-қатынас құзыреттілігінің жүйелі үлгісі келесі түрде берілген:

- коммуникативті-бағдарланатын (қарым-қатынас жоспарын дайындайды, қарым-қатынас үшін мәтін жасайды, қарым-қатынастың қашықтығы мен ұстанымын, түрін таңдайды);
- коммуникативті-анықтамалық (алдағы коммуникативті қызмет жағдайында әлеуметтік-психологиялық жағдай мен әлеуметтік мүмкіндіктерді анықтау, сонымен бірге әлеуметтік-психологиялық және онда жеке тұлғаның қарым-қатынасы басқа да қарама-қайшылықтарға тап болуы мүмкін);
- коммуникативті-ұйымдастырылатын (қарым-қатынас туралы серіктестің назар аударуын ұйымдастыру мақсатында оның коммуникативті белсенділігін ынталандыру);
- коммуникативті-орындаушылық (коммуникативті жағдайды анықтау міндетінде жеке тұлғаның таңқалысы, маңызды жеке бағыттағы қарым-қатынасты ертерек жүзеге асыру).

Ғалым Д. Хаймздың тұжырымдамасы бойынша «коммуникативті құзыреттілік» ұғымын келесідей құзыреттіліктермен біріктіріп айқындайды:

- лингвистикалық (дұрыс тілдік қатынастың болуы);
- дискурсивті (айтылатын ойды дұрыс құра білу ережесі);
- әлеуметтік-лингвистикалық (диалектикалық сөздер ережесі);
- стратегиялық (серіктесімен қарым-қатынасты сақтау ережесі).

Хаймздың тұжырымдамасы бойынша коммуникативтік құзыреттілік өзара қарым-қатынас, байланыс құзыреттілікпен қатар, тағы да екі құрамдас бірліктері біріктіріледі, олар келесі түрде берілген: байланыс жасаудағы қажеттіліктің дамуын сипаттайтын тұлғаның сөйлесу қасиеттері мен белсенділік танытуға қабілеттілігі, әріптестерінің жағдайына эмоционалды үндесу, қарым-қатынастың жеке

бағдарланған жоспардың қалыптасуы мен іске асырылуы, қарым-қатынаста өзін ынталандыруға қабілеттілігі.

Көптеген психологтардың пікірі бойынша, тұлғаның сөйлесу мәдениеті туралы айтылуы, келесі жүйе ретінде қарастырылғаны жөн:

- Шығармашылық ойдың болуы;
- Сөздік іс-әрекет мәдениеті;
- Қарым-қатынаста өзін бейімдеу мәдениеті мен өзінің жағдайын психоэмоционалды реттеуі;
- Бім мен қимыл пластикасының мәдениеті;
- Қарым-қатынас бойынша әріптестің коммуникативті сөйлесу іс-әрекетін қабылдау мәдениеті;
- Сезім мәдениетінің біріктірілуі, өз ойын дәлелдей алуы.

Коммуникативті құзыреттіліктің негізгі көздеріне келесі бағыттар жатқызылады: халықтық мәдениетте қолданылатын тілдік қатынасты білуі; мерекелік емес ортада жеке тұлғалар арасындағы қарым-қатынас тәжірибесі, халықтық мәдениеттің әлеуметтік нормативтік тәжірибесі. Оның қалыптасу негізі — адамдық қарым-қатынастың тәжірибесінен туындайды.

Н.Е. Щуркованың жіктеуі негізінде келесі кәсіби-педагогикалық қарым-қатынастың маңызды функцияларын анықтаймыз.

Бастапқы функция — ол әріптестерді қарым-қатынасқа шақыру: ықылас білдіру, тілдесуге шығу, психологиялық қысымды түсіру, қарым-қатынас сипатының түрін еркін таңдауға әріптестің көзін жеткізу, бейтаныс адамның алдындағы қорқынышты жою; өзін бағалау мен өзіне сенімділікті арттыру, сонымен қатар басқа адаммен оңды, жақсы қарым-қатынас жасауға сендіру.

Эмпатияның дамуына байланысты келесі функция сөйлесу қызметі үшін маңызды болып табылуда. Бұл функция — байланыс жасауға шыққанда әріптесті қолдауға, серіктеске аяушылықты білдіруге бағытталған: көмек беру, оның ішкі дүниесіне қызығушылық білдіру, тұлғалық ерекшеліктерінің өзіне тән белсенді көріністерін қолдау және шабыттандыру, оның қиындықтарының бір бөлігін өзіне қабылдау. Осы жерде серіктесу функциясы ортақ рөл атқарады: әріптеспен серіктес болу арқылы, біріншіден, басқаның ішкі дүниесін білуге, рухани оқиғаларына кіруге қол жеткізілсе, екіншіден, өзінің «Мен» бөлігі басқа адамдар алдында ашылады.

Келесі кәсіби коммуникативтік қызмет дегеніміз студенттердің болашақ мансап әріптестерімен қарым-қатынасы, бұл үрдіс кезінде міндетті түрде қарым-қатынастың үшінші функциясы — тұлғаның жоғарғы функциясы іске асырылады. Жоғарғы функция білім алушыға ара-қатынас кезінде рухани және физикалық күштің әсері негізінде рухани жаңа күш пайда болуына, байланыстың қазіргі заманғы мәдениет деңгейін сақталуына ықпал етеді.

Демек, білім ғана қанша терең болғанымен, ол икемділіктің, сөйлесу дағдыларының қалыптастырылуына жеткіліксіз болуда. Осыған орай тағы да бірқатар арнайы дағдылар меңгерілуі тиіс, яғни кейбір іс-әрекеттерді тәжірибеде орындау барысында ешқандай қиындық тудырмайтын автоматтандыру әдісі ескерілуі тиіс. Сөйлеу дағдысы аясында мұндай автоматтандырылған әрекеттерге фонетикалық (сөйлеу) тыныс алу қабілеті, әр түрлі жылдамдықта және дауыс қаттылығында «сөйлеу», дұрыс артикуляция (дикция) және сөздерді дұрыс айту дағдылары жатқызылады.

Қатынас пен сезімді анық көрсету, дамыған және жетілдірілген микромикалық, пантомимикалық және мимикалық тәсілдердің қолданылуын талап етеді. Өзінің психикалық жағдайды басқару мақсатында, өзіндік қадағалау, өзіндік бақылау және өзіне бұйыра білу дағдыларын игерген болуы керек. Икемділіктің әрбір тобын қалыптастыру мақсатында жалпы білім (мысалға, психологиялық жекешелікті немесе сөйлесу психологиясын білу) болумен қатар, арнайы (мысалы, тіл мен сөйлеудің маңыздылығын білу және т.б.) білімі болуы керек. Дағдылар туралы талқылайтын болсақ, олардың барлығы әр икемділік аясында осылай немесе басқаша «жұмыс істей алуы». Мысал ретінде, дәл жасалған айқын көзқарас пен ымдау адамның сөзін анағұрлым дәлелді және түсінікті етуі, өзіндік бақылау дағдысын дұрыс реттеуге мүмкіндік жасауы, мысалға, дауыс ырғағы мен сөйлеу жылдамдығын бір ретке келтіреді.

Оқытушының кәсіби сөйлесудегі дауыс ырғағын келесі негізгі сатыларға бөліп жіктеуге болады: оқытушының дауысы кез келген аудиторияның ішінде естілуі тиіс, оқытушы дауысы жеткілікті қатты түрде айтылуы керек, тіпті күшейткіш техникалық құралдарсыз да (дауыстың динамикалық диапазоны — ауқымы); дауыстың естілуі, яғни оның қажетті нүктеге жетуі, әрбір тыңдаушыға дейін баруы, дауыстың құбылмалығы, оралымдығы, ауызша сөйлегенде интонациялық-әуезділігінің өзгеруі, оқытушының ойын жеткізу үшін толықтай және сан қырлы етуге мүмкіндік беретін жоғарғы дыбысты дауыс тембр диапазонның болуы анық.

Қорыта келгенде, ғалым И.А. Зимняя: «Ортадағы адамның қалыпты өмір сүруін қамтамасыз ететін қарым-қатынас субъекті, өзінің ынтымақтастықты орната білуі, басқаны сол күйінде қабылдауы, басқа адамдармен өзара байланысын сипаттайтын құзырлықтың мәні» деп тұжырымдайды [4].

Құзырлық қарым-қатынасты дамытуды жүйелеудің маңызды бағыттарының бірі болуда. Коммуникативтік құзырлықты дамыту мақсатында, байланыс жасаудың қандай да бір түріндегі заңдылықтары айрықша, оған рөлдік, қызметтік, іскерлік және жеке тұлғалық заңдылықтары жатқызылады.

Қарым-қатынас жасау өнері оқытушы еңбегінің тиімділігімен тығыз байланыста. Педагогикалық қарым-қатынастың негізінде келесі біліктер: топпен байланыс орната білу, жағдайды бағалай білу, бір-бірін дұрыс түсіну және т.б. қарастырылады. Мұның барлығы коммуникативті компоненттің жемісті болуы мен кәсіби шеберліктің құрамдас бөлшегінің болуын қамтамасыз етеді. Қазіргі таңда болашақ маман иесін даярлау — бүгінгі күнде адамның коммуникативті іс-әрекет қабілеттерін ашу, кәсіби және әлеуметтік рөлдерін құзыреттілікпен және жауапкершілікпен орындау мүмкіндіктерін ашу үрдісі болып қарастырылады.

Коммуникативтік технология деп өзара белсенді тілдік сөйлесу қатынас әрекеті барысында қатысушылардың барлығының, сонымен қатар ақпараттар мен құрал-жабдықтарды қатыстыра отырып оқу үрдісін ұйымдастыруды айтады. Оның жетекші және де маңызды әдісі — өзара сөйлесу байланыстағы қарым-қатынас. Жұмыс түрлерін қолдану негізінде келесі жұмыстар анықталады: жұптық оқыту (студенттердің бірін-бірі оқытуы), ынтымақтастықта оқу, топтық құрамда бірлесе отырып жұмыс атқару (топ құрамының өзгеріс үрдісі), тілдік диалог оқыту (өзара пікір алмасу шеңберінде). Коммуникативтік технология аясында тілдік қарым-қатынас негізгі орынға шығарылып, барлық жұмыс нәтижелері осы мақсатқа бағытталады. «Коммуникация» сөзінің жалпы мағынасы жалпы араласу, хабарласу, байланыс, қарым-қатынас деген тұжырымдамаларды білдіре келіп, адамдардың арасындағы өзара түсінушілікті, қарым-қатынасты анықтайды.

Коммуникативтік оқыту технологиясы пікір алысуға негізделген әдістеме ретінде қарастырылу жағдайы, адамдар тілдік сөйлесу түрінде бірін-бірі түсініп, пікірлесе алу себебіне орай сөзсіз болуында. Тұтас аяқталған ой тек грамматикалық формалар мен бірге жеке атау тұлғалы сөздер де өзара бір-бірімен байланысып, сөйлем құрамына енгенде ғана білдіре алатыны сөзсіз. Осы мақсатта студенттерді өз ойын басқаға жеткізуге, біреудің сөйлеген сөзін, жазғанын түсіне алатын, белгілі бір дәрежеде сөйлеу міндетін атқара алатын дәрежеге жеткізу үшін алғашқы сабақтан бастап сөйлеу қарым-қатынасының сөйлем түрінен бастап оқытылып үйретілуі тиіс.

Ф. Оразбаеваның пікірінше: «Тілдік қатынас дегеніміз — барлық адамзат арасындағы ойға, санаға қатысты болуы, ең алдымен сыртқы нышандық шындықты қабылдауынан, жеткізейін деген хабарды пайымдауынан туындайды» [5].

А. Жапбаровтың пайымдауы бойынша коммуникативтік біліктер мынадай бірнеше кезеңдерден тұрады:

1. Хабардың пайда болуы.
2. Хабардың сыртқа шығуы, жеткізілуі.
3. Хабардың қабылдануы.
4. Хабардың жауабы [6].

Ф. де Соссюрдің тұжырымдасының лингвист ғалымдардың тіл мен тілдік қатынасы туралы түсініктерінің дамуына қатты әсер ететіні сөзсіз. Бұл ғалымның тұжырымдамасына сай, тіл — дайын өнім негізінде, ал тілдік қатынасымды кездейсоқ нәрсе арқылы, оны «сана мен еріктің жеке дара актісі» ретінде пайымдалуы. Сондықтан да ғалымның пікірі «тілдік қатынаста тіл құралының қалыптасуы үшін маңызды» оңды болып есептелініп, сөйлесу жағдайы белгілі бір шартқа байланысты тану біліктілігі арқылы мен тілдік модельді таңдау шеңберінде дамытылатыны дәлелденген.

Нәтижелер және талқылау

Осы алғы шарттардың бірінші қатарында педагогикада құзыреттілікке негізделген көзқарас бар, бұл көзқарасқа сәйкес оның жалпы формасындағы құзыреттілік белгілі бір білімнің, дағдылардың және қабілеттердің, сондай-ақ студенттердің жеке қасиеттерінің үйлесімі ретінде қарастырылады. Бұл тұжырымдаманың жалпы сипаты зерттелетін мәселенің мәні мәтінінде көрсетілген. Осылайша, шетел тілдік коммуникативтік құзыреттіліктің негізгі компоненттерін мен мәнін зерделеу мүмкіндігінің болуына орай ғылыми әдебиеттерді зерттеу нәтижесінде қол жеткізілді, олар келесі 1-суретте айқындалған:



1-сурет. Шетел тілдік коммуникативтік құзыреттіліктің құрылымы

- 1) лингвистикалық құзыреттіліктің негізінде грамматикалық тұрғыдан дұрыс және мағыналы сөздерді құру қабілетін қалыптастыруды қамтамасыз етеді;
- 2) пәндік құзыреттілік, әлемнің фрагменті туралы сөйлеу тақырыбы бойынша білімді қамтамасыз ету;
- 3) прагматикалық құзыреттілік коммуникативтік мақсаттарды анықтайды.

Шетелдік коммуникативтік құзыреттілік құрамына мәдениетаралық коммуникативтік құзыреттілік жатады, оны біз ұлттық құндылықтарды, нормалар мен ұғымдарды ескере отырып, басқа мәдениеттің тасымалдаушыларымен өзара қарым-қатынас жасай алу қабілеті ретінде түсінеміз, қарым-қатынас жасауда коммуникаторларға оң көзқарас қалыптасады, вербальды және вербальды емес мінез-құлықтың коммуникативті әдістерін таңдау өз септігін тигізеді.

Мәдениетаралық қарым-қатынастың құзыреттілігі халықаралық деңгейде болашақ жоғары оқу орнының түлектерінің тиімді әлеуметтік-мәдени және кәсіби бейімделуін мен бәсекеге қабілеттілігін қамтамасыз ету мақсатында техникалық мамандық студенттерінің шетел тілдік коммуникативтік құзыреттілігінің қажетті компоненті ретінде қарастырылуы тиіс.

Осылайша, шетел тілдік коммуникативтік құзыреттілігін дамыту мәдениетаралық коммуникативтік құзыреттіліктің белгілі бір деңгейін қалыптастыруды білдіретін басқа деңгейдегі мәдениет өкілдерімен халықаралық деңгейде қарым-қатынас жасауға мүмкіндік беретін, маманның коммуникативтік құзыреттілігінің интегративті сипаттамаларының құрамында қажетті құрамдас бөлігі ретінде қарастырылады [7].

Студенттердің шетелдік коммуникативтік құзыреттілігін дамыту техникалық мамандық студенттерінің білім деңгейінде ең тиімді болып табылатындықтан, осы құзыреттіліктің дамыту ерекшеліктерін студенттерді оқыту тұрғысынан қарау қажет.

Лингвистикалық құзыреттілік тұжырымдамасы сондай-ақ, тілдік құзыреттілікке ұқсас деп есептейтін ғылыми әдебиеттерде де бар екенін ескеру керек, себебі ол тіл туралы ақпаратты білуді қамтиды; тілдің корреляциясы қарым-қатынастың міндеттері мен жағдайларымен байланысты; коммуникациялар арасындағы қарым-қатынасты түсіну және т.б.

Сондықтан да үш құрылымдық компонентке назар аударылуы керек, оның белгілері біз қарастыратын құзыреттілік мәнін толығымен ашып көрсетеді:

- тілдік құзыреттілік белгілері — мәтіннің мазмұнынан ақпарат алу мүмкіндігі, ғылыми мәтін түрінде жасалған лексикалық құрылымдарының грамматикалық түрде дұрыс, синтаксистік толық жиынтығын құру;

- пәндік құзыреттілік белгілері — кәсіби тұрғыдан пәнаралық қарым-қатынас жасау, туған және шетел тілдер лексикалық тұжырымдама салаларына салыстыруды жүргізе отырып, өз мамандық саласындағы жергілікті туған және шетел тілдерінің жиынтық құрамын білу қабілеті;

- прагматикалық құзыреттілік белгілері — коммуникативтік ниет арасындағы сәйкестік туралы және оларды жүзеге асыратын мәлімдемелерді; онымен қоса жағдайдың талаптары мен сөйлеу әрекеттер ағымының логикасына сәйкес бірдей ниетті жүзеге асыратын сөйлеу жағдайлары арасындағы сәйкестіктер мен мәлімдемелердің ауыспалы формасы туралы білу; сөйлеу әрекетін таңдау арқылы коммуникативті ниетті жүзеге асыру қабілеті асырылады.

Біздің зерттеу мазмұнында кәсіби бағытталған шетел тілінің коммуникативті құзыреттілігі мақсаттарға жетуге бағытталған жеке тұлғааралық өзара әрекеттесу кешенінің аспектісінде қаралады, сондықтан қарастыратын құзыреттілік құрамында келесі мүмкіндіктерді анықтау керек:

- а) өзара әрекеттесудің мақсаты мен міндеті;
- ә) басқа адамның немесе жалпы қоғамның мүдделері;
- б) сөйлеушінің өз мүдделеріне:

- 1) бірлескен қызмет үшін іскерлік қарым-қатынас орнату;
- 2) адамдарға немесе адамдар тобына ықпал ету мақсатында басқа адаммен немесе адамдар тобымен қарым-қатынас жасау.

Кәсіби бағытталған қарым-қатынас — бұл жеке және әлеуметтік ниеттерден туындайтын, белгілі бір тілдік құралдармен көрінетін және ықтимал кәсіби мақсаттарды жүзеге асыруға бағытталған кәсіби ортада арнайы ұйымдастырылған коммуникативті сипаттағы пәнаралық өзара әрекеттесу процесі.

«Шетелдік кәсіби қарым-қатынас» ұғымының көптеген тұжырымдама анықтамалары бар. Жалпы түсінік ретінде келесі анықтаманы келтіруге болады: ол шетелдік кәсіби қарым-қатынасты «ақпаратты, оның ішінде кәсіби қарым-қатынас процесінде жүзеге асырылатын серіктестің қабылдауына бағытталған кәсіби мазмұнды хабарлау» ретінде қарастырады (О.В. Викулина).

Университет студенттерін шетел тіліндегі кәсіби-бағдарланған қарым-қатынасқа тиімді оқыту үшін қажетті ұйымдастырушылық-педагогикалық жағдайлар: шетел тілі құралдарының жеке тұлғааралық әлеуметтік және кәсіби маңызы бар құндылықтарды иемденуі тұрғысынан шетел тіліндегі кәсіби-бағытталған қарым-қатынастың аксиологиялық әлеуетін өзектендіру.

— бірнеше кезеңде кәсіби қызметте коммуникативтік біліктерді дамыту арқылы іс-әрекеттік тәсіл негізінде оқыту процесін ұйымдастыру (Имитациялық-жинақтау, алгоритмдік-модельдеу, өнімді-модельдеу);

— әрбір кезеңде оқыту процесін ұйымдастырудың жетекші нысаны кәсіби қарым-қатынас жағдайларын модельдеу (имитациялық-модельдеу технологиясы негізінде);

— кезең-кезеңмен оқытудағы оқытушының рөлін саралау, оқытудың мотивациялық аспектісін өзектендіру және пәнаралық педагогикалық өзара әрекеттің қалыптасуына ықпал ету студенттердің шетел тіліндегі қарым-қатынасындағы негізгі кедергілерді жоюға мүмкіндік береді.

Кәсіби бағытталған шетел тілін оқытуда — келіссөздер кезінде коммуниканттардың ауызша және вербальды емес мінез-құлқының ерекшеліктерімен танысуға; қарым-қатынасқа сәйкес стилистикалық тілдік және сөйлеу құралдарымен; байланыс серіктесінің мәртебелік және рөлдік сипаттама-сымен; ситуациялық контекстпен танысуға ерекше назар аударылады [8].

Бұл кезеңде студенттер метакоммуникацияны меңгереді, кәсіби жағдайдың әртүрлі кезеңдеріне бекітілген құралдар арқылы студенттердің кезеңдерді тану дағдылары қалыптасады.

Кәсіби бағытталған шетел тілін оқытудың міндеті келіссөздер процесін, оның құрылымын және метакоммуникациялық құралдарды (сөйлеу формулаларын) келіссөздер кезеңдерімен арақатынасын, қатысушылардың сөйлеу ниеті және олардың стратегиялары; студенттер назар аударудың, сөйлеу байланысын сақтаудың және серіктеспен байланысты аяқтаудың сөйлеу әдістерімен таныстыру.

Оқытудың екінші кезеңі шетел тіліндегі келіссөздер барысында әртүрлі ақпарат алмасу кезінде серіктестерді дара түсіну үшін қажетті лексика-грамматикалық материалды қолдана алуға; коммуникативтік актілер шеңберінде сөйлеу әрекеттерін бекітуге, ақпарат алмасу, сауда-саттық, талқылау шарттар, қорытындылар шығаруға бағытталған. Атап айтқанда, келіссөздер кезеңін сәтті өткізу және жақсы нәтижеге қол жеткізу.

Студенттердің мәдениаралық кәсіби құзыреттілігінің интерактивті компонентін дамыту олардың сөйлеу стилін, шарттары мен режимін бағалағаннан кейін ресми / бейресми сөйлеу элементтерін өзгерту кезінде стилистикалық құралдарды дұрыс қолдануға үйрету арқылы жүзеге асырылады.

Үшінші кезеңде шет тілінде келіссөз жүргізушілердің тиімді өзара іс-қимылы мақсатында білімді шоғырландыру, оқытудың алдыңғы кезеңдерінің коммуникативтік біліктері мен дағдыларын жандандыру жүзеге асырылады. Келіссөздерді оқытудың соңғы кезеңінде студенттер жасырын ақпаратты түсіндіру дағдыларын дамытады

Кәсіби бағытталған шетел тілі дағдыларын дамытудың негізгі құралы — тілдік жаттығулар мен коммуникативті жүйелер жүйесі, коммуникативті мінез-құлық және әлеуметтік-мәдени құндылықтардың мөлшеріне байланысты кәсіби бағдар мен әдістемелік тиімділікке сәйкес келетін тапсырмалар мен өзара байланысты әртүрлі монологиялық және диалогтік әрекеттегі коммуникативтік форматтары болып табылады.

Жаттығулардың келесі екі түрі анықталды:

1) студенттерді келіссөздер үрдісіне қатысуға дайындау, рецептивті сипаттағы құбылыстар мен жаттығулар лингвистикалық-әлеуметтік мәдениетті игеруге бағытталған

2) рецептивтік-өнімді сипаттағы жаттығулар шетел тілінде келіссөздерді ұйымдастыруға және өткізуге бағытталған [9].

Қарастырылып отырған мәселенің түрлі аспектілері отандық ғалымдардың жұмыстарында қамтылған: кәсіптік шет тілдік білім беруді модельдеу бойынша (С.С. Құнанбаева), білім беру мазмұны, кадрлар даярлау мәселесі бойынша (Г.Ж. Меңлібекова, М.Т. Дайтуканова, Р.И. Бурганова, М.Т. Баймұқанова).

Шетел тілі аясында болашақ мамандардың коммуникативті мінез-құлқының нақты модельдерін жүзеге асыруды көздейтін кәсіби қарым-қатынасты оқытудың тәсілдерін ғылыми түсіну және негіздеу шетелдік ғалымдардың (И.А. Зимняя, Т.С. Серова, А.Е. Томахина, О.А. Галанова, Ю.А. Ермошина, Н.Ю. Кабанова, Л.И. Корнеева) еңбектері зерттелді.

Мәселе бойынша әдебиеттерді талдау шетелдік кәсіби қарым-қатынасты оқытудың күрделілігін, университет түлектерінің кәсіби қызмет барысында тиімді шетелдік қарым-қатынасты жүзеге асыра алмайтындығын көрсетті.

Университет студенттерін шетел тілді кәсіби бағдарланған қарым-қатынасқа оқыту мәселесі осы уақытқа дейін дұрыс шешілмеуі бірқатар қарама-қайшылықтарға байланысты болады:

- лингвистикалық білім беру шеңберінде жоғары оқу орнын даярлаудың іске асырылмаған мүмкіндіктері мен және қоғамның шетел тілдік кәсіби қарым-қатынасты жүзеге асыра алатын маманға деген қажеттілігі;

- сағаттардың жеткіліксіз санының бөлінуі;

- кәсіби бағытталған шетел тіліне қызығушылықтың төмен деңгейде болуы;

- студенттердің білім деңгейінің әлсіз болуы.

Кәсіби бағытталған шетел тілінің маңыздылығын білу мақсатында әр түрлі жастағы адамдар арасында сауалнама жүргізілді. Сауалнама 300 адамға 4 бірдей сұрақ қойылды.

Сұрақтар:

1) How old are you?

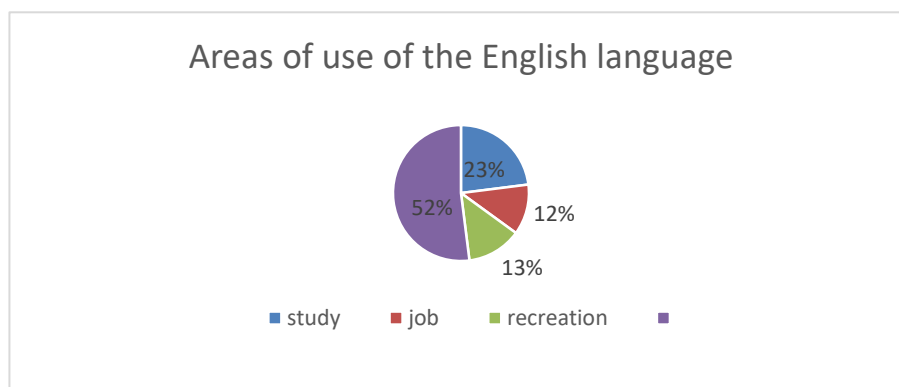
2) Do you know any Foreign language?

3) Do you need this Foreign language in your life?

4) What areas can you use this knowledge?

Бұл сұрақтарды қоя отырып, адамдардың жасы бойынша «14-тен 30-ға» дейін, «30-дан 60-қа дейін» және «60 және одан жоғары» деп бөлінді. «14-тен 30-ға дейін» — 187 адам, «30-дан 60-ға дейін» — 79, «60 және одан жоғары» — 34 адам сауалнамаға қатысты.

3 сұрақтың жауаптарын сараптамасы бойынша, 144 адамға шетел тілінің білімі қажет екені белгілі болды, мұнда «14-тен 30-ға дейін» — 124, «30-дан 60-қа дейін» — 17, «60 және одан жоғары» — 3 адам. 37 адамға жұмыс бабы бойынша шетел тілі қажет екені белгілі болды. 68 адам оны сабақтар аясында қолданады, 39-ы тек демалыс үшін шетел тілін қажет етеді. 300 адамның шамамен 65% шетел тілін оқыған немесе үйренуде, 48%-ына шетел тілі өмір үшін қажет. Сонымен қатар шамамен 23% шетел тілін демалыс үшін қолданады. Жауап бергендердің 12%-на жұмыс үшін қажет, қалған 13%-на демалу үшін қажет. Сауалнама нәтижелері 2-суретте диаграмма түрінде көрсетілген.



2-сурет. Сауалнама нәтижелері

Сауалнама нәтижелері бойынша, келесі қорытындыларды тұжырымдауға болады:

1) Жас адамдар үшін шетел тілі кез келген жағдайда қажет, сонын ішінде кәсіби бағытталған шетел тілі. Себебі қазіргі заман — технологиялар дәуірі, онда шетел тілсіз қиын болатынына жауап берген адамдардың барлығы толықтай келісті.

2) Еңбекке байланысты кейбір ерекшеліктерді қоспағанда, ересек адамдар үшін шетел тілі қажет емес, себебі шетел тілінен алған білімдерін қолдануға мүмкіндік жоқ.

Қорытынды

Кәсіби бағытталған коммуникативтік құзыреттілікті қалыптастырудың тиімді құралы оқытудың белсенді әдістері білім беру қызметінің субъектілері болып саналады. Белсенді оқытудың мәні келесі сипаттамаларға жауап беретін диалогтық өзара іс-қимыл болып табылады:

– мәтіндік, оның мәні жеке тұлғалық-дамытушылық жағдай педагогикалық жағдай студенттердің тұлғалық-мағыналық мазмұнында жатқан кезде ғана туындайды; студенттерге өздерінің коммуникативтік қажеттілігін іске асыра алатын өзіндік ойын алаңын ұсыну. Мұндай белсенді технологияларды сабақ барысында сөйлеу арқылы сыни ойлауды дамыту технологиясының базалық моделі түрінде қолдану үш кезеңнен (сатыдан) тұрады: шақыру сатысынан, мағыналық сатыдан және рефлексия сатысынан.

Педагогикалық технология оқытудың формалары мен құралдарын қамтиды. Оқыту әдістерін таңдау (студенттерді басты мақсатқа жету бойынша топтық қызметке қосу тәсілдері — коммуникативтік құзыреттілікті қалыптастыру), студенттердің оқу қызметін ұйымдастыру формалары мен оқыту құралдарын таңдау пәннің міндеттерімен және оны меңгеру ерекшеліктерімен анықталады [10].

Оқыту құралдары ретінде әртүрлі типтегі және күрделілік деңгейлерінің тапсырмалары болады. Субъект-субъектілік қатынастар позициясында құрылған ынтымақтастық жағдайында жеке, топтық және ұжымдық жұмысты ұйымдастыру процесінде оқытушы мен студенттердің белсенді өзара іс-қимылын жүзеге асыру, бұл студенттердің білім алуға мотивацияны қалыптастыруға мүмкіндік береді. Сондықтан модельдің маңызды құрылымдық элементі PBL, TBL, RBL, Case-study, CLIL сияқты оқытуды ұйымдастыру нысандары болып табылады. Басқа көзқарасты тыңдау және есту, оның өмір сүруге құқығы бар екенін түсіну өте маңызды.

Техникалық мамандық студенттерінің коммуникативтік біліктерін дамыту кезінде, біріншіден, қазіргі педагогикалық технологиялардың негізгі сапаларын қамтуы керек: тәжірибені игерудің ғылыми концепциясы мен білім беру үрдісінің мақсаттарына қол жеткізу процесінің ғылыми негіздемесіне сүйену; жүйенің барлық белгілері болуы тиіс: процесс логикасы, оның барлық бөліктерінің өзара байланысы, тұтастығы; екіншіден, педагогикалық тұжырымдамада ұсынылған жалпы қағидаларды ұстану керек: ғылымилық, мақсатты жүйелілік және жүйелілік, әлеуметтік және оқу тәжірибесін есепке алу, студенттердің оқу, практикалық және сондай-ақ технологияның тұтастық принципі.

Қорытындылай келе, біз техникалық мамандық студенттерінің коммуникативтік біліктерінің дамуын оқыту жолымен күрделі динамикалық процесс/құрылым әрекеті ретінде анықтауымыз қажет деп санаймыз. Ол коммуникативтік іс-әрекеттер элементтерінің кезең-кезеңімен пысықталуымен сипатталады, оның мақсаты іс-әрекеттер дәйектілігін сапалы (қатесіз, мақсатқа сай, икемді, редукцияланған) орындау болып табылады. Техникалық мамандық студенттерінің коммуникативтік біліктерін дамыту ерекшеліктері болашақ мамандардың кәсіби құзыреттілігін дамытудың белгілі бір тенденциялары ретінде әрекет ететіні сөзсіз.

Әдебиеттер тізімі

- 1 Қазақстан Республикасында білім беруді және ғылымды дамытудың 2020–2025 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасы. — [Электрондық ресурс]. Кіру режимі: <http://adilet.zan.kz/rus/docs/P1900000988>.
- 2 Қазақстан Республикасында тіл саясатын іске асыру жөніндегі мемлекеттік бағдарламасы. — [Электрондық ресурс]. Кіру режимі: <http://adilet.zan.kz/rus/docs/P1900001045>.
- 3 Қазақстан Республикасында тіл саясатын 2020-2025 жылдарға іске асыру бағдарламасы. — [Электрондық ресурс]. Кіру режимі: https://strategy2050.kz/ru/state_programs/-2020-2025-.
- 4 Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И.А. Зимняя. — 3-е изд., пересмотр. — М.: Просвещение, 2010. — 221 с.
- 5 Оразбаева Ф. Тілдік қатынас: теориясы және әдістемесі: оқыту әдістемесі / Ф.Оразбаева. Алматы: Ы. Алтынсарин атындағы Қазақтың білім академиясының Республикалық баспа кабинеті, 2013. — 208 б.

- 6 Жапбаров А. Оқушылардың ауызша сөйлеу әрекетін дамыта оқытудың ғылыми-әдістемелік негіздері / А. Жапбаров. — 9-кітап. — Шымкент : «ИП Валиев» баспасы, 2011. — 260 б.
- 7 Ghoshal S. The Individualized Corporation: A Fundamentally New approach / S. Ghoshal, C. Bartlett. — London: Random House Business Book, 2000. — 353 p.
- 8 Clark B.R. Creating entrepreneurial universities: organizational pathways of transformation Issues in Higher Education / B. Clark. — Paris: IAU Press: Pergamon: Elsevier Science, 2006. — P. 163.
- 9 Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пос. для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. завед. — 3-е изд. / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. — М.: Изд. центр «Академия», 2006. — 336 с.
- 10 Әлкен С.Х. Сабактан тыс уақытта тілдік емес мамандық студенттерінің шет тілінде сөйлеу біліктерін дамыту / С. Әлкен. Қарағанды: Қарағанды университеті баспасы, 2020. — 90 б.

У.И. Копжасарова, С.Х. Айтбаева, И.В. Новицкая, Б.А. Бейсенбаева

В образовательных стандартах высшего образования востребованность к профессиональным коммуникативным навыкам будущих специалистов на иностранном языке занимает очень важную роль, в которых подчеркивается широкое использование современных технологий в различных организационно-методических формах обучения. Статья посвящена проблемам преподавания иностранного языка в техническом вузе. Молодые специалисты должны эффективно использовать иностранный язык в своей будущей профессии в связи с интеграцией Республики Казахстан в мировое сообщество. Преподавание иностранных языков в неязыковых вузах имеет особую актуальность, поскольку иноязычное общение современных специалистов в профессиональной сфере становится все более тесным в связи с эффектом роста деловых, профессиональных, научных контактов специалистов в мировом сообществе. Решение этой задачи потребовало усиления роли обучения профессиональному общению на английском языке технических специальностей студентов. Под коммуникативной компетенцией студентов технических специальностей на иностранном языке мы понимаем человека, который взаимодействует на иностранном языке, он готов осуществлять межкультурный профессиональный диалог в поликультурном пространстве в условиях международной мобильности и интеграции. Это требование направлено на рассмотрение способов развития у студентов университетов способности к профессиональному общению и на обучение будущих профессионалов умению профессионально общаться и вести бизнес в будущем.

Ключевые слова: профессиональное общение, коммуникативная компетентность, общение, интеграция, лингвистическая компетентность, предметная компетентность, прагматическая компетентность, вербальное и невербальное общение.

U.I. Kopzhasarova, S.H. Aytbaeva, I.V. Novitskaya, B.A. Beisenbaeva

Technical students' teaching features of professional foreign languages

In the educational standards of higher education, the demand for professional communication skills of future specialists in a foreign language plays a very important role; they emphasize the improved use of communicational information technologies of various organizational and methodological forms of education. The article focuses on the problems of foreign language teaching at a technical university. Young specialists should effectively use a foreign language in their future profession due to the integration of the Republic of Kazakhstan into the world community. Teaching a foreign language in non-linguistic universities has particular relevance. Solving this problem required strengthening the role of teaching professional communication in a foreign language for the technical specialties students. By the communicative competence of students of technical specialties in a foreign language, it means a person who interacts in a foreign language; he is ready to have intercultural professional interaction in a multicultural filed in the context of worldwide mobility and integration. This requirement seeks to consider ways to develop the ability of university students to communicate professionally and to train future professionals to communicate professionally and do business in the future.

Keywords: professional communication, communicative competence, communication, integration, linguistic competence, subject competence, pragmatic competence, verbal, non-verbal communication.

References

- 1 Qazaqstan Respublikasynda bilim berudi zhane gylymdy damyudyn 2020-2025 zhyldarga arналған мемлекеттік бағдарламасы [State Program for the Development of Education and Science in the Republic of Kazakhstan for 2020-2025]. Retrieved from <http://adilet.zan.kz/rus/docs/P1900000988>. [in Kazakh].

- 2 Qazaqstan Respublikasynda til saiasatyn iske asyru zhonindegi memlekettik bagdarlamasy [State program for the implementation of the language policy in the Republic of Kazakhstan]. Retrieved from <http://adilet.zan.kz/rus/docs/P1900001045> [in Kazakh].
- 3 Qazaqstan Respublikasynda til saiasatyn 2020-2025 zhyldarga iske asyru bagdarlamasy [State program for the implementation of the language policy in the Republic of Kazakhstan for 2020-2025]. Retrieved from https://strategy2050.kz/ru/state_programs/-2020-2025- [in Kazakh].
- 4 Zimnyaya, I.A. (2010). Psikhologiya obucheniia inostrannym yazykam v shkole [Psychology of teaching foreign languages at school]. Moscow: Prosveshchenie [in Russian].
- 5 Orazbaeva, F. (2013). Tildik qatynas: teoriiasy zhane adistemesi: oqytu adistemesi [Language communication: theory and methodology: manual]. Almaty [in Kazakh].
- 6 Zhapbarov, A. (2011). Oqushylardyn auyzsha soileu areketin damyta oqytudyn gylymi-adistemelik negizderi [Scientific-methodical bases of developing training of oral speech activity of students]. 9-kitap — 9-book. Shymkent “IP Valiev” [in Kazakh].
- 7 Ghoshal, S., & Bartlett, C.A. (2000). The Individualized Corporation: A Fundamentally New approach. London: Random House Business Book.
- 8 Clark, B.R. (2006). Creating entrepreneurial universities: organizational pathways of transformation Issues in Higher Education. Paris: IAU Press: Pergamon: Elsevier Science.
- 9 Galskova, N.D. (2006). Teoriia obucheniia inostrannym yazykam. Lingvodidaktika i metodika [Theory of teaching foreign languages. Lingvodidactics and methodology]. Moscow: Akademiia [in Russian].
- 10 Alken, S.H. (2020). Sabaqtan tys uaqytta tildik emes mamandyq studentterinin shet tilinde soileu bilikterin damytu [Development of foreign language communicative skills of non-linguistic specialties students on extra-curricular time]. Karaganda [in Kazakh].

С.К. Омаров*, К.З. Жунусова¹, Д.Р. Смакова, Т.Д. Айтказина

*Республиканский научно-практический центр экспертизы содержания образования,
Астана, Казахстан*

*(*Корреспондирующий автор. E-mail: saiat62@mail.ru)*

Scopus Author ID: 12140303900¹, ORCID ID: 0000-0002-9768-5741¹

Анализ и совершенствование системы экспертизы учебников и УМК в Казахстане

В статье рассмотрены проблемы экспертизы школьных учебников и меры по их совершенствованию. Разработка качественных учебников и его адекватная оценка имеют важное значение для обеспечения эффективными образовательными ресурсами. В этой связи вопрос повышения качества учебников и требований к научно-педагогической экспертизе является одним из приоритетных задач системы образования. В работе осуществлен анализ существующей практики экспертизы учебников в Казахстане и опыт зарубежных передовых стран в области экспертизы учебников. Выявлены сильные и слабые стороны, определены возможности и угрозы действующей системы экспертизы, даны рекомендации по его улучшению. Для определения направлений усовершенствования действующей процедуры экспертизы учебников проведены эмпирические исследования среди экспертов учебной литературы. Собраны и проанализированы мнения и отзывы экспертов, учтены их замечания и предложения по технологии проведения экспертизы. Для совершенствования процедуры экспертизы учебников и УМК предложена матрица экспертизы, разработанная в рамках проекта «Модернизация среднего образования» и реализуемая Республиканским научно-практическим центром экспертизы содержания образования Министерства просвещения Республики Казахстан при поддержке Всемирного Банка и с дальнейшей их корректировкой и адаптацией в систему экспертизы учебных изданий с учетом специфики предметного содержания во всех уровнях образования.

Ключевые слова: экспертиза, критерий оценки, структура и содержание учебника, образовательные ресурсы, учебник, учебно-методический комплекс, содержание образования, повышение качества образования.

Введение

Стремление к интеграции в международное образовательное пространство и повышение глобальной конкурентоспособности обусловили модернизацию системы образования Казахстана. Общей целью образовательных реформ страны является формирование интеллектуальной нации, представители которой обладают конкурентоспособными знаниями, креативным мышлением, а также высокими гражданскими и моральными принципами, патриотизмом и социальной ответственностью. Реализация данной задачи требовало кардинальных изменений как в образовательных целях, так и в методике обучения. В рамках этого с 2016 по 2020 гг. в стране было внедрено обновленное содержание среднего образования, в котором пересмотрены содержание, подходы, методы обучения и воспитания, внедрена принципиально новая система оценивания достижения учащихся. В этой связи помешалась фундаментальная миссия учебника как основного средства обучения. Именно учебник может обеспечить согласованность между учебной программой и целями обучения, также внедрение новшеств в процесс преподавания и обучения. Все это требует актуализированной политики в отношении учебников.

Учитывая ценность учебников, становится очевидно, что учебник как значимый компонент образовательного процесса должен являться результатом систематического междисциплинарного исследования, подвергаться систематическому и организованному процессу составления и разработки и, несомненно, должен подлежать систематической экспертизе до и после внедрения в образовательный процесс [1; 73].

С появлением так называемого «массового образования» учебники стали и остаются главным средством в учебном процессе. ЮНЕСКО открыла новый взгляд на качество учебников, придав равный вес знаниям, установкам и навыкам и приняв во внимание не только содержание учебника, но и сам учебник в контексте обучающихся [2; 6]. Принятие правильной концепции учебника важно, так

как это повлияет на: а) авторов, которые принимают участие в создании учебника; б) учебный процесс; в) его практическую реализацию в целом.

Создание расширенных критериев, включающих в себя все основные и динамические характеристики, которыми должен обладать качественный школьный учебник, является целью данной работы.

Согласно работам [3, 4], экспертиза учебника может быть трёх видов:

- предварительная экспертиза (оценка качества проекта учебника до внедрения в учебный процесс): помогает учителям в выборе наиболее подходящего учебника;
- экспертиза «в действии» (оценка качества учебника внедренного учебника в учебный процесс): помогает учителю узнать слабые или сильные стороны учебника в процессе его использования;
- «постэксплуатационная» экспертиза (оценка качества учебника по результатам использования учебника в течении учебного года): помогает учителю подвести итоги по качеству учебника, после того как он был использован в определённой ситуации обучения.

В работе рассматриваются системы утверждения учебников в разных странах в отношении образовательных результатов [5; 63]. За основу взято исследование, проведенное в Нидерландах, целью которой являлось получение обзора систем утверждения учебников, используемых во всем мире. Сравниваются важность систем утверждения учебников и возможных взаимосвязей между национальными системами утверждения и результатами качества образования.

Принципы и критерии, изложенные в Cambridge Assessment, были основаны на экспериментальных данных, полученных в результате анализа ряда учебников и других ресурсов со всего мира, а также обсуждения с издательствами и авторами [6; 8]. Согласно Cambridge Assessment Approach, стратегия экспертизы издательств (то есть партнёрских и независимых организаций) должна включать в себя охватываемый объём, график, методы и этические полномочия. При этом должны быть процессы непрерывной модернизации, целью которой является как расширение аспекта предложения материалов, так и стимулирование аспекта спроса на высококачественные материалы.

В Сингапуре общественность не принимает участие в обсуждениях экспертизы учебников. За эту процедуру ответственны подразделения планирования и разработки учебных программ. У них учебники постоянно проходят экспертизу и уточнения обсуждаются с ведомством, ответственным за утверждение учебников. В Шанхае исследовательские группы учителей определяют наиболее образцовые учебники и небольшое количество из лучших отбираются для включения в следующее издание учебников [6–8].

В Израиле школьные учебники также проходят тщательную оценку Отделом учебников Министерства образования. Процедура экспертизы оценки качества учебников устанавливается Министерством образования и включает строгое регулирование, направленное на то, чтобы обеспечить публикацию учебников, соответствующих руководящим принципам Министерства образования. Такой процесс оценки используется и в других странах мира и их цели схожи: от централизованного контроля над контентом, с которым знакомятся учащиеся, до запрета использования неподходящих материалов в системе образования [7].

Система образования в Корее сильно централизована. Содержание и другие аспекты системы образования регулируются государственными законами, положениями и другими официальными документами. В декабре 2015 года Министерством образования Кореи был принят обновленный стандарт образования, реализация которого началась в марте 2017 года. В обновленном стандарте выделены 6 универсальных компетентностей: самоорганизация, работа с информацией и знаниями, креативное мышление, эстетическая и эмоциональная компетентность, коммуникативные навыки, гражданское сознание. По каждому предмету выделены формируемые элементы основных универсальных компетентностей.

Учебники для школ в Корейской Республике делятся на прошедшие государственное определение, государственную проверку, государственное признание и учебники свободной публикации. В 1–2 классах начальной школе используются учебники, прошедшие государственное определение. Эти учебники издаются государством, соответственно выбор авторов, а также формирование рабочей группы, оценивающая соответствие учебника образовательному стандарту, осуществляется Министерством образования. В 3–6 классах начальной школы используются учебники, прошедшие государственное определение и государственную проверку. Учебники, прошедшие государственную проверку, разрабатываются издательствами, проходят государственную проверку и утверждаются на правительственном уровне. Специальная рабочая группа оценивает их соответствие Национальному

образовательному стандарту и допускает их к использованию в школах. В средней (7–9 классы) и старшей школе (10–12 классы), наряду с учебниками государственной проверки, используются также государством признанные учебники. Они также разрабатываются издательствами и проходят государственную проверку. В настоящее время наблюдается тенденция увеличения количества выпуска признанных учебников [8]. Последние годы рассматриваются возможность введения учебников свободной публикации. Данные учебники не будут проходить экспертизу и будут пользоваться на основе свободного выбора педагогов.

В большинстве европейских стран, помимо официальных систем утверждения учебников, проводятся независимые исследования учебников. Исследования ученого подчеркивают важность как внутреннего анализа, так и привлечения внешних экспертов к анализу содержания учебников [9]:

1. Проверка учебных программ и учебников внешними или частично независимыми от правительства органами (например, международными комиссиями или исследователями из академических кругов) с анализом: а) предубеждений относительно универсальных тенденций; б) соблюдения прав человека; в) прав на образование, как определено в различных Конвенциях ООН.

2. Внутренняя проверка (учеными самостоятельно или совместно с Министерством образования и учителями): а) сравнение подходов, ориентированных на учебную программу (когда знание содержания имеет ключевое значение в учебной деятельности); б) проблемно-ориентированное обучение; в) вдохновляющее мышление; г) работа с источниками; д) поощрение открытости к множеству точек зрения.

В другом исследовании [3] автор отмечает, что перечень характеристик для экспертизы должен иметь некоторые критерии физических характеристик, такие как логистические и организационные характеристики, *структура, методология, подходы и цели*, а также *пригодность материалов* для обучения. Автор, прежде всего, вводит критерии проведения экспертизы, которые считаются одними из самых важных при экспертизе учебников для изучения английского языка как иностранного/второго языка. Он предлагает общие критерии оценки учебников, включающие 45 критериев в 8 категориях: *структуру организации, цели и подходы, методологию, учебные навыки, тему, языковое содержание, руководство для учителя и практический подход*.

Страны, имеющие длительную историю экспертизы учебников, создают базу экспертов, состоящую из опытных преподавателей, ученых, методистов и других специалистов в области образования. Во многих странах существуют платформы (базы данных) экспертов. Их значение примечательно тем, что с помощью таких платформ можно легко найти экспертов для экспертизы учебников. Другой тенденцией является создание платформы для подачи и экспертизы учебников. Из международного опыта такие платформы найдены в высшем образовании и в издательствах. Использование таких платформ уменьшает бюрократию и обеспечивает прозрачность процедур. Посредством открытых процедур обеспечивается прозрачность во время приглашения групп авторов, отбора специалистов по экспертизе из базы экспертов, объявления результатов и мониторинга на всех этапах процесса, соблюдения установленных сроков.

В Греции правительством и университетами была разработана такая платформа (хранилище) под названием Kallipos [10] для системы высшего образования. Хранилище представляет собой единую платформу для приглашения авторов учебников, экспертизы университетских учебников, хранения и распространения учебников. Хранилище также имеет свою базу специалистов по оценке предложений по учебникам.

Обзор научной литературы также показал достаточное количество научных источников, содержащих исследования критериев для экспертизы школьных учебников по конкретным предметам. Подавляющее большинство из них касается языкового, естественно-математического циклов [11–17]. В отношении же общественно-гуманитарных наук существует крайне малое количество источников, изучающих критерии оценки. Так, в работе корейского исследователя приводится сравнительный анализ финских и корейских школьных учебников с точки зрения преподавания коммуникативного языка, на котором теоретически основаны учебники английского языка обеих стран. Для этого исследования были отобраны по два учебника английского языка для 10-го и 11-го класса каждой из стран. Учебники были проанализированы по шести параметрам: *структура учебника, словарный запас, языковые формы, темы и культурные традиции, коммуникативные функции и занятия по языковым навыкам*. Результаты показывают множество сходств и различий между финскими и корейскими учебниками по шести параметрам. Полученные результаты могут предоставить преподавателям ан-

глийского языка педагогические преимущества, а издателям учебников — идеи для разработки учебников [16].

В следующей работе исследователи [17; 6] дают сравнительный анализ учебников по математике канадских и турецких школ с точки зрения когнитивного обучения. Авторы заключают, что вопросы, представленные в канадских учебниках, являются более сложными и требуют «метакогнитивных знаний» по сравнению с соответствующими турецкими учебниками, то есть канадские учебники содержат больше вопросов, требующих навыков мышления более высокого уровня и других когнитивных способностей.

Таким образом, в международной литературе и практике различных образовательных систем подчеркивается разнообразие подходов к экспертизе учебников. Несмотря на огромное множество видов словесной экспертизы в форме отчетов, наиболее распространенной формой экспертизы является «структурированная экспертиза» учебника.

Методы исследования

В данном исследовании были использованы следующие качественные методы исследования:

- теоретические методы: анализ научной, методологической литературы по исследуемой проблеме, систематизация результатов,
- эмпирические методы: анализ документации, SWOT-анализ, анализ данных.

1 Теоретические методы исследования

1.1 Анализ научной литературы. Для изучения результатов *научного анализа литературы* и сравнения методов экспертизы учебников был проведен обзор литературы. Обзор литературы был основан на поиске научных источников в Google Scholar, Science Direct, Scopus и Web of Science с акцентом на научные статьи, материалы конференций и научные доклады. По собранным данным был проведен синтез на основе исследовательских целей, вопросов и результатов. Исследование в основном было сфокусировано на данных последнего десятилетия, однако если какая-либо важная информация была обнаружена в более ранней публикации, она тоже принималась во внимание. В анализ были также включены общепринятые практики стран, которые набирали наивысшие баллы по PISA и которые часто проводили пересмотр учебников.

1.2 Систематизация результатов. Систематизация результатов заключается в их представлении в виде упорядоченной взаимосвязанной структуры, элементы которой должны соответствовать поставленным в исследовании задачам. Системно представленные результаты корректно интерпретированы. В основе интерпретации лежит процедура объяснения полученных результатов в соответствии с принятой в исследовании концепции.

2 Практические методы исследования

2.1 Анализ документации — это метод сбора, фиксации данных, последующая их интерпретация и оценка в рамках изучаемой проблемы. Изучение документов — обязательная составляющая научно-педагогического исследования. Большая часть информации, необходимая для исследовательской деятельности, содержится в различных документах. Это официальные документы, исходящие от органов власти, государственных и общественных учреждений, и неофициальные (анкеты), а также документы, составленные отдельными работниками, — отчеты, описания, статистические обобщения.

2.2 Исследование SWOT-анализа проводилось для выявления внутренних сильных и слабых сторон действующей процедуры экспертизы учебников, а также его внешних возможностей и угроз.

2.3 Анализ данных. При анализе данных использовался описательный анализ результатов Google-опросника, проведенный среди экспертов.

Результаты и их обсуждения

Результаты исследования методом SWOT-анализа действующей системы экспертизы и оценивания учебников и учебных изданий, который отражает сложившуюся в стране текущую ситуацию системы оценки учебников и УМК, представлены ниже (см. табл.).

Текущая ситуация по системе оценки учебников и УМК в Казахстане

(S) Сильные стороны	(W) Слабые стороны
Процедуры экспертизы строго регламентированы. Предъявление высоких требований к экспертам. Процедура приглашения детализирована и предусматривает конкретные сроки и временные рамки. Услуги приглашенных экспертов оплачиваются из государственного бюджета. Процедура оценивания проводится в разные этапы с целью обеспечения прозрачности. Оценивание проводится учеными и преподавателями соответствующего учебного предмета и членами предметной экспертной комиссии. Учебники и УМК полностью обезличиваются перед экспертизой. Центр организывает курсы повышения квалификации для экспертов	Отсутствие критериев экспертизы по каждому предмету. Процедура экспертизы нацелена на традиционный вариант экспертизы, чем на онлайн (электронную) экспертизу через электронную платформу. Процедура экспертизы в основном фокусируется на первом этапе экспертизы. Короткие сроки для доработки учебников и УМК. Короткие сроки апробации учебников и УМК, нет подробного описания процесса. Порядок проведения мониторинга качества учебников и УМК не включает в себя подробное описание объема мониторинга, то есть процент участия учителей школ Республики. Процесс общественного обсуждения не ясен, как и ее сроки. Низкая оплата труда экспертов
О (Возможности)	Т (Угрозы)
Процедура обезличивания обеспечивает прозрачность экспертизы. Пул экспертов может обеспечить систему экспертизы высококвалифицированными специалистами. Апробация учебников в пилотных школах может обеспечить более тщательную практическую экспертизу. Регулярное общественное обсуждение с участием родителей, учеников и учителей может предоставить Центру качественные и количественные данные об учебниках	Общие для всех предметов критерии оценки не предоставляют возможность детального анализа учебной литературы. Отсутствие электронной платформы экспертизы ограничивает возможность Центра в привлечении внешних экспертов со всех регионов Казахстана. Эксперт самостоятельно оценивает правильность проведенной экспертной оценки, что может привести к предвзятости. Низкая оплата за оказанные экспертами услуги может снизить качество работы

Как показано из SWOT-анализа, проблема создания учебников требует совершенствования отечественной системы подготовки и издания учебников и УМК.

В существующих требованиях Республиканского научно-практического центра экспертизы содержания образования (далее — РНПЦЭСО) имеются детальные, четкие и доступные инструкции по составлению учебников по обновленному содержанию образования. Однако по итогам анализа и исследования действующей системы экспертизы учебников и учебных изданий также были выявлены следующие недостатки:

- некорректное (недостовверное) представление культурной информации;
- несоответствие методического пособия для учителя содержанию учебника;
- в рабочих тетрадях не учитываются шрифт, выбранные цвета и способ привязки страниц, удобные для возраста ученика начальной школы;
- несоответствие языка и стиля представления материала возрастным характеристикам и уровню подготовки учащихся;
- неравномерное расположение таблиц, диаграмм, различных символов и знаков;
- некорректные формулировки в биографиях людей и некоторых упражнениях;
- отсутствие корректных комментариев (толкования) или словаря встречающихся в текстах незнакомых слов, а также слов, соотносящихся исключительно с казахскими (или тюркскими) реалиями, фактами, предметами домашнего обихода;
- отсутствие в учебнике ссылок на использованные источники (различные словари), электронные ресурсы, детскую библиотеку и т. д. (таким образом, отсутствует возможность для развития навыков поиска и интеллектуального потенциала учащихся (в том числе отсутствует возможность вариативной работы с учебным материалом);

- обилие неинтересных однотипных, стандартных по своему назначению упражнений, не направленных на поисковую (исследовательскую) деятельность;
- несоответствие тренировочных упражнений логике таксономии Блума;
- отсутствие упражнений на самоанализ после каждой темы и раздела;
- отсутствие навигаторов: «Какие цели должен ставить перед собой ученик?», «Чему он научится при изучении данной конкретной темы?», «Достиг ли он результата?», «На каком уровне обучения он находится на данный момент?»;
- отсутствие заданий, нацеленных на развитие одного из навыков (чтение, устная речь, аудирование, письмо);
- отсутствие заданий для работы с электронными ресурсами и ссылками на Интернет-ресурсы;
- отсутствие заданий, связывающих работу с диаграммами, картами и графиками;
- тексты и различные задания, которые не направлены на развитие функциональной грамотности учащихся (то есть навыки и способности, применимые в различных жизненных ситуациях, не развиты, а также не соответствуют формату международных исследований PISA, TIMSS, PIRLS).

Полученные результаты SWOT-анализа были использованы для определения направлений, требующих улучшения действующей процедуры экспертизы учебников.

В целях анализа и сбора отзывов экспертов-предметников о знаниях и опыте экспертизы содержания образования и образовательных ресурсов для коллективного усиления и совершенствования процесса экспертизы был проведен Google-опрос «Усиление и совершенствование процесса экспертизы». В исследовании принимали участие 194 педагогов-экспертов из разных регионов страны. Охват предметов и опыт по экспертизе респондентов показаны на диаграммах (рис. 1, 2).

4. Оқу басылымындарына сараптама жүргізу тәжірибеңіз (өтіліңіз)/ Опыт (стаж) в проведении экспертизы учебных изданий
194 ответа

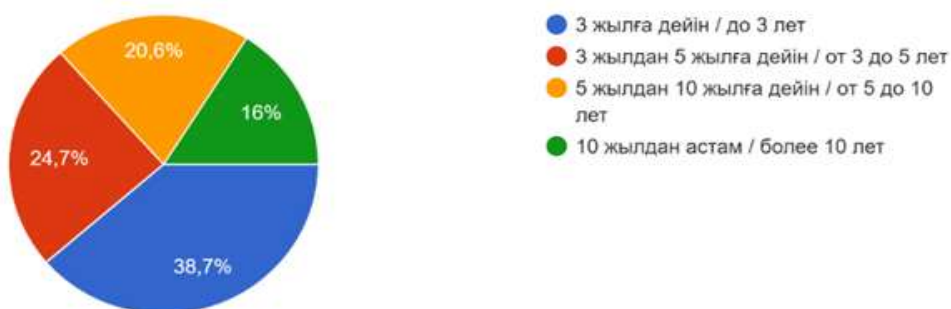


Рисунок 1. Стаж экспертов в проведении экспертизы учебных изданий

Результаты проведенного онлайн-опроса показали, что большинство опрошенных респондентов имеют стаж экспертизы учебных изданий до 3 лет и от 3 до 5 лет (38,7 и 24,7 % соответственно). Более опытные эксперты со стажем от 5 до 10 лет составляет 20,6 %, более 10 лет — 16% (рис. 1).

Наибольшее количество респондентов проводили экспертизу по таким предметам, как информатика (19,6 %), математика (13,9 %), предметы начальных классов (11,9 %) и литература (казахский, русский) (10,3 %). Из числа опрошенных экспертов от 5 и до 10 % являются учителями таких предметов, как языки и литература (казахский, русский) и художественный труд (по 9,8 %), иностранный язык (8,8 %), предметы по истории (по 7,7 %), цифровая грамотность и естествознания (по 6,2 %). Следовательно, указанные выше учебники чаще всего пересматриваются, переиздаются по сравнению с такими учебниками, как география, физика, химия, биология, основы права (рис. 2).

5. Қай пәннен сараптама жүргіздіңіз? / По какому предмету проводили экспертизу?

194 ответа

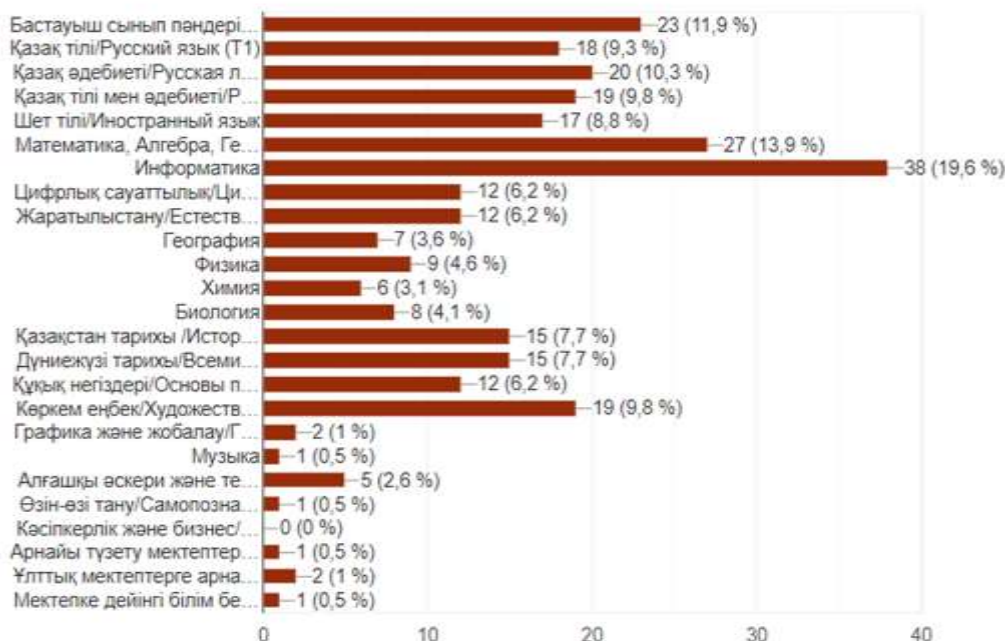


Рисунок 2. Экспертиза учебных изданий по предметам

Эксперты довольно высоко оценили действующие критерии экспертизы учебных изданий: 75,8 % респондентов поставили оценку 8 и более баллов: 66 человек (34 %) — 8 баллов, 44 (23,2 %) — 10 балла и 36 (18,6 %) — 9 балла; низко оценили действующие критерии в 5 и менее баллов — 4,6 % экспертов (рис. 3).

8. Оқу басылымдарын бағалаудың қолданыстағы критерийлерінің сапасын 1-ден 10-ға дейінгі шкаламен бағалаңыз/Оцените качество действующих критериев оценки учебных изданий по шкале от 1 до 10

194 ответа

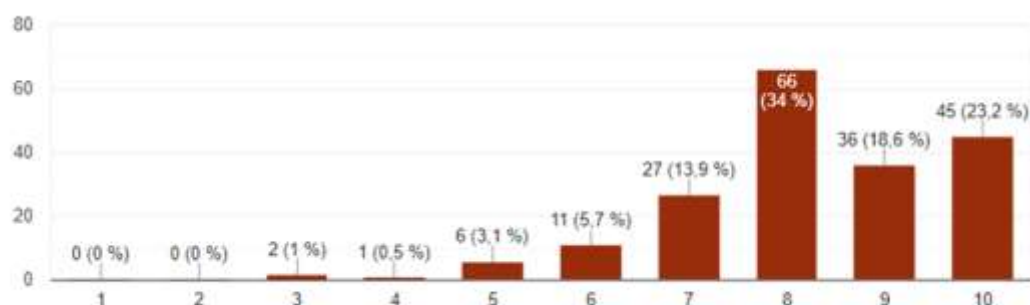


Рисунок 3. Оценивание экспертами действующих критериев экспертизы учебных изданий

В ходе опроса эксперты отметили следующие предложения и замечания по критериям (отдельные мнения приведены):

- есть лишние критерии, дублирование критериев;

- необходимо дополнить критерии, конкретизировать («Я думаю, что упущены критерии учёта повышения интереса к текстам (не просто учёта возрастных особенностей) и критерий развития логического мышления учащихся», «Я предлагаю, чтобы учитывалось также либо наличие сборников СОР и СОЧ для того или иного издательства, либо сборников тестов для чтения и аудирования»,

«Желательно, добавить критерий, ориентированный на выработку навыков самостоятельного обучения», «Формулировка некоторых критериев требует корректировки. Например: Раздел 2, пункт 7.2, 8.1»);

- необходима дифференциация по предметам, учет специфики («В связи с тем, что некоторые учебники разработаны без дополнительных УМК, то для них нужны отдельные критерии. Так как при экспертизе из-за отсутствующих пунктов теряются баллы»);

- критерии по УМК доработать;

- критерии экспертизы необходимо изучить авторам учебников;

- необходима дифференциация критериев по уровням образования;

- в расчете критериев не учитываются ошибки и неточности в издании («Встречаются моменты, которые не относятся к проведенным критериям, но на которые нужно обратить внимание. В тестовом выводе указываются ошибки или неточности. Поскольку к критерию они не относятся, то баллы не снимаются. И высокие проценты не всегда позволяют отправить на доработку»).

Таким образом, предложения и замечания респондентов по улучшению качества экспертизы учебных изданий можно разделить на следующие группы:

- *по критериям экспертизы*: совершенствование и конкретизация критериев оценивания (исключить повторяющиеся, лишние критерии); обеспечить понятность и измеримость критериев; ввести дескрипторы по критериям; расширить шкалу оценивания; увеличить критерии, направленные на формирование национальных ценностей; применять различные матрицы по типам учебных изданий; учет в критериях специфики предмета;

- *по составу экспертов*: большой практический опыт экспертов; качественный отбор экспертов по результатам работы; для одного учебного издания привлекать экспертов из разных регионов;

- *по процессу экспертизы*: до процесса экспертизы провести проверку на наличие ошибок и неточностей; качественно проводить апробацию учебных изданий и учитывать мнения учителей-предметников; усилить требования к учебным изданиям, повысить ответственность издательств; усилить внутрииздательскую экспертизу учебных изданий; повысить ответственность экспертов, вести рейтинг экспертов; обеспечить понятными инструкциями по экспертизе;

- *организационные вопросы*: увеличить сроки проведения экспертизы; уменьшить объем учебных изданий для экспертизы на одного эксперта (не более 3–4 единиц); проводить экспертизу во время школьных каникул; проводить курсы повышения квалификации как для экспертов, так и для авторов учебников; организация совместных встреч авторов, экспертов и разработчиков типовых учебных программ; организация совместной работы экспертов; проведение семинаров для обмена мнениями; повысить оплату экспертам.

Следовательно, анализ результатов анкетирования экспертов показал, что для повышения качества экспертизы учебных изданий необходимо совершенствовать критерии экспертизы учебных изданий, на постоянной основе проводить курсы повышения квалификации, встречи и семинары для авторов, экспертов и разработчиков типовых учебных программ. Также необходимо повысить ответственность авторов, издательств и экспертов.

По результатам анализа текущей ситуации и международного опыта по экспертизе учебников и эффективности инструментов оценивания и принимая во внимание отзывы экспертов-предметников, было принято решение о необходимости дальнейшего усовершенствования технологии проведения экспертизы учебников и УМК.

С целью обеспечения эффективности оценивания учебников и УМК были подготовлены требования к учебникам и электронным учебным изданиям, также разработана методология экспертизы качества учебников и УМК. Требования разрабатывались на основе лучших в мире структур системы образования и программы педагогического образования. По результатам теста PISA, географическому и культурному разнообразию стран были отобраны следующие пять стран в качестве примеров передового международного опыта: Финляндия, Канада, Великобритания, Сингапур, США и Великобритания ввиду их огромного опыта в развитии мировой индустрии учебников.

На основе данного выше анализа определены следующие задачи по улучшению качества экспертизы учебной литературы:

- разработка критериев экспертизы качества учебников по каждому предмету с учетом внесения изменений в содержание образования;

- обеспечение качественной базы экспертов, с привлечением опытных специалистов из всех регионов страны;

- обеспечение функционирования устойчивой системы профессионального развития экспертов и авторов посредством организации обучающих курсов, семинаров и научных стажировок;
- стимулирование международного сотрудничества в разработке учебного материала и развитии учебниковедения;
- совершенствование нормативных основ разработки и оценивания, улучшение процедуры экспертной работы по экспертизе учебников и УМК.

Исходя из Требований РНПЦЭСО и опыта стран, приведенных в литературном обзоре, были разработаны представленные ниже критерии экспертизы. При их разработке были приняты во внимание содержание государственных стандартов образования и типовых учебных программ.

Для лучшего понимания сформированный перечень критериев был разбит на 10 основных категорий (разделов), связанных с десятью разными аспектами экспертизы учебников:

1. *Структура и организация учебника.* Критерии в данном аспекте связаны с организационной структурой учебника. В данный раздел входят следующие критерии: Введение к каждому разделу; Цели обучения, описанные в начале каждой главы (раздела); Наличие и разнообразие форм представления дополнительных и пояснительных текстов; Приложения; Наличие глоссария и пояснений сокращений; Список использованных источников; Наличие ссылок на дополнительные источники.

2. *Содержание.* Критерии в этом аспекте сосредоточены на базовых элементах, характеризующих содержание каждого школьного учебника и ориентированных на: результаты обучения (описанные в соответствующей учебной программе) когнитивные цели, когнитивное содержание (способ представления информации, подходы к научным материалам, основные характеристики научных материалов), а также иные аспекты использования и презентации знаний, которые сложно классифицировать, но которые рассматриваются в литературе в качестве базовых.

3. *Методические аспекты.* Этот аспект содержит пункты, относящиеся к методам организации учебного материала, использованию примеров, упражнениям и оценке успеваемости учащихся, а также метакогнитивным процессам.

4. *Дидактические аспекты.* Данный аспект включает в себя пункты по экспертизе стратегий и методов обучения, предлагаемых учебником.

5. *Языковой уровень.* Критерии в данном аспекте исследуют ряд факторов, связанных с тем, каким образом язык используется в учебнике. Особое внимание следует уделять научному языку, использованию научных терминов, грамматическим ошибкам и лингвистической точности.

6. *Психологические и психолингвистические аспекты.* Этот раздел сосредоточен на оценке соответствия содержания учебника возрасту и психологическим особенностям учащихся. Он охватывает вопросы, связанные с когнитивным развитием, интересами, умственными и творческими способностями учащихся согласно их возрасту и мотивации.

7. *Культурно-ценностные аспекты.* Здесь охвачены вопросы по адаптации учебников под национальные реалии, развитию ключевых этических, национальных, культурных и глобальных ценностей в обществе с учетом многочисленных значимых местных культурных особенностей, которые должны быть сохранены как крайне важные черты социальной самобытности.

8. *Интеграция ИКТ.* Данный аспект включает все элементы, необходимые для обеспечения интеграции ИКТ в образовательный процесс. Не следует забывать, что ИКТ на сегодняшний день является ключевым компонентом современного образовательного процесса и обязательно в каждой учебной программе для обеспечения ее успешной интеграции в учебный процесс. Учебник должен обеспечивать возможность интеграции ИКТ в образовательный процесс самыми различными способами.

9. *Аспекты дифференциации.* Этот аспект охватывает вопросы, связанные с тремя аспектами дифференциации, которые должны всерьез рассматриваться при составлении качественного учебника, поскольку его целью, помимо всего прочего, является обеспечение равных возможностей в обучении (социальная, образовательная и культурная дифференциация).

10. *Макет и дизайн.* Критерии в этом разделе связаны с оформлением учебника и содержащимися в нем иллюстрациями и визуальными элементами.

Инструмент экспертизы качества учебной литературы, исходя из указанных выше критериев оценки, представляет собой матрицу экспертизы, состоящую из десяти разделов.

Матрица используется как инструмент оценки или инструмент исследования и направлена на анализ учебников с использованием одновременно двух методов экспертизы: количественного и качественного.

Предлагаемая матрица экспертизы учебников и УМК обладает следующими преимуществами:

- она дает экспертам возможность выразить результаты экспертизы в численном виде;
- экспертам предоставлена возможность объяснить свой выбор в краткой описательной форме;
- предоставлена возможность подробно объяснить свой выбор в обширной описательной форме (итоговый отчет);
- матрица сочетает в себе вербальную и арифметическую (выверенную) оценку;
- она вовлекает экспертов в структурированный процесс, который не допускает «управляемого», «случайного» и «вводящего в заблуждение» выбора;
- построение критериев оценки демонстрирует в первую очередь исследовательскую философию, сохраняя все научно-конструктивные преимущества исследовательского инструмента;
- четкая структура матрицы гарантирует их эффективность и использование в качестве инструмента экспертизы — для отбора подходящих учебников;
- матрица способствует многократному и полному прочтению учебного материала, так как для того, чтобы обеспечить точность и обоснованность экспертизы, эксперт должен постоянно обращаться к учебному материалу. Это один из способов, который позволит избежать поверхностной экспертизы;
- она обеспечивает высокий уровень прозрачности.

Таким образом, для разработки единой системы проведения экспертизы для всех учебников по всем предметам и для всех уровней в рамках данного результата создается «общая» матрица, чтобы в последующем легко трансформировать их в соответствии со специфическими условиями каждого предмета для каждого образовательного уровня. Следовательно, некоторые словесные «двусмысленности» или «метрические определения» должны быть уточнены для каждого предмета и для каждого уровня, при этом даже могут быть указаны некоторые дополнительные критерии.

Инструменты экспертизы предполагают высокую степень надежности и достоверности. Инструментарий экспертизы, учитывая действующую систему в стране и понятия прозрачности, предложенном в Правилах Приказа № 344 [18], преследует достижение двух целей:

1. Иметь структуру, основанную на научных исследованиях, которая будет обеспечивать максимально высокий уровень надежности и обоснованности.
2. Подходить для объективной, детальной и углубленной экспертизы учебников на этапе их отбора.

Целью предлагаемого инструмента является не экспертиза учебной программы, на основе которой был разработан учебник, а оценка того, соответствует ли оцениваемый учебник «стандартам», установленным учебной программой.

Матрица используется как инструмент оценки или инструмент исследования и направлена на анализ учебников с использованием одновременно двух методов экспертизы: количественного (баллы) и качественного (комментарии с обоснованием баллов). Оценивание сопровождается краткими письменными комментариями, представленными в описательном отчете.

Используется 4-балльная шкала оценивания. Каждый балл выбирается так, чтобы подходить под одно словесное соответствие в целях обеспечения более четкого разделения двух или более оцененных учебников. Учебник может быть оценен экспертом как *«полностью соответствует требованиям»* — 3 балла; *«соответствует требованиям»* — 2 балла, *«требует доработки»* — 1 балл; *«не соответствует требованиям»* — 0 баллов. Чтобы гарантировать в максимальной степени объективность процесса оценки, каждая из приведенных выше характеристик объясняется дословно.

Некоторые критерии, которым должен соответствовать учебник, считаются более важными. Например, учебник, в первую очередь, должен оцениваться с точки зрения соответствия целям, поставленным учебной программой, а уже потом относительно содержащихся приложений. При оценке учебника гораздо более важным критерием является наличие точных научных фактов, чем высококачественных визуальных элементов.

Для получения положительной экспертной оценки учебник и УМК должны быть оценены на 2,7 и более баллов по данным конкретным критериям.

В процессе оценивания эксперт обосновывает выставленные баллы с помощью соответствующего комментария, примера или научного аргумента, где считает нужным (краткие письменные заметки) (рис. 4).

Раздел 1. Структура и организация учебника			
	Критерий	Средний балл (0-3)	Комментарий
1	Введение к каждому разделу		
2	Цели обучения, описанные в начале каждой главы (раздела)		
3	Наличие и разнообразие форм представления дополнительных и пояснительных текстов (20-30% от основного текста)		
4	Приложения		
5	Наличие глоссария и пояснений сокращений		
6	Список использованных источников		
7	Наличие правильных и понятных подписей визуальных элементов		
8	Наличие ссылок на дополнительные источники		
	Итого		

Рисунок 4. Фрагмент технологической карты: Раздел 1. Структура и организация учебника

По завершении оценивания учебника эксперт предоставляет общий отчет по экспертизе. В Детальном отчете (Экспертное решение) эксперт кратко и аргументированно выражает свое мнение об оцененном им учебном материале в описательной и содержательной форме. В отчете предоставляет свод ошибок и недостатков, развернутый анализ данных, информацию и идеи лицам, ответственным за выбор и использование школьных учебников. При обосновании своего выбора эксперт также оставляет рекомендации по усовершенствованию учебного материала. При принятии экспертного решения по учебным изданиям в соответствии с требованиями:

- 1) при полученной средней оценке от 0 до 1,3 баллов, учебное издание не рекомендуется к использованию в организациях образования;
- 2) при средней оценке от 1,4 до 2,7 баллов, учебное издание требует доработки;
- 3) при средней оценке от 2,8 до 3 баллов, учебное издание рекомендуется к использованию в организациях образования.

Итак, матрица экспертизы учебников состоит из:

- десяти разделов, соответствующих критериям оценки;
- критерии с дословным объяснением;
- краткими письменными комментариями;
- аналитического отчета по экспертизе.

Следовательно, данная модель экспертизы позволит достигнуть высокий уровень закрепления всех особенностей структурированной научной экспертизы школьных учебников, от процедуры отбора до утверждения использования в организациях образования.

Заключение

В мировой практике существует различный инструментарий экспертизы (метрики, матрицы), разработанные для оценки учебников по различным предметам и уровням образования. Обзор научных источников в области разработки и экспертизы школьных учебников показал, что исследования в данном направлении мало изучены. Выявленные в зарубежной литературе тенденции представлены по Азиатским и Европейским регионам. Также в обзоре представлены международные организации, которые занимаются разработкой и оценкой печатных и электронных учебников с целью обеспечения их качества.

Результаты SWOT-анализа показали ряд положительных сторон действующей экспертизы учебников и УМК, так и отсутствие или недостаточную детализацию некоторых процедур: вопросы обучения авторов, экспертов учебной литературы, также существующие критерии оценки, единые для всех учебников, не учитывают специфику предметного содержания, что тоже затрудняет процесс объективного оценивания качества учебников.

Учитывая международный опыт, результаты исследований SWOT-анализа и Google-анкетирования с целью усовершенствования процедуры экспертизы учебников и УМК, был разработан инструмент для оценивания учебной литературы, представляющий собой матрицу экспертизы из следующих основных разделов (аспектов):

1. Структура и организация учебника.

2. Содержание.
3. Дидактический аспект
4. Методический аспект.
5. Языковой уровень.
6. Психологические и психолингвистические аспекты.
7. Культурно-ценностные аспекты.
8. Интеграция ИКТ.
9. Аспекты дифференциации.
10. Макет и дизайн.

При разработке критериев учтены рекомендации международных экспертов проекта Всемирного Банка по модернизации среднего образования.

Для создания достоверного и надежного инструментария и с учетом ограничений на проведение статистического контроля, была выбрана двойная процедура контроля, основанная на использовании, при необходимости, кратких словесных комментариев и итоговом (аналитическом) отчете по экспертизе. В разработанной матрице экспертизы учитывается система оценивания, которая в дальнейшем может быть использована в качестве контента электронной платформы экспертизы.

Считаем, что разработка новой системы экспертизы образовательных ресурсов с применением цифровых технологий станет инструментом повышения качества экспертизы и обеспечения ее объективности. Поэтому, в дальнейшем исследовании, мы сосредоточимся на создании электронной платформы с возможностями мультикритериального оценивания учебного контента, что позволит повысить качество оценки образовательных ресурсов и будет способствовать повышению эффективности их работы. Качественный отбор учебной литературы, в свою очередь, обеспечит эффективность системы образования в Казахстане.

Работа выполнена Республиканским научно-практическим центром экспертизы содержания образования в рамках программно-целевого финансирования исследования OR 11465474 «Научные основы модернизации системы образования и науки».

Список литературы

1. Pepin B. Mathematics Textbooks and Their Use by Teachers: A Window Into the Education World of Particular Countries / B. Pepin, L.M. Haggerty // Curriculum Landscapes and Trends; In J. Akker, W. Kuiper, U. Hameyer (Eds.); Springer Dordrecht, — 2004. — P. 73-100. DOI: 10.1007/978-94-017-1205-7_6
2. Pingel F. UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision / F. Pingel. Hahnsche Buchhandlung. — 2010. — P. 83.
3. Cunningsworth A. Choosing your coursebook / A. Cunningsworth // Macmillan Heinemann English Language Teaching. — 1995. — P. 153.
4. Ellis R. SLA research and language teaching / R. Ellis. — Oxford University Press. — 1997. — P. 292.
5. Wilkens H.J. Textbook approval systems and the Program for International Assessment (PISA) results: A preliminary analysis / H.J. Wilkens // IARTEM e-Journal. — 2011. — Vol. 4, No. 2. — P. 63–74. <https://doi.org/10.21344/iartem.v4i2.777>
6. The Cambridge Approach to Textbooks. Principles for designing high-quality textbook and resource materials // Cambridge Assessment. — 2017. — P. 34.
7. Content Management Server Channel: Mazkirut Pedagogit (n.d.). [Electronic resource]. — Access mode: http://cms.education.gov.il/EducationCMS/UNITS/Mazkirut_Pedagogit
8. Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов к реальности / под ред. М. Добряковой, И. Фрумина. — М.: ИД «Высшая школа экономики», 2020. — 472 с.
9. Kizel A. Textbook research: the present, the excluded and the walls between them. Introduction to the Hebrew Version of UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision [Electronic resource] / A. Kizel // UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision in Hebrew; In F. Pingel (Ed.); Tel Aviv: Mofet. — 2015. — P.5–12. Access mode: <https://www.researchgate.net/publication/309374296>
10. Δράση Κάλλιπος — Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα. (n.d.). [Electronic resource]. — Access mode: <https://www.kallipos.gr/el/>
11. Ahtineva A. Textbook analysis in the service of chemistry teaching / A. Ahtineva // Universitas Scientiarum. — 2005. — No. 10. — P.25–33. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=49909704>
12. Lee V.R. Adaptations and Continuities in the Use and Design of Visual Representations in US Middle School Science Textbooks / V.R. Lee // International Journal of Science Education. — 2010. — Vol. 32, No. 8. — P.1099–1126. <https://doi.org/10.1080/09500690903253916>

13. Pozzer L.L. Prevalence, function, and structure of photographs in high school biology textbooks / L.L. Pozzer, W.-M. Roth // *Journal of Research in Science Teaching*. — 2003. — Vol. 40, No 10. — P. 1089–1114. <https://doi.org/10.1002/tea.10122>
14. Weiss I.R. Report of the 2000 national survey of science and mathematics education. Chapel Hill / I.R. Weiss, E.R. Banilower, K.C. McMahon, P.S. Smith. — NC: Horizon Research, Inc. — 2001.
15. Çobanoğlu E. Examination of the biology textbook for 10th grades in high school education and the ideas of the pre-service teachers / E. Çobanoğlu, B. Şahin, Ç. Karakaya // *Procedia Social and Behavioral Sciences*. World Conference on Educational Sciences: New Trends and Issues in Educational Sciences. — 2009. — Vol. 1, No. 1. — P.2504–2512. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.442>
16. Namgung W. A Comparative Analysis on Finnish and Korean High School English Textbooks in the Perspective of Communicative Language Teaching [Electronic resource] / W. Namgung. — 2016. Access mode: <https://www.researchgate.net/publication/340118020>.
17. Kul Ü. A comparison of mathematics questions in Turkish and Canadian school textbooks in terms of synthesized taxonomy / Ü. Kul, E. Sevimli, Z. Aksu // *Turkish Journal of Education*. — 2018. — Vol. 7, No. 3. — P.136–155. <https://doi.org/10.19128/turje.395162>
18. Приказ министра МОН РК от 19 мая 2020 года № 211 «О внесении изменения в Приказ министра образования и науки Республики Казахстан от 24 июля 2012 года № 344 «Об утверждении Правил организации работы по подготовке, экспертизе, апробации и проведению мониторинга, изданию учебников, учебно-методических комплексов и учебно-методических пособий». — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2000020675>

С.К. Омаров, К.З. Жунусова, Д.Р. Смакова, Т.Д. Айтказина

Қазақстандағы оқулықтар мен ОӘК сараптау жүйесін талдау және жетілдіру

Мақалада мектеп оқулықтарын сараптау мәселелері және оларды жетілдіру шаралары қарастырылған. Сапалы оқулықтар әзірлеу мен оларды тиісті деңгейде бағалау тиімді білім беру ресурстарымен қамтамасыз ету үшін маңызды. Осыған байланысты оқулықтардың сапасын және ғылыми-педагогикалық сараптамаға қойылатын талапты арттыру — білім беру жүйесінің басым міндеттерінің бірі. Жұмыста Қазақстанда оқулықтарға сараптама жүргізудің қазіргі тәжірибесіне және оқулықтарды сараптау саласындағы шет елдердің озық тәжірибесіне талдау жасалған. Күшті және әлсіз жақтары, қолданыстағы сараптама жүйесінің мүмкіндіктері мен қауіптері анықталды және оны жақсарту бойынша ұсыныстар берілген. Қолданыстағы оқулықтарды сараптау рәсімін жетілдіру бағыттарын айқындау үшін оқу әдебиетінің сарапшылары арасында эмпирикалық зерттеулер жүргізілген. Сарапшылардың пікірлері жинақталып, олардың сараптама жүргізу технологиясы бойынша ескертулері мен ұсыныстары ескерілді. Оқулықтар мен ОӘК-ні сараптау процесін жетілдіру үшін Дүниежүзілік Банктің қолдауымен «Орта білім беруді жаңғырту» жобасы аясында білім берудің барлық деңгейлеріндегі пәндік мазмұнның ерекшелігін ескере отырып әзірленген және Қазақстан Республикасы Оқу-ағарту министрлігінің Республикалық ғылыми-практикалық білім беру мазмұнын сараптау орталығы сараптама жүйесіне бейімдеген сараптама матрицасы ұсынылды.

Кілт сөздер: сараптама, бағалау критерийі, оқулықтың құрылымы мен мазмұны білім беру ресурстары, оқулық, оқу-әдістемелік кешен, білім беру мазмұны, білім беру сапасын арттыру.

S.K. Omarov, K.Z. Zhunussova, D.R. Smakova, T.D. Aitkazina

Analysis and improvement of the system of textbook expertise and educational materials in Kazakhstan

This article reviews the problems of school textbook expertise and measures to improve it. The development of quality textbooks and its appropriate evaluation is important to provide effective educational resources. In this regard, the issue of improving the quality of textbooks and requirements for scientific and pedagogical expertise is one of the priorities of the education system. This paper analyzes the existing practice of textbook expertise in Kazakhstan and the experience of foreign leading countries in the field of expertise of textbooks. The strengths and weaknesses are identified, opportunities and threats to the current system of expertise are described, and recommendations for its improvement are presented. Empirical research was conducted among experts in educational literature to identify areas for improving the current process of textbook expertise. Opinions and feedback from experts were collected and analyzed; their comments and suggestions on the technology of expertise were taken into account. The matrix was developed in the framework of the project “Modernization of secondary education” and implemented by the Republican scientific-practical center of education content expertise of the Ministry of Education of the Republic of Kazakhstan, with the support of the World Bank, and with further adjustment and adaptation to the system of examination of textbooks and

teaching materials taking into account the specific subject content in all levels of education was proposed to improve the examination procedure of textbooks and teaching materials.

Keywords: expertise, evaluation criteria, structure and content of the textbook, educational resources, textbook, teaching materials, content of education, improvement of quality of education.

References

- 1 Pepin, B., & Haggerty, L.M. (2004). Mathematics Textbooks and Their Use by Teachers: A Window Into the Education World of Particular Countries. In J. Akker, W. Kuiper & U. Hameyer (Eds.). *Curriculum Landscapes and Trends* (pp. 73-100). Springer Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-94-017-1205-7_6
- 2 Pingel F. (2010). *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision*. Hahnsche Buchhandlung.
- 3 Cunningsworth, A. (1995). *Choosing your coursebook*. Macmillan Heinemann English Language Teaching.
- 4 Ellis, R. (1997). *SLA research and language teaching*. Oxford University Press.
- 5 Wilkens, H.J. (2011). *Textbook approval systems and the Program for International Assessment (PISA) results: A preliminary analysis*, 4(2), 63–74. <https://doi.org/10.21344/iartem.v4i2.777>
- 6 (2017). The Cambridge Approach to Textbooks. Principles for designing high-quality textbook and resource materials. *Cambridge Assessment*. UK.
- 7 Website of the Israeli Ministry of Education. Content Management Server Channel: Mazkirut_Pedagogit (n.d.). *Cms.education.gov.il*. Retrieved from http://cms.education.gov.il/EducationCMS/UNITS/Mazkirut_Pedagogit
- 8 Dobriakova, M. & Frumin, I. (2020). *Universalnye kompetentnosti i novaya gramotnost: ot lozungov k realnosti [Universal competencies and the new literacy: from slogans to reality]*. Moscow: ID «Vysshiaia shkola ekonomiki» [in Russian].
- 9 Kizel, A. (2015). Textbook research: the present, the excluded and the walls between them. Introduction to the Hebrew Version of UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision. In F. Pingel (Ed.). *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision in Hebrew* (pp. 5–12). Tel Aviv: Mofet. Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/309374296>
- 10 Δράση Κάλλιπος — Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα. (n.d.). *Www.kallipos.gr*. Retrieved from <https://www.kallipos.gr/el/>
- 11 Ahtineva, A. (2005). Textbook analysis in the service of chemistry teaching. *Universitas Scientiarum* 10, 25-33.
- 12 Lee, V.R. (2010). Adaptations and Continuities in the Use and Design of Visual Representations in US Middle School Science Textbooks. *International Journal of Science Education*, 32(8), 1099–1126. <https://doi.org/10.1080/09500690903253916>
- 13 Pozzer, L.L., & Roth, W.-M. (2003). Prevalence, function, and structure of photographs in high school biology textbooks. *Journal of Research in Science Teaching*, 40(10), 1089–1114. <https://doi.org/10.1002/tea.10122>
- 14 Weiss, I.R., Banilower, E.R., McMahon, K.C., & Smith, P.S. (2001). *Report of the 2000 national survey of science and mathematics education*. Chapel Hill, NC: Horizon Research, Inc.
- 15 Çobanoğlu, E., Şahin, B., & Karakaya, Ç. (2009). Examination of the biology textbook for 10th grades in high school education and the ideas of the pre-service teachers. *Procedia Social and Behavioral Sciences. World Conference on Educational Sciences: New Trends and Issues in Educational Sciences*, 1(1), 2504–2512. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.442>
- 16 Namgung, W. (2016). *A Comparative Analysis on Finnish and Korean High School English Textbooks in the Perspective of Communicative Language Teaching*. Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/340118020>.
- 17 Kul, Ü., Sevimli, E., & Aksu, Z. (2018). A comparison of mathematics questions in Turkish and Canadian school textbooks in terms of synthesized taxonomy. *Turkish Journal of Education*, 7(3), 136–155. <https://doi.org/10.19128/turje.395162>
- 18 Prikaz ministra MON RK ot 19 maia 2020 goda № 211 «O vnesenii izmeneniia v Prikaz ministra obrazovaniia i nauki Respubliki Kazakhstan ot 24 iuliia 2012 goda № 344 «Ob utverzhdenii Pravil organizatsii raboty po podgotovke, ekspertize, aprobatsii i provedeniiu monitoringa, izdaniuu uchebnikov, uchebno-metodicheskikh kompleksov i uchebno-metodicheskikh posobii» [The Order of the Minister of Education and Science of the Republic of Kazakhstan from May 19, 2020 № 211 “About modification of the Order of the Minister of Education and Science of the Republic of Kazakhstan from July 24, 2012 № 344 “On approval of Rules of the organization of work on preparation, examination, approbation and monitoring, publishing of textbooks, teaching-methodical complexes and teaching-methodical manuals”]. (n.d.). *Adilet.zan.kz*. Retrieved from <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2000020675> [in Russian].

Г.С. Ашимханова¹, А.Н. Аутаева², Ғ.Б. Саржанова^{3*}, А.Р. Рымханова⁴^{1,2} Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы, Қазақстан;^{3,4} Академик Е.А.Бөкетов атындағы Қарағанды университеті, Қарағанды, Қазақстан
(Хат-хабарға арналған автор. E-mail: galiya008@mail.ru)Scopus Authors ID ⁴57193953755

ORCID 10000-0003-0495-2669, 20000-0003-2270-3148,

³0000-0003-4596-257,2 ⁴0000-0003-3177-4810

Болашақ арнайы педагогтардың инклюзивті құзыреттілігін қалыптастыру

Жаһандану процесін дамытудың әлемдік тенденцияларының таралуы, әртүрлі салалардағы халықаралық аренадағы елдердің бәсекеге қабілеттілігінің артуы, әлемдегі түрлі қауымдастықтарға интеграция, мұның бәрі қазіргі жағдайда білім беру саласындағы құрылымдық өзгерістерді тудырады, бұл өз кезегінде қоғам дамуының негізгі факторларының бірі. Мақалада заманауи білім беруді дамытудың парадигмасы ретінде инклюзивті білім берудің ерекшелігі қарастырылған. Денсаулықтың шектеулі қасиеттеріне, ерекше білім беру қажеттіліктеріне және жеке кедергілерге қарамастан барлығына бірдей қол жетімді білім беруді қамтамасыз етуіміз керек. Күн өткен сайын бұл мәселеге көбірек көңіл бөлінуде, өйткені бұл әр қоғам үшін өте маңызды. Алайда, мұғалімдер үшін арнайы дағдыларды алу процесі маңызды болып қала береді, себебі олар осындай білім беру бағдарламаларына бейімделіп қана қоймай, сонымен қатар инклюзивті білім беруді енгізу бірден оң нәтиже бере бастауы үшін жетік дайын болулары керек. Бұл мәселені зерттеудің мақсаты дәстүрлі білім беру процесінің инклюзивтіден негізгі айырмашылықтарын талдау; оқытушылардың біліктілік деңгейіне қажетті талаптарды бөліп көрсету; оқытушылар оңай игеретін және болашақта олар сәтті қолданатын әдістер мен инновацияларды әзірлеу, ерекше қажеттіліктері бар жастармен элеуметтік-педагогикалық жұмысты дамыта отырып, оқытушылардың инклюзивті құзыреттілігін қалыптастырудың байланысын қадағалау. Бұл зерттеуді жүргізу үшін ғылымдар арасында кең таралған ғылыми тәсілдер қолданылған. Атап айтсақ: функционалды-әдістемелік, формализация әдісі, логикалық, диалектикалық, салыстырмалы талдау, сонымен қатар ғылыми әдебиеттерді талдау әдісі пайдаланылды. Аталған тақырыпты зерттеудің нәтижесі оқытушылардың қажетті инклюзивті құзыреттілігін қалыптастыру үшін теориялық және практикалық негіздерді бөлу болып табылады. Жұмыс қоғамның күнделікті өміріне инклюзивті білім беруді дамытуға және интеграциялауға, жоғары нәтижелерге қол жеткізу үшін инклюзивті оқу процесін тиімді қамтамасыз ету тетігін әзірлеуге бағытталған.

Кілт сөздер: инклюзивті білім беру, кәсіби құзыреттілік, мұғалім, білім беру процесі, ерекше қажеттіліктері бар балалар.

Kipicne

Инклюзивті білім беру тақырыбының өзектілігі мен таралуын ескере отырып, оның қазіргі тәжірибесі өте тиімді және көптеген елдерде, соның ішінде Америка Құрама Штаттарында, Италияда, Австрияда, Бельгияда, Нидерландыда, Швецияда, Германияда және басқаларында қолданылады деп айтуға болады. Осылайша, бұл жоғары дамыған мемлекеттерде кәсіптік білім беру саласындағы бірінші кезектегі міндет және стратегиялық мақсат оқытушылардың, оның ішінде арнайы педагогтардың кәсіби қызметінің қажетті өлшемі ретінде инклюзивті құзыреттілігін қалыптастыру болып табылатынын көрсетеді, бұл әр мемлекеттегі бастауыш, орта және жоғары білім берудің жүйелі реформалары аясында және жаңа білім беру процесінде өзекті мәселе болып саналады (Barakovskikh, 2021).

Оқытушының инклюзивті құзыреттілігінің мәнін және оны қалыптастыру механизмінің элементтерін зерттемес бұрын, алдымен құзыретті оқытушы мен білікті оқытушы арасындағы айырмашылықтың мәнін кең мағынада анықтау қажет. Жұмыстың бұл аспектісі мұғалімдердің біліктілігін арттырудың дұрыс алгоритмін дәл анықтауға мүмкіндік береді, өйткені ол осындай іргелес ұғымдарды бірден бөліп, зерттеулерді тікелей инклюзивті білім беру процесін талдауға бағыттайды. Осылайша, құзыретті түсінігі тек қажетті дағдыларды, білімді игеру қабілетінен ғана тұрмайды, сонымен қатар оларды жұмыста, яғни өзінің кәсіби қызметінде басқаларды оқытуда көрсету мүмкіндігі мен ұмтылысын да қамтиды. Өз кезегінде, білім беру нәтижесінің жаңа түрі — бұл мүмкін міндеттерді қарастыруға және шешуге бағытталған білім мен дағдылардың әдеттегі кооперациясы емес, сонымен

катар өзінің кәсіби қызметінен алынған нәтижелер үшін әлеуметтік жауапкершілікті түсінуді қамтиды (Tyutina, 2020).

Зерттеу барысында білім беру процесі мен оның нәтижелерінің бірлігін қамтитын орынды ұғымдар «құзырет» немесе «құзыреттілік» ұғымы болып табылатындығы анықталды, олардың ішкі мазмұнын түсіну, сонымен қатар айқындық пен анықтықты нақтылауды қажет етеді. Тікелей инклюзивті құзыреттілікке келетін болсақ, білім беру мұғалімі, оқытушы немесе арнайы педагог церебральды сал ауруының жеңіл түрі бар оқушылар басқалардың оларға деген көзқарасында ерекше сезімтал екенін білуі керек. Олар мінез-құлқындағы кез келген өзгерістерге өте сезімтал болады, сондықтан мұндай оқушыларды ренжіту, оларда наразылық немесе кез келген жағымсыз реакцияны туғызу оңай. Кейбір балалар шамадан тыс жұмыс істегенде моторлық мазасыздықты сезінуі мүмкін. Мұндай мысалдың негізінде педагогтар қолданыстағы жағдайларға бейімделу ерекшеліктерін және оқытуды ескере отырып, қалыпты, сонымен қатар ерекше білім беруді қажет ететін оқушылардың әртүрлі қажеттіліктеріне бейімделген біртұтас білім беру кеңістігін қалыптастыруға ұмтылуы керек деп айтуға болады (Shokhova, 2020). Оқушылардың екі санатының да дамуына тән қасиеттері туралы дағдылардың болуы мұғалімге оларды әртүрлі білім беру бағыттары бойынша шектеусіз білім беру ортасында жалпы шығармашылық процесс ретінде құрып, оқытуға мүмкіндік береді. Инклюзивті білім беру саласындағы оқытушының құзыреттілігі мұғалімде оқушылардың немесе студенттердің әртүрлі білім беру қажеттіліктерін ескере отырып, оларды жетілдіру және өзін-өзі дамыту үшін жағдай жасай отырып, кәсіби функцияларды орындау қасиеттерінің болуын болжайды (Gluzman, 2020).

Инклюзивті білім беру контекстінде ерекше қажеттіліктері бар бала білім беру мекемесін еркін таңдауға құқылы, онда әр мұғалім өзінің кәсіби қызметін жүзеге асыру үшін жоғары дайындық деңгейіне ие болуы керек. Инклюзивті білім беру процесі олардан дайындық пен құзыреттіліктің басқа деңгейін, яғни жоғары кәсібиілікті, шығармашылықты, кәсіби педагогика саласындағы білімді ғана емес, сонымен қатар оларды ерекше, кейде қиын жағдайларда жүзеге асыру дағдыларын талап етеді. Мұның бәрі құзыреттілік тұжырымдамасының мазмұнында, өмірлік мәселелерді шешудің тұтас тәжірибесінде көрініс табады. Бұл мәселені дәл осы қырынан қарастырудың маңызы бар, себебі кәсібиілікке қол жеткізудің маңызды факторы инклюзивті құзыреттілікті қалыптастыру болып табылады, яғни ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалар мен қалыпты дамыған оқушыларды бірлесіп оқыту жағдайында мұғалімге өзінің кәсіби қызметін белсенді түрде жүзеге асыруға мүмкіндік береді. Осылайша, бұл жұмыста толық зерттеліп бітпеген, яғни инклюзивті білім берудің жалпы тиімділігі мен нәтижелеріне оқытушылардың кәсіби құзыреттілігінің әсері туралы айтылады. (Yurchenko, 2020).

Материалдар және әдістер

Ұсынылған жұмыста инклюзивті білім беру контекстінде мұғалімдердің кәсіби құзыреттілігі саласын зерттеу және терең қарастыру үшін бірнеше әдістер қолданылды, атап айтқанда, осы салаға талдау жасалды және бүгінгі білім беру процесінде қалыптасқан негізгі тенденциялар анықталды. Осы мәселені қарастыру үшін функционалды-әдістемелік әдіс қолданылды, ол өз кезегінде жұмыстың негізгі мақсаттары мен басым міндеттерін бөліп көрсетуге мүмкіндік береді, осыған байланысты бүкіл материалдың құрылымын қысқа, нақты және түсінікті етеді. Формализация әдісінің арқасында инклюзивті білім беру саласы формальды жүйе түрінде көрсетілді, яғни инклюзивті білім беру тұжырымдамасы және оқытушыларға қойылатын талаптар жұмыста зерттеудің ерекше пәні ретінде көрсетілген. Тағы бір негізгі әдіс ретінде логикалық әдіс қолданылды, өйткені жұмыстың маңызды кезеңі — берілген материалдан жасалған тұжырымдар мен жетістіктерді бөліп көрсету логикалық алғышарттар мен тұжырымдар арқылы оңай жасалады, себебі олар қосымша модельдеусіз нәтижелерді тез алуға мүмкіндік береді. Егер диалектикалық әдіс туралы айтатын болсақ, онда ол зерттеуді толық түсінуде маңызды рөл атқарды, өйткені оның негізінде жалпыдан жекеге, яғни «білім» ұғымынан «білікті мұғалімдердің сапалы инклюзивті білім беруіне» ауысатын ережелерді қамтиды. Осы тақырыпты зерделеу кезінде салыстырмалы талдау әдісі де қолданылды, себебі салыстыру арқылы белгілі бір жүйенің негізгі кемшіліктері мен артықшылықтарын бірден ажыратуға болады, бұл жағдайда білім беру, сондықтан зерттеуде басқа елдердің инклюзивті білімін қолдану тәжірибесі талданды, сонымен қатар осы салада біліктілікті арттырудың негізгі бағыттары бөлінді. Ғылыми әдебиеттерді талдау әдісі шешуші болды, яғни маңызды элемент ретінде отандық және шетелдік ғалымдардың көзқарастарын зерттеу болып табылды, ғылыми еңбектерде ұсынылған негізгі әдістерді қарастыру, сондай-ақ қазіргі білім беру процесі қандай қағидалар негізінде жұмыс істейтінін зерттеу болды.

Жоғарыда айтылғандарға сүйене отырып, келесі міндеттерді құрастыруға болады:

- инклюзивті білім беру саласындағы оқу орындары қызметкерлерінің кәсіби құзыреттілік деңгейін қарастыру және бағалау;
- халықаралық тәжірибені тарта отырып, мұғалімдердің инклюзивті білімі бойынша біліктілікті арттыру жолдары мен әдістерін белгілеу;
- инклюзивті білім беру институтының болуы және оның қоғамда одан әрі даму қажеттілігі мен маңыздылығын негіздеу;
- инклюзивті білім беру процесінің қалыптасқан білім беру процесімен үйлесу артықшылықтарын, кемшіліктерін және перспективаларын зерттеу.

Берілген сұрақты зерттеу үш кезеңмен жүзеге асырылады:

1. Бірінші кезеңде осы тақырыптың теориялық аспектілері ашылады, зерттеу мақсатында ғалымдардың қойылған мәселеге негізгі көзқарастары, отандық және шетелдік авторлардың ғылыми жұмыстары пайдаланылады, сондай-ақ осы мәселені талдау және қарау жоспары жасалады, атап айтқанда жұмыстың негізгі мақсаттары мен міндеттері бөлінеді.
2. Екінші кезеңде шетелде инклюзивті білім беруді енгізу нәтижелері салыстырылды және мұндай жүйені интеграциялау процесінде барлық тәуекелдер мен кемшіліктерді ескере отырып, әрбір елде осындай жүйені енгізу бойынша оң алғышарттар бөлінді.
3. Үшінші кезең — қорытынды кезең, әркімнің білім алу құқығын қанағаттандыру үшін ағымдағы білім беру жүйесін жетілдіру бойынша шешімдерді талдау және әзірлеу болып табылады.

Нәтижелер

Қазіргі жағдайда педагогикалық техникаға деген қызығушылық едәуір артуда, бұл мұғалімнің кәсіби қызметі саласындағы құзыреттілігіне қойылатын талаптарды қатаңдату және инклюзивті білім беру аясында оқушының немесе студенттің жеке басына әсер ету арқылы жүзеге асырылады. Сұрақтың мұндай тұжырымы мұғалімнің педагогикалық техникасын жетілдіру мәселелерін өзектендіреді, теориялық білімді ғана емес, сонымен қатар қазіргі мұғалімнің шығармашылық әлеуетін ашу және толық қолдану процесін тудырады, сонымен қатар оқушыларға кәсіби шеберлігімен әсер ету қабілетінде көрінеді. Студент немесе оқушы жастардың денсаулығын сақтау дағдыларын дамыту бағыты бойынша орта және жоғары оқу орындары педагогтарының әлеуетті дағдыларын табысты жүзеге асыру, сондай-ақ олардың ұтымды және оң әлеуметтік бейімделуі үшін бірқатар әдістемелік ұсыныстарды ұсынуға болады (Bulavkina, 2020).

Ең алдымен, қазіргі балалар мен жастардың жеке қасиеттерін, олардың қызығушылықтары мен тілектерін ескеру, өйткені бұл оқу процесінде оқушылар үшін қызықты болатын материалдарды пайдалануға, сондай-ақ олармен өзекті тақырыптарда сөйлесуге мүмкіндік береді. Екіншіден, оқытушылардың тікелей интеллектуалдық құзыреттілігі мен эмоционалдық құзыреттілігінің деңгейін арттыру қажет, яғни жоғарыда айтылғандай, инклюзивті білім беру контекстінде оқу және әлеуметтік дағдылардың кооперациясы маңызды, себебі бұл педагогтың оқушы тұлғасына жан-жақты көзқарасын қамтамасыз етеді. Үшіншіден, тұлғааралық қатынастарды орнату және оқушылар мен педагогикалық ұжымдарда құндылық-бағдарлық бірлікті қалыптастыру — бұл оқытушылар мен оқушылар санаты арасындағы шекараны жою үшін, яғни оқу процесінен тыс қарым-қатынастың бейресми сипатын белгілеу үшін қажетті шарт.

Сондай-ақ балалардың денсаулығын сақтайтын дүниетанымын дамыту, бір-бірімен тәжірибе және дағдылар алмасуға деген ұмтылысты қалыптастыру, мәдени-бұқаралық іс-шараларға, компьютерлік бағдарламалар мен бірлескен конференцияларды пайдалана отырып, жүйелі өзін-өзі тәрбиелеуге тарту маңызды болып табылады. Жоғарыда ұсынылған педагогикалық тұжырымдама инклюзивті білім беру контекстінде мұғалімнің педагогикалық техникасының қалыптасу жағдайын жақсартуға және балалар мен жастардың денсаулығын сақтау құзыреттерін әзірлеу және енгізу мақсатында тәрбие субъектілерімен, яғни оқушылармен немесе студенттермен өзара іс-қимылдың тиімділігін түсінуде оның шығармашылық немесе психологиялық әлеуетін ашуға бағытталған. Бұл әдістеме бірқатар ерекшеліктермен сипатталады, олардың мазмұны мен мәні білім беру процесінің жұмысына заманауи тәсілдер мен көзқарастардан және осы тақырыптың ерекшеліктерін ескере отырып қалыптасады. Осылайша, олардың арасында: іскерліктермен, дағдылармен алмасуға және әртүрлі педагогикалық жағдайларды шешудің нұсқаларын алқалы іздестіруге бағытталған; бүкіл зерттеудің мәнін бағыттау педагогикалық техниканың, әртүрлі ғылымдар мен пәндердің құрамдас бөліктерінің органикалық кооперациясын жүзеге асыруды, оларды бір уақытта біріктіруді және оқытушының кәсіби құзыреттілігін арттыруға сәйкес жұмыспен ұтымды үйлестіруді қамтиды; өзін-өзі жетілдіруге психоло-

гиялық дайындықтың мотивациялық элементін одан әрі тұрақты дамуды әзірлеу және белгілеуді жүзеге асыруға кепілдік береді (Zavalishina, 2021).

Педагогикалық техника біртектес, өзара байланысты интегративті жүйе ретінде өзара байланысты элементтер тізімінен қалыптасады, мысалы: педагогикалық қарым-қатынас әдістері, сөйлеу техникасы, өзін-өзі реттеу техникасы, сыртқы келбет техникасы. Педагогикалық техниканы әлеуметтік-педагогикалық құбылыс ретінде зерттеу оның басымдығы туралы теорияны растайды, ол уақыт өте келе төмендемейді, керісінше тек танымалдылық пен таралуға ие болады. Қазіргі жағдайды талдай отырып, инклюзивті білім беру жағдайында мұғалімнің педагогикалық техникасының қалыптасу деңгейін арттыру оқушының да, оқытушының да өзін-өзі табысты жүзеге асыруына және дамуына ықпал етеді, инновациялық қызметтің тиімді механизмінің қажетті элементі болып табылады деп айтуға болады.

Бүгінгі таңда ерекше білім беру қажеттіліктері бар тұлғалардың саны бірнеше есе өсті, өз кезегінде педагог қызметкерлер мұндай оқушылармен жұмыс істеуге толық дайын емес. Осылайша, қазіргі уақытта біліктілікті арттыру курстарының тыңдаушылары болып табылатын педагогтардың, мұғалімдердің басым көпшілігінде денсаулық қасиеттері шектеулі оқушылармен жұмыс істеу тәсілдері жоқ. Сонымен қатар, мұғалімдердің жартысына жуығы арнайы бағдарламалармен таныс емес, осы санаттағы оқушылардың немесе студенттердің психофизиологиялық ерекшеліктері туралы нақты және терең дағдылары жоқ. Сәйкесінше, мұндай деректер қатты алаңдатуда, себебі инклюзивті білім беру процесінің маңызды буыны мұғалім болып табылады. Денсаулық қасиеттері шектеулі тұлғалармен жұмыс істеу кезінде педагог қызметкер әрбір нақты оқушының қабілеттері мен қажеттіліктерін талдай білуге, оларды әділ бағалауға және психологиялық-педагогикалық қолдау тобымен жұмыс істеуге, бұл мүдделерді талдау негізінде осындай оқушылардың жеке оқу бағдарламалары мен жеке бағдарламаларын қалыптастыруға міндетті. Алайда, инклюзивті білім беру өз мақсатын тиімді жүзеге асыруы үшін мұғалім осы саладағы бірқатар негізгі құзыреттерді орындауға міндетті. Осы тақырып бойынша әртүрлі зерттеушілердің жұмыстарын зерттей отырып, білім беру интеграциясының және инклюзивті білім беру процесінің қалыптасуының негізгі себебі әртүрлі оқушылармен жұмыс істеу үшін мұғалімдердің кәсіби құзыреттілігінің басты негіздерін қалыптастырудың жеткіліксіз деңгейі болып табылатындығын атап өтуге болады, бұл денсаулық қасиеттері шектеулі оқушыларға тікелей қатысты. Осылайша, негізінен «құзыреттілікті интеграцияланған дамыту» тенденциясына назар аударылады (Puevich, 2020).

Бұл жұмыстың міндеттерінің бірі — кәсіби қайта даярлау процесінде негізгі құзыреттерді қалыптастыруға және оларды қалыптастыру моделін жасауға қатысты ғалымдардың ғылыми зерттеулерін талдау. Педагогикалық кадрлардың кәсіби қызметін зерттейтін ғалымдар олардың құзыреттілігі туралы түсініктерге әртүрлі түсінік береді. Сондықтан теориялық деңгейде негізгі құзыреттерге іргелі ғылыми көзқарастарды талдау қажет, ол қазір және болашақта пайдалану үшін мүмкіндігінше өзекті болады. Басқа елдердің бастапқы талдаулары мен практикалық тәжірибесін зерттей отырып, инклюзивті білім беру саласындағы педагогикалық қызметкердің дамуы әрдайым жүзеге асырылды деп айтуға болады, бірақ мұндай білімнің қашықтағы ұстанымы мен рөлі арқылы бұл жаңғырту көрінбейтін болды. Реформалауды жүзеге асыру процесі білім беру жүйесінің өзгерістерге, мақсат қою тәсілдері мен әдістеріне, мазмұнды сұрыптауға, білім беру процесін қалыптастыруға, алынған нәтижелерді талдауға мүмкіндіктері мен тілектеріне пропорционалды болды.

Білім беру жоспарларына жаңашылдықты қолдану және оқу бағдарламаларын жаңа пәндермен толықтыру кейбір жерлерде қоғамдағы жаңа қажеттіліктердің өзгеруіне және пайда болуына жауап берудің ең қарапайым және өте өзекті әдістері болып қала береді. Алайда, бұл әдістер білім берудің кең дамуына және материалдың көлемін тікелей арттыруға бағытталған. Көріп отырғанымыздай, қазіргі жағдайда олар тиімді емес, кем дегенде ресурстардың айтарлықтай шектеулілігіне, сондай-ақ оқу уақытына байланысты. Бүгінгі күннің басты міндеті құзыретті адамдарды, яғни өз білімі мен дағдыларын өзгермелі жағдайларда жүзеге асыра алатын және тұрақты емес және негізгі құзыреттілігі өмір бойы өзін-өзі оқытуға қатысуға ынталандыру болатын адамдарды құру болды деп тұжырымдайтын оңтайлы көзқарас (Morozova, 2020).

Бұл дегеніміз, педагогикалық қызметкерлерді қайта даярлау процесінде оларды өзін-өзі дамытуға, өзін-өзі жетілдіруге, өзін-өзі жүзеге асыруға итермелейтін және әртүрлі сипаттағы және түрлі күрделілік дәрежесіндегі мәселелерді шешуден қорықпауға сендіретін жағдайларды қалыптастыру қажет. Алайда, бұл жалпы оқытудағы байланыстар мен тұлғааралық қатынастардың сипатын өзгертуге қатысты білім беруді жетілдірудің нәтижелі жолын білдіретін басқа әдістемемен қамтамасыз етілуі

мүмкін. Құзыреттіліктің табиғатына мамандандырылған және зерттейтін ғалымдардың көпшілігі оның көпжақты, әртүрлі және жүйелік сипатын атап өтеді. Негізгі, жалпы, әмбебап құзыреттерді бөлу мәселесі білім беру мазмұнын жаңғырту үшін басым мәселелердің бірі. Қажетті қасиеттер мен құзыреттердің нақты тізімін қалыптастырғаннан кейін оқытушыларды қайта даярлау тиімдірек болатындықтан, сонымен қатар мұғалімдердің өздері жеке кемшіліктерін түсініп, денсаулығының қасиеттері шектеулі және инклюзивті білім беруді қолданатын оқушылармен тікелей жұмыс істеу дағдыларын жетілдіру үшін жұмыс істей алады (Movkebaeva, 2021).

Талқылау

Даму және кез келген кәсіби байыту кезеңдерінің ішіндегі ең бастысы — өзін-өзі жетілдіру. Бұл педагогикалық қызметке тікелей қатысты, өйткені жеке тұлға кәсіби біліктілікпен қатар қалыптасады. Осылайша, алынған материалдың сапасы ғана емес, сонымен қатар оқушылар инклюзивті ортада өздерін жайлы сезінетіндігі мұғалімге, оның кәсіби дайындығына, педагогикалық қабілеттеріне тікелей байланысты. Инклюзивті орта ұғымына келетін болсақ, бұл оқушылар үшін қолайлы атмосфера, яғни бала бұл ортада толық оқып, дами алуы керек, ең бастысы өзінен ұялмауы тиіс. Яғни бұл барлық балалар білім беру қажеттіліктеріне қарамастан тиімді оқуға, қарым-қатынас дағдыларын жетілдіруге, әлеуметтік құзыреттілігін арттыруға және өздерін қоғамның бір бөлігі ретінде сезінуге қабілетті орта екенін айта кеткен жөн. Өз кезегінде, ерекше орта дегеніміз — бұл денсаулық қасиеттері шектеулі оқушылар үшін арнайы әзірленетін орта. Бұл инклюзивті оқытудың негізгі қағидасы болып табылады.

Инклюзивті оқыту медициналық-әлеуметтік және психологиялық-педагогикалық жағдайлар мен кепілдіктер қамтамасыз етілетін икемді, динамикалық, жеке-тұлғалық оқытуға сәйкес келеді. Оқу процесін жоғары білікті кадрлармен қамтамасыз ету педагогтардың инклюзивті құзыреттілігін дамытуды көздейді. Мұндай мұғалімдерге жаңа, заманауи құндылықтар жүйесін қабылдайтын және игеретін, оқытудың жаңа технологиялары мен әдістерін шығармашылықпен қолданатын, сондай-ақ мүмкіндігі шектеулі балаларды әлеуметтендіру мәселесін тез шеше алатындар жатады (Dzhararova, 2021).

Мұғалімнің инклюзивті құзыреттілігі мен дағдылары педагогикалық шеберлікте көрініс табуы керек, әртүрлі санаттағы балалардың ұжымдық іс-әрекетін қалыптастыруы қажет, әртүрлі даму бұзылыстары бар оқушылардың оқу материалының деңгейін, сыныптағы балаларға тәрбиелік әсер етудің белгілі бір әдістерін тандау қабілетін әділ бағалауы және талдауы тиіс. Егер инклюзивті оқытуды практикалық қолдану туралы айтатын болсақ, онда материалдық базаға, яғни теориялық негізге ғана емес, сонымен қатар қоғам мүшелері мен қоғамның әртүрлі пікірлері мен көзқарастарына қатысты бірқатар мәселелерді қарастыруымыз қажет. Педагогтардың инклюзивті оқыту жағдайында өздерінің кәсіби қызметін орындауға дайындығының болмауы басым бағыттардың бірі болып саналады. Денсаулық қасиеттері шектеулі баланың кез келген оқу орнын еркін және кедергісіз тандау мүмкіндігі бар екеніне назар аудара отырып, мұғалімнің инклюзивті құзыреттілігінің даму деңгейі оның кәсіби дайындығына қарамастан мінсіз болуы керек.

Жоғарыда айтылғандарды ескере отырып, мұғалімнің инклюзивті құзыреттілігін инклюзивті оқытуды дамыту процесінде кәсіби функциялар мен міндеттерді орындауға мүмкіндік беретін интеграцияланған жеке білім ретінде түсіндіруге болады. Осылайша, мұғалімнің инклюзивті құзыреттілігі арнайы кәсіби құзыреттер санатына жатады, сондықтан бұл оның құрылымдық элементтерінің үйлесімділігі мен өзара байланысын қамтамасыз етеді. Жалпы, мұғалімнің инклюзивті құзыреттілігін реттеудің келесі компоненттерін ажыратуға болады: мотивациялық-құнды, когнитивті-операциялық, рефлексивті-бағалық (Yakovleva, 2021).

Ең алдымен, мотивациялық-құнды аспектісін қарастыру қажет, ол әлеуметтік көзқарастардың, қызығушылықтардың, құнды бағдарлардың жинақталуынан және мұғалімнің жеке басының психологиялық қасиеттерін инклюзивті қызметті тиімді орындау үшін қажет компоненттермен өзара байланыстырудан тұрады.

Инклюзивті құзыреттіліктің мотиві белгілі бір көлемде, егер осы қызмет пен оның мақсаттары мен міндеттері үшін тиісті қажеттіліктер болса ғана көрінеді. Осыған байланысты педагогтарда инклюзивті оқыту, жалпы білім беретін мектепте оқуға білім беру қажеттілігі ерекше балалардың құқықтарын сақтауға және қорғауға тұрақты көзқарас мәселелері бойынша мотивацияны қалыптастыру қажеттілігі туындайды және олардың негізінде сапалы инклюзивті құзыреттілікке ие болу және оны жетілдіру туралы ішкі сенімдер негізделеді.

Мұғалімнің инклюзивті құзыреттілігінің когнитивті-операциялық компонентіне келетін болсақ, ол психологиялық-педагогикалық және инклюзивті дағдылар жүйесін, сондай-ақ инклюзивті қызмет-

ті қамтамасыз ету үшін өте қажет арнайы инклюзивті дағдыларды, оқытудың инклюзивті моделіне көшуден туындаған көпжақты педагогикалық мәселелерді тиімді және ұтымды шешуді қамтиды (Iyina, 2021).

Егер мұғалімдердің инклюзивті құзыреттілігінің рефлексивті-бағалау факторы туралы айтатын болсақ, онда ол өзінің кәсіби іс-әрекеттері мен іс-әрекеттерінің нәтижелерін саналы түрде бақылау, негізгі және нақты педагогикалық жағдайларды талдау біртіндеп жүретін инклюзивті оқытуды жүзеге асырумен байланысты өзінің кәсіби қызметін талдау және өзін-өзі талдау мүмкіндігінде көрінеді. Осылайша, адамның рефлексия жасау мүмкіндігі оның кәсіби қызметінің элементтерімен өзара байланысты: өзін-өзі бақылау, өзін-өзі тану, өзін-өзі талдау, өзін-өзі бағалау, өзін-өзі тану. Инклюзивті құзыретті мұғалімнің рефлексиялық-бағалау әрекеті процесін қарастыратын болсақ, ең маңызды когнитивтік компонент — ойлау, өйткені ол өзінің инклюзивті мінез-құлқын және басқа адамдардың мінез-құлқын талдау және зерттеу, олардың мақсаттары мен теріс пікірлерін ашу дағдыларын және әртүрлі сипаттағы жағдайларда мінез-құлықты болжауды қамтиды. Инклюзивті мәселелерді шешудің көптеген нұсқаларын табу және олардың ішінен ең орынды біреуін бөліп көрсету дағдысы, сонымен қатар инклюзивті қызметті жоспарлау және жүзеге асыру мүмкіндігі, мұның бәрі мұғалімнің тиімді инклюзивті ойлауының құрамдас бөліктері болып табылады (Indenbaum, 2020).

Оқытушының кәсіби дайындығы мен біліктілік деңгейінің құрамдас бөліктеріне мынадай элементтер жатады: ақпараттық хабардарлық, педагогикалық жаңғыртылған технологияларды меңгеру, психология және түзету педагогикасының негіздерін білу, балалардың жеке ерекшеліктерін білу, оқу процесінде жүйелілік әдісін қолдану, денсаулығының ерекше мүмкіндіктері бар балалардың жеке ерекшеліктерін білу. Психологиялық дайындықтың ішкі құрылымына келетін болсақ, оған дамуында әртүрлі бұзылулары бар балаларды жеке эмоционалды қабылдау, сондай-ақ сабақта жұмысында кемшіліктері бар балаларды тарту және болашақта өзінің педагогикалық қызметін жүзеге асыруға деген ұмтылыс кіреді. Өмірге деген мотивация және мақсатты жүзеге асыру, бұл принциптер мұғалімнен оқушыларға тікелей келіп, олардың оқу іс-әрекетіне араласуына әсер етеді. Педагогикалық мекемелердің барлық кадрлық құрамының басты мақсаты — денсаулығының ерекше мүмкіндіктері бар баланың қажеттіліктерін қанағаттандыру. Бастауыш мектеп жасындағы балалар өздерінің эмоцияларын ашық және айқын көрсетеді деген пікір қалыптасқан. Осыған байланысты, бастауыш сынып мұғалімдерінің кәсіби қызметін жүзеге асыру барысында инклюзивті оқыту жағдайында сөздің жарқын эмоционалды-мәнерлі құралдарымен, ерекше нәрселерді, оқиғаларды және сол сияқтыларды көрсетумен қатар жүретін импринтингтен пайда алуға ерекше назар аудару керек (Karynbaeva, 2020).

Осындай шаралардың нәтижесінде ерекше қажеттіліктері бар балалар мұндай қажеттіліктері жоқ құрдастарымен бірге эмоционалды түрде бірігеді, бұл олардың әлеуметтенуіне оң әсер етеді. Оқушылардың ортасы балалардың қиялы мен фантазиясының дамуына түрткі болады, олардың жеке ашылуына және қабілеттерінің, дағдылары мен таланттарының дамуына әсер етеді, сонымен қатар жаңаға қарай қозғалыс көзі болып табылады. Сонымен қатар, мұғалімнің жеке тұлғасында мүмкіндігі шектеулі балаларға деген сезімталдық, қамқорлық сияқты қасиеттерді қалыптастыру процесі маңызды болып саналады, осылайша мұндай балаларға басқа тәрбиеленушілерге деген көзқарастың дұрыс үлгісін көрсетіп, барлық оқушылардың сыныпта жайлы болуына жағдай жасауы керек. Ұтымды оқу процесі үшін алдын-ала жоспарлау және балаларға жеке көзқарасты тиісті түрде жүзеге асыру қажет. Педагогтардың білім беру процесінде мүмкіндігі шектеулі балаларды ойынға, әңгімелесуге, сабақтан тыс уақытқа тарту, олардың құрдастарымен қарым-қатынасқа деген қызығушылықтарын дамыту және осындай балалардың тәжірибесін байыту басым бағыт болып табылады (Slyusareva, 2020).

Жоғарыда айтылғандарға сүйене отырып, дамуында ерекшеліктері бар баланы оқушылар ұжымына енгізу, сонымен қатар оқу процесін даралау, оқу материалын оқушының дайындық деңгейіне бейімдеу, білім беру бағдарламасын жүзеге асырудың жеке жоспарларын жасау, қолдау әдістері мен құралдарын қолдану және балалар ынтымақтастығын орнату — мұғалімнің арнайы педагогикалық білімін қалыптастыруды айқындайды және де ата-аналарды оқу-тәрбиелеу процесіне араластыру өте маңызды болып табылады. Басқаша айтқанда, өте жоғары кәсіби құзыреттілік, педагогикалық икемділік, әр оқушының әлеуетін көру, оны қолдау дағдылары туралы айтылады, бірақ сонымен бірге оқу процесінің шекаралары мен шарттарын сақтауды талап етеді. Жалпы білім беретін мектеп мұғалімінің мұндай кәсіби шеберлігі міндетті түрде инклюзивті процестің сапасын жүзеге асыру ғана емес, сонымен қатар мұғалімнің мүмкін болатын кәсіби күйзеліспен жұмыс жасау жағдайында сүйемелдеуде мамандардың қолдауын қажет етеді. Осылайша, бұл құбылыстың алдын алудың тиімді және орынды әдісі шетелдік тәжірибеде кең таралған Балинт топтарын қолдану болып табылады, олардың

зерттеу тереңдігі осы жұмыс тақырыбының шегінен асады, дегенмен, мұндай әдістеме ұжымдағы өзекті мәселелерді талқылау және талдау, мұғалімдердің эмоционалды өзара қолдауы арқылы кәсіби стресті тиімді жеңуге мүмкіндік беретініне назар аудару қажет мамандардың көмегімен белгілі бір психологиялық-педагогикалық немесе коммуникативті мәселені шешудің оңтайлы әдістерін табу болып табылады. Шынында да, инклюзивті процеске қатысушыларды психологиялық-педагогикалық қолдау мәселесі оның жеке толыққанды зерттеуде қарастырылуын алдын ала анықтайды, бірақ бұл аспект осы тұрғыда өте өзекті, себебі мұғалімдер өздігінен болмауы керек, олар үнемі әдістемелік және психологиялық қолдаумен қамтамасыз етілуі тиіс, әсіресе инклюзивті оқыту жағдайында жұмыс істеу барысында үлкен қолдауды талап етеді (Timofeev, 2020).

Инклюзивті білім беру кеңістігін қалыптастыру процесінде оқу орны ұжымының ықпал ету үлесін қарастыра отырып, инклюзивті құзыреттіліктің барлық қатысушылары педагогикалық ұжымды, әкімшілік персоналды және студенттерді (оқушыларды), тіпті оқу орнының қызмет көрсетуші персоналын есептегенде, инклюзивті құзыреттіліктің қажетті деңгейіне ие болуы керек екендігі анықталды. Бүкіл ұжым мүшелерінің инклюзивті оқытуды қолдануға дайындығын талдау үшін кәсіби қызметтің тән қасиеттеріне және инклюзивті оқу процесіне қатысудың дұрыстығына пропорционалды білім, білік және дағды көлемі бойынша оның мазмұндық құрылымын қамтитын инклюзивті құзыреттілік критерийлері мен шарттары пайдаланылды. Инклюзияға қатысушылардың кәсіби өсуіне талдау жүргізу қажеттілігіне сүйене отырып, инклюзивті құзыреттіліктің қалыптасуының үш кезеңін бөліп көрсетуге болады: яғни, инклюзивті білім беру кеңістігі субъектілерінің әр тобында төмен, орта және жоғары кезеңдері бар. Сонымен қатар, бүкіл инклюзивті процеске қатысушыларға, мотивациялық және операциялық критерийлерге, когнитивті және рефлексивті факторларға ұқсас талаптар қалыптасады. Әдетте, олар педагогикалық қызметкерлерде, сондай-ақ психологтар мен әлеуметтік тәрбиешілерде анағұрлым құрылымды және ерекше болып табылады. Инклюзия субъектілерінің әртүрлі санаттарындағы қалыптасу деңгейлерінің қызметі де кәсібилік деңгейінде айтарлықтай араласады. Осылайша, педагогикалық саланың кадрларында құзыреттіліктің орташа деңгейі инклюзивті шеберлікті сипаттайтын шарттарға сәйкес келеді, ал мінсіз деңгей инклюзивті жетілу талаптарына қатысты және тікелей жауап береді. Алайда, бұл жағдайда студенттер мен оқушылардың, сондай-ақ көмекші персоналдың критерийлерінің оң динамикасы мен дамуында ерекше қажеттіліктері бар оқушылармен немесе студенттермен қарым-қатынас сипатына сәйкес инклюзивті құзыреттілікті қалыптастырудың бастапқы кезеңіне жетуі тиіс (Tugina, 2021).

Оқытушылардың инклюзивті құзыреттілігін қалыптастырудың базалық деңгейін бағалау тетігі — инклюзивті оқыту ғылыми-әдістемелік орталығының кадрларымен алынған нәтижелерді кейіннен сараптамалық-талдамалық нәтижелерді бағалай отырып, инклюзивті оқу процесіне қатысушылардың әртүрлі топтары үшін арнайы қалыптастырылған сауалнамаларды қолдану бойынша сауалнама әдісінің көмегімен қаралды. Қазіргі уақытта инклюзивті құзыреттіліктің төмен базалық деңгейі көмекші персоналда, жалпы білім беретін мектеп мұғалімдерінде, интеграцияланған сынып оқушыларында және интеграцияланған академиялық топтардың бірінші курс студенттерінде бар деп айтуға болады, бұл олардың әртүрлі санаттағы балалармен, соның ішінде денсаулығының шектеулі қасиеттерімен жұмыс істеуге ерекше кәсіби дайындығының жоқтығын көрсетеді. Мұндай даярлаудың, сондай-ақ қайта даярлаудың өзегі мен мақсаты бейінді кафедралар базасында инклюзивті оқыту проблемаларын зерттеудің үздіксіз, тұтас, өзара байланысты жүйесі және арнаулы оқу орындарының мамандарын тарта отырып, жұмыс істеп тұрған жаңғыртылған және инклюзивті оқу орындарының жұмыс тәжірибесі мен практикалық дағдыларымен толыққанды алмасу болып табылатыны даусыз (Dzhaparova, 2021).

Қорытынды

Осы зерттеуді жүргізу нәтижесінде инклюзивті білім беру контексіндегі оқытушылардың құзыреті мінсіз деңгейде емес екендігі анықталды. Оқытушының кәсіби инклюзивті құзыреттілігінің құрамына ақпараттық хабардарлық, педагогикалық жаңғыртылған технологияларды меңгеру, психология және түзету педагогикасының негіздерін білу, балалардың жеке айырмашылықтарын білу кіреді. Сонымен қатар, мамандарды заманауи даярлауға негізделген негізгі әдістер мен тұжырымдамалар талданды, өкінішке орай, кейбір аспектілерде ол әлі де қазіргі жағдайларға сәйкес келмейді.

Зерттеудің маңызды кезеңі шетелдік тәжірибені талдау болды, өйткені инклюзивті оқыту барлық жоғары дамыған елдерде кеңінен таралды және олар өз кезегінде логикалық және тиімділікпен ерекшеленетін, сондай-ақ басқа елдер үшін басым болып табылатын өздерінің әдістемелері мен тәжірибелерін әзірледі. Сондай-ақ, жұмыста денсаулық қасиеттері шектеулі балалардың мінез-құлқы мен пси-

хологиялық көзқарастарына қатысты негізгі аспектілер мен тенденциялар қарастырылды. Бұл кезең өте маңызды, өйткені мұғалімнің кәсіби құзыреттілігі оның білім деңгейі мен дағдыларының санынан ғана емес, сонымен бірге оның психологиялық құрамдас бөлігінен, эмоцияларынан, сезімдерінен, адами қасиеттерінен тұратындығы дәлелденді.

Айта кету керек, білім беру қызметтері саласындағы болашақ мамандар инклюзивті оқыту процесінің принциптері оқушыларға сапалы білім мен дағдыларды ұсынып қана қоймай, оларды әлеуметтендіруге және қолайлы білім беру ортасын құруға ықпал ететіндігін түсінуі керек. Осылайша, жұмыста инклюзивті білім беруді енгізу және дамыту ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларға білім берудің жалпыға бірдей құқығын қамтамасыз ету үшін өте қажет шарт болып табылатыны анықталды. Сонымен қатар, мұндай кәсіби құзыреттілікке ие болу тек мұғалімдер мен әкімшілік персонал үшін ғана емес, сонымен қатар дені сау студенттер, оқушылар және оқу орнының көмекші персонал үшін оқу-тәрбие жұмысы процесінде білікті өзара әрекеттесу үшін қажет екендігі анықталды. Ғылыми жұмыста қолданылатын критерийлер мен категориялар білім беру процесінің барлық қатысушыларының инклюзивті құзыреттілігін қалыптастыратыны маңызды, сондай-ақ инклюзивті оқытуды енгізуге интеграцияланған оқу орны ұжымының қамтамасыз ету деңгейін анықтауға мүмкіндік береді.

Әдебиеттер тізімі

- 1 Barakovskikh, K.N., & Tretyakova, N.V. (2021). Inclusive competence of the teacher: study of the state of practice in professional-pedagogical activity. *Secondary Vocational Education*, 3(307), 22-27.
- 2 Bulavkina, E.B., & Timokhina, T.V. (2020). Formation of professional competence of future teachers of inclusive education. *Problems of Modern Teacher Education*, 67(4), 58-61.
- 3 Dzhaparova, Z.B. (2021). Pedagogical mentoring in inclusive education as a condition for forming professional competence. *Bulletin of the Leningrad State University named after A.S. Pushkin*, 2, 363-373.
- 4 Dzhaparova, Z.B., & Abdraeva, N.E. (2021). Pedagogical practice as one of the conditions for the formation of inclusive competence of future teachers. *Scientific Aspect*, 1, 48-56.
- 5 Firsova, E.Y. (2021). To the question of forming professional competencies in the preparation of bachelors of direction 44.03.03 "special (defectological) education" in the conditions of inclusive practice. *Bulletin of the Maykop State Technological University*, 1, 80-86.
- 6 Gluzman, Y.V., & Kirilenko, A.V. (2020). Preparation of future elementary teachers for innovative activities in the sphere of inclusion: opportunities of training technologies. *Humanities*, 4(52), 118-124.
- 7 Ilyevich, T.P. (2020). Features of forming inclusive readiness of a social teacher in the university: a methodical aspect. *Socio-Pedagogical Support of Persons with Disabled Health: Theory and Practice*, 1, 230-233.
- 8 Ilyina, O.I., & Makedonskaya, O.A. (2021). Sense levels of preparedness for inclusive education events. *Problems of Modern Education*, 2, 27-36.
- 9 Indenbaum, E.L. (2020). Inclusive competence as a perspective of modern pedagogical education. *Bulletin of Tomsk State University*, 452, 194-204.
- 10 Karynbaeva, O.V. (2020). Formation of inclusive competence in teachers in the system of professional development. *Scientific Notes of the University named after P.F. Lesgaft*, 10(188), 155-160.
- 11 Movkebaeva, Z.A., & Dyusenbaeva B.A. (2021). Competences of a special teacher in inclusive education. *Bulletin of the Kazakh National Women's Pedagogical University*, 1(85), 47-55.
- 12 Morozova, V.I., & Sergeev, N.K. (2020). Professional competence of the future teacher in interaction with the family in inclusive educational institutions in the conditions of post-industrial society. *Bulletin of the Volgograd State Pedagogical University*, 10(153), 22-31.
- 13 Shokhova, O.V., & Krylova, O.Y. (2020). Formation of diagnostic competence among students in the process of their preparation for professional and pedagogical activity. *Modern Teacher Education*, 3, 133-137.
- 14 Slyusareva, E.S. (2020). Methods of psychological diagnostics of teachers' readiness to implement inclusive educational practice. *Bulletin of the Kostroma State University*, 26(1), 104-111.
- 15 Timofeev, S.A., & Shakhbanova, A.S. (2020). Problem of training specialists in the implementation of inclusive education. *Topical Problems of Science and Technology*, 1, 250-252.
- 16 Tyurina, N.S. (2020). Ability to reflexia as a background of professional competence and personal efficiency of a future teacher of special and inclusive education. *Problems of Personal Development in the Conditions of Globalization: Psychological and Pedagogical Aspects*, 1, 791-796.
- 17 Tyurina, N.S. (2021). Cinematographer as a professional training tool for future special teachers (defectologists) of the system of special and inclusive education. *Problems of Modern Teacher Education*, 70(2), 249-251.
- 18 Yakovleva, I.M., & Yakovlev, S.V. (2021). Preparation of pedagogical staff for inclusive education of pupils with disabilities. *Special Education*, 2(62), 170-181.

19 Yurchenko, Y.V. (2020). Inclusive competence of the educational process subjects: to the question of concept and structure. *Kazan Pedagogical Journal*, 3(140), 207-214.

20 Zavalishina, O.V., & Sardarova, Z.O. (2021). Formation of professional readiness of future teachers of preschool education for pedagogical support of children with special educational needs. *Khabarshy*, 62(1), 39-46.

Г.С. Ашимханова, А.Н. Аутаева, Г.Б. Саржанова, А.Р. Рымханова

Формирование инклюзивной компетентности будущих специальных педагогов

Распространение мировых тенденций развития процесса глобализации, повышения конкурентоспособности стран на международной арене в различных областях, интеграция в разные сообщества в мире — все это в современных условиях провоцирует структурные изменения в сфере образования, занимает одно из передовых мест среди основных факторов развития общества. В настоящей статье в качестве парадигмы развития современного образования актуальным мировым брендом можно назвать инклюзивное образование, поскольку оно пропагандирует обеспечение равного доступа к обучению всем, кто учится, вне зависимости от ограниченных свойств здоровья, особых образовательных потребностей и индивидуальных препятствий. С каждым днем этот вопрос приобретает все большую популярность, поскольку является чрезвычайно важным для каждого общества. Вместе с тем важным остается процесс получения специальных навыков для учителей, так как они должны быть не только адаптированы к таким образовательным программам, но и в совершенстве подготовлены, чтобы внедрение инклюзивного образования сразу начало оказывать положительные результаты. Целью изучения данной проблематики являются анализ основных отличий обычного образовательного процесса от инклюзивного; выделение необходимых требований к уровню квалификации преподавателей; выработка методов и нововведений, которые будут легко усвоены преподавателями и успешно использованы ими в будущем; отслеживание связи формирования инклюзивной компетентности преподавателей с развитием социально-педагогической работы с молодежью с особыми потребностями. Для проведения данного исследования были использованы следующие научные подходы: функционально-методический, метод формализации, логический, диалектический, сравнительный анализ, а также метод анализа научной литературы. Результатом исследования данной тематики является выделение теоретических и практических основ для формирования необходимой инклюзивной компетентности преподавателей. Работа нацелена на развитие, интеграцию инклюзивного образования в повседневную жизнь общества и разработку механизма для эффективного обеспечения инклюзивного учебного процесса по получению высоких результатов.

Ключевые слова: инклюзивное образование, профессиональная компетенция, учитель, образовательный процесс, дети с особыми потребностями.

G.S. Ashimkhanova, A.N. Autaeva, G.B. Sarzhanova, A.R. Rymkhanova

Formation of inclusive competence of future special teachers

The spread of modern trends in the global development, the increase in the competitiveness of countries in the international arena in various fields, integration into various communities in the world, all this causes structural changes in the field of education in the current situation, which, in turn, is one of the main factors of the social development. In this paper, inclusive education is determined as a paradigm for modern education development characterized by a relevant global brand, as it promotes equally accessible education provision, regardless of health limitations, special educational needs, and personal barriers. Every day this issue is becoming increasingly popular, since it is extremely important for every society. However, the process of acquiring special skills remains important for teachers, as they must adapt to such educational programs, moreover, be sufficiently prepared for inclusive education with immediate positive results. The purpose of research is to analyze the main differences between the traditional educational and the inclusive education process; to specify the necessary requirements for the educators' qualifications; new methods and innovations that teachers can easily master and successfully use in the future, development of socio-pedagogical work with young people with special needs, monitoring the connection of building educators' inclusive competence. To carry out this research, scientific methods were widely used among scientists, including: functional-methodical, formalization method, logical, dialectical, comparative analysis, as well as the method of literature analyses. The result of the research is to separate the theoretical and practical bases for building educators' inclusive competence. The paper is aimed at the development and integration of inclusive education into the daily social life, a mechanism for effective provision of the inclusive learning process to achieve high results.

Keywords: inclusive education; professional competence; educator; educational process; children with special needs.

АВТОРЛАР ТУРАЛЫ МӘЛІМЕТТЕР
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ
INFORMATION ABOUT AUTHORS

- Abdimanapov, B.** — Doctor of geographical sciences, professor, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan.
- Abildina, S.K.** — Doctor of pedagogical sciences, professor of the Department of pedagogy and methods of primary education, Karaganda University of the name of academician E.A. Buketov, Karaganda, Kazakhstan.
- Abitaeva, R.Sh.** — candidate of pedagogical sciences; Associate Professor of the Department «Pedagogy, Psychology and Philology»; Zhezkazgan University named after O.A. Baikonurov, Zhezkazgan city; abitaeva13@mail.ru; ORCID ID 0000-0001-7074-3713, SCOPUS ID 55902961600
- Aiguzhinova, G.Z.** — Lecturer-moderator, NJSC “Pavlodar Pedagogical University”, Higher School of Art and Sports, Pavlodar, Kazakhstan.
- Aitbenbetova Z.E.** — Senior lecturer, Caspian university, Almaty, Kazakhstan.
- Aitkazina, T.D.** — Master of philology, leading expert, Republican Scientific and Practical Center for Expertise of Education Content of the Ministry of Education of the Republic of Kazakhstan, Astana, Kazakhstan.
- Ajtbaeva, S.H.** — The 3rd year PhD- student, Karaganda University of the name of academician E.A. Buketov, Karaganda, Kazakhstan.
- Akhmetkarimova, K.S.** — candidate of pedagogical sciences; Associate Professor of the Department «Pedagogy, Psychology and Philology», Zhezkazgan University named after O.A. Baikonurov, Zhezkazgan city; ahmetkarimovaks@mail.ru; ORCID ID 0000-0001-8348-5477, SCOPUS ID 55903705900
- Akhmetova, T.Sh.** — candidate of pedagogical sciences (PhD), Acting Associate Professor of the Department of Art and Music, «University named after Shakarim of the city of Semey»; ahmetova-tulesh@mail.ru; ORCID ID 0000-0002-5418-7910
- Amanzhol, M.R.** — Master of science in education, instructor, Astana IT University, Astana Kazakhstan.
- Apayeva, S.H.** — candidate of philological sciences, member of the Union of Sinologists of the Kyrgyz Republic, member of the scientific and technical council, member of the Educational and Methodological Council of the KNU named after Zh.Balasagyna, Bishkek, Kyrgyzstan.
- Arabadji, K.D.** — M.p.s. – senior lecturer at foreign philology department, Karaganda University of the name of academician E.A. Buketov, Karaganda, Kazakhstan.
- Artykbaeva, G.T.** — Master of Sociology, Senior lecturer, Toraigyrov University, Pavlodar, Kazakhstan, e-mail: gulzhan17@yandex.kz
- Ashimkhanova, G.S.** — 3st year doctoral student of the Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan.
- Aubakirova, S.S.** — PhD, Associate professor, Toraigyrov University, Pavlodar, Kazakhstan, aubakur@mail.ru
- Autaeva, A.N.** — Candidate of psychological sciences, associate professor, head of the Department of Professional Training, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan.
- Baltabayeva, A.K.** — The 1st year PhD student, Department of the theory and practice of foreign language training, Karaganda University of the name of academician E.A. Buketov, Karaganda, Kazakhstan.
- Batyrbekova, A.Zh.** — Master teacher, Khoja Akhmet Yassawi International Kazakh-Turkish University, Turkistan, Kazakhstan.

-
- Bedelbayeva, M.V.** — Candidate of historical sciences, director of Archaeology and ethnography museum, Saryarka archaeological Institute, Karaganda University of the name of academician E.A. Buketov, Karaganda, Kazakhstan.
- Beisenbaeva, B.A.** — M.p.s., the senior teacher of Foreign Languages Department, Karaganda University of the name of academician E.A. Buketov, Karaganda, Kazakhstan.
- Bekbolat M.S.** — PhD doctoral student, Khoja Akhmet Yassawi International Kazakh-Turkish University, Kazakhstan.
- Bekmagambetova, R.K.** — Doctor of pedagogical sciences, professor of Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan.
- Belozerova, D.S.** — Master of pedagogical sciences, lecturer at the Department of theory and methods of foreign language training, Karaganda University of the name of academician E.A. Buketov, Karaganda, Kazakhstan.
- Benesh, N.I.** — Candidate of pedagogical sciences, associate professor of non-profit joint stock company East Kazakhstan University named after Sarsen Amanzholov, Ust-Kamenogorsk, Kazakhstan.
- Berkimbaev K.M.** — Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, of the Department of Computer Science, Khoja Akhmet Yassawi International Kazakh-Turkish University, Turkestan, Kazakhstan.
- Berkinov, N.R.** — Lecturer (assistant), NJSC “Toraighyrov University”, Pavlodar, Kazakhstan.
- Bissaliev, N.S.** — senior teacher, Zhangir khan West Kazakhstan agrarian-technical University, Uralsk, Kazakhstan.
- Bizhanova, A.A.** — PhD student, Al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan.
- Bülbül, H.I.** — Professor, doctor. Gazi Eğitim Fakültesi, Eğitimi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi.
- Dyakov, D.V.** — Candidate of philological sciences, associate professor of the Russian Language and Literature Department, Karaganda University of the name of academician E.A. Buketov, Karaganda, Kazakhstan.
- Dyusembinova, R.K.** — Doctor of pedagogical sciences, professor of the Department of pedagogy and methods of primary education, Karaganda University of the name of academician E.A. Buketov, Karaganda, Kazakhstan.
- Dzholdanova, D.K.** — PhD, senior lecturer at Karaganda University named after academician E.A. Buketov, Karaganda, Kazakhstan.
- Eralinova, T.E.** — M.p.s. – senior lecturer at Foreign philology Department, Karaganda University of the name of academician E.A. Buketov, Karaganda, Kazakhstan.
- Eskazinova, Zh.A.** — Doctor PhD, associate professor of the Department of the theory and practice of foreign language training, Karaganda University of the name of academician E.A. Buketov, Kazakhstan.
- Gerfanova, E.F.** — PhD, assistant professor, Astana IT University, Astana, Kazakhstan.
- Halmatov M.** — Doctor PhD, associate professor Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi.
- Iskakova, Sh.G.** — senior teacher, Zhangir khan West Kazakhstan Agrarian-Technical University, Uralsk, Kazakhstan.
- Jangeldinova, S.B.** — Doctoral student, Karaganda University of the name of academician E.A. Buketov, Karaganda, Kazakhstan.
- Kairbekova, B.D.** — doctor of pedagogical sciences, head of the Department of Social and Humanitarian Sciences, associate professor, Innovative Eurasian University, Pavlodar, Kazakhstan.
- Kalizhanova, A.N.** — Master of philology, senior lecturer of the Department of translation theory and practice, Karaganda University of the name of academician E.A. Buketov, Karaganda, Kazakhstan.
- Karatas, Zh.** — Doctoral student of the specialty “8D01301 – pedagogy and methods of Primary Education”, Zhetysay University named after Ilyas Zhansugurov, Taldykorgan city, Almaty region, Kazakhstan.
- Kerimbayeva, B.T.** — PhD, associate professor of the Department of Foreign Philology and Translation Studies, K. Zhubanov Aktobe Regional University, Kazakhstan.
- Khairzhanova A.Kh.** — Candidate of philology sciences, Kh. Dosmukhambetov Atyrau University, Atyrau, Kazakhstan.

-
- Khanina, N.N.** — Candidate of pedagogical sciences, lecturer of non-profit joint stock company I. Zhansugurov Zhetysu University, Taldykorgan, Kazakhstan.
- Kopbalina, K.B.** — Master of pedagogical sciences, doctoral student in pedagogy and methods of primary education, Karaganda University of the name of academician E.A. Buketov, Karaganda, Kazakhstan.
- Kopzhasarova, U.I.** — C.p.s., associated professor of Theory and methodology of foreign language training Department, academician E.A. Buketov Karaganda University.
- Kozhamzharova, M.Zh.** — PhD, Associate Professor, Associate professor, Toraigyrov University, Pavlodar, Kazakhstan, mayra_2901@mail.ru
- Kuandykova G.S.** — PhD student, K. Zhubanov Aktobe regional university, Aktobe, Kazakhstan.
- Kudarova, K.T.** — senior teacher, Zhangir khan West Kazakhstan Agrarian-Technical University, Uralsk, Kazakhstan.
- Kulsharipova, Z.K.** — Candidate of pedagogical sciences, associate professor, professor of the Higher School of Pedagogy, Pavlodar Pedagogical University named after A. Margulan.
- Kumarbekuly, S.** — 3rd year doctoral student at the Department of ecology and geography, Sarsen Amanzholov East Kazakhstan University, Ust-Kamenogorsk, Kazakhstan.
- Li, I.V.** — 3rd year PhD student, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan.
- Makhmetova, D.T.** — second year PhD student, Pedagogy and psychology Department, Zhetysu University named after I. Zhansugurov, Taldykorgan, Kazakhstan.
- Mamerkhanova, Zh.M.** — candidate of pedagogical sciences; Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology; «Bolashaq» Academy PI, Karaganda city; mamerhanova@mail.ru (main author, responsible for correspondence); ORCID ID 0000-0002-2859-5208
- Mazhit, Z.** — Candidate of philological sciences, docent, Academy of public administration under the President of the Republic of Kazakhstan, Astana, Kazakhstan.
- Meirbekova, G.P.** — PhD, acting associate professor of the Department of pedagogy and methods of primary education of the Faculty of Social and humanitarian sciences, Khoja AkhmetYassawi International Kazakh-Turkish University, Turkestan, Kazakhstan.
- Moiseeva, L.V.** — D.p.s., professor, head of the Department of natural science and methods of its teaching in primary school, Institute of Pedagogy and Psychology of Childhood, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.
- Mukanova, S.D.** — Doctor of pedagogical sciences, dean of the Faculty of Additional Education, associate professor of the Chair of Preschool and Psychological and Pedagogical Training, Karaganda University of the name of academician E.A. Buketov, Karaganda, Kazakhstan.
- Mukhatayev, A.A.** — Candidate of pedagogical sciences, director of the National Center for Higher education development, Astana, Kazakhstan.
- Muratova, L.M.** — lecturer, Karaganda University of the name of academician E.A. Buketov, Karaganda, Kazakhstan.
- Musina, V.T.** — Master of pedagogical sciences, senior lecturer of the Department of pedagogy and methods of primary education, Karaganda University of the name of academician E.A. Buketov, Karaganda, Kazakhstan.
- Novitskaya, I.V.** — Ph.s.d., associate professor, Tomsk State University, Russia.
- Omarov, S.K.** — Candidate of pedagogical sciences, associate professor, Republican Scientific and Practical Center for Expertise of Education Content of the Ministry of Education of the Republic of Kazakhstan, Astana, Kazakhstan.
- Omarova S.K.** — The 2nd year PhD student at Pedagogy Department, L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan.
- Omarova, A.M.** — Senior teacher, Karaganda University of the name of academician E.A. Buketov, Karaganda, Kazakhstan.
- Ormanova, G.K.** — Candidate of pedagogical sciences, e.d.associate professor, South Kazakhstan State Pedagogical University, Shymkent, Republic of Kazakhstan.
- Ossipovich, A.V.** — Master of arts, lecturer of the Department of translation theory and practice, Karaganda University of the name of academician E.A. Buketov, Karaganda, Kazakhstan.
- Rakhimbayeva, B.T.** — Senior lecturer of the Department of theory and practice of foreign language Training, Karaganda University of the name of academician E.A. Buketov, Karaganda, Kazakhstan.

-
- Rakisheva, G.M.** — PhD, Associate Professor, Department of «Pedagogy and Psychology», Sh. Ualikhanov Kokshetau University E-mail: gulmira_rakisheva@mail.ru., 76 Abay str., Kokshetau, Kazakhstan. ORCID - 0000-0001-8275-249X, Scopus Author ID – 57188671956
- Rudik, Z.F.** — Master, 1-st year PhD student, Sh. Ualikhanov Kokshetau University, Kokshetau, Kazakhstan.
- Rymkhanova A.R.** — Doctor of philosophy (PhD), associate professor, head of the Department of Special and Inclusive Education, Karaganda University of the name of academician E.A. Buketov, Karaganda, Kazakhstan.
- Rysbekova, B.B.** — Assistant professor, Department of history of Kazakhstan and socio-political disciplines, Karaganda Medical University, Karaganda, Kazakhstan.
- Sabitova, D.S.** — PhD, Associate Professor, Department of «Pedagogy and Psychology», Sh. Ualikhanov Kokshetau University, E-mail: dianasabitova@yahoo.com, 76 Abay str., Kokshetau, Kazakhstan., ORCID – 0000-0003-4853-7029, Scopus Author ID – 57205240003
- Sarybayeva, A.Kh.** — Candidate of pedagogical sciences, associate professor, Khoja Akhmet Yassawi International Kazakh-Turkish University, Turkistan, Kazakhstan.
- Sarzhanova G.B.** — Doctor of philosophy (PhD), head of the Department, Karaganda University of the name of academician E.A. Buketov, Karaganda, Kazakhstan.
- Seilkhanova, A.E.** — PhD, research fellow, Karaganda University of the name of academician E.A. Buketov, Karaganda, Kazakhstan.
- Seksenov, V.A.** — Lecturer-expert, NJSC Pavlodar Pedagogical University named after A. Margulan, Higher School of Art and Sports Pavlodar, Republic of Kazakhstan.
- Shaimerdenova, A.G.** — M.p.s., lecturer, S. Seifullin Kazakh Agro Technical Research University, Astana, Kazakhstan
- Shayakhmetova, D.B.** — Candidate of pedagogical sciences, associate professor, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan.
- Shayakhmetova, M.N.** — Candidate of pedagogical sciences, associate professor, Karaganda University of the name of academician E.A. Buketov, Karaganda, Kazakhstan.
- Shelestova, T.Yu.** — PhD, associate professor of the Department of translation theory and practice, Karaganda University of the name of academician E.A. Buketov, Karaganda, Kazakhstan.
- Shunkeyeva, S.A.** — PhD, Director of the Department for Quality Assurance and Risk Assessment, Karaganda University of the name of academician E.A. Buketov, Karaganda, Kazakhstan.
- Smagulova, M.M.** — Master of humanities, senior-lecturer, Astana IT University, Astana Kazakhstan.
- Smakova, D.R.** — Teacher-researcher, leading expert, Republican Scientific and Practical Center for Expertise of Education Content of the Ministry of Education of the Republic of Kazakhstan, Astana, Kazakhstan.
- Syrymbetova, L.S.** — C.p.s., professor, professor-researcher of the Department of Theory and Methods of Foreign Language Training, Karaganda University of the name of academician E.A. Buketov, Karaganda, Kazakhstan.
- Tazhibayeva, E.R.** — Senior teacher of the Department of the theory and practice of foreign language training, Karaganda University of the name of academician E.A. Buketov, Kazakhstan.
- Tleuzhanova, A.A.** — Master of pedagogical sciences, senior lecturer of the Department of theory and methods of foreign language training, Karaganda University of the name of academician E.A. Buketov, Karaganda, Kazakhstan.
- Tleuzhanova, G.K.** — Candidate of pedagogical sciences, associate professor of Karaganda University of the name of academician E.A. Buketov, Karaganda, Kazakhstan.
- Tsoi, V.I.** — candidate of technical sciences, associate professor of economics, full member of the International academy of innovative social technologies, the International Academy of Informatization, Astana, Kazakhstan.
- Tuleuzhanova, K.A.** — Candidate of pedagogical sciences, senior lecturer at the Higher School of Physical Culture and Art, Zhetysay University named after I. Zhansugurov. Taldykorgan, Kazakhstan.
- Usembayeva, I.B.** — PhD, Senior Lecturer, Khoja Akhmet Yassawi International Kazakh-Turkish University, Turkistan, Kazakhstan.
- Uteubayeva, E.A.** — Candidate of pedagogical sciences, associate professor, S. Seifullin Kazakh Agrotechnical Research University, Kazakhstan.

-
- Zatyneiko, A.M.** — C.p.s., Karaganda University of the name of academician E.A. Buketov, Karaganda, Kazakhstan.
- Zhantemirova, M.B.** — Master of Pedagogy and Psychology, Department of «Pedagogy and Psychology», Sh. Ualikhanov Kokshetau University, E-mail: madina-z99@mail.ru, 76 Abay str., Kokshetau, Kazakhstan. ORCID – 0000-0002-3476-2439, Scopus Author ID – 57188662040
- Zhassaralova, A.** — Master of pedagogical sciences, teacher of the Department of geography and ecology, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan.
- Zhetpisbaeva, B.A.** — Doctor of pedagogical sciences, professor, vice-rector for strategic development, Karaganda University of the name of academician E.A. Buketov, Karaganda, Kazakhstan.
- Zhumagaliyeva, G.Zh.** — Master of education, senior-lecturer, Astana IT University, Astana Kazakhstan.
- Zhuman, A.K.** — M.a., postdoctoral student, Karaganda University of the name of academician E.A. Buketov, Karaganda, Kazakhstan, altynaichik91-23@mail.ru
- Zhumasheva, L.Zh.** — PhD student, L. N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan, laridose@mail.ru
- Zhunussova, K.K.** — Assistant professor, Department of history of Kazakhstan and socio-political disciplines, Karaganda Medical University, Karaganda, Kazakhstan.
- Zhunussova, K.Z.** — Candidate of chemical sciences, chief expert, Republican Scientific and Practical Center for Expertise of Education Content of the Ministry of Education of the Republic of Kazakhstan, Astana, Kazakhstan.